

9-11 MAYIS 2018
ULEAD 2018 ANNUAL CONGRESS



International Association of
Educational Researchers



**VIII. International Congress on Research in
Education (ICRE)**

**VIII. ULUSLARARASI EĞİTİMDE
ARAŞTIRMALAR KONGRESİ**

Baş Editörler

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ

Editörler

Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA

Dr. Öğretim Üyesi Gülenaz SELÇUK

Eylül 2018

VIII. ULUSLARARASI EĞİTİMDE ARAŞTIRMALAR KONGRESİ TAM METİN KİTABI

Baş Editörler

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ

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 : 978-605-82193-3-5

Dizgi : Dr. Öğretim Üyesi Fatih Kana

Baskı : Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği

Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği (ULEAD), Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi işbirliğinde; Manisa Celal Bayar Üniversitesi ev sahipliğinde “Eğitim Uygulamalarında Yenilikçiliğin ve Yaratıcılığın Gücü” teması ile düzenlenen 8. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'ne 6 farklı ülkeden 1049 akademisyen katılmış olup kongrede toplamda 655 bildiri sunulmuştur.

**VIII. ULUSLARARASI
EĞİTİMDE ARAŞTIRMALAR KONGRESİ**

VIII. International Congress on Research in Education (ICRE)

BİLİM VE DANIŞMA KURULU /

SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ahmet Alpay Dikmen	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Ataç	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Alaattin Canbay	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Alejandro José Gallard Martínez	Georgia Southern Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Ali İhsan Öbek	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Paşa Ayas	Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Şimşek	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Yıldırım	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Arif Altun	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Arif Sarıçoban	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Aysu Erden	Haliç Üniversitesi
Prof. Dr. Aysun Yavuz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Akyel	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Kıran	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin İşman	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten Genç	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Battal Arvasi	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Birsen Tütüniş	İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cahit Kavcar	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal Yıldız	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Öztürk	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Dinçay Köksal	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Douglas Franklin	Ohio Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun Zengin	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Duygu Anıl	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru Aktan Acar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Emrullah İşler	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esra Bukova Güzel	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Esra Ömeroğlu	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Ali Sinanoğlu	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Bıkmaz	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Feryal Çubukçu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Filomena Capucho	Catholic Üniversitesi of Portugal
Prof. Dr. Firdevs Güneş	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs Karahan	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Gazanfer Doğu	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Gölge Seferoğlu	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Gül Durmuşoğlu	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hafize Keser	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim Yalın	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Basri Gündüz	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Sofu	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Akyol	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Havise Güleç	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet Asutay	Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu	Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Bajunid	Former President of APERA
Prof. Dr. İbrahim Hatipoğlu	Yalova Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı Erten	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Joanna Madalińska-Michalak	University of Warsaw
Prof. Dr. Leyla Harputlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Liesel Ebersohn	Güney Afrika Pretoria Üniversitesi
Prof. Dr. Madeleine Atkins	Coventry Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Demirezen	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali Salahlı	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Durdu Karşlı	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Gürol	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hakkı Sucin	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Küçük	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Takkaç	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Taşdemir	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Motlalepule Ruth Mampame	University of Pretoria
Prof. Dr. Muhlise Coşgun Ogeyik	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Altun	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Çakır	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Safran	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Zülküf Altan	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Nevide Akpınar Dellal	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Nizamettin Koç	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin Öztürk	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Okan Yaşar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Emerita Olga Seastrom Jarrett	Georgia State Üniversitesi
Prof. Dr. Paşa Tefvik Cephe	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Petek Aşkar	TED Üniversitesi
Prof. Dr. Fitnat Köseoğlu	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Rauf Yıldız	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Uşun	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki Genç	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Sedat Sever	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Selahaddin Ögülmüş	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Semra Mirici	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet Bayram	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sevinç S. Maden	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Yıldırım	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Suna Timur Ağıldere	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Doğan	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Tahir Balcı	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Tahsin Aktaş	Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Todor Shopov	Sofya Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur Çevik	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin Bayyurt	Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. Arslan Kalkavan	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Akpınar	Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf Cerit	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Aynur Kadimaliyeva	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel Çoban	Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Betül Timur	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent Güven	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Cem Çuhadır	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Cevdet Cengiz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Cumali Öksüz	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Çiğdem Kan	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ece Zehir Topkaya	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Eda Üstünel	Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Eylem Bayır	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Fahri Temizyürek	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gülcan Erçetin	Boğaziçi Üniversitesi
Doç. Dr. Handan Köksal	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Akkoç	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Çoşkun	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. İlhan Adiloğulları	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. İlke Evin Gencil	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kezban Tekşan	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kaan Demir	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Melek Demirel	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Metin Boşnak	Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat Çalışkan	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün Yenice	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Rüştü Ilgar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan Timur	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Stephanie Schnurr	University of Warwick
Doç. Dr. Şafak Öztürk Aynal	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Şevki Kömürcü	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncer Bülbül	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Türkan Argun	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz Çakıcı	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Avcı	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Esenkaya	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yıkımuş	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Delil	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yapar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket Elçi	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu Özdemir Beceren	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren Saygı	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cihan Çakmak	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Deniz Mertkan Gezgin	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elçin Ünal Oney	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elmaziye Temiz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emre Güvendir	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Atalmış	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol Barın	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Etem Köse	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kana	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Mumcu	Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz Selçuk	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Haydar Durukan	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin Parlakyıldız	Kıbrıs İlim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hulusi Geçgel	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Huriye Sevinç Peker	Arel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Isabel Catarino	New University of Lisbon / Portugal
Dr. Öğr. Üyesi İsmet Koç	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Adamaz	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa Tezel	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Dilek Akpınar	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kaya Yıldız	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi M. Sercan Uztosun	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Özden	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin Aşçı	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Tekin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer Atman Uslu	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurettin Konar	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur Köksal	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Kutlu	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Salim Razi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selma Atay	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selmin Çuhadar	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serhat Aydın	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevil Yalçın	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sibel Güven	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sibel Telli	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şahin Dünder	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şakir Serbes	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Öztürk	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım Tuğlu	Trakya Üniversitesi
Dr. Fehmi Bardak	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Heini Paavola	Helsinki Üniversitesi /Finland
Dr. Mirja Talib	Helsinki Üniversitesi /Finland
Av. Dr. İbrahim Gül	SGK 1. Hukuk Müşaviri

KONGRE BAŞKANLARI / PRESIDENTS OF CONGRESS

Prof. Dr. Ahmet Ataç Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Dinçay Köksal Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

KONGRE DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Filomena Capucho Portekiz Katolik Üniversitesi
Prof. Dr. Ibrahim Bajunid Former President of APERA
Prof. Dr. Liesel Ebersohn Güney Afrika Pretoria Üniversitesi
Prof. Dr. Madeleine Atkins Coventry Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Küçük Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Muhlise Coşgun Ogeyik Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Serap Tabak Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Tahsin Aktaş Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Todor Shopov Sofya Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncer Taşkın Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur Çevik Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Bahar İşigüzel Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Celal Metin Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Şaşmaz Ören Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Gonca Ekşi Yangın Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Paşa Tefvik Cephe Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Şafak Öztürk Aynal Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Ahmet Delil Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Atı Merç Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Aysun Nüket Elçi Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Bülent Nuri Özcan Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Cihan Çakmak Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Erkan Atalmış Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Erol Esen Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Etem Köse Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Fatih Kana Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Fatma Şükran Elgeren Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Filiz Mumcu Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Gülenaz Selçuk Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Huriye Sevinç Peker Arel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. İsmet Koç Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Kadir Adamaz Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Merve Polat Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Nilüfer Atman Uslu Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Papatya Alkan Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Serhat Aydın Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Suat Donuk Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Yusuf Kasimi Düzce Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Fehmi Bardak Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. İsmail Oğuz Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Öğr. Gör. Arzu Bayındır Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Öğr. Gör. Ali Altinel Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Öğr. Gör. Öznur Baykan Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Öğr. Gör. Sevilay Özkes Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Uzman Çağlar Karaca Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Arş. Gör. Ali Geriş Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Av. Dr. İbrahim Gül SGK 1. Hukuk Müşaviri

Sekreteryaya

Dr. Öğr. Üy. Filiz Mumcu	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Arş. Gör. Füsun Köse	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Arş. Gör. Muhammet Sinan Bekmezci	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Mustafa Ali Akbulut	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Süleyman Bayram	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Çiğdem Özal	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Gamze Gedik	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Hamza Olçun	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Yunus Emre Keleş	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Alperen Avcı	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Merve Altunbaşak	Manisa Celal Bayar Üniversitesi

İçindekiler

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD	iv
ÇEVRE EĞİTİMİ	1
THE INVESTIGATION OF CHILDREN' PERCEPTIONS ENVIRONMENTAL ISSUES IN EARLY CHILDHOOD PERIOD.....	2
THE EFFECTS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION COURSE ON PRESERVICE TEACHERS PERCEPTION ABOUT NATURE	7
ÇEVRE EĞİTİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DOĞA ALGISINA OLAN ETKİSİ	7
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ	13
AN INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD PRACTICE AROUND THE WORLD.....	14
ANALYZING THE ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL 4th GRADE STUDENTS TOWARDS INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS.....	23
DEĞERLER VE SEVGİ EĞİTİMİ	32
AN ANALYSIS OF VALUES IN CHILDREN'S PICTURE BOOKS: A COMPARATIVE STUDY OF PICTURE BOOKS PUBLISHED BETWEEN 2000 AND 2007.....	33
AN ANALYSIS OF VALUES IN CHILDREN'S PICTURE BOOKS: A COMPARATIVE STUDY OF PICTURE BOOKS PUBLISHED IN 2014	40
DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ	48
SINGLE PARTY PERIOD OF CITIZENSHIP EDUCATION IN TURKEY	49
HOW WOULD YOU DESCRIBE DEMOCRACY IN THREE WORDS? PROSPECTIVE TEACHERS' UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF DEMOCRACY	58
TO DEEPEN GENDER EQUALITY IN DEMOCRATIC SOCIETY: COMBATING INTERNALIZED GENDER ROLES AND INTERNALIZED SEXISM	72
MEDIA LITERACY EDUCATION IN COMMUNICATION FACULTY.....	80
EĞİTİM POLİTİKALARI	89
ÜLKEMİZ DEĞER VE KOŞULLARI ÇERÇEVESİNDE UYGULANABİLİR BİR TEMEL EĞİTİM MODELİ	90
INDUSTRY 4.0 AND THE REFLECTIONS ON EDUCATION.....	96
THE PLACE OF ROMANIA IN TURKEY- THE BALKANS EDUCATIONAL RELATIONS	101
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM	110
ANALYSIS OF THE 8th GRADE TURKISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM ACCORDING TO LITERARY MOVEMENTS111THE ANALYSIS OF 5TH GRADE SCIENCE CURRICULUM ACCORDING TO MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY	118
PROGRAM OF 6TH YEAR SOCIAL SCIENCES COURSE TEACHING PROGRAM ANALYSIS OF PIGAGET BY MENTAL DEVELOPMENT THEORY	129

EVALUATION OF FACTORS DETERMINING ENTREPRENEURSHIP AND INNOVATION TRENDS OF UNIVERSITY STUDENTS	140
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ	161
THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF TURKISH VERSION OF ADOLESCENT AND ADULT MINDFULNESS SCALE (AAMS): A PRELIMINARY STUDY	162
THE EFFECT OF LONELINESS AND PARENTAL ATTITUDE ON SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL VULNERABILITY IN UNIVERSITY STUDENTS	169
EĞİTİM SOSYOLOJİSİ	177
AN EVALUATION GENDER ISSUE IN SCHOOL ENVIRONMENT AND COURSE BOOKS	178
EDUCATION OF WOMEN IN TERMS OF SOCIAL DEVELOPMENT.....	181
A RESEARCH TOWARDS THE INDIVIDUAL RESULTS OF THE SOCIAL PERCEPTION IN VOCATIONAL HIGH SCHOOL OF JUSTICE	185
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ	197
APPLYING GAMIFICATION for PREVENTING SUBSTANCE USE on YOUNG PEOPLE .	198
EVALUATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY USE LEVELS OF PRIMARY EDUCATION BRANCH TEACHERS IN TERMS OF GENERATIONS	208
QUALIFICATIONS OF ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS IN THE USE OF EDUCATION TECHNOLOGY	214
EĞİTİM YÖNETİMİ	221
THE OPINIONS OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS ABOUT THE CAUSES OF QUALITY DIFFERENCES AMONG SCHOOLS.....	222
SECONDARY SCHOOL TEACHERS' JOB COMMITMENT AND ITS RELATION WITH SCHOOL CULTURE: A STUDY FOR BURSA	251
EXAMINATION OF THE GRADUATE TEACHING THESES IN THE FIELD OF TEACHING LEADERSHIP.....	270
INVESTIGATION OF SCHOOL LEADERS 'LEADERSHIP STYLES ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS	277
INVESTIGATION OF THE UNDERGRADUATE STUDENTS' PERCEPTIONS ON THE CONCEPTS AND PRACTICES OF INTERPERSONAL RELATIONS	282
HIGHER EDUCATION STUDENTS' PERCEPTIONS ON PUBLIC EDUCATION PRACTICES	287
CURRENT TENDENCIES IN THESES WRITTEN IN THE FIELD OF EDUCATION MANAGEMENT	292
TEACHERS' EVALUATIONS OF EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS CONTRIBUTING TO CLASSROOM MANAGEMENT	304

SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS 'ATTITUDES TO ORGANIZATIONAL CHANGE IN THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION (EXAMPLE OF KIRKAĞAÇ DISTRICT OF MANİSA).....	314
ORGANIZATIONAL CYNICISM: A RESEARCH ON ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS	322
THE BELIEFS IN SELF-SUFFICIENCY OF TEACHERS DEPENDING ON VARIABLES	334
EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK	343
LONELINESS IN THE ELDERLY.....	344
EXAMINATION OF THE CONCEPT OF VIOLENCE IN PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO THE SITUATION OF WITNESSING AND VICTIMIZATION IN VARIOUS VARIABLES.....	355
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN BUSINESS AND SOCIAL SAFENESS	363
PREDICTIVE ROLE OF SUBJECTIVE WELL-BEING AND PERSONALITY ON FORGIVENESS.....	368
A LITERATURE REVIEW ON EXAM ANXIETY AND THE FACTORS THAT HAVE AN IMPACT ON IT	378
THE TURKISH ADAPTATION OF THE FAMILY HARMONY SCALE (FHS-SF5): THE PRELIMINARY STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY	386
EFFECT OF GROUP PSYCHOLOGICAL COUNSELING PROGRAM AND PARENT BEHAVIOR ON TEST ANXIETY LEVELS OF 8TH GRADE SECONDARY SCHOOL STUDENTS	392
EFFECT ON ANGER CONTROL, COMMUNICATION SKILLS AND ANXIETY OF THE ABC MODEL-BASED PREPARED GROUP OF PSYCHOTHERAPY PROGRAM IN 9th GRADE STUDENTS	404
A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LIFE SKILLS EDUCATION PROGRAMS FOR ADOLESCENTS.....	416
ABILITY AND SEXUAL ABUSE RELATING TO CHILD	423
EFFECTIVENESS OF TEST ANXIETY COPING PROGRAM ON TEST ANXIETY LEVELS AND AUTOMATIC THINKING LEVELS OF.....	429
JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS	429
THE GENDER INTENSIFICATION HYPOTHESIS: RELATION OF ADOLESCENCE WITH GENDER BEHAVIOR	441
MOBILE PHONE ADDICTION AND NOMOPHOBIA IN HIGH SCHOOL STUDENTS INVESTIGATION FROM DIFFERENT VARIABLES.....	444
ARKADAŞLIK BECERİSİ EĞİTİM PROGRAMININ İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN (5. VE 6. SINIF) YALNIZLIK DÜZEYLERİNE VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ.....	457

EFFECT OF GROUP PSYCHOLOGICAL COUNSELING PROGRAM ON TEST ANXIETY LEVELS OF 11TH GRADE HIGH SCHOOL STUDENTS.....	474
MULTIDIMENSIONAL EXPERIENTIAL AVOIDANCE QUESTIONNAIRE-30: ADAPTATION AND PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE TURKISH VERSION	483
A CONVENIENT MEASURE FOR PSYCHOEDUCATIONAL EFFECTIVENESS STUDIES: THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF LIFE EFFECTIVENESS QUESTIONNAIRE.....	488
THE ADAPTATION OF THE YOUTH ASSETS SURVEY (YAS).....	492
INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMMUNICATION SKILLS PROGRAM TO THE SOCIAL SKILLS AND THE RESILIENCE OF 11TH GRADE STUDENTS	496
BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI BİLİNÇLİ FARKINDALIK GELİŞTİRME PROGRAMININ BENLİK SAYGISINA VE ÖZ YETERLİĞE ETKİSİ.....	504
FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ	514
TEACHING THE CONCEPT OF 'HEAT AND TEMPERATURE' TO VISUALLY IMPAIRED STUDENTS	515
ACTIVITIES TO TEACHING THE CONCEPTS OF 'STATE OF MATTER AND HEAT' TO VISUALLY IMPAIRED STUDENTS	519
EVALUATION OF UNIVERSITY STUDENTS VIA VISUALS ABOUT THE SUBJECT OF LIQUIDS	522
EVALUATION OF THE SUBJECT OF LIQUIDS VIA SLOGANS PRODUCED BY THE STUDENTS	528
BIOLOGY TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS OF STEM CELLS.....	533
SECONDARY BIOLOGY COURSE CURRENTLY CONNECTED WITH CARTOONS CONCEPTS OF TRANSMISSIONS FOR TRANSITION FROM CELL.....	542
CAUSES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' CHOICE OF BIOLOGY-BASED JOBS..	550
THE EXTINCT AND ENDANGERED SPECIES TEACHING VIA DOCUMENTARY FILMING METHOD.....	558
9. EXAMINATION OF THE TEXTBOOK OF BIOLOGY IN HIGH SCHOOL ACCORDING TO VARIOUS CRITERIA.....	566
THE OPINIONS OF BIOLOGY TEACHER CANDIDATES ON REPLICATION GAME	576
HIGH SCHOOL STUDENTS TOOTHBRUSH HABITS AND ORAL HEALTH ABOUT INFORMATION	585
DETERMINATION OF MISCONCEPTIONS ABOUT THE CLASSIFICATION OF VERTEBRATE ANIMALS OF HIGH SCHOOL STUDENTS	590
INVESTIGATION OF NEWTON'S LAWS OF MOTION CORRECTING MISCONCEPTIONS ABOUT THE ORIENTED MUST THINK OF ALTERNATIVE EFFECTIVENESS MEASUREMENT AND EVALUATION TOOLS	597
EXAMINATION OF LOGICAL THINKING ABILITIES OF SEVENTH GRADE STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES	606

UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS PROBLEM SOLVING IN PHYSICS COURSES: A SCALE DEVELOPMENT STUDY.....	613
THE IMPORTANCE OF HISTORY OF BIOLOGY IN BIOLOGY EDUCATION	622
AN ACTIVITY DESIGN FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PROCESSUAL ABILITIES FOR MODELLING: THE ABILITIES OF THE CONNECTION BETWEEN MATERIAL-TOOL AND MATERIAL-MODEL.....	628
DEVELOPMENT OF NANOBIO TECHNOLOGY SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY.....	634
CONCEPTS OF STUDENTS RELATED TO THE CONCEPTS OF EROSION AND LANDSLIDE; A DEVELOPMENTAL STUDY.....	644
IS WORKING WITH SCIENTISTS EFFECTIVE IN LEARNING THE NATURE OF SCIENCE?	653
THE ATTITUDES OF OF STUDENT SCIENCE TEACHERS FOR EDUCATION RESEARCH	660
INVESTIGATION OF STUDENTS SCIENCE TEACHERS' NATURE OF SCIENCE VIEWS WITH CONCEPT MAPS	666
USING THINK ALOUD PROTOCOL TO DETERMINE PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' SELF REGULATION BEHAVIORS IN HYPERMEDIA LEARNING ENVIRONMENT	672
DETERMINATION OF PRE SERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS ABOUT STEM EDUCATION: FOCUS GROUP INTERVIEW	678
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ	685
MEASUREMENT AND EVALUATION APPROACH IN GENERAL MUSIC EDUCATION	686
AN EXAMINATION ABOUT ART AND DESIGN EDUCATION OF INTERIOR ARCHITECTURE DEPARTMENTS IN TURKEY	694
ARCHITECTURAL EDUCATION AND IMPORTANCE IN THE CITIES WHERE LIVING WITH CULTURE AND ART.....	701
ADAPTATION OF TRADITIONAL WOMEN SHIRTS OF THE MELLI VILLAGE, BURDUR-BUCAK TO TODAY'S FASHION	707
ALCHEMISTS IN OLD TURKS	715
YAŞAM BOYU ÖĞRENME	721
FANZIN: AN ALTERNATIVE CULTURE ENDEAVOR	722
RECOMMENDED FOKUS PROGRAM FOR SENSITIVITY TO THE DARDANELLES THROAT.....	728
A SOCIAL TISSUE PROJECT; ISTANBUL METROPOLITAN MUNICIPALITY LIFELONG LEARNING CENTER İSMEK'S EMPLOYMENT CONTRIBUTION	733
EVALUATION AND SIGNIFICANCE OF FINANCIAL LITERACY EDUCATION IN ACCORDANCE WITH UNIVERSITY STUDENTS' FINANCIAL AWARENESS ANALYSIS: A BALIKESİR UNIVERSITY STUDY	739

TEMEL EĞİTİM	750
INVESTIGATION OF EARNINGS DECISIONS TOWARD BASIC EDUCATION IN DEVELOPMENT PLANS.....	751
ANALYSIS OF FILM “BAL” BASED ON EDUCATIONAL CONCEPTS	757
MATEMATİK EĞİTİMİ	760
AN EXAMINATION OF THE EFFECT OF TECHNOLOGY INTEGRATED TEACHING OF SOLIDS AND DIMENSION CONCEPT ON 10TH GRADE STUDENTS’ PERCEPTIONS OF SOLIDS AND DIMENSION.....	761
SIRADIŞI PROBLEMLERİN 8. SINIF MEB PROGRAMINA ENTEGRASYONU, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ.....	771
EXAMINING MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS ON 4MAT TEACHING MODEL.....	775
EVALUATION OF THE TEACHING ENVIRONMENT FOR IMPROVE THE GEOMETRIC HABITS OF MIND OF TENTH GRADE STUDENTS	782
MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM	788
A RESEARCH ON “TECHNICAL DRAWING” COURSES IN ARCHITECTURAL RESTORATION EDUCATION PROGRAMS	789
THE INVESTIGATION OF ASSOCIATE STUDENTS’ ATTITUDES PERTAINING TO THE PROGRAM IN THE SIZE OF IMPLICIT PROGRAM.....	796
EVALUATION OF SUFFICIENCY OF ASSOCIATE DEGREE EDUCATION BY ASSOCIATE DEGREE GRADUATES	816
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ	829
HOLDING PENCIL EXERCISES IN PRESCHOOL EDUCATION	830
VIEWS OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES AND PRE-SCHOOL TEACHERS RELATED TO THE CONCEPT OF CREATIVITY AND CREATIVE THINKING.....	833
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	845
21. YÜZYIL BECERİLERİNE BİR BAKIŞ: PERFORMANS TABANLI ANLIK GÖREV UYGULAMALARI	846
ÖĞRETMEN ADAYLARININ REHBERLİK DERSİ VE REHBER ÖĞRETMENE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI.....	851
EXPLORING THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION.....	862
ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY TEACHER CANDIDATES ' OPINIONS ON FIELD KNOWLEDGE EXAM.....	866
TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS READING HABITS: ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION EXAMPLE	884
IMPLEMENTING COLLABORATIVE ACTION RESEARCH TO PROMOTE TEACHERS’ PROFESSIONAL DEVELOPMENT	896

TECHNICAL TEACHER TRAINING IN TURKEY: OPINIONS OF STUDENTS AT FACULTY OF TECHNOLOGY REGARDING TECHNICAL TEACHING PROFESSION	900
ANALYSIS OF EDUCATION NEEDS OF ADULT EDUCATORS AN APPLICATION SUGGESTION: “ANDROGOGIA FORMATION MICRO EDUCATION PROGRAM THROUGH DISTANCE EDUCATION”	908
A META-SYNTHESIS ON THE STUDIES RELATED TO ACQUASATION TEACHERS PROFESSIONAL VALUES THROUGH IN-SERVICE TRAINING	916
THE ANALYSIS OF TEACHER ASSIGNATION BETWEEN 2003-2010.....	923
ÖZEL EĞİTİM	934
THE COMPARISON OF THE WILLINGNESS OF INDIVIDUALS' PARENTS AFFECTED BY AUTISM TO INCLUSIVE EDUCATION WITH THE READINESS LEVEL OF THEIR CHILDREN.....	935
SAĞLIK EĞİTİMİ	945
TURKISH VALIDITY AND RELIABILITY OF HEALTH BELIEF MODEL BASED INJURY SCALE	946
MIDWIFERY DEPARTMENT'S RATIONAL USE OF DRUGS KNOWLEDGE AND BEHAVIORS	954
MALPRACTICES IN MIDWIFE APPLICATIONS	960
TO BE CHILD IN DIGITAL WORLD	964
WHY IS SEXUAL HEALTH EDUCATION IMPORTANT TO YOUNG PEOPLE?.....	967
INVESTIGATION OF FACTORS AFFECTING ACADEMIC SELF-EFFICACY.....	970
MAGIC OF YOUR LIFE IS HIDDEN IN YOUR FINGERTIPS “THE BREAST SELF-EXAMINATION”	975
SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ	978
VALIDITY AND RELIABILITY OF MEASUREMENT AND EVALUATION COMMON COMPETENCY PERCEPTION SCALE FOR IN-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS	979
THE CHARACTERISTICS OF RESILIENCE IN SPORTS TEAMS INVENTORY: THE STUDY OF TRANSLATION INTO TURKISH, VALIDITY, AND RELIABILITY	985
TURİZM EĞİTİMİ	994
SITUATION ANALYSIS OF CULINARY PROGRAM IN HIGHER EDUCATION LEVEL IN TURKEY.....	995
TÜRKÇE EĞİTİMİ	1002
ESKİŞEHİR-SİVRİHİSAR REGION SUBDIALECTS.....	1003
TENDENCIES IN GRADUATE THESIS ON THE FIELD OF FOLKLORE.....	1014
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ	1022

AN EXPLORATORY STUDY ON LEXICAL LEARNING MASTERY OF CHILDREN AND TEENAGERS.....	1023
A CASE STUDY: EFL TEACHERS' REFLECTIONS ON IN-SERVICE TRAINING IN A WORKSHOP CONTEXT	1029
EXPLORING THE FACTORS IN THE SUCCESS OF GOOD WRITERS: A STUDY ON EFL LEARNERS' WRITING COMPETENCY.....	1038
A BRIEF ANALYSIS OF ENGLISH PREP PROGRAMME AT ELEMENTARY SCHOOLS IN TURKEY.....	1045
THE IMPORTANCE OF GAMES IN EARLY FOREIGN LANGUAGE TEACHING	1051
TEACHING AND ENHANCING VOCABULARY AND PRONUNCIATION IN ESL CLASSES JOYFULLY.....	1057
A CONTRASTIVE STUDY ON THE REQUEST REFUSALS IN ENGLISH BY POLES AND TURKS.....	1068
THE CULTURAL CONTRIBUTION OF MEDIA TO LEARNING ENGLISH	1076
LEARNING AND TEACHING CULTURAL DIVERSITY IN OUR CLASSES.....	1081
A CASE STUDY: THE OPINIONS OF EFL STUDENTS ON.....	1090
FOREIGN LANGUAGE LISTENING ANXIETY	1090
YÜKSEKÖĞRETİM.....	1097
UNIVERSITY STUDENTS 'SOCIAL NETWORK ANALYSIS: ADNAN MENDERES UNIVERSITY ATÇA VOCATIONAL SCHOOL	1098
A RESEARCH ON THE DETERMINATION OF VIOLENCE TRENDS OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS: COMPARISON OF ADNAN MENDERES UNIVERSITY ATÇA VOCATIONAL HIGHER SCHOOL AND NAZILLI VOCATIONAL SCHOOL	1106
ÖĞRENCİLERİN SANAL ORTAMLARDA YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA: ATÇA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ	1112
A STUDY ON THE DETERMINATION OF LIFE IN WORKING ACADEMICISTS DURING OCCUPATIONAL HIGHER EDUCATION: ADNAN MENDERES UNIVERSITY SAMPLE.....	1120
EVALUATION OF 2017 ACADEMIC INCENTIVES POINTS OF TURKISH HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR VARIOUS VARIABLES.....	1125
INVESTIGATION OF 9TH GRADE MATHEMATICS CURRICULUM BASED ON MATHEMATICAL THINKING AND IMPLEMENTATION SKILLS	1131
ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ FİZİKİ İMKÂNLARININ BAŞARIYA KATKISI VE TASARIMDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN KRİTERLER.....	1141
MİMARLIK EĞİTİMİNİN MESLEĞİN ÜLKE KOŞULLARI GÖZ ÖNÜNDE BULUNDURULARAK PLANLANMASI: ÖĞRENİM PLANI YÖNTEM ÖNERİSİ	1150
OPINIONS OF PUBLIC RELATIONS AND PUBLICITY ABOUT POLYMERS, PLASTICS (PET BOTTLES, BAGS, VS.).....	1159

INTERPRETATION AND SOLUTION PROPOSALS OF THE STUDENTS OF PUBLIC RELATIONS AND PROMOTION DEPARTMENT OF ENVIRONMENTAL POLLUTION..	1165
DİLBİLİM	1171
THE EFFECTS OF CHANGE IN TRANSLATION ON SOCIAL LIFE	1172
AFET EĞİTİMİ	1178
THE PROACTIVE ROLE OF DISASTER EDUCATION IN SCHOOLS.....	1179
HASTANE ÖNCESİ ACİL SAĞLIK HİZMETLERİ ÇALIŞANLARININ BÜTÜNLÜK DUYGULARI: İZMİR İLİ ÖRNEĞİ.....	1184
SINIF EĞİTİMİ	1190
İLKOKUL 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ RESİMLERİN METİNLERLE UYUMUNUN İNCELENMESİ.....	1191
COĞRAFYA EĞİTİMİ	1201
CONSTRUCTION THEORY UPON GEOGRAPHY COURSE BOOKS AND GEOGRAPHICAL EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION.....	1202
TARİH EĞİTİMİ	1216
DRAMA BASED HISTORY LESSONS FROM HISTORY TEACHERS' PERSPECTIVE.....	1217
EVALUATION OF YABGHU TITLE IN INSCRIPTIONS AND RESEARCHES	1225
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ	1232
A STUDY ON 11TH GRADE STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS TURKISH LITERATURE COURSE	1233
COGNITIVE ANALYSIS OF BIOGRAPHICAL UNIVERSAL ACQUIREMENTS OF SECONDARY EDUCATION TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING PROGRAM	1242
AN EVALUATION ON THE QUALITY OF HISTORICAL EDUCATION IN THE HISTORY MEVLANA CELALEDDİN-İ RUMİ EXAMPLE.....	1252

ÇEVRE EĞİTİMİ

THE INVESTIGATION OF CHILDREN' PERCEPTIONS ENVIRONMENTAL ISSUES IN EARLY CHILDHOOD PERIOD

Betül Özkul

İzmir Ekonomi Üniversitesi, betul.ozkulcura@ieu.edu.tr

ABSTRACT

Today environmental problems are largely related to people's behavior and it is accepted that environmental education is one of the most effective ways in solving environmental problems. Children's efforts to learn, perceive and make sense of their environment contribute to their environmental awareness between themselves and the environment they live in. This perception, the interaction between the individual and the environment that originates as a result of awareness, is crucial to developing a positive attitude toward the environment. In the study carried out for this purpose, the role of school in children's gain of environmental consciousness in early childhood, their feelings and ideas and later on whether or not the suggestions to prevent environmental problems differ in children aged 4-5 are emphasized. The study group of the study consists of total 100 students aged 4-5 and studying at an independent pre-school and a private school in Izmir city center. Within the scope of the study, the pictures regarding environmental problems and drawn by the children via the survey form, their opinions regarding the environmental problems and the symbols they made about it are assessed. In this context, the assessed pictures are accepted as a tool that reflects the perception of children who study in pre-school institutions related to problems of the environment and a message with respect to their environmental consciousness. Content analysis method, one of the analysis methods in qualitative researches, is utilized for the analysis of the data. In the content analysis, it is aimed to basically bring together certain concepts that resemble one another in the framework of themes and interpret them by organizing them in such a way that they can be understood by the reader. The data obtained through the study show that, the environmental problems perceived by the children are mainly behavioral pollution, water pollution and air pollution.

Key words: Early Childhood Period, Environmental Awareness, Environmental Education

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUKLARIN ALGILADIKLARI ÇEVRE SORUNLARININ İNCELENMESİ

Özet

Günümüzde, çevre sorunlarının büyük ölçüde insanların düşüncelerinden yola çıkarak davranışları ile ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Çevre eğitimi, çevre sorunlarının çözümünde en etkili yollardan biri olarak kabul edilmektedir. Çocukların çevrelerini tanıma, algılama, anlamlandırma çabaları onlarla yaşadıkları çevre arasında çevre bilincini oluşturmaya katkı sunmaktadır. Bu algılama, farkındalık sonucu birey ve çevresi arasında oluşan etkileşim, çevreye yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde önem ifade etmektedir. Bu amaçla yürütülen çalışmada, erken çocukluk yıllarında çocukların çevre bilinci kazanımlarında okulların rolü, çocukların algıladıkları çevre sorunları, duyu ve düşünceleri önlemeye yönelik önerileri 4-5 yaş grubu çocuklarda farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde durulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir il merkezindeki, bir bağımsız anaokulu ve bir özel okulda öğrenim görmekte olan 4-5 yaş grubu toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, çocukların çevre sorunları ile ilgili çizdikleri resimler anket formu aracılığıyla, çevre sorunlarıyla ilgili düşüncelerini ve bu konuda ürettikleri sembelleri değerlendirmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda incelenen resimler okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların çevre sorunlarına ilişkin algılarını yansıtan bir araç ve öğrencilerin sahip oldukları çevre bilinci ile ilgili mesajlar olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler, çocukların algıladıkları çevre sorunlarının en çok davranış kirliliği, su kirliliği ve hava kirliliği olarak devam ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Çevre Bilinci, Çevre Eğitimi

1.Giriş

Çevre, çocukluğun ilk yıllarından başlayarak sosyalleşmenin ilk adımı olup, topluma katılım sürecinde önemli rol oynamaktadır. Temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı bu kritik yıllarda, eğitim ve beraberinde gelişen çevre bilinci ve duyarlılığının oluşmasında aileden başlayarak okul ve devamında topluma büyük sorumluluklar düşmektedir. Çevre eğitimi, bireylerin yaşadıkları çevre hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmak için hedeflenen eğitim olarak ifade edilir(Gülay ve Önder,2011) Erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitim çocuğun gelişim alanlarını desteklemektedir. Bireysel önemin yanı sıra, var olan ekolojik sorunlara çözüm üretebilecek bir nesil yetiştirmek açısından da önem ifade etmektedir.

Araştırmalar çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumun okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığını, bu dönemde kazandırılan çevre bilincinin ileriki yıllarda da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede rol oynadığını ifade etmektedir (Smith, 2001).

Okul öncesi eğitim veren kurumlarda çevre eğitimi uygulamaları pek çok ortamda gerçekleştirilebilir. Anaokulları, okul ve evlerin bahçeleri, piknik alanları, doğa ile çocuğun etkileşime girebileceği her alan bu ortamlara örnek gösterilebilir. Bu doğrultuda ihtiyaç duyulan durum, çocukların doğa ile doğrudan ilişkisini sağlayacak fırsatların kendilerine sağlanmasıdır. Böylelikle, çevreye karşı duyarlılık ve ilgi, doğal sistemin işleyişi hakkında bilgilendirme, çevreye olumlu bakışı kazanma gibi davranışların gerçekleştirilmesi mümkün olabilir (Ayvaz, 1998).

Günümüzde, özellikle büyük şehirlerdeki çocuklar, doğa ile etkileşim sağlayabilecekleri ortamlar bakımından oldukça az fırsata sahiptirler. Doğanın ve doğal olanın farkında olmayan çocuklar giderek doğadan uzaklaşmakta, doğal yaşamın insan hayatındaki anlamından yoksun yetişmektedirler. Çevre eğitimi, çocuklara hareket edip, doğa ile iç içe olma fırsatı sunarken, onların çevreyi keşfetmelerini ve olumlu çevre tutumları geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Aynı zamanda var olan çevre sorunları ile ilgili farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde kazanılan davranış ve tutumların çoğu yetişkinlikte de devam edebilmektedir. Gelecek nesillerin çevreye daha duyarlı bireyler olmaları için, erken çocukluk döneminde nitelikli bir çevre eğitimi verilmesi gereklilik halini almaktadır. Bu nedenle okulöncesi dönemindeki eğitimin bilimsel ve sistematik bir şekilde yürütülmesi için uygun programlar ve olanaklar yaratılması çevre bilinci anlamında önem kazanmaktadır. Bu dönemde çocuklara araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden sonuç ilişkisini görebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminlerde bulunabilecekleri fırsatlar verilmelidir (Aktaş Arnas , 2007).

Türkiye’de de okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik çevre eğitimi araştırmaları son yıllarda artış gösterse de istenilen düzeye ulaşmamıştır. Konu ile ilgili araştırmaların artırılması adına, ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi gereklidir.

Dolayısıyla yapılan çalışmada, çocukların algıladıkları çevre sorunlarının erken çocukluk döneminde farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde durulmuştur. Bu amaçlar doğrultusunda, araştırmacıların dikkatinin erken çocukluk döneminde çevre eğitimi konusuna çekilebileceği ve çocukların algıladıkları çevre sorunlarının ve farkındalığın konu ile ilgili sonraki çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

2.Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir il merkezindeki, bir bağımsız anaokulu ve bir özel okulda öğrenim görmekte olan 4-5 yaş grubu toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, çocukların çevre sorunları ile ilgili çizdikleri resimler ve anket formu aracılığıyla, çevre sorunlarıyla ilgili düşüncelerini ve bu konuda ürettikleri simgeler değerlendirmeye çalışılmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

İncelenen resimler okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların çevre sorunlarına ilişkin algılarını yansıtan bir araç ve öğrencilerin sahip oldukları çevre bilinci ile ilgili mesajlar olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

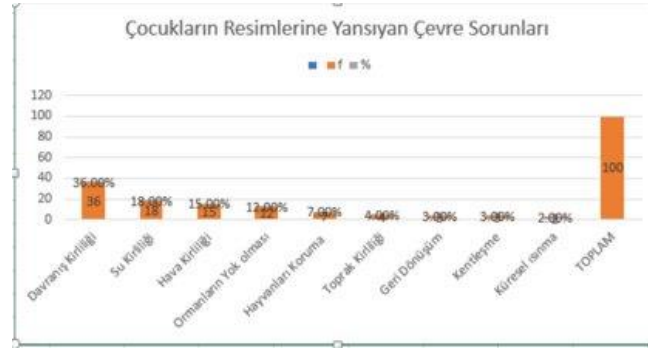
2.2. Verilerin Analizi

Araştırmada çocuklar hakkında bilgi toplamak amacıyla öğrenci bilgi formu ve çalışmaya katılan çocukların resimleri kullanılmıştır. Çocukların çevre sorunlarına ilişkin algıları, çizdikleri resimler üzerinden analiz edilmiştir. Resim, psiko-pedagojik açıdan çocuğu tanıtmaya yarayan bir ölçüt olmanın yanında, onun zekâsı, kişiliği ve çevre ile olan ilişkilerini de yansıtan bir ifade aracıdır (Yavuzer, 2013). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, organize etmektir. Resimler, içerikleri dikkate alınarak tasnif edilmiştir. Çocukların sıklıkla hangi konular üzerinde durdukları, hangi çevre sorunlarını ne sıklıkla çizdikleri, söz edilen çevre sorunlarının ne gibi içeriklere sahip oldukları not edilmiştir. Bu amaçla resimler (toplam 112 resim) ilk olarak bir ön incelemeden geçirilmiş ve konusu anlaşılmayan

resim olup, olmadığına bakılmıştır. İkinci aşamada resimler kodlama güvenilirliği sağlamak amacıyla üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı anlamsal açıdan incelenmiş ve ilgili literatüre dayalı olarak önceden hazırlanan kod listesinden yararlanılarak, resimlerde işlenen her bir konuya isim verilmiştir. Verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılması ile analizin temel başlıkları belirlenmiştir. Analizin son aşamasında ise temalar birbiri ile karşılaştırılmış ve ilişkilendirilmiş; elde edilen bulgular tanımlanmış ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

3.Bulgular

Tablo 1. Çocukların Resimlerine Yansıyan Çevre Sorunları



Araştırma kapsamında çocukların resimlerinden elde edilen verilerin kodlama tekniğiyle gruplara ayrıldığında başlıklar tablo 1’de görüldüğü gibi;(%36,00) davranış kirliliği (yerlere çöp atmak, çevreyi kirletmek gibi insanların tutum ve davranışları) ,(%18,00) su kirliliği, (%15,00)hava kirliliği, (%12 ,00)ormanların yok olması, (%7,00)hayvanları koruma (nesli tükenen hayvanlar), (%4,00)toprak kirliliği, (%3,00)geri dönüşüm, (%2,00)kentleşme ve küresel ısınma olarak ortaya konulmuştur.Bu oranlar çocukların en fazla düşündükleri çevre sorunları hakkında da önemli ipuçları vermektedir. Bu veriler ışığında denilebilir ki çocukların algıladıkları çevre sorunlarının başında davranışlara dayalı çevre kirlilikleri gelmektedir. Yine söz konusu verilere göre bu yaş aralığındaki (4-5) çocukların önemli bir bölümü, çevre sorunu olarak kentleşme ve küresel ısınmayı görmemektedir.

3.1 Davranış Kirliliği Hakkında Bazı Resimlerin İçerik Örnekleri



Şekil1. Çiçeklere basmayan çocuk resmi



Şekil 2. Çevreyi kirleten babasını uyarayan çocuk resmi

Konuşmaların içeriğine bakıldığında, çevre kirliliği, daha temiz bir çevre, yerlere atılan çöpler gibi kavramlardan bahsetmişlerdir. Çocukların çevre kavramını algılayışları özellikle yaşamlarında olmasını istedikleri metalara bağlı olarak geliştiği söylenebilir.

3.2. Su Kirliliği Hakkında Bazı Resimlerin İçerik Örnekleri



Şekil 1. Denizdeki atıklar yüzünden yüzemeyen çocuk resmi



Şekil 2. Denize çöp atan büyük insanlar resmi

Araştırmanın İzmir ilinde gerçekleşmesi nedeniyle çocukların su kirliliği örnekleri deniz kirliliği üzerinden verdikleri ve resmettikleri gözlemlenmiştir.

3.2 Hava Kirliliği Hakkında Bazı Resimlerin İçerik Örnekleri



Şekil 1. Fabrikalardan çıkan zehirli dumanlar resmi



Şekil 2. Kelebeğe zarar veren araba dumanları resmi

Yurtdışında yapılan çalışmalarda çevre sorunları hakkında çocukların düşünceleri incelemiştir (Loughland, Reid, Walker ve Petocz 2003). Uzun ve Sağlam'a göre (2005) öğrencilerde var olan çevre bilinci, verilen eğitimin niteliğine, öğretmenlerin etkililiğine ve aileye bağlıdır. Littledyke (2004), küçük yaşlardaki öğrencilerin çevre kavramını duymadıkları, duysalar bile ne anlama geldiğini bilmediklerini doğrudan çevre kavramını algılamada yaşın önemli bir değişken olduğunu ifade etmektedir. Ancak erken yaşlardan itibaren verilen çevre eğitimi, çevre sorunlarını anlamak ve çevre bilincini kazanmak adına önemli bir ayırım noktasıdır.

4.Sonuç

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler davranış kirliliği üzerinden irdelendiğinde; benzer sonuçlara ilgili literatürde de rastlanmakta, çocukların daha çok insan kaynaklı çöpleri çevre sorunu olarak belirttikleri görülmektedir. Çoğunlukla insanların çöp atma davranışıyla ilişkilendirilen davranış kirliliği; atık maddeler/çöplerdir. İnsanların çevreyle ilişkisini olumsuz değerlendiren çocukların daha çok yere atılan çöpleri çevre sorunu olarak algılamaları literatürde ki bulgularla aynı doğrultudadır (Demirbaş ve Pektaş, 2009; Yardımcı ve Bağcı Kılıç, 2010). Çevre sorunlarının temel nedeninin bilinçsiz ve bencil davranışlarıyla insan olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum çocukların yaş grupları itibarıyla somut ele aldıkları çevre olgusunu yaşadıkları kent ve kentsel problemler üzerinden ele aldıklarını ifade etmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre çocukların en fazla davranış kirliliği ve su kirliliği çevre sorunu olarak yansıtan konuları çizdikleri saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim veren kurumlarda çevre eğitimi içerisinde çok farklı konu başlıklarında (çevreyi koruma, nesli tükenen hayvanlar, doğal kaynakların kullanımı vb.) çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki çocuklarda sosyal etkileşime dayalı çevreyi tanıtmaya, korumaya, güzelleştirmeye yönelik bakış açısını geliştirebilecek eğitim programları çeşitlendirilmelidir(Ogelman ve Güngör,2015). Küçük çocuklara yönelik ölçme araçları geliştirilmesi bu anlamda yapılacak çalışmalara katkı niteliği sağlayacaktır. Söz edilen dönemde çevre eğitimi çalışmalarında aile eğitimi, aile katılımı, okul-aile iş birliği gibi yaklaşımlar çevre eğitiminin sürekliliğini sağlamak açısından önem ifade etmektedir. Bu çalışmanın çevre sorunlarına ilişkin yapılacak ileriki araştırmalar için bir basamak olacağı düşünülmüştür. İlerleyen süreçte resim tekniği kullanılarak ya da farklı odak gruplar oluşturularak çocukların çevre sorunlarına ve içeriklerine yönelik bilgi düzeyleri, bu sorunlardan nasıl etkilendiklerine ilişkin kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aktaş Arnas, Y.(2007). Fen ve Matematik Öğreniyorum. Morpa Kültür Yayınları, 96 s, İstanbul.
- Ayvaz, Z. (1998). Çevre Eğitime Giriş. İzmir: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları.
- DEMİRBAŞ, Murat; PEKTAŞ, Hüseyin Miraç, (2009), “İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Sorunu İle İlişkili Temel Kavramları Gerçekleştirme Düzeyleri”, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3 (2), 195-211.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Sürdürülebilir Gelişim İçin Okulöncesi Dönemde Çevre Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Littlely, M. (2004). Primary children’s views on science and environmental issues: examples of environmental cognitive and moral development. Environmental Education Research, 10(2), 217–235.
- Loughland, T., Reid, A., Walker, K. ve Petocz, P. (2003). Factors influencing young people’s conceptions of environment. Environmental Education Research, 9(1), 3–20.
- Ogelman, H., Güngör, H. (2015).Türkiye’deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, (32) 180-194.
- Oktay, A, (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. Epilson Yayıncılık, İstanbul.
- Smith, A. (2001) Early childhood- A Wonderful Time for Science Learning. Australian Primary & Junior Journal, 17(2):52–55
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumunu çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 194-202.
- Yardımcı, E. ve Bağcı Kılıç, G, (2010), “Çocukların Gözünden Çevre ve Çevre Sorunları”, İlköğretim Online, 9 (3), 1122-1136.
- Yavuzer, H. (2013). Resimleriyle Çocuk/Resimleriyle Çocuğu Tanıma, İstanbul: Remzi Kitabevi.

THE EFFECTS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION COURSE ON PRESERVICE TEACHERS PERCEPTION ABOUT NATURE

Meryem Hayir Kanat, Hakan Akçay
Yıldız Technical University, mhayir@yildiz.edu.tr

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effect of the environmental education course on senior preservice elementary teachers' perceptions about nature. The sample of the study consisted of sixty preservice elementary teachers who took an environmental education course. During the environmental education course, environmental concepts were explained for preservice teachers and they were involved activities and research that related to environment. Qualitative research methods were used in the study and the pictures of nature that drawn by the preservice teachers were evaluated. In order to determine the perceptions of nature, preservice elementary teachers were explained five open-ended questions about nature at the beginning and at the end of environmental education course. In addition, preservice elementary teachers were drew a picture that related to nature. Open ended questions and drawings were evaluated by content analysis. The results indicate that environmental education course has been positively affected preservice elementary teachers perception about environment. It has ben also affected their understanding and interpretation of the nature.

Key Words: Environment Education, Perception of Nature, Presevice Teachers

ÇEVRE EĞİTİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DOĞA ALGISINA OLAN ETKİSİ

ÖZET

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği anabilim dalı ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının almış oldukları çevre eğitimi dersinin doğa algılarına olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini çevre eğitimi dersini alan 60 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çevre eğitimi dersinde öğretmen adaylarına çevre ile ilgili kavramlar tanıtılmış ve doğa ile ilgili etkinlikler, araştırmalar yaptırılmıştır. Veri toplama aracı olarak nitel veri kaynakları kullanılmıştır. Bu kapsamda doğa algılarını tespit etmek amacıyla çevre eğitimi dersi başlangıcında öğretmenlere 5 addet doğa ile ilgili açık uçlu soru sorulup cevaplandırılmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının doğal çevreyle ilgili resim çizmeleri sağlanmıştır. Aynı işlem dönem sonunda tekrarlanmış ve ikisi arasındaki değişim incelenmiştir. Açık uçlu sorular ve çizimler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çevre eğitimi dersinin öğretmen adaylarında doğaya yönelik farkındalık oluşturduğu, doğa etkinliklerinin öğretmen adaylarının doğayı anlama ve yorumlamalarında olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Doğa Algısı, Öğretmen Adayları

1. Giriş

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği anabilim dalı ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının almış oldukları *çevre eğitimi* dersinin doğa algılarına olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Her yıl gelişen teknoloji ile insanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çevreye daha fazla zarar vermeye başlamış ve kent nüfusu her geçen gün artmaya devam etmektedir. Birçok kişi çevre hakkında hiçbir düşüncesi olmadan, doğal yaşamla etkileşimde bulunmadan yetişkin haline geliyor ya da teorik olarak çevre bilgisine sahip olarak okullardan mezun oluyor. Bu durum bireylerin gelişmelerinde etkin rol oynamaktadır. Bireylerin doğa kavramından ne anladıkları gelecekte çevre ile ilgili verecekleri kararlar açısından, çevreye karşı farkındalık kazanmaları ve sürdürülebilir yaşam için yol gösterici olacaktır. Yapılan çalışmalar doğa ile etkileşimin çocukların gelişimine pozitif yönde etki sağladığını ortaya koymaktadır (Kraxberger, 2011; Fagg ve diğ. 2013; Krauland, 2014; Faggi & Breuste 2014). Ayrıca okullarda verilen çevre eğitimin etkinliğinin de test edilmesini zorunlu hale getirmektedir.

Öğretmenlerin çevreye karşı duyarlılığı ve çevre bilinci onların eğiteceği öğrencileri de doğrudan etkilemektedir. Bu amaçla geleceğin öğretmenlerinde olumlu çevre bilimci oluşturmak ve çevre farkındalığı kazandırmak eğitim fakültelerinin temel amaçlarında biri olmalıdır. Bu bağlamda fakültelerde verilen çevre dersinin önemi artmaktadır. İyi bir çevre eğitimi almış öğretmen adayları meslek yaşamlarında hem kendilerini hem de toplumun geleceği olan öğrencileri çevre okuryazarı olarak yetiştirecek role sahip olacaklardır. Çünkü temel eğitimin en önemli amaçlarından birisi

yaşadığımız çevreye duyarlı okuryazar bireyler yetiştirmek olmalıdır. Çevre okuryazarı bireyler çevreye karşı duyarlı, çevre ile ilgili konularda sağlıklı kararlar verebilir. Ayrıca sürdürülebilir yaşam ve sürdürülebilir kalkınma için çevre okuryazarı bireylere ihtiyaç vardır. Pozitif doğa algısına sahip öğretmenler yetiştirmiş oldukları öğrencilere bu algılarını aktarma sansına sahip olacaklardır. Bundan dolayı toplum genelinde çevre farkındalığı oluşturulmuş ve sürdürülebilir yaşamın en önemli basamağı oluşturulmuş olacaktır. Bu amaç doğrultusunda geleceğin öğretmeni olacak adayların algılarının tespit edilmesi ve bu algıların olumlu olmasının sağlanması önemlidir.

2. Yöntem

Çalışmanın örneklemini çevre eğitimi dersini alan ikinci sınıfta öğrenim gören 13 erkek, 47 kadın olmak üzere toplam 60 öğretmen adayından oluşmaktadır. Sınıf Öğretmenliği programında Çevre Eğitimi dersinin yer alması bu grubun seçilmesinde etkili olmuştur. Çevre eğitimi dersinde öğretmen adaylarına çevre ile ilgili kavramlar tanıtılmış ve doğa ile ilgili etkinlikler, araştırmalar yaptırılmıştır. Veri toplama aracı olarak nitel veri kaynakları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının doğal çevreyle ilgili dönem başlangıcında resim çizimleri sağlanmıştır. Aynı işlem dönem sonunda tekrarlanmış ve ikisi arasındaki değişim incelenmiştir. Bu çizimler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir ve karşılaştırılmıştır.

Çizilen resimler için her öğrenciye numara verilmiş ve resimlerdeki kavramlar frekans dağılımı ve yüzde olarak tespit edilerek excell programı yardımıyla tablo ve grafik oluşturularak analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 1’de sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ön ve son testte vermiş oldukları cevapların kavram karşılaştırması yapılmıştır. Ön test sonucunda en fazla ifade edilen kavramların ağaç, nehir ve dağ olduğu, son testte ise ağaç güneş ve ev olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Doğa Algılarının Çevre Dersi Öncesi ve Sonrası Frekans ve Yüzdeler dağılımları

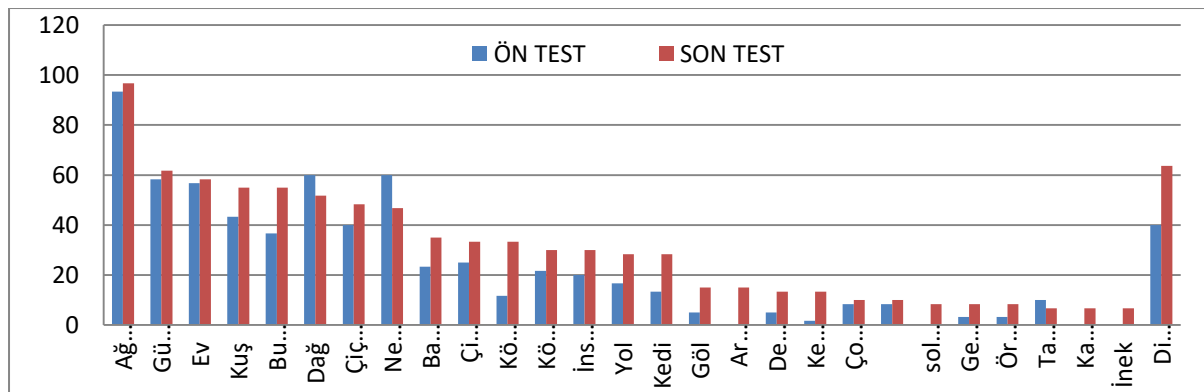
ÖN TEST (n=60)					SON TEST (n=60)				
Kavramlar	Frekans	Toplam Sayısına Göre (%)	Kavram Yüzde	Sınıf Mevcuduna Göre Yüzde (%)	Kavramlar	Frekans	Toplam Sayısına Göre (%)	Kavram Yüzde	Sınıf Mevcuduna Göre Yüzde (%)
Ağaç	56	14,0		93,3	Ağaç	58	11,0		96,7
Nehir	36	9,0		60,0	Güneş	37	7,0		61,7
Dağ	36	9,0		60,0	Ev	35	6,7		58,3
Güneş	35	8,8		58,3	Kuş	33	6,3		55,0
Ev	34	8,5		56,7	Bulut	33	6,3		55,0
Kuş	26	6,5		43,3	Dağ	31	5,9		51,7
Çiçek	24	6,0		40,0	Çiçek	29	5,5		48,3
Bulut	22	5,5		36,7	Nehir	28	5,3		46,7
Çim/ot	15	3,8		25,0	Balık	21	4,0		35,0
Balık	14	3,5		23,3	Köpek	20	3,8		33,3
Köprü	13	3,3		21,7	Çim/ot	20	3,8		33,3
İnsan	12	3,0		20,0	Köprü	18	3,4		30,0
Yol	10	2,5		16,7	İnsan	18	3,4		30,0
Kedi	8	2,0		13,3	Yol	17	3,2		28,3
Köpek	7	1,8		11,7	Kedi	17	3,2		28,3
Tavşan	6	1,5		10,0	Göl	9	1,7		15,0
Çocuk	5	1,3		8,3	Araba	9	1,7		15,0
Koyun	5	1,3		8,3	Kelebek	8	1,5		13,3
Oyun parkı	3	0,8		5,0	Deniz	8	1,5		13,3
Geyik	3	0,8		5,0	Koyun	6	1,1		10,0
Deniz	3	0,8		5,0	Çocuk	6	1,1		10,0
Göl	3	0,8		5,0	solucan	5	1,0		8,3
Piknik	2	0,5		3,3	Ördek	5	1,0		8,3
Ördek	2	0,5		3,3	Gemi	5	1,0		8,3
Odun	2	0,5		3,3	Tavşan	4	0,8		6,7

Balta	2	0,5	3,3	Kaplumbağa	4	0,8	6,7
Çiftlik	2	0,5	3,3	İnek	4	0,8	6,7
Gemi	2	0,5	3,3	Yağmur	3	0,6	5,0
Kuzu	1	0,3	1,7	Oyun parkı	3	0,6	5,0
Yağmur	1	0,3	1,7	Kurbağa	3	0,6	5,0
Taş	1	0,3	1,7	Çit	3	0,6	5,0
Flamingo	1	0,3	1,7	Tavuk	2	0,4	3,3
Kertenkele	1	0,3	1,7	Şelale	2	0,4	3,3
Kurbağa	1	0,3	1,7	Örümcek	2	0,4	3,3
Kelebek	1	0,3	1,7	Olta	2	0,4	3,3
Çeşme	1	0,3	1,7	Kırkayak	2	0,4	3,3
Traktör	1	0,3	1,7	Gökkuşuğu	2	0,4	3,3
At	1	0,3	1,7	Yel			
Masa	1	0,3	1,7	Değirmeni	1	0,2	1,7
				Vazo	1	0,2	1,7
				Uçak	1	0,2	1,7
				Top	1	0,2	1,7
				Taş	1	0,2	1,7
				Şezlong	1	0,2	1,7
				Piknik	1	0,2	1,7
				Motorsiklet	1	0,2	1,7
				Masa	1	0,2	1,7
				Martı	1	0,2	1,7
				Köpek			
				Kulubesi	1	0,2	1,7
				Çöp Tenekesi	1	0,2	1,7
				Çadır	1	0,2	1,7
				Bank	1	0,2	1,7

Tablo 2’de öğretmen adaylarının ifade ettiği kavramların karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının son testte çizmiş oldukları doğa algılarının ön teste göre artış gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çevre dersi sonunda kavram sayısının yüzde 30 oranında arttığı görülmüştür. Objelerdeki değişim yüzdesel olarak grafik 1 de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Ön Test-Son Test Kavram Karşılaştırması

Ön Test	Frekans	Son Test	Frekans
Ön test toplam kavram frekansı	41	Son Test Toplam Kavram frekansı	51
Ön testte olup son testte olmayan kavram frekansı	11	Son testte olup ön testte olmayan kavram frekansı	22
Ön test çizilen kavramların toplam frekansı	399	Son test çizilen kavramların toplam frekansı	526



Grafik 1: Ön ve son testlerde çizilen resimlerde obje sayısındaki değişim (%)

Tablo 3’de öğretmen adaylarının ön testte çizdiği resimlerin gruplandırıldığı temalar ve bu temaların dağılımı verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının doğa algılarında en çok iklimle ilgili

kavramlara yer verdikleri, en az insanlarla ilgili kavramlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca canlı hayvanlara beşeri unsurlardan daha fazla yer verdikleri görülmüştür.

Tablo3: Öntest Doğa Resimlerinde Yer Bulan Objelerin Tema Bazlı Frekans Dağılımı(n=60)

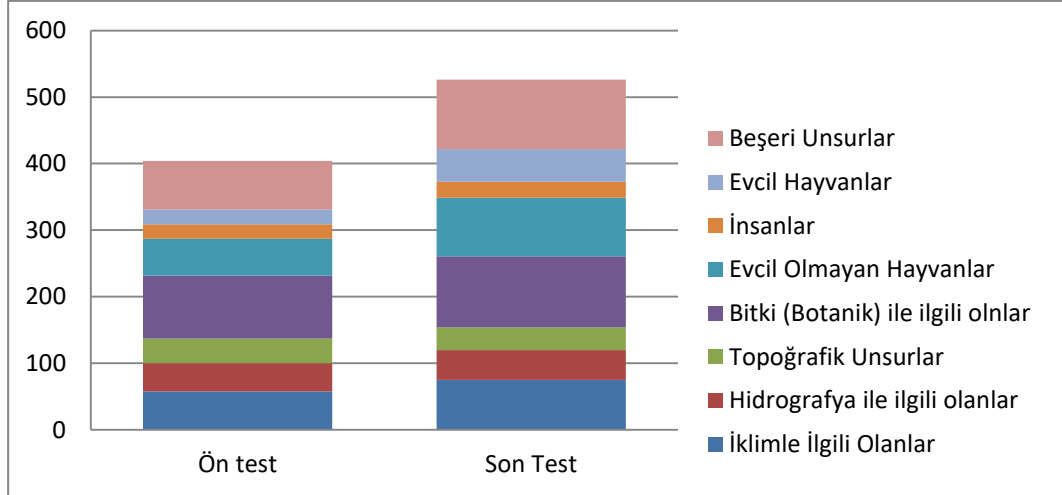
Kavram	f (%)	Objeler	Frekans		f (%)	Objeler	Frekans		
İklimle İlgili Olanlar	f=58 (% 15)	Güneş	35	Evcil Olmayan Hayvanlar	55 (%14)	Tavşan	6		
		Bulut	22			Geyik	3		
		Yağmur	1			Kuş	26		
Hidrografiya ile ilgili olanlar	f=42 (% 11)	Nehir	36			Balık	14		
		Deniz	3			Kelebek	1		
		Göl	3			Ördek	2		
Topoğrafik Unsurlar	f=37 (% 9)	Dağ	36			Kaplunbağa	1		
		Taş	1			Flamingo	1		
						Kertenkele	1		
Bitki (Botanik) ile ilgili olanlar	f=95 (%24)	Ağaç	56			Beşeri Unsurlar	73 (%18)	Ev	34
		Çiçek	24					Köprü	13
		Çim/Ot	15					Yol	10
İnsanlar	f=12 (%3)	İnsan	7					Oyun parkı	3
		Çocuk	5					Gemi	2
Evcil Hayvanlar	f=22 (%6)	Kedi	8	Çeşme	1				
		Köpek	7	Çiftlik	2				
		Koyun/Kuzu	6	Piknik	2				
		At	1	Odun	2				
								Balta	2
								Traktör	1
								Masa	1
				Toplam					399

Tablo 4’de öğretmen adaylarının son testte çizdiği resimlerin gruplandırıldığı temalar ve bu temaların dağılımı verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının doğa algılarında en çok bitki(botanik) ile ilgili kavramlara yer verdikleri, en az insanlarla ilgili kavramlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca beşeri unsurlara evcil yada evcil olmayan canlılardan daha fazla yer verdikleri görülmüştür.

Tablo 4: Sontest Doğa Resimlerinde Yer Alan Objelerin Tema Bazlı Frekans Dağılımı (n=60)

Kavram	f (%)	Objeler	Frekans		f (%)	Objeler	Frekans
İklimle İlgili Olanlar	f=75 % 14	Güneş	37	Evcil Hayvanlar	f=49 %9	Kedi	17
		Bulut	33			Köpek	20
		Yağmur	3			Koyun/Kuzu	6
		Gökkuşağı	2			At	
Hidrografiya ile ilgili olanlar	f=45 %9	Nehir	28			Tavuk	2
		Deniz	8			İnek	4
		Göl	9			Ev	35
Topoğrafik Unsurlar	f=34 %6	Dağ	31			Köprü	18
		Taş	1			Yol	17
		Şelale	2			Araba	9
		Ağaç	58			Gemi	5
Bitki (Botanik) ile ilgili olanlar	f=107 %20	Çiçek	29			Oyun parkı	3
		Çim/Ot	20			Çit	3
		Kuş	33			Olta	2
Evcil Olmayan Hayvanlar	f=88 % 17	Balık	21	Beşeri Unsurlar	f=104 %20	Masa	1
		Kelebek	8			Bank	1
		Ördek	5			Yel Değirmeni	1
		solucan	5			Vazo	1
		Tavşan	4			Uçak	1
		Kaplunbağa	4			Top	1
		Kurbağa	3			Şezlong	1
		Örümcek	2			Piknik	1

		Kırkayak	2			Motosiklet	1
		Martı	1			Köpek Kulübesi	1
İnsanlar	f=24 %5	İnsan	18			Çöp Tenekesi	1
		Çocuk	6			Çadır	1
				Toplam			526



Grafik 2: Cizilen doğa resimlerindeki objelerin ön test ve son test durumları

Grafik 2’de çizilen doğa resimlerinin ön ve son test tematik karşılaştırması yapılmıştır. Son çizimlerde her temada artış gözlenmesine rağmen en fazla artışın iklim ile ilgili temalarda olduğu tespit edilmiştir.

4. Sonuç

Bu çalışmada eğitim fakültesi sınıf eğitimi anabilim dalı ikinci sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının doğa algıları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının almış oldukları çevre eğitimi dersinin dağa algılarına olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının doğa algılarında en fazla iklim ve doğa ile ilgili unsurlara, en az insan figürü ve evcil hayvanlara yer verdikleri tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre çevre eğitimi dersinin öğretmen adaylarında doğaya yönelik farkındalık oluşturduğu, doğa etkinliklerinin öğretmen adaylarının doğayı anlama ve yorumlamalarında olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Doğa algılarını daha farklılaştırmak ve zenginleştirmek için doğa ile daha fazla etkileşim içerisinde oldukları ortamlar ya da geziler düzenlenmelidir. Öğretmen adaylarının doğa ile etkileşimi ve doğa ile ilgili bilgi sahibi olmaları doğa algılarında olumlu olarak etki sağlamaktadır.

Kaynakça

- Faggi, A, Breuste J. (2014) We Should Look at Urban Nature More Through the Eyes of Children
- Krauland, Niko (2014). Urbane Wälder in Salzburg. Möglichkeiten der Sensibilisierung von Schülern und Schülerinnen mit Hilfe von stationsbasierten Modulen. Diplomarbeit, zur Erlangung des Magistergrades (Mag.rer.nat.) an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Paris-Lodron-Universität Salzburg Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Breuste.
- Kraxberger, Christine (2011). Natur in der Stadt – ein Widerspruch? Der Sichtweise Jugendlicher am Beispiel Salzburg auf der Spur, Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades (Mag.rer.nat.) an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Paris-Lodron-Universität Salzburg, Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Breuste Fachbereich Geographie und Geologie, Salzburg, Juni 2011

-
- Hayır-Kanat, Meryem, Breuste Jurgen (2016). İstanbulun Hayatında Doğanın Rolü Nedir? Doğa Temelli Rekreasyon Alanları Araştırması. (Which role plays nature for Istanbul's inhabitants? Investigations on recreational behavior in Istanbul's sub-urban area Recreation with natural respect on the outskirts of Istanbul.) Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi (Özet bildiri), Balıkesir, Türkiye
- Fagg, A., Breuste,J, Madanes N., Gropper, C.Perelman, P.(2013). Water as an appreciated feature in the Landscape: acomparison on residents and vizitors preferences in Buenos Aires. Journal of Cleaner Production,60 (2013), pp. 182-187. Elsevier

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

AN INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD PRACTICE AROUND THE WORLD

**Doç. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik
Zeliha Solak**

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü,
Okul-Öncesi Eğitimi ABD

dilekogretir@gmail.com, ogretir@gazi.edu.tr solakzeliha@gmail.com

ABSTRACT

The Program for International Student Assessment (PISA), organized by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), is an international study to measure the science, mathematics and reading performance of 15-year-olds. In this triennial study in 2015, it is found that children who had received pre-school education were found to be more successful with respect to their science performance. Since PISA 2015 Turkey scores behind the OECD average, early childhood programs and education should be investigated both nationally and internationally. In this context, maternal and child mortality rates, life expectancy, child labor, child marriage, school attendance rates, pre-school education, schooling age, schooling rates according to age groups, adult-child ratios in classrooms, education programs and parent involvement were examined for the 0-8 years old children. For this purpose, OECD, PISA and UNICEF reports are utilized to analyze those variables.

Key Words: Early Childhood, OECD countries, PISA 2015

DÜNYA DA ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

ÖZET

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA, uluslararası olarak 15 yaş çocuklarının fen, matematik ve okuma becerilerini ölçmek için yapılan bir çalışmadır. Üç yılda bir yapılan bu çalışmada, PISA 2015 ağırlıklı alan olan fen okuryazarlığı sonuçlarına göre daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların daha başarılı oldukları bulunmuştur. PISA 2015 Türkiye sonuçlarının OECD ortalamasının gerisinde olmasından dolayı ulusal ve uluslararası anlamda erken çocukluk dönemi ve eğitiminin araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda belirlenen ülkelerde; anne-çocuk ölüm oranları, yaşam süresi beklentisi, çocuk işçiliği, çocuk evlendirme oranları, okula katılım oranları, okul öncesi eğitimin zorunluluk durumu, okula başlangıç yaşı, yaş gruplarına göre okullaşma oranları, sınıflarda yetişkin-çocuk oranları, eğitim programları, eğitim giderleri, öğretmen eğitimi ve aile katılım çalışmaları 0-8 yaş grubu için incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk, Eğitim, OECD ülkeleri, PISA 2015.

1. Giriş

PISA, çocukların sadece bilgiyi nasıl ürettiklerini değil, aynı zamanda öğrendiklerini ne kadar iyi bir şekilde analiz etme becerisinde kullanabildiklerini, farklı durumlarda bilgiyi nasıl değerlendirdiklerini ve okul dışında da bu becerilerini kullanma durumlarını inceler. Ayrıca bu araştırmayla; ülkelerin eğitim seviyesini artırmak için standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerini değerlendirmeye yardımcı olmak hedeflenir. Araştırmaya katılan 72 ülkeden 35 i OECD ülkesidir. 2015'te ilk defa bilgisayar tabanlı olarak değerlendirme yapılmıştır.

PISA 2015'ten elde edilen sonuçlara göre; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin fen ağırlıklı ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. OECD ülkelerinde okul öncesi eğitime katılım oranı %95,5 iken Türkiye'de ise %44,7 şeklindedir. En az bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin OECD ülkelerinde almayanlara oranla 19 puan Türkiye de ise 17 puan fazla aldığı görülmüştür. Ayrıca 2 ve 3 yaşlarında okul öncesi eğitime katılanların 35 puan daha fazla aldığı bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak OECD ülkelerinden PISA 2015 fen ağırlıklı ortalamada en yüksek puan alan ilk iki ülke (Japonya ve Estonya), ortalama puan alan iki ülke (İsveç ve Çek Cumhuriyeti) ve son ikide bulunan (Türkiye ve Meksika) erken çocukluk eğitimleri incelenmek üzere seçilmiştir. Ayrıca, OECD ülkesi olmayan iki Müslüman ülke (Endonezya ve Suudi Arabistan) Türkiye ile eğitim sistemleri karşılaştırmak üzere belirlenmiştir.

Dünya’da Okul Öncesi Eğitim

Japonya

1947 de çıkarılan ‘Temel Eğitim Kanunu’ bugünkü eğitim sistemlerinin temelini oluşturur. Ulusal bir program uygulanır ancak bu programa uygun olarak okullar kendi programlarını oluşturabilir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için tüm gelirden çocuklara verilen eğitimde çocuk merkezli bir yaklaşım uygulanır.

Okul öncesi eğitim %73 oranında özel okullar tarafından verilmektedir. 0-3 yaş grubuna bakım vermek amacıyla ‘hoikuen’ denilen kurumlarda, 3-6 yaş için ise ‘yochien’ denilen kurumlarda eğitim verilmektedir. Akredite çocuk bahçelerinde ise yeni doğandan altı yaşa kadar eğitim verilmektedir. Çalışan annelerin çocuklarına gün boyu eğitim verilirken, 3-6 yaş çocuklarına akademik beceriler için okul öncesi kurumlarda dört saatlik eğitim verilmektedir.

En çok serbest oyun zamanına yer verilmektedir. %1 oranında da akademik etkinliklere yer verilir. Oyun yoluyla çocuğun çevresiyle etkileşim kurması ve bu etkileşimle sağlanan uyumla toplumun bir parçası olduğunu hissetmesi hedeflenir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için ise kaynaştırma eğitimi verilmektedir.

Aile katılım aktiviteleri eğitimde önemli bir yere sahiptir. Ailelerin sorumlulukları; oyun temelli ya da akademik temelli okul seçimi, evde okul becerilerinin desteklenmesi ve okuldaki etkinliklere katılım aktiviteleri olarak üçe ayrılır. Bu etkinliklerin yanı sıra uyum sorunu olan çocukların ailelerine yönelik olumlu ebeveynlik programı, stresle başa çıkma programı ve gelişim geriliği olan çocuklar için müdahale programları bulunmaktadır.

Estonya

Devlet müfredatının takip edildiği okul öncesi eğitimi kurumlarında 18 aylık çocuktan 7 yaşına kadar eğitim verilmektedir. Aileler istedikleri kurumu seçebilmektedirler. Üzerinde durulan gelişim alanları: ben ve çevre, dil gelişimi, anadil eğitimi, matematik, sanat, müzik ve fiziksel gelişimdir.

Step by step, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia yaklaşımları kullanılır. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların oyun yoluyla gelişimlerini, bireyselliklerini desteklemek, yaratıcılıklarını geliştirmektir. Okullarda zorbalığı önlemek, sağlık ve güvenliği sağlamak için çeşitli programlar da yürütülmektedir (Save the Children & Bully Free Kindergarten). Ayrıca özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanmaktadır.

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren Yükseköğretim kurumlarında adayların eğitim müfredatını değiştirme, eleştirme ve öneri verme gibi konularda rol almaları desteklenir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları eğitimlerinde yer verilir.

Devlet tarafından aile katılımı desteklenir ancak katılım informal yollarla sağlanır. Düzenli ve aktif bir katılım yoktur, eğitim süreçlerine etkili bir şekilde dahil olmadıkları gözlemlenmiştir.

İsveç

Merkezi eğitim kanunu ve yönetmeliğine göre devlet ve özel okul öncesi kurumları düzenlenir ve aynı program uygulanır. Bu kurumlar, anaokulları ve anasınıfları olmak üzere ikiye ayrılır. Ayrıca belediyelerin 1 yaşından itibaren çocuklara kreş ortamı ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere eğitim ortamı sağlama zorunluluğu vardır. Her çocuğa günlük en az 3 saat eğitim vermeleri gerekmektedir. 3 saatin üzerinde olduğu durumlarda ise aileler ücret ödemektedirler. Anasınıflarında ilkokula hazırlık için okul formatında etkinliklere yer verilir, katılım zorunlu değildir.

Bu kurumlarda, çocukların ihtiyaç ve istekleri göz önüne alınarak yaratıcılıkları desteklenir ve oyun ortamı oluşturulur. Çocukların ve ailelerin güvenliğini sağlamak okulların öncelikli hedefidir.

Erken Çocukluk Eğitim Merkezleri ve aileler arasında sıkı bir iletişim ve iş birliği vardır. Aileler, kurumlarla ilgili kararlarda söz sahibidir. Bütçe görüşmesi, eğitim saatlerinin düzenlenmesi ve öğle yemeği maliyetinin belirlenmesi gibi süreçlerin içerisinde bulunurlar.

Çek Cumhuriyeti

Merkezi bir sistemle çerçeve eğitim programı hazırlanır ve uygulanması denetlenir. Eğitim yönetimi de yerel olarak yürütülmektedir. Öğretmen atamaları, çocukların okula kabulü, eğitim sürecinin kalitesi ve maliyeti okul müdürü tarafından değerlendirilir.

Farklı gelir düzeylerine uygun olacak şekilde kamu ve özel anaokulları bulunmaktadır. Farklı yaş gruplarını içeren, heterojen ya da homojen sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan bireyler de eğitime katılır. Yarım gün ya da tam gün eğitim verilmektedir. Çok az sayıda da yatılı okul bulunmaktadır. Sosyoekonomik anlamda dezavantajlı çocuklar için de çeşitli programlar bulunmaktadır. Montessori, Waldorf yaklaşımları ve sağlık müfredatları gibi çeşitli programlar da mevcuttur. 2007'den itibaren hareket eğitimine, ekolojiye ve estetik faaliyetlere programlarında ağırlık verilmiştir. Sorumluluk sahibi olma, bağımsız olabilme ve sağlıklı olma becerilerini kazandırmak hedeflenir. Okulların denetimi merkezi olarak müfettişler tarafından yapılmaktadır.

Çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları çok önemlidir. Kendini ifade edebilme ve öz bakım becerilerini bağımsız olarak yapabilme değerlendirilen özelliklerdir. Ek olarak, %15 oranında ilkokul kayıtlarını erteleme ile Avrupa'da en yüksek orana sahiptir.

Aile ve okul sıkı bir iş birliği içerisindedir. Ev ortamında da eğitimin devam etmesi hedeflenir ve bu doğrultuda ebeveynlik programları bulunmaktadır.

Türkiye

Okul öncesi eğitim veren kurumlar devlet okulları ve özel okullar olarak ikiye ayrılmaktadır. Özel okulların belirlemiş oldukları misyon doğrultusunda kendi müfredatları bulunur. Devlete bağlı okul öncesi kurumlarda ise Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu Okul öncesi eğitim programı ve 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı kullanılmaktadır. Programda, çeşitli değerlendirme yöntemleriyle çocuk, öğretmen ve program değerlendirilir, süreç raporlarla aileye bildirilir ve kaydedilir. Başlıca gelişim alanları: motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal ve öz bakım becerileridir. Bu program ile; çocukları ilkokula hazırlamak, anadili iyi bir şekilde öğrenmelerini ve konuşmalarını sağlamak, tüm gelişim alanlarını desteklemek ve bütün çocuklar için eşit bir öğrenme ortamı hazırlamak hedeflenir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için ise hem ayrı olarak eğitim merkezleri bulunmakta hem de tipik gelişim gösteren çocuklarla eğitim almaları için kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır.

Öğretmenler, devlete bağlı okullarda merkezi atamayla; özel kurumlarda ise kurum tarafından yapılan sınavlarla görev almaktadırlar.

Devlet kurumlarında, okul öncesinde aile katılımını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi kullanılır. Ailenin aktif olarak hem okulda hem de evde çocuğun eğitim hayatına katılması planlanır.

Meksika

Okul öncesi eğitimin düzenlenmesi eyaletlere göre çeşitlilik göstermektedir. Programların uygulanması ve öğretmen atamaları bu bölgelere göre değişmektedir. Verilen eğitimle çocukların ilerleyen dönemlerde okulu bırakma oranlarının düşmesi ve eğitim kademelerinde devamlılık sağlanması hedeflenir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler de eğitime hayatına katılır.

Farklı sosyoekonomik düzey ve kültürlerden gelen çocuklar için eğitimde eşitliği sağlamak, ülkedeki farklı gruplara ulaşmak için üç farklı anaokulu tipi vardır; genel, kamu ve bazı bölgelere özgü yerli halk okulları. Ayrıca okul öncesi eğitimi, kadının iş hayatına katılması ve fırsatları artırmak için

geliştirildiğinden tam gün eğitim veren okulları da vardır. 43 aylıktan ilkokula 6 yaşa kadar hizmet verilmektedir. 3-6 yaş için eğitim zorunludur, 0-3 yaş için de kısıtlı imkanlar bulunmaktadır.

Çocuk merkezlidir, program öğretmenlere özgürlük, esneklik sağlar, çocukların bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasını bekler. Eğitim programları motor gelişim odaklıdır. Sosyal gelişim, dil gelişimi, matematik, sanat, fizik ve sağlık bilgisi, dünya bilgisini araştırma ve öğrenme genel gelişim alanlarıdır. Aile katılım çalışmaları olarak; çocukla birlikte uygulanabilecek etkinliklerin öğretilmesi, sağlık eğitimi, UNICEF çalışmaları, gelişim testi uygulamaları, 0-1 yaş bebek bakımı eğitimleri, düşük sosyoekonomik aileler için çocuk gelişimi eğitimleri verilmektedir. Programda, öğretmen gözlem ve notlarına dayalı çocuk değerlendirilmesi yapılır, portfolio ve çeşitli dosyalar hazırlanır.

Son yıllarda çok sayıda anaokulu açılmıştır ancak eğitim kalitesinin düşmesi gibi bir sonuçla karşılaşmıştır. Kalite ve eğitimde eşitlik bilinmemektedir. Okul öncesine kayıt oranları çocukların devamlılık oranını yansıtmamaktadır.

Endonezya

Ülkenin içinde bulunduğu düşük sosyoekonomik durum ve kırsal yaşam şekli eğitim kademelerinin hepsini etkilemektedir, eğitim sürekliliği ve kalitesi sağlanamamaktadır.

Eğitimin merkezi olarak yönetilmesi, kültürün korunması, bilginin öğrenilmesi ve Endonezya toplumunun refah düzeyinin artırılması eğitimin temel amaçlarıdır. Okul öncesi eğitimi zorunlu değildir ve çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlar. Temel okuma-yazma, sayma becerileri ve İslami bilgiler verilir. Anaokulları, İslami ve genel okullar olarak ikiye ayrılmaktadır. İslami okullarda, İslam bilgisi, Kur'an ezberi ve ahlak eğitimi verilmektedir. Ulusal Eylem Planı kapsamında, çocuk gelişiminin önemi, beslenme, aile eğitimi ve çocukların hayatta kalmasıyla ilgili eğitimler verilmektedir.

Okulların %97 si özel okullardan oluşmaktadır. Bu durumun da katılım oranlarını etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca, çocuklar yarım gün ya da tam gün eğitim alabilmektedirler.

Öğretmen yetiştirmek için lisans programları ve sertifika kursları bulunmaktadır. Öğretmen niteliğini artırmak adına grup içinde kendi deneyimlerini tartışma ve çeşitli paylaşımlar yapılması gibi etkinlikler düzenlenir.

Ailelere; uygulamalı çocuk bakımı eğitimleri, aile destek programları, okuma-yazma eğitimi, sağlık eğitimi, iş gücü becerilerini geliştirme gibi yetişkin eğitimleri verilmektedir.

Suudi Arabistan

İslam tabanlı bir eğitim verilmekte olup, kız ve erkek öğrencilerin birlikte eğitim görebildikleri, kurum çalışanların sadece kadın olduğu okullar bulunmaktadır. Tek cinsiyetli eğitim ise ilkokulla birlikte başlar. Allah a inanç, ibadetleri ve İslam ahlakını öğrenme eğitimin temel amaçları arasındadır. Kurumların yarısı özel diğer yarısı da devlete aittir. 0-3 ve 3-6 yaş için iki ayrı aşamada eğitim verilmektedir ve eğitim zorunlu değildir. Eğitim süreci bakım, eğitim ve oyundan oluşmaktadır. Çocukların okul öncesi kurumlara kabulünde çalışan annelere öncelik sağlanmaktadır.

'Anaokulları için Kendi Kendine Öğrenme Programı' kullanılmaktadır. Din ve güzel ahlak kavramlarının öğretimini içeren bir programdır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için ayrı bir eğitim programı bulunmamaktadır.

Okul-aile iş birliği yoktur, hatta iletişim teşvik edilmemektedir. Bazı okullarda aile ve öğretmen direkt olarak görüşmemekte müdür aracılık sağlamaktadır. Okulla ilgili bir sorun olmadığı sürece ailelerle iletişime geçilmemektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı, Japonya, Estonya, İsveç, Çek Cumhuriyeti, Türkiye, Meksika, Endonezya ve Suudi Arabistan'da erken çocukluk dönemini ve eğitimini incelemektir.

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, PISA 2015 fen ağırlıklı ortalamalarından ilk 2 ülke (Japonya, Estonya), ortalama puan alan 2 ülke (İsveç, Çek Cumhuriyeti), son 2 (Türkiye, Meksika) OECD üye ülkeleri ve 2 tane de Müslüman ülkeden (Endonezya ve Suudi Arabistan) oluşturmaktadır. Seçilen bu ülkeler amaçlı örnekleme yönteminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yazılı kaynakların analizinde kullanılan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, PISA 2015, OECD 2017 Eğitime Bakış raporu ve UNICEF Dünya Çocuklarının Durumu 2017 İstatistik Tabloları erken çocukluk dönemi ve eğitimi açısından incelenmiştir. Türkiye ile benzer uygulamalar ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

	PISA 2015 fen ağırlıklı ortalama	Ülkelerin Sıralamaları
<i>Japonya</i>	538	2
<i>Estonya</i>	534	3
<i>İsveç</i>	493	28
<i>Çek Cumhuriyeti</i>	493	29
<i>Türkiye</i>	425	52
<i>Meksika</i>	416	58
<i>OECD ortalaması</i>	493	*
<i>Endonezya</i>	403	62
<i>Suudi Arabistan</i>	*	*

3. Bulgular

UNICEF, gönüllü fonlarla desteklenmekte olup 190 ülke ile çalışmaktadır. Aşağıdaki bilgilerin alındığı datalar Haziran 2017 de hazırlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Dünya Bankası ve UNICEF iş birliği ile yürütülen çalışmalar ilgili ülkelerin yerel dataları, demografik ve sağlık anketleri kullanılarak toplanmaktadır.

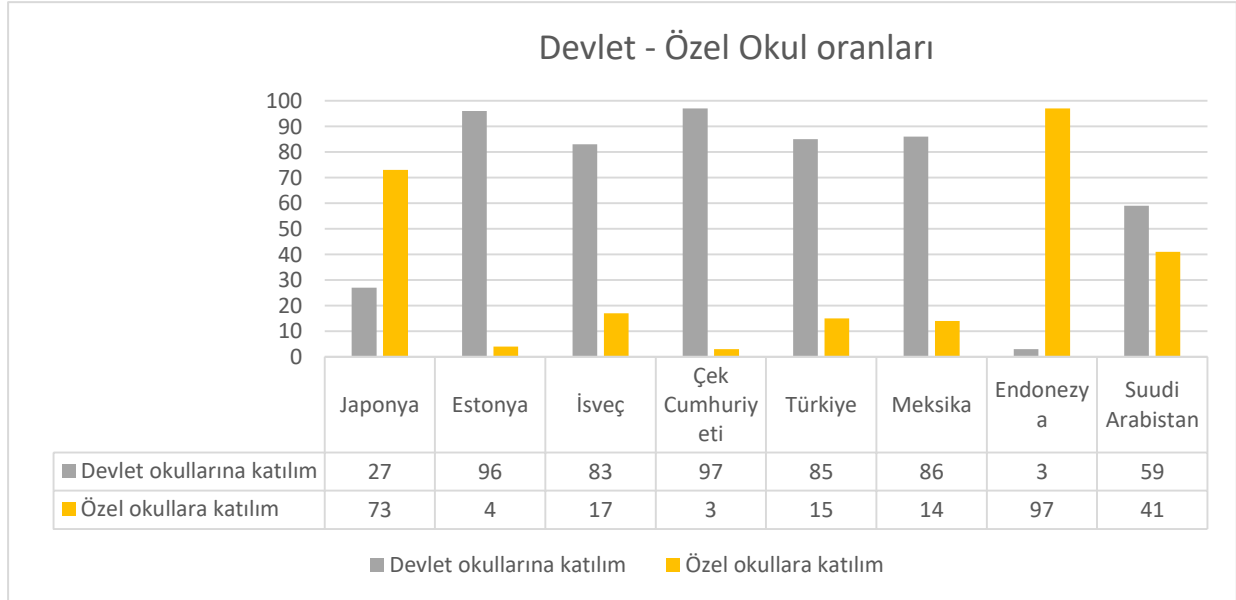
	5 yaş altı çocuk ölümleri oranı	Ülkelerin Sıralamaları	Yaşam süresi beklentisi	Anne Ölüm Oranları	Düşük doğum ağırlıkları	Ekonomik büyüme oranları (2017 son çeyrek)	Kadın işe katılım oranları
Japonya	3	179	84	-	10	2,1	75,70
Estonya	3	179	78	7	5	5,3	75,80
İsveç	3	179	82	-	5	3,3	77,01
Çek Cumhuriyeti	3	179	79	1	8	5,5	74,18
Türkiye	13	118	76	29	11	7,4	52,32
Meksika	15	106	77	35	9	1,5	61,08
Endonezya	26	76	69	360	9	5,1	-
Suudi Arabistan	13	118	75	14	9	0	-

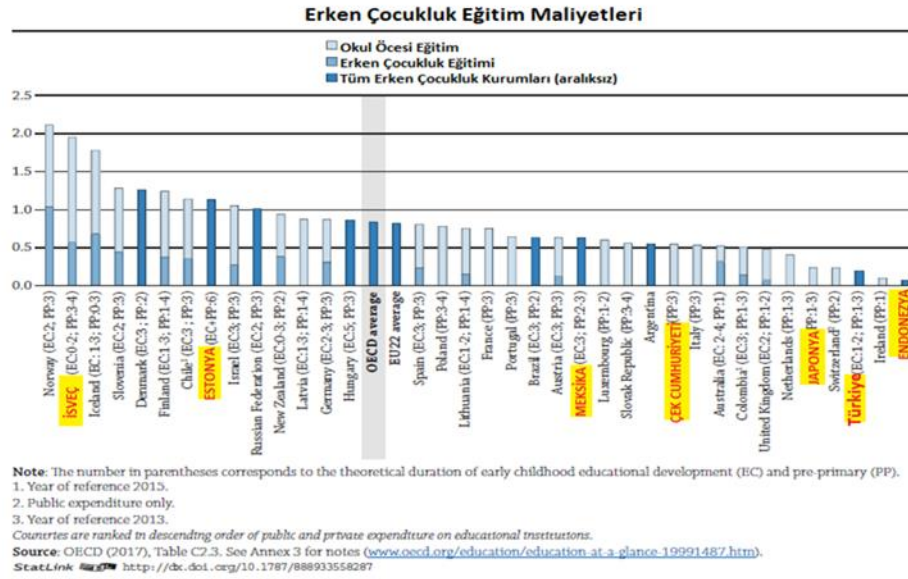
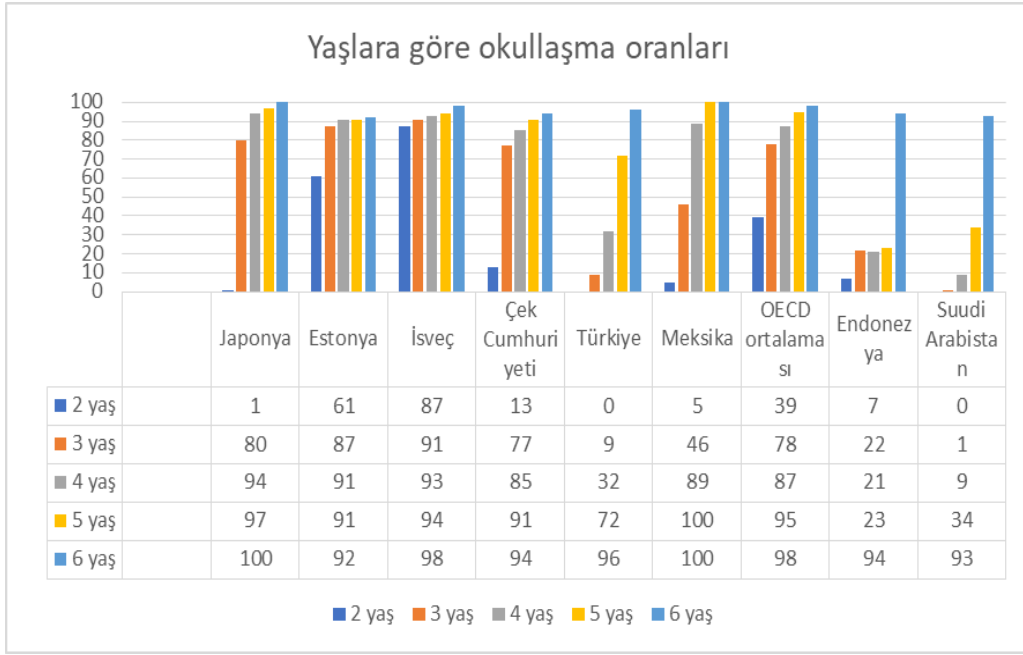
5 yaş altı çocuk ölüm oranları: her canlı doğan 1000 bireyden 5 yaş altı ölüm oranı
 Ülkelerin sıralamaları: çocuk ölüm oranlarına göre belirlenmiş bu sıralamalarda 133 çocukla birinci sırada Somali, son sırada (192) ise 2 çocukla Finlandiya, Lüksemburg, Slovenya ve İzlanda bulunmaktadır.
 Yaşam süresi beklentisi: yeni doğanların buldukları ülkeye göre ortalama yaşam süresi tahminini vermektedir.
 Anne ölüm oranları: Hamilelik nedeniyle her 100.000 doğumda gerçekleşen ölümler.
 Düşük doğum ağırlıkları: iki buçuk kilonun altında doğan çocukların oranı (% yüzde olarak belirtilmiştir)
<https://data.oecd.org/emp/employment-rate.htm>

OECD 2017 Eğitime Bakış Raporu

Tablo.3 İlgili Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim

	Okul Öncesi Eğitimin Zorunluluk Durumu	İlkokula Başlangıç Yaşı	Yetişkin-Çocuk Oranları	Öğretmen Eğitimi	Aile Katılım Çalışmaları
Japonya	X	6	15	4 yıllık lisans eğitimi	Evde ve okulda aile katılımı çalışmaları bulunur.
Estonya	X	7	9	Yükseköğretim kurumları, 60 AKTS teori + uygulama	Aktif aile katılımı desteklenir ancak informal yollarla sağlanır.
İsveç	X	7	6	Lisans diploması, 3,5 yıllık eğitim	Aktif aile katılımı, eğitimi ve işbirliği sağlanır.
Çek Cumhuriyeti	X	6	13	4 yıllık ortaöğretim ikinci kademe düzeyinde	Ebeveynlik programları bulunur.
Türkiye	X	5	20	4 yıllık lisans eğitimi	Aile eğitim programları uygulanır.
Meksika	✓	6	24	4 yıllık lisans eğitimi Eyaletlere özel atama koşulları 0-3 yaş öğretmenliği için eğitim zorunlu değil.	Eğitimde eşitliği sağlamak için aile ve toplum katılımı çalışmaları yürütülür. Çalışan Anneler için Eyalet Bakım Evleri (başvuracak babalar bekar olmalı) bulunur.
Endonezya	X	7	15	4 yıllık lisans eğitimi	Aile eğitimi ve aile destek programları
Suudi Arabistan	X	6	11	4 yıllık lisans eğitimi	Zayıf okul aile işbirliği çalışmaları görülür.





- Meksika dışındaki ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarına katılım zorunlu değildir. Meksika da ise 2002 de çıkan bir yasayla 3 yaşından itibaren katılım zorunlu hale gelmiştir (OECD, 2004). Ancak bu durumun diğer ülkelerin sonuçlarıyla karşılaştırıldığında PISA sonuçlarına yansımaları görülmemektedir.
- Erken çocukluk döneminde ilgili ülkelerin eğitim maliyetleri fen ağırlıklı ortalamalarıyla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark görülmemektedir. Japonya, Türkiye ye oranla daha yüksek okullaşma oranlarına sahip olmasına rağmen yapılan harcamalar Türkiye ye yakındır. Ancak bu durum Japonya da özel okulların yaygın olmasıyla açıklanabilir. Aynı şekilde, Endonezya'da da özel okulların yaygın olmasına bağlı olarak yapılan harcamalar daha düşük olabilir.

- Devlet okullarında katılımın yüksek olduğu ülkelere bakıldığında, sırasıyla en çok harcamayı yapanlar; İsveç, Estonya, Meksika, Çek Cumhuriyeti ve Türkiye'dir. Meksika da okul öncesi eğitime Türkiye ye oranla daha yüksek oranla yatırım yapılmasına rağmen, çeşitli performans sonuçlarının yaklaşık değerlere sahip olmaları yorumlamaya açıktır.
- İlkokula başlangıç yaşları ilgili ülkelerde 6-7 şeklinde değişmekte olup istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı şekilde, yetişkin-çocuk oranlarında da bir fark görülmektedir. Okul öncesi kurumlarda yetişkin-çocuk oranları ilkokula başlangıç yaşlarıyla karşılaştırıldığında 7 yaşında okula başlayan ülkelere yetişkin-çocuk oranlarının daha düşük olduğu görülmektedir.
- Yaşlara göre okullaşma oranları incelendiğinde katılım zorunluluğu olmamasına rağmen İsveç ve Estonya da 2 yaşından itibaren katılım oranları çok yüksektir. 3 ve 4 yaşlarına bakıldığında ise sırasıyla Endonezya, Türkiye ve Suudi Arabistan'da katılım oranları diğer ülkelere oranla çok düşüktür. 5 yaş için ise katılım oranları Endonezya ve Suudi Arabistan dışında diğer ülkelere yüksektir. 6 yaş katılım oranlarına bakıldığında tüm ülkelere yüksek olduğu görülmektedir. PISA sonuçlarıyla karşılaştırıldığında 3 yaşından itibaren katılım oranlarının yüksek olduğu ülkelere fen ağırlıklı ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Suudi Arabistan ve Endonezya da yetişkin-çocuk oranları düşüktür ancak okullaşma oranları da düşüktür.
- Tüm ülkelere okul öncesi kurumlarda eğitim vermek üzere üniversitelerde 4 yıllık lisans mezunu öğretmenler yetiştirilmektedir. Ancak hâlihazırda görev yapan lisans mezunu öğretmenlerin yüzdesi ve verilen eğitimin kalitesi bilinmemektedir.
- İlgili ülkelerin aile katılım çalışmaları ve programları incelendiğinde Suudi Arabistan'da zayıf okul aile iş birliği görülmektedir. Bu durumun yaşlara göre okullaşma oranlarıyla incelendiğinde aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

4. Sonuç

Sonuçlar incelendiğinde, Meksika'da Türkiye'ye oranla okullaşma oranı yüksek olmasına rağmen çocukların performanslarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim almanın tek başına yeterli olmadığı yorumu yapılmaktadır. Bu durumda eğitimin içeriğinin değerlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, PISA performans değerlendirme alanlarından biri olan matematik becerilerinin desteklenmesi ve matematik öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tespit edilmesinin ilerleyen dönemlerde başarıyı etkilediği çeşitli boyutsal araştırmalarla kanıtlanmıştır (Jordan, Kaplan, Ramineni, & Locuniak, 2009; Morgan, Farkas, & Wu, 2009). Dolayısıyla, bu dönemde verilen eğitimin de değerlendirilmesi; erken sayı yeterliğinin tespit edilmesi çocukların sonraki akademik başarılarını tahmin etmede (Duncan, vd., 2007) araştırmacılara yol gösterecektir.

Gelişmekte olan ülkelere, 5 yaş altı 200 milyon çocuğun ekonomik olanaksızlıklardan dolayı yeterli sağlık ve beslenme imkanları bulamadıkları ve bu nedenle potansiyellerine ulaşamayacakları tahmin edilmektedir (Walker, et al. 2007). Bu çalışmada kullanılan veriler incelendiğinde ise ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde diğer ülkelere oranla ilgili sonuçların çocukların aleyhine olacak şekilde düşük olduğu görülmekte olup yukardaki önermeyi doğrulayacak şekildedir.

Çocuğun gelişimini destekleyen ve cinsiyet eşitliğini sağlayan programlar, politika düzenleyicilerin finansal kaynakları sağlaması ve eğitimde kalite kontrolü ile geliştirilebilir. Bu süreçte düşük gelirli ailelerin göz önüne alınması program tasarımlarını ve sağlanan kaynakları pozitif olarak doğrudan etkiler. Ek olarak, okul öncesi dönemde, eğitimin ve bakımın tek bir sistem olarak oluşturulması programda etkililiği sağlayabilir (McConnell-Farmer, Cook, & Farmer, 2012).

Kadınların iş hayatına katılımlarının yüksek olduğu ülkelere çocuklara sağlanan imkanların ve getirilerinin çocukların yüksek yararına uygun olduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğitim

politikacılarının T.C. Çalışma, Sosyal Hizmetler ve Aile Bakanı ile iş birliği içinde olması çocukların gelişimlerini desteklemek ve imkanlarını artırmak adına faydalı olacaktır. İlerleyen dönemlerde, Türkiye'deki ekonomik büyümenin de kadınların iş hayatına katılımına ve çocuklara sağlanan imkanlara yansıtacağı tahmin edilmektedir.

Kaynakça

- Aydoğan, Y. (2017) (Eds). Dünyada Erken Çocukluk Eğitimi. Ankara: Nobel
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 3:45, 850-867 DOI: 10.1037/a0014939
- McConnell-Farmer, J. L., P. Cook, and M. W. Farmer (2012). "Perspectives in Early Childhood Education: Belize, Brazil, Mexico, El Salvador and Peru." *Forum for Public Policy*. <http://forumonpublicpolicy.com/vol2012.no1/archive/farmer.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Morgan, P L., Farkas, C , & Wu, Q. (2009). Five-year growth trajectories of kindergarten children with learning difficulties in mathematics, *Journal of Learning Disabilities*, 42:4, 306-321 DOI: 10.1177/0022219408331037
- OECD (2004). Early Childhood Education and Care Policy Country Note for Mexico
- OECD, (2016). PISA 2015 Results in Focus PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD, (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017) Education at a Glance Report
- OECD (2017) How Do Early Childhood Education Systems Differ Around the World
- OECD (2018) Quarterly National Accounts <http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=350>
<https://data.oecd.org/emp/employment-rate.htm>
- PISA2015_UlusalRapor- Türkiye M.E.B. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Staab, S., & Gerhard, R. (2011). Putting Two and Two Together? Early Childhood Education, Mothers' Employment and Care Service Expansion in Chile and Mexico. Oxford: International Institute of Social Studies.
- UNICEF SOWC-Statistical-Tables-2017
- Walker S, Wachs TD, Gardner JM, Lozoff B, Wasserman GA, Pollitt E, et al.(2007) Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*. 369:145-57.

ANALYZING THE ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL 4th GRADE STUDENTS TOWARDS INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS

Yrd. Doç. Dr. Nazan KAYTEZ

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
nznunal@hotmail.com

Araş. Gör. Safiye MUTLU

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
safiyemutlu@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the attitudes of primary school 4th grade students towards individuals with special needs in terms of some variables. The population of the study consisted of the fourth grade students studying in the primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the city center of Çankırı. The sample of the study consisted of a total of 254 students including 117 girls (46.1%) and 137 boys (53.9%), who agreed to participate in the study voluntarily. The data of the study were collected through "Personal Information form" and "Activity Preference Form". In the data analysis, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used. As a result of the study, it was concluded that there was a significant difference between the attitudes of the students towards individuals with special needs and the presence of a disabled person in the family, the presence of a disabled person in the circle, age of the child, and educational background of the father.

Key Words: Individuals with special needs, attitude, socio-demographic variables.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Çankırı il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 117'si kız (%46,1), 137'si erkek (%53,9) olmak üzere toplam 254 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Etkinlik Tercih Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumları ile ailede engelli birey bulunma durumu, çevrede engelli birey bulunma durumu, çocuğun yaşı ve babanın öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli birey, tutum, sosyo-demografik değişkenler

1. Giriş

Gelişmiş toplumlarda özel gereksinimli bireyler ile normal gelişim gösteren bireyler arasındaki yaşam standardı farkı en aza indirilmiş durumdayken, birçok toplumda bu bireyler soyutlanmış durumdadırlar. Ülkemizde yapılan son nüfus ve konut araştırmasına göre ülkemizde bulunan toplam özel gereksinimli birey sayısının genel nüfusa oranının %6,9 olduğu belirlenmiştir (eyh. aile. gov). Bu oran oldukça yüksek olmasına rağmen toplumumuzda iş-egitim ve sosyal ortamda aktif olarak yer alan özel gereksinimli birey sayısı oldukça azdır. Bunun en önemli nedenin bu bireylerin istihdam ve eğitim olanaklarındaki yetersizlikler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin eğitim ve istihdam olanaklarının geliştirilmesi, fiziki koşullarının iyileştirilmesi, yaşam standartlarının yükseltilmesi ve en önemlisi sosyal engellerinin kaldırılması gerekmektedir. Uygun standartların sağlanması, özel gereksinimli bireyin bağımsız bir yaşam sürdürebilmesi ve sosyal yaşamda yer alabilmesi için çok önemlidir (Genç ve Çat,2013; Güven-Karahan ve Kuru, 2015). Özel gereksinimli bireylerin toplum tarafından sosyal kabul görmeleri, benlik saygılarını yükseltmekte ve kendilerini değerli hissetmelerine neden olmaktadır. Aksi bir durum ise özgüvenlerinin azalmasına, kaygılarının artmasına ve yalnızlaşmaya neden olmaktadır (Aktaş ve Küçüker, 2002).

İnsan sosyal bir canlıdır ve toplum içinde, toplumla birlikte var olmaktadır. Sosyal yaşantımızı şekillendiren en önemli unsur çevremizdeki bireyler ve bu bireylerin bizlere karşı tutumlarıdır. Tutum, bireylerin bir nesne, kişi ya da olaya ilişkin, olumludan olumsuzla değişebilen bir değer biçmesi ve

bunun sonucunda davranış biçiminin şekillenmesi olarak tanımlanmaktadır. Tutumlar, bireyin davranışlarını ve sosyal algısını biçimlendirdiği için önemlidir. Tutumlar doğuştan gelmemekte diğer davranışlar gibi sonradan öğrenilmektedir. Öğrenmenin en hızlı olduğu dönem okul öncesi dönem ve çocukluk dönemidir. Bu dönemlerde öğrenilen olumlu/olumsuz tutumların değiştirilmesi oldukça güçtür (Plotnik, 2009). Çocukluk döneminde edinilen olumlu/olumsuz tutumlar gelecek yaşantıyı, doğal olarak da toplum değerlerini etkilemektedir. Bu nedenle çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Her birey çocukluğunda şekillenir ve topluma yön verir. Çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutuma sahip olmaları toplumumuzun gelecekte bireysel farklılıklara saygılı, medeni bir toplum olması açısından büyük önem taşımaktadır (Çıfci,1997).

Çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesi toplumun geleceği açısından büyük önem taşımasına rağmen ilgili literatür incelendiğinde konuyla ilgili yeterli sayıda çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yetişkinlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının (Akardere, 2005; Altıparmak ve Yıldırım-Sarı, 2012; Sezer, 2012), sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının (Yıldırım, 2014), öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alan akranlarına ilişkin tutumlarının (Aktaş ve Küçüker, 2002; Arslan, 2010; Ayrıl vd., 2013; Gümüş ve Tan, 2015; Law, Sinclair & Fraser, 2007; Ünal ve İflazoğlu Saban, 2011) ve aile bireylerinin ailedeki özel gereksinimli bireye yönelik tutumlarının (Aksoy ve Belçin-Yıldırım, 2008; Dere, 2009; Konuk-Er, 2011) incelendiği görülmüştür. Bu çalışmalarda da özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları cinsiyet (Arampatzi, Mouratidou, Evaggelinou, Koidou, Barkoukis, 2011; Krajewski ve Flaherty, 2000; Vignes et al, 2009), özel gereksinimli bir bireyle etkileşim içinde olma (Kalyva ve Agaliotis, 2009; MacMillan, Tarrant, Abraham, Morris, 2014; Siperstein vd., 2007) özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olma, özel gereksinimli bireylerle ilgili önceden bilgilendirilmiş olma (Şahbaz, 2007; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Öztürk, 2007; Vignes vd., 2009) gibi çeşitli değişkenlerin etkilediği belirlenmiştir. Literatürde özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların incelendiği çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelendiği yeterli çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysa geleceğin aynası olan çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt probleme cevap aranmıştır:

- Araştırmaya alınan çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları, çocukların yaş cinsiyet, doğum sırası, anne-babanın durumu, anne-babanın öğrenim durumu, ailede engelli birey bulunma durumu, çevrede engelli birey bulunma durumu ve okulda özel eğitim sınıfı bulunma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmış tarama modelinde betimleyici bir çalışmadır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Çankırı il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkökulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu doğrultuda dört ilkökul belirlenmiştir. Belirlenen okulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 117'si kız (%46.1), 137'si erkek (%53.9) olmak üzere toplam 254 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Etkinlik Tercih Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin yaş, cinsiyet, doğum sırası, anne ve babanın medeni durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, ailede ve çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumu ve okulda özel eğitim sınıfı bulunma durumunu belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Etkinlik Tercih Formu: Siperstein tarafından 1980 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması 1997 yılında Çifci tarafından yapılmıştır. Ölçek 15 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Dörtlü likert tipinde “Hiç Hoşlanmam=(1)”, “Hoşlanmam=(2)”, “Hoşlanırım=(3)”, “Çok Hoşlanırım=(5)” şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 60’dır. Puanın yüksek olması özel gereksinimli bireye ilişkin tutumun olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach-Alpha katsayısı Siperstein (1980) tarafından yapılan çalışmada 0.90 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri 0,85 bulunmuştur (Çifci, 1997).

2.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma için Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden yazılı, okul yöneticilerinden ve sınıf öğretmenlerinden sözlü olarak izinler alınmıştır. Form uygulanmadan önce, öğrencilere araştırma konusunda sözel ve yazılı olarak bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Veri toplama araçları, sınıf öğretmenleri eşliğinde sınıf ortamında uygulanmıştır. Araştırma, Çankırı il merkezi ve öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

2.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov- Smirnov testi ile bakılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle verilerin analizinde nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruptan kaynaklandığı ise Mann Whitney U testi ile saptanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1: Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Tablosu

Demografik Özellikler	n	%
Yaş		
10	192	75.6
11	62	24,4
Cinsiyet		
Kız	117	46.1
Erkek	137	53.9
Doğum sırası		
İlk	95	37.4
Orta	76	29.9
Son	83	32.7
Anne ve babanın durumu		
Birlikte	241	94.9
Boşandı	10	3.9
Anne ya da baba vefat	3	1.2
Annenin öğrenim durumu		
Mezun değil	15	5.9
İlkokul	136	53.5
Ortaokul/lise	90	35.4
Üniversite	13	5.1
Babanın öğrenim durumu		
Mezun değil	15	5.9
İlkokul	102	40.2
Ortaokul/lise	72	28.3
Üniversite	52	20.5
Lisansüstü	13	5.1

Ailede özel gereksinimli birey bulunma durumu		
Var	9	3.5
Yok	245	96.5
Çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumu		
Var	77	30.3
Yok	177	69.7
Okulda özel eğitim sınıfı bulunma durumu		
Var	95	37.4
Yok	159	62.6

Tablo 1'e göre, araştırmaya alınan çocukların %75.6'sının 10 yaşında, %24.4'ünün 11 yaşında olduğu, %53.9'unun erkek, %46.1'inin kız olduğu, %37.4'ünün ilk çocuk, %32.7'sinin ortanca çocuk olduğu, çocukların büyük bir çoğunluğunun anne-babasının ilköğretim mezunu olduğu (anne % 53.5; baba %40.2) ve birlikte yaşadığı (%94.9) bulunmuştur. Ayrıca çocukların %96.5'inin ailesinde, %69.7'sinin çevresinde özel gereksinimli birey olmadığı ve %62.6'sının okulunda özel eğitim sınıfı bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Ölçeğe Verdikleri Yanıtlara Ait Dağılımlar

Etkinlik tercih formu Maddeler	X±sd	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
1. Evime davet etmek	3.64±0.58	1	4
2. Sınıfta yan yana oturmak	3.34±0.76	1	4
3. Birlikte kızak kaymak	3.54±0.74	1	4
4. Sınıfta birlikte çalışmak	3.69±0.52	2	4
5. Okuldan sonra birlikte oynamak	3.60±0.66	1	4
6. Okulda birlikte yemek yemek	3.37±0.83	1	4
7. Evde birlikte televizyon seyretmek	3.46±0.71	1	4
8. Teneffüslerde birlikte oynamak	3.59±0.64	1	4
9. Bizim evde oynamak	3.30±0.83	1	4
10. Öğretmene birlikte yardım etmek	3.78±0.48	1	4
11. Birlikte bisiklete binmek	3.31±0.85	1	4
12. Sınıfta birlikte oynamak	3.36±0.84	1	4
13. Birlikte pikniğe gitmek	3.62±0.63	1	4
14. Aynı takımda top oynamak	3.49±0.75	1	4
15. Birlikte sinemaya gitmek	3.53±0.77	1	4

Araştırmaya alınan öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımları incelendiğinde ölçek maddelerine büyük çoğunlukla üç ve dört puan verdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin en fazla katıldıklarını ifade ettikleri maddeler ise sırasıyla “10. Öğretmene birlikte yardım etmek”, “4. Sınıfta birlikte çalışmak” ve “1. Evime davet etmek”, maddeleridir.

Tablo 3: Çocukların Yaş, Cinsiyet, Ailede ve Çevrede Özel Gereksinimli Birey Bulunma Durumu ve Okulda Özel Eğitim Sınıfı Bulunma Durumuna Göre Etkinlik Tercih Formu'ndan Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U
Yaş				
10 yaş	192	133.92	25712.00	
11 yaş	62	107.63	6673.00	p=.014
Cinsiyet				
Kız	117	127.38	14903.00	
Erkek	137	127.61	17482.00	p=.980
Ailede özel gereksinimli birey bulunma durumu				
Evet	9	127.85	31323.50	
Hayır	245	117.94	1061.50	p=.048
Çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumu				
Evet	77	130.55	23107.00	
Hayır	177	120.49	9278.00	p=.031
Okulda özel eğitim sınıfı bulunma durumu				
Evet	95	127.17	12081.00	
Hayır	159	127.70	20304.00	p=.956

Tablo 3' e göre araştırmaya alınan çocukların Etkinlik Tercih Formundan aldıkları puanlar yaş, aile ve çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre on yaşındaki çocuklar ($X=133.92$), 11 yaşındaki çocuklara göre, ailesinde ($X=127.85$) ve çevresinde ($X=130.55$) özel gereksinimli birey bulunan çocuklar ise bulunmayanlara göre daha olumlu tutuma sahiptir. Cinsiyet ve okulda özel eğitim sınıfı bulunma durumu ile çocukların Etkinlik Tercih Formundan aldıkları puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4: Çocukların, Doğum Sırası, Anne-Baba Durumu ve Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre Etkinlik Tercih Formu'ndan Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalama	Test İstatistiği	Anlamlı fark
Doğum sırası				
İlk	95	119.88	$X^2=2.022$	
Orta	76	128.32	sd=2	
Son	83	135.47	p=.364	
Anne ve babanın durumu				
Birlikte	241	128.87	$X^2=3.436$	
Boşandı	10	87.25	sd=2	
Vefat	3	151.83	p=.179	
Anne öğrenim durumu				
Okuryazar	15	114.67	$X^2=2.559$	
İlkokul	136	122.58	sd=3	
Ortaokul-Lise	90	136.89	p=.465	
Üniversite	13	128.81		
Baba öğrenim durumu				
Okuryazar ¹	15	105.73		
İlkokul ²	102	112.97	$X^2=14.802$	4-1
Ortaokul-Lise ³	72	137.40	sd=4	4-2
Üniversite ⁴	52	134.53	p=.005	
Lisansüstü ⁵	13	183.73		

Tablo 4'e göre araştırmaya alınan çocukların Etkinlik Tercih Formundan aldıkları puanlar ile sadece baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları ($X= 137,40$) babası okuryazar ve ilkokul mezunu olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Araştırmaya alınan çocukların Etkinlik Tercih Formundan aldıkları puanlar ile doğum sırası, anne-baba durumu ve anne öğrenim durumu arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Tartışma

Araştırma sonucuna göre çocukların Etkinlik Tercih Formundan aldıkları puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 10 yaşındaki çocuklar 11 yaşındaki çocuklara göre daha olumlu tutuma sahiptir. Küçük yaşta çocukların empati kurma becerileri daha fazla gelişmiştir ve önyargıları olmadığından bazı şeyleri kabullenmeleri daha kolaydır (Nowicki ve Sandieson, 2002). Bu nedenle yaşı daha küçük olan çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları daha olumlu çıkmış olabilir. Kargın ve Baydık (2002), Nowicki ve Sandieson (2002) ve Ozan-Bulduk'un (2014) çalışmaları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni ile Etkinlik Tercih Formundan alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını cinsiyet gibi biyolojik faktörlerden daha çok aile, okul, arkadaş gibi çevresel faktörlerin daha çok etkileyeceği düşünülmektedir. Okul, arkadaş gibi çevresel faktörler tutumların şekillenmesinde etkili olsa da özellikle aile, tutumların öğrenilmesinde çok önemlidir. Çünkü çocuklar tutumları öncelikle anne- babayı taklit ederek öğrenirler (Kargın ve Baydık, 2002). Yapılan birçok çalışmada da cinsiyet faktörünün özel gereksinimli bireylere yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, Carpenter & Innes, 1997; Kargın ve Baydık, 2002; Kumtepe, 2001; Nikolarai vd., 2005; Parasuram, 2006).

Araştırma sonucuna göre ailesinde ve çevresinde özel gereksinimli birey bulunan çocuklar daha olumlu tutuma sahiptir. Akçamete'ye (2010) göre insanlar etkileşim içinde buldukları sürece birbirlerini anlamakta ve duygusal bağ kurabilmektedir. Ailesinde veya çevresinde özel gereksinimli birey bulunan çocuklar bu bireylerle etkileşim içerisinde oldukları için bireysel farklılıkları daha kolay anlayabilmekte ve empati kurabilmektedir. Krahe ve Altwasser (2006), MacMillan vd. (2014) ve Ozan-Bulduk (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiş olup, çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunan çocukların daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir.

İlgili araştırmalar özel gereksinimli bireylerle etkileşim içinde olmanın çocukların tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymasına rağmen çocukların etkinlik tercih formundan aldıkları puanların okullarında özel eğitim sınıfı bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun özel eğitim sınıflarının, okul içindeki durumuyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Özel eğitim sınıfları çoğunlukla okulda diğer sınıflardan ayrı bir yerde bulunmaktadır. Ayrıca çocuklar aynı okulda olmalarına rağmen etkileşimde bulunabilecekleri ortak faaliyetler çoğu zaman yetersiz kalmaktadır (Akçamete, 2010). Kargın (2004) kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel eğitim sınıflarının başta yararlı olduğunu ancak uygulamada beklenen faydayı sağlamadığını belirtmiştir. Ayrıca uygulamanın kaynaştırma işlevinde yetersiz kaldığı, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencileri, ders sırasında ve ders dışı aktivitelerde de ayrı tuttuğunu vurgulamıştır.

Çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tutumlar, doğuştan değil, sonradan, zamanla öğrenme yolu ile edinilmektedir (Plotnik, 2009). Çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını çevresel faktörlerin (aile, okul, öğretmen) daha fazla etkilediği düşünülmektedir.

Çocukların etkinlik tercih formundan aldıkları puanlar anne ve babanın medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne-babanın birlikte ya da ayrı olmasından daha çok çocuğun rol model aldığı anne-babasının kişilik özelliğinin ve özel gereksinimli bireylere yönelik davranışlarının daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocukların etkinlik tercih formundan aldıkları puanlar anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları babası okuryazar ve ilkökul mezunu olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Baba çocuklar için önemli rol modellerden biridir. Babanın özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu davranışları ve düşünceleri çocuklar tarafından taklit edilmekte, doğal olarak tutumlarını da etkilemektedir (Lamb, 2001). Eğitim düzeyi yüksek babaların özel gereksinimli bireyler konusunda daha bilinçli oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle babası üniversite mezunu olan çocukların puan ortalamaları daha yüksek çıkmış olabilir. Gümüş (2015) tarafından yapılan çalışma da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ile yaş, ailede özel gereksinimli birey bulunma durumu, çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumu ve baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlarını desteklemek ve olumsuz tutumlarını değiştirmek için eğitim programları geliştirilebilir.
- Çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik empatik düşüncelerini desteklemek amacıyla etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlere ve ailelere özel gereksinimli bireyler konusunda seminerler verilebilir.

- İlgili kurumlar tarafından özel gereksinimli bireyler ve ailelerinin toplum yaşantısında daha fazla yer almaları için çalışmalar yürütülebilir.
- Okullarda bulunan özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte vakit geçirebilecekleri, ailelerin de dâhil edildikleri etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akardere, S. S. (2005). İşverenlerin Engelli Çalışanlara Yönelik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G. (2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksoy, A.B., Belçin Yıldırım, G., (2008). Farklı engel grubundan engelli kardeşe sahip çocukların kardeş ilişkileri ile kardeşlerini kabullenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 751-779.
- Aktaş, C., Küçükler S. (2002). Bilişsel - duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 15-25.
- Altıparmak, S., Yıldırım Sarı, H. (2012). Manisa ilinde engelli bireylere karşı toplumsal tutum. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 110-116.
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings' and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal Of Special Education* 26(2), 58-69.
- Arslan, E. (2010). Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., Çağlar, K., (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19-21 Haziran 2013, Akşehir.
- Çıfci, İ. (1997). Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşlılarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dere, N. (2009). Annelerin Otistik Çocuklarını Kabul Etmeleri İle Otistik Çocukların Kardeşlerinin Kardeşlerini Kabulü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E., & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.
- Eyh.aile.gov.tr, <https://eyh.aile.gov.tr/data/56179f30369dc5726c063e73/Bülten-Nisan2017.pdf>
- Genç, Y., Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-393.
- Gümüş, M. (2015). İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi (Şırnak İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gümüş, M., Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 90-110.
- Güven Karahan, B., Kuru, E. (2015). Ortopedik, görme ve işitme engelli öğrenciler için beden eğitimi ve spor dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 36-46.

- Kalyva, E., Agaliotis, I. (2009). Can contact affect greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European journal of special needs education*, 24(2), 213-220.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T., Baydık, B. (2002), Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Konuk Er, R. (2011). Aile ve kardeş eğitimi programının engelli çocuğa yönelik tutum ve davranışlara etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Krahe, B., Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69, DOI: 10.1002/casp.849.
- Krajewski J., Flaherty T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38, 154-62.
- Kumtepe, H. (2001). Ankara İlinde Yaşayanların Engellilere Yönelik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lamb, (2001). Kültürlerarası Bakış açısı ile Babanın Çocuk Gelişimindeki Rolü ve Önemi. Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi Sempozyum Raporu içinde. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını, No:12.
- Law, G. U., Sinclair, S., Fraser, N. (2007). Children's attitudes and behavioural intentions towards a peer with symptoms of ADHD: does the addition of a diagnostic label make a difference? *Journal of Child Health Care*, 11(2), 98-111, DOI: 10.1177/1367493507076061.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56, 529-546.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-19.
- Nowicki, E. A., Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Ozan Bulduk, R. (2014). Ortaokul 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Öztürk, T. (2007). Ana Sınıflarına Devam Eden Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşlıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Parasuram, K. (2006), Variables that Effect Teachers' Attitudes toward Disability and Inclusive Education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21 (3), 232-242.
- Plotnik, R., (2009). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sezer, F. (2012). Engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik önleyici rehberlik çalışması; Deneysel bir uygulama. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), Article Number: 1C0471.
- Siperstein, G.N., Parker, R.C., Bardon, J.N., Widaman, K.F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435-55.
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Şahin, F., Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239

-
- Ünal, F., İflazoğlu Saban, A. (2011). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1561-1573.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 473-479, DOI: 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x.
- Yıldırım, B.A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

DEĞERLER VE SEVGİ EĞİTİMİ

AN ANALYSIS OF VALUES IN CHILDREN'S PICTURE BOOKS: A COMPARATIVE STUDY OF PICTURE BOOKS PUBLISHED BETWEEN 2000 AND 2007*

Mine Kazancı Gül

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, kzncmn@hotmail.com

Mesude Atay

Okan Üniversitesi, amesude@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to examine the values of friendship, success, wisdom, tolerance, benevolence, happiness, courtesy, respect, love and responsibility in the children's books published in the years between 2000 and 2007 written in Turkish for 5-6 year old children. It is designed in content analysis pattern of qualitative research. A descriptive model of quantitative research methods was used to determine the frequency of values in picture books. The sample of the study consists of 20 children's picture books which are translated into Turkish and written in Turkish between 2000 and 2007 for the 5-6 age group determined by the criterion sampling strategy. The researcher developed a checklist as a data collection tool which is values checklist. Values checklist contains 10 different values. In accordance with the purpose of the study, content analysis was conducted for determining codes. Firstly, codes were identified from the raw data obtained, then subcategories were created and interpreted. As a result of the research, in the children's picture books published between 2000 and 2007, while love is the most mentioned value, tolerance was the least mentioned value. Children's picture books which are written in Turkish contain the highest frequency of love whereas wisdom and respect have the lowest frequency. Tolerance value is not included as a value. The translated books contain the highest frequency of love and the value of tolerance has the lowest frequency. It is found that children's picture books, those translated into Turkish and those written in Turkish differ in terms of inclusion of values. The books which are written in Turkish have damaging examples and the translated books have positive examples. The translated books aim to convey the tips for proper behavior while in Turkish picture books aim to bring in the values with the repetition of words. Regarding results of the study, it is necessary to give more importance to the value of wisdom, respect for differences and tolerance, in the children's picture books.

Key Words: Pre-school Education, Children's Picture Books, Values, Values Education, Children's Literature.

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA DEĞERLER ANALİZİ: 2000-2007 YILLARI ARASINDA BASILMIŞ KİTAPLAR ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

ÖZET

5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarında yer alan arkadaşlık, başarı, bilgelik, hoşgörü, iyilikseverlik, mutluluk, nezaket, saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırmanın içerik analizi deseninde tasarlanmıştır. Değerlerin kitaplarda yer alma oranlarını belirlemek amacıyla ise nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ölçüt örnekleme stratejisi ile belirlenen 5-6 yaş grubu çocuklar için 2000-2007 yılları arasında Türkçe yazılmış yerli ve çeviri toplam 20 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Değerler Kontrol Listesi" kullanılmıştır. "Değerler Kontrol Listesi"nde 10 farklı değer yer almaktadır. Resimli çocuk kitapları için araştırmanın amacına uygun olarak içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen ham verilerden kodlar belirlenip, alt kategoriler oluşturulmuş ve bunlar yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, 2000-2007 yılları arasında yayınlanan resimli çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise hoşgörü değerine yer verildiği görülmüştür. Çeviri kitaplarda en fazla sevgi, en az hoşgörü değerine yer verilmiştir. Yerli ve çeviri resimli çocuk kitaplarının değerlere yer verme durumunun farklılaştığı, yerli kitaplarda değerleri zedeleyici örneklerin olduğu, çeviri kitapların değeri kazandırmaya yönelik olumlamalara yer verdiği tespit edilmiştir. Çeviri kitaplar değerleri doğru davranışa yönelik ipuçları sunacak şekilde aktarırken yerli kitaplar söz konusu değeri kelime tekrarlarıyla kazandırmayı hedeflemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, resimli çocuk kitaplarında bilgelik, farklılıklara saygı, hoşgörü, iyilikseverlik, hayvan sevgisi ve sorumluluk değerlerine daha fazla yer verilmesi gerektiği, değer aktarımında değerleri zedeleyecek cümlelere yer verilmemesi gerektiği, değerlerin olumlu örnekler üzerinden ve doğru davranışa yönelik fikir verecek şekilde aktarılmasının daha doğru olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Resimli Çocuk Kitapları, Değerler, Değerler Eğitimi, Çocuk Edebiyatı

*1. Bu çalışma Mine KAZANCI GÜL'ün yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

GİRİŞ

Eğitimin çevre aracılığıyla bireyde istedik değişimler oluşturma süreci olduğu düşünüldüğünde, bireyin çevreye uyumu için gerekli olan bilgi ve becerileri eğitim sürecinde kazanması gerektiği görülecektir. Uyum sürecini kolaylaştıracak bilgilerin içinde değerlerin de önemli bir yeri vardır (Sönmez, 2008). Hızlı ve sürekli bir oluşum halinde olan bilgi toplumlarında, eğitimin çok önemli bir yeri olduğu dile getirilmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi sebebiyle öğrenci, öğretmen ve okul rollerinde değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Sanayi toplumlarından kalma geleneksel yöntemlerin kendisini güncel ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren çağdaş yöntemlere bıraktığı bilinmektedir. Değişen ihtiyaçlara cevap veren bir eğitimin her kademedeki bireylere çağın gerektirdiği beceri ve donanımı kazandırması gerektiği belirtilmektedir (Genç, 2017).

Bireyin karakterini oluşturan bileşenler okul öncesi dönemde şekillenmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve ahlaki olgunlaşmasına katkıda bulunmak önemlidir (Uyanık Balat, 2012; aktaran Alpöge, 2011). Bu bağlamda, çocuğun okul öncesi dönemde aldığı eğitim olarak tanımlanan okul öncesi eğitim, en az çocuğun tükettiği besinler kadar önemli bulunmaktadır ve gelişmiş toplumların eğitimsel açıdan özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Oktay, 1983).

Ahlak, doğuştan olmayan, eğitim-öğretim yoluyla gelişen, insanı iyilik yapmaya yönelten tüm görgü kuralları olarak tanımlanmaktadır (Işık, 2016). Okul öncesi dönemde, çocukların doğru ve yanlış kavramlarını yetişkinlerin etkilediği belirtilmektedir. Çocukların kabul gören davranışı gerçekleştirme eğilimi içinde oldukları belirtilmektedir (Uyanık Balat, 2012; Piaget, 2015).

Çınar (2013) değerleri; bir toplumda nelerin kabul edilebilir, nelerin kabul edilemez olduğunu, nasıl düşünülüp, nasıl hissedilip ve nasıl davranılacağını belirleyen unsurlar olarak tanımlamaktadır. Günümüzde gerek ulusal ve gerekse evrensel düzeyde sağlıklı iletişim oluşturabilmenin yolunun ortak bir etik dilden geçtiği belirtilmektedir. Ortak etik dilin oluşturulması, değerler eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Kılınç, 2015).

Değer eğitiminin evde başladığı düşünülürse, değer aktarımında ilk görevin anne-babalara düştüğü görülecektir. Anne-babalar yaşamın ilk yıllarında çocuklarıyla geçirdikleri zaman dilimi boyunca çocuklarına belli değerleri aktarmaktadırlar (Alpöge, 2011). Bununla birlikte değerlerin çocuk edebiyatıyla da aktarıldığı bilinmektedir (Mills, 2016). Çocuk edebiyatı sunduğu güzel örneklerle değerler eğitimine katkıda bulunmaktadır. Çocuk hikâyelerinin değer kazandırma üzerindeki olumlu etkisi araştırmalarda görülmüştür. Arizona Lisesi'nde okuyan 420 öğrenci ile çalışılmış, öğrencilerin okumalarının davranışları ve karar alma süreçleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sigara içmenin kanser üzerindeki etkisinin anlatıldığı bir makalenin yer aldığı bir dergiyi okuyan öğrenci sigarayı bırakma kararı almıştır. Bununla birlikte, aynı makalenin okutulduğu öğrencilerden sadece 16 öğrencinin üzerinde kişisel bir etki olmadığı tespit edilmiştir Öğrencilerde

1.184 farklı etki görülmüştür. Öğrencilerin %45'i yeni kavramlar öğrenmiş, %40'ı ise yeni tutumlar geliştirmiştir (aktaran Kimmel, 1970).

Bu bağlamda; okul öncesi dönem için yazılmış resimli çocuk kitaplarının değerler açısından incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. 5-6 yaş grubu çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında çocuklara hangi değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı ve bu değerlerin çocukların yaşına ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı bu araştırmanın temel sorunsalıdır.

5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarının arkadaşlık, başarı, bilgelik, hoşgörü, iyilikseverlik, mutluluk, nezaket, saygı, sevgi ve sorumluluk değerleri açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma, okul öncesi eğitim ve resimli çocuk kitaplarıyla ilgilenen akademisyenlere, yazar, çizer ve yayınevlerine, öğretmenlere ve ebeveynlere çocuk kitaplarının değer kazandırma rolü ve çocuk kitaplarında değinilen değerler konusunda ışık tutacaktır.

METOT

Araştırma Deseni

5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarında yer alan arkadaşlık, başarı, bilgelik, hoşgörü, iyilikseverlik, mutluluk, nezaket, saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırmanın içerik analizi deseninde tasarlanmıştır. Değerlerin kitaplarda yer alma oranlarını belirlemek amacıyla ise nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, ölçüt örneklem stratejisi ile belirlenen 5-6 yaş grubu çocuklar için 2000-2007 yılları arasında Türkçe yazılmış yerli ve Türkçe'ye çevrilmiş toplam 20 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır.

Tablo 1. İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Çeviri/Yerli Olma Özelliğine Göre Dağılımı

Resimli Çocuk Kitapları	Yerli	Çeviri	Toplam	%
2000-2007	10	10	20	100
Toplam	10	10	20	100

Tablo 1'e göre, incelenen resimli çocuk kitaplarının yayımlandıkları yıllara göre dağılımı şöyledir: 2000-2007 yılları arasında basılan kitaplarda yerli (n=10) ve çeviri (n=10) olmak üzere, toplam 20 resimli çocuk kitabı araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmacı, resimli çocuk kitaplarını incelemek için alan yazını okuyarak "Değerler Kontrol Listesi" ni geliştirmiştir. "Değerler Kontrol Listesi" alandan 1 uzman, 1 akademisyen ve 1 öğretmen tarafından incelenmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılmış, kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği %72 olarak bulunmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında uygulanan kodlayıcı güvenilirliğinde

%70 ve üzeri sonuçlar güvenilir bulunmaktadır (Miles ve Huberman, 2015, s.64). Buna göre tespit edilen değerlerin büyük ölçüde eşleştiği söylenebilir. Kontrol listesi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kitapla ilgili genel bilgileri, ikinci bölüm ise kitapta yer alan değerleri içermektedir. Araştırma kapsamına alınan resimli çocuk kitapları okunmuştur. Kitaplarda bulunan her bir değer listeye not edilmiştir. "Değerler Kontrol Listesi" nde arkadaşlık, başarı, bilgelik, hoşgörü, iyilikseverlik, mutluluk, nezaket, saygı, sevgi ve sorumluluk olmak üzere toplam 10 temel değer yer almaktadır. Veriler, doküman toplama ve inceleme tekniği ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Resimli çocuk kitaplarındaki değerler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Değerler Kontrol Listesi" ne göre değerlendirilmiştir. Resimli çocuk kitaplarındaki değerlere ilişkin bulgular, alan yazın desteğiyle yorumlanmış ve anlamlandırılmıştır. Resimli çocuk kitapları, içerik analiziyle analiz edilmiştir. İncelenen değerlerin kitaplarda ele alınma durumuna göre farklı kategoriler (kodlar) oluşturulmuştur. Arkadaşlık değeri, akran arkadaşlığı ve hayali arkadaşlık olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. Bilgelik değeri, eleştiri ve özeleştiri olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. İyilikseverlik değeri; paylaşma ve yardımlaşma olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. Saygı değeri, büyüklere saygı ve farklılıklara saygı olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. Sevgi değeri; insan sevgisi, çevre ve doğa sevgisi, hayvan sevgisi, kitap sevgisi ve sanat sevgisi olmak üzere beş farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, değerlere yer verilme sıklığını tespit etmek için yüzde- frekans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Resimli çocuk kitaplarında incelenen değerlere yönelik ham verilerin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Hophop hızla büyüyordu. Ayşegül de bu yeni arkadaşıyla oyunlar oynamaktan çok hoşlanıyordu.”

(Hayalî arkadaşlık, Delahaye, 2004, Küçük Ayşegül Ormanda kitabından, s.5).

“Tırmık gece çalışıp, gündüz tembellik ediyor.” (Çalışkanlık, Göknil, 2001, Çalışkan Tembel kitabından, s.14).

“Ama bence yanlış söylenmiş. Daha doğru olurdu “kulağından düştü” denseymiş...” (Eleştiri, Çınaroğlu, 2007, Babamın Burnundan Düştüm kitabından, s.24).

“Çünkü minik ayıcık tırmanmaktan hoşlanmıyordu. Minik ayıcığa önemli değil dedim...” (Hoşgörü, Burfoot, 2006, Ayıcık ve Ben kitabından, s.13).

“Ayşegül, samanları toplamada çiftçilere yardım ediyordu.” (Yardımlaşma, Delahaye, 2004, Küçük Ayşegül Ormanda kitabından, s.4).

“Neşe içinde yürümeye başladı. Bir yandan şarkı söylüyordu.” (Mutluluk, Aksan, 2007, İnce Belli’nin Düşü kitabından, s.1).

“Tanıştığımızı çok sevindim. Kitabın yeni sahibi sen olmalısın...” (Nezaket, Fırat, 2005, İlk Araba kitabından, s.6).

“Küçük karınca İncebelli,

- Doğadaki her şey gibi, benim de bir yararım var. Ezme beni...”

(Çevre ve doğa sevgisi, Aksan, 2007, İnce Belli’nin Düşü kitabından, s.10).

“Büyükbabam bana hep, baktığım hayvanlardan sorumlu olduğumu aklımdan çıkarmamamı söyler,” dedi Ayşegül.” (Sorumluluk, Delahaye, 2004, Küçük Ayşegül Ormanda kitabından, s.6).

İncelenen 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarında yer alan “Değerler” ile ilgili cümle sayısının, her bir değere göre oranına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 2. 2000-2007 Yılları Arasında Basılmış Resimli Çocuk Kitaplarındaki “Değer” İfade Eden Cümlelerin, Her Bir “Değer” e Göre Oranı (N=263, “Değerler” İle İlgili Cümle Sayısı)

Değerler	Her Bir Değere Göre Cümle Sayısı (n)	Her Bir Değerin, Değer İfade Eden Cümle Sayısına Oranı (%)
Arkadaşlık	30	11.40
Başarı	21	7.99
Bilgelik	20	7.60
Hoşgörü	1	0.38
İyilikseverlik	15	5.70
Mutluluk	16	6.08
Nezaket	39	14.83
Saygı	10	3.81
Sevgi	90	34.22
Sorumluluk	21	7.99
Toplam	263	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarındaki “değerler” in dağılımı şöyledir; arkadaşlık (n=30), başarı (n=21), bilgelik (n=20), hoşgörü (n=1), iyilikseverlik (n=15), mutluluk (n=16), nezaket (n=39), saygı (n=10), sevgi (n=90), sorumluluk (n=21). İncelenen resimli çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise hoşgörü değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. Yazar Türüne Göre, Resimli Çocuk Kitaplarının Değerler Dağılımı

Değerler	Resimli Çocuk Kitapları				Toplam	
	Yerli		Çeviri			
	n	%	n	%	n	%
Arkadaşlık	15	50	15	50	30	100
Başarı	17	80,96	4	19	21	100
Bilgelik	14	70	6	30	20	100
Hoşgörü	0	0	1	100	1	100
İyilikseverlik	4	26,67	11	73,3	15	100
Mutluluk	16	100	0	0	16	100
Nezaket	30	76,93	9	23,1	39	100
Saygı	10	100	0	0	10	100
Sevgi	46	51,11	44	48,9	90	100
Sorumluluk	20	95,23	1	4,77	21	100
Toplam	172	65,4	91	34,6	263	100

Tablo 3' e göre resimli çocuk kitaplarında değerlere yerli kitaplarda daha fazla (%65,39) yer verildiği görülmektedir. Yerli kitaplarda hoşgörü değerine yer verilmediği (n=0), çeviri kitaplarda mutluluk (n=0) ve saygı (n=0) değerlerine yer verilmediği görülmektedir.

Yerli ve çeviri resimli çocuk kitaplarında değerlere yer verme durumu bakımından farklı ilişkilendirmeler olduğu tespit edilmiştir. Arkadaşlık değeri yerli kitaplarda olumsuz örnekler üzerinden aktarılırken çeviri kitaplarda arkadaşlığa yönelik olumlu örnekler bulunmaktadır. Başarı değeri yerli kitaplarda görev dağılımı, sanatsal tasarım ve üretkenlikle ilişkilendirilirken çeviri kitaplarda gayret, mücadele ve özgüven değeriyle ilişkilendirilmektedir. Çeviri kitaplarda hoşgörü değeri sabır, kabul ve farklı beğenilere saygı ile birlikte aktarılırken yerli kitaplarda hoşgörü değerine yer verilmediği görülmektedir. İyilikseverlik değeri, çeviri kitaplarda yardım istemeye de ilişkilendirilirken yerli kitaplarda paylaşmayla ilişkilendirilmektedir. Mutluluk değeri; yerli çocuk kitaplarında, kahramanların mutlu olduğunu ifade etmesiyle aktarılırken çeviri kitaplarda mutluluk, kahramanların eylemleri ve davranışları üzerinden aktarılmaktadır. Nezaket değeri; yerli çocuk kitaplarında çoğunlukla selamlaşma ve vedalaşma esnasında kullanılan sözcüklerle aktarılmakta, çeviri çocuk kitaplarında beğenin dile getirilmesiyle aktarılmaktadır. Saygı değerinin alt kategorisi olan farklılıklara saygı; yerli kitaplarda öncesinde farklılıktan rahatsızlık duyan, sonrasında hatasını fark edip pişmanlık duyan karakterler aracılığıyla, çeviri kitaplarda tamamıyla farklılığı kucaklayan karakter aracılığıyla aktarılmaktadır. Sevgi değeri; yerli kitaplarda hayvan sevgisi ve kitap sevgisiyle aktarılırken, çeviri kitaplarda çevre ve çevre sorunları, hayvanların yaşam alanlarına verilen zararlar üzerinden aktarılmaktadır. Sorumluluk değerine yerli ve çeviri kitaplarda benzer şekilde değinilmiş, iş bölümü üzerinden ilişkilendirme yapılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Cole ve Valentine (2000) resimli kitaplarda çok ırklı çocuk betimlemelerini incelemiştir. Araştırma kapsamında çok ırklı çocukları ve ailelerini tasvir eden 22 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Araştırmada incelenen 22 kitapta, çok ırklı çocukların benlik kavramını geliştirici olumlu örnekler bulunmuştur. 22 kitap da ailelere ve okul öncesi çocuklarla çalışan kişilere önerilmiştir. Araştırma sonuçları Cole ve Valentine'in çalışmasıyla farklılıklara saygı değeri bakımından hem farklılaşmaktadır hem benzeşmektedir. Bu çalışmada 2000-2007 yılları arasında basılmış kitaplarda ve yerli kitaplarda farklılıklara saygı değerine daha fazla yer verildiği bulunmuştur. Farklılara saygı değerine yer verme oranı bakımından benzeşen çalışmalar, farklılıklara saygı değerinin aktarılma şekli bakımından farklılaşmaktadır. Bu çalışmada, yerli kitaplarda farklılıklara saygı değerine hata yapıp daha sonra farklılıklara saygı değerinin önemini kavrayan kahramanlar üzerinden yer verildiği bulunmuştur. Yerli kitapların farklılıklara saygı değeri bakımından tamamıyla olumlu örnekler sunmadığı görülmüştür.

Court ve Rosental (2007) İsrail devlet okullarında erken çocukluk öğretmenleri tarafından kullanılan çocuk edebiyatında yer alan değerleri araştırmıştır. Araştırma kapsamında 170 kitap iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırma sonucunda kitaplarda karşılıklı saygı ve dostluk değerlerinin öne

çıktığı bulunmuştur. Bu çalışmada saygı değerine 2000-2007 yılları arasında basılmış kitaplarda ve yerli kitaplarda daha fazla yer verildiği; sevgi değerinin en fazla yer verilen değer olduğu; arkadaşlık ve eleştiri değerine 2000-2007 yılları arasında basılmış kitaplarda yer verildiği tespit edilmiştir.

Dirican (2013) 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarını bazı temel değerler açısından incelemiştir. Türk yazarlar tarafından yazılmış 135 resimli çocuk kitabının içerik analizi yöntemiyle incelendiği araştırmada, kitapların metin kısımlarındaki cümlelerin %28.69 oranında değer ifade ettiği, resim kısımlarında ise %53.04 oranında değer ifade eden resme yer verildiği bulunmuştur. Araştırma sonuçları kıyaslandığında en fazla yer verilen değer sevgi değeri bakımından birebir örtüşme söz konusudur. Bu çalışmada da sevgi değeri en fazla yer verilen değer olarak bulunmuştur. Paylaşma, arkadaşlık, nezaket ve mutluluk değerlerine bu çalışmada da yer verildiği tespit edilmiştir.

Gilmore ve Howard (2016) fark, farklılık ve yetersizlik anlayışını destekleme bakımından çocuk kitaplarını incelemiştir. Araştırma sonucunda farklı yaşlardan çocuklara rehberlik edebilecek ve çocuklarda farklılıklara saygı ve empatiyi geliştirecek 50 çocuk kitabı önerilmektedir. Çalışmada, kitaplarda verilen mesajlar örneklerle belirtilmiştir. Herkesin biricik olduğu, herkesin zayıf noktalarının ve güçlü noktalarının olduğu, kendimizi başkalarıyla kıyaslamaya gerek olmadığı bu mesajlardan bazıları olarak belirtilmiştir. Araştırma sonuçları Gilmore ve Howard'ın çalışmasıyla farklılıklara saygı değeri bakımından benzeşmektedir. Bu çalışmada da saygı değerinin alt kategorisi olarak farklılıklara saygı değeri incelenmiştir. 2000-2007 yılları arasında basılmış kitaplarda farklılıklara saygı değerine yer verildiği, bununla birlikte bazı kitaplarda bu değeri kazandırmaya yönelik olumsuz örnekler bulunmuştur.

Sonuç

- 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarında değerlere yerli kitaplarda (%65,4) daha fazla yer verilmiştir, çeviri kitaplarda (%34,6) daha az yer verilmiştir.
- 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli yerli çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise iyilikseverlik ve saygı değerlerine yer verilmiştir.
- 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli yerli çocuk kitaplarında hoşgörü değerine yer verilmemiştir. 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli yerli çocuk kitaplarında sevgi değerine en fazla sanat sevgisi alt kategorisinde yer verildiği; en az hayvan sevgisi alt kategorisinde yer verildiği; insan sevgisi alt kategorisine yer verilmediği bulunmuştur.
- 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli yerli çocuk kitaplarında iyilikseverlik değerine paylaşma alt kategorisinde yer verilmediği; yardımlaşma alt kategorisinde yer verildiği bulunmuştur.
- 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çeviri çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise hoşgörü ve sorumluluk değerlerine yer verilmiştir.
- 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çeviri çocuk kitaplarında mutluluk ve saygı değerlerine yer verilmemiştir.
- 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çeviri çocuk kitaplarında sevgi değerine en fazla hayvan sevgisi alt kategorisinde yer verildiği; insan sevgisi alt kategorisine az yer verildiği; çevre ve doğa sevgisi, kitap sevgisi ve sanat sevgisi alt kategorilerine yer verilmediği tespit edilmiştir.
- 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise hoşgörü değerine yer verilmiştir. 2000-2007 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarında sevgi değerine en fazla hayvan sevgisi alt kategorisinde yer verildiği; en az insan sevgisi alt kategorisinde yer verildiği bulunmuştur.

Öneriler

- Resimli çocuk kitaplarında sevgi değerine insan sevgisi alt temasında da yer verilmelidir.
- Resimli çocuk kitapları hoşgörü değerine yer vermelidir. Mutluluk değerine mutlu olmaya

yönelik farkındalık oluşturacak ve çocuklara bir fikir sunacak şekilde yer verilmesi daha doğru olacaktır.

- Resimli çocuk kitaplarında bilgelik değerine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bilgelik değeri eleştiri değerini kapsayıcı bir biçimde betimlenmelidir. Farklılıklara saygı değerine resimli çocuk kitaplarında yer verilmesi çok önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Alpöge, G. (2011). *Okulöncesinde Değer Eğitimi* (4. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Cole, E.M., Valentine, D.P. (2000). Multiethnic Children Portrayed in Children's Picture Books. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (4), 305-317.
- Court, D., Rosental, E. (2007). Values Embodied in Children's Literature Used in Early Childhood Education in Israeli State Schools. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 407-414.
- Çınar, A. (2013). *Değerler Felsefesi ve Psikolojisi*. Bursa: Emin Yayınları.
- Dirican, R. (2013). *3-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikâye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Genç, S.Z. (2017). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. Salih Zeki Genç (Ed.), *Bilgi Toplumu ve Eğitim* içinde (s. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Gilmore, L., Howard, G. (2016). Children's Books that Promote Understanding of Difference, Diversity and Disability. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2), (218-251). doi 10.1017/jgc.2016.26
- Işık, E. (2016). *Kime Kulsun?*. İstanbul: Nefes Yayıncılık.
- Kılınç, F. E. (2015). Değer Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Kapsamı. Sevcan Yağan Güder (Ed.), *Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi* içinde (s. 1-20). Ankara: Eğiten Kitap
- Kimmel, E. A. (1970). Can Children's Books Change Children's Values?. *Research In Review*. www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197011_kimmel.pdf can children's books change children's values (09.08.2017).
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, C. (2016). Ethics and Children Literature. Claudia Mills (Ed.), *Ethics and Children Literature* içinde. (s. 1-41). New York: Routledge.
- Oktay, A. (1983). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5743> (Erişim tarihi: 18.11.2017)
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun Ahlaki Yargısı*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri* içinde (s. 2-33). Ankara: Pegem Akademi.

**AN ANALYSIS OF VALUES IN CHILDREN'S PICTURE
BOOKS: A COMPARATIVE STUDY OF PICTURE BOOKS
PUBLISHED IN 2014***

Mine Kazancı Gül

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, kzncmn@hotmail.com

Mesude Atay

Okan Üniversitesi, amesude@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to study the values of friendship, success, wisdom, tolerance, benevolence, happiness, courtesy, respect, love and responsibility in the children's books published in 2014 and written in Turkish for 5-6 year old children. It is designed in content analysis pattern of qualitative research. A descriptive model of quantitative research methods was used to determine the frequency of values in picture books. The sample of the study consists of 20 children's picture books which are translated into Turkish and written in Turkish in 2014 for the 5-6 age group determined by the criterion sampling strategy. The researcher developed a checklist as a data collection tool which is values checklist. Values checklist contains 10 different values. In accordance with the purpose of the study, content analysis was conducted for determining codes. Firstly, codes were identified from the raw data obtained, then subcategories were created and interpreted. As a result of the research, the translated books contain the highest frequency of love and the value of tolerance and wisdom has the lowest frequency. It is found that children's picture books, those translated into Turkish and those written in Turkish differ in terms of inclusion of values. The books which are written in Turkish have damaging examples and the translated books have positive examples. The translated books aim to convey the tips for proper behavior while in Turkish picture books aim to bring in the values with the repetition of words. Regarding results of the study, it is necessary to give more importance to the value of happiness, wisdom and tolerance, in the children's picture books.

Key Words: Pre-school Education, Children's Picture Books, Values, Values Education, Children's Literature.

**RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA DEĞERLER ANALİZİ: 2014 YILINDA
BASILMIŞ KİTAPLAR ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA**

ÖZET

5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış 2014 yılında basılmış resimli çocuk kitaplarında yer alan arkadaşlık, başarı, bilgelik, hoşgörü, iyilikseverlik, mutluluk, nezaket, saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırmanın içerik analizi deseninde tasarlanmıştır. Değerlerin kitaplarda yer alma oranlarını belirlemek amacıyla ise nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 5-6 yaş grubu çocuklar için yerli ve çeviri Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplarıdır. Araştırmanın örnekleme, ölçüt örnekleme stratejisi ile belirlenen 5-6 yaş grubu çocuklar için 2014 yılında Türkçe yazılmış yerli ve çeviri toplam 20 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Değerler Kontrol Listesi" kullanılmıştır. "Değerler Kontrol Listesi"nde 10 farklı değer yer almaktadır. Resimli çocuk kitapları için araştırmanın amacına uygun olarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 2014 yılında yayınlanan resimli çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise bilgelik ve hoşgörü değerlerine yer verilmiştir. Çeviri kitaplarda en fazla sevgi, en az hoşgörü değerine yer verilmiştir. Çeviri kitaplarda bilgelik değerine yer verilmemiştir. Yerli kitaplarda en fazla sevgi, en az bilgelik değerine yer verilmiştir. Yerli kitaplarda hoşgörü değerine yer verilmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, resimli çocuk kitaplarında mutluluk, hoşgörü ve bilgelik değerlerine de yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Resimli Çocuk Kitapları, Değerler, Değerler Eğitimi, Çocuk Edebiyatı.

*1. Bu çalışma Mine KAZANCI GÜL'ün yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

GİRİŞ

Eğitimin toplumsal boyutları düşünüldüğünde, kültür, değer ve sosyalleşme kavramlarının eğitimden bağımsız düşünülemeyeceği görülecektir (Şişman, 2007). Bireyin toplumsal hayata uyumu için gerekli olan bilgi ve becerileri eğitim sürecinde kazanması gerektiği düşünülmektedir. Uyum sürecini kolaylaştıracak bilgilerin içinde değerlerin de önemli bir yeri vardır (Sönmez, 2008). Hızlı ve sürekli bir oluşum halinde olan bilgi toplumlarında, eğitimin önemli olduğu dile getirilmektedir. Teknolojinin

hızla gelişmesi sebebiyle öğrenci, öğretmen ve okul rollerinde değişimlerin yaşandığı görülmektedir (Genç, 2017). Değişen çevre şartlarına uyum sağlama, yaşamın ilk yıllarından itibaren kazandırılması gereken bir beceridir.

Doğumdan altı yaşın sonuna kadar olan dönemi kapsayan okul öncesi çağı, yaşamda bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Bireyin ilerleyen dönemlerde ortaya çıkan pek çok sorununun okul öncesi dönemde yaşadığı güçlükler ve eksikliklerden kaynaklandığı belirtilmektedir (aktaran Kuru Turaşlı, 2007, s.1). Bireyin karakterini oluşturan bileşenler okul öncesi dönemde şekillenmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve ahlaki olgunlaşmasına katkıda bulunmak önemlidir (Uyanık Balat, 2012; aktaran Alpöge, 2011). Bu bağlamda, çocuğun okul öncesi dönemde aldığı eğitim olarak tanımlanan okul öncesi eğitim, en az çocuğun tükettiği besinler kadar önemli bulunmaktadır ve gelişmiş toplumların eğitimsel açıdan özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Oktay, 1983).

Ahlak, insanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunup kötü davranışlardan uzak olmasını ifade etmektedir (aktaran Aktaş 2014). Okul öncesi dönemde, çocukların doğru ve yanlış kavramlarını yetişkinlerin etkilediği belirtilmektedir. Çocukların kabul gören davranışı gerçekleştirme eğilimi içinde oldukları bilinmektedir (Uyanık Balat, 2012; Piaget, 2015). Değerlerin ahlak gelişiminde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Aksoy (2014) değeri, bir şeyin arzu edilebilir (istendik) veya edilemez olması hakkındaki inanç olarak tanımlamaktadır. Değerler, soyut olan ahlaki ilkelerdir. Değerleri somut kılan, değerlerin gösterimi ya da dışı vurumu olan davranışlardır. Evrensel yönü olan değerlerin toplumdaki topluma mahiyeti değişmektedir. Bir değere yüklenen anlam, tüm toplumlarda aynı şekilde görülmemekle birlikte değerlerin toplumdaki yansımaları da farklı şekilde tezahür etmektedir. Örneğin, saygı değerinin göstergesi kabul edilen davranışlar, bir ülkeden diğerine farklılık göstermektedir (Sapsağlam, 2016).

Değer eğitiminin evde başladığı düşünülürse, değer aktarımında ilk görevin anne-babalara düştüğü görülecektir. Anne-babalar yaşamın ilk yıllarında çocuklarıyla geçirdikleri zaman dilimi boyunca çocuklarına belli değerleri aktarmaktadırlar (Alpöge, 2011). Değerlerin çocuk edebiyatıyla da aktarıldığı bilinmektedir. Okunan çocuk kitaplarının, çocukların davranışları ve bilişsel süreçleri üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda kitapların, çocukların ve gençlerin karar verme mekanizmalarında olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir (aktaran Kimmel, 1970; Mills, 2016). Çocuk edebiyatı sunduğu güzel örneklerle değerler eğitimine katkıda bulunmaktadır. Droog, Buijzen ve Valkenburg, 2014 yılında 4-6 yaşındaki 104 çocukla araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında, resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin ve resimli çocuk kitaplarının interaktif bir şekilde okunmasının çocukların beğeni kültüründe, besin tercihlerinde ve sebze tüketimlerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Bu bağlamda; okul öncesi dönem için yazılmış resimli çocuk kitaplarının değerler açısından incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. 5-6 yaş grubu çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında çocuklara hangi değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı ve bu değerlerin çocukların yaşına ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı bu araştırmanın temel sorunsalıdır.

5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış 2014 yılında basılmış resimli çocuk kitaplarının arkadaşlık, başarı, bilgelik, hoşgörü, iyilikseverlik, mutluluk, nezaket, saygı, sevgi ve sorumluluk değerleri açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma, okul öncesi eğitim ve resimli çocuk kitaplarıyla ilgilenen akademisyenlere, yazar, çizer ve yayınevlerine, öğretmenlere ve ebeveynlere çocuk kitaplarının değer kazandırma rolü ve çocuk kitaplarında değinilen değerler konusunda ışık tutacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış 2014 yılında basılmış resimli çocuk kitaplarında yer alan arkadaşlık, başarı, bilgelik, hoşgörü, iyilikseverlik, mutluluk, nezaket, saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırmanın içerik analizi deseninde tasarlanmıştır. Değerlerin kitaplarda yer alma oranlarını belirlemek amacıyla ise nicel

araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme, ölçüt örneklem stratejisi ile belirlenen 5-6 yaş grubu çocuklar için 2014 yılında Türkçe yazılmış yerli ve Türkçe'ye çevrilmiş toplam 20 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır.

Tablo 1. İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Çeviri/Yerli Olma Özelliğine Göre Dağılımı

Resimli Çocuk Kitapları	Yerli	Çeviri	Toplam	%
2014	10	10	20	100
Toplam	10	10	20	100

Tablo 1'e göre, incelenen resimli çocuk kitaplarının yayınlandıkları yıllara göre dağılımı şöyledir: 2014 yılında basılan kitaplarda yerli (n=10) ve çeviri (n=10) olmak üzere, toplam 20 resimli çocuk kitabı araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmacı, resimli çocuk kitaplarını incelemek için alan yazını okuyarak “Değerler Kontrol Listesi” ni geliştirmiştir. “Değerler Kontrol Listesi” alandan 1 uzman, 1 akademisyen ve 1 öğretmen tarafından incelenmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılmış, kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği %72 olarak bulunmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında uygulanan kodlayıcı güvenilirliğinde

%70 ve üzeri sonuçlar güvenilir bulunmaktadır (Miles ve Huberman, 2015, s.64). Buna göre tespit edilen değerlerin büyük ölçüde eşleştiği söylenebilir. Kontrol listesi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kitapla ilgili genel bilgileri, ikinci bölüm ise kitapta yer alan değerleri içermektedir. Araştırma kapsamına alınan resimli çocuk kitapları okunmuştur. Kitaplarda bulunan her bir değer listeye not edilmiştir. “Değerler Kontrol Listesi” nde arkadaşlık, başarı, bilgelik, hoşgörü, iyilikseverlik, mutluluk, nezaket, saygı, sevgi ve sorumluluk olmak üzere toplam 10 temel değer yer almaktadır. Veriler, doküman toplama ve inceleme tekniği ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Resimli çocuk kitaplarındaki değerler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Değerler Kontrol Listesi” ne göre değerlendirilmiştir. Resimli çocuk kitaplarındaki değerlere ilişkin bulgular, alan yazın desteğiyle yorumlanmış ve anlamlandırılmıştır. Resimli çocuk kitapları, içerik analiziyle analiz edilmiştir. İncelenen değerler kitaplarda ele alınma durumuna göre farklı kategoriler (kodlar) oluşturulmuştur.

Arkadaşlık değeri, akran arkadaşlığı ve hayalî arkadaşlık olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. Bilgelik değeri, eleştiri ve özeleştiri olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. İyilikseverlik değeri; paylaşma ve yardımlaşma olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. Saygı değeri, büyüklere saygı ve farklılıklara saygı olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. Sevgi değeri; insan sevgisi, çevre ve doğa sevgisi, hayvan sevgisi, kitap sevgisi ve sanat sevgisi olmak üzere beş farklı şekilde sınıflandırılarak kodlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, değerlere yer verilme sıklığını tespit etmek için yüzde-frekans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Resimli çocuk kitaplarında incelenen değerlere yönelik ham verilerin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Bu küçük renkli camlar, onu çok sevdiği arkadaşlarından bile koparmıştı.” (Akran arkadaşlığı, Ak, 2014, Bilyeler kitabından, s.10).

“Böylece gün ışıkları durup dinlenmeden çalıştılar.” (Çalışkanlık, Cengiz, 2014, Çalışkan Gün Işıkları kitabından, s.16).

“Söz bir daha duygularınızı küçümsemeyeceğim. Gördüm ki ben de aynı duruma düşebilirim. Ayrıca bundan sonra sizlerle alay eden biri çıkarsa ben bilirim ne yapacağımı ona!” (Özeleştir, Kozinoğlu, 2014, Bilmiş Fare Tuna kitabından, s.27).

“Beni üzen ya da kızdıran birçok şey yapmasına rağmen (s.30) bir ablanın sahip olabileceği en iyi kardeş, benim kardeşim.” (Hoşgör, Simmons&Birkett, 2014, En İyi Kardeş Benim Kardeşim kitabından, s.31).

“İbo, heyecanla eve dönüp bir süre bilyelerle oynadıktan sonra, eskisi gibi zevk almadığını fark etti. Oyun gerçekten çok kısa sürmüştü. Hep birlikte oynamanın zevki, tek başına oynarken yoktu ki...” (Paylaşma, Ak, 2014, Bilyeler kitabından, s.27).

“Dışarıya oynamaya çıkınca hele, ondan mutlusu olmazdı.” (Mutluluk, Callier, 2014, Hayır Hayır Bana Ne! kitabından, s.7).

“Bela, yardım eder misin?” (Nezaket, Bonwill, 2014, Oynamıyorum İşte kitabından, s.13).

“İyi ki hepsi birbirinden farklı, yoksa kardeşimi diğerlerinden nasıl ayırt ederdim.” (Farklılıklara saygı, Akal, 2014, Kardeşimin Garip Arkadaşları kitabından, s.36).

“Bir başka gün ışığı çayırdağı uçur böceklerinin yumurtalarına dokundu. Uçur böcekleri yumurtadan çıkıp çimenlerin üzerinde gezinmeye başladılar. Kırmızı ya da sarı üzerine siyah benekli giysileriyle nasılda güzeldiler.” (Hayvan sevgisi, Cengiz, 2014, Çalışkan Gün Işıkları kitabından, s.10).

“Eğretili otları, laleler, sardunyalılar ve palmyeler! Hepsiyle Camille ilgileniyor. Onları sık sık suluyor.” (Sorumluluk, Kay, 2014, Biraz Da Ev İş kitabından, s.11).

İncelenen 2014 yılında basılmış resimli çocuk kitaplarında yer alan “Değerler” ile ilgili cümle sayısının, her bir değere göre oranına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 2. 2014 Yılında Basılmış Resimli Çocuk Kitaplarındaki “Değerler” İle İlgili Cümle Sayısının, Her Bir “Değer” e Göre Oranı (N=299, “Değerler” İle İlgili Cümle

Değerler	Her Bir Değere Göre Cümle Sayısı (n)	Sayısı)	
		Her Bir Değerin, Değer İfade Eden Cümle Sayısına Oranı (%)	
Arkadaşlık	28		9.37
Başarı	25		8.36
Bilgelik	1		0.33
Hoşgör	2		0.67
İyilikseverlik	22		7.35
Mutluluk	26		8.70
Nezaket	35		11.71
Saygı	9		3.01
Sevgi	133		44.48
Sorumluluk	18		6.02
Toplam	299		100.0

Tablo 2 incelendiğinde, 2014 yılında basılmış resimli çocuk kitaplarındaki “değerler” in dağılımı şöyledir; arkadaşlık (n=28), başarı (n=25), bilgelik (n=1), hoşgör (n=2), iyilikseverlik (n=22), mutluluk (n=26), nezaket (n=35), saygı (n=9), sevgi (n=133), sorumluluk (n=18). İncelenen resimli çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise bilgelik değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. Yazar Türüne Göre, Resimli Çocuk Kitaplarının Değerler Dağılımı

Değerler	Resimli Çocuk Kitapları				Toplam	
	Yerli		Çeviri		n	%
	n	%	n	%		
Arkadaşlık	18	64,28	10	35,72	28	100
Başarı	15	60	10	40	25	100
Bilgelik	1	100	0	0	1	100

Hoşgörü	0	0	2	100	2	100
İyilikseverlik	12	54,55	10	45,45	22	100
Mutluluk	21	80,77	5	19,23	26	100
Nezaket	6	17,14	29	82,86	35	100
Saygı	5	55,56	4	44,44	9	100
Sevgi	57	42,86	76	57,14	133	100
Sorumluluk	2	11,11	16	88,89	18	100
Toplam	137	45,82	162	54,18	299	100

Tablo 3' e göre resimli çocuk kitaplarında değerlere çeviri kitaplarda daha fazla (%54,18) yer verildiği görülmektedir. Yerli kitaplarda hoşgörü değerine yer verilmediği (n=0), çeviri kitaplarda bilgelik (n=0) değerine yer verilmediği görülmektedir.

Yerli ve çeviri resimli çocuk kitaplarında değerlere yer verme durumu bakımından farklı ilişkilendirmeler olduğu tespit edilmiştir. Arkadaşlık değeri yerli kitaplarda yaptığı hatalar sonucu arkadaşlığın kıymetini anlayan karakterler üzerinden aktarılırken çeviri kitaplarda birliktelikten keyif alan karakterler üzerinden aktarılmaktadır. Başarı değeri yerli kitaplarda görev dağılımı, sanatsal tasarım ve üretkenlikle ilişkilendirilirken çeviri kitaplarda özgüven değeriyle ilişkilendirilmektedir. Bilgelik değeri yerli kitaplarda özeleştirme değeriyle birlikte aktarılırken çeviri kitaplarda sorgulama ile aktarılmaktadır. Çeviri kitaplarda hoşgörü değeri sabır, kabul ve farklı beğenilere saygı ile birlikte aktarılırken yerli kitaplarda hoşgörü değerine yer verilmediği görülmektedir. İyilikseverlik değeri, çeviri kitaplarda hayvanlara ve insanlara yardım etmeyle ilişkilendirilirken yerli kitaplarda yardımlaşmayla ilişkilendirilmektedir. Mutluluk değeri; yerli çocuk kitaplarında, kahramanların duygu farkındalığıyla aktarılırken çeviri kitaplarda mutluluk, kahramanların eylemleri ve davranışları üzerinden aktarılmaktadır. Nezaket değeri; yerli çocuk kitaplarında çoğunlukla selamlaşma ve vedalaşma esnasında kullanılan sözcüklerle aktarılmakta, çeviri çocuk kitaplarında beğenin dile getirilmesiyle aktarılmaktadır. Saygı değerinin alt kategorisi olan farklılıklara saygı; yerli kitaplarda öncesinde farklılıktan rahatsızlık duyan, sonrasında hatasını fark edip pişmanlık duyan karakterler aracılığıyla aktarılmaktadır. Çeviri kitaplarda saygı değeri, hürmet değeri aracılığıyla aktarılmaktadır. Sevgi değeri; yerli kitaplarda çevre ve doğa sevgisi ve kitap sevgisiyle aktarılırken, çeviri kitaplarda anne ve kardeş sevgisi üzerinden aktarılmaktadır. Sorumluluk değerine yerli kitaplarda aile içi görev dağılımıyla, çeviri kitaplarda görevi kendisine hatırlatılan kahramanlar aracılığıyla değinilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Kaya (2007) Cahit Zarifoğlu'nun çocuk kitaplarında temel değerleri incelemiştir. Araştırma kapsamında Cahit Zarifoğlu'nun kaleme aldığı 9 çocuk kitabı incelenmiştir. Eserlerde dini değerlere ve sosyal değerlere yer verilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, sosyal değerler daha ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçları yardımseverlik ve mutluluk değerleri bakımından benzeşmektedir. Mutluluk ve yardımlaşma değerleri bu çalışmada da yer verilen değerlerdendir. Mutluluk değerine en fazla yerli ve 2014 yılında basılmış kitaplarda yer verilmiştir. Yardımlaşma değerine en fazla çeviri kitaplarda ve 2014 yılında basılmış kitaplarda yer verilmiştir.

Gönen ve Güler (2011) resimli hikâye kitaplarında çevre ve çevrenin yeri başlıklı çalışmasında 2-12 yaş çocukları için hazırlanmış 1995-2010 yılları arasında basılmış 80 resimli hikâye kitabını incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, kitapların %80' i çevre temasına tema olarak yer vermektedir. Gönen ve Güler çevre kavramına ana tema olarak %80 oranında yer verildiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada da çevre ve doğa sevgisi alt kategorisine 2014 yılında basılmış kitaplarda

%81,33 oranında yer verildiği bulunmuştur. Araştırma sonuçları Gönen ve Güler'in çalışmasıyla

sevgi değerinin çevre ve doğa sevgisi alt kategorisi bakımından benzeşmektedir.

Wee, Park ve Choi (2014) ABD’de basılan resimli çocuk kitaplarında çağdaş Kore ve Kore kültürünün betimlenişini incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, kitaplarda Korelilere ve Kore kültürüne, Batı kültürüyle olan zıtlıklar üzerinden vurgu yapıldığı; Kore’nin yabancı ülke olarak kısa cümlelerle anlatıldığı; Kore kültürünün okuyucuya yüzeysel bir biçimde sunulduğu belirtilmektedir. Asya kültürüne ait başka özelliklerin Kore kültürüne isnat edildiği; göç ve kültürlenme ile ilgili kitapların kimliğe yönelik çatışmalar ve yeni kültüre uymada sorun yaşayan karakterler üzerinden ayrıştırıcı bir şekilde kaleme alındığı belirtilmektedir. Araştırma sonuçları farklılıklara saygı değeri bakımından benzeşmektedir. Araştırmanın sonuçları Wee ve arkadaşlarının çalışmasıyla benzeşmektedir. Bu çalışmada da 2014 yılında basılmış kitaplarda ve çeviri kitaplarda farklılıklara saygı değerine daha az yer verildiği bulunmuştur. Çalışma sonuçları farklılıklara saygı değerinin aktarılma şekli bakımından da benzeşmektedir. Bu çalışmada da yerli kitapların farklılıklara saygı değerini zedeleyici örnekler teşkil eden kahramanlara yer verdiği tespit edilmiştir. Kahramanlar doğru davranışı bulsa da ilk bakış açılarının çocuklar için olumsuz örnek teşkil ettiği bulunmuştur. Toplumumuzda ‘Bir musibet bin nasihatten iyidir.’ sözünün olması, genellikle hatalar üzerinden öğrenmenin yaygın olduğunu bize göstermektedir. Bu durum, resimli çocuk kitaplarında da hata yaparak doğruyu bulan kahramanlara yer verilmesini etkilemiş olabilir.

Son ve Sung (2015) ABD’deki Koreli çocukları anlatan çağdaş resimli kitaplardan 31 resimli çocuk kitabını iki kültürlülük kavramı bakımından incelemişlerdir. Kitaplarda üç farklı Koreli çocuk tipi olduğu belirtilmektedir. Çocukluğunu Kore’de geçirip yakın zamanda ABD’ye göç eden Koreli göçmen çocuklar, Koreli Amerikan çocuklar ve evlat edinilmiş Koreli çocuklar. Göç nedenleri eğitim, ekonomik fırsatlar gibi farklı sebeplerden oluşmaktadır. Koreli çocukların kitaplarda farklı meslek gruplarında ve farklı rollerde resmedildiği belirtilmektedir. Araştırmanın sonucuna göre, çocuk edebiyatının kültürlerin ve kültürel kimliklerin kaynaşmasını destekleyici bir rolünün olduğu; öğretmenlerin sınıflarında çok kültürlü edebiyattan faydalanmaları gerektiği; birçok öğretmenin kendilerinin ait olmadığı bir grup olması sebebiyle farklı bir kültürden beslenen bir öyküye şüpheyle yaklaştığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü edebiyat aracılığıyla öğrencilere eleştirel bakış açılarını deneyimleme fırsatları oluşturmaları önerilmektedir. Araştırma sonuçları Son ve Sung’un çalışmasıyla farklılıklara saygı değeri bakımından benzeşmektedir. Bu çalışmada da saygı değerinin alt kategorisi olarak farklılıklara saygı değeri incelenmiştir, çeviri kitaplarda farklılıklara saygı değerine daha az yer verildiği bulunmuştur. Farklılıklara saygı değerinin aktarılma şekli bakımından da bir benzeşme söz konusudur. Yerli kitapların farklılıklara saygı değerini zedeleyecek örnekler içerdiği görülmüştür. Yerli kitaplarda farklılıklara saygı değerine az yer verilmesi, aynı grupta hoşgörü değerine yer verilmemesiyle örtüşen bir unsurdur.

Sonuç

- 2014 yılında basılmış resimli çocuk kitaplarında değerlere çeviri kitaplarda (%54.18) daha fazla yer verilmiştir, yerli kitaplarda (%45.82) daha az yer verilmiştir.
- 2014 yılında basılmış resimli yerli çocuk kitaplarında kitaplardaki toplam cümle sayısı ile karşılaştırıldığında değer ifade eden cümlelerin toplam cümleye oranı %20.78’ dir. 2014 yılında basılmış resimli yerli çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise bilgelik değerine yer verilmiştir, hoşgörü değerine yer verilmemiştir. 2014 yılında basılmış resimli yerli çocuk kitaplarında sevgi değerine en fazla çevre ve doğa sevgisi alt kategorisinde yer verildiği; kitap sevgisi alt kategorisine az yer verildiği; insan sevgisi ve sanat sevgisi alt kategorilerine yer verilmediği bulunmuştur. 2014 yılında basılmış resimli yerli çocuk kitaplarında bilgelik değerine özeleştirici alt kategorisinde yer verildiği; eleştiri alt kategorisinde yer verilmediği bulunmuştur.
- 2014 yılında basılmış resimli çeviri çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise hoşgörü değerine yer verilmiştir, bilgelik değerine yer verilmemiştir. 2014 yılında basılmış resimli çeviri çocuk kitaplarında sevgi değerine en fazla hayvan sevgisi alt kategorisinde yer verildiği; en az insan sevgisi alt kategorisinde yer verildiği; kitap sevgisi ve sanat sevgisi alt

kategorilerinde yer verilmediği bulunmuştur.

- 2014 yılında basılmış resimli çocuk kitaplarında kitaplardaki toplam cümle sayısı ile karşılaştırıldığında değer ifade eden cümlelerin toplam cümleye oranı %25.46' dır. 2014 yılında basılmış resimli çocuk kitaplarında en fazla sevgi, en az ise bilgelik değerine yer verilmiştir. 2014 yılında basılmış resimli çocuk kitaplarında sevgi değerine en fazla hayvan sevgisi ve çevre ve doğa sevgisi alt kategorilerinde yer verildiği; en az insan sevgisi alt kategorisine yer verildiği tespit edilmiştir.

Öneriler

- Hiçbir değere yer vermeyen, teması dahi olmayan eserlerin çocukları kitaplardan uzaklaştırılabileceği, resimli çocuk kitaplarında kitap sevgisine de yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Resimli çocuk kitaplarını incelemekle görevli bağımsız bir kurul ya da komisyon kurulması, çocukların nitelikli ve gelişim düzeylerine uygun kitaplara ulaşmasına katkı sağlayabilir.
- Farklılıklara saygı değerine resimli çocuk kitaplarında yer verilmesi çok önemli görülmektedir. Farklı gruplar ve kültürler basmakalıp yargılardan uzak bir şekilde ve bilgilendirici bir biçimde anlatıldığında çocuklar önyargılardan uzak ve farklılıkları kabul edici bir biçimde yetişeceklerdir.

Kaynakça

- Aksoy, R. (2014). *Değer ve Değerler Eğitimi* (2.Baskı). İstanbul: D-Eğitim Değer Eğitim Merkezi Yayınları: 1.
- Aktaş, K. (2014). Etik-Ahlak İlişkisi ve Etiğin Gelişim Süreci. *Journal of International Management and Social Researches*, 1(2), 22-32.
- Alpöge, G. (2011). Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı. Suat Hayri Küçük (Ed.), *Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu* içinde (s. 10-13). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Droog, S. M., Buijzen, M., Valkenburg, P. M. (2014). Enhancing children's vegetable consumption using vegetable-promoting picture books. The impact of interactive shared reading and character-product congruence. *Appetite*, 73, 73-80.
- <https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.10.018> (18.12.2017)
- Genç, S.Z. (2017). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. Salih Zeki Genç (Ed.), *Bilgi Toplumu ve Eğitim* içinde (s. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Gönen, M., Güler, T. (2011). The Environment and Its Place in Children's Picture Story Books. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 3633-3639.
- Kaya, V. (2007). *Cahit Zarifoğlunun kitaplarında temel değerler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kimmel, E. A. (1970). Can Children's Books Change Children's Values?. *Research In Review*. www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197011_kimmel.pdf can children's books change children's values (09.08.2017).
- Kuru Turaşlı, N. (2007). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oktay, A. (1983). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5743> (Erişim tarihi: 18.11.2017)
- Piaget, J. (2015). Çocukun Ahlakı Yargısı. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.Sapsağlam
- Son, E. H., Sung, Y. K. (2015). The Journey of U. S. Korean Children: (Re)constructing Bicultural Identities in Picture Books. *The Dragon Lode*, 33(2), 52-65.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul*

Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri içinde (s. 2-33). Ankara: Pegem Akademi.
Wee, S. J., Park, S., Choi, J. S. (2015). Korean Culture as Portrayed in Young Children's
Picture Books: The Pursuit of Cultural Authenticity. *Children's Literature in Education*, 46, 70–87.
DOI 10.1007/s10583-014-9224-0

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

SINGLE PARTY PERIOD OF CITIZENSHIP EDUCATION IN TURKEY

Doç.Dr. Doğan Duman

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi,

dogan.duman@deu.edu.tr

Mustafa Doğu

Nazire Merzeci İlkokulu Karabağlar İzmir, mustafadogdu@gmail.com

ABSTRACT

There is a conventional wisdom that modern citizenship concept appears with understanding of nation-state, nonetheless, employing citizenship as a concept for the first time in ancient Greek cities. Depending on this it is believed civics/ civic education, started to take place with "nation-state" fact in agenda of political administrations. The Ottoman State brought forward the project of Ottomanism as a last resort and as a upper identity in collapse process. In this project's fundamental idea, there was a kind of Ottoman citizenship design that will integrate different ethnic groups and nationalism. A new understanding of citizenship has entered the circuit with the republic founded after the national independence war. Because the leader staff who founded the republican regime had a purpose that building a society and state based on national structure. In accordance with this purpose firstly political and legal changes were realized. For proposing public with these changes or make public agree with these changes and create a new cultural structure, education had been widely utilized. The education system had been reorganized for the purpose of training up loyal younger generations to be good citizens who will protect the new regime. Effective citizenship education had been tried to be given at every level in education especially with social lessons. In this paper predominantly, single party period of citizenship education in turkey, in the context of "The Turkish History Thesis" created during this period and "Civics / Medeni Bilgiler" which some chapters had been written by Atatürk will be handled.

Key words: One-party period, citizenship, education

TEK PARTİ DÖNEMİNDE TÜRKİYE'DE YURTTAŞLIK EĞİTİMİ

ÖZET

Yurttaşlık, kavram olarak ilk kez eski Yunan sitelerinde kullanılmakla birlikte, modern yurttaşlık kavramının ulus-devlet anlayışı ile birlikte ortaya çıktığına ilişkin genel bir yargı bulunmaktadır. Bu gelişmeye bağlı olarak "yurttaşlık eğitimi"nin de yine ulus-devlet olgusu ile birlikte siyasal yönetimlerin gündeminde yer almaya başladığı düşünülmektedir. Osmanlı Devleti çöküş sürecinde biraz da bir kurtuluş çaresi olarak "Osmanlılık projesini bir üst kimlik" olarak öne çıkarmıştı. Bu projenin temelinde milliyetçilik düşüncesini etkisizleştirmek ve farklı etnik toplulukları kaynaştıracak bir Osmanlı yurttaşlığı tasarısı bulunmaktaydı. Ulusal bağımsızlık savaşından sonra kurulan Cumhuriyetle birlikte ise yeni bir yurttaşlık anlayışı devreye girmiştir. Çünkü Cumhuriyet rejimini kuran lider kadronun amacı ulusal yapıya dayalı bir toplum ve devlet inşa etmektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle siyasal ve hukuksal değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklikleri topluma benimsetmek ve yeni bir kültürel yapı oluşturmak için ise eğitimden geniş ölçüde yararlanılmıştır. Yeni rejime sadık ve onu koruyacak genç kuşaklar yetiştirmek amacı ile eğitim sistemi yeniden örgütlenmiştir. Eğitimin her kademesinde özellikle sosyal derslerden yararlanılarak etkili bir yurttaşlık eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Bildiride ağırlıklı olarak, bu dönemde oluşturulan "Türk Tarih Tezi" ve Atatürk'ün de bazı bölümlerini yazdığı ve ders kitabı olarak da okutulan "Medeni Bilgiler" kitabı bağlamında tek parti dönemindeki yurttaşlık eğitimi ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Tek parti dönemi, yurttaşlık, eğitim.

1.Giriş

Yurttaşlık en genel ifade ile, etnik, dinsel vb. ayrımlardan uzak, kişiyle devlet arasındaki hukuksal bağ olarak tanımlanmaktadır. Yurttaşlık, genel olarak ulus-devletle örtüşen ve ulus-devletin ölçütleriyle şekillendirilen ve kullanılan bir kavram olmuştur. Aynı zamanda ulusu inşa etme sürecinde devlete bağlanma ve üyelerinin aidiyetliliği ve kimliğinin oluşturulmasında araç olarak da kullanılmıştır. (Alptekin, 2005: IV). Tarihsel süreç içerisinde gelişerek bugün birçok devletin anayasalarında somut tanımlar şeklinde yerini alan yurttaşlık kavramı, modern devlet düşüncesine ait bir kavram olarak kabul edilse de, kavram ortaya çıkış biçimiyle daha eski Yunan site devletlerine kadar götürülebilir. Bu nedenle yurttaşlık kavramı köken olarak modern devletten çok daha öncesine dayanmaktadır. Yurttaşlık kavramı toplumsal algıda çoğunlukla hukuki tanımından bağımsız olarak düşünülmektedir. Bu nedenle yurttaşlık, öncelikle hukuki bir içeriğe sahip olmasına rağmen, bunun yanı sıra tarihsel, sosyolojik ve politik bilgilerle de çerçevesi çizilmeye çalışılan bir kavramdır. (Dinçkol, Işık, 2015: 15).

Yurttaşlık eğitimi ise en genel şekliyle, programı ve yöntemi ile, her yaştaki öğrencinin toplumca benimsenen davranışları geliştirmesi ve iyi bir yurttaş olarak yetişmesi amacını güden bir eğitim etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Yurttaşlık eğitimi ulusal birliğin sağlanmasında dayanışmanın önemini vurgularken, hukuk kuralları ile toplumsal yaşamı düzenleyici kuralları tanıtır ve benimsenmesini sağlar. Ayrıca, bir arada yaşamayı kolaylaştıran, uyumu sağlayan hoşgörü, uzlaşma,

iç disiplin ve toplumun iyiliğini düşünme gibi değerlere atıfta bulunur. Birçok ülkenin eğitim sisteminin en temel amacı iyi vatandaş yetiştirmektir. Türkiye’de, yurttaşlık eğitimine yönelik olarak zaman içerisinde farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. (Sağlam, Hayal, (2015). 208).

Tarihsel süreç içerisinde oluşan devlet örgütü, en önemli unsuru olan belirli bir insan topluluğundan ayrı düşünülemez. Bu insan topluluğunu nitelendirmek için ise ulus, millet halk, ahali, tebaa, uyruk, nüfus gibi farklı deyimlerin kullanıldığı görülmektedir. Fakat ne şekilde kullanılırsa kullanılsın, devletin unsurlarından biri olan insan topluluğunun tek tek bireylerden oluştuğu bir gerçektir. Bu insanların hukuksal statülerinin ne olacağı konusu ise doğrudan devletin niteliğiyle ilgilidir. Osmanlı Devleti’nde, uyruklar (tebaa) arasında, dinsel inançtan kaynaklanan bir eşitsizliğin olduğu bilinmektedir. Devlet hizmetinde görev alma, vergi verme vb. ve konularda görülen bu farklılıklar, uyrukluğun konusundaki anlayışla ilgiliydi. Müslüman olmayan uyruklar (zımmiler), inançlarına göre çeşitli gruplara ayrılmıştı. Bu grupların her biri ise bir “millet” olarak tanımlanmaktaydı.

Buna karşılık, Müslüman uyruklar arasında “millet” farkı yoktu. “Sünni” mezheplerden birine mensup olan her Müslüman, hak ve sorumluluklarda eşit kabul edilirdi. Osmanlı Devleti’nin dağılmasına karşı çözüm çarelerinden biri olarak 1869 yılında yayımlanan “*Tabiiyet-i Osmaniye Kanunu*”, uyruklar arasında din ve mezhep farkına son vermeyi ve bir “*Osmanlı Milleti*” yaratmayı amaçlamışsa da başarılı olamamıştır.

Bu alanda Cumhuriyet döneminin getirdiği ilk değişiklik, monarşilerde kullanılan “*tabiiyet*” deyimini yerine, “*yurttaşlık*” deyiminin benimsenmesidir. (Cumhuriyet, 16 Nisan 2009). Cumhuriyet’in ilk anayasası olan 1924 Anayasası’nın da milleti tanımlarken bunu yurttaşlık bağı üzerinden yapması anlamlıdır: Bu anayasanın 88. maddesine göre “*Türkiye’de din ve ırk ayırt edilmeksizin vatandaşlık bakımından herkese ‘Türk’ denir.*” ve “*...Türk vatandaşlığını isteyen yahut Vatandaşlık Kanunu gereğince Türklüğe kabul olunan herkes Türk’tür.*” şeklinde bir tanım yapılmıştır.

Yurttaşlık eğitiminin planlı bir biçimde Türk eğitim sistemi içerisinde yer alması ise II. Meşrutiyet Dönemi’yle başlamaktadır. Devleti ve yurttaşlarını bir arada tutan bağları güçlendirmek amacıyla düşünülen yurttaşlık eğitimi, bu dönemde genel anlamda girilen yenileşme hareketinden bağımsız düşünülemez. Osmanlı Devleti’nin son yüzyılında girilen yenileşme hareketini devralan ve bunu radikal bir şekilde sürdüren Cumhuriyet yönetiminde ise yeni rejime bağlı, yurdunu ve milletini seven, yurttaşlık sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmek Türk milli eğitiminin genel amaçları arasında yer almıştır.

Çok sayıda kişiye -biraz da zorunlu olarak- okutulması nedeniyle ders kitapları ulus-devlet, yurttaşlık kavramının yurttaşlara benimsetilmesi açısından temel metinler olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla ders programları, ders kitapları, eğitime dair malzemeler ve dersler, çoğunlukla siyasal iktidara egemen olanların ideolojilerinin aktarılmasını sağlayan etkili birer araç olarak da nitelendirilebilir. Buna bağlı olarak toplumda yeni bir kimlik ve aidiyet duygusunu yaratmak üzere oluşturulan yurttaşlık tanımlamaları da ders kitaplarıyla topluma yerleştirilmeye çalışılır. (Gürses, Pazarcı, 2010: 1).

2. Tek Parti Döneminde Yurttaşlık Anlayışı ve Eğitimi

1923 yılında Cumhuriyet’in kurulmasıyla başlayan ve 14 Mayıs 1950 seçimleriyle son bulan Cumhuriyet Halk Partisi’nin iktidar süreci tek parti dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönem, aynı zamanda ulusal bilince dayalı vatandaşlık anlayışının oluşturulması ve daha da güçlenmesi adına bir dizi girişimde bulunulan yılları kapsamaktadır. Tek parti dönemi yeni bir siyasal-ulusal yapının ve bu yapıya bağlılık anlamında yeni bir yurttaşlık anlayışının da oluşturulmaya çalışıldığı dönemdir. Bu süreçte hak ve özgürlüklerden çok sorumluluklara vurgu yapılmış ve buna uygun bir yurttaş profili oluşturulmuştur. Fakat bununla birlikte çağdaş ve laik bir anlayış doğrultusunda, modern kimliği benimsemiş yurttaşlar da yaratılmaya çalışılmıştır. Sözkonusu süreçte geçmiş dönemin ideolojisine uygun olan görüşler ayıklanmış ve yerine Cumhuriyet’in temel ilkeleriyle uyumlu görüşler yerleştirilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde bir ailenin fertleri olarak tanımlanan yurttaşlar, Cumhuriyet’in ilkeleri doğrultusunda yeniden ele alınmış, yurttaşlığa devlet eksenli bir nitelik

kazandırılmaya başlanmıştır. Bu süreçte okul aracılığı ile de öğrencilere devlet, yurt, millet vb. kavramlar hakkında bilgiler verilerek milliyetçilik bilincinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada okullarda okutulan “Tarih” ve “Yurt Bilgisi” dersleri milli bilincin topluma aktarılmasında önemli rol üstlenmişlerdir. Özellikle “Yurt Bilgisi” derslerinde milli kimlik etrafında kolektif bir bilinç oluşturulmaya çalışılmış ve öğrencinin kendisini Türk milletine ait hissetmesinin ne denli önemli olduğu vurgulanmıştır. (Polat, 2011: 142-145).

Türk devriminin temel amaçlarından biri de yeni bir toplum kurmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için ise yeni bir insan modelinin oluşturulması zorunluluk haline gelmiştir. Dönemin çeşitli önemli yazarlarının kaleme aldıkları yazılarda bu zorunluluğa yapılan vurguyu görmek mümkündür. Örneğin Zeki Mesut’a göre “Türkiye Cumhuriyeti medeniyet ve terakki yolunda muvaffakiyetle yürüyebilmek için yeni bir tip vatandaşa muhtaçtır. ”. Yine M. Mermi de şöyle yazmıştır: “İnkılap yalnız devlet şeklinin değişmesi değil, yeni bir zihniyetin, yeni bir telkinin, daha umumi tabiriyle yeni bir insanın ‘teşekkül’üdür. ”(Aktaran, Çelik, 2017: 350). Üstel’e göre, II. Meşrutiyet aydınlarının “yeni insan-yeni toplum” projesi doğrultusunda üzerinde önemle durdukları “okul”, Cumhuriyetin ilanından sonra yeni bir ulus inşa etme projesinin önemli bir parçasını oluşturmaktaydı. Cumhuriyet’i kuran lider kadro, yurttaşların ulusal toplumla bütünleşmesinde “okul” a önemli bir yer vermekteydi (Çelik, 2017: 351).

Fransa’da III. Cumhuriyetin tarih, yurttaşlık bilgisi ve coğrafya dersleri ile öncelikle amaçladığı “ulusal kimliğin inşası” ve “yurtseverliğin telkini”, II. Meşrutiyetin “ittihad-ı anasırı” eliti tarafından ve Cumhuriyet’in kurucu kadrosu tarafından da benimsenmiştir. Bu nedenle de gerek II. Meşrutiyet döneminde gerekse Cumhuriyet döneminde sözkonusu dersler, yurttaşlık ve yurtseverlik bilincinin oluşturulmasına yönelik olarak araçsallaştırılmışlardır. (Çelik, 2017: 344). Buradan hareketle Türkiye’de Cumhuriyetin kurulmasından sonra da rejimin temel amaçlarından biri olan “iyi yurttaş yetiştirmek” çabası, II. Meşrutiyet dönemine kadar geri götürülebilir. O dönemde olduğu gibi, Cumhuriyet sonrasında da “iyi yurttaş”ı şekillendirecek temel kurumun ise okul olduğu düşünülmüştür. Yurttaşlığın adeta konjonktüre göre yeniden üretilip dönüştürüldüğü yer haline gelen okulun bu işlevi ise özellikle daha önce ifade edilen dersler ve onlara yönelik hazırlanan ders kitapları aracılığı ile sağlanmaya çalışılmıştır. (Karamanlı, 2013: 90). Bunun yanı sıra destekleyici unsur olarak Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra devreye sokulan bazı yasal ve kurumsal düzenlemelerden de yararlanılmıştır.

Bu doğrultuda Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki eğitim hizmetlerinin içeriğini “Öğretimi birleştirme”¹, “Eğitimi örgütlenme”², “Eğitimin niteliğinde değişim”³ ve “Eğitimi yaygınlaştırma”⁴ olarak dört başlık altında toplamak olasıdır. Tek parti yönetimi, “Yurttaşlık Eğitimi”nin istenen düzeye erişebilmesinin ön koşulu olarak eğitimi yaygınlaştırma çabasını öncelikli amaçlardan biri olarak

¹ “Öğretimin Birleştirilmesi” anlamına gelen “Tevhid-i Tedrisat Yasası”nın iki önemli özelliği bulunmaktadır. Birincisi, eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi, ikincisi ise eğitim alanında laikliğin eyleme dönüştürülmesidir.

² Cumhuriyet ilkelerine dayalı laik eğitim sistemi, 22 Mart 1926 tarihinde 789 Sayılı Yasa ile örgütlenmiştir. Buna göre, birçok yeni ve çağdaş düzenlemelerin yanında, sistemin bugünkü eğitim kademeleri belirlenmiş ve mesleki teknik eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı’nın bünyesine alınmıştır. Bugünkü Talim ve Terbiye Kurulu, 22 Mart 1926 tarihinde kurulmuştur.

³ Cumhuriyet Dönemi’nde “Heyet-i İlmîye ve Eğitim Şûrası” adı altında resmi eğitim toplantıları yapılarak eğitimin niteliğini değiştirmek amacıyla, eğitim-öğretim konuları tartışılmış ve ilkeler tespit edilmiştir. Milli Eğitim Şûraları bizzat Mustafa Kemal Atatürk’ün direktifleriyle başlatılan ve 1921 yılından beri devam eden, eğitim hizmetlerinin nitelik ve niceliklerinin çağdaş uygarlıklar seviyesine ve onun üzerine çıkarma amacı ile eğitim politikalarının bütün toplumsal kesimlerinin katılımıyla oluşturulduğu ulusal düzeyde, bakanlığın en önemli danışma organlarından biridir.

⁴ 1 Kasım 1928 tarih ve 1353 Sayılı Yasayla Türkçe, eğitimde ortak bir dil olmuştur. 1928 sonlarında Mustafa Necati’nin Bakanlığı sırasında halka okuma-yazma öğretmek için “Millet Mektepleri” ve 1930 sonra köylerde “Halk Okuma Odaları” açıldı. Daha sonraki yıllarda halk eğitimine yönelik olarak Şubat 1932 tarihinde de “Halk Evleri” kuruldu.

görmüştür. Bu kapsamda okur-yazar oranını yükseltmek, öğretimi kolaylaştırmak ve Türkçe'yi ortak bir dil yapmak amacıyla 1 Kasım 1928'de 1353 sayılı yasayla, Latin temelli yeni alfabe kabul edilmiştir. 24 Kasım 1928'de yayınlanan "*Millet Mektepleri Talimatnamesi*" gereğince, "*Millet Mektepleri*" açılmış, halkın yeni harflerle okuma yazma öğrenmesi süreci başlamıştır. Ülkede özellikle yeni Türk alfabesinin benimsenmesi ve bunu izleyen okuma-yazma seferberliği, okur-yazarlık oranında büyük bir artış sağlamıştır. Okuyup yazabilen nüfusun oranı 1928'de yaklaşık %8'den, 1935'de %20 ve II. Dünya Savaşı'nı sonunda %30'un üzerine çıkmıştır. (Ahmad, 1995: 120).

Yeni bir siyasal ve toplumsal yapının kurulmasında eğitimin çok önemli bir araç olduğu bilinmektedir. Cumhuriyet'in kurucu önder kadrosu da bu gerçeğin farkındadır. Aslında son dönem Osmanlı modernleşme hareketinde de eğitimin bu işlevinden yararlanılmıştır. Bu alanda deneyim sahibi olan kurucu kadro, tasarladığı proje doğrultusunda harekete geçmiştir. Bu amaçla 1926 tarihli "*İlk Mektep Müfredat Programı*" ile ilköğretim ders programlarına ilişkin ilk büyük düzenlemeyi yapmıştır. (Çelik, 2017: 351-352). Cumhuriyet döneminin ilk kapsamlı programı olma özelliğini taşıyan 1926 programının toplumsal yenileşme hareketinin de başlangıcı olduğunu söylenebilir.

Bu programda ilkokulun ilk ve son amacı, çocukları çevresine uyum sağlamış iyi yurttaşlar olarak yetiştirmek şeklinde belirlenmiştir. Üstel'e (2004) göre de eğitimle yalnızca yurttaş değil aynı zamanda "*iyi yurttaş*"lar yetiştirilerek, "*yurttaşlar cemaatinin*" oluşturulması hedeflenmiştir. Bu temel hedeften yola çıkılacak olursa, ilkokula yüklenen öncelikli görevin bireyi eğitmek değil, yeni kurulan Cumhuriyet rejimi ile uyumlu, bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Programda ayrıca ilköğretimin temel amacının "*yurttaş*" yetiştirmek olduğu, bunun için de devlet, yurt, millet kavramlarının öğrencilere kavratılmasının öncelikli amaç olduğu da belirtilmiştir. Bu nedenle sözkonusu programda "*Yurt Bilgisi*" dersi diğer derslerin merkezi olarak tanımlanmış ve bu derse belirlenen hedeflere ulaşmada etkili bir araç olması nedeniyle özel bir önem verilmiştir. (Elkatmış, 2014: 4).

1926 tarihli "*İlk Mektep Müfredat Programı*"nda "*Yurt Bilgisi*" dersinin hedefleri altı maddeyle özetlenmiştir:

"1- Çocuğa, etrafında olup biten işlerin, cereyan eden hadiselerin, ahlaki, iktisadi, hukuki... kısaca, içtimai manalarını idrak ettirmek.

- 1- Onda devlet, milliyet ve aile tesanüdüne iptina eden bir ahlakîyet hissi tevlit ettirmek ve yaşatmak.*
- 2- Çocuğa içinde yaşadığı cemiyette kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek, onu, demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek.*
- 3- Çocuğa en geniş mana ile yurdunu ve milliyetini sevdirmek (bu muhabbetin mücerret ve çocuk için ekseriye müphem kelimeler ile nasihat ve irşat şeklinde değil, onu imkan derecesinde şeniyelerle temas ettirmek suretile müşahade, tetkik vetefekküre müstenit olarak telkin edileceğini kaydetmek lazımdır.)*
- 4- Türk say ve teşebbüsü ile meydana gelen ve aynı say ve ikdam ile işletilen müesseselere (mesela: şimendiferlere, seyrüsefaine, bazı fabrikalara, milli bankalara, vatani ve hayırperver cemiyetlere ve ilah...) bilhassa dikkati celp suretile çocukta Türkün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında itimat ve iman tevlit etmek ve yaşatmak.*
- 5- Çocuğa devlet teşkilatı ve hükümet makinası hakkında esaslı fikirlere ve malumata sahip etmek"* (Maarif Vekaleti, 1930: 78-79. Aktaran Üstel, 2005: 132-133.)

1926 tarihli "*İlk Mektep Müfredat Programı*" ile "*Malumat-ı Vataniye*" dersinin yerini alan "*Yurt Bilgisi*" dersi aracılığı ile "*devletini, milletini, yurdunu, ailesini seven, sağlam bir ahlaki yapıya sahip, bireyler yetiştirmek*" amaçlanmıştır. Bununla birlikte, çocuğa içinde yaşadığı toplumla uyum içerisinde olmasını kolaylaştırmak ve üyesi olduğu topluma faydalı bir birey olarak yetişmesine katkıda bulunmak da amaçlanmıştır. Ayrıca, çocuğa Cumhuriyet'in gelecekteki yetişkin bir yurttaşı

olarak hak ve sorumlulukları konusunda bilgi vermek de bir başka önemli amaç olarak belirlenmiştir. Ancak söz konusu amacın, “... *demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek*” şeklinde ifade edilmesi, programın bireyin özgürlüklerinden çok sorumluluklarını esas aldığı şeklinde yorumlanabilir. (Elkatmış, 2014: 4). Bununla birlikte derste, yurttaş ve devletin birbirine karşı görevleri, özgürlük, dayanışma, seçim gibi konular üzerinde de durulması, Osmanlı dönemindeki “*edilgen yurttaş profili*”nden farklı olarak sorumluluklarının yanı sıra hak ve özgürlüklerinin de farkında olan bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı da söylenebilir.

Tek parti dönemi boyunca yazılan “*Yurt Bilgisi*” ders kitaplarına ve yurttaşlık eğitimine ilişkin diğer çeşitli yazılara bakıldığında, gerçekten de Türk insanının çok yönlü bir biçimde dönüştürülmeye ve Osmanlı döneminden çok farklı yeni bir insanının oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Özellikle milliyetçi, yurduna ve milletine hizmet duygusuyla dolu, enerjik yurttaşlar yetiştirmek öncelikli amaç olmuştur. (Çelik, 2017: 351-352).

Gerçekten de “*Yurt Bilgisi*” dersinin, özellikle yerleştirildiği ideolojik zemin gereği tek parti döneminde politik işlevi en yoğun şekilde kurgulanan derslerden biri olduğu rahatlıkla söylenebilir. Gerek 1926 ilkököl programı, gerekse 1936 programı incelendiğinde bunu açıkça görmek mümkündür. Bu programlarda “*Yurt Bilgisi*” dersinin genel amaçlarına bakıldığında, Cumhuriyet rejiminin faziletlerinin yoğun bir “*yurttaşlık*” vurgusu eşliğinde ifade edildiği görülmektedir. Böylece sözkonusu dersler aracılığı ile Osmanlı eğitim anlayışının getirdiği devlete boyun eğen “*tebaa*”dan “*yurttaş*”a geçiş sağlanmaya çalışılmıştır. Yine bu dersler aracılığı ile yeni rejimin teminatı sayılabilecek çocukların yetiştirilmesi hedeflenmiş ve böylelikle yeni rejimin zorunlu kıldığı ideolojik ihtiyaçlar giderilmeye çalışılmıştır. (Sel, Sözer, 2018: 296-297).

Cumhuriyet rejiminde çocukların bir yurttaş olarak üstlenmesi gereken görev ve sorumlulukları bilmesi, bunların gerekliliğine inanması ve bu sorumluluklarını yerine getirmesi yönünde bir bilinç kazandırılmaya çalışılması “*Yurt Bilgisi*” ders kitaplarının en önemli önceliklerinden biri olmuştur. Bu kitaplarda çocuklara yüklenen sorumlulukların çok geniş tutulduğu görülmektedir. Özellikle de toplum ve aile yaşamındaki görevleri ve buna ilişkin edinmesi gereken davranış kalıpları dikkat çekici cümlelerle örneklendirilmiştir. “*Devletin yurttaşına karşı görev ve yükümlülükleri dolaylı yoldan çocuğa aktarılırken, yurttaşın devlete karşı görev ve yükümlülükleri doğrudan ve güçlü bir şekilde yansıtılmıştır. Devletin bekası ile paralel düzlemde yansıtılan görev ve yükümlülükler Türk olmakla eş anlamlı ele alınmıştır.*” Gök (2003) tarafından ders kitapları üzerine yapılan bir çalışmada da bu kitaplarda devlet otoritesinin üstünlüğünün vurgulu bir şekilde sıklıkla anımsatıldığı, çocuğa verilen bireysel hakların ise devlet tarafından bahşedildiği izleniminin yer aldığı ve bu nedenle de çocuğun devlet otoritesine, kendisine bahşedilen bu haklar nedeniyle minnet duyması mesajının verildiği tespit edilmiştir. (Sel, Sözer, 2018: 308-309). 1930’larda ilkökullarda okutulan ve Kazım Sevinç tarafından yazılan “*Türk Yavrularına Yurt Bilgisi*” adlı kitapta bu mesajı görmek mümkündür: “...*bu iyiliklere karşı bizim de Cumhuriyete karşı vazifelerimiz, borçlarımız vardır. Büyük Millet Meclisinin yaptığı kanunlara itaat etmek, hükümete işlerinde kolaylık göstermek hepimizin en ehemmiyetli borcudur. Vatanı sevmek, onun iyiliği için çalışmak, Türkiye’yi dünyanın en güzel ve hür memleketi olarak yaşatmak, onu her şeyden üstün tutmak...*” (Sevinç, 1931-1932: 42).

Cumhuriyet’in kurucu kadrosu içinde bulunanlarda yurttaşlık tanımına ilişkin baskın anlayışın, yurttaşlara milliyetçi bir bakış açısının kazandırılması olduğu belirtilmişti. Bu nedenle de yeni düzene sadık ve itaatkâr yurttaşlar yetiştirilmesi amacıyla, eğitim-öğretim sistemi yeniden örgütlendirilmiştir. Böylelikle başta öğrenciler olmak üzere tüm yurttaşlara milliyetçi bir bilinç kazandırılmak istenmiştir. Özellikle öğrencilerde bu bilincin oluşturulabilmesine en uygun dersler ise tarih ve yurttaşlık bilgisi dersleri idi. (Akman, 2011: 83). Bu dersler aracılığı ile yaratılması hedeflenen milli kimlik ile bu kimliğin önemli bir sacayağını meydana getirecek olan “*ideal-makbul yurttaş*” tipinin inşa edilmesi kolaylaşacaktı. “*Türk usulü yurttaşlık*” olarak da nitelendirilebilecek bu anlayış, yurttaşların sisteme aktif katılımlarından öte, milli bütünlük içerisinde pasif, onaylayıcı ve her şeyden önemlisi itaatkâr bir rol oynamalarına dayanmaktaydı. Bu yaklaşıma göre yurttaş, Cumhuriyet değerlerinin taşıyıcısı, kanun ve nizamla itaat eden kişi olarak idealize edilmekteydi. (Akman, 2011: 97). Bu çerçevede cumhuriyet dönemi ders kitaplarında yurttaşlık tanımına ilk kez 1929 yılı sonrası kitaplarında

rastlanılmaktadır. Bu dönemin resmi yurttaşlık kitaplarından biri olan “*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*” kitabında millet ve yurttaş kavramlarının açıklamalarına yer verilmiştir. Bu dönemdeki sosyal içerikli ders kitaplarının neredeyse tamamında yurttaşların hak ve özgürlüklerinden çok devlete karşı görev ve sorumluluklarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Yurttaşlık dersinin kazanımlarıyla, yurttaşlık görevlerinin öğrenilmesi, askeri görevin yerine getirilmesi, temizlik, kibar davranma ve fiziksel olarak aktif kalma amaçlanmaktadır. Bu dönemdeki yurttaşlık anlayışının siyasi birlik, ırk ve dil birliği, ortak tarih ve ahlak anlayışına dayandırıldığı da görülmektedir. (Som, Karataş, 2015: 37).

Genel anlamda tek parti döneminde “*devlet eksenli yurttaşlık anlayışının okul aracılığıyla yaygınlaştırılması*”nın amaçlandığı söylenebilir. Bu dönemde eğitime toplumu “*aynı*”laştırmak görevi yüklenmiştir. Bu aynılaştırma çabası “*milli terbiye*” söylemi kullanılarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. “*Milli terbiye*”den kastedilen ise, başta ilkokul öğrencileri olmak üzere daha sonra da “*tüm fertleri toplumun öz, sadık ve temelli evladı yapmak, onları topluluğun bir parçası yapmak, ancak o topluluk içinde bir varlık olmalarını sağlamaktır.*” (Polat, 2011: 147).

3.“Türk Tarih Tezi” ve “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler” Üzerinden Yurttaşlık Anlatısı

Türkiye’de yurttaşın yaratılmasında Cumhuriyet dönemi pedagogları inşacı bir yurtseverlik formülü benimsemişlerdir. Bu nedenle dil ve tarih öğeleri, yaygın bir biçimde kurucu unsur olarak kullanılmıştır. Bundan hareketle Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze kadar gelişen tarih anlayışı, yurttaşlık kavramının içeriğini belirleyen temel öğe olmuştur. (Gürses, 2010: 248). Yine bu nedenle Cumhuriyet yönetiminin öngördüğü yurttaş tipinin oluşturulmasına ilişkin yürütülen tüm çalışmalarda tarihe ve tarih yazımına önemli görevler yüklendiği de dikkat çekmektedir. Örneğin Türk Tarih Tezi’nde ve ağırlıklı olarak ondan hareketle şekillenen “*Türk usulü tarih yazımının kendine has retoriğinde sürekli ön plana çıkan medeniyet kurucu, devletine milletine sadık, benliğini ve dilini koruyan, ordu-millet geleneğine bağlı “Türk” tasvirinin aynı zamanda “makbul yurttaşın” nasıl olması gerektiğini anlattığı söylenebilir. Bu bakımdan “Türk”ün hasletinin asli bir özelliği olarak kabul edilen makbul yurttaşlık, aynı zamanda, binlerce yıl öncesinde yaşayan Türklerin ve onların adetlerinin doğal bir uzantısıymış gibi gösterilmeye çalışılır. Yeni Türk devletinin mensuplarının nasıl makbul birer yurttaş olabileceği de bu tarihsel anlatılama doğrultusunda şekillendirilir. Dolayısıyla tarih yazıcılığı ve bilimi, makbul yurttaşlık hedefinin -gayesinin- gerçekleştirilebilmesi doğrultusunda kendine başvurulmuş politik bir araç haline gelir.*” (Akman, 2011: 97).

Tek parti döneminde 1930’ların başından itibaren okutulan tarih ders kitaplarının ve okullarda öğretilen tarih derslerinin içeriği Türk Tarih Tezi’nin yaklaşımlarından hareketle hazırlanmıştır. Bu derslerin, öncelikle öğrencilere ama aynı zamanda ulusun tüm fertlerine kazandırılmak istenen milliyetçilik temelinde yapılandırılmış yurttaşlık bilincinin somut bir göstergesi (Akman, 2011: 82) olduğu belirtilebilir.

Bunun yanısıra Türk Tarih Tezi’nde Türklüğün kutsanıp yüceltilmesine yönelik uğraşlar ve bunu benimsemiş yurttaşların yetiştirilmesi çabası farklı yönlerden sürdürülen benzer propagandalar ile daha da sağlam temellere oturtulmak istenmiştir. Örneğin “*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*” kitabında bu resmi söylem biçiminin yurttaşlara aktarılmasına ilişkin çabayı kolayca fark etmek mümkündür. İlk kez Afet İnan tarafından 1930 yılında yayınlanan bu kitaba göre “*Dünya üzerinde Türk milletinden daha büyük, daha eski, ondan daha temiz bir millet yoktur ve bütün insanlık tarihinde de görülmemiştir. Türk dili de dünyada en güzel, en zengin ve en kolay okunabilecek dildir. Onun için her Türk dilini çok sever ve onu yükseltmek için çalışır. Türk dili, Türk milletinin kalbidir; zihnidir.*” (Afet İnan, 1933: 7-8. Aktaran Akman, 2011:102).

Ortaokullarda verilen yurttaşlık eğitimi alanında önemli bir dönüm noktasını oluşturan “*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*”, 1930’dan 1939’a kadar ortaokullarda yurttaşlıkla ilgili tek ders kitabı olarak okutulmuştur. Bu kitap aracılığı ile kurucu kadro, siyasal kavramlar veya konular hakkında görüşlerini ifade etme fırsatını da elde etmiştir. Dolayısıyla aynı zamanda “*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*”, kurucu kadronun özellikle de Atatürk’ün bu konulardaki düşüncelerinin neler olduğunun öğrenebileceği önemli bir kaynak niteli taşımaktadır. Kitapta yer alan yurttaşlık anlayışı ile daha önce okutulmuş olan “*Yurt Bilgisi*” dersine paralel olarak ve bir ölçüde onu tekrarlar biçimde, devletin

vesayetinde bir yurttaş profili öngörölmüş ve görevlerin öncelikli olduğu bir yurttaşlık anlayışının sınırları çizilmiştir. (Gürses, 2010: 248). Bu kitabın yazılış amaçlarından biri de yurttaşların kendi aralarında ve devletle ilişkilerinde mevcut hak ve vazifelerini; genel olarak devletin yapılanması hakkında bilgileri öğretmektir. Kitapta yurttaşların vazife ve yükümlölüklerine vurgu yapılırken, buna karşılık hakların silikleştirilmesi dikkat çekmektedir. (Alptekin, 2005: 73).

Öte yandan “*Medeni Bilgiler*” teriminin, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri’nin faşizmi, komünizmi ve II. Dünya Savaşı yıkımını yaşadıkdan sonra okullarda eğitim ve öğretimine önem vermeye başladığı “*demokratik yurttaşlık eğitimi*” ne daha erken bir dönemde karşılık geldiğine inanan araştırmacılar da bulunmaktadır. (Ozankaya, 2001: 7-8). Atatürk’ün “*yazılırken ve yazıldıktan sonra bizzat alâkadar oldum.*” sözleri ile açıkladığı “*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*” kitabı bu açıdan bakıldığında farklı bir anlam ve önem taşımaktadır. Bu başlık, yurttaşlığın “uygar bir toplumun üyesi olmak” anlamına vurgu yapmaktadır. Buna ek olarak başlık, demokrasiyi başarabilmenin, eğitime ve uygar bir toplumun üyesi olmak için gerekli ölçülerin öğrenilmesine bağlı olduğunu anımsatır. Bu yönüyle “*İnsanlığın II. Dünya Savaşı’na yol açan diktacı düzenler içinde koşullandırılmak istendiği 30’lu yılların hemen başında, Atatürk’ün okullarda demokrasi eğitim ve öğretimine büyük önem vererek ders kitabını yazmayı bile doğrudan üstlenmiş olması, her bakımdan çok büyük anlam taşımaktadır.*” (Ozankaya, 2001: 8). Bu doğrultuda kitabın 1932 baskısının önsözünde yurt bilgisinin öneminin hümanist bir anlayışla dile getirilmesi de dikkat çekicidir: “*İnsanlar, tanıdıkları, bildikleri şeyleri severler ve sevdikleri şeylerle alakadar olurlar. Bu sebeple Yurtbilgisinin vatandaşlarda memleket sevgisini beslemek noktasından çok ehemmiyeti vardır.*” (Afetinan, 1998: 13). Bu yaklaşımlara paralel olarak Erhurman’ın da belirttiği gibi “*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*”, aynı zamanda anayasa düzenleri, insan hak ve özgürlükleri, devletin görevleri, eğitim, hoşgörü ve dayanışma gibi kavramları da ele alan (Elkatmış, 2014: 4) çağdaş bir yurttaşlık kitabı izlenimi de vermektedir.

Aynı dönemde ortaokul ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlere de yurttaşlık eğitimi konusunda önemli görevler yüklenmiştir. Bu konuda özellikle Yurt Bilgisi dersi öğretmenlerinden istenenler dikkat çekicidir:

“Yurt Bilgisi dersinde öğretmenin vazifesi yalnız milli kurumları tanıtmak değil, milli kurumların manasını ve önemlerini talebeye kavratmak, bu kurumlara karşı kendilerinde bağlılık ve saygı besletmektir. Gene bu derste öğretmen çocuklara kuru kuruya haklarını ve vazifelerini öğretmekle kalmayarak bu hakların ve vazifelerin önemi üzerinde duracak, bu hakları elde etmek için asırlardan beri milletin yaptığı fedakarlığı talebeye anlatacak, bu haklardan mahrum olan milletlerin elim olan halini kavratacak, buna karşı her vatandaşın, vatandaşlık vazifelerini milletin istediği gibi ve istediği zaman yapmasının ne kadar önemli ve zaruri olduğunu, vazifesini yapmayanın hak istemeye hakkı olmayacağını, her Türk vatandaşının milli vazifeleri uğrunda en yüksek fedakarlığı yapması ve icap ederse canını da feda etmesi tabii bulunduğunu telkin edecektir” (Köy Okulları Programı, 1936: 18–20. Aktaran Elkatmış, 2014: 5).

Programda Yurt Bilgisi öğretmenlerinden istenenlere bakıldığında, sadece siyasal otoriteye değil, devletin bütün kurumlarına sadakatin esas alınması gereği, sorumlulukların öncelikli olduğu ve sorumluluğunu yerine getirmeyene de herhangi bir hak tanımayacağı gibi otoriter, baskıcı ve devlet eksenli bir telkin anlayışının hakim olduğu görülecektir. Programda Cumhuriyet’e itaat, görev ve sorumluluk bilincinin öne çıkarılması, inisiyatif sahibi, aktif yurttaşlar yetiştirilmesine ise engel olduğu söylenebilir. (Elkatmış, 2014: 5).

Maarif Vekaleti’nin 1935 yılında okutulan Yurt Bilgisi kitabında da bu anlayışın yansımaları şu şekilde özetlenmiştir:

“Milletimizi çok sevmeliyiz, hep onun iyiliğini düşünmeliyiz... bizim iyiliğimiz, rahatımız, milletin iyiliğine rahatına bağlıdır. Onun için kendimizden ziyade milleti düşünmeliyiz... Milletin zararına olarak kendi menfaatimize çalışmaktan sakınmalıyız. Milli menfaati her şeyden yüksek tutmalıyız... benliğimizi Türk benliği içinde hamur etmeliyiz... kendi menfaatlerimizi, milli menfaat önünde feda etmeliyiz...” (Maarif Vekaleti 1935:66. Aktaran Parlak, 2005: 285)

Türk Tarih Tetkik Cemiyeti'nin *Tarih-IV* cildinde “bütün kızlarımızın vatanın, milletin menfaatlerini müdafaa ve muhafaza edebilecek kabiliyette yetiştirilmesinin milli terbiyede esas tutulması ve kız çocuklarımızın buna göre bedeni, fikri ve hissi terbiyeye mahzar edilmeleri lazım geldiği(nin)...” belirtilmesi de, çocukların eğitiminde en başta gözetilmesi gereken kriterlerden birinin “vatan ve milletin menfaatlerinin” korunmasına yönelik sorumluluk duygusunun geliştirilmesine öncelik tanındığına ilişkin örneklerden biridir. (Parlak, 2005: 285).

Yine 1936 programına ve Yurt Bilgisi dersinin özel hedeflerine bakıldığında öğrencileri, “Cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakar birer yurttaş olarak yetiştirmek” olduğu açıkça görülebilir. Devamında “...kanuna ve devlet otoritelerine itaat duygusunu ve itiyadını vermek, talebeye vazife ve hak mefhumlarını kavratmak ve Türk vatandaşlarının vazifelerini ve haklarını ve bu vazifelerle haklarının önemini kendilerine telkin etmek” şeklinde ifade edilen hedefle, devlet otoritesinin üstünlüğü ve bu dersle hak ve özgürlüklerin değil görev ve sorumlulukların verilmesinin amaçlandığı da rahatlıkla söylenebilir. (Elkatmış, 2014: 6).

Örneklerden de anlaşılacağı gibi tek parti dönemindeki yurttaşlık eğitiminin temelinde devletçi ve milliyetçi duygulara sahip, yasalara saygılı, çalışkan, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan yurttaşlar yetiştirme düşüncesi öne çıkmaktadır. Gürses'e (2011) göre de tek parti döneminde hem programlarda hem de ders kitaplarında yurttaş “itaat eden” olarak konumlanmış ve okullar “milli yurttaş” tipinin oluşturulduğu alan olmuştur. Türk usulü bu yurttaşlık anlayışında yurttaşların milli bütünlük içerisinde pasif, onaylayıcı bir rol oynamaları istenmiştir. (Elkatmış, 2014: 10). Üstel'e göre de (Üstel, 2005: 322-323.) Cumhuriyetin ilk yıllarında, sorumluluk temelli yurttaşlık eğitimi baskındır. Osmanlı'nın son döneminden Cumhuriyet'in kuruluş aşamasına dek “reşit” bir özne olarak tasarlanabilen yurttaşın; ulus-devletin ve tek parti rejiminin konsolidasyonu sürecinde “milli yurttaş” olarak kısıtlanması, Türkiye’de yurttaşlık sürecinin temel vasfı olarak ortaya çıkmaktadır.

4.Sonuç

Cumhuriyet rejimini kuran kadronun öncelikli amacı ulusal yapıya dayalı bir toplum ve devlet inşa etmektir. Buna paralel olarak Cumhuriyet'in kuruluşuyla gelişen sürecin temel amaçları da, geleneksel toplum yapısına çağdaş bir yön vermek, bireylere yurttaşlık bilinci kazandırmak ve toplumsal yapıyı, eğitim yoluyla güçlendirmektir. Bu doğrultuda öncelikle siyasal ve hukuksal değişiklikler gerçekleştirilmiş, bu değişiklikleri topluma benimsetmek ve yeni bir kültürel yapı oluşturmak için ise eğitimden geniş ölçüde yararlanılmıştır. Yeni rejime sadık ve onu koruyacak genç kuşaklar yetiştirmek amacı ile eğitim sistemi yeniden örgütlenmiştir. Bu yeni sistem içerisinde ise okul, belirlenen amaçların gerçekleştirilmesindeki temel kurum olmuş ve özellikle Yurt Bilgisi ile Tarih dersleri, Cumhuriyet rejiminin istediği yurttaş profilinin şekillenmesinde etkili bir rol oynamıştır.

Tek parti döneminde oluşturulmak istenen yurttaşlık anlayışının temelinde hak ve özgürlüklerden çok, sorumluluklarının farkında olan bireylerin oluşturduğu bir toplum tasarımı bulunmaktadır. Neredeyse bütün tek parti dönemi boyunca egemen olan bu anlayışın doğal sonucu olarak yüksek sorumluluk bilincine sahip olmak ve itaatkarlık, iyi yurttaş olmanın en önemli koşulu olmuştur.

Günümüz koşullarında sıklıkla eleştirilen tek parti yönetiminin benimsediği bu yurttaşlık anlayışının tarihsel dönemin gerçekliği gözönünde bulundurularak değerlendirilmesinin bir zorunluluk olduğunu da belirtmek gerekir.

Kaynakça

Kitap ve Makaleler

Afet (İnan), (1998). *Medeni Bilgiler ve Atatürk'ün El Yazıları*, TTK Basımevi, Ankara.

Ahmad, Feroz, (1995). *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, Sarmal Yayınevi, İstanbul.

Akman, Şefik Taylan, (2011). “Türk Tarih Tezi Bağlamında Erken Cumhuriyet Dönemi Resmi Tarih Yazımının İdeolojik ve Politik Karakteri”, *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(1). ss.80-109.

Caymaz, Birol, (2007). *Türkiye’de Vatandaşlık Resmi İdeoloji ve Yansımaları*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul,

- Çelik, H. Seçkin, (2017). “İdeal Yurttaş Yetiştirmede Rol Model Olarak Kahramanlar: II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyet Dönemine Kahraman Tipleri Üzerine Bir İnceleme”, *The Pursuit Of History International Periodical For History And Social Research*, Sayı:18, ss.337-366.
- Çelikel, Aysel, (1994). “Cumhuriyet Dönemi Hukuk Devrimi”, *Geçmişten Geleceğe Atatürk*, ÇYDD Yayını, İstanbul.
- Dinçkol Vural, Bihterin, Işık, Alper,(2015). “1924 Anayasası Döneminde Yurttaşlık Anlayışı”, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 1, ss.13-41.
- Elkatmış, Metin, “İlkoğretim Programlarının Yurttaş Profili”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 36 (Temmuz 2014/II), ss. 1-13.
- Gürses, Fatma, “Kemalizm’in Model Ders Kitabı: Vatandaş İçin Medeni Bilgiler”, *Akademik Bakış*, Cilt: 4, Sayı: 7 Kış 2010, ss.233-249.
- Karamanlı, Merve, “‘Yurttaşlık Bilgisi’ Kitaplarında Yurttaşlığın Oluşumu, Dönüşümü ve 27 Mayıs’ın Bu Dönüşüme Etkisi”, *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:6, 2013, ss.89-102.
- Kili, Suna. (1994). “Atatürk, Uygarlık ve Dünya Ulusları”, *Geçmişten Geleceğe Atatürk*, ÇYDD Yayını.
- Muallim Abdülbaki (Gölpınarlı), (2007), *Yurt Bilgisi Atatürk Dönemi Ders Kitabı*, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Ozankaya, Özer, *Mustafa Kemal Atatürk Yurttaş İçin Medeni Bilgiler*, Cem Yayınevi, İstanbul, 2001.
- Parlak, İsmet (2005), *Kemalist İdeoloji’de Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Polat, Ezgi Güzel, “Osmanlıdan Günümüze Vatandaşlık Anlayışı”, *Ankara Barosu Dergisi* 2011/ 3, ss.127-157.
- Sağlam, Halil İbrahim, Hayal, Mehmet Akif, (2015). “Sınıf Öğretmenlerinin ‘İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi’ Dersinin İlkokul 4. Sınıfta Yer Almasına İlişkin Görüşleri”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), ss. 207-217.
- Sel, Burcu, Sözer, M. Akif, “Cumhuriyet Dönemi (1928-1948) Yurt Bilgisi Ders Kitaplarında Çocukluğun Politik Yapılanmasına İlişkin Bir Araştırma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(2), ss.293-315.
- Sevinç, Kazım, *Türk Yavrularına Yurt Bilgisi-Sınıf 5*, Ekspres Matbaası, İstanbul 1931-1932.
- Som, İpek, Karataş, Hakan, “Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir İnceleme”, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 2015, ss.33-50.
- Üstel, Füsun, *Makbul Vatandaşın Peşinde-II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005.

Tezler

- Alptekin, Mehmet Fatih, *Yurttaşlığın Tarihi Gelişimi*, T.C. Ankara Üniverstesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı (Genel Kamu Hukuku), Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2005.

İnternet Başvuruları

- Akyüz, “Yahya 2002 Yılı Başımda Eğitim-Cumhuriyetten Günümüze Eğitim -Cumhuriyetle Başlayan Değişim”, <<http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/2.htm>>. (Son Erişim Tarihi: 4 Nisan 2018)
- Gürses, Fatma, Pazarcı, Nilgün Gürkan, “Siyasal Gündemin Yurttaşlık Kavramına Etkileri: Ders Kitapları Üzerinden Bir İnceleme”, *5. Karaburun Bilim Kongresi*, 2-5 Eylül 2010. “siyasal gündemin yurttaşlık kavramına etkileri - SAKARYA ... content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/.../siyasal_gundemin_yurttaslik_kavramina_etkileri.pdf. (Son Erişim Tarihi: 21 Nisan 2018)

HOW WOULD YOU DESCRIBE DEMOCRACY IN THREE WORDS? PROSPECTIVE TEACHERS' UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF DEMOCRACY

Pervin Oya Taneri

Çankırı Karatekin University, sezoya@gmail.com

Özlem Yeşim Özbek

Çankırı Karatekin University, ozacik@yahoo.com

ABSTRACT

In successful democracies, teachers are expected to display strong support to and have knowledge about democracy, and show of democratic attitudes. However, little is known about how prospective teachers understand and describe democracy. This research is intended to disclose the perceptions of teacher candidates on the concepts of democracy. Teachers' and prospective teachers' understanding of the concept of democracy, which will affect how future generations think about the democracy, have been subject to many researches. This paper reports on a study of the ideological beliefs of 234 teacher candidates, who took pedagogical formation in Çankırı Karatekin University during the period of 2016-2017. Teacher candidates were asked two open-ended question and three rating questions in order to understand their conceptualization of democracy. Frequencies and percentages are calculated on the data. The data were analyzed by content analysis method. The research revealed that prospective teachers describe democracy with the concepts of justice, freedom and equality.

Keywords: The perception of democracy, the conceptualization of democracy, the democratic society, the obstacles behind democracy, prospective teachers.

DEMOKRASİYİ ÜÇ KELİMEYLE NASIL TANIMLARSINIZ? ADAY ÖĞRETMENLERİN DEMOKRASİ KAVRAMI ANLAYIŞI

ÖZET

Başarılı demokrasilerde, öğretmenlerin demokrasi ve demokratik tutumlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları desteklemeleri beklenmektedir. Ancak, öğretmen adaylarının demokrasiyi nasıl anladıkları ve tanımladıkları hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının demokrasi kavramlarına ilişkin algılarını açıklamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, gelecek nesillerin demokrasi hakkında nasıl düşündüklerini etkileyecek demokrasi kavramını anlamaları birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmada, Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde pedagojik formasyon alan 234 öğretmen adayının bakış açıları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının demokrasi kavramından ne anladıkları ortaya çıkarmak için iki açık uçlu soru ve üç derecelendirme sorusu sorulmuştur. Veriler üzerinde frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma, öğretmen adaylarının demokrasiyi adalet, özgürlük ve eşitlik kavramlarıyla betimlediklerini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi anlayışı, demokrasinin kavramsallaşması, demokratik toplum, demokrasinin önündeki engeller, öğretmen adayları.

1.Introduction

Democracy created by two words 'demos' and 'kratos'. Demos means 'native adult males or the people' and 'kratos' means 'power, administration, or rule' in ancient Greek language. Thus, democracy means "rule by the demos" (Ober, 2003 cited in Rabb & Suleiman). Democracy is a political system that permits people to select their government and effect its policies. Democracy is also a form of life that allows people to live together in harmony. It is the best form of government for creating more free, more tolerant and just societies based on a cultural heritage enriched by solidarity, common values and diversity.

The literature on democratization was sought to determine what conditions might be needed for democratic transitions. Then, it is revealed that values of equality, freedom, justice, national sovereignty, pluralism (multipartyism), the security of fundamental rights especially rights of women are indispensable for democratization. Democratization can only be possible if the monopolized, authoritarian, one-party powers evolve into multi-party, pluralist governments (National Research Council, 1992; Gauba, 2009). In his study of the process of democratization in Ghana, Oquaye (2008) focused on the role of traditional organs - legislative, executive and judicial on democratization process. In addition, the support of the rule of law, the creation of controls and balances and the elimination of arbitrariness, and the impartiality of the media, are important parts of judicial autonomy as a responsible, accountable and democratic constituent of the limited government. He also

considered human rights, particularly women's rights, and civil society organizations as essential elements of democracy's extending and consolidation.

In addition, it is also argued that economic development is the effect on democratization process. That is, inequalities in the distribution of wealth have a negative impact on the democratization. According to the researchers who analyze the process of democratization, there is a relationship between economic development and democracy transition (Boix & Stokes 2003; Epstein, Bates, Goldstone, Kristensen, & O'Halloran, 2006). However, Przeworski, Alvarez, Cheibub and Limongi (2000) suggested that even though there is no causal influence on democratic transitions, economic development reduces the probability of democratic deterioration. Democratization is more likely to occur when the income distribution is more equal, that is, when the countries reach higher development levels (Acemoglu & Robinson, 2001; Boix, 2003; Zak & Feng, 2003). Since democracies have the possibility to implement policies that reduce welfare inequality, as wealth increases the number of democratic countries will increase.

As said by Gauba (2009), broad principles of considerable democracy are government consent, public accountability, majority management, recognition of minority rights and the constitutional government. Democracy requires more than one political party to compete freely for political power, political offices not having any privileged class, periodical elections based on universal adult concessions, protection of civil liberties and independence of the judiciary.

The tools of the democracy are (1) parliament (assembly), (2) competitive-elections in which multiple political parties compete made with certain intervals (Przeworski et al. 2000) and (3) majoritarian. Parliament, in some countries, refers to the group of chosen representatives or politicians who make the laws for their country. The frequency of the general elections varies from country to country. However, the elections have common characteristics that are recognized by each country such as elections must be 'free and fair'. Majority is a traditional political philosophy or agenda claiming that the majority of the society has a certain level of priority in society and that it has the right to make decisions that affect society.

1.2. The characteristics of democracy

Freedom and democracy are not synonymous, although they are often used interchangeably. In other words, democracy involves a series of ideas and principles related to freedom, and at the same time consists of a long and often complicated history of practices and procedures (Cincotta, 2007). Democracy is a constant battle against all kinds of laziness, mediocrity and folly, it is not a state. The idea of democracy culture is the way of preparing a legal ground for peace culture, tolerance and non-aggression (Meyer-Bisch, 1995).

The characteristics of democracy are sovereignty with the people, the state and the government are considered as instruments, the belief in human rationality, freedom, equality, brotherhood, the provision of fundamental rights, independent and impartial judiciary, majority management, public respect, peaceful and constitutional methods freedom to set up parties, open competition for political power, periodical elections, independent propaganda tool, rule of law, local government, pluralism (the acknowledgement of a diversity of political systems).

The principles of democracy are as follows: a) the government is based on the will and the will of the people, the government wants everyone's well-being, c) management is good and responsible d) people are receiving political education, e) government is based on freedom, equality and brotherhood f) g) brings management efficiency, h) brings the unity spirit among the people, i) provides appropriate opportunities for the development of the people and i) provides protection of human rights and freedoms.

Critical aspects of democracy: the emphasis on democracy, not on quality but on the basis of non-natural equality, the domination of the bureaucracy, the unstable government, the negative effects of political parties, the dictatorship of the majority, the moral standards of people are reduced, not

everyone, government, the situation is weak, the politics becomes a profession, the national unity weakens and the voters are indifferent attitude.

1.3. Types of Democracy

Democracies are divided into two fundamental categories: direct and representative (Cincotta, 2007). In direct democracies, people take a direct role in state administration. It is the type of democracy that the people use their sovereignty personally and directly. It envisages the people being ruled by the people. It is the closest system to the ideal meaning of democracy. Today, direct democracy prevails only in the five cantons of Switzerland. But in a few countries, there are some features of direct democracy.

The principles of direct democracy: The people are based on sovereignty, they are the best way to get to know the public, there is a close relationship between the electorate and the parliament, the people get political education, the laws are more adhered to, the legislative bodies are controlled, the interests of the people are protected properly, and there is no fear of revolution.

In semi-direct democracies, even though there are representatives, it is influenced by the decisions taken by the people. The principles of semi-direct democracy: Referendum: a law approved by the parliament or accepted by the people. People's right to veto: People's initiative to make a referendum. In short, people want a referendum. People's enterprise: The public is to mobilize the legislature to collect a certain number of signatures to make a law on a particular issue or to make changes to the law. Brief Representatives: It is a method that allows the public to receive representatives who are not satisfied with their work.

Representative democracy is the practice of the country's administration, not the participation of all of the people, but the exercise of a community of voters, where citizens are represented with more knowledgeable, better-educated and experienced people in politics. The people should be governed by their own elected representatives. Participatory democracy arises when alternative means of participation are created and institutionalized in the public so that people's demands in the representative democracy can be found more on the agenda.

1.4. Democracy as a way of life

Democracy should not be regarded merely as a form of government; it is a way of life that is highly valued for the development of reason and principles such as freedom, justice, impartiality and respect for people, which necessitates the use of mind in social life. As principles, such as equality and freedom are the rights that every human being inherently possesses, it can be said that democracy is the most appropriate government and lifestyle for human nature.

Democracy will survive if people adopt it and live in accordance with its principles. Because democracy is seen as a way of living together in peace, it requires people to demand equal rights with others. In other words, in order to ensure peace and prosperity in society, everyone needs to seek equality, justice and freedom for all. All the individuals forming a society must be accepted with their differences, and these differences should be seen as diversity and wealth for society. Community members should respect each other's rights while living together and tolerate their differences.

In a society where people are aware of their rights, freedoms and responsibilities, they try to protect them. That is, the adoption and maintenance of a democratic way of life can only be realized through the understanding of that way of life. People can only evaluate and develop it when they internalize the principles and possibilities of democratic order.

In countries governed by democracy, the task of power is to ensure the prosperity and development of all citizens. In democracies, it is assumed that each individual is unique and valuable and it is aimed to preserve and develop this value. Democratic attitudes and values help to create a cultural mosaic, living together with the individual from different cultures and different beliefs. The changes in society and schools all over the world are mutually influential. A change in the education system cannot be considered apart from social and global changes. In the same way, a change in the curriculum

influences how citizens are trained, and therefore the way society lives and governs. Democracy can become a way of life through the use of democratic principles in family, in school, in society, or in short in all areas of life. If democracy is not adopted in a society and/or at home, the development of a democratic environment in schools is not possible.

The principles of democracy must be mastered to internalize democracy and to transform it into a way of life. They must be individuals who know their rights and responsibilities. Modern democracy should be practiced in all areas of life without any coercion and interference, and individuals should be using these practices on the basis of volunteerism. Constructive, non-violent, participatory and peaceful solutions to the problems surrounding the individual. Mass media and non-governmental organizations should be used to make democracy a way of life.

This research aims to explain the perceptions of prospective teachers on the concepts of democracy. In this context, the answers to the following questions were sought for teacher candidates:

1. What are the first three words that come to mind in the name of democracy?
2. How do they define democracy?
3. How are the views on political events?
4. How do you look at social events?
5. How often do they think about democracy?
6. How do they see democracy in their country?
7. What is the level of participation in political organizations?

In successful democracies, teachers are expected to have knowledge and support for democracy and democratic attitudes. However, very little is known about how prospective teachers understand and describe democracy. Teachers and prospective teachers' the concept of democracy that will influence how future generations think about democracy has been subject to many researches. It is believed that the research will provide insight into the views of prospective teachers on democracy and provide guidance in in-service studies on democratic education.

2.Method

2.1. Participants

The sample of the study involves 234 senior undergraduate students—150 females, and 84 males—studying at four year programs and currently attending pedagogic formation within Çankırı Karatekin University during the Spring term of 2016-2017 academic year. Following is the distribution of students according to their faculties: 207 students of Faculty of Letters, 3 students of Faculty of Science, 9 students of Faculty of Business Administration and Economics; 8 students of Faculty of Arts Education, 1 students of Faculty of Health Science, and 3 students of Faculty of Engineering. The age range of participating students is between 21 to 37, and the mean age is 23 for the whole sample. Distribution of students in terms of the place they grew up is as follows: 18,2% in villages, 5,6% in small towns, 25,5 % in counties, 19,5% in cities, and 31,2% in metropolitan cities. A majority of students (56,8%) have mothers with a primary school degree. 15%, 11,5%, .4%, 4,7%, and 11,5% of the sample have mothers with a secondary school, high school, college, undergraduate and other degrees respectively. Likewise, the educational backgrounds of students' fathers are as follows: 41,6% primary school, 23,6% secondary school, 23,2% high school, 3,9 % college, 5,6% undergraduate and 2,1% others. A majority of the students have family monthly income between 1405 and 3000 Turkish Liras (TL).

2.2. Data collection and analyses

Three rating questions and on open-ended question were asked teacher candidates to understand their conceptualization of democracy. Specifically, participants were asked to list the first three words that

came to their minds when it was called democracy, and to explain the meaning of the democracy. Participants were also asked about their participation in political events, their political views, the frequency of thinking about democracy, and the level of democracy in the country. The level of participation of students in political organizations has been examined with the following questions: "Are you a member of a party?" "Are you a member of the association?" "Are you a member of more than one association?" "Are you going to join the trade union when you start working?"

Frequency analysis and content analysis were performed on the data. Hsieh and Shannon (2005) defined content analysis as "a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns" (p.1278). The data obtained through content analysis are classified within the framework of precise concepts and themes that will include the process of regulation and interpretation in a manner that the readers understand better (Yıldırım & Şimşek, 2008). During the content analysis of the data the following procedures were carried out: (a) categories and coding scheme were developed, (b) data were encoded, (c) coding consistency was checked, (c) categories and themes were explained based on the context and the phenomenon, (d) the conclusions are drawn from the coded data. As a way of achieving reliability, the data were coded by 2 researchers, participants were selected from volunteers, and findings were supplemented by comments from participants.

Content analysis reveals three themes and 8 sub-themes. Themes emerged in the research can be called democracy as a form of government, democracy as a form of life together and democracy as a political figure. Sub-themes are the basic values of democracy, the principles of democracy, human rights and freedoms, democratic citizenship and active citizenship, diversity and pluralism (cohabitation), peace and reconciliation and according to performance and according to external appearance (Table 1).

3. Findings

Table 2 shows that participants mostly focus on the issue of first generation (basic or classical) rights such as equality, freedom of thought, conscience and religion, freedom of expression and the right to participate before the law. None of the participants are mentioned the rights of second generation (social rights) that is, right to social security, right to work, fair income and union, right to rest, right to education, right to participate in cultural life, right to health and the right of fourth generation (right to sustainable living rights: the right of the ecosystem, the right of future generations). It was seen that very few participants talked about third-generation rights (solidarity rights), such as the right to peace and the environment.

Table 1. The Themes Related to the Concept of Democracy

Theme	Sub-theme	Codes
Democracy as a form of government	The basic values of democracy	Equality, freedom, justice, tolerance, respect for differences
	The principles of democracy	Secularism, the separation of powers (legislative-executive-judicial), rule of law, selection choose, elected, vote, political parties, parliamentary structure, republic, sovereignty, pluralism, civil society, being based on human rights
Democracy as a way of living together	Human rights and freedoms	Rights and freedoms equal and valid for all, minority rights
	Democratic citizenship and active citizenship	Autonomy / individuality, participation in the decision-making process, responsibility and rules, knowing the rights freedoms, task, responsibility, being active, be free and independent, modernity, civilization, opposition
	Diversity and pluralism (Cohabitation)	Pluralism, discrimination, values, respect for differences, accepting differences, empathy, cohabitation, unity, solidarity, confidence, equal opportunity
	Peace and reconciliation	Peace, compromise, terror, fanaticism, being in peace with nature, serenity, environmental right
Democracy as a political figure	According to Performance	Mustafa Kemal Atatürk (modernism), secularism, social democracy, civilization, westernization)
	According to external appearance	Recep Tayyip Erdoğan (nationalism, conservatism, patriarchy)

In the study, the relations between the ideological position of the participants and the perceived charisma of political leaders and their democracy definitions were compared. Accordingly, it has been observed that the political orientations of participants prevent them from expressing their individual views. Thus, it has emerged that participants who position themselves as conservatives while identifying leaders with democracy have been assessed based on appearance (face expression, gestures and mimics, clothes, used words, etc.) rather than the leader's performance. On the other hand, those who see the political orientation as liberal criticize the leader's performance (reforms he has made for modernism, secularism and social democracy).

Most of the teacher candidates see democracy as justice, freedom and equality. Freedom of expression, human rights, secularism, parliamentary system, free will and media freedom are the most expressed concepts of republic, pluralism, solidarity, freedom of thought, thought tolerance, dignity, education, equal rights, people's sovereignty. When the question of democracy was asked, candidate teachers responded equally, equality of all people, freedom of expression, freedom of expression and rule of law without discrimination.

When asked whether prospective teachers are liberal or conservative in their political stance, it is seen that the answers given to the question of our country's democratic state became much more political than before. That is, the question has been answered without considering the principles underlying democracy and the role of citizens in government. Critical thinking is very important for educators and especially for teachers. Education is not just about giving information about things, it is a natural political process that actively works for specific purposes and for the future. Teachers' in-class approaches are one of the first steps in achieving a 'better, more open and humanized world, social justice and equality'. Individuals who can use their rights and freedoms to transform democracy into a lifestyle can only be trained through education.

Democratic education aims to make all students become democratic citizens. The role of teachers can not be denied in raising individuals who dare question interrogators, insist on receiving answers, think critically and creatively, participate in decision-making, demonstrate entrepreneurial and leadership qualities, and try to do something for themselves.

When teacher candidates were asked about their political views, 5,2% defined themselves as conservative, 32,6% neutral and 7,7% liberal. When teacher candidates were asked on the frequency of thinking about democracy, 3% said never and 26,1% said always. To the question of where is your country at the democracy scale, they replied as 28,2% not democratic at all and 6,9% very democratic. When asked whether they were a member of a party to the prospective teachers, 7,5% answered yes and 92,5% answered no. Only 9,3% of the group said that they are members of a civil society organization and 4,4% said they are members of more than one civil society organization. The percentage of those who say that after starting a job they will become members of an association is 49,1% (Table 3). Findings shows that most of the students do not associate themselves with any politic views, often think about democracy, find the country anti-democratic and have very low political participation level.

A point of interest in 234 people's perceptions of democracy was freedom. For this reason, when the meaning of democracy is asked, it is examined how many times the theme of freedom in addition to the theme and sub-theme is included. The theme of freedom has been encountered 82 times and also the theme of justice many times.

Some of the teachers' statements about the meaning of democracy are as follows:

"People's self-expression, equality, health, peaceful and in fact it is possible to catch a non-utopian freedom."

"To express individual feelings and thoughts comfortably in every environment."

"Legislative execution and punishment can be carried out regularly in the country, secularism can be experienced."

"People can freely express their behavior as long as they can think freely and do not restrict others' freedom."

“Freedom of speech, freedom of opinion, no vote for fear of elections. Unfortunately, democracy is not free in our country.”

“...it means to live in equal and free society and to preserve its identity by giving the state the basic right of management while living together in society.

Table 2. Views of prospective teachers on the concept of democracy

Themes	Sub-themes	The first three words that come to mind in the name of democracy						Meaning of democracy	
		1st place		2st place		3 st place		f	%
		f	%	f	%	f	%		
Democracy as a form of government	The basic values of democracy	133	58.1	114	50.2	98	44.1	8	3.7
	The principles of democracy	46	20.1	50	22	39	17.6	124	56.6
Democracy as a way of living together	Human rights and freedoms	25	10.9	28	12.3	25	11.3	48	21.9
	Democratic citizenship and active citizenship	5	2.2	9	4	21	9.5	31	14.2
	Diversity and pluralism (Cohabitation)	12	5.2	15	6.6	26	11.7	8	3.7
	Peace and reconciliation	2	.9	8	3.5	6	2.7		
Democracy as a political figure	According to performance	2	.9			2	.9		
	According to external appearance	4	1.7	3	1.3	5	2.3		
Total		229	100	227	100	222	100	219	100

Table 3. Frequencies for demographic variables.

		Frequency	Percent	Valid Percent
What is your political opinion on social events?	Conservative	12	5,1	5,2
	2	14	6,0	6
	3	44	18,8	18,9
	Neutral	76	32,5	32,6
	5	48	20,5	20,6
	6	21	9	9
	Liberal	18	7,7	7,7
	Missing	1	,4	
	Total	234	100,0	100,0
	How often do you think about democracy?	Never	7	3
2		8	3,4	3,4
3		27	11,5	11,5
4		39	16,7	16,7
5		45	19,2	19,2
6		47	20,1	20,1
Always		61	26,1	26,1
Missing				
Total	234	100,0	100,0	
Where your country is at the democracy scale?	Not democratic	66	28,2	28,2
	2	19	8,1	8,1
	3	36	15,4	15,4
	4	50	21,4	21,4
	5	28	12	12
	6	16	6,8	6,8
	Very democratic	19	8,1	8,1
	Missing			
Total	234	100,0	100,0	
Level of political organization				
I am a member of a party	Yes	17	7,3	7,5
	No	210	89,7	92,5
	Missing	7	3,0	
	Total	234	100,0	100,0
I am a member of an association	Yes	21	9	9,3
	No	206	88,8	90,7
	Missing	7	3,0	
	Total	234	100,0	100,0
I am a member of more than one association	Yes	10	4,3	4,4
	No	217	92,7	95,6
	Missing	7	3,0	
	Total	234	100,0	100,0

I am not a member of an association but I join their work	Yes	40	17,1	17,6
	No	187	79,9	82,4
	Missing	7	3,0	
	Total	234	100,0	100,0
When I begin to work, I will join a union.	Yes	113	48,3	49,1
	No	117	50,0	50,9
	Missing	4	1,7	
	Total	234	100,0	100,0

Figure 1 shows the distribution of participants by gender for the first words that come to mind when called democracy. The first word that comes to mind for men and women when it called democracy was often value (58,78% female and 56,79% male). The other big slice is for principle, but males were twice more than females in this category (14,18% female and 30,66% male). In terms of human rights, females were twice more than males (13,51% female and 6,17% male). An interesting finding was seen in the dimension of diversity. While 8,10% of the females selected words that match in this category, men do not use this dimension at all. Except citizenship dimension, males selected more words that related to reconciliation, performance and appearance. When the meaning of democracy was asked, the definitions of females and males were related with principle dimension mostly (Figure 2). However, men used this dimension more in their descriptions than girls (51,08 % female and 66,25 % male). The second largest dimension associated with definitions is human right, and females used this dimension more often than males (26,52 % females and 13,75 % males). The rest of the definitions were related to citizenship, values and diversity. Except value dimension, males had more percentages than females in remaining two dimensions.

When asked about democracy the first word that comes to candidate teachers' mind were examined according to the grow up place. The first word that comes to mind is often associated with values dimension for all settlements (Figure 3). In addition, it was recognized that the residents of the city had more percentages for values (e.g. 57,1% village, 46,2% small town, 51,7% counties, 69,8% city and 58,6% big city). Other dimensions where definitions were most relevant can be listed as principles, human rights, citizenship and diversity. In the remaining dimensions, the percentages were extremely small for all. When the definition of democracy was asked, the first dimension in which definitions were gathered was principles (Figure 4). This was followed by human rights, citizenship and diversity dimensions, respectively.

When the monthly income of the participants' families was taken into account, it was comprehended that the first word that comes to mind was most associated with the dimension of values. This was followed by principles and human rights (Figure 5). In regards to value dimension, those with the highest income group, TL 4500, had higher percentage than other groups (78,57%), but it was not possible to say this for other dimensions. When the dimensions of individuals' definitions of democracy were examined, most of the definitions were in the dimension of principles (Figure 6). It is seen that human rights citizenship, differences and values dimension follow. Then, human rights, citizenship, diversity and values dimension were observed, respectively.

It was seen that the first word associated with democracy was most frequently involved in the value dimension, when political opinions of participant were examined (Figure 7). However, it is seen that conservatives associate democracy definitions with this dimension more than liberals (91,67% conservative, 44,44% liberal). While there are, no words associated with principles dimension for conservative, the percentage of words associated with the same dimension for liberal was 27,78.

When the frequency of thinking about democracy is examined, the first word that comes to individuals' mind about democracy is again mostly in the dimension of values. Nevertheless, there was a big difference between those who never thought of democracy and who always thought of democracy (100% never, 50%, always). Principles were the second most common dimension. The difference was striking between those who say they think of democracy very little and those who say they think of democracy always (37,5% very little, 14,75 % always). When individuals' definitions of democracy were examined, a more heterogeneous distribution was seen, in which definitions also include the second and third generation democracy. While the majority of the definitions were in the

dimension of principles, they were followed by human rights and citizenship dimensions. Diversity and values were lower than others. When the level of perception of the democracy of the country is examined, it was seen that the first word comes to mind in terms of democracy was most related to the dimension of values. This was followed by principles and human rights. When individuals' definitions of democracy were examined, results were very similar that of political view.

4. Conclusion

Democracy is both a form of life and a form of government that guarantees justice, freedom and equality. It was seen that candidate teachers used election and democracy synonymously, when the meaning of democracy is asked. Although elections are indispensable for the functioning of democracy, it is a known fact that elections cannot guarantee democracy. When the question of the meaning of democracy is asked, the candidate teachers give such answers equality of all people without discrimination, equality of justice, freedom of expression, expression freedom, and rule of law. One of the striking findings was obtained by asking the participants how they thought the democratic nature of the country of residence was. That is, the majority of participants gave similar answers: 'Our country is not absolutely democratic.'

In addition, the political views of the participants were asked; their answers to the question become more political rather than thoughtful. That is, they answer the question without thinking the principles underlying democracy and the role of citizens. The political perspectives of the prospective teachers seemed to influence their conceptualization of democracy, and interpretation of the democratic environment in the country. Although the words used by teacher candidates in defining democracy are almost identical, it is a surprising finding that prospective teachers who seem to themselves as conservative see the country democratic while those who define themselves as liberals think that the country is not democratic at all. According to liberal teacher candidates, Turkey is no longer secular as before. The stated that, government is using the democratic system, implements authoritarian practices, and applies programs that are primarily beneficial to conservative half of the country. In general, it is crucial for educators, and especially teachers, to think critically. To put it another way, education is not only gives information about things, it is a naturally political process actively working for specific purposes and for future. That is, the classroom approaches of the teachers are one of the first steps in achieving a better, more open and humanly possible world, social justice and equality. For this reason, teacher training programs should include courses that aim to encourage the candidate teachers to investigate the world that they have lived and studied in a critical manner.

In this respect, teacher training programs should include courses aimed at encouraging candidate teachers, lived and studied students to critically investigate the world. Teacher candidates can be trained in culturally sensitive education (inclusive education). Teacher candidates should be provided with trainings that will provide constructive, violent, participatory and peaceful solutions to the problems surrounding them. Teacher candidates should be trained on effective use of mass media. In order for democracy to become a way of life, it should be encouraged that prospective teachers participate in non-governmental organizations (such as TEMA, AKUT, LÖSEV).

It has recognized that the political ideology of the participants in the definition of democracy is very important. In addition, while describing democracy, participants responded with a viewpoint appropriate to their political stance. This can be interpreted as a sign that democracy culture has not yet been internalized by teacher candidates. This may lead to polarization of teachers on different political opinions. As noted in the literature, in developed democracies, political ideology is not very important. Quite the reverse, in emerging democracies, political ideology as organization principle is less important. Parties are often shaped around pre-existing social divisions, including differences in religion, ethnicity, tribe, language or culture. Proportional representation-based systems are increasing rather than reducing the sharpness of such divisions (Meisburger, 2012).

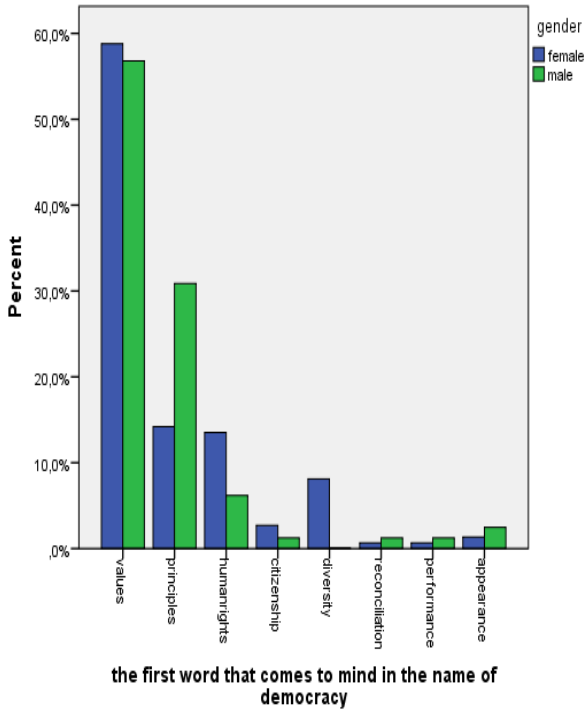


Figure 1. Gender by the first word

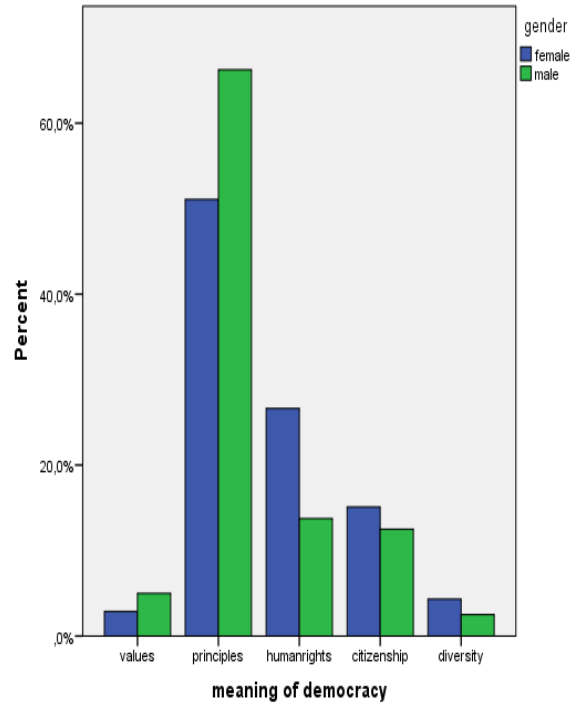


Figure 2. Gender by meaning of democracy

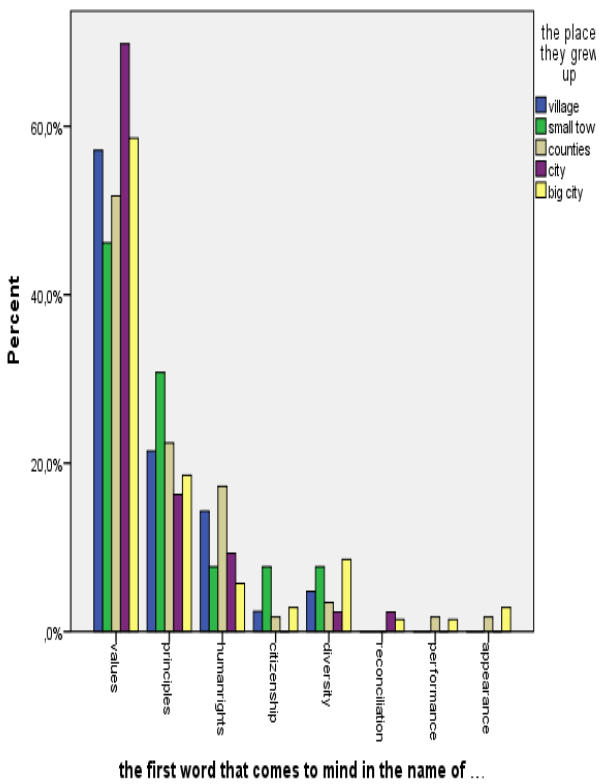


Figure 3. Grew up place by the first word

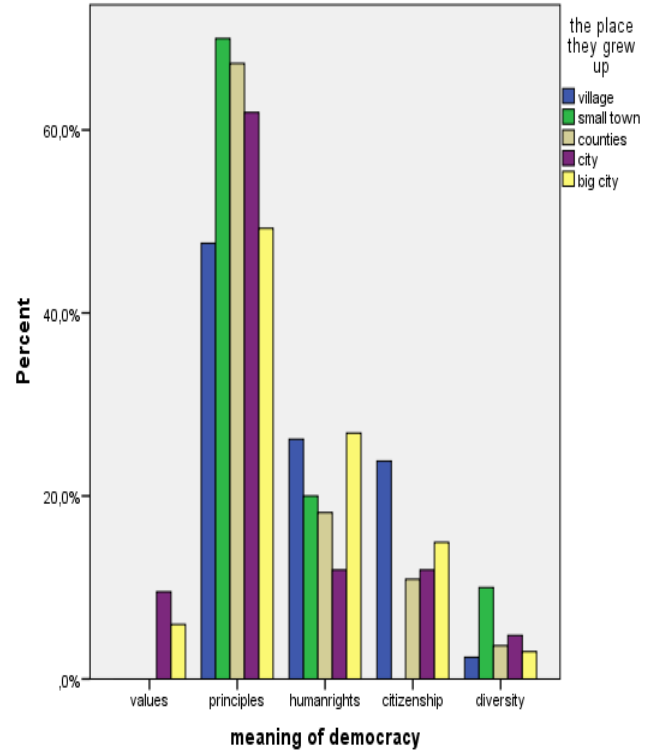


Figure 4. Grew up place by meaning of democracy

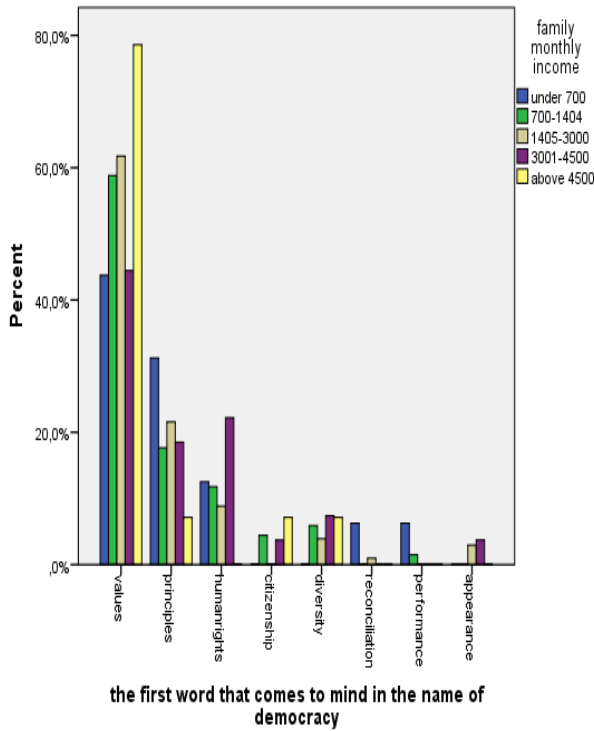


Figure 5. Income by the first word

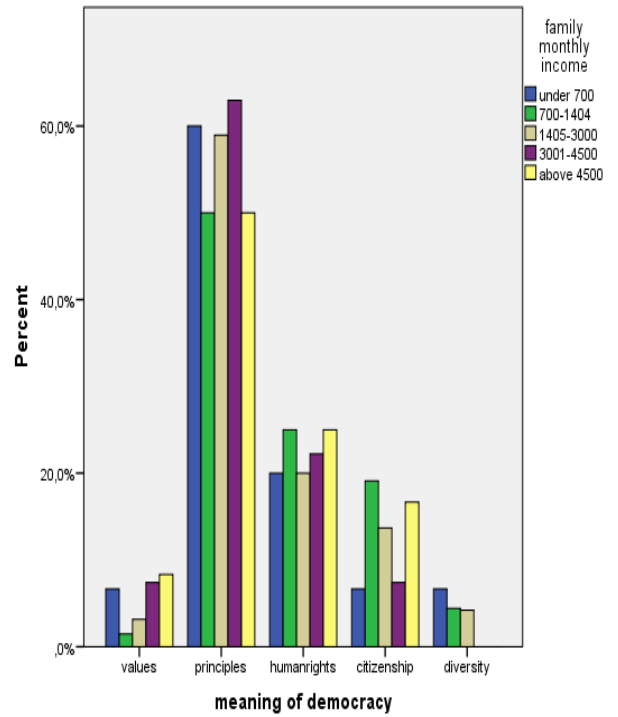


Figure 6. Income by meaning of democracy

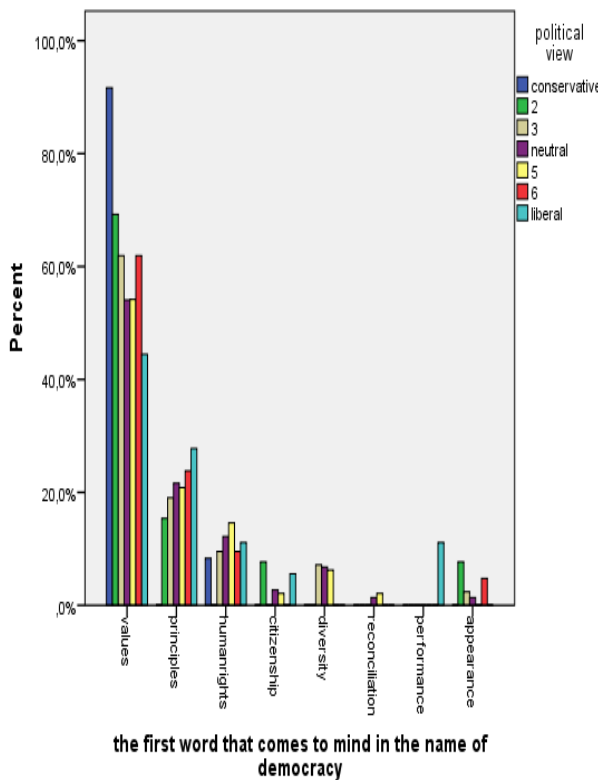


Figure 7. Political view by the first word

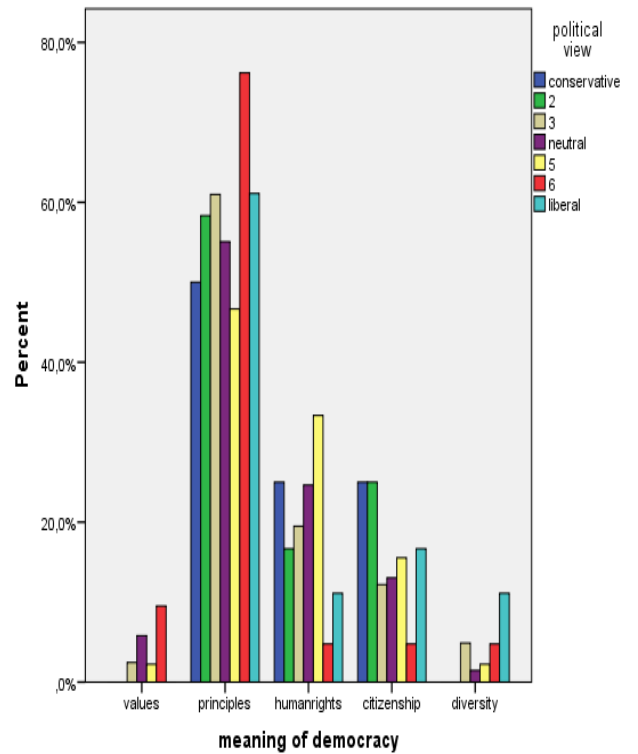


Figure 8. Political view by meaning of democracy

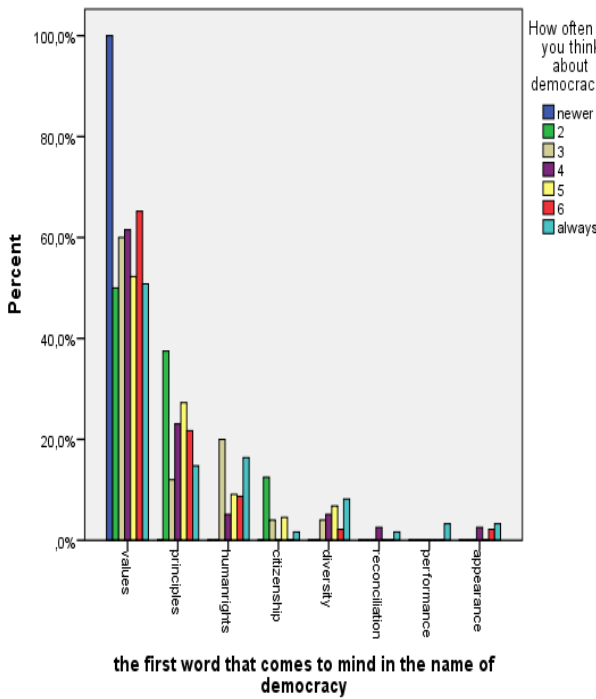


Figure 9. Thinking of democracy by first word

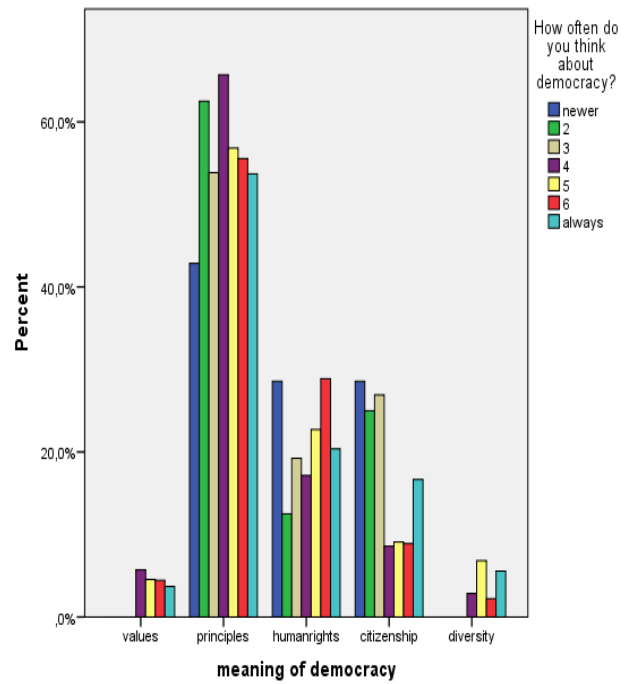


Figure 10. Thinking of democracy by meaning of democracy

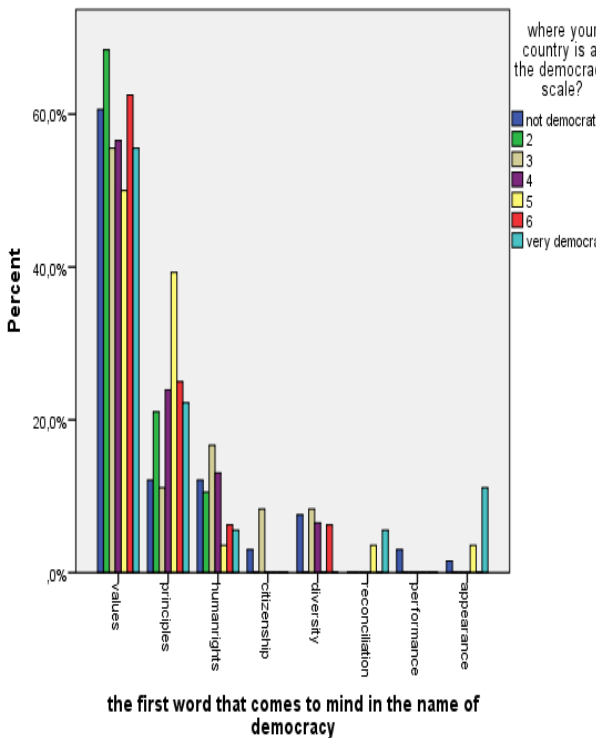


Figure 11. Freedom in the country by meaning of democracy

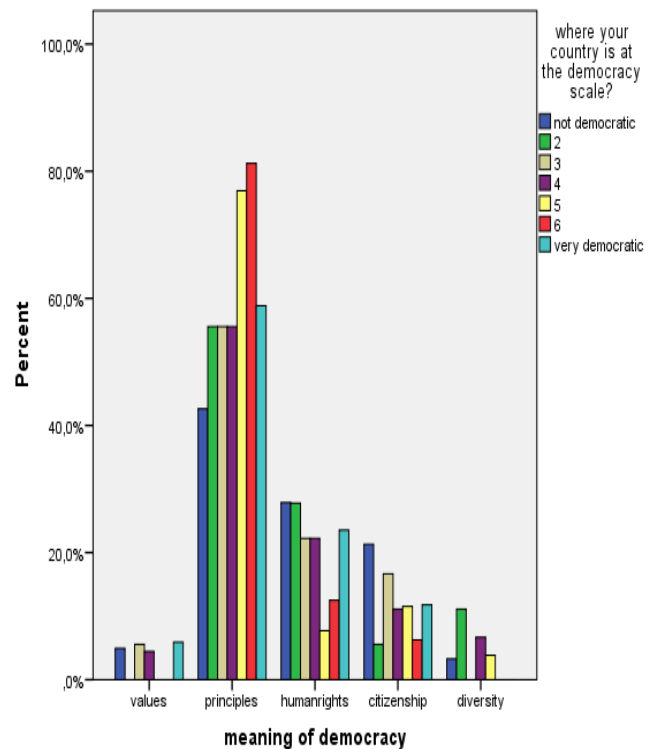


Figure 12. Freedom in the country by meaning of democracy

Moreover, participating prospective teachers stated that most of them experienced some difficulties in terms of political rights and freedom of expression. These findings have been found to be consistent with the literature. Compared to the well-established democracies, Turkey can be considered as a country with an emerging democracy. As said by Piccone (2011), Turkey is seen as one of the world's six most influential emerging democracies (with Brazil, India, Indonesia, South Africa, and with South Korea). Each of these countries is at various stages of consolidating democracy. According to Freedom House, Turkey has achieved remarkable economic growth in recent years and have benefited from improved living standards. However, some problems arise in terms of political rights and freedoms in Turkey, so it located at the top of 'the partly free' category.

Turkey's EU membership goal has helped to bring the democratic standards and practices of the country into line with liberal international norms. The improvements in human rights and democratic practices in the country are positive evidence for democratization. Turkey, successful, competitive, multiparty and that the transition to a multi-ethnic society has quite successfully managed, has great potential as a defender of democracy and human (Piccone, 2011).

In the light of previous researches, it can be said that gender is an important variable affecting how we perceive democracy (Çuhadar, 2006; Doğanay & Sarı, 2009; Kaldırım, 2003; Karatekin et al., 2010; Kuş & Çetin, 2014). In a similar vein, this study supports that gender causes differences in democracy perception.

Previous studies have produced findings that the level of income of the families of the students affected their perceptions of democracy (e.g. Karatekin et al., 2010; Kuş & Çetin, 2014; Marcus, Mease, & Ottemoeller, 2001). In a similar way, the findings of this study support the literature.

Previously Karatekin and Elvan (2014) showed that cognitive structures for the concept of democracy differed according to the regions. This study also pointed out that the students' democracy perceptions differed according to the settlement place, and it should be investigated in detail. The research also pointed out that the perceptions of democracy differed across the political viewpoint, individual's perceived democracy level of the country and the frequency of individuals' thinking about democracy. Those who do not think about democracy frequently and who do not see problems at the level of democracy of the country and those who define themselves as conservative are closer to the first-generation democracy.

More comprehensive sampling is needed to generalize the results of the study. This is an important requirement for examining variables such as parental education and age, which were previously mentioned to have an impact on democratic perception in the literature. In the education of teacher candidates, it is essential to take together theoretical and practical studies for the transformation of the first generation democracy perceptions into second and third generation democracy.

References

- Acemoglu D. & Robinson, J. (2001). A theory of political transitions. *American Economic Review*, 91: 938–63.
- Aggarwal R.C. (1976). *Principles of Political Science*, S. Chand Company, New Delhi.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- Badyal, J.S. (2012). *Political Theory*. Raj Publishers, Jalander.
- Boix C. 2003. *Democracy and Redistribution*. New York: Cambridge University Press.
- Boix, C. & Stokes, S. C. (2003). Endogenous democratization. *World Politics*, 55: 517–49.
- Cincotta, H. (2007). *Democracy in Brief*. [online] U.S. Department of State. https://kr.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/75/2017/04/Democracy-in-Brief_kor-1.pdf
- Çuhadar, A. (2006). Üniversite öğretim elemanı ve öğrencilerinin demokrasi anlayışlarının siyasal toplumsallaşma bağlamında cinsiyet, bilim alanı, akademik aşama ve siyasal katılımçılık değişkenleri açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

- Dahl, R. A. (1996). *Demokrasi ve Eleştirileri* (Çev. Levent Köker), Ankara, Yetkin Yayınları.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009, Mayıs). Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Uşak.
- Epstein, D. L., Bates, R., Goldstone, C., Kristensen, I. & O'Halloran, S. (2006). Democratic Transitions. *American Journal of Political Science*, 50(3).
- Gaubha O.P. (2009). *An Introduction to Political Theory*. (3rd Ed.). Macmillan Publisher, Delhi.
- Heywood, A. (2005). *Political Theory an Introduction*. Palgrave Macmillan, New Yeork.
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Kaldırım, E. (2003). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Karatekin, K., Kuş, Z. ve Sönmez, Ö. F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu içinde (s. 89-95). Elazığ.
- Karatekin, K., Elvan, Ö. (2016). 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II) 1405-1431.
- Kuş, Z., & Çetin, T. (2014). Perception of Democracy of Primary School Student's. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 786-790.
- Lijphart, A. Ç. (1996). *Çağdaş Demokrasiler*. (Çev. Ergun Özbudun ve Ersin Onulduran), Ankara, Yetkin Yayınları.
- Marcus, R. R., Mease, K., & Ottemoeller, D. (2001). Popular definitions of democracy from Uganda, Madagascar, and Florida, U.S.A. *Journal of Asian and African Studies*, 36(1), 113-132.
- Mayo, H. B. (1965). *An Introduction to Democratic Theory*. New York: Oxford University Press.
- Meisburger, T. M. (2012). Debating Electoral Systems: Getting majoritarianism right. *Journal of Democracy*, 23(1), 155-163.
- Meyer-Bisch, P. (1995). *Cultures of peace: A challenge for schools*. UNESCO Publishing. Paris: France.
- National Research Council. (1992). *Democratization in Africa: African Views, African Voices*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/2041>.
- Ober, J. (2003). Conditions for Athenian Democracy. In T. K. Rabb & E. N. Suleiman, (Eds.). *The Making and Unmaking of Democracy: Lessons from History and World Politics*. pp. 2-22. Routledge.
- Oquaye, M. (2008). The process of democratization in contemporary Ghana. *Commonwealth & Comparative Politics*, 38(3), 53-78. DOI: 10.1080/14662040008447826
- Piccone, T. (2011). *Do New Democracies Support Democracy? The Multilateral Dimension*. Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/do-new-democracies-support-democracy-the-multilateral-dimension/>
- Przeworski, A., Alvarez, M. E., Cheibub, J. A. & Limongi, F. (2000). *Democracy and Development: Political Institutions and Well-Being in the World, 1950–1990*. Princeton: Princeton University Press.
- Sartori, G. (1993). *Demokrasi Teorisine Geri Dönüş*, (Çev. Tunçer Karamustafaoğlu & Mehmet Turhan), Ankara, Yetkin Yayınları.
- Sartori, G. (1962). *Democratic Theory*. Wayne University Press. Detroit
- Wildford, G. J. (1951). *Political Science and Government*, The World Press Private LTD. Calcutta.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı). In *Methods for qualitative research*. Ankara: Seçkin Press.
- Zak, P. & Feng, Y. (2003). A dynamic theory of the transition to democracy. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 52: 1–25.

TO DEEPEN GENDER EQUALITY IN DEMOCRATIC SOCIETY: COMBATING INTERNALIZED GENDER ROLES AND INTERNALIZED SEXISM

Pervin Oya Taneri

Çankırı Karatekin University, sezoya@gmail.com

ABSTRACT

Internalized sexism means that individuals unwillingly accept the existing sexist definitions in culture. People, especially women, reinforce sexism when they use it by internalizing sexist messages. With the influence of mass media, globalization, and social institutions such as family, religion, government and schools, gender roles have been shaped in the following way: women are expected to be more emotional, beautiful, elegant and thin, and men should be physically strong, muscular and insensitive. Internalized gender roles and internalized sexism bring women into competition, especially in business life, and cause women to treat their fellow harder than men. Likewise, men who are expected to hide their emotions because they are men are also suppressed by the sexist perspective. In this study, it was tried to reveal the opinions of the individuals regarding the gender roles. The aim of this study is to reveal the awareness of the extent to which individuals' stereotypical views reinforced by society and how they reflect on their behaviors. To accomplish this aim, semi-structured individual interviews were conducted with 12 individuals from various professional groups. According to the findings of the research, the images of physical appearances, emotional and behavioral patterns of the individuals are reinforced by the influence of both local and global cultures. Some participants also criticize the gendered discourses in the written and visual media. The spoken language used by the individuals influences their attitudes and behaviors after a while. In this context, it is hoped that the results of this study will enable individuals to focus on their own discourse and raise awareness of their behavior. It can be suggested that careful selection of course and entertainment materials, and the content presented by written and visual media tools be inspected, in order to prevent the internalization of gender stereotypes in public spaces, especially in schools.

Key Words: Gender roles, globalization, cultural intolerance, gendered discourse, internalized sexism.

DEMOKRATİK TOPLUMDA CİNSİYET EŞİTLİĞİNİ DERİNLEŞTİRMEK: İÇSELLEŞTİRİLMİŞ TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ VE İÇSELLEŞTİRİLMİŞ CİNSİYETÇİLİKLE MÜCADELE

ÖZET

İçselleştirilmiş cinsiyetçilik, bireylerin kültürde var olan cinsiyetçi tanımları isteksizce kabul ettikleri anlamına gelir. İnsanlar, özellikle kadınlar, cinsiyetçi mesajları içselleştirerek kullandıkları zaman cinsiyetçiliği güçlendirirler. Kitle iletişim araçlarının, küreselleşmenin, aile, din, hükümet ve okullar gibi sosyal kurumların etkisi ile cinsiyet rolleri şu şekilde şekillenmiştir: kadınların daha duygusal, güzel, zarif ve ince olması, erkeklerin fiziksel olarak güçlü, kaslı ve duysuz olmaları beklenmektedir. İçselleştirilmiş toplumsal cinsiyet rolleri ve içselleştirilmiş cinsiyetçilik, özellikle iş hayatında kadınları rekabete sokar ve kadınların erkek meslektaşlarından daha sert davranmasına neden olur. Benzer şekilde, erkek oldukları için duygularını gizlemeleri beklenen erkekler de cinsiyetçi bakış açısıyla bastırılır. Bu çalışmada, bireylerin cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, bireylerin toplum tarafından güçlendirilen basmakalıp düşüncelerin kapsamı ve bunları davranışlarına nasıl yansıtıtları konusundaki farkındalıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için farklı meslek gruplarından 12 kişi ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bireylerin fiziksel görünüşleri, duygusal ve davranışsal kalıpları, yerel ve küresel kültürlerin etkisi ile pekiştirilmektedir. Bazı katılımcılar ayrıca yazılı ve görsel medyadaki cinsiyetçi söylemleri eleştirmektedir. Bireylerin kullandıkları konuşulan dil bir süre sonra tutum ve davranışlarını etkiler. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçlarının bireylerin kendi söylemlerine odaklanmalarını ve davranışları hakkında farkındalık yaratmalarını sağlayacağı umulmaktadır. Kamusal alanlarda, özellikle okullarda toplumsal cinsiyete yönelik basmakalıp sözlerin içselleştirilmesini önlemek amacıyla, ders ve eğlence materyallerinin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve yazılı ve görsel medya araçlarının sunduğu içeriğin denetlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet roller, küreselleşme, kültürel hoş görüzlük, cinsiyetçi söylem, içselleştirilmiş cinsiyetçilik.

1. Introduction

Despite the fact that diversity, multiculturalism, individual differences are recognized and appreciated, and they are seen as a wealth of societies today, differences between women and men are still emphasized by many researchers. In addition, with the effects of globalization, the roles, behavioral patterns, preferences, and appearances of women's and men's in the different parts of the world become alike. Namely, women look thin and beautiful, men look fit and handsome. Moreover, behavioral patterns of people also identified by the global trends. As Estés (2003) suggests that during the World War Second women were treated as goods and they became childlike. For her, 'women's embellishment was suspiciously viewed, their bodies or clothing increasing the danger of being hurt

and sexually assaulted. It could not be said that even the clothes on women's backs belonged to them' (p. 17).

In order to ensure social integration and to live together in peace, it is necessary to tolerate differences, to leave sexist discourses and stereotypes, and to avoid othering and discrimination. As a matter of fact, the discourse of people affects their attitudes and behaviors after a while. In this respect, being aware of their own sexist discourses, and stereotypes can enable individuals to control their behaviors to others. While people try to express themselves, they can act consciously or unconsciously against other people. If a person consciously behaves negatively, discriminatory, and hostile to a group or a person due to gender, ethnicity, race, religion, language, etc., this is the signal that the democratic way of life is not adopted. In this respect, it is emphasized how women and men perceive gender roles, stereotypes and sexist discourse in this study.

According to the World Health Organization (WHO) '*gender refers to the socially constructed characteristics of women and men, such as norms, roles, and relationships of and between groups of women and men.*' (WHO, 2018). It is shaped by the biological gender of the individual and refers to the various attitudes and behaviors that are normal and appropriate for individuals of that sex (Newman, 2018). These attitudes and behaviors vary from culture to culture, they can change and include a range of expectations about how men and women should think, act and feel. In the same way, prejudice or discrimination based on sex or gender of a person is called sexism.

Everyone can be affected by sexism, but women and girls are more affected by sexism almost everywhere in the world. Girls and women, boys and men will hear sexist messages (fake and stereotyped words) about women throughout their entire lives. Internalized sexism arises when women learn about sexist behavior towards themselves and other women. With the influence of mass media, globalization, and social institutions such as family, religion, government and schools, gender roles have been shaped in the following way: women are expected to be more emotional, beautiful, elegant and thin, and men should be physically strong, muscular, show no emotions, do not look weak, have a strong body, be able to lead the house on their own, do not show their fears, be brave and insensitive. For this reason, many people have body image concerns and their dissatisfaction with their physical appearances increases. In addition to this, individuals are also suppressed in emotional and behavioral issues, depending on their gender. Individuals internalize these roles when they are exposed to cultural expectations and messages about their bodies, feelings and behaviors. Internalized gender roles and internalized sexism bring women into competition, especially in business life, and cause women to treat their fellow harder than men. Likewise, men who are expected to hide their emotions because they are men are also suppressed by the sexist perspective.

People, especially women, reinforce sexism when they use it by internalizing sexist messages. Internalization is the concept that individuals accept an idea, a discourse, a stereotype, and/or a belief, and make them part of their own character. Internalized sexism means that women unwillingly accept the existing sexist definitions in culture. Internalized sexism is instinctive, takes place at a more individual level (Bearman, Korobov, & Thorne 2009; David, 2013) and depends on individual acceptance. Despite disputes over gender roles, cultural intolerance, sexist perspectives on language use, sexist discourses and women's repression issues have been explored and discussed by researchers from many different areas for many years, satisfactory solutions for social solutions have yet to be reached. While there is not much research on male internalization of gender roles, Mahalik (1999) investigated how the role of masculine gender contributed to men's cognitive distortions. He argues that the adoption of masculine gender roles leads to aggression, over-emphasis on success and relational and emotional breakdown. On the other hand, Bearman, et al., (2009) analyzed the conversations of female friends and tried to find out how kind and how often internalized sexism took place in these conversations.

Patriarchal culture is institutionalized through severe socialization processes, in which each member of society is conscious about how proper duties, responsibilities and roles are expected of them in order to ensure family and community synchronization (Wamue-Ngare et al., 2011). Patriarchy has

detrimental effects on both women and men (Johannsdottir, 2009), the greatest victim of patriarchal order is women. The patriarchal system takes and shapes both women and men. With the rise of capitalism, a new patriarch began to develop. However, since this historical change has not had a major impact on gender relations, it has not led to a change in the basic structures, that is, men remain as 'dominant gender' (Walby, 1990). In this study, it was attempted to reveal the awareness of the extent to which individuals' stereotypical views reinforced by society and how they reflect on their behaviors.

3. Method

The aim of this qualitative study is to reveal the awareness of the extent to which individuals' stereotypical views reinforced by society and how they reflect on their behaviors. To accomplish this aim, semi-structured individual interviews were conducted with 12 individuals.

3.1. Participants

Participants of the work consisted of 8 women and 4 men from various professional groups (e.g. teachers, academicians, engineers, soldiers, police, civil servants, housewives). The average age of participants is 42.

3.2. Data collection and analyses

The data for the study was obtained through semi-structured individual interviews and was subject to content analysis. When the data began to repeat each other, it was decided that data satisfaction was reached and the data collection process was terminated. After the obtained data are converted into texts, they are read several times and the important points are identified by different marking methods (for example by underlining, or by putting colored markings). Similar issues are named with the same code, then the codes are divided into categories/themes according to their semantic proximity. When the findings were presented, they were interpreted by taking direct quotations from the participants. In order to protect the confidentiality of the participants, only the participant number and sex are written in parentheses when making the quotations. (Example: # 3, Female)

4. Findings

Findings are collected under two themes: (1) opinions the gender roles of women and men, and (2) opinions on stereotypes about women and men.

4.1. Opinions on the gender roles of women and men

Participants were asked about roles of women and men in mutual relations, such as dating, engagement, and/or marriage. Participants' views on the roles of women and men were discussed in the following subheadings: responsibilities, and ownership in a relationship such as marriage and dating (Table 1).

Some of the views that reflect women's point of view are as follows: Women see their home as a shelter and feel that their duty and responsibility to do housework belongs to women. To women, feeling under the wings of a man is not only important but also necessary. They stated that being abandoned by a man affects their lives very negatively. For example, a participant stated that *'My world turn black if my darling leaves me.'*(#4, Female).

All female participants want to take the last name of their spouse. In addition, some six participants mentioned that even if she is not happy, a woman must try to maintain her marriage, especially if she has children. All women, except one participant, agree that being a mother is the most important purpose of a woman. In addition, half of the women accept stereotypes frequently used in society, and they themselves say these sentences. It has been observed that participants have adopted the saying 'woman is the honor of man'. Some participants view men's ownership as a positive attitude. They like the discourse of propriety, such as 'my woman'. The following quotation on the sharing of domestic tasks and responsibilities is illuminating:

'When a guest comes home, the preparations inside such as baking pies, cleaning, tidying up the living room should be done by women, and the shopping should be done by men.' (#2, Female).

The male participant's point of view shows similarities with women's point of view. That is, male participants think that their spouse has to take their own family name, and that the duty and responsibility of doing all housework belongs to the women in the house (mothers and sisters). All male participants tend to think that there is a close relationship between sexuality and honor. Only three participants think that giving birth to a child is the most important goal of the woman. According to two participants, male is the head of the family. Unlike women, all male participants said "I do not want to continue marriage if I am not happy". There are seven participants who think the woman is the honor of man. The following quotations are related to the role of man and woman in house:

'Of course, I will help you when a guest comes to our house. Usually my wife does things like cooking and cleaning. I do not know how to clean the house. I have no idea about kitchen. I sometimes help when the tea is served to the guests. I go to the weekly vegetable market. I carry heavy packages.' (#5, Male).

'Couple days ago my husband and me visited our friends. I was surprised the behaviors of my friend...she insulted her husband in front of us. She wanted her husband to lay the table, serve the meals, wash the dishes, and to fetch drinks. As a woman, I embarrassed from her behaviors.' (#11, Female).

'If the woman is not in touch, there is no cleanliness and order in the house.' (#5, Female).

Some participants also criticize the gendered discourses in the written and visual media. A woman explains the discomfort of the participant as follows: *'It is disturbing me that there are series of films, newspaper reports that constantly humiliate women in the media.'* The spoken language used by the individuals influences their attitudes and behaviors after a while.

Table 1. Female-male relationships

Themes	Sub-themes	Codes
The point of view of marriage / affection	Roles Women	Maternity roles Householder Home care Motherhood Assistant
	Men	Honor guard Head of the family
	Belonging / Ownership	You are mine My woman My man My husband My wife My honor My last name
	Responsibilities	Taking care of a child Paying the bills Cooking Cleaning Hospitality

4.2. Opinions on stereotypes about women and men

The findings revealed that there are some stereotypes about women and men not only related to feelings, attitudes, and behaviors, but also physical appearances, eating and shopping habits, the colors they prefer, and the places they could show up. Table 2 summarize the themes and coded on this issue.

Participants were asked about whether there any typical behaviors of men and women in terms of emotions, attitudes and behaviors. In other words, the participants acknowledge that women's feelings, attitudes, and behaviors are different than men. Both women and men believe that women are more

emotional, weak, delicate and self-sacrificing, while men are strong, brave, and insensitive. It was also recognized that in bilateral relationships many women need affiliation, and men need independency. The following excerpts illustrate these views:

'In my opinion, although they are insensitive and non-romantic in generally, men are generous and brave in Turkey. They wouldn't allow women to pay the bill in the dinner, or they feel they have to give a ride a woman or at least accompany to the home. Indeed, I feel safe if a man escorts me.' (#10, Female).

'Women and men have different eating styles. I mean, I am a vegetarian but I must cook meat and chicken to my husband and my kids. I don't use sugar, I prefer salads and low fat meals, but my husband keen on desserts, puddings, burgers, and cakes... Women need to be slender if they attract their husband or partner. No men like ugly, sloppy and messy women. I had completely changed after I gave my second birth. I was chubby and baggy. I decided to keep my husband. So, I had lost weight, shaped my eyebrows, and undergone an operation on my breasts. After those renewal processes, my husband got jealous on me. In my opinion, all women should recover themselves, otherwise they could lose their beloved.' (#5, Female).

Consistent with the findings both male and female participants express their views on hostility to women. Men are amazed at the fact that women are hostile to each other, while women normalize it as a part of competition. The views of a male participant below can be seen as a reflection of the misogyny:

'While I was a graduate student, one of my female friends suggested me that I should find a girlfriend. According to her, a girlfriend would do both cleaning and cooking. Thus, a woman would have been touched my home. I confess I was surprised that a woman would speak like an enemy of a woman.' (#8, Male).

According to the participants, there are gender-identified spaces. That is, 'where' and 'when' women and men can be found are also determined by their gender. The spaces between the four walls belong to women, but streets, neighborhoods, squares are men's spaces. Since women could not feel safe after dark in the streets, in the pubs, and only male-dominated tea houses (in Turkish kahvehane), they cannot walk alone in the back and dark streets.

Table 2. Stereotypes about women and men

Themes	Sub-themes	Codes
Feeling, attitudes and behaviors	Women	Emotional Weak Delicate / Fragile Sensitive Soppy Compassionate Self-sacrificing Impatient Jealous Talkative Gossip Full-grown / nurturing (anaç) Loyal Misogynist
	Men	Hard Strong Brave Generous Contentious Insensitive No commitment Misogynist

Physical appearances	Women	Slim /slender Beautiful Feminine Sexy Unwrinkled Attractive Charming Elegant
	Men	Handsome Masculine Fit Muscular/beefy/brawny Well built Attractive Charming
Shopping habits	Women	Wasteful Uneconomical Irrational Redundant Obsession
	Men	Logical Quick Focused Satisfy a need
Eating habits	Women	Salad Light foods Vegetarian Vegan
	Men	Meat Pastry Fry
Colors	Women	Almost all colors
	Men	Except light pink, red, orange Serious colors
Space and places	Women	Home Kindergarten Playground Beauty salon Shopping mall Tea garden/ cafe
	Men	Streets Neighborhoods Squares Gym Tea houses Jogging paths Open areas

When participants were asked how they describe women and men, some symbolic descriptions and stereotypes emerged. Participants believed that the style of clothing, colors they use, choice of food, and even the places a people can show up are determined by their gender. That is, women use almost all colors in their belongingness but men are generally avoid the use such colors light pink, yellow and red; while women generally prefer salads, and light meals, men generally eat meat, and greasy meals. The following quotation reveals feelings when a female participant realizes that she is internalizing sexism:

'I noticed in a funeral we were sexually discriminating even when we were eating. According to our traditions, when a person dies, food is distributed to his acquaintances, relatives and friends. There was a girl, she was crying and asking why do a boys and men eat first? To her the most delicious dishes, I mean nice pieces of meat would be eaten by men, delicious food will not be left for women and girls. This little girl's scream, my mind, brought me back. I feel like I was awakened. I thought how we got used to male domination and I embarrassed.' (#6, Female).

5. Conclusion

In this study, it was tried to reveal the opinions of the individuals regarding the gender roles. Findings can be summarized as follows; the images of physical appearances, emotional and behavioral patterns of the individuals are reinforced by the influence of both local and global cultures. In other words, it is idealized to be 'slim and beautiful woman' and 'strong and handsome male'. Individuals, women and men internalize these roles when they are exposed to cultural expectations and messages about their body, feelings and behavior. Estés (2003), in her book noted that traditional psychology has often passed or deeply silenced the deep characteristics that are important to women such as sharp sensitivity, high endurance, high capacity of devotion, intuitive, creativity, wisdom, being a sibyl, dreamer, constructive, and inventor. She also claimed that women are shaped and transformed by men who see themselves as the sole bearer of consciousness.

The findings revealed that among women there is a belief that men should eat meat to be strong. This point of view compatible with the literature. As said by Adams (2015) there is belief in the society that men need to eat meat in order to become strong, but women do not need meat.

It is also noted that with the classifications related to emotions and behaviors such as 'maternal work' and 'maternal work' and 'maternity-paternity roles' are internalized. On the other hand, both male and female participants are particularly disturbed by the sexist discourses that question the visibility of women in public sphere and try to limit women's clothing and behavior.

The findings also show that women have internalized the issue of misogyny. this finding is supported by the literature. As said by Manne (2018), hostility towards women is not about men's hostility or hatred towards women. It is concerned with controlling and punishing women who challenge male domination. Misogyny rewards women who fortify the status quo and punishes those who do not.

It can be concluded that both women's adoption of sexist discourses and men's internalization of gender roles may cause social problems to emerge. Nowadays, genders are seen as a continuum in two categories and much more diversity is accepted. In other words, men should be free to show "feminine side", and women should be free to show "masculine qualities" (McLeod, 2014).

Despite the fact that all women and men are born with their talents, there is hardly any mention of the psychological lives and feelings of genuinely skilled, talented and creative women. On the other hand, women's weaknesses are often written (Estés, 2003).

A healthy woman is creative, loyal, and immoral, knowing the position, solid, cunning, alive, life-giving (Estés, 2003). A woman begins to accept and internalize the shaping of patriarchal order unless she is aware of the innate traits she has brought. These internalizations are also reflected in the behavior of women and cause regeneration of stereotypes. In other words, the woman finally feels harsh, frail, depressed, silent, confused, weak, lifeless, insignificant, lighthearted, shy, soulless and angry. The unhappiness of the women who constitute half of the population spreads to the whole society. For this reason, in a democratic society both women and men need to recognize and discard these negative and sexist discourses and stereotypes. It is hoped that the results of this study will enable individuals to focus on their own discourse and raise awareness of their behavior. It can be suggested that careful selection of course and entertainment materials, and the content presented by written and visual media tools be inspected, in order to prevent the internalization of gender stereotypes in public spaces, especially in schools. In order to create this awareness, gender-neutral textbooks, stories and movies can be handled as instructional materials in lessons. In addition, all undergraduate students can be provided gender equality lessons, especially teacher education departments.

Kaynakça

- Adams, C. J. (2015). *The Sexual Politics of Meat: Feminist- Vegetarian Critical Theory*. Bloomsbury Academic.
- Bearman, S., Korobov, N. & Thorne, A. (2009). The fabric of internalized sexism. *Journal of Integrated Social Sciences*, 1(1), 10-47.
- David, E.J.R. (2013). *Internalized Oppression: The Psychology of Marginalized Groups*. Springer Publishing Company.
- Estés, C. P. (2003). *Women Who Run with the Wolves: Myths and Stories of the Wild Woman Archetype*. Ayrıntı Publishing. İstanbul.
- Johannsdottir, N. K. (2009). Patriarchy and the subordination of women from a radical feminist point of view. University of Iceland. Unpublished paper. *Humanities, Social Sciences English and Gender Studies*.
https://skemman.is/bitstream/1946/3017/1/Nina_Katrin_Johannsdottir_fixed.pdf
- Mahalik, R. J. (1999). Incorporating a Gender Role Strain Perspective in Assessing and Treating Men's Cognitive Distortions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 30(4), 333-340.
- Manne, K. (2018). *Down Girl: The Logic of Misogyny*. Oxford University Press. UK.
- McLeod, S. (2014). Biological Theories of Gender. *Simply Psychology*.
<https://www.simplypsychology.org/gender-biology.html>
- Newman, T. (2018). Sex and gender: What is the difference? *Medical News Today*.
<https://www.medicalnewstoday.com/articles/232363.php>
- Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy*. Oxford: Blackwell.
- Wamue-Ngare, G. and Njoroge, E.N. (2011). Gender paradigm shift within the family structure in Kiambu, Kenya. *African Journal of Social Sciences*, 1 (3), 10-20.
- World Health Organization (WHO). (2017). Gender, equity and human rights. Newsletter.
<http://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/gender-definition/en/>

MEDIA LITERACY EDUCATION IN COMMUNICATION FACULTY

Engin ÇAĞLAK

Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
ecaglak@comu.edu.tr

Onur Bayram

Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
onurbayram@comu.edu.tr

ABSTRACT

Media literacy education and its importance are long gone through the literature as a debated subject. The fact that media literacy education in our country will be given by graduates of communication faculties is seen as another debate. In primary and secondary education, media literacy courses are offered as electives, but lessons can not be opened because they are often not relevant and competent lecturers. Communication faculty graduates, on the other hand, are seen as faculty graduates seeking the most jobs. Despite being so open in the Ministry of National Education, and while there are so many unemployed graduates of communication, media literacy education is the problem of studying the question why it remains so deprived. If media literacy training in the communication faculties is carried out and the importance of this is transferred, the lecturer of media literacy will be removed from the scene. In the study literature survey, communication faculties and research on quantitative data of media literacy course were made as related methods. Faculty of Communication Studies at the universe in Turkey were examined. As a result, it is understood that the communication faculties are not considered as important as the media literacy courses and contents, although they are seen as the result.

Key Words: Media literacy, Communication, News, Media, Education.

İLETİŞİM FAKÜLTELERİNDE MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ

ÖZET

Medya okuryazarlığı eğitimi ve önemi uzun süredir tartışılan bir konu olarak literatüre geçmektedir. Özellikle ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin iletişim fakültesi mezunları tarafından verilecek olması da bir başka tartışma konusu olarak görülmektedir. İlk ve orta öğretimde medya okuryazarlığı dersleri seçmeli olarak konulmakta ama çoğu zaman ilgili ve yetkin öğretim görevlisi olmadığı için de ders açılmamaktadır. İletişim fakültesi mezunları ise, en çok iş arayan fakülte mezunları olarak görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda bu kadar açık olmasına rağmen ve iletişim mezunu bu kadar işsiz varken, medya okuryazarlığı eğitimi neden bu kadar sahipsiz kalmaktadır sorusu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. İletişim fakültelerinde yeterli kadar medya okuryazarlığı eğitimi ve bu konunun önemi aktarılsa, medya okuryazarlığı öğretim görevlisi açığı ortadan kalkacaktır. Çalışmada literatür taraması, iletişim fakülteleri ve medya okuryazarlığı dersinin nicel verilerinin araştırılması ilgili çıkarımların yapılması yöntem olarak belirlenmiştir. Çalışmada evren olarak Türkiye'deki İletişim Fakülteleri incelenmiştir. Çalışmada sonuç olarak iletişim fakültelerinin de medya okuryazarlığı derslerinin ve içeriklerinin olduğu görülmekle birlikte yeterli kadar önemsenmediği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, İletişim, Haber, Medya, Eğitim.

Giriş

Ahlaki, dini, fenni, sosyal, tarihi, siyasi, bedensel eğitim ile örf ve adetler; bireyi, birey de toplumu oluşturmaktadır. Her medya iletisinin, işlenmiş bir mesaj olduğu var sayımından yola çıkarak toplumun yapı taşı olan bireyler her gün binlerce işlenmiş mesaja maruz kalmaktadır. Bu mesajların bir kısmı bireyin mevcut eğitimi ile örtüşmekte, bir kısmı ise mevcut eğitim ve düşünce sistemini olumsuz etkileyebilecek unsurlara sahiptir. Kitle iletişim araçlarının etkileri her dönem araştırma ve inceleme konusu olmakla birlikte günümüzde etkisi pek çok tartışmayı da beraberinde getirmektedir.

Gelişen teknoloji çağa damgasını vurarak içinde bulunulan dönemin; 'İletişim Çağı' olarak adlandırılmasına neden olmaktadır. İletişim Çağı kavramı içinde birey ve bireyler dolayısıyla toplum yoğun bir bilgi bombardımanına maruz kalmaktadır. Bu bilgi yoğunluğu altında gerçek ve yanlış bilgiyi ayırt edebilmek gerekmektedir. Propaganda ve dezenformasyon süreçlerinden kurtularak; iletişim mesajlarını doğru çözümleyebilme ihtiyacı, Medya Okuryazarlığı' kavramını günden güne daha da önemli hale getirmektedir.

McQuail'e göre medya kuruluşlarının, engelle ve sınırlamalar altında çatışan beklenti ve istekleri karşılamaya çalıştıklarını savunan McQuail'e göre; medya değişkenlerinin etki ve güç alanları da değişebilmektedir. Medya patronları, yönetici ve profesyonelleri, reklamcılar, haber kaynakları ve izler/okur kitle; medya değişkeninin ilk halkasını oluştururken, ikinci halkayı; hükümetler, baskı

grupları, yatırımcılar, sosyal kuruluşlar oluşturmaktadır. Tüm bu değişkenler altında medya kuruluşlarının ürettikleri mesajları analiz edebilmek önem arz etmektedir (Yüksel, 2001:83). Medyayı doğru analiz etmek medya okuryazarı olmak anlamına gelmekte; medyayı okumak, hayatı ve sosyal yaşamı doğru okuyabilmek anlamına gelmektedir.

İletişim bilimleri açısından; toplumun tüm bireylerinin medya okuryazarlığı eğitimi almasının iyi ve güçlü bir kitle iletişimini mümkün kılacağı dolayısıyla toplumsal gelişim açısından medya okuryazarlığının olmazsa olmaz kabul edilmektedir. Her ne kadar gelişimini iletişim bilimleri alanında sürdürse de toplumunun her bir bireyinin bu eğitimi almasının toplumsal gelişim açısından gereklilik olarak görülmesi; Medya Okuryazarlığını, eğitim bilimlerinin de çalışma alanı içinde tutmaktadır. Hem eğitim hem de iletişim alanında araştırma konusu olan Medya Okuryazarlığı kavram ve eğitimine, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı da son yıllarda büyük önem vermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı planlamalarında Medya Okuryazarlığı eğitimi İletişim Fakültesi mezunlarının vermesini öngörmektedir. Ders seçimlerinin yetersizliğinden ekonomik kaynak yetersizliğine, medya okuryazarlığının öneminin anlatılamamasından bu alanda eğitim kaynaklarına kadar pek çok sebep dolayısıyla Medya Okuryazarlığı eğitimi henüz okullarda hedeflenen ve istenen seviye ulaşmamıştır. Medya Okuryazarlığının neden ilgi görmediği ya da yaygınlaşmadığı farklı bir araştırmanın konusu olmakla birlikte, mevcut durum içinde okullarda seçmeli olarak verilen Medya Okuryazarlığı dersleri; Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından verilmektedir.

Planlama ve hedeflere uygun olarak yoğunlaşması beklenen Medya Okuryazarlığı kavramının, mezunları arasındaki işsizlik oranları bağlamında büyük bir kitleye ulaşan iletişim mezunlarına yeni bir imkan yaratması muhtemel görülmektedir. Bu açıdan muhtemel yeni Milli Eğitim planlama ve düzenlemesinde; söz konusu Medya Okuryazarlığının öğretmenliği / eğitmenliğini yapması beklenen İletişim Fakültesi mezunlarının, eğitim hayatlarında bu kavramı ne kadar öğrendikleri değerlendirilmesi gereken bir başka unsur olarak ön plana çıkmaktadır.

Medya Okuryazarlığı

Yazının icadıyla tanımlanan “okuryazarlık” kavramı; çeşitli çizgi ve resimlerden oluşan harflerin, belli kurallar çerçevesinde ve bir düzlem üzerinde bir araya getirilmesi olarak tanımlanmakta, anlam yüklü sözcüklerin anlaşılma becerisi olarak açıklanmaktadır. Teknoloji çağı ile birlikte daha da karmaşık bir hal alan okuryazarlık kavramı, artık sadece kağıt üzerinde yazan harf ve şekillere anlam yüklemenin ötesine ulaşmıştır. Bireye ulaşan her bilginin aracı olan her ileti medyanın okuryazarı olmak gerektirmektedir (Jols ve Thoman, 2008:11).

Yazının bulunuşundan matbaanın ve matbaada üretilen kitap ve gazetenin yaygınlaşmasına kadar geçen süre zarfından okuryazarlık kavramı da gelişmemiş, yazılı kaynaklara ulaşmanın yanı sıra okuryazar olabilmek için eğitim alabilmek ancak seçkin bir zümrenin egemenliğinde kalmıştır. Matbaanın gelişmesi ile yazılı eserler artması, haber mektupları yerlerini gazeteye bırakmasına; insanlar bilgiye daha kolay ulaşır hale gelmesi ise, okuryazarlık kavramının yeni bir boyuta taşınmasına neden olmuştur. Sırasıyla radyo, televizyon ve internetin icat ve gelişimleri medya okuryazarlık kavramının ortaya çıkışı ile medya okuryazarlığının önemi giderek arttırmasına neden olmaktadır. İngilizce “media literacy” sözcüğünden Türkçe’ye çevrilen medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, farklı formatlardaki mesajlara ulaşma, iletileri çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Avşar, 2014).

Medya okuryazarlığı eğitimi; ekonomik dengeler, küreselleşme getirileri ve yoğun enformasyon kirliliği içinde cevapları bulmaktan çok doğru soruları sormayı öğrettiğini savunan Tallim’e (2009’dan aktaran Kalan, 2010: 62) göre; medya okuryazarlığı eğitimi ile medya mesajlarına ulaşma, çözümleme ve iletme yeteneğine sahip olan birey, hayatı boyunca medya kültürü karşısında güçlü olmalarını sağlayacak bakış açılarını kazanmaktadır.

Tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi medya okuryazarlığı birden çok beceriyi bir arada kullanabilmeyi kazandırmayı amaçlamaktadır. Medya okuryazarlığı; bir yandan yeni bir ileti, medya

oluşturarak bilgiyi iletme, öte yandan ise iletilen medya unsurlarını alırken; anlayabilme, analiz edebilme ve yorumlaya bilmek becerisinin tümünü kapsamaktadır.

Medya okuryazarlığından söz edildiğinden günümüzde ilk akla gelen, medyayı tüm alt mecralarıyla bir bütün olarak anlayabilme ve çözümleyebilme becerisi olarak görülmektedir. Gazete, kitap, dergi, televizyon, video, sinema, internet, cep telefonu, sosyal medya gibi birçok aracı içeren medya; bu iletişim araçlarının kişi ve toplum üzerindeki etkisi ve bu etkinin gücü üzerinden de tartışılmaktadır. Kısaca medyada verilen mesajların birey ve toplumu nasıl ve hangi ölçüde etkilediği, mesajı alan hedef kitlenin mesajı hangi düzeyde algıladığı, hedef kitle içindeki bireylerin mesajı çözümlemeye ya da eleştirel bir bakışla değerlendirmede medya okuryazarlığının temel sorunsallarını oluşturmaktadır (www.medyaokuryazarligi.org.tr).

Medya okuryazarlığı kavramını okur tarafından yani birey açısından değerlendiren Taşkıran (2007: 7), kitle iletişim araçlarının yeniden kurguladığı mesajları; analiz edebilen, ileti ve içeriğiyle ilgili yorum yapabilen bireyi “medya okuryazarı” olarak tanımlamakta, analiz ve yorum yapma, bireyde belli bir altyapı bilgisi ve eğitimi gerektirdiğini savunmaktadır.

Benzer şekilde medya okuryazarı olabilmenin koşulu olarak; iletişim araçlarından gelen her bilginin doğruluğunu farklı kaynaklardan sorgulayabilme, medya mecralarını etkin, doğru ve akıllıca kullanabilme, kitle iletişim araçlarını etki gücünün farkında olabilmek, medya kuruluşlarının; siyasi, ekonomik ve idari yapısını bilme ile hukuki ve etik kurallar dahilinde medya araçlarının tümüyle iletişim kurabilme görülmektedir (Özad, 2011:89).

Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya Okuryazarlığı ile ilgili ilk eğitim çalışmalarını İngiltere’de 1920’lerde başladıktan sonra pek çok Avrupa ülkesine yayılmıştır. Günümüzde medya okuryazarlığı eğitimi özellikle Avrupa ve Amerika’da yaygın olarak uygulanmaktadır (Taşkıran, 2007). Medya okuryazarlığı eğitim bir yana Avrupa’da toplumsal medya okuryazarlığına yönelik araştırmalar ve yıllık değerlendirmeler de gerçekleştirilmektedir (Şirin, 2018). Medya okuryazarlığı ve eğitiminin temeli, kitle iletişim araçlarına yönelik araştırmalara dayanmaktadır.

Kitle iletişim alanındaki ilk araştırmalar, bu araçlar ve iletilerinin etki ve güçleri üzerine gerçekleştirilmekteydi. Kanadalı araştırmacı Harold Laswell’in ortaya koyduğu sihirli mermi kuramı olarak da bilinen hipodermik iğne teorisinin egemenliği altında 1930 ve 1940’lı yıllarda

Kuzey Amerika’da devam eden kitle iletişim araştırmalarında, insanların medya mesajlarına karşı etkisi incelenmekteydi. Hipodermik İğne teorisine göre insanlar; kitle iletişim araçlarının sürekli ve düzenli biçimde ettiği bilgiler karşısında, iğneden enjekte edilen ilacı alan hasta gibi, savunmasız bireyler olarak görülmekteydi. Kitle iletişim araçları ilerleyen süreçte etki araştırmalarından farklı olarak hedef kitle üzerine yoğunlaşmaya başladı (Yaylagül, 2014:54).

Araştırmalar kitle iletişim araçlarının insanlara ne yaptığı sorusunun ötesinde insanların birey olarak medyayı hangi amaçlar için kullandığı sorusuna cevap arayan kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında araştırılmaya çalışıldı. Medya okuryazarlığı da bu doyumlar yaklaşımı ve bu kapsamda yapılan çalışmalarla paralellikte bir ilişki içinde gelişimini sürdürdü. Söz konusu çalışmalarda; medyanın çocukları ve gençleri olumsuz etkileyen, kötü bir silah olarak kabul edilmesi nedeniyle, medya okuryazarlığının onları medyanın kötü etkilerinden koruması gerektiğine yönelik fikir birliği oluşturuldu (İnceoğlu, 2011: 20).

Medya okuryazarlığı çalışmaları 1960’lı yıllara gelindiğinde ise bir paradigma değişikliği giderek; popüler kültürün zararlı olmasından daha çok popüler kültür dâhilinde çalışmak önemsendiği bir döneme girdi (Taşkıran, 91). Amerika’da 1970’li yıllarla birlikte kitle iletişim araştırmalarının; izler kitle üzerine yoğunlaşmaya başlamasıyla birlikte; medya üreticilerinin izleyiciler üzerindeki mutlak kontrolüne ve etkisine karşı çıkılan, aktif izleyici anlayışına dikkat çekilen bir yaklaşım benimsenmiştir. Amerika’daki kitle iletişim araştırmaları yoğunlukla medyanın, içerikler ve izleyiciler üzerindeki etkileriyle ilgili deneylere dayanmaktaydı. Bu nedenle ABD’de medya okuryazarlığı

araştırmaların, deneye dayalı gelenek çerçevesinde bir eğitim sorunu olarak ele alınmış, bu yaklaşım çerçevesinde araştırma konusu edilmekteydi (Hepkon ve Aydın, 2011: 75).

Medya okuryazarlığına ilişkin ilk kapsamlı ve kayda değer tanımlamayı 1978 yılında Finlandiyalı Araştırmacı Sirkka Minkkinen yapmıştır. Harold Lasswell'in 1948'de ileri sürdüğü (kimin-kime-neyi-hangi koşulla ve hangi etkiyle söylediği) kuramından etkilendiği görülen Minkkinen, medya okuryazarlığı eğitimini şu dört başlık altında toplamaktadır;

1. İletişim Tarihi (iletişimin genel tarihi, ülkenin kitle iletişim tarihi ve iletişim politikasının geleceği)
2. İletişimin üretimi (Günümüz dünyasında iletişim, ülkedeki iletişim yapısı)
3. Ne sorusu: Kitle iletişimin içeriği (kitle iletişim ile nesnel gerçeklik ilişkisi)
4. Kime, hangi etki ile sorusu: (Kitle iletişimin etkisi, kitle iletişiminin kullanımı) (İnceoğlu, 20)

Kitle iletişimi ve medya okuryazarlığı çalışmaları 1980'li yıllarla beraber; medyanın ideolojik gücünün imgenin doğallaştırılmasına bağlı olduğu genel inancının doğrultusunda değerlerdi. Böylece kurgulanmış iletiler doğal olarak, kabul görmüş oldular. Bu kabul, imge ve temsillerin tüketimi de medya okuryazarlığının merkezine oturmuştur (Taşkıran, 92). Ayrıca 1980'li yıllarla birlikte medya okuryazarlığı eğitimi Avrupa ülkelerinde yaygınlaşmış; İngiltere ve İskandinav ülkelerinde medya okuryazarlığı uzun zamandır bilinmekteydi. Tartışmalara rağmen ancak 1980'lerden itibaren eğitim alanında değerlendirilmesi ve ele alınması gereken bir yaklaşım olarak görülmeye başlanan medya okuryazarlığı kavramı ile ilgili kurumsal düzenlemeler ise 2000li yılların sonlarında Avrupa Birliği'nin bu konuyu kurumsal düzeyde ele almasıyla mümkün olmuştur (Pekman, 2011: 42). 2000 Lizbon Zirvesi'nden itibaren medya okuryazarlığı konusunda fikir üretme toplantıları düzenlenmiştir. Genel olarak e-egitim girişimleri ile dahil olmak üzere medya okuryazarlığı başlığı altında ele alınan otuza yakın proje için 3,5 milyon Euro destek verilmiştir (Pekman, 43).

Başlangıcında bir sivil toplum hareketi olarak ortaya çıkan medya okuryazarlığı, zaman içinde devletler tarafından da kabul görmüştür. Bugün batı dünyası başta olmak üzere dünyanın farklı coğrafyalarında devlet ve hükümetlerin desteğiyle özellikle ilkokul düzeyindeki okullarda çocuklara, hayat bilgisi, coğrafya ve fen bilgisi gibi medya okuryazarlığı eğitimi de verilmektedir.

Türkiye'de Medya Okuryazarlığı

Türkiye'de radyo ve televizyon yayıncılığı uzun yıllar tek kanallı TRT'nin tekelinde kalmıştır. 1990'lı yıllarda özel radyo ve televizyonların yayın hayatına başlamasının ardından medya ve etkileri ile medya okuryazarlığı kavramı Türkiye'de de tartışılmaya başlanmıştır. 2003 yılında toplanan İletişim Şurası'nda medya okuryazarlığı kavramı gündeme gelmiş; İletişim Şurası bünyesinde oluşturulan Radyo ve Televizyon Yayıncılığı Komisyonu'nu, "Toplumsal ve bireysel eğitim ve kültüre katkı sağlayacak, ruh sağlığını zedelemeyecek bir yaklaşımla ve özellikle çocukların zararlı yayınlardan korunması için AB'ye uyum çalışmalarının başlatılması ve ilk ve orta öğretim ders programlarına çocuklar ve gençlerin bilinçlendirilmesini sağlayacak medya okuryazarlığı derslerinin eklenmesi" önerisi ortaya koymuştur. Söz konusunu öneri İletişim Şurası'nın sonuç bildirgesinde de yer almıştır (İnal, 2009:161-173). TRT ve Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) gibi devlet kurumlarının çalışmalarının yanı sıra konuyla ilgili konferans, sempozyum ve çalıştaylar düzenlenmeye başlamış; medya okuryazarlığı, muhalif ve eleştirel bakış açılarının ana konulardan biri olmuştur (Binark ve Bek, 2010:105).

Türkiye'de bu alandaki çalışmaların hem temelinde hem de öncüsü olarak RTÜK çalışmalarını değerlendirmek mümkündür. Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun; kuruluş kanununda yer alan görevlerinden biri televizyon ve radyo yayımlarıyla ilgili kamuoyunda oluşan tepkiyi, beğeniye ve hassasiyetleri sürekli olarak izlemek ve gerekli yönlendirmelerde bulunmak ve söz konusu değerlendirmeler amacıyla gerekli kamuoyu araştırmaları yapmak ve yaptırmak olarak tanımlanmıştır (RTÜK, 2018).

Günümüzde medya okuryazarlığına ilişkin projeler üreten, projelere destek veren, eğitim, kitap ve materyalleri oluşturan Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, bu konuda pek çok çalışma yapmaktadır. Radyo ve televizyon programlarında Türkçe kullanımına yönelik çalışmalarını; 2006 yılından gerçekleştirdiği ‘İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması’ ve ‘Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması’, 2007 yılında; ‘Televizyon Haberleri İzleme Eğilimleri Araştırması’, ‘Radyo Dinleme Eğilimleri Araştırması’ ve ‘Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması’ RTÜK’ün medya okuryazarlığı eğitimine katkı niteliğindedir. (RTÜK, 2018)

Araştırmaların yanı sıra medyanın etkilerine karşı toplumu koruma ve eğitme konusunda yapılanlar çalışmalar kapsamında RTÜK; 2000 yılında başlattığı Simge Sistemi çalışmalarını sonuçlandırarak, 23 Nisan 2006 yılında akıllı işaretlerin kullanımı uygulamasını zorunlu kıldı.

Televizyon kanalları; Akıllı İşaretler aracılığıyla, hem çocuklar hem de ebeveynlerini program içeriği hakkında bilgilendirmesi öngörülmüştür. Böylelikle çocuk ve gençlerin zararlı içerikten korunmasında koruyucu sisteme dahil etmeye çalışmıştır. (RTÜK, 2018)

Eğitim alanında ise medya okuryazarlığı eğitiminin çocuklara okul ve ders içinde verilebilmesi amacıyla 2006 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve akademisyenlerinden oluşan bir komisyon tarafından, ‘Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu’ hazırlanmıştır. Bu kapsamda oluşturulan ‘İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı’ aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülerek kabul edilmiştir. Kabul kararı sonrası 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın uygun gördüğü beş pilot şehirde medya okuryazarlığı dersi verilmeye başlanmıştır. Medya Okuryazarlığı Dersi; 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren de ilköğretim okullarının 6. 7. ve 8. sınıflarında seçmeli ders olarak müfredatta yerini almıştır.

Medya Okuryazarlığının Önemi

Medya okuryazarlığı eğitiminin, farklı medya mecralarıyla her gün ve her an bilgi bombardımanı altında olan genç beyinleri korumak ve onları doğru yönlendirebilme ihtiyacından ortaya çıktığını öne süren Jols ve Thoman,(2008:11) “Çocuklarımızı ve gençlerimizi güçlü resimlerin, sözcüklerin ve seslerin etkili olduğu bir dünyada yaşamak için hazırlamak zorundayız” diyerek, medya okuryazarı eğitiminin gerekliliğini anlatmaktadır.

Medyanın hem bireyler hem de toplum üzerindeki etkisi oldukça fazla olduğu kabul görmektedir. 1938 yılında radyoda Orson Welles’in Dünyalar Savaşı oyunu canlandırılmış, oyun sonrası oluşan panik havası, medyanın etkisini gözler önüne sermiştir. Program sırasında birçok kez bunun bir tiyatro oyunu olduğu söylenmiş olmasına rağmen oyunu dinleyen insanlar oyunun gerçekliğine inanmışlardır. Gelişen teknoloji ile günümüzde de, medyanın etkisi kabul edilir bir gerçektir ve etkisinin küçümsenemeyecek kadar fazla olduğu bilinmektedir. Farklı kaynaklardan gelen bilgilerin bombardımanına maruz kalan insanlar, farkında olmadan medya mesajlarının korunmasız hedefi haline gelmektedir. Kitle iletişim araçlarıyla, açık hava reklamlarıyla, internet platformlarıyla sürekli medya mesajları insanlara iletilmekte, insanlar bu mesajların büyük bir bölümünü sorgulamadan kabul etmektedir (Avşar, 2014).

Gelişen teknoloji, internet ve diğer gelişmeler ile sosyal medya kavramı oluşmuştur. Sosyal medya ile her insan her an haberi verebilir ve her haberi alabilir hale gelmiştir. Söz konusu gelişme paylaşılan bilgi veya görselin doğruluğunun daha fazla sorgulanmasını gerekli hale getirmektedir. Buna örnek olarak sosyal paylaşım sitesi olan Twitter’da, bir kişinin İstanbul Valisi’nin adı ile açtığı hesaptan yaptığı; “Yarın okullar tatil çocuklar, rahatlayabilirsiniz.” Mesajını göstermek mümkündür. Sahte hesaptan yapılan yalan habere inanan pek çok insan okulların tatil olduğuna inanarak, çocuklarını okula göndermemiştir. Olay, medya içeriklerinin sorgulanmasını öğretmesi beklenen medya okuryazarlığının kavramının önemine vurgu yapmaktadır (Ayrancı vd. 2004).

Medya mesajları hiçbir zaman görüldüğü gibi değildir ve birçok anlam yüklemesi, alt mesajlar içermesi söz konusu olabileceğinden, medya okuryazarı olmak oldukça önemlidir. Göstergebilimin öncüsü kabul edilen Roland Barthes’in Paris-Match’ın kapağında yer alan Fransız askeri üniformalı

çocuk fotoğrafını çözümülemesi de alt mesajların açıklanması açısından önem arz etmektedir. Fotoğrafta askeri kıyafetler giyen siyahi bir çocuğun selam durduğu görülmektedir. Barthes'e göre ise fotoğrafın alt anlamında Fransa'nın sömürgesi olan bir ülkeden gelen bir bireyin Fransa Bayrağı ve devletine duyduğu bağlılık anlatılmakta; böylelikle fotoğraf ile Fransa'nın uygulamalarının sömürgeleştirme değil ulus devlet ve milliyetçilik bağlamında değerlendirilmesi öngörülmektedir (Barthes, 1979: 88-89).

Medya okuryazarlığı eğitimi, bireyin medya iletisi içerisinde yer alan hangi anlamın seçilmesi gerektiği konusunda daha seçici hale gelme yetisi kazandırmakta; daha çözümleyici, eleştirel ve sorgulayıcı olmak, medyanın etkilerini kontrol etmede önemli bir basamaktır. Eğer mesajların açılımını doğru yapılmaz ve doğru anlaşılabilir ise; medya, dünyanın nasıl algılanması gerektiği konusunda kontrolü ele geçirmiş olacaktır (Avşar).

Toplumsal hayattaki her türlü enformasyonun teknoloji ve elektronik kitle araçları ile evlere taşınması, yetişkinlerin dünyasına ait her ögenin her yaştan izleyiciye erişmesini mümkün hale getirmiştir (Treske, 2011: 29).

WeAreSocial'ın (2016) yayınladığı rapora göre dünyadaki 3.4 milyar aktif internet kullanıcısı ve 3.7 milyar cep telefonu kullanıcısı bulunmaktadır. İnternet kullanıcılarının 2.3 milyarı sosyal medyada aktif olarak yer almaktadır. Türkiye'de ise aktif internet kullanıcısının 46 milyona ulaştığı görülen raporda, 42 milyon kişinin aktif olarak sosyal medya kullanıcısı olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye'de 71 milyon cep telefonu kullanıcısının bulunduğu, 36 milyon kişi cep telefonu üzerinden internete bağlandığı görülen verilerde Türkiye'deki internet kullanıcıları günde ortalama iki saat 35 dakika bilgisayardan, iki saat 32 dakika da cep telefonundan sosyal medya girerek vakit geçirdikleri görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de günde ortalama üç saat televizyon izlediği de dikkate alınır, bireylerin saatler boyunca etkisi altında olduğu medyayı anlayabilmesi, mesajları belli bir süzgeçten geçirebilmesi oldukça önemli hale gelmektedir.

Medyanın doğru bir şekilde okunabilmesi ve doğru çözümlenebilmesi kolay bir beceri olmadığı gibi belirli bir bilgi ve birikim ile birlikte eğitimi de gerektirmektedir. Medya içeriğinin oluşturulduğu sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve tarihsel sürecin bilinmesi, medya ve iktidar ilişkileri hakkında bilgi sahibi olunması önemlidir. Yeni iletişim teknolojileri; siyasal iktidarları, objektiflik kavramını ve içeriğin niteliği sorgulamayı daha da önemli hale gelmiştir (Avşar). '21. Yüzyıl Okuryazarlığı' kitabının yazarları Jols ve Thoman ise medya okuryazarlığının önemini şu beş başlık altında toplamıştır;

1. Demokratikleşme sürecinde medyanın etkisi başlığı altında, küresel medya kültürüyle insanlar demokratik seçimlerini doğru yapabilmek için iki beceriye sahip olmak zorundadırlar. Eleştirel Düşünce ve kendini ifade etme. Bunların her ikisini de insanlara kazandıracak olan medya okuryazarlığıdır.

2. Medyanın yüksek oranda tüketilmesi ve toplumun medya tarafından sömürülmesi başlığı ile bilgi bombardımanı altında insanların güvenle yol alabilmelerini sağlayacak yeteneği medya okuryazarlığı verebilecektir.

3. Düşüncelerimizi, inançlarımızı ve davranışlarımızı şekillendirmede medyanın etkisi başlığı ile vurgulanmak istenen, medyanın kişi ve toplumlar üzerine o veya bu şekilde bir etkisi ve gücü vardır. Medya okuryazarlığı bu etkiyi ve gücü anlamamızı medya karşısında hipnozdan kurtulmamızı sağlayacaktır.

4. Görsel iletişim ve bilgilenmenin öneminin artması başlığı altında ise görsel medya mesajlarının daha da etkin olduğu ve bunlarında doğru çözümlenmesi gerektiği anlatılmaktadır.

5. Toplumda bilginin önemi ve ömür boyu öğrenmeye duyulan gereksinim başlığı ile küreselleşen dünyanın ve uluslararası medyanın ürettikleri bilginin kaynağına

ulaşabilmek, ne amaçla üretildiğini bilmek ve çözümleyebilmek açısından medya okuryazarlığının önemi anlatılmıştır (2008:114-15).

Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı'nın önemle üzerinde durduğu derslerden biri de medya okuryazarlığıdır. Bununla birlikte dersi verebilecek yetkin öğretmen kadrosu yeterli görülmemektedir. İletişim fakültesi mezunları da en çok iş arayan fakülte mezunları olarak görülmektedir.(Url 1) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Medya Okuryazarlığı eğitimini seçmeli ders olarak müfredata alması sonrası tartışılan konulardan biri Medya Okuryazarlığı derslerini kimin vereceğidir. Mevcut uygulamada dersin seçildiği okullarda Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından verilen Medya Okuryazarlığı dersinin daha fazla tercih edilmesi ya da daha nitelikli verilmesi amacıyla İletişim Fakültesi mezunlarının öğretmenliği/eğitmenliği yapması öngörülmüştür. İletişim fakültelerinde yeteri kadar medya okuryazarlığı eğitimi ve bu konunun önemi aktarılırsa, medya okuryazarlığı öğretim görevlisi açığı ortadan kalkacaktır. Çalışmada literatür taraması, iletişim fakülteleri ve medya okuryazarlığı dersinin nicel verilerinin araştırılması ilgili çıkarımların yapılması yöntem olarak belirlenmiştir. Çalışmada evren olarak Türkiye'deki İletişim Fakülteleri incelenmiştir.

İletişim Fakültelerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Çalışmada literatür taraması, iletişim fakülteleri ve medya okuryazarlığı dersinin nicel verilerinin araştırılması ilgili çıkarımların yapılması yöntem olarak belirlenmiştir. Evren olarak Türkiye'deki İletişim Fakülteleri incelenmiştir. Ayrıca çalışma ilk ve orta dereceli okullarında medya okuyazarlığı dersinin öğretmenliğini yapması beklenen iletişim fakültesi mezunlarının; eğitim hayatlarında bu dersi alıp almadıklarının sorgulanmasına da imkan tanımayı hedeflemektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın sorunsalını; iletişim fakülteleri eğitim programlarında medya okuryazarlığının yeteri kadar yer alıp almadığının belirlenmesi oluşturmaktadır.

Türkiye ve KKTC'deki; 38'i devlet, 22'si vakıf olmak üzere 60 üniversitenin İletişim Fakülteleri'nde bulunan 224 bölümün ders programları incelenmiştir. Söz konusu 224 bölümden; 198'inin aktif, 26'sının pasif olduğu; öğretim üye ve elamanlarının, öğrencilerinin ya da ders faaliyetlerinin bulunmadığı ancak buna rağmen bazı pasif bölümlerin de ders planlarının belirlendiği görülmüştür. Ders programları internet sitelerinde yer alan iletişim fakültelerinin ders programları ve ders içerikleri incelenmiş olup, ders program ve içerikleri yer fakülte internet sitesinde ya da üniversite Bologna sisteminde yer almayan İletişim Fakülteleri ise; telefonla aranarak ders program ve içerikleri talep edilmiştir.

Medya Okuryazarlığı dersinin yanı sıra 'Eleştirel Medya Okuryazarlığı' ve 'Yeni Medya Okuryazarlığı' adı altında verilen dersler de çalışmada Medya Okuryazarlığı dersi olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Adnan Menderes Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde yer alan bölümlerde verilen; 'Medya ve Çocuk Hakları' dersi, ders içeriği bakımından Medya Okuryazarlığı dersini kapsar ve aynı nitelikte bulunmuştur. Bu nedenle; 'Medya ve Çocuk Hakları' dersi, Adnan Menderes Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde yer alan bölümlerde Medya Okuryazarlığı dersinin varlığını gösterir bir ders olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada sınırlılık olarak; konuları itibarıyla medya okuryazarlığı dersine yakın olmakla birlikte, kuramsal yapı ve içerik olarak medya okuryazarlığı kavramlarını tam olarak karşılamaması sebebiyle; "Medya Etiği", "Medya Ahlakı", "İletişim ve Etik", "Görsel Okuryazarlık", "İletişim Etiği" ve "Türkçe Eleştirel Okuma ve Yazma", "Göstergebilim ve Görsel Okuryazarlık" v.b. bazı dersler; ders içerikleri de kontrol edilerek, medya okuryazarlığı dersi kapsamına alınmamıştır.

İletişim Fakültelerindeki mevcut 224 bölümün 72'sinde medya okuryazarlığı dersinin verildiği ya da verilmesinin planlandığı görülmektedir. Söz konusu veriler; İletişim fakültelerinin ders planlarının ancak yüzde 32.14'ünde medya okuryazarlığının ders olarak yer aldığı sonucu elde edilmektedir.

Medya okuryazarlığının yer aldığı İletişim Fakültelerinde dersin yer aldığı 72 fakültenin 46'sında (yüzde 63.88) söz konusu Medya Okuryazarlığı dersinin zorunlu olduğu, 26 dersin (yüzde 36.11) ise

seçmeli dersler kategorisinde olduğu, bu fakültelerde yer alan öğrencilerin bu dersi seçimlik olarak alıp, almalarının kendilerine bağlı olduğu görülmektedir.

Medya Okuryazarlığı dersinin var olduğu sonucuna ulaşılan İletişim Fakülteleri arasında bazı fakültelerin Medya Okuryazarlığı dersine diğer fakültelerden daha fazla önem verdiği görülmektedir. Örneğin Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Basın ve Yayın Bölümü'nde iki saat zorunlu Medya Okuryazarlığı dersinin yanı sıra Eleştirel Medya Okuryazarlığı dersi bulunmaktadır. Aynı bölüm bünyesinde ders içerik ve konuları olarak medya okuryazarlığı ile yakın ilgili hem güz hem de bahar döneminde üç saat zorunlu olarak verilen Güncel Medya Eleştirileri I ve Güncel Medya Eleştirileri II dersleri verilmektedir. Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde ise; üç saat zorunlu Medya Okuryazarlığı dersinin yanı sıra iki saat seçmeli Yeni Medya Okuryazarlığı dersinin var olduğu ders planlarında görülmektedir. Benzer şekilde, Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi bünyesindeki bölümlerde; iki saat seçmeli Medya Okuryazarlığının yanı sıra iki saat seçmeli Yeni Medya Okuryazarlığı dersi yer almaktadır.

Sonuç

Medya okuryazarlığı önce birey sonra da toplum bazında bilgi ve bilinçlenme sürecidir. Bu süreç medyanın; belli bir ideolojiye sahip olduğunu, politik söylemler içerdiğini, kurgusal bir ürün olduğunu, her mesajının anlam ve ideolojik alt mesajlar taşıdığını ve sahip olduğu ideolojiyi empoze etmeye çalıştığını ayrıca medya kuruluşlarının ticari kaygılar yaşadığını, zaman zaman oluşturduğu medya mesajlarında ticari kaygıların eklenildiğini, medya profesyonellerinin işveren-siyaset-reklam veren üçlüsü içinde denge kurmaya çalıştığını bilmeyi gerektirmektedir. Medya okuryazarı birey ve toplum, sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmalıdır. Merak eden, araştıran, çözümlen ve sorgulayan bir bakış açısı ile medya içeriğini anlayabilmenin de ötesinde ideolojiyi, otoriteyi, objektifliği, niteliği değerlendirmesi beklenen medya okuryazarı, böylece medyanın bilgi bombardımanları altında hayatta ve etkilerin etkisinden korunmuş kalabilir.

Öte yandan medya okuryazarlığıyla, günümüz teknoloji dünyasında hem çocuklar hem de yetişkinler için daha önemli bir konuma yükselmiştir. İletişim sürecini geliştiren birey; medya okuryazarlığı eğitimi ile eleştirel düşünme yetisini kazanmış, etkili iletişimciler ve aktif vatandaşlar olabileceklerdir. Gerçek dünya ile medyanın kurgu dünyasını ayırması beklenen medya okuryazarı vatandaş, kendisinin yanı sıra bulunduğu toplumu da medyanın olumsuz ve spekülatif etkilerinden koruyabilecek etkinlikte olacaktır. Bu çerçevede medya okuryazarlığı eğitimleri toplumun her kesimi için daha yaygın hale gelmelidir.

Bu çalışmanın sonucunda görülmektedir ki, medya okuryazarlığı birey ve toplumun sağlıklı, demokratik ve sosyo-ekonomik ferahlık içinde yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından hayati bir önem arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının hayata geçirdiği Medya Okuryazarlığı dersi öğretim kadrosu için İletişim Fakültesi Mezunu olma şartı bulunmasına rağmen, iletişim fakültelerinde 'Medya Okuryazarlığı' dersi yeteri kadar önem görmemektedir. İlköğretim okullarında ders ile ilgili yeterli bilinç oluşmamış öğrenciler ve veya ebeveynler tarafından söz konusu ders yeterince tercih edilmemektedir. Bu durum çocukları medyanın zararlarına karşı korumasız kılmaktadır. Söz konusu dersleri İletişim Fakültesi mezunları değil de Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin vermesi, söz konusu öğretmenlerin bu konudaki eğitim ve yetkinliklerinin de tartışılmasına neden olmaktadır.

Medyanın zararlı etkilerinden çocukların korunması için anne babalar ve okul öncesi öğretmenler eğitilmelidir. Medya okuryazarlığı eğitiminin ilkokuldan başlayarak üniversite öğrenimini de kapsayacak şekilde eğitim müfredatlarında yer alması gereklidir. Artan teknoloji ile birlikte hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelen sosyal medyayı gençlerin çok daha yoğun kullandığı düşünüldüğünde; özellikle üniversite öğrencilerine medya okuryazarlığı eğitimi daha etkin ve tüm fakülte ve bölümleri kapsar şekilde verilmesi önem arz etmektedir.

Kaynakça

Avşar, Z. Medya Okuryazarlığı, İletişim ve Diploması Akademik Hakemli Dergi ISSN:2147-6772, Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü Yayını, 2014, Sayı 2

- Ayrancı Ü, Köşgeroğlu N, Günay Y. (2004). Televizyonda çocukların en çok seyrettikleri saatlerde gösterilen filmlerdeki şiddet düzeyleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, No.5, 133-40.
- Barthes, R. (1979). Göstergibilim ilkeleri (1. Baskı). (Çev: B. Vardar ve M. Rifat). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Binark, M. ve Bek, M. G. (2010). Eleştirel Medya Okuryazarlığı, İstanbul: Kalkedon Yayınevi.
- Çakır, H.Ö. (2006). Sosyal Medyada Kurumsal İtibar Yönetimi, İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Hepkon, Z. ve Aydın, O. (2011). Medya Okuryazarlığı, Ed. N.Türkoğlu ve M. C. Şimşek, İstanbul: Parşömen Yayınları.
- Herman, E. S. ve Chomsky, N. (1998). Medya Halka Nasıl Evet Dedirtir, İstanbul: Minerva Yayınları.
- Herman, E.S. (2004). Medyada İki Yüzlülük, Çev. Nur Nirven, İstanbul: Chiviyazıları Yayınevi.
- İnal, K. (2009). Medya Okuryazarlığı Elkitabı, İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- İnceoğlu, Y. (2011). Medya Okuryazarlığı, Ed. N.Türkoğlu ve M. C. Şimşek, İstanbul: Parşömen Yayınları.
- Jols, T. – Thoman, E. (2008). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı, Çev. Ed. Cevat Elma – Alper Kesten, Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Kalan, Ö. G. (2010). Medya Okuryazarlığı Ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 59-73.
- Özad, B. E. (2011). Medya Okuryazarlığı, Ed. N.Türkoğlu ve M. C. Şimşek, İstanbul: Parşömen Yayınları.
- Pekman, C. (2011). Medya Okuryazarlığı, Ed. N.Türkoğlu ve M. C. Şimşek, İstanbul: Parşömen Yayınları.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). Medya Okuryazarlığına Giriş, İstanbul: Beta Yayınları.
- Treske, G. (2011). Medya Okuryazarlığı, Ed. N.Türkoğlu ve M. C. Şimşek, İstanbul: Parşömen Yayınları.
- Yaylagül, L. (2014). İletişim Kuramları, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yüksel, E. (2001). Medyanın Gündem Belirleme Gücü, Konya: Çizgi Kitabevi.
- <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/> (20.04.2018)
- <https://www.rtuk.gov.tr/kurumsal-3673> (22.04.2018)
- <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2016> (22.04.2018)
- Url 1: www.sozcu.com.tr/2016/ekonomi/universitelerin-hangi-bolumlerini-bitirenler-daha-cok-issiz-kaliyor-1065002/ (Erişim tarihi: 15.5.2018)

EĞİTİM POLİTİKALARI

ÜLKEMİZ DEĞER VE KOŞULLARI ÇERÇEVESİNDE UYGULANABİLİR BİR TEMEL EĞİTİM MODELİ

Aynur Durmuş

M.Sc.Edu. Hacettepe Üniversitesi

Giriş

İnsana kültür ve bilgiyle donanım kazandıran, öğrendiklerini merak etmeyi, bunu da araştırma, eleştirme ve sorgulama ile kazanabileceğini öğreten beceriler kazandıran, bilimin rehber olduğu bir eğitim anlayışını kurgulamamız gerekli.

Ancak nasıl?

Birkaç yıldır gündemde olan Finlandiya eğitim sisteminin başarısına bakmak gerek.

Finlandiya eğitim modeli nasıl kurulmuştur?

Tüm imkansızlıklar, yoksulluklar ve bulunduğu kuzey enlemi nedeniyle elverişsiz doğa koşullarına rağmen kurulmuş ve uygulanan başarılı bir modeldir.

Bu model; her meslekten insanın omuz omuza dayanıştığı ve bir kaç aydının eşliğinde hayat bulmuştur.

Bu sistem öğrencileri kucaklayan ve okullar arasında eşitlik ve dayanışmaya dayalı, birlikte iş başarma anlayışı olan bir modeldir.

Tam anlamıyla bir kişilik eğitiminden yana, dil, din, ırk cins ayrımı gözetmez ve insanı en yüce değer olarak kabul eden; deneme, yanılma, araştırma, sorgulama, düşünme, yazma ve hatta sunum yaparak yaşama geçirerek kendini değerli hissedeceği bir eğitim anlayışı sergileyen bu model dengeli bir eğitim anlayışı modelidir.

Finlandiya Eğitim Sisteminin Seçilmesinin Nedenleri :

Finlandiya eğitim sistemini seçmemizin iki nedeni var:

1. Finliler Orta Asya Ural dağlarından batıya göç eden Türk boylarındandır ve dilimizin kökeninin aynı olduğu at, silah, hamam gibi Türkçe kelimelerin de kullanıldığı bir kültür olmasıdır. Fin dil yapısı Türk ve Altay dil grubuna çok benzemektedir.
2. Önemsenen diğer boyut ise, Finlandiya’da “kaybeden olmanın” onur zedeleyici olmadığını vurgulandığı “başarısızlık günü” her yıl 13 Ekim’de törenlerle kutlanmakta oluşudur.

Kaybeden Olma

Bu boyutta eğitim sisteminden önce aile sistemine görevler düşmekte. Bir hayatın içinde, psikolojik ya da başka nedenlerle başarısızlık yoksa, insan değeri bilme beklenmemeli. Ülkemizde aileler, çocuklarına “benim yaşadıklarımı çocuklarım yaşamasın” mantığıyla her türlü fedakarlık ve destekle yaklaşılır.

Oysa, 5 yaşından itibaren çocuklar, ailenin hayatına ev içinde ya da dışında katkıda bulunmalı. Ailenin hayatına değil, sadece refahına ortak etmek, o çocuğa insanı insan yapan üzüntü, kırgınlık, hayal kırıklığı, utanma, başarısızlık vb. gibi değerlerden uzak tutma anlamına gelir. İnsanı insan yapan değerler utanmadır, hayal kırıklığıdır, başarısızlıktır, üzüntüdür. Kırgınlıktır, suçluluk duygusudur.

Bunları ya da bir kaçını duymadan, insani değerler eksik kalacaktır.

Çocukların olumsuz duygu yaşamaması, zorlanması (küçük yaştan itibaren aile içinde bazı görevleri olmalı) gerekir. O ailenin bir parçası olması gereğidir. Tatil, sadece okul ya da yaz tatili demek olmamalı. Sorumluluk alarak hayatı öğrenmeleri boyutunu önemsemek gerekli.

Ebeveynlerin çocuklara en büyük katkısı, yaz tatillerinde çocuklarını çalıştırmaları olmalıdır. Burada amaçlar; paranın değerini anlaması, sorumluluk almayı ve yetişkin dilini öğrenmesi, kararlarının sonuçlarıyla karşılaşması ve insan ilişkilerinin nerede başladığını, nerede bittiğini görmesidir.

Yaz tatillerinde çalışmış olan çocuklar, çalışırken kazandıkları becerileri, okulda kazandıklarından çok daha etkili şekilde hayatlarına kazandırır.

Kısacası çocuklar, “aman derslerinde başarılı olsunlar” yerine, sorumluluklarının karşılığında ödüllendirilmelidirler.

Artık çok sorunlu bir sistem haline gelen eğitim kurumlarımız için, Milli Eğitim Bakanlığımızın gelişmiş bazı ülkelerde uygulanan eğitim sistemlerini okullarda hayata geçirme planları içinde olduğu bilgilerdedir.

Finlandiya Eğitim Sisteminin özü nedir?

Fin eğitim modelinde;

- İnsanı bilgiye, kültüre boğan, öğrenmeyi merak, araştırma, eleştirme ve sorgulamayla gerçekleştiren, gerçek rehberin bilim olduğu eğitim anlayışını benimseyerek kurgulanmıştır.
- Okullar arası farklılık değil, eşitlik ve dayanışma gözetilmelidir.
- Öğrenciyi içine alan, kucaklayan bir sistem mevcuttur.
- Ast-üst ilişkileri yerine birlikte iş başarma anlayışı, “hesap sorma” yerine “hesaplaşma” anlayışı gözetilmiştir.
- Tam anlamıyla bir kişilik eğitiminden yana olan bir eğitim anlayışı uygulaması hayata geçirilmiştir.
- Din, dil, cins, ırk ayırımı gözetmeksizin, insanın en yüce değer olarak kabul edildiği, herkesin gücüne göre bir ödevi ve görevi olduğu ilkesine dayalı olan, fonksiyonel bir örgütlenme üzerine kurulu bir sistem var.
- Öğrenciler; deneyerek, yanılarak, sorgulayarak, düşünerek, yazarak, sunum yaparak, yaşayarak kendilerini her konuda değerli hissettikleri, yalın ve istikrarlı bir eğitim anlayışları var.

Eğitime, Finlandiya’dan % 40 daha fazla bütçe ayıran, ancak lise eğitimini yarım bırakan öğrenci oranı % 30 fazla olan ABD dahi, Finlilerden aldıkları ip uçlarıyla yeni düzenlemeler tercih etmiştir.

Nasıl bir Temel Eğitim Sistemi ?

Öncelikle sağlam bir **temel eğitim sisteminin** oluşturulması ve oturtulması gereklidir.

Zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim de dahil olmak üzere 12 yıl olmalıdır.

Eğitim sisteminin temel dili, tüm eğitim kurumlarında Türkçe olmalıdır.

İlköğretim 4. Sınıf ta dahil olmak üzere, yalnızca 5 ders okutulmalıdır.

Bunlar; **yazı, resim, müzik, spor ve Türkçemiz** olmalıdır.

Türkçe dersi; yöresel zenginliklerin özelde kullanılacağı, düzgün ve uluslar arası nitelik kazandırılacak bir Türkçenin öğretilmesi kurgusunda olmalıdır. Bu da İstanbul Türkçesi olmalıdır.

Fen veya sosyal bilimler, din eğitimi, sanat eğitimi gibi dersler 5. Sınıftan itibaren çocuklarımıza verilmelidir.

Türkçe'nin Tarihi ve Türkçemizi Koruma:

Türkçe dil birliğinin tarihi 13. Yüzyıla, yani bundan 840 yıl önceye uzanmaktadır.

İdareciliği esnasında Türkçeyi resmi dil olarak ilan eden, yani ilk Türkçe dil devriminin kararını içeren "**Bugünden sonr**

a divanda, dergahda ve bargahda, mecliste ve meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır" fermanını veren Karamanoğlu Mehmet Bey'dir.

Birlikte yaşamının gerekliliğini bundan 840 yıl önce fark eden Karamanoğlu Mehmet Bey, dil birliğinin şart olduğunu, bu birliği gerçekleştirmek üzere, Toroslar üzerinde yaşayan bütün Türk boylarını çevresinde toplayarak bir ordu oluşturur.

Karamanoğlu Mehmet Beyin yaşadığı zamanda; yani 13. Yy.da Karamanoğulları'nın resmi dili Farsçadır. Bu beylik, dağılan Anadolu Selçuklularının devamı olarak, onların merkezinde kurulmuş bir beylik. Selçuklular, zaten Nizam-ül Mülk'ten beri devlet yönetiminde İran'lıları bulundurduğundan resmi dil Farsçadır. Bu durum Anadolu Selçuklularında da böyledir.

Dolayısıyla tüm kurumlarında İranlılar olan Selçukluların devamı olarak ortaya çıkan Karamanoğulları'nın da resmi dili Farsçadır. Ancak bunun yanında bir de Halk dilinin varlığını görmekteyiz.

Halk, öz dili olan Türkçe'yi kullanmaktadır.

Zaman yine savaş zamanıdır ve Karamanoğlu Mehmet Bey, üzerine gönderilen Selçuklu ve Moğol kuvvetlerini yenilgiye uğratarak Konya'ya girer. Burada yaşayan Selçuklu Türkleri Karamanoğulları ile birlikte olur ve kısa sürede Konya vilayeti ve bazı çevre iller Karamanoğullarının kontrolü altına girer. Karamanoğlu Mehmet Bey, daha sonra Selçuklu sultanı İzzettin Keykavus'un oğlu Gıyaseddin Siyavuş'u başa geçirir ve kendisi de vezir olur.

Askeri ve idari yönden donanımlı devlet adamı olmasının yanı sıra, bilimi çok önemseydiğini de gördüğümüz Karamanoğlu Mehmet Bey, aynı zamanda kararlarında bilim adamlarını etrafına toplayıp görüşlerini önemseyen bir yapıdadır.

İdareciliği sırasında Türkçeyi resmi dil olarak ilan eden fermenda "bu günden sonra divanda, dergahda ve bargahda, mecliste ve meydanda Türkçe'den başka bir dil kullanılmayacaktır" diyerek, sadece siyasi ve askeri bir zafer değil, aynı zamanda kültürel bir zafer kazanmıştır.

Karamanoğlu Mehmet Bey'in bundan 840 yıl önce dil devrimini yapmasının önemli bir nedeni bulunmaktadır.

Bu fermanın önemli bir nedeni vardır:

Yukarıda da değinildiği gibi; resmi dil olarak Farsça kullanılırken, bir de Halk dilinin varlığı görülmekte. Söz konusu dönemde, o zamanki tahsildarların , muhasebecilerin aralarında farsça konuşmasından dolayı , kendini ve devletini soyduklarını anlamıştır. Karamanoğlu Mehmet Bey tarafından, halk dilinin Türkçe olması nedeniyle, suistimallerin önüne geçme amaçlı, bu ferman çıkarılmıştır.

Bütün diller zamanla gelişir, en azından değişir. Dilimizin "İngilizce tehlikesine" nasıl yaklaşıyorsa, Arapça'ya veya başka bir dilin işgaline dikkatle yaklaşılmalı. En aktif tehlikenin "çağdaşlık" ve "din" örtüleri ile bu iki dilden gelmekte olduğu düşünülmektedir.

Sokakta birine kendi dilinde küfürler ederseniz ve adamın gücü kuvveti varsa, temiz bir dayak yersiniz. Ama aynı şeyi güzel bir tonlama ile Arapçayla yaparsanız, sizi alim sanıp, evine götürüp yemek bile yedirir.

Ayrıca, Türkçe Latin harfiyle yazıldı diye her sözcük Türkçe olmamaktadır.

Cezayir,Fas ve Tunus, Arap ülkeleri oldukları halde kendi ana dilleri yerine, dayatılmış dili zorunlu kullanmaktadırlar.

Yazı, Müzik, Spor ve Resim Boyutu :

Bireyin içindeki gizil gücü harekete geçirecek konular gerekli. Bunlar; müzik, edebiyat, resim, el işleri,dans, tiyatro, heykel, açıcılık, çiçek bakımı vs olabilir.

Ülkemizde uygulanan eğitim sistemimiz rekabet anlayışına dayalı olduğundan bu tür uğraşlar ne yazık ki arka plandadır hep. Bir müzik aleti çalmak para kazandırır mı? Ne işe yarar? Şeklinde sorular olduğu malumlarımız.

Resim çalışan birine tablolarını çok pahalıya satan ressamlardan bahsedilip, sergi açıp açmayacağı sorulur.

Yani ün sahibi olma, unvan kazanma üzerinden değerlendirilen bu uğraşlar için hep maddi getiri, hep övgü beklentisi söz konusu.

Oysa bu beklentiler, bu uğraşlar için gerekli ruhu öldürür. Hayal dahi kuramayacağı bir alan haline getirir.

Eğitim sistemimizin en büyük eksikliği, öğrencilere el becerileriyle birlikte bir sanat kazandırma amacı bulunmamasıdır.

Yazı; bireyin çocukluk hafızası olmalıdır. Aynı zamanda; spor, müzik ve resim ise ileriki hayatlarında kendilerine katacakları sosyal alanların temeli niteliğinde olacaktır.

Eğitim kurumlarımızda İlk 4 yıl yalnızca 4 ders yani yazı, resim, spor ve müzik dersleri sağlam temellere oturtulursa birçok kavram doğru yerine oturacaktır.

Bu dersler; eğitimin temel yapılarıdır. Bu dersler işlenirken; değerler eğitimi kapsamında ahlaki, milli, kültürel ve dini değerler kazandırılması mümkündür. Çocuklarımızın en iyiye ulaşmasını sağlarken, iyi ahlak özellikleriyle de donatmak gerekir. Bunlar saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, adalet, azim ve bireysel disiplinlerdir.

Bu değerler, yalnızca günlük davranışlarımızın belirleyicisi değildir. Aynı zamanda geleceğimizi biçimlendiren ilke ve ölçütlerdir.

Spor etkinlikleri sadece bedensel değil, tüm gelişim boyutlarının desteklendiği etkinlikleri içeren bir kişilik eğitimidir ve spor bir beden terbiyesidir aynı zamanda. Bedenimiz sadece fizyolojik bir yapı değildir, zeka ve bedensel iradenin gelişimi için Beden eğitimi zorunludur. Spor etkinliği sadece futbol değildir. Doğa sporları da önemlidir. Zihinsel ve sosyal gelişim aracıdır aynı zamanda. Disiplinli yapıldığında yaşam kalitesini arttırıcıdır. Sağlıklı yaşam anlayışı için gereklidir.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun önerilerinin, eğitim müfredatı kapsamında önemszenmesi gerektiği düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor, hem toplumsal hem de bireysel amaçlı olmalıdır diyen Baltacıoğlu'nun önerileri :

1. Bütün Türk çocuklarının yüzmeyi öğrenmesi lazımdır
2. Eğitim kurumlarında bir yüzme birimi bulundurulmalı
3. Deniz olan yerlerde denizden faydalanılmalı
4. Deniz olmayan yerlerde yüzme havuzu yapılmalı.
5. Her köyde, o köyün çocuklarının yararlanacağı yüzme havuzu olmalı
6. Tüm yüzme ile ilgili birimler bir merkeze bağlanmalı
7. Bu merkezi MEB idare etmeli
8. Türkiye, dünyanın en iyi yüzücü ve sportif milleti olmalı

Sayıdığımız resim, müzik, spor ve yazı derslerinin temeli sağlam atılır ve aşamalı kaliteli bir eğitim sunulursa; aynı zamanda ileriki yaşlarında yaşamlarına hobi olarak katacaklarının kalitesini de etkileyecek, ortaya hayranlık uyandıracak eserler çıkabilecektir.

Emekli olan, belli bir yaş sonrası sağlık adına spor yapanları, korolara dahil olanları, denemeler, şiirler yazanları, çeşitli branşlarda resimler yapanları biliyoruz.

Müzik, spor ve resim derslerinde, gelişimini, sağlığını, temel insani değerlerini, milli değerlerini, çevreye yönelik değerleri de bireye kazandırılabilir.

Finlandiya eğitim modeli alkışlanacak ve dünya ülkelerinin de üzerinde durdukları bir eğitim modelidir. Buna itirazımız yok.

Ancak çok uzağa gitmeye gerek yok. Yukarıda saydığımız değerleri bireylere katacak bir temel ve orta eğitim kurumu modeli, ülkemizde bir dönem uygulanmış ve çok başarılı sonuçlar alınmış, Fransa'da kurulan işçi üniversiteleri için örnek olmuş bir eğitim modelimiz var.

Bu sistem hakkında, 1970 yılların başında Güney Kore delegasyonunun Türkiye'ye gelip araştırma yaptıkları bilgilerdedir. Söz konusu dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nde milli gelir 2.800 USD, aynı yıllarda Güney Kore de milli gelir 400 USD idi. Şimdi ise Güney Kore bize çok fark atmış durumda.

Bu sistemin adı Köy Enstitüleri'dir. Yapacağımız tek şey, bu çerçevede köy enstitülerini hayata geçirmek olacaktır.

Eğitim sistemimizin onarmaya olan ihtiyacını, çözümünü kendi geçmiş ve tarihimizde aramak daha doğru değil mi?

1940'lı yıllarda, aynı zamanda kültür yaşamına katkılarıyla da olağanüstü bir başarı hikayemiz olan, gelişmiş ülkelerin örnek aldıkları Finlandiya eğitim modeli ile her ayrıntısı ile çok benzer olan KÖY ENSTİTÜLERİ modeli varken, model aramak için çok uzağa gitmeye gerek yok.

Fin Eğitim Modeliyle Köy Enstitüleri arasındaki benzerliklere bakıldığında kuruluşlarındaki mücadeleleri bile çok benzeşmekte.

Köy Enstitüleri, 2.Dünya Savaşı'nın yansımaları nedeniyle Türkiye'nin en zor döneminde ekonomik sıkıntıların, yetersiz endüstrinin, pahalılığın, karaborsanın olduğu en sancılı dönemde kurulmuştur.

Köy Enstitülerinin eğitim programı da; insanı bilgiye kültüre boğan, öğrenmeyi merak, araştırma, eleştirme ve sorgulamayla gerçekleştiren, gerçek rehberin bilim olduğu eğitim anlayışını benimseyerek kurgulamakta.

Köy Enstitülerinde de, okullar arası farklılık değil, eşitlik ve dayanışma var.

Köy Enstitülerinde de öğrenciyi kucaklayan, içine alan bir sistem var.

Köy Enstitülerinde de ast-üst ilişkisi yerine, birlikte iş başarma anlayışı, "hesap sorma" yerine "hesaplaşma" anlayışı var.

Köy Enstitülerinde de, eğitim ilkelerinin ustaca düzenlendiği ve tam anlamıyla bir kişilik eğitiminden yana olan bir eğitim anlayışı var.

Köy Enstitülerinde de din, dil, cins, ırk ayrımı gözetmeksizin insanın en yüce değer olarak kabul edildiği, herkesin gücüne göre bir ödevi ve görevi olduğu ilkesine dayalı olan, fonksiyonel bir örgütlenme üzerine kurulu bir sistem var.

Köy Enstitülerinde de, öğrencilerin deneyerek, yanılarak, araştırarak, sorgulayarak, düşünerek, yazarak, sunum yaparak, yaşayarak kendini her konuda değerli hissettiği, sade yalın istikrarlı bir eğitim anlayışı var.

Finlandiya Eğitim Sistemi ile geçmişimizin olağanüstü başarı hikayesi Köy Enstitüleri; kuruluşundan işleyişine dek birbirine bunca benziyorken, zamanın yabancı delegasyonları Köy Enstitülerinin olağanüstü başarısını incelemek araştırmak için onca çalışmalar yapmışken ve en önemlisi Köy Enstitülerine dair bilgi ve belge bolluğu bunca fazlayken çözümü dışarıda aramamak gerek.

Köy Enstitülerindeki derslere internet ortamında bakıldığında; Balıkçılık, arıcılık, kümes hayvancılığı, demircilik, el sanatları diye başlayıp yapıcılık, dikiş, örgü, marangozluk dersleri görülür.. Beş yılda okutulacak ders saatlerine bakıldığında; Tarih 322, Coğrafya 276 saat. Oysa Müzik dersine tam 460 saat ayrıldığı görülür.. Müzik dersi; tarih, coğrafya, fizik, kimya gibi derslerin saatlerinin neredeyse iki katına yakın. Makine, motor kullanma, dülgerlik, ipek böceği yetiştiriciliği, ziraat işletmeciliği, kooperatifçilik derslerinin yanı sıra Çocuk bakımı diye bir ders okutulduğu görülmekte.

Ancak bu uğraşların asıl amacı para kazanmaktan ziyade dünyayı, hatta kendinizi tanımanıza olanak sağlaması. Okul yaşamım boyunca çok ders aldım ancak yaşamımı gerçekten değiştiren tek ders çoğu kimse tarafından, ben dahil, okulun en önemsiz dersi gibi görünen müzik dersi oldu.

Köy Enstitüleri kayıktaki herkesi kürek çeker hale getirmek(Sartre) üzere kurulmuş ve kapatılana dek çok önemli başarılar elde edilmişti.

Eğitim alanında kendi eğitim tarihimizi köy enstitüleri bazında temize çekme zamanımız gelmiştir.

INDUSTRY 4.0 AND THE REFLECTIONS ON EDUCATION

Prof. Dr. Mustafa Şahin

Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
mustafa.sahin@deu.edu.tr

ABSTRACT

The purpose of this research is to approach to industry 4.0 and its reflections on education. In the new level that's going to be reached by digital transformation and industry 4.0, the connection between people, objects and systems will be materialized commonly. Education will be a main element in Industry 4.0 which combines information technologies and industry in order to reach high productivity, output elasticity, resource disposals, low costs and ecological developments. Because the most important necessity for this system is the educated labor force. The need for academic environment to take responsibilities in the facility of the system, for educated personnel in management and for technically and professionally educated personnel in brain and hand labor is because of the nature of the system. It is known that most of the countries have to look over their education systems. Purpose of new education systems should be raise a dynamic generation that is questioning, constantly searching, and analyzing. Hence, countries preoccupying this process, rejects all the elements of scholastic education and the student profiles that race with rote learning based, central and result measuring examination. In so much that, they work on systems which will take students out of the school and educate them while experiencing and working interdisciplinary, based on the fact that schools are no longer the only place to do education.

Key Words: Industry 4.0, Education, Transformation, Innovation.

ENDÜSTRİ 4.0 ve EĞİTİMDEKİ YANSIMALARI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Endüstri 4.0 uygulamalarını ve eğitimdeki yansımalarını ele almaktır. Dijital dönüşüm ve Endüstri 4.0 ile birlikte ulaşılabilecek yeni seviyede, insanların, nesnelerin ve sistemlerin birbirleriyle bağlantısı yaygın bir şekilde gerçekleşmiş olacaktır. Sanayide yüksek verimlilik, kaynak tasarrufu, ekoloji, üretim esnekliği ve maliyetlerin düşüklüğü gibi birçok avantaj için bilişim teknolojileriyle endüstriyi bir araya getirmeyi hedefleyen Endüstri 4.0'ın tüm bu avantaj ve hedeflerinin gerçekleşmesinde en büyük bileşen kuşkusuz eğitim olacaktır. Çünkü bu sistemin en büyük ihtiyacı eğitilmiş insan gücüdür. Sistemin tesisinde akademik çevrelerin görev ve sorumluluk üstlenmeleri, işletmesinde yetişmiş eleman, kafa ve kol emeğinde ise teknik ve mesleki eğitimden geçmiş personel gereksinimi sistemin doğası gereğidir. Birçok ülkenin, mevcut eğitim sistemlerini gözden geçirmesi gerektiği bilinmektedir. Bu eğitimin temel hedefi sorgulayan, araştıran ve analiz yapabilen dinamik bir kuşak yetiştirmektir. Bu nedenle sürece kafa yoran ülkeler, skolastik eğitimin tüm öğelerini, ezberci, merkezi ve sonuç ölçmeli sınavlarla yarışan öğrenci profilini reddediyorlar. O kadar ki, artık okulların tek öğrenme mekânları olmadığından hareketle, öğrenciyi okul dışına çıkaracak, yaşayarak, disiplinler arası ilişkilendirmeler yaparak öğrenmelerini sağlayacak sistemler üzerinde çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Endüstri 4.0, Eğitim, Dönüşüm, İnovasyon.

1. Giriş

Kuşkusuz gelecekte bugün adını dahi bilmediğimiz yeni meslek grupları olacak; öğrenim gören gençler gelecekte şu an isimlendirilmeyen birçok farklı meslek alanında faaliyet gösterecekler. Sanayide yüksek verimlilik, kaynak tasarrufu, ekoloji, üretim esnekliği ve maliyetlerin düşüklüğü gibi birçok avantaj için bilişim teknolojileriyle endüstriyi bir araya getirmeyi hedefleyen Endüstri 4.0'ın tüm bu avantaj ve hedeflerinin gerçekleşmesinde en büyük bileşen kuşkusuz eğitim olacaktır. Çünkü bu sistemin en büyük ihtiyacı eğitilmiş insan gücüdür. Sistemin tesisinde akademik çevrelerin görev ve sorumluluk üstlenmeleri, işletmesinde yetişmiş eleman, kafa ve kol emeğinde ise teknik ve mesleki eğitimden geçmiş personel gereksinimi sistemin doğası gereğidir. Birçok ülkenin, mevcut eğitim sistemlerini gözden geçirmesi gerektiği bilinmektedir. Uluslararası ölçmelerin, raporlamaların, ülkesel eğitim politikalarını iyileştirme amacının yanında, eğitim stratejilerin Endüstri 4.0'a uyumlu kılınması alt amacını da taşıdığı söylemek mümkün. Bu eğitimin temel hedefi ise sorgulayan, araştıran ve analiz yapabilen dinamik bir kuşak yetiştirmektir. Bu nedenle sürece kafa yoran ülkeler, skolastik eğitimin tüm öğelerini, ezberci, merkezi ve sonuç ölçmeli sınavlarla yarışan öğrenci profilini reddediyorlar. O kadar ki, artık okulların tek öğrenme mekânları olmadığından hareketle, öğrenciyi okul dışına çıkaracak, yaşayarak, disiplinler arası ilişkilendirmeler yaparak öğrenmelerini sağlayacak sistemler üzerinde çalışılmaktadır.

2. Endüstri 4.0'ın Gerçekleşmesi İçin Kurumlara Düşen Görevler

2.1 Kısa Tarihçe

Tarihsel süreçte endüstrinin gelişimi şöyle gerçekleşmiştir: Endüstri 1.0: Su ve buhar gücünü kullanarak mekanik üretim sistemleri ile ortaya çıktı. Endüstri 2.0: Elektrik gücünün yardımıyla seri üretim tanıtıldı. Endüstri 3.0: Elektronik kullanım, BT'nin gelişmesiyle üretim otomatikleştirildi. Endüstri 4.0: Siber-fiziksel sistemlere dayalı üretim devreye girdi. Endüstri 4.0 terimi, ilk olarak dünyanın en büyük endüstri fuarı Hannover Fair 2011'de kullanılmıştır. Endüstri 4.0 ile modüler yapıllı akıllı fabrikalarda, fiziksel işlemleri siber-fiziksel sistemlerle izleyerek, nesnelere birbiriyle ve insanlarla iletişimi, bu sayede de merkezi olmayan kararların verilmesi hedefleniyor. Endüstri 4.0'ın amacı insandan arındırılmış bir fabrika değil, daha çok bilgi teknolojileri kabiliyetlerinin kullanımıyla insan odaklı, bütün paydaşlara katma değeri yüksek organizasyonu oluşturmaktır. Bu bağlamda sürecin paydaşı olan devletin, teknoloji sağlayıcılarının, sanayi çevrelerinin, üniversitelerin ve araştırma kurumlarının üzerine düşen hususlar ise şunlardır:

2.2 Devlet

Almanya örneğinde de görüldüğü gibi, Endüstri 4.0 sürecinde en büyük görevlerden biri devletlere düşmektedir. Böylesine büyük dönüşümlerin devlet desteğiyle gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Hükümetler gerek yaptıkları yatırımlar gerekse üniversiteler, endüstri temsilcileri, sivil toplum örgütleri ve düşünce kuruluşları ile yaptıkları işbirlikleri sayesinde Endüstri 4.0 stratejilerinin ve süreçlerinin gelişimini hızlandırmaktadırlar. Belirlenen stratejilerin başta mesleki ve teknik eğitim olmak üzere kamunun çeşitli noktalarına entegre edilmesi de devletlere düşen sorumlulukların başında gelmektedir. Özellikle Ar-Ge çalışmalarına yoğun destek içeren stratejilerin belirlenmesi ve altyapı desteği de Endüstri 4.0 dönüşümünde hükümetlerin üstlenmesi gereken bir sorumluluk olarak vurgulanmaktadır.

2.3 Teknoloji Sağlayıcılar

Endüstri 4.0'ın temelinde, robotik ve mekatronik olmak üzere gelişmiş teknolojiler yer almaktadır. Dolayısıyla bu devrimin yönlendirici mercileri arasında, özel sektör ve kamu sektöründeki teknoloji sağlayıcıları da yer almaktadır. Teknolojiyi en yakından tanıyan işletmeler, teknoloji sağlayıcıları, geleceğin endüstri sistemlerini bugünden görmek açısından çok avantajlı bir konumda bulunmaktadır. Dolayısıyla Ar-Ge çalışmalarının odaklanacağı, katma değer yaratacak ürünler ve servislere yatırım konusunda da görüşlerini paylaşmaları önem taşımaktadır. Teknoloji sağlayıcılar ile özel sektör işletmelerinin ve endüstriyel tesislerin ortak projeler, iş modelleri ve bilinçlendirme çalışmaları yürütmesi, Endüstri 4.0'ın gelişimi açısından büyük gelecek vaat ediyor. Endüstri 4.0'ın tanımı ve vizyonu dikkate alındığında, uygulama aşamasında şu teknoloji alanlarının önem kazandığı görülmektedir: Siber-fiziksel sistemler, öğrenen robotlar, nesnelere interneti, bulut bilişim, büyük veri ve veri analitiği, yatay ve dikey entegrasyon, katmanlı üretim, sanal gerçeklik, siber güvenlik.

2.4 Endüstri

Bir endüstri devriminden söz ederken endüstri sektörünü kapsam dışında bırakmak elbette olanaksızdır. Endüstri 4.0 sürecini hem etkileyen hem de bu süreçten etkilenen bir paydaş olarak sanayi kuruluşlarının, öncelikle müşteri beklentilerini iyi analiz ederek, resmi kurumlara, üniversitelere ve teknoloji sağlayıcılara danışmanlık yapması gerekiyor. Bu sayede endüstri 4.0'dan beklentiler, hedefler de netleşebilir ve stratejiler bu doğrultuda belirlenebilir. Endüstriye düşen önemli görevlerden birinin de ekosistemlerini bilgilendirmek olduğunu belirtmek gerekiyor. Devrimler, kolektif hareketlerdir. Bu nedenle, endüstri 4.0 için tüm paydaşların ve paydaşlar içindeki farklı birim ya da işletmelerin de bir arada ilerlemesi, endüstrinin, ülkelerin, son tahlilde de dünyanın yararına olacaktır.

2.5 Üniversiteler ve Araştırma Kuruluşları

Toplumsal, ekonomik, idari etkileri olan hiçbir dönüşüm tek bir grubun ya da kurumun teşviki ile gerçekleşmez. Endüstri 4.0 dönüşümü için de resmi stratejilerin eşliğinde üniversitelere ve araştırma kuruluşlarına büyük görevler düşüyor. Endüstri 4.0'ın beraberinde getireceği yeni istihdam olanakları doğrultusunda üniversitelerin eğitim programlarını güncellemeleri gerekiyor. Özellikle fen bilimleri alanında çok-disiplinli yaklaşımların benimsenmesi; elektrik, elektronik, makine mühendisliği ve

bilgisayar bilimlerini bir araya getiren mekatronik alanında yeni eğitim programlarının oluşturulması önem taşıyor. Aynı zamanda da gerek üniversitelerin gerekse araştırma kuruluşlarının dünya genelindeki standartları takip ederek Ar-Ge başta olmak üzere her alanda daha aktif rol alması bekleniyor. Diğer bir deyişle, Endüstri 4.0'ın sadece akademik ya da sadece ticari bir girişim olarak başarıya ulaşması mümkün olmadığı için akademi-iş dünyası-siyaset üçgeninin sağlam bir şekilde çizilmesi gerekiyor.

3. Sonuç

Endüstri 4.0 ile iş dünyası yüksek katma değer, bilgi ve teknolojinin yoğun mal üretilen sektörlerde gerçekleştiğine işaret ederek, bu sektörlerin, temel bilimler ve matematik donanımlı, el becerileri gelişmiş, değişen şartlara uyum sağlayabilen bireyler istemektedir. Akıllı makineler yeni iş modelleri, imalat yöntemleri ve malzeme seçeneklerini beraberinde getirmekte, daha nitelikli ve uzmanlaşmış işgücü ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim konusunda atılacak adımlar ve alınacak kararlar, Endüstri 4.0'ın kaderini belirleyecektir. Endüstri 4.0'ın gelişimi, pek çok kurumsal alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim süreçlerini de etkileyecektir. Özellikle mesleki eğitimde neyin, ne kadar, nasıl ve hangi araçlarla öğretileceğinin de kararının biran önce verilmesi gerekmektedir. Günümüz işletmelerinin neredeyse tüm fonksiyonlarında iş gücünün pozisyon, görev ve iş tanımları değişecek; buna bağlı olarak mesleki eğitim hayatı boyu hâle dönüşecektir.

Endüstri 4.0'ın iş gücünde aradığı beceriler; teknoloji kullanımı, bilgi yetkinliği, öğrenme istekliliği, problem çözme, işbirliği, takım çalışması, değişime kolay uyulanlık, çeviklik vb. olacaktır. Bundan dolayı beceri temelli, yazılım yapan, kodlama bilen, üretim odaklı düşünen, yaratıcı, girişimci gençler yetiştirmemiz gerekiyor. Endüstri 4.0 kapsamındaki mesleki eğitim sadece yüksek öğrenimden ibaret olmayıp orta düzeyli eğitim kademesini de çok yakından ilgilendiriyor.

Geleceğin fabrikaları artık daha sonuç odaklı düşünen, değerlendirme yapmayı ve problem çözme yeteneği olan çalışanlar istiyor. Normal şartlarda, mühendislerde aranan bazı özelliklerin artık ara kademe elemanlarda da bulunması gerekiyor. Geleceğin fabrikasını eğitimsiz ve vasıfsız işgücü ile işletmek mümkün olmayacak. Türkiye'de toplam işgücünün yüzde 68'i genel lise ve lise altı eğitimli ya da hepten eğitimsiz olduğunu da unutmamamız gerekiyor.

Bugün meslek sahibi olan yüzde 68'in eğitimi endüstri 4.0'a, kalan yüzde 32'nin eğitimi ise geleceğe uygun değildir. Bu durumda öncelikle sorgulanması gereken nokta mesleki ortaöğretim ve de yükseköğretim sistemimiz olmalıdır.

Nitelikli insan gücünü yetiştirmek için Türkiye'de mesleki eğitimin bu kapsamda geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Türkiye'de nitelikli işgücü yetiştiren, ürettiği değerleri ihraç eden ve hem bölgede hem küresel arenada söz sahibi bir ülke haline gelmesi için ilk adımın eğitim alanında atılması gerekmektedir.

Başta bilişim teknolojileri olmak üzere mekatronik, veri analizi, yazılım, siber güvenlik, robotik uygulamalar, dijital iş süreçleri gibi alanlarda donanımlı eleman ihtiyacına yönelik çalışmalara başlanmalıdır. Endüstriyel Bilgisayar Mühendisi/Programcısı, Robot Koordinatörü, Bulut Hesaplama Uzmanı, Veri Güvenliği Uzmanı, Şebeke Geliştirme Mühendisi, 3D Yazıcı Mühendisi, Giyilebilir Teknoloji Tasarımcısı gibi yeni meslekler ihtiyaç duyulabilecek mesleklerden bazılarıdır. Bu insan kaynağının yetişmesi için eğitim kurumlarına, iş dünyasına ve STK'lara çok önemli görevler düşmektedir. Gerekli insan kaynağının yetiştirilmesinde bu paydaşların birlikte hareket etmesi gerekmektedir.

Bunun yanında özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde yeni programların zaman geçirilmeden hayata geçirilmesi de oldukça önemlidir. Türkiye olarak kalkınma stratejilerinin özünü bilişim teknolojileri alanında daha donanımlı, daha yenilikçi ve girişimci insanlar ve işletmeler oluşturmalıdır. Bundan dolayı yakın dönemde yaşanacak geçiş yönetmek ve buralarda yer bulmak için planlı hamleler yapılmalı, stratejiler ortaya konulmalı ve nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi gerekmektedir.

Teknoloji ve internetin şekillendirdiği dünya yeni bir sanayi devrimini başlattı ve yeni sanayi devrimi pazarın dinamiklerini, iş yapış şekillerini ve mesleklerin yapısını kökten değiştirmeye başladı ve değişim tüm hızıyla devam ediyor. Değişimi yakalayan kurumlar, küresel rekabette avantaj elde edeceklerdir.

Eğitimin amacı; Endüstri 4.0'ın temel dinamiklerini anlamak, fabrikaları nasıl değiştirdiğini anlamak, ortaya çıkardığı yeni meslekleri öğrenmek ve kişi/kurum olarak Endüstri 4.0 yol haritasını oluşturmaktır. Eğitim, günümüzde bilgi odaklı olmaktan çıkıp beceri odaklı bir hâl alıyor. Bilgi tabii ki önemli ama artık kolay ulaşıyor. Önemli olan, öğrencilerin o bilgiyi kullandığı beceriyi geliştirmek. Endüstri 4.0 yaklaşımında okul öncesinden itibaren kodlama dersi kesinlikle olmalıdır. Bu dersin amacı öğrencinin sistematik ve algoritmik düşünce becerisini geliştirmektir.

Finansal okuryazarlık dersleri ile istekle ihtiyaç arasındaki farkı anlayan öğrenciler ekonomik konularda karar verme, kaynakları doğru kullanma ve tercihlerinde bilinçli davranma becerilerini geliştirirler. Küresel farkındalık dersleri ile kendi coğrafyalarına ait kültürü, sanatı, sporu tanıyıp küresel dünya ile ilişkilendirip farklı kültürleri tanırlar. Tanıdıkları ülkelerin sanayi ve ticaretini araştırıp üretimimize katkı sağlayacak projeler geliştirirler. Liderlik ve girişimcilik dersleri ile iş hayatında dünya vatandaşı olma yolunda ilerlerler. Staj, raporlama, bütçelendirme ve insan kaynakları gibi konularda tecrübe edinir; Endüstri 4.0 süreçlerinin okul ayağını tamamlar ve iş hayatına atılırlar.

Temel iki bileşeni eğitim ve teknoloji olan Endüstri 4.0 için atılması gereken en önemli adım, eğitimin tepeden turnağa bilimselleştirilmesidir. Bu nedenle ilköğretimde çocukların bilimsel düşünme biçimlerine sahip olmalarını, bireysel farkındalık ve toplumsal duyarlık kazanmalarını birlikte sağlayacak eğitim ortamlarının devlet eliyle hazırlanması; ortaöğretimde bilimsel düşünüş biçiminin kazandırılması için gerekli bir müfredatla güçlendirilmiş bilim liselerinin açılması; yükseköğretimde temel bilimlerin yeniden güçlendirilmesi, teşvik edilmesi, güncellenmesi bir zorunluluktur. Bunlar, insanlığın kapısını çalmakta olan 4. sanayi dalgasının hem serbest düşüşteki zararlı etkilerinden korunmak hem de süreci ulusal ve evrensel değerlerle zenginleştirmek için olmazsa olmazlardır. Kısacası, Endüstri 4.0'ın teknolojik unsurlarını 21. yüzyıl becerileriyle entegre eden müfredat planları ile öğrencilerimizin gelişimini sağlamalıyız. Amacımız, öğrencilerimizin birer "dünya vatandaşı" olarak yetişmesi olmalıdır. Ülke olarak Endüstri 4.0'ın başında sayılırız ama yine de güzel çalışmalar yapılıyor. Endüstri 4.0 toplam işgücü ihtiyacının azalmasından çok açılacak yeni iş alanları ile nitelikli, eğitim ve gelir düzeyi yüksek bir işgücü yapısına geçişi sağlayacak. Burada Endüstri 4.0'la uygun eğitim politikası ve müfredatlarını hayata geçirmek önem kazanıyor.

Kaynakça

- Aybars, H. (2016). "Dijital Evrim ile Endüstri 4.0". *BTHaber Dergisi*, (1076), 17-24.
- Çakır, Kader (2017). "Dijital Sanayi Devrimi 4: Endüstri 4.0'da Simülasyon", <https://industryolog.com/dijital-sanayi-devrimi-4-endustri-4-0da-simulasyon/>
- Çetin, O.U. (2015). "Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri". *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-19.
- Endüstri 4.0 Platformu (2018). "Endüstri 4.0 ile Birlikte Gelecek 10 Yeni Meslek". <http://www.endustri40.com/endustri-4-0-ile-birlikte-gelecek-10-yeni-meslek/>
- Endüstri 4.0 Platformu (2018). "Endüstri 4.0 ile Geleceğe Bakış ve Beklentiler". <http://www.endustri40.com/endustri-4-0-ile-gelecege-bakis-ve-beklentiler/>
- Ersoy, A.R. (2016). "Endüstri 4.0 Sürecinde Neredeyiz?", <http://www.endustri40.com/endustri-4-0-surecinde-neredeyiz/>
- Kent, E. (2016). "Endüstrinin Gelişimine Bakış. Endüstri 4.0 Platformu". <http://www.endustri40.com/endustrinin-gelisimine-bakis/>
- Köksal, E. (2016). "İnternet Olmadan Endüstri 4.0 Olmaz!". *Elektrik Mühendisleri Odası Elektrik Mühendisliği Dergisi*, (457), 40-41.
- Lu, Yang, (2017), "Industry 4.0: A Survey on Technologies, Applications and Open Research Issues", *Journal of Industrial Information Integration*, (6), 1-10.

Yazıcı, E. & Düzkaya, H. (2016). “Endüstri Devriminde Dördüncü Dalga ve Eğitim: Türkiye Dördüncü Dalga Endüstri Devrimine Hazır Mı?”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7 (13), 49-88.

THE PLACE OF ROMANIA IN TURKEY- THE BALKANS EDUCATIONAL RELATIONS

Prof. Dr. Mustafa Şahin

Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
mustafa.sahin@deu.edu.tr

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the educational relationships between Turkey and Romania during Atatürk Era. In studies so far, relations between Turkey and Romania have always been viewed from the point of political affairs; nevertheless, there is no any study that directly addresses the educational relationships between Turkey and Romania during Atatürk Era. On the other hand, beginning in the late 1920s, as a requirement of cultural exchange between Turkey and Romania, both academicians, teachers and students from different levels came to Turkey and academicians, instructors and students went to Romania. In this research, the visiting purposes of the students, teachers and faculty members who went both countries mutually and the other Balkan countries to compare the Balkans have investigated by years. In this study, literature search has been used, hence the educational relationships between Turkey and Romania have been considered in the light of newspapers which are Cumhuriyet, Hâkimiyet-i Milliye and Milliyet, they were published in Turkey. In Turkey was followed the educational steps in the Romania's newspapers as well, started the educational relationships in the late 1920s, but focused on in the early 1930s. Romanian students from different levels, instructors, inspectors and academicians visited Turkey. According to the results of the research; Turkey has the most intense educational relations with Romania among all Balkan countries. Educational relations with up and downs started intensively in 1929, visits hit peak in 1936. Visits from Turkey to Balkan countries about educational reasons were distinctively made to Greece and then to Romania. Visits from Turkey to Balkan countries with educational reasons, which hit the peak in 1934, haven't been steady. Visits started from Romania to Turkey first started in 1924 and continue with increasing numbers until 1937. 1936 was the year, school visits especially in Istanbul from students had its highest rate. Total number of visits are 43. Visitors were welcome carefully from their counterpart and high level officials. Limited and intermittent visits between 1929 and 1938 from Turkey to Romania were mostly to capital Bucharest. Visits were mostly to schools and student groups were mostly send in spring and summer.

Key words: Atatürk, Turkey, Romania, Education, Culture.

TÜRKİYE-BALKAN EĞİTİM İLİŞKİLERİNDE ROMANYA'NIN YERİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Atatürk döneminde Türkiye-Romanya eğitim ilişkilerini karşılıklı eğitim ziyaretleri çerçevesinde incelemektir. Yapılan araştırmalarda Türkiye ile Romanya arasındaki ilişkilere genellikle siyasi ilişkiler çerçevesinde bakılmış; Atatürk döneminde Türkiye ile Romanya arasındaki eğitim ilişkilerini doğrudan ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa 1920'lerin sonundan başlayarak Türkiye ile Romanya arasında kültürel alışverişin bir gereği olarak akademisyenler, öğretmenler ve değişik kademelerden öğrenciler Türkiye'ye gelmişler; Türkiye'den de Romanya'ya gitmeye başlamıştır. Bu araştırmada Balkan ülkeleri ile genel karşılaştırma bağlamında diğer Balkan ülkeleri ve Romanya'dan Türkiye'ye gelmiş ve Türkiye'den Balkanlar ve Romanya'ya gitmiş olan öğrenci, öğretmen ve öğretim üyelerinin geliş-gidiş amaçları yıllara göre ele alınmıştır. Araştırmada alanyazın taraması yapılmış, Türkiye ile Romanya arasındaki eğitim ilişkileri Türkiye'de yayınlanmış olan Cumhuriyet, Hâkimiyet-i Milliye ve Milliyet gazetelerinin ışığında ele alınmıştır. Romanya'da eğitim adına atılan adımları gazetelerinde de izleyen Türkiye, 1920'lerin sonlarına doğru başlattığı eğitim ilişkilerine 1930'ların başlarında yoğunluk kazandırmıştır. Türkiye'ye Romanya'dan değişik kademelerde öğrenci, öğretmen, müfettiş ve akademisyenler gelip-gitmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Türkiye ile Balkan ülkeleri arasındaki en yoğun eğitim irtibatı Romanya ile olmuştur. Balkan ülkeleriyle yoğunluklu 1929'da başlayan eğitim ilişkileri inişli çıkışlıdır. Ziyaretler 1936'da tavan yapmıştır. Türkiye'den Balkan ülkelerine eğitim amaçlı ziyaretler açık farkla Yunanistan'a sonra da Romanya'ya olmuştur. Türkiye'den Balkanlara eğitim ziyaretleri istikrarlı değildir ve 1934'de de en yüksek seviyesine ulaşmıştır. 1924'de Romanya tarafından başlatılan ziyaretler 1937 yılına kadar artarak devam etmiştir. En çok 1936'da ve genelde İstanbul'a öğrenciler tarafından okul ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Toplamı ziyaret sayısı 43'tür. Ziyaretçiler mevkidaşları ve üst düzey devlet yetkilileri tarafından özenle karşılanmışlardır. Türkiye'den Romanya'ya 1929-1938 yılları arası aralıklarla ve sınırlı oranda olan seyahatlerin tamamına yakını başkent Bükreş'e olmuştur. Okul ziyaretleri ağırlıklıdır ve daha çok öğrenci grupları şeklinde olmuştur. Türkiye'den gidişler genel olarak bahar ve yaz aylarında gerçekleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: Atatürk, Türkiye, Romanya, Eğitim, Kültür.

Giriş

Birinci Dünya Savaşı ve ardından Kurtuluşu Savaşı'nı gerçekleştiren; Osmanlı Devleti'nin yerine kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde Lozan Antlaşması sonrası toplum hayatında köklü değişiklikler yapan önemli reform ve kalkınma hareketlerine girişilmişti. Bu adımların sağlıklı ve sorunsuz atılabilmesi için yurt içinde olduğu kadar yurtdışı ilişkilerde de barış ortamına ihtiyaç vardı. Bu nedenle yeni devlette Mustafa Kemal'in ifade ettiği gibi "yurtta barış, dünyada barış" ilkesinin bir gereği olarak Balkanlardaki ülkelerle iyi ilişkiler kurma ve ikili dostluk anlaşmaları imzalama yoluna gidilmiştir.⁵ Türkiye'nin girişimleri sonunda 1934 yılında Türkiye, Yunanistan, Romanya ve Yugoslavya arasında Balkan Paktı kurulmuş ve bu ülkeler arasında güvenlik hükümlerini içeren pakt taraflarca imzalanmıştır.⁶

Coğrafi olarak Türkiye'yi Batı'ya ve Kuzey Avrupa'ya bağlayan yollar üzerinde bulunan Romanya, Türkiye'den sonra Balkanların toprak ve nüfus bakımından en büyük ülkesidir. Birinci Dünya Savaşı ilk evresinde tarafsız kalan Romanya 1916 yılı başlarında Almanya'ya karşı savaşa girmiş ve savaştan topraklarını en fazla genişleten devletler arasında yer almıştır. Savaş sonrasında elde ettiği bu sınırları korumayı amaçlayan Romanya, anti-revizyonist devletler arasında yer almıştır. Bu dönemde Türkiye ile Romanya arasındaki ilişkiler durgun bir seyir izlemiştir. Türkiye'nin de anti-revizyonist bir politika izlemesi iki ülkeyi birbirine yaklaştırmıştır. Romanya Türkiye'nin bağımsızlık savaşını uzaktan izlemiş ve iki devlet arasındaki ilişkiler Türkiye Cumhuriyeti'nin ilan edilmesinden birkaç ay önce başlamıştır. Romanya, Türkiye'nin dış politikasını dikkatle izlemiş ve Türkiye ile diplomatik ilişkiler kurmaya çalışmıştır. Karşılıklı olarak elçilerin atanması, ilişkileri resmi boyuta taşımıştır. Romanya Lozan Konferansı'na katılmış ve konferans sırasında kapitülasyonların kaldırılması konusunda Türkiye'nin yanında yer almıştır. Konferans sırasında Romanya, Türkiye'nin Boğazlara hâkim olma isteğine karşı çıkmış, ancak Türkiye'nin Yunanistan'dan tazminat alması konusunda Türkiye'yi desteklemiştir.⁷

Lozan Antlaşması'ndan sonra Ankara ve Bükreş'te karşılıklı elçilikler açılmıştır. İki ülke arasındaki ilişkiler Avrupa'daki gelişmeler ve Balkan Paktı doğrultusunda gelişmiştir ve iki ülke ilişkileri 1930-1938 yılları arasında dostça sürmüştür. 1930-1938 yılları arasında iki ülke dostluk ve ticaret antlaşmaları imzalamış ve dünyadaki gelişmeler karşısında beraber hareket etmişlerdir.⁸ Türkiye-Romanya ilişkileri Atatürk döneminden başlayarak İnönü döneminde de güvenlik ve ticaret merkezli bir gelişme göstermiştir. Bu dönemde özellikle Romanya'da bulunan Türk ve Müslüman nüfusla da yakından ilgilenilmiş ve Türkiye'ye Romanya'dan çok sayıda kişi göç etmiştir.⁹

Atatürk önderliğinde Türkiye'de yapılan modernleşme hareketi de Romanya'daki Türkler tarafından ilgiyle izlenmiş ve desteklenmiştir. Öncelikli olarak Romanya Türkleri arasında Türkiye'de Cumhuriyetin ilan edilmesi sevinçle karşılanmıştır. Romanya'nın dört sancak müftüsünden oluşan bir heyet Ankara'ya giderek, Atatürk ile görüşmüş ve Cumhuriyet'in ilanını tebrik etmiştir. Cumhuriyet rejimine ve kadınların seçme ve seçilme hakkına sahip bir Türkiye'de kadın hakları ve medeni kanun konusunda yaşanan gelişmeler, krallıkla yönetilen bir Avrupa ülkesinde yaşayan Romanya Türkleri için sevinç ve gurur kaynağı olmuştur. Afet inan ve Sabiha Gökçen'in başarıları, Romanya Türklerinde iyi bir örnek teşkil etmiş ve basında bu Türk kadınlarının hayatlarını anlatan makaleler yazılmıştır. Bundan başka Latin alfabesine geçiş, Halifelik kurumu ile tekke ve zaviyelerin

⁵ Mehmet Gönlübol & Cem Sar, Olaylarla Türk Dış Politikası, Alkım Kitabevi, 7. Baskı, Ankara, 1989, s. 60.

⁶ Ahmet Eyicil, "Atatürk Devrinde Türkiye'nin Balkan Politikası", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, cilt. XX, sayı. 59 (Temmuz 2004) <http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=Dergiler&IcerikNo=121>

⁷ Selman Yaşar, "Türkiye-Romanya İlişkileri", *Turkish Studies*, cilt.7, sayı, 4 (Güz 2012) <file:///C:/Users/user/Desktop/Ya%20Far%20Selman,%20T%C3%BCrkiye-Romanya%20C4%B0li%C5%9Fkileri.pdf>; Nicolae Ciachir "Atatürk Döneminde Türkiye-Romanya İlişkileri", <https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=354601&Atat%C3%BCrk-D%C3%B6neminde-T%C3%BCrkiye-Romanya-%C4%B0li%C5%9Fkileri-Prof.-Dr.-Nicolae-Ciachir>

⁸ Yaşar, a.g.m. s.3199.

⁹ Selçuk Ural & Selçuk Kılınç "Türkiye-Romanya İlişkileri (1923-1950)", cilt. 6, sayı. 11, s. 177, <http://dergipark.gov.tr/download/issue-file/1681>

kaldırılması, kılık/kıyafet konusunda yaşanan değişimler de Romanya Türk basını aracılığıyla Romanya Türklerine aktarılmıştır.¹⁰

2.1 Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı Atatürk dönemi Türkiye-Romanya eğitim ilişkilerini yapılan karşılıklı eğitim ziyaretlerini Türk basınından hareketle incelemektir. Bu çerçevede şu soruların cevabı aranmıştır: 1) Atatürk döneminde Türkiye-Balkan ülkeleri arasındaki karşılıklı eğitim ziyaretleri nasıl gerçekleşmiştir? 2) Atatürk döneminde Türkiye-Romanya arasındaki karşılıklı eğitim ziyaretleri nasıl gerçekleşmiştir? 3) Farklı amaçlarla Romanya'dan Türkiye'ye gelen ve Türkiye'den Romanya'ya gidenler kimlerdir? 4) Karşılıklı eğitim ziyaretlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?

Yapılan literatür incelemelerinde Atatürk dönemi Türkiye-Romanya ilişkilerinin doğrudan Abdula (2005), Ciachir (Tarihsiz), Duman (2008), Ekrem (2000), Ghiulgean (2013), Guboğlu (1983), Karasu (Tarihsiz), Metin (2011), Ural & Kılınc (2015) ve Yaşar'ın (2012) araştırmalarında incelendiği görülmüştür. Atatürk dönemi Türkiye-Romanya ilişkileri aynı zamanda Türkiye-Balkan ülkeleri ilişkileri ya da Türk dış politikası Akgün (2007), Akşin (1991), Arı (1995), Armaoğlu (1986), Barlas (2005), Bilgin (2004), Değerli (2009), Dilan (1998), Ertem (2010), Eyicil (2004), Gönübol-Sar (1997), Gönül (2001), Hatipoğlu (1997), Işık (2011), İvgen (2007), Onulduran (1986), Öksüz (2002-2006), Sarıncay (2000) ve Yürür'ün (1998) araştırmalarında da ele alınmıştır.

Söz konusu araştırmalarda Türkiye-Romanya veya Türkiye-Balkan ilişkilerine genellikle siyasi veya iktisadi çerçevede bakılmış, fakat Atatürk döneminde Türkiye ile Balkan ülkeleri arasındaki eğitim ilişkilerini doğrudan ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa 1920'lerin ortalarından başlayarak Türkiye-Romanya arasında kültürel alışverişin bir gereği olarak akademisyenler, öğretmenler ve değişik kademelerden öğrenciler Türkiye'ye gelmeye; Türkiye'den de Romanya'ya gitmeye başlamıştır. Bu araştırmada Romanya'dan Türkiye'ye değişik amaçlarla gelmiş ve Türkiye'den Romanya'ya gitmiş olan öğrenci, öğretmen ve öğretim üyelerinin geliş-gidiş amaçlarının yıllara göre ele alınması hedeflenmiştir. Bu yönüyle araştırmanın ilgili literatüre ve günümüzdeki eğitim ilişkilerine karşılaştırmalı verilerin olması bakımından katkı sağlaması umulmaktadır.

2.2 Yöntem ve Materyal

Araştırmada alanyazın taraması yapılmıştır. Tarih araştırmalarında arşiv belgeleri her ne kadar temel araştırma materyalini oluştursa da bunun yanında salnameler, seyahatnameler, hatıratlar ile geçmişin anlaşılmasında önemli bir yere sahip olan gazeteler de önemli bir veri materyali olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Türkiye ile Romanya arasındaki eğitim ilişkileri Türkiye'de yayınlanmış Cumhuriyet, Hâkimiyet-i Milliye ve Milliyet gazetelerinin ışığında ele alınmıştır.

Türkiye-Romanya eğitim ilişkilerinin ele alındığı bu çalışmada ilk olarak Türkiye-Balkan ülkeleri arasında yapılan karşılıklı eğitim ziyaretlerine yer verilmiş, daha sonra ise Türkiye-Romanya arasındaki karşılıklı eğitim ziyaretleri ele alınmıştır.

3. Bulgular

Bu başlıkta Türkiye ile Balkan ülkeleri arasında gerçekleştirilen karşılıklı eğitim ziyaretleri esnasında gelen ve giden kişilerin/grupların ülkelere ve yıllara göre dağılımı ile aynı şekilde Türkiye-Romanya arasında gerçekleştirilen karşılıklı eğitim ziyaretleri esnasında gelen ve giden kişilerin/grupların ülkelere ve yıllara göre dağılımı ele alınmıştır.

3.1 Türkiye ve Balkan Ülkeleri Arasında Gerçekleştirilen Karşılıklı Eğitim Ziyaretleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

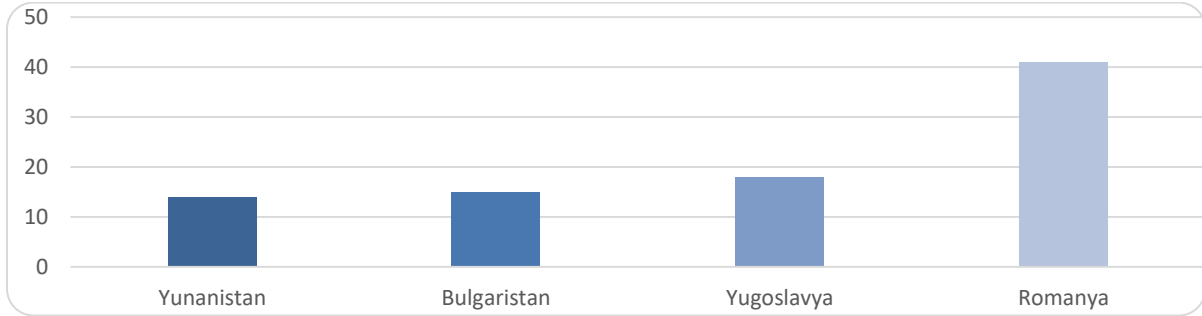
1920'lerin ilk yarısında ikili ilişkileri de kurmanın bir gereği olarak Türk basınında Balkan konusu sıklıkla ele alınan konulardan biri olmuştur.¹¹ Ağırlıklı olarak Bulgaristan ve Yunanistan'ın konu

¹⁰ Ömer Metin, Atatürk Dönemi Türkiye Romanya İlişkileri (1923-1938), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), s. 247.

edildiği haberler oldukça yoğun işlenmiştir. Bu yoğunluk Türkiye'nin Balkan devletlerine verdiği özel önemin bir işareti olarak yorumlanabilir.

1929 ile 1938 yılları arasında Balkan ülkelerinden Türkiye'ye toplam 88 ayrı kişi/grup gelmiştir. Bu kişilerin/grupların önemli bir bölümü kalabalık öğrenci gruplarından oluşurken, bazıları ise öğretmen, müfettiş ve akademisyenlerden oluşan daha küçük gruplardır. Gelen grupların geliş amaçlarına bakıldığında önemli bir bölümünün okul ziyareti için geldiği anlaşılmaktadır. Gelen gruplar çoğunlukla birkaç gün kalmışlar bazıları ise 10 günü aşan sürelerle değişik yerlerde ziyaretlerde bulunmuşlardır. Ziyaret amaçlarının önemli bir bölümünü okul ve tarihi mekânların incelenmesi oluşturmuştur. Bununla birlikte ziyaret edilen mekânlar arasında fabrikalar, mahkemeler ve laboratuvarlar da yer almıştır. Tek gelen eğitimciler ise konferans vermek amacıyla gelmişlerdir. Gelen bazı küçük gruplar İstanbul'da Vali, Ankara'da Başbakan, TBMM Meclisi Başkanı veya Cumhurbaşkanı tarafından karşılanarak onurlandırılmışlardır. Gelen grupların büyük çoğunluğu kara yoluyla gelmiş ve İstanbul'u ziyaret etmişlerdir. Gruplardan pek azı Ankara, Bursa, Edirne ve İzmir'i de ziyaret kapsamına almışlardır. Romanya'dan gelen gruplar ise çoğunlukla deniz yolunu tercih etmişlerdir. Grafik 1'de Atatürk döneminde Balkan ülkelerinden eğitim amaçlı gelen kişilerin/grupların ülkelere göre dağılımı verilmiştir.

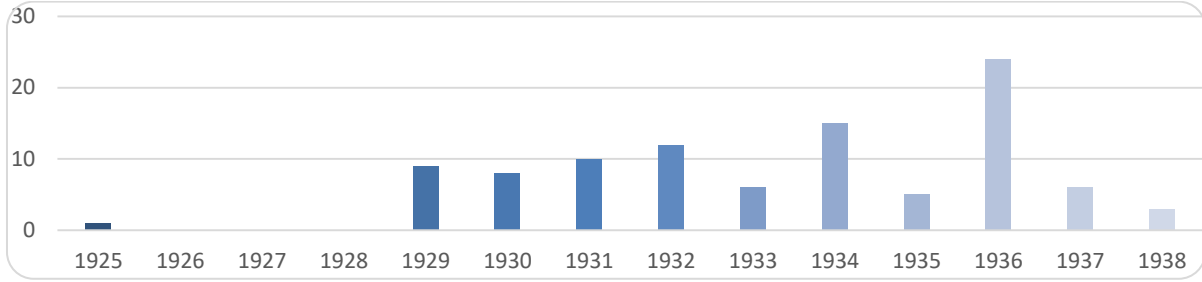
Grafik 1. Balkan Ülkelerinden Eğitim Amaçlı Gelen Kişilerin/Grupların Ülkelere Göre Dağılımı



Grafik 1'e göre Atatürk döneminde Balkan ülkelerinden eğitim amaçlı gelen grupların ülkelere göre dağılımına bakıldığında Romanya'nın açık farkla önde olduğu görülmektedir. Romanya ile Lozan Antlaşması sonrası Türk-Romen ilişkilerinde herhangi bir sorunun yaşanmaması, 1929'da Oturma, Ticaret ve Deniz Ulaşımı Sözleşmesi'nin imzalanması ve 1930'da Mezarlıkların Korunmasına İlişkin Antlaşma imzalanması bu açık farka neden olmuş olabilir. Bu dönemde Türkiye ile Romanya ilişkileri coğrafi yakınlık ve siyasi olarak iki ülkeye yaraşır bir haldedir. Grafik 2'de Atatürk döneminde Balkan ülkelerinden eğitim amaçlı gelen kişilerin/grupların geldikleri yıllara göre dağılımı verilmiştir.

¹¹ "Balkanların Arasındaki Tehlikeli İhtilaf", *Hâkimiyet-i Milliye*, 21 Eylül 1923; "Balkanlardaki Dâhili İğtişâş Tehlikeli Bir Hal Alıyor", *Hâkimiyet-i Milliye*, 24 Eylül 1923; "Balkan Ahvalı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 12 Temmuz 1923; "Bulgaristan Hariciye Nazırının Gazetemize Beyanâtı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 12 Ağustos 1923; "Bulgaristan Ahvalı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 19 Ağustos 1923; "Bulgaristan Ahvalı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 20 Ağustos 1923; "Bulgaristan'da Kargaşalık Devam Ediyor", *Hâkimiyet-i Milliye*, 25 Eylül 1923; "Romanya'da Bir Faşist Kıyameti Hazırlamış", *Hâkimiyet-i Milliye*, 27 Eylül 1923; "Bulgar Komünistliği Nasıl Bastırıldı?", *Hâkimiyet-i Milliye*, 25 Eylül 1923; "Yunanistan'da Günden Güne Değişen Temayüller", *Hâkimiyet-i Milliye*, 10 Teşrinisani 1923; "Dost Arnavutluk", *Hâkimiyet-i Milliye*, 18 Kânunuevvel 1923; "Yunanistan İntihabı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 22 Kânunuevvel 1923; "Türk-Macar", *Hâkimiyet-i Milliye*, 22 Kânunuevvel 1923; "Bulgaristan'da Anarşistlerle Müsademe Başladı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 26 Şubat 1924; "Balkanlarda İhtilaf Emareleri başladı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 19 Mart 1924; "Bulgaristan'da Cumhuriyet Cereyanı Başladı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 1 Nisan 1924; "Balkanlarda Vaziyet", *Hâkimiyet-i Milliye*, 7 Ağustos 1924; "Yunanistan Haberleri", *Hâkimiyet-i Milliye*, 11 Ağustos 1924; "Balkan Ahvalı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 3 Ağustos 1924; "Balkanlar-Yunanlılar", *Hâkimiyet-i Milliye*, 5 Ağustos 1924; "Balkanlarda Vaziyet", *Hâkimiyet-i Milliye*, 7 Ağustos 1924; "İtalya ve Yunanistan", *Hâkimiyet-i Milliye*, 10 Ağustos 1924; "Balkan Ahvalı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 10 Ağustos 1924; "Türkiye ve Bulgaristan", *Hâkimiyet-i Milliye*, 11 Ağustos 1924; "Balkan Haberleri", *Hâkimiyet-i Milliye*, 12 Ağustos 1924; "Balkan Haberleri", *Hâkimiyet-i Milliye*, 13 Ağustos 1924; "Bulgarlarla Müzakere", *Hâkimiyet-i Milliye*, 14 Ağustos 1924; "Yunanistan'ın Ahvalı", *Hâkimiyet-i Milliye*, 4 Eylül 1924; "Yunanlılar ve Biz", *Hâkimiyet-i Milliye*, 4 Eylül 1924; "Yunanistan'da Vaziyet", *Hâkimiyet-i Milliye*, 4 Eylül 1924; "Bulgaristan'da Kararsızlık", *Hâkimiyet-i Milliye*, 4 Eylül 1924; "Balkan Haberleri", *Hâkimiyet-i Milliye*, 4 Eylül 1924; "Bulgaristan'da Vaziyet", *Hâkimiyet-i Milliye*, 24 Eylül 1924; "Türkiye ve Bulgaristan", *Hâkimiyet-i Milliye*, 5 Kânunuevvel 1924; "Yunanistan'la Münasebetimiz", *Hâkimiyet-i Milliye*, 17 Kânunuevvel 1924; "Türkiye-Bulgaristan", *Hâkimiyet-i Milliye*, 12 Kânunusani 1924; "Yunanistan'da", *Hâkimiyet-i Milliye*, 4 Şubat 1925.

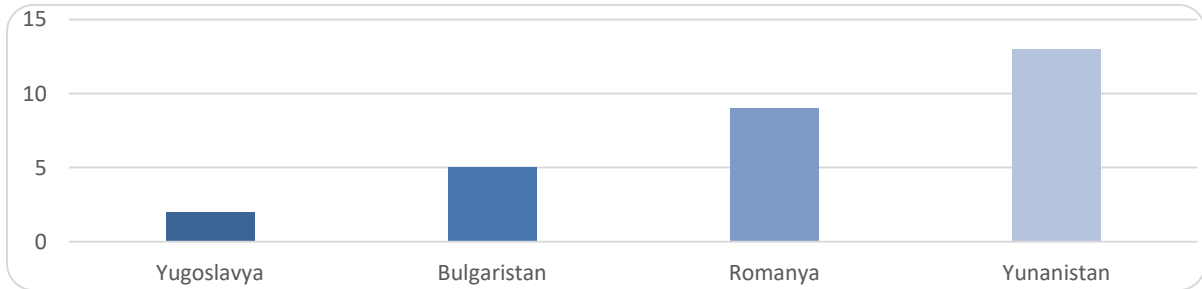
Grafik 2. Balkan Ülkelerinden Eğitim Amaçlı Gelen Kişilerin/Grupların Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 2'ye göre Atatürk döneminde Balkan ülkelerinden eğitim amaçlı gelen grupların geldikleri yıllara göre dağılımına bakıldığında ikili anlaşmalar sonrası 1929'da başlayan ilişkiler iniş çıkışlarla devam etmiştir. 1936'da gelen çok sayıdaki Romen gruplar dışında ikinci Dünya Savaşı'nın arifesinde eğitim alanındaki ilişkilerde bir düşüş yaşandığı görülmektedir.

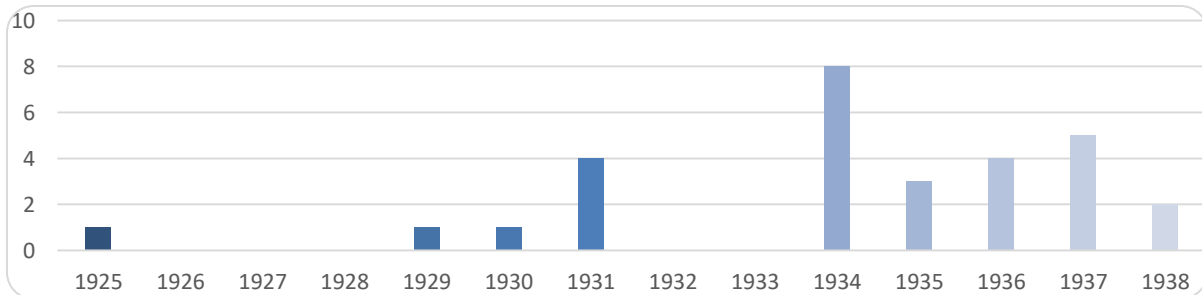
Atatürk döneminde Balkan ülkelerinden eğitim amaçlı gelen grupların geldikleri aylara göre dağılımına bakıldığında, bahar ve yaz mevsimlerinde gelişlerin arttığı görülmektedir. Bu durum ilkbahar mevsiminin iklim koşullarıyla açıklanabilecek makul nedenlerden biridir. Nisan ayının Paskalya Bayramı olması nedeniyle bazı grupların özellikle tercih ettiği bir aydır ve gelen grupların sayısında ciddi artış gözlenmektedir. Grafik 3'te Atatürk döneminde Türkiye'den Balkan ülkelere eğitim amaçlı giden kişilerin/grupların ülkelere göre dağılımı görülmektedir.

Grafik 3. Balkan Ülkelerine Eğitim Amaçlı Giden Kişilerin/Grupların Ülkelerine Göre Dağılımı



Grafik 3'e göre Atatürk döneminde Türkiye'den Balkan ülkelere eğitim amaçlı giden grupların ülkelere göre dağılımına bakıldığında Yunanistan'ın açık farkla önde olduğu görülmektedir. Balkan ülkelerinden gelen grupların ülkelere göre dağılımında Yunanistan son sırada olmasına rağmen, gidilen ülke sıralamasında ilk sırada yer alması ilginç bir bulgudur. Bu durum Yunanistan'ın coğrafi yakınlığı ve Türkiye'nin Yunanistan ile yakınlık kurma çabasıyla açıklanabilir. Grafik 4'de Atatürk döneminde Balkan ülkelere eğitim amaçlı giden kişilerin/grupların gittikleri yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Grafik 4. Balkan Ülkelerine Eğitim Amaçlı Giden Kişilerin/Grupların Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 4'e göre Atatürk döneminde Balkan ülkelere eğitim amaçlı giden kişi/grupların gittikleri yıllara göre dağılımına bakıldığında, ilk ziyaretin 1925 yılında gerçekleştiği ve 1929 yılına kadar bir

başka ziyaretin olmadığı görülmektedir. Ziyaretlerin 1929'da tekrar başladığı, 1934'de en yüksek seviyesine ulaştığı, ancak ziyaretlerin istikrarlı bir yapı içinde olmadığı gözlenmektedir.

3.2 Türkiye ve Romanya Arasında Gerçekleştirilen Karşılıklı Eğitim Ziyaretleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Lozan Antlaşması sonrası Türk-Romen ilişkilerinde herhangi bir sorunun yaşanmamış olması, Balkanlar'daki istikrar açısından da olumlu olmuştur. İki ülke arasında 1929'da Oturma, Ticaret ve Deniz Ulaşımı Sözleşmesi ve 1930'da Mezarlıkların Korunmasına İlişkin Antlaşma imzalanmıştır.¹² Siyasal ilişkileri bu şekilde cereyan eden Türkiye ve Romanya'nın karşılıklı eğitim ziyaretleri Türk gazetelerine şöyle yansımıştır:

Türkiye ile Romanya arasında ilk elçilerin karşılıklı olarak atanmasından sonra 5 Mayıs 1924'de Romanya'dan 50 kişilik bir öğrenci grubu İstanbul'a ziyarete gelmiştir. İstanbul Valiliği ve Belediyesi, Romanya'dan gelen bu misafir öğrenci grubuna yüksek düzeyde ilgi göstermiştir. Sadece öğrencilerden oluşan bir topluluk olmasına rağmen, Türkiye devletince bu ziyaret, ikili ilişkilerin geliştirilmesi bakımından önemli bir adım olarak kabul edilmiştir. İstanbul Valiliği, misafirler öğrencileri en iyi şekilde ağırlamış ve onları Romanya Kralı'nın temsilcileri gibi addedip bir akşam yemeği düzenlemiştir. Romen misafirler, tarihi Galatasaray Lisesini ziyaret ederek bu okulda incelemelerde bulunmuştur. Bundan başka İstanbul'da boğaz turu olmak üzere şehrin tarihi yerlerinde de gezinti yaptıktan sonra ülkelerine dönmüşlerdir.¹³

29 Ekim 1928'de Türkiye'de Cumhuriyet Bayramı kutlamaları için Romen-Türk Öğrenci Birliği, bir grup öğrenciyi Romanya'ya temsil etmesi amacıyla İstanbul'a göndermiştir. Ayrıca aynı öğrenci birliği, Mustafa Kemal'e bir tebrik telgrafi da göndermiştir.¹⁴ Türkiye ile Romanya eğitim ilişkisinin ele alan bir başka gazete haberi, 200 Romanyalı öğrencinin Türkiye'yi ziyareti ile ilgilidir.¹⁵ Kısa bir süre sonra da 100 kişilik bir Rumen beden eğitimi öğrenci kafilesi İstanbul'a gelmiştir.¹⁶ Söz konusu Rumen grup yorgun olmalarına rağmen hemen ertesi günü Çapa Beden Mektebi'nde yapılacak olan beden eğitimi gösterisine katılmıştır. Rumen kız öğrenciler Brita Nerman'ın komutasında muntazam bir gösteri yapmışlar ve izleyicilerden çok alkış almışlardır. Rumen kızları takiben gösteri alanına Türk beden eğitimi öğrencileri çıkmıştır. Onların eğitmenliğini ise Brita Nerman'ın kız kardeşi olan Mel Nerman yapmıştır. Gösteride daha sonra sırasıyla Rumen erkek öğrenciler ve Türk erkek öğrenciler yer almıştır. Rumen öğrencilerinin özellikle sıçrama ve atlama hareketleri izleyenler tarafından çok alkışlanmıştır.¹⁷ Takip eden günlerde Romanya Beden Terbiyesi Mektebi Ali öğrencilerinin İstanbul'u ziyareti de haber olmuştur. Heyete Talebe Birliği tarafından bir çay ziyafeti verilmiştir. Rumenler de Çapa Beden Mektebi öğrenci ve öğretmenlerine bir çay ziyafeti vermiştir.¹⁸ Benzer şekilde Romanya'dan muhtelif tarihlerde çok sayıda öğretmen ve öğrenci ziyareti gerçekleşmiştir.¹⁹

¹² Ertem, a.g.m. s.11; Eyicil, a.g.m.

¹³ Metin, a.g.t. s. 43.

¹⁴ Metin, a.g.t. s. 47.

¹⁵ "Romen Talebesi", *Milliyet*, 7 Nisan 1929.

¹⁶ "Dün Rumen Terbiye-i Bedeniye Talebesinden 100 Kişi Şehrimize Geldi", *Cumhuriyet*, 5 Mayıs 1929.

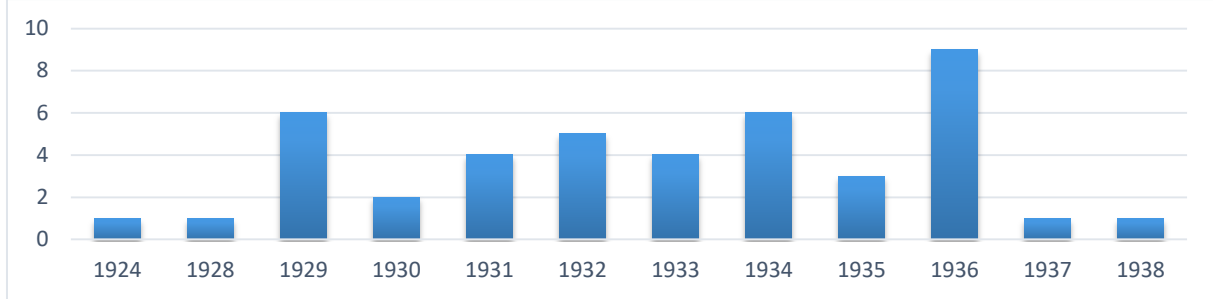
¹⁷ "Dün Rumen Terbiye-i Bedeniye Talebesinden 100 Kişi Şehrimize Geldi", *Cumhuriyet*, 6 Mayıs 1929.

¹⁸ "Romen Talebesine Çay", *Milliyet*, 3 Haziran 1929.

¹⁹ "Dün Rumen Terbiye-i Bedeniye Talebesinden 100 Kişi Şehrimize Geldi", *Cumhuriyet*, 5 Mayıs 1929; "Romen Talebe", *Milliyet*, 29 Haziran 1929; "Romanyalı Misafirler", *Milliyet*, 1 Temmuz 1929; "Talebe Kongresi", *Milliyet*, 8 Temmuz 1929; "Roman Talebesi Şehrimize Geldiler", *Milliyet*, 17 Temmuz 1929; "Romen Talebe", *Milliyet*, 17 Temmuz 1929; "Romen Talebenin Hediyesi Ankara'ya Gönderildi", *Milliyet*, 19 Temmuz 1929; "Leh ve Romen Talebe Heyetleri Şehrimizde", *Cumhuriyet*, 16 Nisan 1930; "Romen Talebeler Profesörleriyle Geldiler", *Milliyet*, 16 Nisan 1930; "Romen Talebe Şehrimizde", *Milliyet*, 17 Nisan 1930; "Romen Darülfünun Talebesi", *Milliyet*, 22 Nisan 1930; "25 Romen Doktoru Geldi", *Milliyet*, 6 Eylül 1930; "Romen Talebe", *Milliyet*, 24 Temmuz 1931; "Romen Talebesi", *Milliyet*, 7 Temmuz 1931; "Romen Talebesi Şehri Geziyor", *Milliyet*, 9 Temmuz 1931; "Romen Talebesi Adliyyede", *Milliyet*, 26 Ağustos 1931; "Romen Muallimleri", *Milliyet*, 27 Nisan 1932; "150 Kişilik Bir Romen Kafilesi Daha Geldi", *Milliyet*, 1 Mayıs 1932; "Romanyalı Türk Talebe Gitti", *Milliyet*, 29 Ağustos 1932; "Bugün 110 Romen İzci Geliyor", *Milliyet*, 11 Nisan 1933; "Romanya'dan 22 Kız Talebe Geldi", *Milliyet*, 13 Haziran 1933; "Romanyalı Talebe Geliyor", *Milliyet*, 24 Mart 1934; "Romanya'dan Gelecek Talebeler", *Milliyet*, 14 Mayıs 1934; "Romanyalı Türk Talebeler Geldi", *Milliyet*, 17 Mayıs 1934; "Dün Bir Romen Mektep Gemisi Geldi", *Milliyet*, 4 Eylül 1934; "Romen Talebesi Taksim Abidesinde", *Cumhuriyet*, 25 Nisan 1935; "Romenler", *Milliyet*, 25 Nisan 1935; "Romen Misafirler", *Milliyet*, 29 Nisan 1935; "Romen Seyyahları Gitti", *Milliyet*, 2 Mayıs 1935; "İki Romen Talebe Grubu Geliyor", *Milliyet*, 14 Mart 1936; "Romanya Üniversitelerini Bugün Geliyorlar", *Milliyet*, 5 Nisan 1936; "Romen Mebusları ve Talebeleri Geldi", *Milliyet*, 6 Nisan 1936; "Romen

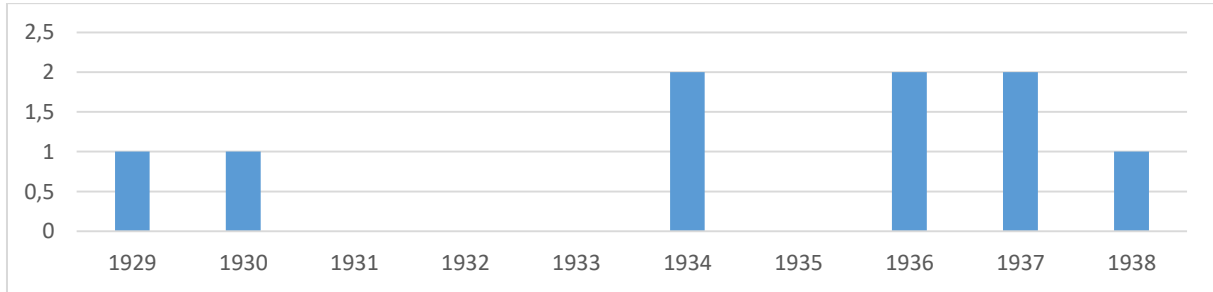
Grafik 5’de Atatürk döneminde Romanya’dan Türkiye’ye eğitim amaçlı gelen kişilerin/grupların geldikleri yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Grafik 5. Romanya’dan Eğitim Amaçlı Gelen Kişilerin/ Grupların Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 5’e göre Atatürk dönemi Türkiye ile Romanya eğitim ilişkileri çerçevesinde Romanya’dan Türkiye’ye yıllar içinde gelen kişi/grup sayısı toplamı 43’tür. Bu kişi/grupların yıllara göre dağılımlarına bakıldığında en yüksek oranın 1936 yılı olduğu ve bunu sırasıyla 1934 ve 1929 yıllarının takip ettiği görülecektir. En az ziyaretçinin olduğu yıllar ise Atatürk döneminin ilk evreleri olan 1924 ve 1928 ile son evresi olan 1937 ve 1938 yıllarıdır. 1924 yılından başlayarak Türkiye’ye gelen Rumen kişi ya da gruplarının sayısında dalgalanmalar olmakla birlikte 1936 yılında belirgin bir artış söz konusudur. Yeni devletin kurulduğu ilk evrede diplomatik çekingenlik döneminin yaşanması nedeniyle gelen kişi/grup sayısı düşük olduğu söylenebilir. İkinci Dünya Savaşı’nın hemen arifesinde gelenlerin sayısında da belirgin bir düşüş söz konusudur. Bu da savaş atmosferi ortamı için anlaşılır bir durumdur. Grafik 6’da Atatürk döneminde Türkiye’den Romanya’ya eğitim amaçlı giden kişilerin/grupların gidilen yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Grafik 6. Türkiye’den Eğitim Amaçlı Giden Kişilerin/Grupların Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 6’ya göre Atatürk dönemi Türkiye ile Romanya eğitim ilişkileri çerçevesinde Türkiye’den Romanya’ya yıllar içinde giden kişi/grup sayısı toplam 9’dur. Bu kişi/grupların yıllara göre dağılımlarına bakıldığında eğitim ilişkilerinin başladığı 1929’dan Atatürk’ün öldüğü yıl olan 1938’e kadar sistematik bir dağılımın olmadığı görülür. Bazı yıllar 1 kişi/grup, bazı yıllar ise 2 kişi ya da grubun gittiği görülür. Elde edilen bulgulara göre 1931, 1932, 1933 ve 1935 yıllarında ise Türkiye’den Romanya’ya eğitim amaçlı giden kişi ya da gruba rastlanamamıştır.

4. Sonuç

1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti, kendi çıkarlarına uygun yeni bir diplomasi geliştirmek zorundaydı. Gerçekçi politika anlayışı, genç devletin dış politikasını ulusal çıkarlar, güvenlik ve barışın korunması üzerine kurulmuştu. Bu politikayla yola çıkan Türkiye Cumhuriyeti, tarihi

Üniversitelileri”, *Milliyet*, 9 Nisan 1936; “Romen Talebeleri Pireden Geliyorlar”, *Milliyet*, 13 Nisan 1936; “Romen Talebeleri Dün Tekrar Şehrimize Geldiler”, *Milliyet*, 15 Nisan 1936; “Romen Talebelerin Gezintileri”, *Milliyet*, 15 Nisan 1936; “Romen Talebeler Şerefine Müsamere”, *Milliyet*, 19 Nisan 1936; “Romen Talebeleri Gidiyor”, *Milliyet*, 22 Nisan 1936; “Şehrimize Gelen Romenler”, *Milliyet*, 24 Nisan 1936; “Balkan Talebe Birliği İçin Hazırlıklar”, *Milliyet*, 3 Temmuz 1936; “Bir Romen Mektep Gemisi Bu Sabah Limanımıza Geliyor”, *Milliyet*, 27 Ağustos 1936; “Romen Mektep Gemisi Bu Sabah Geliyor”, *Milliyet*, 20 Ağustos 1937; “Romen Mektep Gemisi Geldi”, *Milliyet*, 21 Ağustos 1937; “Romen Bahriyelileri Abideye Çelenk Koydular”, *Cumhuriyet*, 22 Ağustos 1937; “Misafir Bahriyeliler Limanımızdan Ayrıldılar”, *Milliyet*, 22 Ağustos 1937.

bağlarının olduğu ve stratejik açıdan önemli bulunduğu Balkan devletleriyle de bu anlayışla diplomatik ilişkilere başlamıştı. Önce Balkan devletleriyle arasındaki sorunları çözen Türkiye yönetimi daha sonra ikili anlaşmalarla ilişkilerini güçlendirmiştir.

Balkan ülkeleri ile siyasi alanda rasyonel adımlar atan Türkiye Cumhuriyeti yönetimleri kültürel ilişkilerde de önemli ve akılcı adımlar atmıştır. Türkiye'den Balkan ülkelerine yapılan eğitim amaçlı ziyaretlerde açık farkla Yunanistan birinci Romanya ikinci sıradadır. Türkiye ile Balkan ülkeleri arasındaki karşılıklı eğitim ziyaretleri yıllara göre incelendiğinde, 1925'de başladığı ve 1934'de en yüksek seviyesine ulaştığı görülmüş, ancak ziyaretlerin istikrarlı bir yapı içinde olmadığı gözlenmiştir. Balkan ülkelerinde eğitim adına atılan adımları gazetelerinde de izleyen Türkiye,²⁰ 1920'lerin ortalarında başlattığı eğitim ilişkilerine 1930'ların başlarında yoğunluk kazandırmıştır. Değişik kademelerde öğrenci, öğretmen, müfettiş ve akademisyenler gelip-gitmeye başlamıştır.

Atatürk döneminde Türkiye ile Balkan ülkeleri arasındaki en yoğun eğitim irtibatı Romanya ile olmuştur. Romanya'dan Türkiye'ye gelen grupların ziyaretleri 1924 yılında başlamış, 1937 yılına kadar artarak devam etmiştir. Ağırlıklı olarak ziyaret edilen şehir İstanbul olmuştur. Romanya'dan gelenlerde öğrenci gruplarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Gruplar çoğunlukla okul ziyareti nedeniyle gelmişlerdir. Atatürk dönemi Türkiye ile Romanya eğitim ilişkileri çerçevesinde Romanya'dan Türkiye'ye yıllar içinde gelen kişi/grup sayısı toplamı 43'tür. Romanya'dan çoğu kez Paskalya tatili nedeniyle Nisan aylarında Türkiye'ye ziyaretler artmış, gelen konuklar Türkiye'de eşdeğer kurumların öğrencileri, öğretmenleri, akademisyenleri ya da üst düzey yetkililer tarafından karşılanmıştır. Gelen öğrenci gruplarının karşılanmasında Milli Türk Talebe Birliği önemli rol oynamıştır. Gelen öğrencilerin büyük çoğunluğu İstanbul'u ziyaret etmiş ve Türkiye'de mevkidaşları tarafından ağırlanarak kendilerine çay ve yemek ziyafetleri verilmiştir. Zaman zaman bu ziyafetlere İstanbul Belediye Başkanı ve milletvekilleri de katılmıştır. Gelen gruplar Türkiye'den ayrılırken memnuniyetlerini ifade etmişlerdir.

Türkiye'den Romanya'ya giden grupların ziyaretleri 1929'da başlamış, 1938 yılı da dahil aralıklarla ve sınırlı oranda gerçekleşmiştir. Seyahatlerin tamamına yakını başkent Bükreş'e olmuştur. Görevlendirmelerde okul ziyareti ağırlıklıdır ve daha çok öğrenci grupları gönderilmiştir. Gazetelerde Türkiye'den Romanya eğitim kurumlarına ziyaretlere dair daha az habere rastlanmıştır. Bunun nedeni ziyaretleri takibe ilişkin yurtdışında bir gazetecinin görevlendirilme zorluğu ile ilgisi olmuş olabilir.

Kaynakça

- Abdula, İ. (2005). *Türkiye-Romanya Arasında Göç ve Göçmen Meselesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akgün, B. (2007). *Türk Basınında Türkiye ve Balkan Devletleri İlişkileri (1923-1945)*, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akşin, A. (1991). *Atatürk'ün Dış Politika İlkeleri ve Diplomasisi*, TTK Yayınları.
- Armaoğlu, F. (1986). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1914-1980)*, 3. Baskı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Barlas, D. (2005). "Turkish Diplomacy in the Balkans and the Mediterranean. Opportunities and Limits for Middle-power Activism in the 1930s", *Journal of Contemporary History*, 40, (3), 441-464.
- Bilgin, B. (2004). "Atatürk Döneminde Türkiye'nin Balkan Diplomasisi (1923-1930)", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, cilt: XX, sayı: 60, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları: 799-820. <http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=DergilerIcerik&IcerikNo=117>
- Ciachir, N. (Tarihsiz). "Atatürk Döneminde Türkiye-Romanya İlişkileri", <https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=354601/&Atat%C3%BCrk-D%C3%B6neminde-T%C3%B6rkiye-Romanya-%C4%B0li%C5%9Fkileri-Prof.-Dr.-Nicolae-Ciachir>

²⁰ Örneğin Bulgaristan'ın beden eğitimi uzmanı getirttiği, Atina üniversitesinin kuruluşunun 100. yılı nedeniyle başpiskopos tarafından yapılan ayin töreni yapıldığı, Atina'daki talebe bayramının çok etkili geçtiği ve Atina'da bulunan yabancı temsilcilerin kral tarafından kabul edilip kendilerine çay ziyafeti verildiği gazetelere yansımıştır. "Bulgaristan Beden Terbiyesi Mütahassısı Getirtiyor", *Milliyet*, 1 Mart 1937; "Atina'da Talebe Bayramı", *Milliyet*, 31 Kânunuevvel 1934; "Atina Üniversitesi İçin Başlayan Merasim Devam Ediyor", *Milliyet*, 19 Nisan 1937; "Atina'daki Ecnebi Profesörler Sarayda", *Milliyet*, 25 Nisan 1937.

- Değerli, E. (2009). “Türkiye’nin Balkan Ülkelerine Yakınlaşma Çalışmaları: Balkan Paktı”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 115-135.
- Dilan, H. (1998). *Atatürk Dönemi Türkiye’nin Dış Politikası (1923-1939)*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Duman, Ö. (2008) “Atatürk Dönemi Romanya’dan Türk Göçleri (1923-1938)”, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (45), 23-42.
- Ekrem, M. (2000). “Atatürk’ün Dış Siyaset İlkelerinin Romen Kaynaklarındaki Yankıları”, *Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası-Makaleler*, Yay. Haz: Berna Türkdogan, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Eyicil, A. (2004). “Atatürk Devrinde Türkiye’nin Balkan Politikası”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XX (59), <http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=DergiIcerik&IcerikNo=121>
- Ghiulgean, M. (2013). 19. ve 20. Yüzyıl Rumen Romanında Türk İmgesi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Gönlübol, M. & Sar, C. (1997). *Atatürk ve Türkiye’nin Dış Politikası (1919-1938)*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Gönül, M. (2001). *Türkiye’nin Balkan Türkleri Politikası*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Guboğlu, Mihail (1983). “Kemal Atatürk’ün Cumhurbaşkanlığı Döneminden II. Dünya Savaşı’na Kadar Türk-Romen İlişkileri (1923-1944),” *Bellekten*, 47 (188), 1045-1072.
- Hatipoğlu, M. (1997). *Yakın Tarihte Türkiye ve Yunanistan (1923-1954)*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Işık, S. (2011). *Balkan Antantı, Balkan Paktı ve Türkiye*, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- İvgen, F. (2007). *1923-1960 Döneminde Türkiye’nin Balkan Politikası*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Karasu, C. (Tarihsiz). “Cumhuriyet Döneminde Türkiye-Romanya İlişkileri”, *Tarihte Türk-Romen İlişkileri Ders Notları*, <https://www.ogu.edu.tr/images/birimduyuru/201353195745.pdf>
- Metin Ö. (2011) *Atatürk Dönemi Türkiye Romanya İlişkileri (1923-1938)*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Onulduran, E. (1986). “Atatürk ve Türk Dış Politikası”, *Atatürk Haftası Armağanı*, Ankara: Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.
- Öksüz, H. (2002). “Atatürk Döneminde Balkan Politikası (1923-1938)”, *Türkler Ansiklopedisi*, 16, 625-642, Ankara: Yeni Türkiye Araştırma ve Yayın Merkezi.
- Öksüz, H. (2006). *Batı Trakya Türkleri*, Çorum: KARAM Yayınları.
- Sarınay, Y. (2000). “Atatürk’ten Günümüze Türk Dış Politikası Hakkında Genel Bir Değerlendirme”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XVI (48), 857-886.
- Ural, S. & Kılınç S. (2015). “Türkiye-Romanya İlişkileri (1923-1950)”, 6 (11), 177-202, <http://dergipark.gov.tr/download/issue-file/1681>
- Yaşar, S. (2012). “Türkiye-Romanya İlişkileri”, *Turkish Studies*, 7 (4), 3199-3213 <file:///C:/Users/user/Desktop/Ya%C5%9Far%20Selman,%20T%C3%BCrkiyeRomanya%20%C4%B0li%20%C5%9Fkileri.pdf>
- Yürür, P. (1998). “Atatürk Döneminde Türkiye’nin Balkan Politikası (1923-1938)”, *Cumhuriyet’in Kuruluşunun 75. Yıl Armağanı*, Gazi Üniversitesi Yayını. Atatürk Araştırma ve Uygulama Merkezi.

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

ANALYSIS OF THE 8th GRADE TURKISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM ACCORDING TO LITERARY MOVEMENTS

Gözde Pekcan - Feyza Zeytinli - Barış Küçüksu - Aykut Koyuncuoğlu
Gazi Üniversitesi

ABSTRACT

Literary movements have been created by artists of similar minds around the same principles. Literary movements have shown continuous progress in literature, so artists have begun to produce flawless works from the technical point of view. All these reasons are determining the liberal flows of an important measurement in the meaning and evaluation of overydata text. In this study, the effects of literary movements on the curriculum of the 8th grade Turkish language teaching curriculum were examined and answers to the sub-objectives of the study aimed at the overall aim were sought. The case study was used in the qualitative research direction since the 8th grade Turkish language teaching curriculum was examined in the research. As a criterion, sixteen literary currents were determined from the related field literature and the curriculum of the 8th class Turkish language teaching curriculum was examined according to this criterion list. Research; according to descriptive analysis method. This study is limited to reading skills. As a result; Research; By examining the 8th grade Turkish language teaching curriculum, it was determined that the literary movement which takes place the most in the is 8th grade Turkish language teaching curriculum the realism movement. The fact that most of the currents in the 8th grade Turkish language teaching curriculum is the realism movement, it is totally consistent with the teaching of informative texts at this class level. In this respect, the 8th grade Turkish language teaching curriculum has a parallelism and consistency within itself. At the end of the research, relevant examples were given.

Key Words: Literary Movements, Realism, Turkish Language Teaching Curriculum.

8. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EDEBİ AKIMLARA GÖRE ANALİZİ

ÖZET

Edebi akımlar, benzer düşüncedeki sanatçıların aynı ilkeler etrafında ürün vermesiyle oluşmuştur. Akımlar, edebiyatta her geçen gün daha da ilerlemiş ve sanatçıların teknik açıdan kusursuz eserler üretmesini sağlamıştır. Belirtilen bu sebeplerden yola çıkarak bireylerin okuduğu metni anlaması ve değerlendirmesindeki ölçütlerden birinin de edebi akımlar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada edebi akımların 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programına olan etkisi incelenmiş ve bu genel amaca yönelik çalışmanın alt amaçlarına cevaplar aranmıştır. Araştırmada; 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinden nitel araştırma kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Kriter olarak ilgili alan literatüründen on altı edebi akım belirlenmiş ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programı bu kriter listesine göre incelenmiştir. Araştırma; betimsel analiz yöntemine göre düzenlenmiştir. Diğer taraftan yapılan bu çalışma, okuma becerisi ile sınırlı tutulmuştur. Sonuç olarak; araştırmada; 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının incelenmesiyle birlikte programda baskın olarak yer alan edebi akımın realizm akımı olduğu belirlenmiştir. 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programında en çok yer verilen edebi akımın realizm olması, belirtilen sınıf seviyesinde öğretilmesi gereken metin türlerinin bilgi ağırlıklı olmasıyla da paralellik arz etmektedir. Bu bakımdan 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programı kendi içinde bir bütünlük ve tutarlılık taşımaktadır. Araştırma sonunda konuyla ilgili örneklere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Edebi Akımlar, Realizm, Öğretim Programı.

1. Giriş

Son yıllarda ülkemizde eğitim-öğretim alanındaki düşünce değişiklikleri hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Bu yenilikler dolayısıyla eğitim-öğretim ortamının vazgeçilmez unsurları olan ders kitaplarının ve programlarının da yeni düşünce akımlarına göre oluşturulması gerekmektedir. Dil, bireylerin sosyalleşmesini sağlayan ve diğer bütün öğrenmelerin temelinde yer alan bir sistemdir. Bireyler dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini yorumlama, uygulama becerilerini geliştirebilir. Okullarda öğrencilere dil sevgisinin ve bilincinin kazandırılması öğrenmenin daha etkili olmasını sağlayacak ve bu sayede öğrenciler geleceğe daha donanımlı ilerleyeceklerdir. Ana dili eğitimi yoluyla dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilir ve insanın dünyayı algılama, anlama ve anlama sonucu oluşan öğrendiklerini başkalarına aktarma becerilerinin en üst düzeye çıkarılması hedeflenir. Bu dört temel dil becerisi birbirleriyle etkileşim hâlinindedir, bu nedenle bu becerilerinden herhangi biri yeterince gelişmemiş bireyler diğer becerilerinde sorun yaşamaktadırlar. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin diğer derslerindeki başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Türkçe dersi bir anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) dersi olduğundan ders kitaplarının ve programlarının öğrencilerin okuyarak veya dinleyerek bilgi edinmelerine, yani başkalarına anlatacakları iletilere sahip olmalarına yardımcı olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarının bilgilendirici özellikler taşıması dört temel dil becerisinin gelişimine etki edecektir. Öğrenci, kendisine ilginç gelen, merak duygusunu harekete geçiren, yeni öğrendiği bilgileri

severek okuyacak veya dinleyecek; daha sonra ise ihtiyacı olduğunda bu bilgileri sözlü veya yazılı olarak başkalarına aktaracaktır. Bu bölümde çalışma hakkındaki; probleme, amaca, öneme, varsayıma, sınırlılıklara ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

2. Problem Durumu

Türkçe Öğretim Programı'nın temel yaklaşımı doğrultusunda; öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018). Bu çalışmada; öğrencilerin estetik duygularla ilk karşılaştıkları, edebiyat ve edebi akımlarla ilk tanıştıkları yer olan Türkçe dersi ve bu çerçevede 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki edebi akımların vurgusu incelenmiştir. 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda edebi akımlar hangi ifadelerle yer almaktadır? Sorusu ise araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

2.1. Çalışmanın Amacı

8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın edebi akımlara göre analizi yapılarak incelenmiştir. Bu çalışmanın genel amacına uygun olarak aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

2018 yılı 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı amaç ve kazanımlarında edebi akımlara hangi ifadelerle yer verilmiştir?

3. Çalışmanın Önemi

Türkçe ders kitapları birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve ortaya konulmuştur. Çalışmalar göstermektedir ki ana dili öğretiminde Türkçe ders kitaplarının yeterince iyi hazırlanmadığı, hedef ve davranışları tam olarak yansıtılmadığı vurgulanmıştır. Türkçe dersinin yapı taşı metin olduğu için; yapılacak araştırmalar ve bu çalışmanın vurgusu olan 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim programı ve ders kitabında bulunan metinlerin ve edebi akımların kuramsal çerçeveye dayanarak ele alınıp ortaya konulması gerekir. Bu bakımdan çalışma, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan edebi akımları incelediği için içeriğinde edebi akımlar vurgusuna, izlerine, önemine yer verip bu akımların nasıl ortaya konduğunu değerlendirmiştir. Ayrıca mevcut çalışma; bu alanda yazılacak ders kitapları ve programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacak, edebi akımlarla sentezlenen metin türlerinin Türkçe öğretimindeki önemini ortaya çıkarmıştır.

3.1. Varsayımlar, Sınırlılıklar, Çalışmanın Yöntemi

Varsayımlar: Bu çalışmada, 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının edebi akımlar çerçevesinde hazırlandığı varsayılmıştır. **Sınırlılıklar:** Çalışma, kuramsal olarak; Çetişli (2009), belirlediği edebi akımlar sınıflandırmasında yararlanılarak hazırlanmış ve araştırmacı tarafından zenginleştirilmiştir. Bu özellikleri bakımından mevcut çalışmada; edebi akımlar ile metin türlerinin sentezlenip 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre incelenmesi anlatılmıştır. Çalışma, bahsi geçen kuram çerçevesinde estetik değerlerinin somutluk arz etmesi sebebinden yalnızca okuma becerisi ile sınırlı tutulmuştur. **Çalışmanın Modeli:** Çalışmada; 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının edebi akımlara göre analizi yapılmıştır. Bu çerçevede çalışma; nitel araştırma modeline göre düzenlenmiştir. **Evren ve Örneklem:** Araştırmanın evren ve örneklemini; 2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. **Veri Toplama Aracı:** Bu araştırmada İsmail Çetişli'nin Batı Edebiyatı'nda Edebi Kuramlar isimli kitabı kullanılarak 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı araştırmacı tarafından oluşturulan kriter listesi esas alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. **Verilerin Analizi:** Çalışma; 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan edebi akımlar, ilgili alan literatüründen on altı edebi akım olarak belirlenmiştir. Çalışma; belirlenen on altı kriter çerçevesinde içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem; birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar bağlamında bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.2. Edebi Akımlar Çerçevesinde Oluşturulan Kriter Listesi

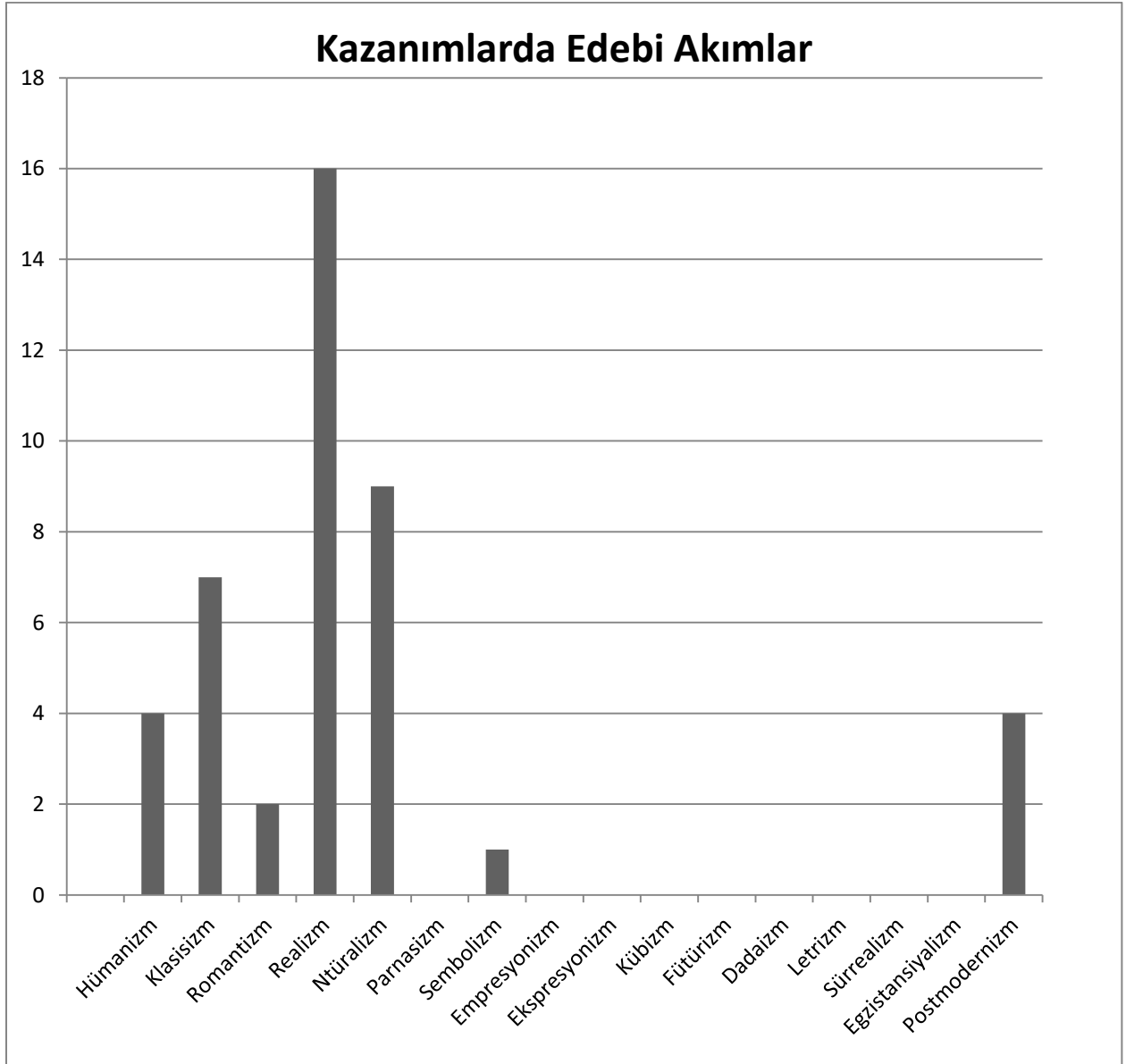
1. Hümanizm: İnsan Sevgisi, Koşulsuz Kabul, Ruh-Beden Bütünlüğü, Sonuç Çıkarma.
2. Klasisizm: Aşırı Kuralcılık, Kültür Aktarımı, Ezber, Üst Düzey Zihinsel Eğitim, Klasik Metin Öğretimi, Antik Dönem.
3. Romantizm: Milli Duygular, Çatışmalar, Hayaller, Duygular, Yüzeysel Bilgiler, Toplumla İletişim.
4. Realizm: Faydacılık, Gerçeği Arama, Gözlem, Maddecilik.
5. Natüralizm: Bilimsellik, Analitik Düşünme, Soya Çekim, Deney ve Gözlem.
6. Parnasizm: Şiirde Müzik, Şiirde Ritim.
7. Sembolizm: Şiirde Karamsarlık, Şiirde Sezgisellik, Şiirde İmge.
8. Empresyonizm: Şiirde İzlenimcilik, Şiirde Tasvir, Şiirde İçsel Gerçeklik.
9. Ekspresyonizm: Şiirde Karşı Çıkış, Şiirde Eleştiri.
10. Kübizm: Şiirde Bayağı Gerçekler.
11. Fütürizm: Şiirde Yazım ve Noktalamaya Tepki, Makineleşmek.
12. Dadaizm: Şiirde Anlamsız Söz Dizimleri, Kuralsız Şiir.
13. Letirizm: Şiirde Savaşlara Tepki, Dünya Barışı.
14. Sürrealizm: Freudien Ögeler, Bilinç Altı, Geçmişe Özlem, Zaman.
15. Egzistansiyalizm: Varlık, Özgürlük, Yabancılaşma.
16. Postmodernizm: İroni, Şüphencilik, Metinler Arasılık, Bilinç Akışı.

3.3. Bulgular

8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanım ve Alt Kazanımlarında Edebi Akımlar

KAZANIM	ALT KAZANIM	KATEGORİ	KOD
Akıcı Okuma	T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur	Klasisizm	Kurallar
Akıcı Okuma	T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır	Klasisizm	Ezber
Akıcı Okuma	T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	Realizm	Gerçeği Arama
Akıcı Okuma	T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.	Natüralizm	Bilimsellik- Analitik Düşünme
Söz Varlığı	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Hümanizm	Sonuç Çıkarma
Söz Varlığı	a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.	Realizm	Gerçeği Arama
Söz Varlığı	b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.	Realizm	Faydacılık
Söz Varlığı	T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	Realizm	Faydacılık
Söz Varlığı	T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.	Sembolizm	İmgeli Anlatım
Söz Varlığı	T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.	Klasisizm	Kurallar
Söz Varlığı	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.	Realizm	Gerçeği Arama
Söz Varlığı	T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. Oysaki başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.	Natüralizm	Bilimsellik- Analitik Düşünme
Söz Varlığı	T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	Realizm	Gerçeklik
Anlama	T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Natüralizm	Analitik Düşünme
Anlama	T.8.3.13. Okuduklarını özetler.	Hümanizm	Sonuç Çıkarma
Anlama	T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi	Postmodernizm	Metinler Arasılık

	kurulur.		
Anlama	T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	Hümanizm	Sonuç Çıkarma
Anlama	a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	b) Metindeki özne ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.	Natüralizm	Analitik Düşünme
Anlama	c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atfı yapılması sağlanır.	Postmodernizm	Metinler Arasılık
Anlama	T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Natüralizm	Bilimsellik
Anlama	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.	Postmodernizm	Metinler Arasılık
Anlama	T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duyguların belirten ifadeler üzerinde durulur.	Natüralizm	Analitik Düşünme
Anlama	T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	Klasisizm	Klasik Metin Öğretimi
Anlama	a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur.	Klasisizm	Klasik Metin Öğretimi
Anlama	b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.	Romantizm	Yüzeysel Bilgi
Anlama	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.	Hümanizm	Sonuç Çıkarma
Anlama	b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.	Klasisizm	Kurallar
Anlama	T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.	Klasisizm	Kurallar
Anlama	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.	Natüralizm	Analitik Düşünme
Anlama	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Romantizm	Toplumla İletişim
Anlama	T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Natüralizm	Bilimsellik
Anlama	a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır.	Natüralizm	Bilimsellik
Anlama	b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.	Realizm	Gerçeği Arama
Anlama	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Hümanizm	Sonuç Çıkarma
Anlama	T.8.3.33. Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.	Postmodernizm	Metinler Arasılık
Anlama	T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	Realizm	Gerçeği Arama



Şekil 1; Edebi Akımların 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Kazanımlara Göre Dağılım Grafiği.

Şekil 1'in Yorumu: 2018 yılı 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanım ve alt kazanımları, on altı edebi akım dikkate alarak incelenmiştir. İnceleme esnasında programda baskın olarak yer alan edebi akımın realizm akımı olduğu ortaya çıkarılmıştır. 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda en çok yer verilen edebi akımın realizm olması, belirtilen sınıf seviyesinde öğretilmesi gereken metin türlerinin bilgi ağırlıklı olmasıyla da paralellik ve tutarlılık arz etmektedir.

4. Sonuç

Çalışma sonunda 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanım ve alt kazanımlardaki edebi akımların dağılımının; realizm %38, natürallizm %20, klasisizm %15, hümanizm %9, Postmodernizm %9, romantizm %4, sembolizm %2 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanım ve alt kazanımlarında en sık realizm akımının kullanıldığı tespit edilmiştir. Realizm akımının temel amacı; faydacılık, gerçeği arama, gözlem yapmaktır. 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da kazanım

ve alt kazanımlarıyla öğrenciyi temele alan, çağın bilimsel gerçekliklerini esas alan, sadece duygularıyla değil; gözlemleriyle de hareket eden bireyler yetiştirmeyi esas aldığı yorumu yapılabilir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2008). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, E. (1995). Şiir Sanatı. İstanbul: Yön Yayıncılık.
- Aydın, A. (1999). İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış ve Açıklamalara Uygunluk Derecesi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Aydın, A. S. (2000). İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış ve Açıklamalara Uygunluk Derecesi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Çetişli, İ. (2009). Batı Edebiyatında Edebi Akımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Demirel, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Yeni Programa Göre Geliştirilmiş 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demiryöney, B. (1996). İlköğretim VIII. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Gezi Yazılarının Öğrenci Eğitimine Katkıları, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Duplesis, Y. (1991). Gerçeküstücülük. (Çev. İsmail YERGUZ). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ensar, F. (2002). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi Genişletilmiş 8. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Göker, C. (1982). Fransa'da Edebiyat Akımları. Ankara: DTCF Yayınları.
- Gündüz, O. ve ŞİMŞEK, T. (2011) Uygulamalı okuma eğitimi. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hastaoğlu, H. (1986). İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşeri, K. (2002). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergibilimsel Bir Betimleme. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Kabaklı, A. (1991). Türk Edebiyatı. İstanbul: Türk Edebiyatı Yayınları.
- Karababa, Z. Canan. (1999). İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Ana dili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. Ankara. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Karaaliolu, S. K. (1971). Edebiyat Akımları. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1985). İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış. Ankara: Bilim Yayınları.

- Konedralı, G. (1995). İlkokulların III. IV. V. Sınıflarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Masal ve Masalımsı Yazıların Çocuk. Eğitime Katkısı. Ankara: İLESAM Yayınları.
- Küçükahmet, Leyla. (2004). Konu alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretimi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üst biliş eğitimi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(1), 158-177.
- Özççek, N. (1983). Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkililiği. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Richard, L. (1991). Ekspresyonizm Sanat Ansiklopedisi. (Çev. Beral MADRA). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sartre, J. P. (1997). Varoluşçuluk. (Çev. Asım BEZİRCİ). İstanbul: Say Yayıncılık.
- Şahin Y. (2011). Okuma Eğitimi. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. The Science Teacher.
- Yıldırım, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (1996). Modernden Postmoderne Siyasal Arayışlar. Konya: Vadi Yayıncılık.

THE ANALYSIS OF 5TH GRADE SCIENCE CURRICULUM ACCORDING TO MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY

Aykut Koyuncuoğlu - Feyza Zeytinli - Barış Küçüksu - Gözde Pekcan
Gazi Üniversitesi

Every individual has different characteristics in terms of structure and personality. In the education process, the learning areas of each individual are different from each other. The theory of Multiple Intelligence put forward by Howard Gardner has also emerged in the direction of these ideas. It is stated that each individual has different intelligence areas or they have more than one intelligence area at the same time. Multiple intelligence theory is an important theory that covers the emphasis of the eight intelligentsia. The purpose of this study is to analyze the 5th grade science curriculum according to multiple intelligence theory. In this study, the case study design was used within the qualitative research model. In the research, the 5th grade science curriculum that is being used in the academic year of 2017-2018 was analyzed. Two different criteria lists were used by researchers to collect data in the study, which were prepared according to the characteristics of multiple intelligence theory. In this literature, multiple intelligence theory and sources of information about each intelligence modality have been analyzed in the related literature. As a matter of fact, it has a research document feature and it is included in the analysis of the 5th grade science curriculum which is used in 2017-2018 academic year. Descriptive analysis method was used in the analysis of the research. The frequency values were taken into account in the analysis of the data. The research is structured in four sections. In the first part, the introduction and purpose of the research is given. In the second part, model, collection of data, analysis of data. Findings and interpretations obtained from the research conducted in the third section and the results and suggestions of the fourth and last section are included. When the results of the research are examined, it is observed that most of the acquisitions include logical-mathematical intelligence and bodily-kinesthetic intelligence in terms of intelligence areas, followed by verbal intelligence, naturalistic intelligence, visual intelligence, intrinsic-intellectual intelligence and social- It has been determined that there is no place in the area. As a result, it has been determined that the gains are mostly directed to logical-mathematical intelligence and bodily-kinesthetic intelligence fields. When the 5th grade science curriculum is examined in terms of program structure in general, it is determined that the most emphasis on the field of logical-mathematical intelligence has been made, and it is determined that the natural intelligence field is the field of physical-kinesthetic intelligence, verbal intelligence, inner intelligence, and the emphasis on social-interpersonal intelligence. This indicates that the structure of the 5th class science curriculum generally includes the most emphasis on the areas of logical intelligence and natural intelligence. The study included sample highlights for the relevant intelligence areas. At the end of the research, the related proposal is given.

Key Words: Fifth grade science curriculum, Multiple Intelligence Theory, Descriptive analysis

5. SINIF FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÇOKLU ZEKA KURAMINA GÖRE ANALİZİ

ÖZET

Her birey yapısı ve kişiliği itibarıyla birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Eğitim süreçlerinde de her bireyin öğrenme alanları birbirinden farklıdır. Howard Gardner tarafından öne sürülen Çoklu Zeka kuramı da bu fikirler yönünde ortaya çıkmıştır. Her bireyin farklı zeka alanlarına sahip olduğunu ya da aynı anda birden fazla zeka alanına sahip olduğu belirtilmektedir. Çoklu zeka kuramı sekiz zeka türüne ait vurguları kapsayan önemli bir kuramdır. Bu çalışmanın amacı, 5.sınıf Fen bilimleri dersi öğretim programının çoklu zeka kuramına göre analizini yapmaktır. Bu çalışmada, nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılmakta olan 5.sınıf Fen bilimleri dersi öğretim programı analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından çoklu zeka kuramı özelliklerine göre hazırlanmış olan iki farklı kriter listesi kullanılmıştır. Bu listenin oluşturulmasında ilgili literatürde çoklu zeka kuramı ve her zeka türünün özellikleri hakkında bilgi veren kaynaklar analiz edilmiştir. Yapılışı itibarıyla araştırma doküman incelemesi özelliği taşımakta olup bu kapsamda 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılmakta olan 5.sınıf Fen bilimleri dersi öğretim programı analiz kapsamına alınmıştır. Araştırmanın analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans değerleri dikkate alınmıştır. Araştırma dört bölümde yapılandırılmıştır. İlk bölümde araştırmanın giriş ve amacına yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın yöntemine; modeline, verilerin toplanmasına, verilerin analizlerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara ve yorumlara, dördüncü yani son bölüm ise araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, kazanımlarda en fazla Zeka alanları açısından mantıksal-matematiksel zeka ve bedensel-kinestetik zekaya yer verildiği, sonrasında ise sözel zeka, doğacı zeka, görsel zeka, içsel-özedönük zeka ve sosyal-kişilerarası zeka alanına yer verildiği ancak müziksel-ritmik zeka alanına hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Sonuç olarak kazanımların en fazla mantıksal-matematiksel zeka ve bedensel-kinestetik zeka alanlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf Fen bilimleri dersi öğretim programı genel olarak program yapısı itibarıyla incelendiğinde ise mantıksal-matematiksel zeka alanına yönelik vurgunun en fazla yapıldığı belirlenirken, bunu doğacı zeka alanı bedensel-kinestetik zeka alanı, sözel zeka alanı, içsel zeka alanı, görsel-uzamsal zeka alanı ve sosyal-kişilerarası zeka alanı vurgusunu içerdiği belirlenmiştir. Bu durum 5. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının yapısının genel olarak en fazla mantıksal zeka ve doğacı zeka alanlarına yönelik vurgular içerdiğini ifade etmektedir. Araştırmada programdan ilgili zeka alanlarına yönelik örnek vurgulara yer verilmiştir. Araştırma sonunda konuyla ilgili önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 5.sınıf Fen bilimleri dersi öğretim programı, Çoklu Zeka Kuramı, Betimsel analiz.

Giriş

Fen bilimleri, doğayı ve olayları düzenli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları kestirme gayretleri olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere fen derslerinde amaç; öğrencilere fen bilimleri ile ilgili temel bilgileri kazandırmak, bilimsel yöntem süreç becerilerini, bilimsel tutumları kazandırmak olmalıdır. Başka bir ifade ile öğrencilerimize bilgi aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmayı hedef almalıyız. Bu ise, öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımıyla mümkündür.

Fen bilgisi eğitiminin tarihsel sürecine baktığımızda Türkiye’de 2005 yılından itibaren öğrenci merkezli anlayış çerçevesinde bir eğitim yaklaşımı uygulanmaya başlanmıştır. Bu anlayışın “Fen Bilgisi” dersindeki yansımaları ise öncelikle dersin “Fen ve Teknoloji” adını almasıyla kendini göstermiştir. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Fen Bilgisi Dersi Özel İhtisas Komisyonu tarafından “Fen ve Teknoloji Öğretim Programı” içerik olarak da düzenlenmiştir. Fen ve Teknoloji Öğretim Programı “Bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesi”ni vizyonu olarak belirlemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı MEB, 2005).

Güçlü bir ilköğretim fen programı çocuklara herhangi bir deneyim kazandırmak yerine, onların fen ilkelerini öğrenmelerine yardım edecek deneyimleri dikkatle seçer. Hazır bilgiyi aktaran program yerine, bilgiye ulaşma becerisine yönelik, problem çözme becerilerini geliştirici, çok konu yerine birkaç konuyu daha derinden işleyen bir fen programının daha etkili olduğu söylenebilir. Fen bilgisi eğitimi, çocuğun çevresindeki çekici ve şaşırtıcı zenginliğin eğitimidir. Çocuğun yediği besinin, içtiği suyun, soluduğu havanın, vücudunun, beslediği hayvanın, bindiği arabanın, kullandığı elektriğin, ışığın, güneşin eğitimidir. Bu anlamda fen bilgisi eğitimi; çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeyi, istekleri, çevre imkanları göz önüne alınarak, uygun metot ve tekniklerle yapılması gereken, kolay, somut bir eğitimidir (Gürdal, 1988).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın temel amaçları; yer ve çevre bilimleri ile fen uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak, doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri, bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek, günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak, fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek, bilim insanlarınınca bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak, doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek, bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak, muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek, evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak olarak söylenebilir.

Beşinci sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına özeline baktığımızda disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır. Öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında derslerin yürütülmesi öngörülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Bu bağlamda informal öğrenme ortamlarından da faydalanılır. Öğrencilerden beklenen proje tasarlama, model ve ürün oluşturma, ürünü tanıtmaya vb. performansların mümkün olduğu kadar sınıf içinde ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Etkinliklerin okul atmosferi içerisinde akranları ile birlikte yapılması beklenmektedir.

Şekil 1: 5.Sınıf Öğretim Programının Yapısı(MEB)

6. SINIF						
No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre		
				Ders Saati	Yüzde %	
* Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları bölümündeki yönergelere göre öğrencilerden yıl içerisinde uygulamalar yapması beklenir.						
0 Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları	1	Güneş Sistemi ve Tutulumlar	Dünya ve Evren	5	14	9,7
	2	Vücudumuzdaki Sistemler	Canlılar ve Yaşam	11	24	16,7
	3	Kuvvet ve Hareket	Fiziksel Olaylar	5	14	9,7
	4	Madde ve Isı	Madde ve Doğası	13	28	19,4
	5	Ses ve Özellikleri	Fiziksel Olaylar	9	22	15,3
	6	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Canlılar ve Yaşam	11	18	12,5
	7	Elektriğin İletimi	Fiziksel Olaylar	5	12	8,3
	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Yıl Sonu Bilim Şenliği (Öğrencilerin yıl içerisinde ortaya çıkardıkları ürünü etkili bir şekilde sunmaları beklenir.)				12	8,3
Toplam			59	144	100	

1.1.Öğretim Programı Değerlendirme Kriteri

Zekânın birden çok bileşenden oluştuğunu ileri süren Gardner kuramının temelinde, biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Değişik öğrenme türlerinin, beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiğini düşünmektedir. Biyolojik etkenlere ek olarak zekâ gelişiminin kültür ile ilişkili olduğunu, kültürlerin değer verdiği zekâ türlerinin ve davranış biçimlerinin ise daha çok geliştiği ileri sürülmektedir. Gardner, bir özelliğin zekâ olabilmesi için dört ölçüt ileri sürmektedir: Bunlar, sembollerin olması, kültürün değer vermesi, mal yada hizmet üretmeye aracı olması ve problem çözebilmesidir (Bellenka, 1997'dan aktaran Başaran 2004).

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı'nın ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

- Zekâ tekil değildir, çok yönlüdür.
- Zekânın gelişimi gerek bireysel, gerekse bireyler arasında çok çeşitlilik gösterir.
- Çoklu Zekâ özdeşleştirilebilir ve tanımlanabilir.
- Her birey, dinamik zekânın eşsiz bir karışımıdır.
- Tüm zekâlar dinamiktir.
- Her birey çok yönlü zekâyı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder.
- Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekâlarda bilgi, inanç ve beceriler için kritiktir.
- Zekâlardan birinin kullanımı, diğerinin arttırılmasını sağlayabilir.
- Kişide tek bir zekâ çeşidi çok seyrek görülür.
- Tüm zekâlar, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin insani vasıfların artmasında, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasiteler sağlar.
- Gelişimsel teori, çoklu zekâ kuramının uygulamasıdır.

Gardner'in modeli, zekânın ne olduğu sorusuna daha geniş bir anlam kazandırmıştır. Gardner, geleneksel zekâ yaklaşımının öğrenciyi ortak bir ölçüte göre değerlendirmede yarattığı kolaylık açısından avantajlı olduğunu ancak öğrencinin güçlü ve zayıf noktalarını keşfetmede yararlı olmadığını belirtmektedir. Zekânın, bir birinden bağımsız olarak işleyen, sekiz bileşeni olduğunu ileri sürmekte ve bir etkinliğin aslında birkaç zekâ bileşeninin birlikte çalışması olduğunu belirtmektedir. Gardner (1993), Çoklu Zekâ Kuramında sekiz tür zekâdan söz etmektedir.

Sözel/Dil zekâsı

Bu zekâ türü, sözcükler zekâsı yada bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği olarak belirtilmektedir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlamak bu zekânın en belirgin özelliği olduğunu ileri sürmektedir. Sözel/dil zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır Sözel zekânın değeri, okuma, dil sanatları ve farklı içeriklerde kavrama ile ölçülerek ortaya çıkmaktadır. Sözel/dil zekâsının, ileti olarak alınanların bireysel olarak algılanması olarak değerlendirilmekte ve okullarda bu zekâ türüne çok değer verildiği ileri sürülmektedir (Bellenka, 1997). Çağdaş zekâ araştırmacılarına göre insan konuşma yeteneği ile doğmaktadır. Çevrede kullanılan dil ile etkileşime girmeye başladığında beyin, dilin tüm seslerini tanıyabilir durumdadır. Sözel zekânın, dil ile yapılan her türlü çalışmayla ilgili olduğu belirtilmektedir. Okuyabilme yeteneği, düz yazı, şiir, rapor ve mektup yazabilme yeteneği, dinleyiciler önünde konuşma yapabilme yada bir arkadaşla sohbet edebilme yeteneği örnek olarak verilmekte ve başka birinin konuşmasını dinleyebilme ve ne söylediği ile nasıl bir mesaj vermek istediğini anlayabilme de sözel zekânın ilgili olduğu alanlar olarak ileri sürülmektedir(Morgan, 1996).

Mantık/Matematiksel zekâ

Mantık/matematiksel zekâ, sayılar ve akıl yürütme zekâsı olarak belirtilmektedir. Tümdengelim ve tümevarım kullanarak akıl yürütme, soyut problem çözme ve bir biri ile ilişkili kavramlar ve düşünceler arasındaki karmaşık ilişkiyi anlama yeteneği yada benzer yönleri arama zekâsı olarak belirtilmektedir. Mantık/matematiksel zekâ, bilimsel hipotezi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme, neden-sonuç ilişkisini anlama becerilerini içermektedir. Bu zekâ türü güçlü olan insanların, akıl yürütme becerilerini, çok geniş alanlara uygulanabildikleri görülmüştür. Fen Bilimlerinde, sosyal alanlarda, edebiyatta ve daha birçok alanda sözcükleri kullanabilme, okuma, yaratma, yabancı dil öğrenme, model inşa etme, interneti kullanma ve müzik notalarını öğrenme biçiminde uygulamaya yansıdığı ileri sürülmektedir. Matematik kullanımı çok erken yaşlarda, küçük çocukların somut işlemlerle uğraşırken ve bire bir eşlemeyi kavrarken başladığı belirtilmektedir. Çocuklar, sembolik dil ile formüller ve denklemlerle çalışarak, somut düşünceden soyut düşünceye ilerlemekte ve mantık dünyasını soyutlaştırmayı öğrenmektedirler. Soyut kavramlar ve semboller, analiz ve yaklaşık olarak hesaplama, pek çok okul programında öğretilmekte ancak öğrenmenin aktif olarak gerçekleşmesi gereği üzerinde durulmaktadır (Bellenka, 1997).

Görsel / uzamsal zekâ

Görsel/uzamsal zekânın, resimler ve imgeler zekâsı yada görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesi olduğu belirtilmektedir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu "zihin gözü" ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğini içerdiği ileri sürülmektedir. Bazı açılardan görsel zekânın insan beyninin kullandığı ilk dil olduğu söylenmektedir. Bu zekâ, duyuşal-motor algının keskinleşmesi ile başladığı belirtilmektedir. Daha sonra, renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik, boyut ve bunlar arasındaki ilişkileri ayırttığı ileri sürülmektedir. Görsel/uzamsal zekâ gelişirken, el-göz eşgüdümü ve ince devinim kontrolü ile kişinin, algılanan şekil ve renkleri, çeşitli ortamlarda yeniden oluşturma yeteneği de gelişmektedir. Ressam, heykeltıraş, mimar ve grafik desinatörü gibi mesleklerin uygulayıcıları, zihinlerindeki imgeleri, yaratmakta yada geliştirmekte oldukları yeni nesnelere aktarmaktadırlar. Bireyin olası her şeyi gözünde canlandırıp hayal kurabilmesi, hayalindeki yerlere sanal yolculuklar yapabilmesi ve daha önce hiç yapmadığı şeyleri yaratabilmesi ve buluş yeteneği, bu zekâ türünün özellikleri olarak gösterilmektedir.Uzamsal zekâ, uzay / zaman sürekliliği içinde, nesnelere yerleşimi ve aralarındaki ilişkiyle ilgilenmektedir. Bir nesnenin diğer bir nesne ile ilişkili olması, öğrenmenin görsel/uzamsal biçiminin, uzamsal tarafını oluşturan çekirdeği olduğu belirtilmektedir. Bu açıklama yön duygusunu da kapsamaktadır; diğer bir deyişle, yaşanılan çevreyi dolduran nesnelere göre nerede olduğunu bilme yeteneği ve bir yerden başka bir yere kolaylıkla gidebilme becerisi bu zekâ türünün özelliği olarak gösterilmektedir (Bellenka, 1997; Bumen, 2004).

Bedensel / Kinestetik zeka

Bu zekâ türünün, bedensel olarak gerçekleştirilen hareketlerin tümüyle ve ellerin hareketleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Beden hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere ile uğraşmayı, beden ve zihin arasında bir uyum oluşmasını sağladığı ileri sürülmektedir. Bedensel zekânın gelişimi sadece atletik yapıda olanlarla sınırlanmamaktadır. Doğuştan gelen kinetik potansiyeller, çocukların yürüme potansiyelleri, gelişimin herhangi bir evresinde motor hareketleri kazanabilme ve geliştirebilme yetenekleri ile yüz ifadeleri, duruş ve diğer bir deyişle 'beden dili' ile ifade edilebilen incelikler, bu zekânın özellikleri olarak gösterilmektedir. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken yada da bir uçakta pilotun göstergelerin ince ayarını yaparken gösterdiği ince-motor kontrolün, bu zekânın gelişmiş olduğunun göstergesi olduğu ileri sürülmektedir (Bellenka, 1997; Bumen, 2004).

Müzik / ritim zekâsı

Bu zekâ türü, ton, ritim ve tını ayırtma zekâsı olarak belirtilmektedir. Kişinin bir müzik örüntüsüne yada melodiye duyarlılık derecesi ve coşkusal tepki verme yeteneği ile başladığı ileri sürülmektedir. Bu zekânın temelleri öğrencilerin, müziği farketmeleri ile gelişmektedir. Daha sonra, müzik / ritim zekâsının, müziği dinlerken inceliklerinin öğrenilmesi ile gelişmeye devam ettiği belirtilmektedir. Öğrenciler daha karmaşık melodiler üretirken, bir müzik aleti çalarken ve daha karmaşık kompozisyonlar yaparken, bu zekânın daha da gelişeceği belirtilmektedir.

Sosyal zekâ

Sosyal zekâ, diğerlerini anlama ve etkileşme kapasitesi olarak belirtilmektedir. Bu zekâyı gösterenlerin, moral, mizaç, güdüler ve eğilimleri fark edebildiği ve ayırttığı ileri sürülmektedir. Bu zekâ özelliğinin, çevrelerindeki yetişkinlerin ruhsal durumlarına dikkat eden ve değişik ruhsal durumlara duyarlı olan çocuklarda görüldüğü belirtilmektedir. Bir yetişkinin diğerlerinin saklı eğilimlerini okuyabilmesi ve yorumlayabilmesi karmaşık bir kişiler arası beceri olarak açıklanmaktadır. Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, işbirliği becerilerini, çatışma yönetimini, uzlaşma becerileri ile güven, saygınlık, liderlik ve diğerlerini güdüleme yeteneği ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Sosyal zekâsı güçlü olanların önemli özellikleri arasında diğerlerinin duygularına, korkularına, meraklarına ve inançlarına empati ile yaklaşma, yargılamadan dinleme ve diğerlerinin performanslarını en üst düzeye çıkarmalarında yardımcı olma isteği bulunduğu ileri sürülmektedir. Sosyal zekânın ilgi alanı, insan ilişkileri, başka kişilerle ortak çalışma, diğer insanları tanıma ve onlardan bir şeyler öğrenme konularını kapsamaktadır. Zamanın çoğu diğer insanlarla çalışarak ve iletişim kurarak geçirildiği düşünülürse, bu zekâ, bazı açılarından, türlerinin içinde en anlaşılabilir olanı olarak gösterilmektedir (Bellenka, 1997).

Öze dönük zekâ

Bu zekâ türü, kendilik bilgisi yada kendini tanıma zekâsı, yada kendini bilme ve kendi yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk alma yeteneği olarak belirtilmektedir. Özedönük zekâsı güçlü olan birey, kendi coşkularının sınırlarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara güvenebilen kişilerin özelliği olarak gösterilmektedir. Böyle bir kişi zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi başarabilen kişi olarak gösterilmektedir (Bellenka, 1997). Gardner, özedönük zekânın, zevk duygusunu acı veren duygulardan ayırtedebilme kapasitesinden daha fazla olduğunu ileri sürmekte ve böyle bir ayırtırmanın temelinde, bir duruma daha fazla karışmak yada kendini geri çekebilme kapasitesinin yattığını belirtmektedir. Bu zekâ türü, öğrenenlerin, kendi yaşantılarında ve kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almalarına yol açacağı belirtilmektedir. Gardner, öğrencilerin çok azının, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildiğini ileri sürmektedir (Gardner, 1983). Bilindiği kadarıyla kendi varlığının, düşüncelerinin ve eylemlerinin farkında olan tek yaratık insanoğludur. Bu özelliğinin, insanın kendisinden uzaklaşıp kendi içindeki yansımından bir şeyler öğrenebilme yeteneği olduğu belirtilmektedir. Özedönük zekânın ilgi alanınının, kendi kendinin farkında olma, kendini anlayabilme ve kişinin iç dünyasıyla ilişki kurabilme özelliği olduğu belirtilmektedir (Bellenka, 1997).

Doğa zekâsı

Gardner'in, yedi özgün zekâya 1995 de eklediği sekizinci zekâ türü olan doğa zekâsının bireylerin, çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türleri sınıflandırabildiklerinde ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bu zekâ türünün, çevredeki doğal dünyayı algılama, beğenme ve anlayabilme ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Türleri birbirinden ayırt edebilme, tanıyabilme ve sınıflandırabilme, doğal dünyaya ilişkin bilgileri kavrayabilme bu zekâ türünün özellikleri olarak gösterilmektedir. Çeşitli çiçekleri ayırt edebilen, farklı hayvanları adlandırabilen, hatta, ayakkabı, araba yada giysi çizimlerini ortak kategorilere yerleştirebilen çocuk ve gençler, geleceğin doğa bilimcilerine aday gösterilmektedir. Botanik ve zooloji, doğa zekâsının en belirgin alanlarından biri olarak gösterilse de, böcekbilim, organik kimya, tıp, fotoğrafçılık, inşaat mühendisliği gibi diğer birçok alanlarda çalışan insanların, bu becerileri zamanla geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Bellenka, 1997). Gardner doğa zekânın, belli bir bölgede bulunan bitki örtüsü ve hayvan türlerini tanıyabilen, doğal dünyada başka sonuçsal ayrımlar yapabilen ve bu özelliğini üretken olarak avlanmada, çiftçilikte, biyoloji bilimlerinde kullanabilen kişilerde görülebileceğini belirtmektedir (Gardner, 1994).

Fen eğitimini daha verimli, bireysel özelliklere hitap eden, araştırmaya dayalı bir şekilde yürütebilmek için kullanılacak yöntemlerden belki de en önemlisi Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı eğitim-öğretim etkinlikleridir. Fen eğitiminin çoklu zekâ yaklaşımına göre bilimsel konularda tartışma, araştırmaya yazıları yazma, uygun kelime hazinesi kullanarak, bilimsel iletişimi sağlama, sınıflandırma, çıkarım, genelleme ve hipotezleri test etme, elbecerilerine dayanan aktiviteler, sosyal yeteneklerin gelişimi, çevre bilincinin gelişmesi gibi faaliyetlerin fen öğretimini yansıtmışından dolayı çoklu zekâ yaklaşımıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Fen öğretimiyle yakından ilişkili olduğunu düşündüğüm çoklu zekâyı kriter olarak değerlendirilmeye yapılmaya çalışılmıştır.

1.2.Amaç

Araştırmanın amacı, Türkiye'deki ilköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersi öğretim programının içeriği ve kazanımlarının Gardner'in çoklu zeka yaklaşımı bağlamında değerlendirilmesidir. Bu amaçla çoklu zeka alanları kategorileri oluşturmakta, çoklu zeka alanlarını temsil eden kavramlar kodları ve bu bunların tekrar etme sıklığı frekansları oluşturan bir kriter tablosu hazırlanmıştır. Bu bağlamda beşinci sınıf fen bilgisi dersi kazanımları ve öğretim programı içeriği ayrı ayrı değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu bölümde, katılımcılar, araştırmanın modeli, veri toplama ve veri analizi açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırma ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Ayrıca gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri yoluyla toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbirleri ile ilişkisi içinde açıklamaya yardımcı olmaktadır. Bu özelliklerinden dolayı bu araştırmada nitel araştırma modeli tercih edilmiştir (Kaptan, 1995: 54, Yıldırım ve Şimşek, 2000: 139–158). Nitel araştırma modelinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Cohen & Manion, 1997; McMillan, 2000; Patton, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2006). Durum çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Denzin & Lincoln, 1996; Bassegy, 1999).

2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu dokümanlar oluşturmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılmış olup, yine belirtilen yıllarda uygulamaya konulan güncellenmiş Fen bilgisi dersi Öğretim Programı çalışma grubu yani katılımcıları oluşturmaktadır.

2.3.Verilerin Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında Gardner'ın çoklu zeka kuramı temel alınarak geliştirilmiş olan, içeriğini kategoriler, kodlar ve frekansların oluşturduğu kriter listesi kullanılmıştır. Oluşturulan kriter listeleri ile kazanımlar ve öğretim programının tamamı analiz edilmeye çalışılmıştır (Gardner, 1983). Tablo 1 kısmında sadece kazanımlara yer verilmiş olup kazanımların kendi içindeki bütünlüğü ve hangi zeka alanına yada alanlarına uygun olduğu analiz edilmeye çalışılmıştır(Bulgular kısmında verilmiştir).Tablo 2 kısmında çoklu zeka kuramının sekiz zeka alanı kategorileri, bunların alt kelime ya da cümle grupları kodları, bu kodların tekrar sayısı ise frekans bölümünü oluşturmaktadır. Bu tablo ile öğretim programının kazanımlar dışındaki kısımları analiz edilmeye çalışılmıştır(Bulgular kısmında verilmiştir)

2.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi kullanılmasının temel sebebi; verilerin önceden belirlenen kavramsal boyutlarının (kategorilerin) olmamasından dolayı, değerlendirilmeye alınan verilerin araştırmacı tarafından uygun kategoriler altında analiz edilmesidir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve belli kategorilere göre düzenlenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Bilgin, 2006; Bogdan ve Biklen, 2007; Hill, Thompson ve Williams, 1997; Leblebici ve Kılıç, 2004; Lichtman, 2010; Tavşancıl ve Aslan, 2001; Weber, 1990). Kısacası içerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006: 17-18).

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çoklu zeka kuramına göre geliştirilen kategorilerin ve kodların olduğu kriter listesine göre beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının içeriği sistemli bir şekilde incelenip elde edilen bulgular sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 1: Kazanımlara Göre Hazırlanmış Kriter Listesi ve Kazanımlar

DERS	KAZANIMLAR	KATEGORİLER							
		Sözel-Dilsel Zekâ	Matematiksel-Matematiksel Zekâ	Görsel-Uzamsal Zekâ	Müziksel-Ritmik Zekâ	Bedensel-Kinestetik Zekâ	Sosyal-Kişilerarası Zekâ	İçsel-Özetönlük Zekâ	Doğacı Zekâ
FEN BİLİMLERİ	F.5.1.1.1. Güneş'in özelliklerini açıklar.								
	F.5.1.1.2. Güneş'in büyüklüğünü Dünya'nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde model hazırlar.								
	F.5.1.2.1. Ay'ın özelliklerini açıklar.								
	F.5.1.2.2. Ay'da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır.								
	F.5.1.3.1. Ay'ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar.								
	F.5.1.3.2. Ay'ın evreleri ile Ay'ın Dünya etrafındaki dolanma hareketi arasındaki ilişkiyi açıklar.								
	F.5.1.4.1. Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar.								
	F.5.2.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.								
	F.5.3.1.1. Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer.								

F.5.3.1.2. Basit araç gereçler kullanarak bir dinamometre modeli tasarlar.									
F.5.3.2.1. Sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir.									
F.5.3.2.2. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder.									
F.5.3.2.3. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir.									
F.5.4.1.1. Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur.									
F.5.4.2.1. Yaptığı deneyler sonucunda saf maddelerin erime, donma, kaynama noktalarını belirler.									
F.5.4.3.1. Isı ve sıcaklık arasındaki temel farkları açıklar.									
F.5.4.3.2. Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişi olduğuna yönelik deneyler yaparak sonuçlarını yorumlar.									
F.5.4.4.1. Isı etkisiyle maddelerin genişip büzüleceğine yönelik deneyler yaparak deneylerin sonuçlarını tartışır.									
F.5.4.4.2. Günlük yaşamdan örnekleri genişleme ve büzülme olayları ile ilişkilendirir.									
F.5.5.1.1. Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle gösterir.									
F.5.5.2.1. Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemleyerek çizimle gösterir.									
F.5.5.2.2. Işığın yansımada gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normali arasındaki ilişkiyi açıklar.									
F.5.5.3.1. Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır.									
F.5.5.4.1. Tam gölgenin nasıl oluştuğunu gözlemleyerek basit ışın çizimleri ile gösterir.									
F.5.5.4.2. Tam gölgeyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu deneyerek keşfeder.									
F.5.6.1.1. Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.									
F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.									
F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder.									
F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.									
F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.									
F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.									
F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar.									
F.5.6.3.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.									
F.5.7.1.1. Bir elektrik devresindeki elemanları sembollerle gösterir.									
F.5.7.1.2. Çizdiği elektrik devresinin şemasını kurar.									
F.5.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.									

Tablo 1 incelendiğinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ünitelere göre numaralandırılmıştır. Kazanımların numaralarla ünitelere ayrıldığı görülmektedir. Her kazanımın başındaki F harfi dersin kodunu, harften sonra gelen 5 sayılı sınıf düzeyini, daha sonra gelen 7 sayılı ünite numarasını ardından gelen ve değişen sayılar ise konu ve kazanım numaralarını temsil ettiği görülmektedir. Bu durumda numaralandırma sisteminde dersin kodu, sınıf düzeyi, ünite numarası, konu numarası, kazanım numarasına yer verilmiştir.

Beşinci sınıf Fen bilimleri öğretim programının toplamda 36 kazanımdan oluşmaktadır. Bu kazanımların sekiz farklı zeka alanına göre analizi yapılmış olan tablo 1'i incelediğimizde yedi zeka alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme-öğretme kuram ve uygulamaları açısından bütüncül bir bakış açısı benimsenmesinden dolayı, teoriğin ve uygulamanın bir arada olduğu görülmektedir. Zeka alanlarına baktığımızda mantıksal-matematiksel zekanın ve bedensel-kinestetik zekanın 15 kez tekrarladığı, sözel zekanın 12 kez tekrarladığı, doğacı zekanın 11 kez tekrarladığı, görsel zekanın 9 kez tekrarladığı, içsel-özedönük zekanın 7 kez tekrarladığı, sosyal-kişilerarası zekanın 4 kez tekrarladığı ve müziksel-ritmik zekanın hiç tekrar etmediği görülmektedir. Dikkat edildiği gibi kazanımların en fazla mantıksal-matematiksel ve bedensel-kinestetik zeka alanlarına yönelik olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin mantıksal ve sistematik açıklamalar geliştirerek ilke ve kavramları keşfetmelerini sağlamaya yöneliktir. Öğrencilerin bilimsel sürece doğrudan katılarak bilimsel bilginin nasıl geliştiğini anlaması hedeflenmektedir. Sürece aktif katılımı birlikte ürün tasarım ve üretim aşamalarını gerçekleştirmelerine ağırlık verilmektedir. Öğrencilerden, ürün geliştirme aşamasında deneme yapmaları, bu denemeler sonucunda elde ettikleri verileri, gözlemleri kaydetmeleri ve grafik okuma veya oluşturma becerileriyle değerlendirmeleri beklenmektedir.

Tablo 2’de çoklu zeka kuramının zeka bölümleri kategorileri, bu bölümlerin olduğunu gösteren kelime yada cümle grupları kodları ve bunların ne kadar sıklıkla öğretim programında geçtiği frekansları oluşturularak analiz yapılmaya çalışılmıştır. Tablo 2’nin tablo 1’den farkı bu kısımda öğretim programının tamamı olan amaçların, becerilerin, açıklamaların analizi yapılmaya çalışılmıştır.

Tablo 2: Öğretim Programının Tamamının İncelenmesi İçin Oluşturulmuş Kriter Listesi

KATEGORİLER	KODLAR	FREKANS
SÖZEL (DİL) ZEKASI	Bilgi kazanarak	15
	Özellikleri kavrayarak	15
	Açıklayarak	13
	Değinerik	11
	Kazanımlarla ilgili konuşarak, tartışarak	11
	Kazanımlarla ilgili okuyarak	3
	Duyarak, konuyu etkili dinleyerek	2
	Ezberleyerek	
MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÁ	Bilimsel yöntemi kullanarak	27
	Soyut düşünerek	13
	Nedenleri ve sonuçları düşünerek	12
	Neden sonuç ilişkisi kurarak	9
	Gruplama, sınıflama, sıralama yaparak	9
	Problem çözerek	9
	Soru sorarak, sorgulama yaparak	8
	Veri toplayarak	7
	Yargıda çıkarımda bulunarak	3
	Çeşitli haritalama yöntemlerini kullanarak (kavram haritası, tablo gibi)	1
	Formüllerle düşünerek	
	Eleştirel düşünerek	
MÜZİKSEL (RİTMİK) ZEKÁ	Kazanımları şarkı söyleyerek	
	Kazanımları ritimleştirerek	
	Kazanımları (beste-güfte yaparak)şarkılaştırarak	
	Konuyu tempolaştırarak	
	Kazanımları şarkı söyleyerek	
BEDENSEL (KİNESTETİK) ZEKÁ	Yaparak/yaşayarak/ uygulayarak	28
	El becerilerini kullanarak tasarlayarak	12
	Faaliyetler yapma,	11
	Deney yaparak	9
	Ölçüm yaparak	4
	Dokunarak	2
	Bedenin farkında olma	2
SOSYAL (KİŞİLER ARASI) ZEKÁ	Paylaşarak	2
	İşbirliği yaparak (grupla birlikte öğrenme)	2
	İnsan ilişkilerini kullanarak	
	Empatiyi kullanarak	1
	Beyin fırtınası yapma	
	Başkalarına anlatarak	
	Başkalarına yardım ederek	
	Konuyu hayatla birleştirerek	
BENLİK-İÇSEL (ÖZE DÖNÜK) ZEKÁ	Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleri	15
	Konuları kendi hayatıyla ilişkilendirerek	8
	Kendi kendine öğrenerek	7
	Bireysel projeler yaparak	7
	Düşünerek, düşünmeyi düşünerek	

	Kendini dinleyerek	
	Konuyla ilgili hisleri fark ederek	
DOĞACI ZEKA	Çevreyi koruyup güzelleştirerek	24
	Doğanın sorunlarına karşı duyarlılık, farkındalık	14
	Araştırarak/inceleleyerek	12
	Hayvanları bilerek	7
	Gözlem yaparak	6
	Keşfederek	6
	Bitki yetiştirme	4
GÖRSEL- UZAMSAL ZEKA	Sembollerle ifade ederek	5
	Bir bilgiyi değiştirerek ve dönüştürerek	5
	Yapıları ve görselleri gözlemleyerek	5
	Üç boyutlu düşünerek	4
	Görselleştirerek, görüntü yaratarak	3
	Zihinde şekiller tasarlayarak	1

Tablo 2 incelendiğinde her bir zeka alanını temsil eden kodlar görülmektedir. Kodların beşinci sınıf öğretim programında ne sıklıkla tekrar ettiği frekans bölümünde görülmektedir. Buna göre beşinci sınıf öğretim programı yapısı itibariyle mantıksal-matematiksel zeka alanını 98, doğacı zeka alanını 73, bedensel-kinestetik zeka alanını 68, sözel zeka alanını 67, içsel zeka alanını 37 ,görsel-uzamsal zeka alanını 23 ,sosyal-kişilerarası zeka alanını 5 kez içerdiği görülmektedir. Bu durum fen bilimleri dersinin yapısı itibariyle en fazla mantıksal zeka ve doğacı zeka alanlarını yansıttığı görülmektedir. Öğrencilerin muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek,neden-sonuç ilişkisi kurarak doğru ve bilimsel bilgi üretmek, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimsemek amaçları arasında olduğu görülmektedir. Yine doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması süreci,birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; doğal kaynakları bilinçli kullanmak, ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, olumlu tutum geliştirmek öğretim programının amaçları arasında olduğu görülmektedir.

Kategorilerdeki kodlara ve frekanslara bakıldığında öğretim programının müziksel-ritmik zeka alanına hizmet etmediği görülmektedir. Bu durum kişilerin bireysel farklılıklarından ortaya çıkan bireylerdeki farklı zeka alanları bulunduğu anlayışına hizmet etmediği görülmektedir. Ayrıca öğretim programının amaçları arasındaki disiplinlerarası bakış açısına uygun olmadığı görülmektedir.

4. Sonuç

Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının Gardner'ın çoklu zeka kuramı temel alınarak oluşturulan kriter listesine göre analizini yapmayı amaçlayan bu çalışma oldukça sistematik bir veriler elde edilmiştir. Kazanımlar ve Öğretim programının tamamının ayrı ayrı analiz edildiği her alan için ayrı bir tablo oluşturulmuştur. Tablolar sekiz farklı zeka alanını temsil eden kelime ve kelime gruplarıyla oluşturulan kodlarla analiz yapılmıştır. Kazanımların tablo 1 kısmında müzik-ritmik zeka alanı dışındaki bütün zeka alanlarına hizmet ettiği sonucu çıkmıştır. Bazı kazanımların birden fazla zeka alanına hizmet etmesi kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve davranışların çok yönlü olduğunu göstermektedir. Kazanımların en çok hizmet ettiği zeka alanının bedensel-kinestetik zeka olduğu görülmüştür. Öğretim programının tamamının yer aldığı tablo 2 kısmında yine sekiz zeka alanına göre farklı kodlar tekrarladığı görülmüştür. Bunun yanında müzik-ritmik zeka alanı dışında bütün alanlara hizmet ettiği görülmüştür. Bazı kelime ve kelime gruplarının birden fazla alana hizmet ettiği ve böylece yine bireyin çok yönlü gelişimi amaçlanmıştır.

Her iki tabloya bakıldığında kazanımların yer aldığı zeka alanları ile öğretim programının tamamında verilenlerin bütünlük sağlamadığı görülmüştür. Yani kazanımlar aynı anda birden fazla zeka alanına hizmet etse de programın tamamında yer alan zeka alanları kazanımdaki zeka alanlarıyla bütüncül olarak birbirini tamamlamadığı görülmektedir.

Araştırma Önerileri

Konuyla ilgili aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1. Beşinci sınıf öğretim programında müziksel-ritmik zeka alanına göre kazanım ve içerik düzenlemesi yapılabilir.
2. Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programı ve ders kitabı ilişkili ve bütünsel olarak çoklu zeka kuramına göre incelenebilir.
3. Fen bilimleri Öğretim programı farklı kuramlar ve bu kuramlara bağlı oluşturulan kategoriler,kodlarla analiz edilebilir.
4. Beşinci sınıf öğretim programı ile sınırlı kalmayıp bütün kademelerdeki öğretim programlarının çoklu zeka kuramına göre analizi yapılabilir.
5. Fen bilgisi Öğretim programının psikomotor davranışları yansıtma derecesine göre analiz yapılabilir.

Kaynakça

- Başaran, I. (2004). *Etkili öğrenme ve çoklu zeka kuramı: bir inceleme*. Ege Eğitim Dergisi 5(1), 7-15. 17 Mart 2018 tarihinde <http://egitim.ege.edu.tr/efdergi/issues/2004-5-1/2004-5-1-2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bumen, Nilay T. (2004). *Okullarda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık s.1-172
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Intelligences in Theory and Practice: A Response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg, and Henry K. Levin*. Teachers College Record, Summer94”, V.95:4, 576-584.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürdal, A. (1988). *Fen Öğretimi*. Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları, 21, 34-49.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (28. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.

PROGRAM OF 6TH YEAR SOCIAL SCIENCES COURSE TEACHING PROGRAM ANALYSIS OF PIGAGET BY MENTAL DEVELOPMENT THEORY

Feyza Zeytinli
Aykut Koyuncuoğlu
Gözde Pekcan
Barış Küçüksu
Gazi Universty

ABSTRACT

Cognitive development is a kind of development including reasoning, thinking, memory and the changes in the language according to age. Jean Piaget, the founder of the Theory of Cognitive Development, periodically describes how and why the child perceives the world differently at different ages. According to Piaget, children go through four stages of cognitive development while trying to understand or explore the world. Each stage is associated with a different age range. 11-12 years of age corresponding to the 6th year; according to Piaget's Theory of Cognitive Development, concrete processes are regarded as the beginning of the period and the beginning of the abstract process. It is seen that the children who are in the process of transition from the concrete process to the abstract process period exhibit behaviors covering both periods. The aim of this study is to determine whether the Curriculum of the 6th Grade Social Studies Curriculum includes characteristics that include both periods in terms of the expected achievements of the children during the concrete transactions period and the abstract transaction period and to determine the more gain of the transaction period in the program. The study was prepared as a comparative analysis taking into consideration the 6th Grade Social Studies Course Curriculum and Jean Piaget's Cognitive Development Theory. In this study, the case study design was used within the qualitative research model. In the study, the 6th grade Social Studies Teaching Curriculum which was used in the academic year of 2017-2018 was analyzed. The analysis of the data was made according to the method of descriptive analysis. The criterion list prepared by considering Piaget's Cognitive Development Theory was used as a data form in the research. According to Piaget's Cognitive Development Theory, this work is limited to the properties of the period of concrete operations and the period of abstract operations. Significant results were found in the study. Firstly, it is determined that the 6th grade Social Studies Curriculum reflects Piaget's Cognitive Development Theory both concrete processes and abstract processing period characteristics. In this context, there are some emphases that students can gain behaviors of both transactional periods. However, it was seen that the emphasis of the abstract transaction period in the program was more than that of the concrete transactions period. At the end of the study, related proposals were made.

Key Words: Curriculum, Cognitive development, Concrete processing period, Abstract processing period

6.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ PİAGET'İN ZİHİNSEL GELİŞİM KURAMINA GÖRE ANALİZİ

ÖZET

Bilişsel gelişim; yaşla birlikte, bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri kapsayan gelişimdir. Bilişsel Gelişim Kuramı'nın kurucusu Jean Piaget, çocuğun çevresindeki dünyayı değişik yaşlarda nasıl ve niçin farklı algıladığını dönemler halinde açıklamıştır. Piaget'e göre çocuklar, dünyayı anlamlandırmaya ya da keşfetmeye çalışırken bilişsel gelişimin dört aşamasından geçmektedirler. Her aşama ise, farklı bir yaş aralığı ile ilişkilendirilmektedir. 6.sınıfa denk gelen 11-12 yaş aralığı; Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre, somut işlemler dönemi sonu ile soyut işlemler dönemi başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçme aşamasında olan çocukların her iki dönemi de kapsayan davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Somut işlemler döneminde ve soyut işlemler dönemindeki çocuklardan gerçekleştirmeleri beklenen kazanımlar açısından her iki dönemi de kapsayan özellikleri içerip içermediğini tespit etmek ve programda hangi işlem dönemine ait daha fazla kazanım belirtildiğini tespit etmektir. Çalışma, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı dikkate alınarak karşılaştırmalı analiz şeklinde hazırlanmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılmakta olan 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı analiz edilmiştir. Verilerin analizi, betimsel analiz yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmada Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı dikkate alınarak hazırlanmış olan kriter listesi veri formu olarak kullanılmıştır. Bu çalışma Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi özellikleriyle sınırlıdır. Araştırmada oldukça önemli sonuçlar tespit edilmiştir. Öncelikle 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramının somut işlemler ve soyut işlemler dönemi özelliklerinin her ikisini de yansıttığı belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin her iki işlem dönemine ait davranışlar kazanabilmeleri yönünde vurgulara rastlanmaktadır. Ancak programda soyut işlemler dönemine ait vurguların somut işlemler dönemine ait vurgulara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, Bilişsel gelişim, Somut işlemler dönemi, Soyut işlemler dönemi

1. Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır.

Birey yetiştirmeyi amaçlayan öğretim programları, sadece bilgi aktarmaktan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alarak değer ve beceri kazandırma hedefli sade ve anlaşılır bir yapı sunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda programlarda, farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal yaklaşımla tekrar eden kazanımlara yer verilmektedir. Bu sayede, üst bilişsel becerilerin kullanımına uygun, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla bütünleşmiş bir öğretim programlarının toplamı oluşturulmuştur.

1.Öğretim Programı Şu Alt Başlıklardan Oluşmaktadır:

- 1) Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları
- 2) Öğretim Programlarının Amaçları
- 3) Öğretim Programlarının Perspektifi
- 4) Değerlerimiz
- 5) Yetkinlikler
- 6) Öğretim Programlarında Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımı
- 7) Bireysel Gelişim Ve Öğretim Programları
- 8) Sonuç
- 9) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları
- 10) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Temel Beceriler
- 11) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi
- 12) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar
- 13) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı
- 14) Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 Ve 7. Sınıflar Ders Kitabı Forma Sayıları Ve Ebatları
- 15) 4. Sınıf Kazanım Ve Açıklamaları
- 16) 5. Sınıf Kazanım Ve Açıklamaları
- 17) 6. Sınıf Kazanım Ve Açıklamaları
- 18) 7. Sınıf Kazanım Ve Açıklamaları

Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır.

Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde belirli başlı amaçlara ulaşmaya yöneliktir. Bu amaçlar; her eğitim seviyesinin bireysel gelişim süreçleri göz önüne alınarak, bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişen; gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış; millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren; üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilmektedir.

Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş sekiz anahtar yetkinlik ise şunlardır; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik, dijital yetkinlik, sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, insiyatif alma ve girişimlilik, kültürel farkındalık ve ifade

Öğretim Programında çok yönlü yetiştirilmeye çalışılan bireyler, ölçme ve değerlendirme sürecine tabi tutulmaktadır. Bireysel farklılıklar esas alındığında ölçme değerlendirme sürecinin herkese uygun ve aynı standartta olması beklenemez. Ayrıca ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik ve özgünlük, programdan değil öğretmenden beklenir.

Öğretim programları temel gelişim ilkelerini dikkate almaktadır. Program; hayat boyu öğrenme, gelişimin evreler halinde gerçekleşmesi ve evrelerin hızının farklılık göstermesi, bireysel farklılık ve çevrenin etkisi, dil gelişimi ve zihin gelişiminin aynı bireyde farklılık göstermesi, kritik dönem gibi gelişim özelliklerini göz önünde bulunduran bir hassasiyetle yapılandırılmıştır.

2.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,

14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

3.Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Temel Beceriler

<ul style="list-style-type: none"> • Araştırma • Çevre okuryazarlığı • Değişim ve sürekliliği algılama • Dijital okuryazarlık • Eleştirel düşünme • Empati • Finansal okuryazarlık • Girişimcilik • Gözlem • Harita okuryazarlığı • Hukuk okuryazarlığı • İletişim • İş birliği • Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 	<ul style="list-style-type: none"> • Kanıt kullanma • Karar verme • Konum analizi • Medya okuryazarlığı • Mekânı algılama • Öz denetim • Politik okuryazarlık • Problem çözme • Sosyal katılım • Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama • Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma • Yenilikçi düşünme • Zaman ve kronolojiyi algılama
--	---

4.Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılmaya Çalışılan Değerler Eğitimi

- Adalet
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

5.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Aşağıdaki Hususlara Dikkat Edilmesi Beklenmektedir:

1. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir.
2. Kazanımların gerçekleştirilmesinde gerektiğinde işleniş sürelerinde değişiklik yapılabilir
3. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.
4. Program'da değer ve beceriler, kazanım ve öğrenme alanlarıyla bire bir ilişkilendirilmiştir.
5. Programda kavram öğretimi önemli yer tuttuğundan anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.
6. Milli bayram ve kutlamalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir.
7. Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir.
8. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir.
9. Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.
10. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.

6.Öğretim Programını İncelerken Dikkate Alınacak Kriter Listesi

Piaget'in Zihinsel Gelişim Dönemleri	
Somut İşlemler	Soyut İşlemler
Mantıklı Düşünme	Soyut Düşünme
Korunumu Kavrama	Göreceli Düşünme
Tersine Çevirebilme	Hipotetik Düşünme
Sınıflama ve Sıralama Yapabilme	Kombinasyonel Düşünme
Odaktan Uzaklaşma	Analoji Yapma
Geçişlilik	Tümevarımsal Düşünme
Dolaylı Gerçeği Kavrayabilme	Tümdengimsel Düşünme
Parça Bütün İlişkisi Kurabilme	Ergen Benmerkezci Düşünme

Piaget'in Zihinsel Gelişim Dönemi

Somut İşlemler Dönemi

Mantıklı Düşünme: Bireyin mantıksal akıl yürütme sürecini işletebildiği somut durumlar söz konusu olduğunda gerçekleşen özelliktir.

Korunumu Kavrama: Yeri veya şekli değişen bir nesnenin miktar, ağırlık ve hacminde herhangi bir değişiklik olmayacağını bilmesi özelliktir.

Tersine Çevirebilme: Bireyin yaptığı bir işlemi tersine çevirdiğinde başlangıç noktasına ulaşacağını bildiği özelliktir.

Sınıflama ve Sıralayabilme: Bireyin nesnelerin birbirinden fazla özelliğini göz önüne alarak çok yönlü olarak sınıflama ve sıralama yaptığı özelliktir.

Odaktan Uzaklaşma: Bireyin odaklanma özelliğinden kurtularak nesnelerin, olayların ve kişilerin birçok özelliğini aynı anda göz önüne alarak sonuca ulaşabildikleri özelliktir.

Geçişlilik: Bireyin önceden yaptığı karşılaştırmalara bağlı olarak nesnelerin birbiriyle olan ilişkilerini göz önüne alıp nesnelere bu doğrultuda sıralayabildiği özelliktir.

Dolaylı Gerçeği Kavrayabilme: Birey bir olayın ya da nesnenin sadece görülen ya da yüzeyde kalan tarafını değil görünmeyen ve yüzeyde kalmayan tarafını da algıladığı özelliktir.

Parça Bütün İlişkisi Kurabilme: Bireyin bir bütünü ve onun oluşturan parçaları kapsadığını fark edebildikleri özelliktir.

Soyut İşlemler Dönemi

Soyut Düşünme: Bireyin soyut kavramlara ilişkin düşünebilme ve soyut durumlara ilişkin mantıksal çıkarımlarda bulunabilme özelliktir.

Göreceli Düşünme: Bireyin kişiye, zamana ve yere göre değişen kavramları tam olarak anlayıp açıkladığı özelliktir.

Hipotetik Düşünme: Bireyin karşılaştığı sorunun görünen boyutlarının ötesine geçip olası çözüm yollarını düşünebilme durumunun gerçekleştiği özelliktir.

Kombinasyonel Düşünme: Bireyin bir problemin birden fazla alt problemi barındırabileceği ve dolayısıyla birden fazla çözümünün bir araya getirilmesiyle çözümünün yapılacağını kavrayabildiği özelliktir.

Analoji Yapma: Bireyin bilinen bir benzerlikten yola çıkarak bilinmeyeni elde etmeye çalıştığı akıl yürütmeye dayalı özelliktir.

Tümevarımsal Düşünme: Bireyin tek tek özel durumlardan yola çıkarak genel bir yargıya ulaştığı özelliktir.

Tümdengelimsel Düşünme: Bireyin genel yargıdan hareketle tek tek özel durumlara ilişkin çıkarımda bulunduğu özelliktir.

Ergen Benmerkezciliği: Bireyin kendi düşünce ve duygularının en doğru olduğunu düşündüğü, kendisinin başkalarının gözlemlendiği ve film kahramanı gibi gördüğü özelliktir.

Amaç

6. Sınıf öğrencileri yaş olarak 11-12 yaş grubunda yer almaktadırlar. Bu yaş aralığı bireyler, Piaget'in Zihinsel Gelişim Döneminde somut ve soyut işlemler döneminin geçiş evresinde yer almaktadır. Somut işlemler dönemiyle soyut işlemler dönemi arasında yer alan bu yaş grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında hangi zihinsel gelişim dönemine göre daha çok kazanım hedeflediği tespit edilmek istenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramı kriter alınarak incelendiği için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Cohen & Manion,1997; McMillan, 2000; Patton, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2006). Durum çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması,

yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Denzin & Lincoln, 1996; Basse,1999).

2.2. Çalışma Grubu

2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı grubu olarak ele alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı temel alınarak geliştirilmiş olan içeriğini kategoriler, kodlar ve frekansların oluşturduğu kriter listesi kullanılmıştır. Oluşturulan kriter listeleri ile 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı analiz edilmeye çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada doküman incelemesi ile elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3. BULGULAR

2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramına göre incelendiğinde aşağıda verilen tablolarla bazı bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo-1

KAZANIMLAR	KATEGORİLER														
	PIAGET'İN ZİHİNSEL GELİŞİM KURAMI														
	SOMUT İŞLEMLER DÖNEMİ							SOYUT İŞLEMLER DÖNEMİ							
	Mantıklı Düşünme	Korunumu Kavrama	Tersine Çevirebilme	Sınıflama/Sıralama Yapabilme	Odaktan Uzaklaşma	Geçişlilik	Dolaylı Gerçeği Kavrayabilme	Parça Bütün İlişkisi Kurabilme	Soyut Düşünme	Göreceli Düşünme	Hipotetik Düşünme	Kombinasyonel Düşünme	Analoji Yapma	Tümevarımsal Düşünme	Tümdengelimsel Düşünme
6.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler								+						
SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.											+			+	
SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular											+			+	
SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.				+			+								+
SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.											+				+
SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel													+		

özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur																				
SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar																				+
SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.																				+
SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.																				+
SB.6.2.5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.																				+
SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.																				+
SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	+																			+
SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşeri coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir																				+
SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur																				+
SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.	+																			+
SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.																				+
SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.																				+
SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.																				+
SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.																				+
SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.																				+
SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar																				+
SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur																				+
SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini																				+

analiz eder.																	
SB.6.5.6. İlgili duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.																	+
SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.																	+
SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.																	+
SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.																	+
SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.																	+
SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar																	+
SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.																	+
SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder																	+
SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.																	+
SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askeri, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.																	+
SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.																	+

2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramı Açısından Analiz Tablosu

Tablo-1 e bakıldığında; 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarında Piaget'in Zihinsel Gelişim Dönemleri kriter alınarak yapılan analizde görüldüğü üzere; 34 adet kazanımın hem somut hem soyut işlemler dönemine ait özellik taşıdığı görülmektedir. Aşağıda verilen Tablo-2, Tablo-3 ve Tablo- 4; Tablo-1 esas alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 2

Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri	Frekans Değerleri
Soyut İşlemler Dönemi	45
Somut İşlemler Dönemi	7

Tablo-2'ye bakıldığında; 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan 34 kazanımdan soyut işlemler dönemine ait 45 kazanım, somut işlemler dönemine ait 7 kazanım tespit edilmiştir.

Tablo-3

Piaget'in Bilişsel Gelişim Döneminin Gösterdiği Özellikler	Frekans Değerleri
Tümdengelsel Düşünme	17
Kombinasyonel Düşünme	9
Soyut Düşünme	6
Göreceli Düşünme	4
Ergen Benmerkezci Düşünme	4
Sınıflama ve Sıralama Yapabilme	4
Hipotetik Düşünme	2
Analoji Yapma	2
Mantıklı Düşünme	2
Tümevarımsal Düşünme	1
Parça Bütün İlişkisi Kurabilme	1
Korunumu Kavrama	0
Tersine Çevirebilme	0
Odaktan Uzaklaşma	0
Geçişlilik	0
Dolaylı Gerçeği Kavrama	0

Tablo 3'e bakıldığında; en çok üzerine kazanım yazılan soyut işlemler dönemine ait tümdengelsel düşünme özelliğinin(17) olduğu görülmektedir. Hakkında en çok kazanım yazılan özellikler tümdengelsel düşünme özelliğinden sonra şu şekildedir: Kombinasyonel düşünme(9), soyut düşünme(6), göreceli düşünme(4), ergen benmerkezçiliği(4), sınıflama ve sıralama(4), hipotetik düşünme(2), analoji(2), mantıklı düşünme(2), tümevarımsal düşünme(1), parça bütün ilişkisi(1).

Soyut işlemler dönemine ait tüm özellikler tespit edilirken, somut işlemler dönemine ait; korunumu kavrama, tersine çevirebilme, odaktan uzaklaşma, geçişlilik ve dolaylı gerçeği kavrayabilme özelliklerine ait yazılmış hiçbir kazanım tespit edilememiştir.

Kazanımlardan bazılarının somut işlem özelliği gösterirken aynı zamanda soyut işlem özelliği de gösterdiği tespit edilmiştir. Bu şekilde özellik gösteren kazanımlar ise şöyledir:

Tablo-4

Kazanım	Somut İşlem Dönemi	Soyut İşlem Dönemi
✓		
✓ SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.	Sınıflama ve Sıralama Yapabilme Parça Bütün İlişkisi Kurabilme	Ergen Benmerkezçiliği
✓ SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	Mantıklı Düşünme Sınıflama ve Sıralama Yapabilme	Soyut Düşünme
✓ SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.	Mantıklı Düşünme	Tümdengelsel Düşünme
✓ SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	Sınıflama ve Sıralama Yapabilme	Kombinasyonel Düşünme
✓ SB.6.5.6. İlgili duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.	Sınıflama ve Sıralama Yapabilme	Tümdengelsel Düşünme

Tablo-4'e bakıldığında; kazanımlardan bazılarının somut ve soyut işlemler döneminin özelliklerini bir arada barındırdığı görülmüştür. Toplam 5 kazanımda somut ve soyut işlemler dönemine ait ortak özellikler tespit edilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİ

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 34 adet kazanımın, Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramı somut ve soyut işlemler dönemi kriter alınarak incelendiğinde; 7 tanesinin somut, 45 tanesinin ise soyut işlemler dönemine ait olduğu görülmektedir.

6. sınıf, yaş itibarıyla (11-12 yaş) somut işlemler dönemi sonu, soyut işlemler dönemi başlangıcına denk gelmektedir. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, daha çok soyut işlemler dönemi özelliğini gösterse de, hedeflenen kazanımlara bakıldığında kazanımların her iki döneme ait özellikler barındırdığı yani geçiş özelliği gösterdiği görülmektedir. Ayrıca verilen kazanımların bazılarının her iki işlem dönemine ait özellikler barındırması da dikkat çekicidir. Bu durum, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bu yaş grubu öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin keskin çizgilerle birbirinden ayrılmadığını ve bu yaş aralığının bir önceki dönemin özelliklerini de taşıdığını göstermektedir.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında soyut işlemler dönemine ait özelliklerin, somut işlemlere ait özelliklere göre daha çok kazanımlarda yer alması; programın öğrencilerin soyut işlemler döneminde oldukları düşünülerek hazırlandığını göstermektedir. Yalnız bu yaş aralığındaki öğrenciler daha çok somut işlemler dönemine göre zihinsel düşünme ve beceriler göstermektedirler. Bu yönüyle öğrenciler, programa göre işlenen Sosyal Bilgiler Dersini öğrenmekte zorlanmaktadırlar. Tablo-3’de de görüldüğü üzere program, soyut işlemler dönemi; tümdengelimsel düşünme ağırlıklı hazırlanmıştır. Ders kitaplarının ve ders işlenişinin de tümdengelimsel düşünme ve anlatım yöntemi ağırlıklı olması da programın hedeflenen kazanımlarından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilere vatan millet sevgisi, tarih-dil bilinci aşılması, toplumsal kurallar ve değerler eğitimi vererek etkin ve üretken vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin, bu amaçları gerçekleştirebilmesi adına dersi sevmeleri, kolay algulamaları, öğrenmeleri için zihinsel gelişimlerine uygun şekilde programda yer alan kazanım ifadelerinde değişiklikler yapılmalıdır. Program içerisinde aynı konular verilirken hedeflenen kazanımlar soyut işlemler dönemini içermekle beraber somut işlemler dönemi ağırlıklı hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Bacanlı, H., *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara 2002.
- Bayhan, P. ve Artan İ., *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2007.
- Ekici, G., ‘‘Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mikroskop Kavramına İlişkin Algularının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması’’, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). (2016). S.615-636.
- Karakaya, F., Midilli A. ve Güven N., *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, Sevgi Yayınları, Ankara 2017
- Selçuk, Z., *Eğitim Psikolojisi*, Pegem Yayınları, Ankara 2007.
- Watsworth, B.J., *Piaget’in Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim Kuramı*, Pegem Yayınları, Ankara 2015
- 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*

EVALUATION OF FACTORS DETERMINING ENTREPRENEURSHIP AND INNOVATION TRENDS OF UNIVERSITY STUDENTS

Şule Kırkık

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Ahmetli MYO, sule.kirkik@cbu.edu.tr

Selin Coşkun

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Ahmetli MYO, selin.coskun@cbu.edu.tr

Sedat Coşkun

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Salihli İİBF, sedat.coskun@cbu.edu.tr

ABSTRACT

The age we live in is accepted to be the age of information and technology. In this century, many high-value-added innovative products that facilitate human life are produced through many basic scientific fields that have been discovered in the past and with the developing technology, the human factor is gradually decreasing especially in the manufacturing industry. As the core components of this new system, it is possible to accept high value-added products with industry 4.0, entrepreneurship and innovation. Through these components, many businesses around the world identify future strategies, even many governments shape the educational planning of human resource with future economic incentive plans. Recently, many educational and guiding activities have been carried out in our country through various institutions on industry 4.0, entrepreneurship, innovation for young generations. The aim of these activities is to be able to compete against countries that invest more in technological innovations, to enable young people in our country to be more qualified employees and entrepreneurs. The main idea of the research is to determine the entrepreneurship and innovation tendencies of the students in line with the content of the innovation management courses which are planned to be put as a new course in entrepreneurship education and curriculum given in vocational high schools. The main objective of this study is to investigate entrepreneurship/innovation trends of VHS students and to determine the differences between the demographic variables and the trends of the entrepreneurship by determining the entrepreneurship characteristics and the thoughts about the entrepreneurship potential. In this respect, a survey developed on a scale of five likert was carried out for the research. Data from the survey were analyzed by descriptive factor analysis (DFA). With DFA, the factors determining entrepreneurial/innovation trends of participants were identified. Factors that determine the entrepreneurial/innovation trend identified by the confirmatory factor analysis (CFA), one of the types of structural equality modeling, have been confirmed. Furthermore, in the study, it was investigated whether there is a difference between the demographic characteristics and the factors determined by the participants' attitudes towards exhibiting entrepreneurship/innovation potential.

Key Words: Entrepreneurship, Innovation, Education.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GİRİŞİMCİLİK VE İNOVASYON EĞİLİMLERİNİ BELİRLEYEN FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Yaşadığımız çağ, bilgi ve teknoloji çağı olarak kabul edilmektedir. Bu yüzyılda geçmişte buluşu yapılmış birçok temel bilim alanı üzerinden insan yaşamını kolaylaştırıcı yüksek katma değerli yenilikçi ürünler üretilmekte ve gelişen teknoloji ile birlikte özellikle üretim sanayiinde insan faktörü giderek azalmaktadır. Bu yeni sistemin temel bileşenleri olarak endüstri 4.0, girişimcilik ve inovasyon ile birlikte yüksek katma değerli ürünleri kabul etmek mümkündür. Bu bileşenler üzerinden dünyada birçok işletme gelecek stratejilerini belirlemekte, hatta birçok devlet gelecek ekonomik teşvik planları ile insan kaynağının eğitim planlamasını bu duruma göre şekillendirmektedir. Son zamanlarda da ülkemizde, genç kuşaklar için endüstri 4.0, girişimcilik, inovasyon üzerine çeşitli kurumlar aracılığı ile birçok eğitimsel ve yönlendirici faaliyet gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetlerin amacı, teknolojik yeniliklere daha fazla yatırımda bulunan ülkelere karşı rekabet edebilmek, ülkemizdeki gençlerin daha nitelikli çalışanlar ve girişimciler olabilmesini sağlayabilmektir. Araştırmanın ana fikri meslek yükseköğretiminde verilen girişimcilik eğitimi ve müfredata yeni bir ders olarak konulması planlanan inovasyon yönetimi derslerinin içerikleri ve nihai amaçları doğrultusunda öğrencilerin girişimcilik ve inovasyon eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmanın temel hedefi MYO öğrencilerinin girişimcilik/inovasyon eğilimlerini araştırmak ve girişimcilik potansiyelini ortaya koyma konusundaki düşünceleri ile girişimcilik özelliklerini tespit ederek söz konusu eğilimlerin demografik değişkenler ile farklılığını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırma için beşli likert ölçeğinde geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile analiz edilmiştir. AFA ile katılımcıların girişimcilik/inovasyon eğilimlerini belirleyen faktörler belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinin türlerinden biri olan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile de tespit edilen girişimcilik/inovasyon eğilimini belirleyen faktörler doğrulanmıştır. Ayrıca çalışmada, katılımcıların girişimcilik/inovasyon potansiyelini ortaya koymasına ilişkin düşüncelerinden belirlenen faktörler ile demografik özellikleri arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, İnovasyon, Eğitim.

1. Giriş

İnsanlık tarihi incelendiğinde bireyin yaşamını kolaylaştırmak için insanoğlunun sürdürmüş olduğu arayış her zaman devam etmiştir. Avcılık ve göçebelik gibi yaşam şekilleri, toplayıcılıktan yerleşik hayata geçiş ile sürmüştür. Daha önce kırsalda, daha çok tarımla uğraşan, köylerde yaşamını sürdüren insanoğlu günümüze doğru gelindiğinde sanayi sektöründe çalışan kentlerde yaşayan bir toplum haline gelmiştir. Günümüzde iş imkanlarının geldiği nokta, belirli bir oranda insanın evinden dışarı çıkmadan

ve bilgisayar teknolojisi ile bulunduğu yerden çalışma hayatını sürdürmesine izin vermektedir. Bununla birlikte bu değişim süreci, özellikle sanayi üretim tarzı 150 yıllık bir tarihsel süreç içerisinde ele alındığında, birinci evre olarak buhar gücü ile üretim, ikinci evre elektrik ile üretim, üçüncü evre bilgisayar ile otomasyonlu üretim ve günümüzde kabul gören dördüncü evre olarak yapay zekanın hakim olduğu 4.0 sanayi üretim teknolojisi karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, bugünlerde Japon hükümeti, bilim insanları ve iş dünyası üretim sistemleri için 5.0 sanayi teknolojisinden bahsetmektedir.

Bilgi veya iletişim toplumunun yarattığı 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere paralel olarak; girişimcinin ve girişimciliğin ekonomik değeri ve toplumdaki önemi oldukça artmış, bunun bir yansıması olarak da bireye ve bireysel yeteneğe dayalı girişimcilik ön plana çıkmış ve insanın entelektüel üretkenlik yeteneği önem kazanmıştır (Aşkın, Nehir, & Vural, 2011:70). Bu bağlamda girişimcilik kavramı insan hayatında daha önceki var oluş şeklinin dışında daha yenilikçi hali ile yerini almaya başlamıştır. Genel olarak girişimcilik kavramının neyi ifade ettiği incelendiğinde; ilk olarak Cantillon tarafından “iş adamının, emeği üretim sürecinde istihdam etme, mali sermaye tedarik etme işlevleri ile bilinmeyen gelecek karşısındaki karar alma pozisyonunu ayrı değerlendirmesi” şeklinde ortaya çıkmıştır (Alada, 2001:47). Klasik iktisat teorisinde tanımlanan üretim faktörleri arasında girişimcilik kavramının eklenmesi ise Fransız iktisatçı Jean Baptiste Say tarafından gerçekleştirilmiştir (Müftüoğlu, Ürper, Başar, & Tosunoğlu, 2005’ten aktaran Bilge & Bal, 2012:132).

İşletme biliminde girişimcilik kavramı risk alma, yaratıcı olma ve yenilik yapma gibi kavramlarla birlikte açıklanmaktadır (Korkmaz, 2000:163). Üretim sürecinde girişimciliği ise literatürde, mevcut bir üretim sürecine yeni konseptler ekleyip, değişik üretim teknikleri kullanılarak, ürünü pazarlayabilme, satabilme ve kâra dönüştürebilme faaliyeti olarak kabul eden açıklamalar bulunmaktadır (Küçükaltan, 2009:22). Aynı zamanda, fikirlerin yakalanması ve bu fikirlerin ürünlere dönüştürülmesi, hizmetleri ve ürünleri pazara sunacak bir girişim kurulması da girişimcilik olarak tanımlanmaktadır (Zhao, 2006:20).

Girişimcilik kavramlarından yola çıkarak girişimci kişilik özelliklerini belirlemek mümkündür. Girişimci olunabilmesi için, bireyi diğerlerinden ayırt edebilmeyi sağlayan girişimcilik özelliklerine sahip olunması gerekmektedir. Literatürde girişimcilik özellikleri arasında “risk alma eğilimi, belirsizlik toleransı, başarıya ihtiyacı duyma, kontrol odağı, yenilikçilik ve kendine güven” (Bozkurt, 2007:99-101) şeklinde özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklere ilave olarak girişimcinin proaktif olması da istenmektedir. Başka bir ifade ile bu özellikleri; girişkenlik, güçlü ikna yeteneği, üstüne risk alabilme, esneklik, yaratıcılık, bağımsızlık, sorunları ivedilikle çözebilme, başarıya gereksinimi, hayal gücü, başkalarının kaderlerini yönetebileceğine dair güçlü bir inanç, liderlik yeteneği, çok çalışma, sağlıklı olma, enerjik olma, yüksek zeka, kavramsal yetenek, yaratıcılık gibi sıralamak mümkündür (Müftüoğlu, 2000’den aktaran Börü, 2006:15).

Girişimcilik fikrine genel olarak bakıldığında doğada duran bir hammaddenin insan ihtiyacını karşılayacak bir ürün haline gelmesi için yürütülen düşünsel ve fiili çabalar veya herhangi bir hizmetin insan ihtiyacını karşılaması için yürütülen fikri ve fiziksel çabalar olarak ifade etmek mümkündür. Girişimcilik kavramını sadece hammaddenin ürüne dönüşmesi için ortaya konulan bir süreç veya hizmetin insan ihtiyacını karşılaması için yürütülen eylem olarak tanımlamak doğal olarak yetersiz kalacaktır. Girişimcilik, kar elde etmek, mevcut kaynakları, durumları ve imkânları etkili şekilde değerlendirmek, yaratıcı ve yenilikçi faaliyetlerde bulunmak gerekli zaman ve çaba harcamak, risk almak gibi kavramlarla da açıklanabilir. Bu doğrultuda girişimcilik, yeni bir mal ya da hizmet yaratmadaki öngörülen ya da öngörülemeyen durumları değerlendirebilen, yeniliğin oluşacağına inanan, kritik ve özgür, eleştirel düşünebilen, hayal edebilen, fırsatları diğerlerinden farklı bir şekilde görebilen, mevcut süreç tamamlanıncaya kadar gerekli zamanı ve çabayı harcayarak yüksek motivasyona sahip olan kişiler için tanımlanabilir. Elbette ki bu motivasyonun sağlanması ve sürekli olarak devam edebilmesi için farklı düşüncelere imkân veren girişimci bireylerin önünü açan başta eğitim sistemi ve diğer sistemlerin varlığına ihtiyaç vardır. Çünkü özgür bir düşünce ortamı, eğitim sistemi ile birlikte bireylerin hayal gücünün yüksek bir motivasyonla insan ihtiyaçlarına cevap verecek

mal ve hizmete dönüşmesi süreci ile sonuçlanacak, bu sayede toplumlar daha dinamik, üretken ve yenilikçi hale gelebilecek ve inovasyon oluşacaktır.

İnovasyon süreci, bilginin ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesi olarak tanımlanabilir. Bu nedenle de teknik, ekonomik ve sosyal süreçlerin oluşturduğu bir bütündür. Bireylerde ve toplumda değişime olan istek, yeniliğe açıklık ve girişimcilik ruhuyla özdeşleşen bir kültür gerektirmektedir. İnovatif düşünce kültürüne sahip bireyler yeni fikirler ortaya çıkarabilmektedir. Diğer yandan, inovasyon, farklı, değişik, yeni fikirler geliştirmek ve bunları uygulamaktır. Bu fikirler, daha önce çözülmemiş sorunları çözmek veya daha önce karşılanmayan ihtiyaçlara cevap vermek amacıyla geliştirilebilmekte ya da zaten var olan pek çok ürün ve hizmeti daha güzel, daha kullanışlı, daha çok insanın işine yarayacak hale getirmeyi amaçlayabilmektedir. Bu fikirlerin hayata geçirilmesi ve ortaya ürün, hizmet veya iş yapış yöntemlerinin çıkarılmasıyla ve ardından bu ürün ve hizmetlerin satılmaya veya iş yapış yöntemlerinin uygulanmaya başlanmasıyla inovasyon yapılmış olmaktadır.

İnovasyon kavramı yenilikçilik; sorunlara ve ihtiyaçlara yaratıcı, alışılmamış ve farklı çözümler aranmasını ifade eder. Bu çözümler yeni ürün ve hizmetlerde olduğu gibi, yeni teknoloji ve süreçlerin izlerini taşımaktadır (Börü, 2006'den aktaran Çarıkçı & Koyuncu, 2010:7).

Araştırmanın temel hedefi MYO öğrencilerinin girişimcilik/inovasyon eğilimlerini araştırmak ve girişimcilik potansiyelini ortaya koyma konusundaki düşünceleri ile girişimcilik özelliklerini tespit ederek söz konusu eğilimlerin demografik değişkenler ile farklılığını belirlemektir. Çalışmada özellikle girişimcilik ve inovasyon eğilimini belirleyen faktör başlıklarının belirlenmesinde, Avrupa Komisyonunun "istihdama ilişkin formel olmayan öğrenme yöntemleri yoluyla genç kuşakların yaratıcılık ve inovasyon potansiyelinin geliştirilmesi uzman grup raporu-2012" ışık tutmuştur. Bu ışık altında ilgili raporda son yıllarda İrlanda'da 1000 kişiye ve 100 işverene yapılan bir ankette "liderlik, takım çalışması, inovasyon ve girişimcilik, iletişim, uyum ve esneklik, değişim yönetimi, proje yönetimi, karar alma, zaman yönetimi" gibi yeteneklerin gelecekteki işgücü piyasasında belirleyici unsurlar olacağı ortaya çıkmıştır. Ayrıca girişimcilik eğilimlerine ilişkin yapılan literatür taramalarında liderlik (özgüven), risk alma, iletişim gibi faktör başlıklarının da yer aldığı görülmüştür. Bu faktör başlıklarından yola çıkarak araştırmada kullanılacak ön uygulama formu oluşturulmuş ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ile yeni bir beşli likert tipi ölçek geliştirilerek araştırma kapsamındaki ana örnekleme sunulmuştur. Ana örneklemden elde edilen veriler ile anket formundaki yargıları oluşturan girişimcilik/inovasyon eğilimini belirleyen özellikler tespit edilmiştir.

2. Literatür Araştırması

Çalışmada girişimcilik eğilimini belirlemek ve girişimcilik ile bazı özelliklerin etkisini incelemek için araştırma ile ilgili literatürde bulunan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Konu ile ilgili geçmişte bazı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar amaç, yöntem ve sonuçları itibari ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Lee & Hsieh (2010), girişimcilik, pazarlama kapasitesi, yenilikçi yetenek ve sürekli rekabet avantajı ilişkilerini araştırmak için Tayvan'ın Commonwealth dergisi tarafından yayınlanan en büyük 1000 Tayvan üreticisinden 116'sına ulaşılarak gerçekleştirdiği çalışmada, doğrusal yapısal eşitlik modellemesi ile şu sonuçlara ulaşmıştır: "Girişimcilik doğrudan pazarlama yeteneğini, yenilikçi yeteneği ve sürekli rekabet avantajını etkilemektedir; ayrıca pazarlama yeteneğini ve yenilikçi yeteneğini kullanarak sürekli rekabet avantajını dolaylı olarak etkilemektedir; 2. Pazarlama kabiliyeti, doğrudan rekabetçi rekabet avantajını etkilemese de, yenilikçi kabiliyet sayesinde dolaylı olarak rekabetçi rekabet avantajlarını etkilemektedir; Diğer yandan, yenilikçi yetenek doğrudan rekabet avantajını etkilemektedir".

İşcan & Kaygın (2011), Kafkas Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi son sınıf öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemek için gerçekleştirdikleri çalışmalarında, doğrulayıcı faktör analizi ile girişimci özelliklerini "kendine güven, yenilik, başarıya ihtiyacı, kontrol odağı, risk alma, belirsizliğe karşı tolerans" olarak tespit etmişlerdir. Ayrıca daha

önce girişimcilik faaliyeti gerçekleştirmiş öğrencilerin gerçekleştirmemiş olanlara göre daha çok girişimcilik özelliği gösterdiğini belirlemişlerdir.

Bilge ve Bal (2012), çalışmalarında Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerinin girişimciliğe ilişkin özelliklerini ve ilgilerini değerlendirmek için anket araştırması yapmış, anket sonuçlarını açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile analiz ederek öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin risk alma, fırsatları değerlendirme, liderlik yeteneği, gelecek odaklılık, kararlılık ve dış etkenlere karşı bireysel güç başlıkları altında toplandığını belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda yapılan fark analizlerinde önlisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre girişimciliğe ilgilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Uluköy ve Demireli (2013), çalışmalarında KOSGEB girişimcilik kurslarına katılan kişilerin girişimcilik profilini değerlendirmek amacıyla anket uygulamış ve açıklayıcı faktör analizi ile girişimcilik özelliklerini çeşitli faktör başlıkları altında toplamıştır. Buna göre KOSGEB girişimcilik eğitimi alanların özgüven ve risk alma özelliklerinin eğitim sonrasında arttığı görülmüştür. Araştırma sonucunda eğitime katılanların % 26,9'unun proje hazırladığı anlaşılmıştır. Ayrıca Uluköy ve Demireli (2014), cinsiyetin girişimcilik özellikleri üzerine etkisini risk alma, vizyon, yüksek başarı güdüsü, iletişim becerileri, özgüven, belirsizliğe karşı tolerans, bağımsızlık, fırsatları değerlendirme, yenilikçilik, kararlılık, liderlik yönü ve içsel kontrol kriterlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Bu amaçla, 5'li likert ölçeğinde anket hazırlanarak KOSGEB ve üniversitelerde girişimcilik eğitimi alan kişiler üzerinde anket uygulanmış ve açıklayıcı faktör analizi ile bu kriterler faktör başlıkları altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ile girişimcilik arasında özgüven, belirsizliğe karşı tolerans, bağımsızlık, fırsatları değerlendirme, yenilikçilik, kararlılık, liderlik ve içsel kontrol özelliklerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Ulutürk ve Bektaş (2015), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin girişimci özelliklerini incelemek amacıyla anket araştırması yapmış ve anket sonuçlarına açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulaması ile öğrencilerin girişimci özelliklerini risk alma eğilimi, yeniliklere açık olma ve algılanan eğitim desteği faktör başlıklarında toplamışlardır. Faktörlerin demografik özellikler ile ilişkisini araştırdıklarında ise kız ve erkek öğrenciler arasında risk alma eğilimi konusunda anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir.

Özdemir vd. (2016), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin risk alma ve başarıya ihtiyacına göre girişimcilik eğilimlerini araştırmak üzere meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilere anket yapmışlar, anket sonuçlarını açıklayıcı faktör analizi ile risk alma eğilimi, başarıya ihtiyacı ve girişimcilik potansiyeli başlıkları altında toplamışlardır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek test edilmiş, çoklu regresyon analizi ile risk alma ve başarıya ihtiyacı eğilimlerinin girişimcilik potansiyeline olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda başarıya ihtiyacı ve risk alma eğiliminin girişimcilik potansiyeli üzerine pozitif etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Tunçbilek ve Bayrakçı (2017), çalışmalarında Karabük Üniversitesi mühendislik fakültesi öğrencilerinin inovasyon algıları üzerinden liderlik, vizyon ve örgüt yapısı ile inovasyon faktörleri arasındaki ilişki ve etkileşimi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda "liderlik, vizyon ve yenilikçi örgüt yapısı"nın öğrencilerin inovasyon algısını temsil ettiği varsayılan "müfredat ve öğretimin inovatifliği", "üniversite-sanayi işbirliği", "öğrencilerin yenilikçiliğe teşviki", "kampüs mimarisinin inovatifliği", "akademik inovasyon kültürü" ve "idari birim inovasyon kültürü" başlıkları altında toplanan faktörleri olumlu etkilediği anlaşılmıştır.

3. Araştırmanın Amacı, Kapsamı, Yöntemi ve Bulguları

3.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik/inovasyon eğilimlerini belirleyen özellikleri tespit ederek girişimcilik/inovasyon eğilimlerini belirleyen özellikler ile demografik değişkenler arasında fark olup olmadığını belirlemektir.

3.2. Araştırmanın Kapsamı ve Kısıtları

Araştırmada anket uygulanacak ana kütle olarak Manisa Celal Bayar Üniversitesi bünyesindeki Ahmetli ve Kula Meslek Yüksekokulu'nda bulunan ön lisans öğrencileri belirlenmiştir. Çalışma kapsamındaki okullarda bulunan toplam öğrenci sayıları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Ana Kütle İçin Belirlenen Okullardaki Öğrenci Sayıları

Okul/Program	Birinci Öğretim	İkinci Öğretim	Toplam
<i>Ahmetli Meslek Yüksekokulu Öğretim Programları</i>			
Bankacılık ve Sigortacılık	309	220	529
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	350	342	692
İnsan Kaynakları	169	127	296
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	338	181	519
Toplam	1166	870	2036
<i>Kula Meslek Yüksekokulu Öğretim Programları</i>			
Halkla İlişkiler	226	164	390
İşletme Yönetimi	168	27	195
Maliye	173	101	274
Toplam	567	292	859
GENEL TOPLAM		2895	

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmanın evreni toplam 2895 kişiden oluşmaktadır. Evren içinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Cochran, 1977):

$$n = [N \cdot t^2 \cdot p \cdot q] / [d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q] \quad (1)$$

Formüle; N: Hedef kitledeki birey sayısı, n: Örnekleme alınacak birey sayısı, p: İncelenen olayın görülme sıklığı (gerçekleşme olasılığı), q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı), t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değer, d: Olayın görülme sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır.

% 50 gerçekleşme olasılığına göre kabul edilen örnekleme hatası % 5 olarak belirlenmiştir. % 95 güven seviyesinde t tablosunda bulunan t değeri 1,96'dır. Bu durumda veriler formüle yazıldığında;

Araştırmanın evrenine göre ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü $n = [(2895) \cdot (1,96^2) \cdot (0,5) \cdot (0,5)] / [(0,05^2) \cdot (2895-1) + (10,96^2) \cdot (0,5) \cdot (0,5)] = 339,26$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın yalnızca iki meslek yüksekokulunu kapsıyor olması nedeni ile buradan elde edilecek verilere ait bulguların bu kısıt göz önünde bulundurularak değerlendirilme yapılması gerekmektedir. Türkiye'deki tüm üniversitelerde öğrenim gören önlisans öğrencilerinin tamamına ulaşmanın maliyet ve zaman açısından mümkün olmaması bu araştırmanın kısıtını oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma probleminin analizi için veri toplama tekniği olarak sosyal bilimlerde kullanılan nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda beşli likert ölçeğe geliştirilen anket uygulanmıştır. Ölçekte 5'li likert ölçeği (1; Hiç Katılmıyorum, ..., 5; Tamamen Katılıyorum) şeklinde numaralandırılmıştır. Düzenlenen ön uygulama formu araştırma konusunun kapsamındaki ana kütleliyi oluşturan katılımcılara sunulmuş ve pilot bir uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan belirlenen yargılara ne derecede katılıp/katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen veriler ile güvenilirlik ve geçerlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçekten çıkarılması gereken maddeler belirlendikten sonra ankete son şekli verilmiştir. Yeniden düzenlenmiş nihai anket, araştırma örneklemini oluşturan ana kütleliye uygulanarak girişimcilik/inovasyon eğilimlerini belirleyen özellikleri tespit etmek için faktör analizi

gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ile doğrulanan faktörlerin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Tüm analizler için SPSS 21 istatistik programından yararlanılmıştır.

3.4. Araştırmanın Bulguları

3.4.1. Ölçek Geliştirme Süreci Bulguları

Pilot uygulama ile girişimcilik/inovasyon eğilimini belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmek istenmektedir. Bu amaçla ön uygulama formunu oluşturan 42 maddelik yargının araştırmanın evrenindeki ana kütleyi temsil eden 210 (ölçekteki yargı sayısının 5 katı) öğrenciye uygulanması sağlanmıştır. Buradan elde edilen veriler ile güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Güvenilirlik için Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Pilot uygulama ile girişimcilik/inovasyon eğilimini belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmek istenmektedir. Bu amaçla ön uygulama formunu oluşturan 42 maddelik yargının araştırmanın evrenindeki ana kütleyi temsil eden 210 (ölçekteki yargı sayısının 5 katı) öğrenciye uygulanması sağlanmıştır. Buradan elde edilen veriler ile güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Güvenilirlik için Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Eğer bir yargı çıkarıldığında Cronbach Alfa katsayısı genel Cronbach Alfa değerinden büyükse, bu durumda ilgili soru güvenilirliği azaltan bir yargıdır ve ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Cronbach alfa katsayıları genel alfa katsayısından büyük olduğu tespit edilen yargı bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2: Güvenilirlik İstatistikî Sonuçları

Cronbach Alfa Sayısı	Standart Maddelere Dayalı Cronbach Alfa	Madde Sayısı
0,946	0,947	42

Tablodan Cronbach Alfa sayısının 0,946 olarak bulunduğu görülmektedir. Ön uygulamayı oluşturan ölçek yargılarının ($\alpha > 0,81$ olduğu için) yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçek geçerliliği için Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 0,60’dan büyük olması ve Barlett küresellik testi ile korelasyon matrisindeki ilişkilerin faktör analizi yapacak ölçüde yeterli ölçüde olup olmadığını test etmek gerekmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olması durumunda keşfedici (açıklayıcı) faktör analizi yapılabilmektedir. Keşfedici faktör analizi ile yapı geçerliliği olmayan yargıların ölçekten çıkarılması sağlanarak ölçek geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bunun için ölçekten her madde çıkarıldığında KMO ve ve Barlett küresellik testi tekrarlanmıştır ve Tablo 3’te sonuçları yer almaktadır. Tekrarlanan her deneme için Barlett küresellik testinin sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3: KMO ve Bartlett’s Küresellik Testi Sonuçları

Test Sayısı	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü	Bartlett’s Küresellik Testi		
		Yaklaşık ki-kare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
1	0,888	5289,599	861	0,000
2	0,898	4500,050	666	0,000
3	0,898	3906,754	561	0,000
4	0,896	3740,68	528	0,000
5	0,899	3622,258	496	0,000

Araştırmada çok sayıda gözlenmiş değişkenlerin oluşturduğu maddelerin daha az sayıda tutarlı bir faktör oluşturup oluşturmadığını belirlemek ve ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla keşfedici (açıklayıcı) faktör analizi uygulanmıştır. Faktör çıkartma metodu olarak temel bileşenler, döndürme yöntemi olarak varimaks seçilmiştir.

Keşfedici faktör analizi sonucunda birden fazla faktörde yüklenen yargıların faktör yükleri arasında 0,1’den küçük fark olanlar ve bir faktörde üçten az yargı bulunması durumunda bu yargılar ölçekten

çıkarılarak yeniden faktör analizine tabi tutulmuştur. Bu işlem belirtilen özellikler sağlanıncaya kadar tekrarlanmıştır. Araştırmada 5 tekrardan sonra ölçek kriterleri ideal olarak saptanmıştır.

Toplam açıklanan varyans tablosunda ölçeği oluşturan yargılar ilk denemede 9 (toplam varyansın % 66,545'i açıklarken), ikincisinde 8 (toplam varyansın %66,430'unu), üç ve sonrasında 7 faktörde (toplam varyansın % 64,579; % 64,835; %65,695'ini) yüklenmiştir. Son denemedeki toplam açıklanan varyans tablosu aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Eigen Değerleri			Kareler Toplamının Yüklemeleri Çıkartımı			Kareler Yüklemeleri Toplamının Rotasyonu		
	Toplam	Varyans %'si	Kümülatif %	Toplam	Varyans %'si	Kümülatif %	Toplam	Varyans %'si	Kümülatif %
1	10,846	33,893	33,893	10,846	33,893	33,893	4,122	12,881	12,881
2	3,028	9,464	43,357	3,028	9,464	43,357	3,732	11,663	24,544
3	2,366	7,395	50,752	2,366	7,395	50,752	3,421	10,690	35,234
4	1,389	4,340	55,092	1,389	4,340	55,092	2,960	9,251	44,485
5	1,184	3,699	58,792	1,184	3,699	58,792	2,566	8,017	52,502
6	1,128	3,525	62,316	1,128	3,525	62,316	2,270	7,094	59,596
7	1,081	3,379	65,695	1,081	3,379	65,695	1,952	6,099	65,695
8	0,907	2,834	68,529						
9	0,795	2,486	71,014						
10	0,771	2,410	73,425						
11	0,670	2,093	75,517						
12	0,647	2,023	77,541						
13	0,607	1,897	79,438						
14	0,584	1,825	81,263						
15	0,548	1,712	82,975						
16	0,494	1,544	84,518						
17	0,486	1,519	86,038						
18	0,465	1,454	87,492						
19	0,422	1,318	88,810						
20	0,396	1,237	90,047						
21	0,375	1,173	91,220						
22	0,351	1,097	92,317						
23	0,340	1,062	93,379						
24	0,308	0,961	94,340						
25	0,301	0,942	95,282						
26	0,279	0,872	96,154						
27	0,265	0,828	96,982						
28	0,230	0,718	97,700						
29	0,203	0,634	98,335						
30	0,197	0,616	98,950						
31	0,171	0,535	99,485						
32	0,165	0,515	100,000						

Çıkartma Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

Tablo 5'te döndürme işlemi sonrası maddelerin hangi faktörlere yüklendiklerini ve faktör değerlerini gösteren Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu yer almaktadır.

Tablo 5: Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

Yargı	Bileşen						
	1	2	3	4	5	6	7
(İG2)	0,738						
(İG1)	0,712						
(İG4)	0,681						
(İG6)	0,665						
(İG3)	0,640						
(İG5)	0,621						

(İG7)	0,604			
(PY3)		0,826		
(PY2)		0,739		
(PY5)		0,737		
(PY4)		0,709		
(PY1)		0,697		
(L1)			0,843	
(L3)			0,815	
(L4)			0,750	
(L7)			0,704	
(L2)			0,674	0,302
(RA4)			0,760	
(RA1)			0,623	
(RA2)			0,620	0,454
(RA5)			0,616	
(RA3)			0,596	0,377
(TÇ3)				0,761
(TÇ4)				0,736
(TÇ2)	0,322		0,720	
(İ3)				0,764
(İ2)			0,436	0,645
(İ4)		0,342		0,637
(İ5)		0,380		0,585
(UE2)			0,350	0,756
(UE3)				0,654
(UE4)			0,319	0,639

Çıkarma Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

Döndürme Metodu: Kaiser Normalizasyonu ile Varimax. * Döndürme 7 tekrarlama birleşmiştir.

42 yargı içeren ön uygulama formundaki 10 yargının gerçekleştirilen beş faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılması gerektiği tespit edilmiş ve ön uygulama formunda bulunan 32 yargının güvenilir ve geçerli olduğu belirlenmiştir.

3.4.2. Geliştirilen Ölçek ile Gerçekleştirilen Anket Uygulamasının Bulguları

Araştırma kapsamında belirlenen ana örnekleme uygulanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirleyici 4 adet soru, girişimcilik potansiyelini ortaya koyma konusundaki düşüncelere yönelik 2 adet soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise pilot uygulamada güvenilirlik ve geçerliliği kanıtlanmış 32 adet yargıdan oluşan 5'li likert tipi sorular bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında belirlenen anket uygulanacak örneklemin 339 olması gerektiği saptanmıştır. Bu saptama doğrultusunda ana uygulama için belirlenen meslek yüksekokullarındaki 508 öğrenciye ulaşılarak anket gerçekleştirilmiştir. Anket formunda yer alan sorulardan elde edilen cevaplar ile öncelikle frekans analizi yapılmıştır.

Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirleyici dört soruya verilen yanıtlara ilişkin frekans dağılımları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Soru No	Birinci Bölüm- Demografik Özellikleri Belirlemeye Yönelik Sorular	Frekans	Yüzde		
1	Erkek	177	34,8		
	Kadın	331	65,2		
	Toplam	508	100,0		
2	21'den küçük	10	2,0		
	21 dahil 23 arası	43	8,5		
	23 dahil 25 arası	220	43,3		
	25'ten büyük	235	46,3		
	Toplam	508	100		
3	Bölüm	Bankacılık ve Sigortacılık	NÖ	75	14,8

		iÖ	52	10,2
		NÖ	42	8,3
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	iÖ	37	7,3
		NÖ	43	8,5
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	iÖ	35	6,9
		NÖ	34	6,7
	İnsan Kaynakları Yönetimi	iÖ	30	5,9
		NÖ	33	6,5
	İşletme Yönetimi	iÖ	19	3,7
		NÖ	29	5,7
	Maliye	iÖ	21	4,1
		NÖ	36	7,1
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	iÖ	22	4,3
	Toplam		508	100
4	Sınıf	Birinci	69	13,6
		İkinci	405	79,7
		Tekrar	34	6,7
		Toplam	508	100

Birinci bölümde katılımcıların okulu bitirdikten sonra kendine ait bir işyeri açma düşüncesi ile ilgili soruya verilen yanıtlara ilişkin frekans dağılımı aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: İş Yeri Açma Düşüncesine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Soru No	Okulunuz bittikten sonra kendinize ait bir işyeri açmayı düşünüyor musunuz?	Frekans	Yüzde
5	Evet	131	25,8
	Hayır	180	35,4
	Belki	197	38,8
	Toplam	508	100

Katılımcıların % 38,8’i iş yeri açma konusunda “belki” cevabını verirken, % 35,4’ü ise hayır cevabını vermektedir. Bu tablodan öğrencilerin iş yeri açma konusunda isteksiz olduğu yargısı çıkarılabilir.

İş yeri açma konusunda neden isteksiz olduklarını tespit etmek için öğrencilere iş yeri açmayı engelleyen şeylerin ne olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin en fazla üç seçenek tercih etmeleri istenmiştir. Verilen yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: İş Yeri Açmayı Engelleyen Düşüncelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Soru No	Okulunuz bitince kendinize ait işyeri açmayı engelleyecek şeylerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?	Cevaplar	
		Frekans	Yüzde
6	Parasal imkânların yetersizliği	302	41,6%
	Yeni bir iş ile talep yaratabilecek bir girişimde bulunur muyum bilmiyorum.	94	12,9%
	Böyle şeyler için mutlaka torpil gerekir diye düşünüyorum.	82	11,3%
	Beni bu konuda destekleyen kuruluşlar var mı bilmiyorum.	63	8,7%
	Devletin bana yol gösterici olup yol haritası çizmesine ihtiyacım var.	59	8,1%
	Sosyal ilişkilerimin yeterli olduğunu düşünmüyorum.	59	8,1%
	Devlet bana işyeri açmam için yardım ediyormuş ama nasıl yararlanacağım bilmiyorum.	47	6,5%
	Ailem bana güvenip yardım etmez.	20	2,8%
	Toplam	726	100,0%

Tabloda öğrencilerin iş yeri açmalarını engelleyen düşüncelerinin başında % 41,6 ile “parasal imkânların yetersizliği” gelmektedir. Sonrasında tercih edilen diğer önemli iki düşünce % 12,9 ile “yeni bir iş ile talep yaratabilecek bir girişimde bulunur muyum bilmiyorum” ve %11,3 ile “böyle şeyler için mutlaka torpil gerekir diye düşünüyorum” dur.

Okulu bitirdikten sonra kendine ait bir işyeri açmayı engelleyen şeylere ilişkin katılımcıların en az 3 tercihte bulunmaları istenildiğinden ilgili soruya ait çapraz tablo oluşturulmuş ve frekanslar aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Okulu Bitirdikten Sonra Kendine Ait Bir İşyeri Açmayı Engelleyen Şeylere İlişkin Frekans Dağılımlarının Çapraz Tablosu

	Parasal imkânların yetersizliği	Ailem bana güvenip yardım etmez.	Sosyal ilişkilerimin yeterli olduğunu düşünmüyorum.	Devletin bana yol gösterici olup yol haritası çizmesine ihtiyacım var.	Böyle şeyler için mutlaka torpil gerekir diye düşünüyorum.	Yeni bir iş fikri ile talep yaratabilecek bir girişimde bulunur muyum bilmiyorum.	Beni bu konuda destekleyen kuruluşlar var mı bilmiyorum.	Devlet bana işyeri açmam için yardım ediyormuş ama nasıl yararlanacağım bilmiyorum.
Parasal imkânların yetersizliği	-							
Ailem bana güvenip yardım etmez.	8	-						
Sosyal ilişkilerimin yeterli olduğunu düşünmüyorum.	18	2	-					
Devletin bana yol gösterici olup yol haritası çizmesine ihtiyacım var.	29	3	2	-				
Böyle şeyler için mutlaka torpil gerekir diye düşünüyorum.	34	2	9	7	-			
Yeni bir iş fikri ile talep yaratabilecek bir girişimde bulunur muyum bilmiyorum.	26	-	7	4	8	-		
Beni bu konuda destekleyen kuruluşlar var mı bilmiyorum.	26	5	2	9	7	13	-	
Devlet bana işyeri açmam için yardım ediyormuş ama nasıl yararlanacağım bilmiyorum.	25	-	-	12	4	12	8	-

Katılımcıların işyeri açmalarını engelleyen şeyler konusunda üç tercihinden birini en çok “Böyle şeyler için mutlaka torpil gerekir diye düşünüyorum” ile “Parasal imkânların yetersizliği”, sonrasında “Devletin bana yol gösterici olup yol haritası çizmesine ihtiyacım var” ile “Parasal imkânların yetersizliği” oluşturmaktadır.

Geliştirilmiş ölçeğin ana örneklem için güvenilirliği test edilmiş ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa Sayısı 0,911 olarak ölçümlenmiştir. Dolayısıyla ölçek yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur.

Tablo 10: Ana Örneklem Ait Güvenilirlik İstatistikî Sonuçları

Cronbach Alfa Sayısı	Standart Maddelere Dayalı Cronbach Alfa	Madde Sayısı
0,911	0,912	32

Ana örnekleme katılımcıların pilot uygulamada geliştirilmiş ölçeğe ilişkin verdikleri yanıtlarla keşfedici (açıklayıcı) faktör analizi yapılmıştır. Burada katılımcıların girişimcilik/inovasyon eğilimlerini belirleyen özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Analize ilişkin ilk olarak KMO ve Bartlett testi sonuçları aşağıda Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Ana Örneklem Ait KMO ve Bartlett’s Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü	Bartlett’s Küresellik Testi		
	Yaklaşık ki-kare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
0,908	5316,855	496	0,000

Tablo 11’deki KMO değerinin 0,908 olması örneklemin faktör analiz için oldukça yeterli olduğuna işaret etmektedir. Aynı tablodaki Bartlett’s Küresellik testi sonucunun $(0,000 < 0,05)$ anlamlı olması değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğunu göstermekte ve faktör analizi yapılabileceği anlamına gelmektedir.

Tablo 12’de yargıların ortak varyansları veya paydaşlık değerleri verilmiştir. Tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında tüm yargıların 0,407’den yüksek değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 12: Ana Örneklemeye Ait Ortak Varyanslar Tablosu

Ölçek Yargıları	Başlangıç Değeri	Çıkartma Sonrası Değer
(L1)	1,000	0,597
(L2)	1,000	0,464
(L3)	1,000	0,637
(L4)	1,000	0,539
(L7)	1,000	0,429
(UE2)	1,000	0,423
(UE3)	1,000	0,573
(UE4)	1,000	0,585
(İG1)	1,000	0,531
(İG2)	1,000	0,563
(İG3)	1,000	0,512
(İG4)	1,000	0,572
(İG5)	1,000	0,476
(İG6)	1,000	0,507
(İG7)	1,000	0,483
(TÇ2)	1,000	0,577
(TÇ3)	1,000	0,683
(TÇ4)	1,000	0,591
(RA1)	1,000	0,407
(RA2)	1,000	0,574
(RA3)	1,000	0,564
(RA4)	1,000	0,612
(RA5)	1,000	0,509
(İ2)	1,000	0,628
(İ3)	1,000	0,720
(İ4)	1,000	0,525
(İ5)	1,000	0,482
(PY1)	1,000	0,528
(PY2)	1,000	0,519
(PY3)	1,000	0,623
(PY4)	1,000	0,605
(PY5)	1,000	0,527

Çıkartma Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

Tablo 13 döndürme öncesi ve döndürme sonrası toplam açıklanan varyans miktarlarını göstermektedir. Eigen değerleri (özdeğerleri) 1'den büyük olan toplam yedi faktör olduğu görülmektedir. Döndürme sonrası yedi faktörün açıkladığı varyansların toplamı % 54,893'tür.

Tablo 13: Ana Örneklemeye Ait Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Eigen Değerleri			Kareler Toplamının Yüklemeleri			Kareler Yüklemeleri Toplamının Rotasyonu		
	Toplam	Varyans %'si	Kümülatif %	Toplam	Varyans %'si	Kümülatif %	Toplam	Varyans %'si	Kümülatif %
1	8,704	27,201	27,201	8,704	27,201	27,201	2,904	9,074	9,074
2	2,158	6,745	33,946	2,158	6,745	33,946	2,879	8,997	18,071
3	1,792	5,601	39,547	1,792	5,601	39,547	2,735	8,546	26,616
4	1,357	4,239	43,787	1,357	4,239	43,787	2,449	7,653	34,270
5	1,222	3,820	47,606	1,222	3,820	47,606	2,421	7,565	41,835
6	1,200	3,749	51,356	1,200	3,749	51,356	2,339	7,309	49,144
7	1,132	3,537	54,893	1,132	3,537	54,893	1,839	5,748	54,893
8	0,923	2,883	57,776						
9	0,893	2,791	60,567						
10	0,864	2,699	63,266						
11	0,847	2,646	65,911						
12	0,770	2,406	68,318						
13	0,750	2,343	70,660						
14	0,724	2,263	72,923						

15	0,663	2,073	74,997
16	0,646	2,019	77,015
17	0,623	1,948	78,964
18	0,588	1,838	80,801
19	0,574	1,794	82,595
20	0,568	1,774	84,369
21	0,561	1,753	86,121
22	0,515	1,608	87,729
23	0,495	1,546	89,276
24	0,445	1,390	90,666
25	0,443	1,384	92,050
26	0,423	1,321	93,371
27	0,404	1,262	94,633
28	0,380	1,187	95,821
29	0,368	1,149	96,970
30	0,364	1,136	98,106
31	0,315	0,985	99,092
32	0,291	0,908	100,000

Çıkartma Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

Tablo 14’te ana örnekleme ilişkin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi yer almaktadır. Tabloda birinci, üçüncü ve beşinci faktörde “beş”, ikinci faktörde “yedi”, dördüncü ve yedinci faktörde “üç”, altıncı faktörde “dört” yargı faktör yükünü üstlenmiştir.

Tablo 14: Ana Örnekleme İlişkin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

Ölçek Yargıları	Bileşen						
	1	2	3	4	5	6	7
(PY3)	0,738						
(PY2)	0,675						
(PY4)	0,674						
(PY5)	0,646						
(PY1)	0,637						
(İG2)		0,669					
(İG1)		0,588					
(İG6)		0,586					
(İG5)		0,577					
(İG4)		0,575			0,313		0,317
(İG3)		0,568					
(İG7)		0,431	0,303			0,329	
(L3)			0,774				
(L1)			0,739				
(L4)			0,686				
(L7)			0,610				
(L2)			0,439				
(TÇ3)				0,741			
(TÇ2)				0,694			
(TÇ4)				0,688			
(RA4)					0,683		
(RA3)					0,655		
(RA5)					0,615		
(RA2)					0,510		
(RA1)					0,464		
(İ3)						0,787	
(İ2)						0,699	
(İ4)						0,605	
(İ5)						0,545	
(UE5)							0,697
(UE4)							0,645
(UE3)			0,348				0,469

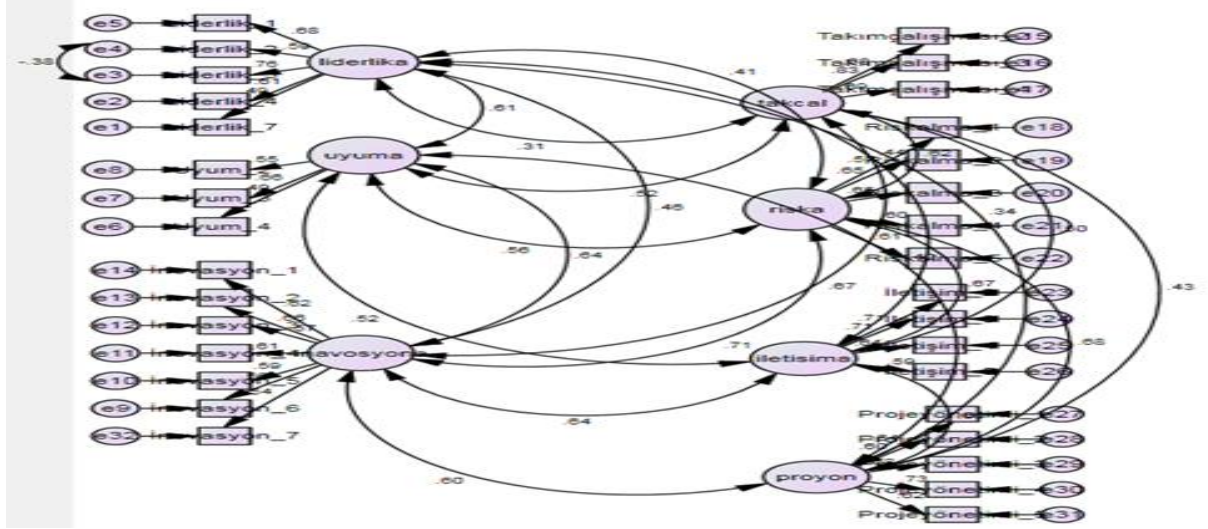
Çıkartma Metodu: Temel Bileşenler Analizi.

Döndürme Metodu: Kaiser Normalizasyonu ile Varimax. * Döndürme 7 tekrarlama birleşmiştir.

Bu yedi faktör; proje yönetimi (1), inovasyon yönetimi (2), liderlik (3), takım çalışmasına yatkınlık (4), risk alma (5), iletişim (6), uyum ve esneklik (7) şeklinde isimlendirilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi ile oluşturulan ölçeğin yapı geçerliliği test edildikten sonra, doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak daha az faktör altında birleştirilmiş ölçeklerin, araştırmanın yapıldığı örnekleme de benzer olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla, birinci düzey çok faktörlü model kullanılmıştır.

Şekil 1: Birinci Düzey Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Birinci seviye çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır. Tablo 15'teki sonuçlara göre, tüm model uyum indeks değerleri kabul edilebilir uyum değerleri içinde yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç, modelin iyi uyum gösterdiğini ve maddelerin faktörlere doğru yüklendiğini kanıtlamaktadır.

Tablo 15: Birinci Düzey Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli İçin Uyum Kriterlerine Ait Değerler

Uyum Kriterleri		Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Geliştirilen Ölçeğe Ait Değerler
Genel Model Uyumu	χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 4-5$	1,923
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri	NFI	$0,95 \leq NFI$	$0,90 \leq NFI$	0,844
	IFI	$0,95 \leq IFI$	$0,90 \leq IFI$	0,918
	CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,95 \leq CFI$	0,917
	RMSEA	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,043
Mutlak Uyum İndeksleri	GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$	0,903
	AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	0,884
	RMR	$RMR \leq 0,05$	$0,06 \leq RMR \leq 0,08$	0,057

Kaynak: Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003; Meydan & Şeşen, 2015:37.

(χ^2/sd : Chi Square Goodness of Fit, NFI: Normed Fit Index, NNFI: Non-Normed Fit Index, IFI: Incremental Fit Index, CFI: Comparative Fit Index, RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, GFI: Goodness of Fit Index, AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index, AIC: Akaike Information Criterion, ECVI: Expected Cross Validation Index)

Faktör analizi sonucunda elde edilen girişimcilik/inovasyon özelliklerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için fark analizleri yapılmıştır. Bunun için kurulan hipotezler Tablo 16'da ve gerçekleştirilen analizler ile elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 16: Girişimcilik Eğilimini Belirleyen Faktörler ile Demografik Özellikler Arasında Kurulan Hipotezler

Cinsiyet Değişkeni	Yaş Değişkeni	Mezuniyet Sonrası Kendine Ait İş Yeri Açma Fikri Değişkeni
H₀₁: Cinsiyet ile liderlik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₁: Yaş ile liderlik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₁: Kendine ait iş yeri açma fikri ile liderlik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.
H₀₂: Cinsiyet ile uyum ve esneklik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₂: Yaş ile uyum ve esneklik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₂: Kendine ait iş yeri açma fikri ile uyum ve esneklik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.
H₀₃: Cinsiyet ile inovasyon yönetimi arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₃: Yaş ile inovasyon yönetimi arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₃: Kendine ait iş yeri açma fikri ile inovasyon yönetimi arasında anlamlı fark yoktur.
H₀₄: Cinsiyet ile takım çalışmasına yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₄: Yaş ile takım çalışmasına yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₄: Kendine ait iş yeri açma fikri ile takım çalışmasına yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.
H₀₅: Cinsiyet ile risk almaya yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₅: Yaş ile risk almaya yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₅: Kendine ait iş yeri açma fikri ile risk almaya yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.
H₀₆: Cinsiyet ile iletişim yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₆: Yaş ile iletişim yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₆: Kendine ait iş yeri açma fikri ile iletişim yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.
H₀₇: Cinsiyet ile proje yönetimi yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₇: Yaş ile proje yönetimi yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	H₀₇: Kendine ait iş yeri açma fikri ile proje yönetimi yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 17'de cinsiyet değişkeni için girişimcilik eğilimini belirleyen özelliklerin grup istatistikleri verilmiştir.

Tablo 17: Cinsiyet Değişkeni için Grup İstatistikleri

Faktörler	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama Std. Hata
Liderlik	Kadın	331	3,1668	0,82872	0,04555
	Erkek	177	3,2723	0,86193	0,06479
Uyum ve esneklik	Kadın	331	3,3172	0,83146	0,04570
	Erkek	177	3,3635	0,84781	0,06373
İnovasyon yönetimi	Kadın	331	3,2870	0,76548	0,04207
	Erkek	177	3,4044	0,78961	0,05935
Takım çalışmasına yatkınlık	Kadın	331	3,5740	0,91129	0,05009
	Erkek	177	3,6347	0,88669	0,06665
Risk almaya yatkınlık	Kadın	331	3,2991	0,81937	0,04504
	Erkek	177	3,5209	0,78513	0,05901
İletişim yeteneği	Kadın	331	3,3739	0,80866	0,04445
	Erkek	177	3,5565	0,80459	0,06048
Proje yönetimi	Kadın	331	3,3795	0,76186	0,04188
	Erkek	177	3,5356	0,82140	0,06174

Tablo 18'de cinsiyet değişkenine göre girişimcilik eğilimini belirleyen özelliklerin bağımsız örneklem t testi sonuçları bulunmaktadır. Çalışmada savunulan hipotezler için öncelikle Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 18: Cinsiyet Değişkeni için Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Faktör	Levene Testi için Varyans Eşitliği				t-Testi için Anlam Eşitliği					
	F	Anlamlılık	t	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (2-kuyruklu)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı	% 95 Farkın Güven Aralığı		
								Alt Sınır	Üst Sınır	
Liderlik	Eşit varyanslar varsayıldı	0,976	0,324	-1,349	506	0,178	-0,10555	0,07826	-0,25930	0,04820
	Eşit varyanslar varsayılmadı			-1,333	347,697	0,183	-0,10555	0,07920	-0,26131	0,05022
Uyum ve esneklik	Eşit varyanslar varsayıldı	0,364	0,546	-0,593	506	0,553	-0,04624	0,07796	-0,19940	0,10691

Inovasyon yönetimi	Eşit varyanslar varsayılmadı										
	Eşit varyanslar varsayıldı	0,645	0,422	-1,628	506	0,104	-0,11735	0,07207	-0,25894	0,02424	
	Eşit varyanslar varsayılmadı			-1,613	350,183	0,108	-0,11735	0,07275	-0,26043	0,02574	
Çalışma katkını	Eşit varyanslar varsayıldı	0,010	0,920	-0,721	506	0,471	-0,06063	0,08407	-0,22580	0,10453	
	Eşit varyanslar varsayılmadı			-0,727	368,302	0,468	-0,06063	0,08337	-0,22458	0,10331	
Risk almaya katkını	Eşit varyanslar varsayıldı	0,165	0,685	-2,949	506	0,003	-0,22181	0,07520	-0,36956	-0,07406	
	Eşit varyanslar varsayılmadı			-2,988	373,189	0,003	-0,22181	0,07424	-0,36778	-0,07584	
İletişim yeteneği	Eşit varyanslar varsayıldı	0,244	0,622	-2,430	506	0,015	-0,18263	0,07517	-0,33031	-0,03495	
	Eşit varyanslar varsayılmadı			-2,433	361,273	0,015	-0,18263	0,07505	-0,33023	-0,03503	
Proje yönetimi	Eşit varyanslar varsayıldı	1,412	0,235	-2,141	506	0,033	-0,15614	0,07292	-0,29940	-0,01288	
	Eşit varyanslar varsayılmadı			-2,093	337,126	0,037	-0,15614	0,07460	-0,30288	-0,00939	

Analiz sonucunda tüm hipotezler için varyansların eşit dağıldığı tespit edilmiştir. Bu durum tüm girişimcilik eğilimini belirleyen özellikler için H_0 hipotezinin reddedilemeyeceği anlamına gelmektedir. Buna göre tüm özellikler için test sonuçları aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Tablo 19: Girişimcilik Eğilimini Belirleyen Faktörler ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Kurulan Hipotez Sonuçları

Kurulan Hipotezler	Levene Testi Anlamlılık (2-kuyruklu) Sonuçları	Sonuç
H₀₁ : Cinsiyet ile liderlik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	0,178	KABUL
H₀₂ : Cinsiyet ile uyum ve esneklik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	0,553	KABUL
H₀₃ : Cinsiyet ile inovasyon yönetimi arasında anlamlı fark yoktur.	0,104	KABUL
H₀₄ : Cinsiyet ile takım çalışmasına katkını arasında anlamlı fark yoktur.	0,471	KABUL
H₀₅ : Cinsiyet ile risk almaya katkını arasında anlamlı fark yoktur.	0,003	RED
H₀₆ : Cinsiyet ile iletişim yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	0,015	RED
H₀₇ : Cinsiyet ile proje yönetimi yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	0,033	RED

Risk alma özelliğinde; olasılık değerinin 0,05ten küçük olması nedeniyle cinsiyet ve *risk alma* özelliği arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Tablo 17’de kadın ve erkek öğrenciler açısından ortalama değerlerine bakıldığında kadınlar için 3,2991; erkekler için ise 3,5209 çıktığı görülmektedir. Bu durum erkeklerin risk alma özelliğinin kadınlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İletişim yeteneğinde; p değeri 0,015<0,05 olduğundan cinsiyet ve *iletişim yeteneği* arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Tablo 17’de ortalama değerleri kadınlar için 3,3739; erkekler için ise 3,5565 çıkmıştır. Dolayısıyla, erkeklerin iletişim yeteneği kadınlardan daha yüksektir. Bu fark aslında ortalamalara bakıldığında çok kayda değer nitelikte görünmese de anket katılımcılarının büyük bir kısmı kız öğrencilerden oluşmakta olduğu için dikkate alınmalıdır.

Proje yönetimi yeteneğinde; p değerinin 0,033<0,05 olması cinsiyet ve *proje yönetimi yeteneği* arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tablo 17’de ortalama değerleri kadınlar için 3,3795; erkekler için ise 3,5356 çıkmıştır. Sonuçlar erkeklerin proje yönetimi yeteneğinin kadınlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu fark aslında ortalamalara bakıldığında çok kayda değer

nitelikte görünmese de anket katılımcılarının büyük bir kısmı kız öğrencilerden oluşmakta olduğu için dikkate alınmalıdır.

Tablo 20’de yaş değişkeni için girişimcilik özelliklerine ait Levene istatistiği sonuçları verilmiştir. Levene istatistiği sonuçlarına göre liderlik özelliği için ($p = 0,008 < 0,05$) varyansların homojenliği varsayımı sağlanamadığı görülmektedir.

Tablo 20: Yaş Değişkeni için Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Faktör	Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi ₁	Serbestlik Derecesi ₂	Anlamlılık
Liderlik	3,941	3	504	0,008
Uyum ve esneklik	1,464	3	504	0,223
İnovasyon yönetimi	1,374	3	504	0,250
Takım çalışmasına yatkınlık	0,664	3	504	0,574
Risk almaya yatkınlık	1,543	3	504	0,202
İletişim yeteneği	1,386	3	504	0,246
Proje yönetimi yeteneği	0,969	3	504	0,407

Diğer girişimcilik özellikleri için $p \geq 0,05$ olduğundan tek yönlü ANOVA testi koşulları sağlanmaktadır ve ANOVA testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Yaş Değişkeni için Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi ₁	Ortalama kare	F	Anlamlılık	
Uyum ve esneklik	Gruplar Arası	0,849	3	0,283	0,403	0,751
	Gruplarla Birlikte	354,040	504	0,702		
	Toplam	354,889	507			
İnovasyon yönetimi	Gruplar Arası	0,530	3	0,177	0,293	0,831
	Gruplarla Birlikte	304,158	504	0,603		
	Toplam	304,688	507			
Takım çalışmasına yatkınlık	Gruplar Arası	0,900	3	0,300	0,367	0,777
	Gruplarla Birlikte	411,946	504	0,817		
	Toplam	412,846	507			
Risk almaya yatkınlık	Gruplar Arası	3,175	3	1,058	1,604	0,187
	Gruplarla Birlikte	332,541	504	0,660		
	Toplam	335,717	507			
İletişim yeteneği	Gruplar Arası	6,374	3	2,125	3,273	0,021
	Gruplarla Birlikte	327,204	504	0,649		
	Toplam	333,578	507			
Proje yönetimi yeteneği	Gruplar Arası	2,157	3	0,719	1,165	0,322
	Gruplarla Birlikte	310,941	504	0,617		
	Toplam	313,098	507			

Tek yönlü ANOVA testinin sonucu *iletişim yeteneği* dışında tüm girişimcilik eğilimini belirleyen özellikler için H_0 hipotezinin reddedilemeyeceğini göstermektedir. Buna göre tüm özellikler için kurulan hipotez ve sonuçları aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Tablo 22: Girişimcilik Eğilimini Belirleyen Faktörler ile Yaş Değişkeni Arasında Kurulan Hipotez Sonuçları

Kurulan Hipotezler	ANOVA Anlamlılık Sonuçları	Sonuç
H_{01} : Yaş ile liderlik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	-	Varyansların homojenliği varsayımı sağlanamamıştır.
H_{02} : Yaş ile uyum ve esneklik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	0,751	KABUL
H_{03} : Yaş ile inovasyon yönetimi arasında anlamlı fark yoktur.	0,831	KABUL
H_{04} : Yaş ile takım çalışmasına yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.	0,777	KABUL
H_{05} : Yaş ile risk almaya yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.	0,187	KABUL
H_{06} : Yaş ile iletişim yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	0,021	RED
H_{07} : Yaş ile proje yönetimi yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	0,322	KABUL

İletişim yeteneği özelliğinde; Levene istatistiğinde anlamlılık (p) değeri 0,246'dır. ANOVA testi sonuçlarında anlamlılık (p) $0,021 < 0,05$ olduğu için H_0 hipotezi reddedilmektedir ve öğrencilerin yaş grupları dağılımı ile iletişim yeteneği özelliği arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır.

İletişim yeteneği özelliğinde örnek sayıları birbirine eşit olmadığına post hoc çoklu karşılaştırmalarda grupların birleştirilmiş ortalamaları için kullanılan Scheffe testi tercih edilmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016:128; Güriş ve Astar, 2015: 222). Dört ayrı grubu karşılaştırmak için Scheffe testinin sonuçları Tablo 23'te görüldüğü gibidir.

Tablo 23: İletişim Yeteneği Özelliği için Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaş	N	Ortalamalar
			I
İletişim yeteneği	21'den küçük	235	3,3287
	21 dahil 23 arası	220	3,4989
	25'ten büyük	10	3,6250
	23 dahil 25 arası	43	3,6744
	Anlamlılık		0,426

Tablo 23 sonuçlarına göre grup ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu görülmektedir. Ancak "23 dahil ve üzeri" yaşlardaki anket katılımcılarının iletişim yeteneğinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Liderlik özelliği için varyansların homojenliği varsayımı sağlanamamış olduğundan F istatistiğinin uyarlanmış biçimi olan gruplar eşit dağılmadığında kullanılan Brown-Forsythe veya Welch istatistiği bulunmaktadır (Taysı ve Çelik, 2018: 25). İki test arasında Welch testi daha güçlü olup daha sık kullanılmaktadır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 133).

Tablo 24: Liderlik Özelliği için Anlamlılık Eşitliğinin Sağlamlık Testleri

Faktör	F İstatistiği	İstatistik ^a	Serbestlik Derecesi ₁	Serbestlik Derecesi ₂	Anlamlılık
Liderlik	Welch	3,670	3	41,205	0,020
	Brown-Forsythe	1,868	3	154,904	0,137

a. Asimptotik olarak F dağılılır.

Welch istatistiğine göre $p < 0,005$ 'tir. Öğrencilerin yaş grupları dağılımı ile liderlik özelliği arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Varyansın homojen dağılmadığı durumlarda eşit varyans dağılımı varsayımında Dunnett testinin uyarlanmış hali kullanılmaktadır (Güriş ve Astar, 2015: 222). Tablo 25'te liderlik özelliği için Dunnett Testi çoklu karşılaştırma tablosu yer almaktadır.

Tablo 25: Liderlik Özelliği için Dunnett T3 Testi Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Liderlik	21'den küçük	21 dahil 23 arası	0,04275	0,07910	0,995	-0,1663	0,2518
		23 dahil 25 arası	0,15662	0,14676	0,864	-0,2433	0,5566
		25'ten büyük	-0,45362	0,15537	0,071	-0,9392	0,0319
	21 dahil 23 arası	21'den küçük	-0,04275	0,07910	0,995	-0,2518	0,1663
		23 dahil 25 arası	0,11387	0,15013	0,970	-0,2941	0,5218
		25'ten büyük	-0,49636*	0,15855	0,046	-0,9852	-0,0076
	23 dahil 25 arası	21'den küçük	-0,15662	0,14676	0,864	-0,5566	0,2433
		21 dahil 23 arası	-0,11387	0,15013	0,970	-0,5218	0,2941
		25'ten büyük	-0,61023*	0,20105	0,030	-10,1778	-0,0426
	25'ten büyük	21'den küçük	0,45362	0,15537	0,071	-0,0319	0,9392
		21 dahil 23 arası	0,49636*	0,15855	0,046	0,0076	0,9852
		23 dahil 25 arası	0,61023*	0,20105	0,030	0,0426	1,1778

*Ortalama fark 0,05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 25'ten gruplar arasındaki farklılığa göre yirmi üç ve yirmi beş yaşından büyük olanların liderlik özelliğinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Varyansların homojen dağılıp dağılmadığı Levene istatistiği ile anlaşılmaktadır. Tablo 26'da mezuniyet sonrası kendine ait iş yeri açma fikri değişkeni için girişimcilik özelliklerine ait Levene istatistiği sonuçları verilmiştir.

Tablo 26: Kendine Ait İş Yeri Açma Fikri Değişkeni için Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Faktör	Levene İstatistiği	Serbestlik Derecesi ₁	Serbestlik Derecesi ₂	Anlamlılık
Liderlik	2,452	2	505	0,087
Uyum ve esneklik	0,990	2	505	0,372
İnovasyon yönetimi	3,627	2	505	0,027
Takım çalışmasına yatkınlık	1,208	2	505	0,300
Risk almaya yatkınlık	1,354	2	505	0,259
İletişim yeteneği	2,023	2	505	0,133
Proje yönetimi yeteneği	1,615	2	505	0,200

Bu sonuçlara göre Levene istatistiğinde p değeri sadece *inovasyon yönetimi* özelliği için 0,05'in altındadır ve varyansların homojenliği koşulu sağlanmamaktadır. Diğer girişimcilik/inovasyon özellikleri için $p \geq 0,05$ olduğundan tek yönlü ANOVA testi koşulları sağlanmaktadır ve ANOVA testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27: Kendine Ait İş Yeri Açma Fikri Değişkeni için Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi ₁	Ortalama kare	F	Anlamlılık	
Liderlik	Gruplar Arası	1,458	2	0,729	1,030	0,358
	Gruplarla Birlikte	357,216	505	0,707		
	Toplam	358,674	507			
Uyum ve esneklik	Gruplar Arası	1,270	2	0,635	0,907	0,405
	Gruplarla Birlikte	353,619	505	0,700		
	Toplam	354,889	507			
Takım çalışmasına yatkınlık	Gruplar Arası	4,353	2	2,176	2,691	0,069
	Gruplarla Birlikte	408,493	505	0,809		
	Toplam	412,846	507			
Risk almaya yatkınlık	Gruplar Arası	3,319	2	1,659	2,521	0,081
	Gruplarla Birlikte	332,398	505	0,658		
	Toplam	335,717	507			
İletişim yeteneği	Gruplar Arası	4,144	2	2,072	3,176	0,043
	Gruplarla Birlikte	329,434	505	0,652		
	Toplam	333,578	507			
Proje yönetimi yeteneği	Gruplar Arası	6,350	2	3,175	5,227	0,006
	Gruplarla Birlikte	306,748	505	0,607		
	Toplam	313,098	507			

ANOVA testi sonuçlarına göre öğrencilerin sadece *iletişim* ve *proje yönetimi* yetenekleri ile işyeri açma fikri arasında fark olduğu gözlenmektedir (Anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğu için). Buna göre tüm özellikler için kurulan hipotez ve sonuçları aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Tablo 28: Girişimcilik Eğilimini Belirleyen Faktörler ile İşyeri Açma Fikri Değişkeni Arasında Kurulan Hipotez Sonuçları

Kurulan Hipotezler	ANOVA Anlamlılık Sonuçları	Sonuç
H₀₁ : İşyeri açma fikri ile liderlik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	0,358	KABUL
H₀₂ : İşyeri açma fikri ile uyum ve esneklik özelliği arasında anlamlı fark yoktur.	0,405	KABUL
H₀₃ : İşyeri açma fikri ile inovasyon yönetimi arasında anlamlı fark yoktur.	-	Varyansların homojenliği varsayımı sağlanamamıştır.
H₀₄ : İşyeri açma fikri ile takım çalışmasına yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.	0,069	KABUL
H₀₅ : İşyeri açma fikri ile risk almaya yatkınlık arasında anlamlı fark yoktur.	0,081	KABUL
H₀₆ : İşyeri açma fikri ile iletişim yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	0,043	RED
H₀₇ : Yaş ile proje yönetimi yeteneği arasında anlamlı fark yoktur.	0,006	RED

İletişim yeteneği ve proje yönetimi özelliklerinde ANOVA testi sonuçlarında farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey Testi ile çoklu karşılaştırma tablosuna bakılmıştır.

Tablo 29: Kendine Ait İş Yeri Açma Fikri Değişkeni için Tukey Testi ile Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Kendine Ait İşyeri Açma Fikri	(J) Kendine Ait İşyeri Açma Fikri	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
İletişim yeteneği	Evet	Hayır	0,14630	0,09276	0,256	-0,0717	0,3643
		Belki	0,22926*	0,09106	0,032	0,0152	0,4433
	Hayır	Evet	-0,14630	0,09276	0,256	-0,3643	0,0717
		Belki	0,08296	0,08328	0,580	-0,1128	0,2787
	Belki	Evet	-0,22926*	0,09106	0,032	-0,4433	-0,0152
		Hayır	-0,08296	0,08328	0,580	-0,2787	0,1128
Proje yönetimi yeteneği	Evet	Hayır	0,14278	0,08951	0,249	-0,0676	0,3532
		Belki	0,28222*	0,08786	0,004	0,0757	0,4888
	Hayır	Evet	-0,14278	0,08951	0,249	-0,3532	0,0676
		Belki	0,13944	0,08036	0,193	-0,0495	0,3283
	Belki	Evet	-0,28222*	0,08786	0,004	-0,4888	-0,0757
		Hayır	-0,13944	0,08036	0,193	-0,3283	0,0495

*Ortalama fark 0,05 seviyesinde anlamlıdır.

Çoklu karşılaştırma tablosunda *iletişim yeteneğinde* evet diyenlerin ortalaması belki diyenlerin ortalamasından daha yüksektir. Benzer şekilde, *proje yönetiminde* evet diyenlerin ortalaması belki diyenlerin ortalamasından daha yüksektir. Her iki faktör için de 0,05 önem seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Bu sonuçlara göre “*evet*” cevabı verenler (okul bittiğinde işyeri açma düşüncesine sahip olan öğrenciler) ile “*belki*” cevabı verenler arasında *iletişim ve proje yönetimi yeteneği* konusunda anlamlı farklılık görülmektedir. Mezuniyet sonrası kendine ait işyeri açma düşüncesine sahip olan öğrencilerin iletişim ve proje yönetimi yeteneğinin belki diyenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

İnovasyon yeteneği özelliğinde Levene istatistiği sonuçlarına göre p değerinin 0,05’in altında olduğu ve varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığı belirlenmiştir. Varyansların homojen olmadığı koşullarda uygulanan Welch testi sonucu Tablo 30’da görülmektedir.

Tablo 30: İnovasyon Yeteneği için Anlamlılık Eşitliğinin Sağlamlık Testleri

Faktör	F İstatistiği	İstatistik ^a	Serbestlik Derecesi ₁	Serbestlik Derecesi ₂	Anlamlılık
İnovasyon Yeteneği	Welch	2,397	2	306,872	0,093
	Brown-Forsythe	2,129	2	454,138	0,120

a. Asimptotik olarak F dağıtılır.

Tablo 30 incelendiğinde *inovasyon yeteneği özelliği* için ($p \geq 0,05$ ’ten büyük olduğu için) H_0 hipotezi kabul edilmektedir. Öğrencilerin inovasyon yeteneği ile işyeri açma fikri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

4. Sonuç

Geçmişin tarım ve el işçiliğine dayalı ekonomisinin yerini günümüzde robotik sistemlerin ve makinelerin almasıyla birlikte üretim ve işletmecilikte yaşanan değişim, girişimcilik ve yenilikçilik kavramlarının doğmasına yol açmıştır. Bu kavramlar, beraberinde üretim faktörlerinden emek/işgücünde entelektüel düşünceyi içeren niteliklere sahip beyinlere olan ihtiyacın artmasına neden olmuştur. Artan ihtiyacın karşılanmasının girişimci/yenilikçi ruha sahip bireylerin planlı bir eğitim sisteminde yetiştirilmesi ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda üniversitelerin meslek yükseköğretimlerinde verilen girişimcilik ve müfredatı yeni bir ders olarak konulması planlanan

inovasyon yönetimi derslerinin içeriklerinin oluşturulmasında öğrencilerin girişimcilik/ inovasyon eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öncelikle açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile girişimcilik/inovasyon özelliklerini belirlemek amacıyla pilot örneklem seçilip, anket uygulaması yapılmıştır. Ana örnekleme yapılan yeni anket uygulamasından elde edilen veriler ile AFA analizi tekrarlanmış ve pilot uygulamayı destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden geliştirilen ölçeğin alt boyutlarının yedi faktörde toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler “*proje yönetimi, inovasyon yönetimi, liderlik, takım çalışmasına yatkınlık, risk alma, iletişim, uyum ve esneklik*” olarak isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile geliştirilen yapısal eşitlik modelinin kanıtlanması sağlanmıştır. DFA analizinden elde edilen değerler, girişimcilik/inovasyon özellikleri olarak belirlenen yedi faktörün birbiriyle ilişkili olduğunu ve AFA analizinde kurulan modelin doğrulandığını göstermektedir.
- Geliştirilmiş ölçek ile girişimcilik/inovasyon özelliklerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği (cinsiyet, yaş ve mezuniyet sonrası kendine ait iş yeri açma fikri değişkenleri ile girişimcilik/inovasyon eğilimini belirleyen özellikler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı) fark analizi yapılarak araştırılmıştır.
- Katılımcıların cinsiyetleri ile *risk almaya yatkınlık, iletişim yeteneği ve proje yönetimi* özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında çok sayıda değer nitelikte görünmese de anket katılımcılarının büyük bir kısmı kız öğrencilerden oluşmakta olduğu için dikkate alınmalıdır. Erkekler öğrencilerin risk alma özelliğinin, iletişim ve proje yönetimi yeteneğinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu özelliklerin erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre farklılaşmasının nedenini toplumsal cinsiyet algısının oluşturduğunu söylemek mümkündür. Çünkü toplumun erkek çocuğa bakış açısı ile kız çocuğa bakış açısının farklı olması bu bireylerin yetiştirilme tarzlarını etkilemekte olduğu ve ileride girişimcilik/inovasyon özelliklerine yansıdığı belirtilebilir.
- Öğrencilerin yaşları ile *liderlik ve iletişim yeteneği* arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın özellikle “23 dahil ve üzeri” yaşlardakilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Liderlik ve iletişim yeteneği özelliklerinin bireylerin olgunlaşma sürecinde yaş ilerledikçe elde edilen tecrübe ve birikimle, sosyal çevredeki farkındalığın gelişmesi ile artabileceği düşünülebilir.
- Mezuniyet sonrası kendine ait iş yeri açma düşüncesi ile *iletişim ve proje yönetimi yeteneği* özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Mezuniyet sonrası kendine ait işyeri açma düşüncesine sahip olan öğrencilerin iletişim ve proje yönetimi yeteneğinin “belki” diyenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; *liderlik, risk almaya yatkınlık, iletişim yeteneği ve proje yönetiminin* demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşması, bu özelliklerin girişimcilik/inovasyon eğilimini belirleyici unsurlar olduğu ifade edilebilir. Gençlere bu özelliklerin kazandırılması için hem aile içi hem de okul eğitiminde, gereken özenin gösterilerek kendi ayakları üzerinde durabileceği, sorumluluk ve risk almaktan kaçınmamasının sağlanacağı, sosyal ve takım çalışmasını gerektiren ortamlarda bulunulmasını destekleyici bir rol alınmalıdır.

Kaynakça

- Alada, A. D. (2000-2001, Ekim-Mart). İktisadi Düşünce Tarihinde Girişimcilik Kavramı Üzerine Notlar. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*(23-24), 47-52.
- Aşkın, A., Nehir, S., & Vural, S. Ö. (2011). Tarihsel Süreçte Girişimcilik Kavramı ve Gelişimi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(2), 55-72.
- Bilge, H., & Bal, V. (2012). Girişimcilik Eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16), 131-148.
- Bozkurt, Ö. (2007). Girişimcilik Eğiliminde Kişilik Özelliklerinin Önemi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 93-111.

- Börü, D. (2006). *Girişimcilik Eğilimi: M. Ü. İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi YayınNo:733, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın No:21.
- Çarıkcı, İ. H., & Koyuncu, O. (2010). Bireyci-Toplumcu Kültür ve Girişimcilik Eğilimi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-18.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2016). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi* (6. b.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Güriş, S., & Astar, M. (2015). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS İle İstatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- İşcan, Ö. F., & Kaygın, E. (2011). Potansiyel Girişimciler Olarak Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 275-286.
- Korkmaz, S. (2000). Girişimcilik ve Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 163-179.
- Küçükaltan, D. (2009). Genel Bir Yaklaşımla Girişimcilik. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 21-28.
- Lee, J. S., & Hsieh, C. J. (2010). A Research In Relating Entrepreneurship, Marketing Capability, Innovative Capability And Sustained Competitive Advantage. *Journal of Business & Economic Research*, 8(9).
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları* (2. b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Müftüoğlu, T. (2000). *Girişimcilik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Müftüoğlu, T., Ürper, Y., Başar, M., & Tosunoğlu, T. (2005). *Girişimcilik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No:1567, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 824.
- Özdemir, A., Saygılı, M., & Yıldırım, K. (2016, Aralık). Risk Alma Eğilimi Ve Başarma İhtiyacının Girişimcilik Potansiyeline Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi*, 4(2).
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Taysı, M. R., & Çelik, Ş. (2018). Homojen Olmayan Varyans Varsayımı Altında Ortalamaların Eşitliği için Brown-Forsythe ve Welch İstatistiklerinin Mısır Verimi Örneğine Uygulanması. *Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 30(1), 23-27.
- Tunçbilek, M. M., & Bayrakçı, S. (2017, Aralık). Üniversitelerde Algılanan Liderlik, Vizyon Ve Örgüt Yapısının İnovasyon Yönetimine Etkisi: Karabük Üniversitesi Örneği. *İstanbul Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 28(83), 48-84.
- Uluköy, M., & Demireli, C. (2013). KOSGEB Girişimcilik Eğitimi Kurslarına Katılan Katılımcıların Girişimcilik Profiline Yönelik Bir Alan Araştırması. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 79-96.
- Uluköy, M., & Demireli, C. (2014). Cinsiyetin Girişimcilik Özellikleri Üzerine Etkisi: Erkek Girişimcilik Ve Kadın Girişimciliğin Karşılaştırmalı Analizi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*(22), 47-55.
- Ulutürk Akman, S., & Bektaş, H. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Girişimci Özelliklerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, 37(1), 217-232.
- Zhao, F. (2006). *Entrepreneurship and Innovations in E-business: An Integrative Perspective*. Idea Group Publishing.

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ

THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF TURKISH VERSION OF ADOLESCENT AND ADULT MINDFULNESS SCALE (AAMS): A PRELIMINARY STUDY

Hakan SARIÇAM

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, hakansaricam@gmail.com

İsmail ÇELİK

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ABSTRACT

The aim of this research is to adapt the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS) (Droutmana, Golubb, Oganesyana, & Read, 2018) to Turkish and to examine its preliminary psychometric properties. The research was conducted on 317 university students and 200 high school students. The validity and reliability of scale were investigated by language equality, explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis, concurrent validity, Cronbach alpha, and test retest methods. The Nature Relatedness Scale (NRS-6) and Spiritual Well-Being Scale (SWBS) were used for the concurrent validity. Results explanatory factor analyses demonstrated that 19 items yielded four-factors, as original form and confirmatory factor analyses demonstrated that the four-dimensional model was well fit ($\chi^2/df=2.39$, RMSEA=.066, AGFI=.93, CFI=.96, GFI=.96, IFI=.96, NFI=.94, RFI=.92, and SRMR=.047). Factor loadings ranged from .50 to .69. In the concurrent validity significant positive relationship were found between attention-awareness, nature relatedness, and spiritual well-being. Cronbach Alfa internal consistency coefficient was found as .84 for whole scale. Moreover, test-retest reliability coefficient was .64 and corrected item-total correlations ranged from .33 to .80. Overall results demonstrated that Adolescent and Adult Mindfulness Scale can be used as a valid and reliable instrument; it can be used in the field of positive psychology, health and education psychology.

Key Words: Mindfulness, attention, reactive, non-judgmental, self-acceptance.

ERGEN VE YETİŞKİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (EYBFÖ) TÜRKÇE FORMUNUN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ: BİR ÖN ÇALIŞMA

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Droutmana, Golubb, Oganesyana ve Read (2018) tarafından geliştirilen Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeğini (EYBFÖ) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 317 üniversite öğrencisi ve 200 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçeğin psikometrik özellikleri, dilsel eşdeğerlik, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, uyum geçerliği, iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Uyum geçerliği için Doğayla İlişkili Olma Ölçeği (DIOÖ-6) ve Düşünsel İyi Olma Ölçeği (DIOÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucu maddeler orijinal formula uygun olarak dört boyutta toplanmıştır. Daha sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu 19 maddenin dört boyuttaki uyum indeksi değerleri ($\chi^2/sd=2.39$, RMSEA=.066, AGFI=.93, CFI=.96, GFI=.96, IFI=.96, NFI=.94, RFI=.92 ve SRMR=.047) olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .50 ile .69 arasında sıralanmaktadır. Uyum geçerliği çalışmasında dikkat ve farkındalık ile doğayla ilişkililik ve düşünsel iyi olma arasında pozitif ilişkiler görülmüştür. Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha=.84$; test-tekrar test korelasyon katsayısı ölçeğin bütünü için $r=.64$ olarak bulunmuştur. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .33 ile .80 arasında sıralandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçeğin pozitif psikoloji, sağlık ve eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Farkındalık, dikkat, tepkisellik, yargılayıcı olmama, kendini kabul.

1. Giriş

Kökene Budist felsefeye dayanan bilinçli farkındalık şimdiki anın farkında olmak; tepkisel ve yargılayıcı olmadan, şu anı ilmi ilmi yaşamak şeklinde tanımlanmıştır (Reibel, Greeson, Brainard, & Rosenzweig, 2001; Sarıçam, 2018). Kavramın teorisyenlerinden Kabat-Zinn (1982; 2003) bilinçli farkındalığı, bireyin içsel deneyimlerini ve dışsal olaylara açıklığını, yargısız farkındalığı, merkezizliği (bir duruma birçok bakış açısıyla bakabilme yeteneği, Bk. tersi; odaklanmacılık), mevcut anın yaşantıları için dikkatin öz-düzenlemesini içerir. Shapiro, Carlson, Astin ve Freedman'a (2006) göre bilinçli farkındalığın 3 boyutu vardır: 1- Niyet (Hedef), 2-Dikkat (dikkatin söz konusu olduğu bilişsel süreçler), 3-Tutum (Duyarlılık veya yargısızlık gibi dikkat nesnelere göre benimsenen duygusal nitelikler ve/ veya zihinsel duruş). Öte yandan Droutmana, Golubb, Oganesyana ve Read (2018) ise bilinçli farkındalığın 4 boyutu vardır: 1-Dikkat ve farkındalık, 2- Tepkisizlik, 3- Yargılayıcı olmama, 4-Kendini kabullenme (Sarıçam, 2018).

Bilinçli farkındalık ile stres, kaygı, depresyon arasında negatif ilişkiler; buna karşın iyilik hali, fiziksel sağlık, iş performansı, merhamet duygusu, umut, bilişsel performans, ruh sağlığı arasında pozitif ilişkiler vardır (Brown & Ryan, 2003; Janssen vd. 2018; Leroy, Anseel, Dimitrova, & Sels, 2013; Newsome, Waldo, & Gruszka, 2012; Thorton vd., 2014; Weare, 2013). Bilinçli farkındalık merkezli terapi uygulamalarına, klinik bağlamda özellikle yaşlılarda, kanser hastalarında ve depresyonun tedavisinde rastlamak oldukça olasıdır (Baer, 2003; Moody vd., 2013; Ruths vd., 2013; Segal, Williams, & Teasdale, 2002).

Bilinçli farkındalık ile ilgili ulusal alanyazında daha önce Özyeşil, Aslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilinçli Farkındalık Ölçeği bulunmaktadır. Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen bu ölçek yetişkinler için olup, tüm maddeler olumsuz ifadeler içerdiğinden ve tek boyutlu olduğundan eleştirilmiştir (Droutman vd., 2018). Ayrıca Kınay (2013) tarafından Türkçeye adapte edilen Beş boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçekte 39 maddeden oluşmakta ve yetişkinlere uygulanabilmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Droutmana ve diğerleri (2018) tarafından ergenlerin ve genç yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeyini değerlendirmek için geliştirilen Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeğini (EYBFÖ) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin ön psikometrik özelliklerini incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ilinden 317 üniversite ve 200 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

2.2. Veri toplama araçları

Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeğini (EYBFÖ): Droutmana, Golubb, Oganesyana ve Read (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinali 19 madde ve 4 alt boyuttan oluşan 5'li Likert (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık sık, 5 Her zaman) tipi bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesinde 24 maddelik ilk yapıya AFA yapılmış ve 19 madde 4 faktörden bir yapı elde edilmiştir ($\chi^2=326$, $sd=186$, $p<.001$). Bu dört boyutlu modelin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında uyum indeksi değerleri $\chi^2=1143.2$, $sd=584$ ($\chi^2/sd=1.96$, CFI=.97, RMSEA=.052 olarak hesaplanmıştır. Faktör yükleri .43 ile .85 arasında sıralanmaktadır. Uyum geçerliği çalışmasında EYBFÖ ile duygusal düzenleme ve öz-duyarlılık arasında $p<.001$ önem düzeyinde sırasıyla $r=.37$, $.28$ ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için $\alpha = .84$, dikkat ve farkındalık faktörü için $\alpha = .77$, Tepkisizlik faktörü için $\alpha = .75$, Yargısız olma faktörü için $\alpha = .71$, ve kabullenme faktörü için $\alpha = .76$ olarak hesaplanmıştır.

Doğayla İlişkili Olma Ölçeği (DİÖÖ-6): Nisbet ve Zelenski (2013) tarafından oluşturulan DİÖÖ-6, altı madde tek boyuttan oluşan, 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçeye adaptasyonu Sarıçam ve Şahin (2015) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 6 maddelik tek faktörlü bir yapı elde edilmiş ve bu tek boyutlu modelin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında uyum indeksi değerleri $\chi^2=11.83$, $sd=6$ ($\chi^2/sd=1.97$, $p=0.00$), RMSEA=.035, GFI=.96, AGFI=.96, CFI=.97, NFI=.96, NNFI=.97, RFI=.97, IFI=.96, SRMR=.04, PGFI=.95 ve PNFI=.97 olarak bulunmuştur. Faktör yükleri .42 ile .74 arasında sıralanmaktadır. Benzer ölçek geçerliği çalışmasında DİÖÖ-6 ile DİÖÖ-21 arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayısı .88, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .63 ile .81 arasında sıralandığı gözlenmiştir.

Düşünsel İyi Olma Ölçeği: Daaleman ve Frey (2004) tarafından geliştirilen Düşünsel İyi Olma Ölçeği 12 madde ve 2 alt boyuttan oluşan 5'li Likert türü bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe adaptasyonu Sarıçam (2014) tarafından yapılmıştır. 187 öğrenciden elde edilen verilere uygulanan AFA sonucu 12 madde orijinal formula paralel şekilde 2 alt boyutta (öz-yeterlik, hayat şeması) toplanmıştır. Daha sonra 237 öğrenciden elde edilen verilere uygulanan DFA sonucu uyum iyiliği puanları ($\chi^2/sd=1.41$, RMSEA=0.039, AGFI=.96, CFI=.95, GFI=.96, IFI=.93, NFI=.94, SRMR=0.048) olarak bulunmuştur.

Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında ise öznel mutluluk ile düşünsel (manevi) iyi olma arasındaki ilişki katsayısı $r = .55$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı öz-yeterlik alt boyutu için .88, yaşam planı alt boyutu için .86; 22 gün aradan sonra yapılan ölçümle birlikte test-tekrar test katsayısı ise öz-yeterlik alt boyutu için .65, yaşam planı alt boyutu için .61 çıkmıştır.

2.3. İşlem

Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştirenlerden biri olan Vita Droutman ile 09.12.2017 tarihinde e-mail yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama süreci özel aşamalar içermektedir. Öncelikle ölçek 4 dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonuna ait psikometrik özellikler içinde dilsel eşdeğerlik, yapı geçerliği, uyum geçerliği, iç tutarlık ve madde analizleri bulunmaktadır. Önem düzeyi olarak $p < .01$ kriter alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.54 paket programlarıyla yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Dil Kapsam Geçerliği

Dil kapsam geçerliği için her madde için 4 dil uzmanından “uygun değil, tekrar gözden geçirilmeli, küçük revizyon gerekli ve uygundur” ifadelerinin yer aldığı bir form verilmiş, gelen dönütlere göre yüzdeler hesaplanmış ve Tablo 1’de gösterilmiştir

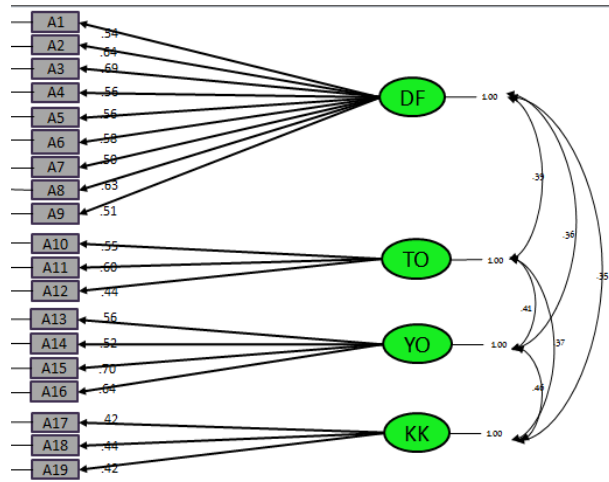
Tablo 1. Uzman dönütlerine göre maddelerin uygunluk yüzdeleri

Madde	Oran	Madde	Oran
1. madde	%100	11. madde	%87.50
2. madde	%93.75	12. madde	%87.50
3. madde	%100	13. madde	%93.75
4. madde	%93.75	14. madde	%87.50
5. madde	%100	15. madde	%87.50
6. madde	%93.75	16. madde	%87.50
7. madde	%93.75	17. madde	%87.50
8. madde	%100	18. madde	%93.75
9. madde	%93.75	19. madde	%87.50
10. madde	%93.75		

Gelen dönütlere göre özellikle uygunluk değeri %87.50 olan maddeler üzerinde tekrar incelemeler yapıldıktan sonra dil kapsam geçerliği değerlerine bakılmıştır. Lawshe tekniğine göre, ölçeğin dil kapsam geçerliği değerleri 0.80 ve +1.00 arasında sıralanmaktadır.

3.2. Yapı geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucu maddeler orijinal formula uygun olarak dört boyutta toplanmıştır. Daha sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu 19 maddenin dört boyuttaki uyum indeksi değerleri ($\chi^2/sd=2.39$, RMSEA= .066, AGFI=.93, CFI=.96, GFI=.96, IFI=.96, NFI=.94, RFI=.92 ve SRMR=.047) olarak bulunmuştur (Şekil 1).



Chi-Square=64.55, df=27, P-value=0.00006, RMSEA=0.066

Şekil 1. EYBFÖ path diyagramı

Ölçeğin faktör yükleri dikkat ve farkındalık faktörü için .50 ile .69; Tepkisizlik faktörü için .44 ile .60; Yargısız olma faktörü .52 ile .70 ve kabullenme faktörü .42 ile .44 arasında sıralanmaktadır. Uyum indekslerini yorumlamak için alanyazında en sık kullanılan ölçütler Şekil 2’de gösterilmiştir.

En sık rastlanılan uyum iyiliği değerleri	Mükemmel Uyum	Kabul edilebilir uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI \leq .97$
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
PGFI	$.50 \leq SRMR \leq .95$	$.95 \leq SRMR \leq 1.00$
PNFI	$.50 \leq SRMR \leq .95$	$.95 \leq SRMR \leq 1.00$

Şekil 2. Uyum indekslerinde ölçütler (İlhan & Çetin, 2014)

Şekil 2’ye göre EYBFÖ’nün uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeydedir.

3.3. Uyum geçerliği

Uyum geçerliği çalışmasında dikkat ve farkındalık ile doğayla ilişkili olma ($r=.12$, $p<.001$), öz-yeterlik ($r=.24$, $p<.001$), yaşam planı ($r=.17$, $p<.001$) arasında pozitif ilişkiler görülmüştür.

3.4. Güvenirlilik

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha=.84$, dikkat ve farkındalık faktörü için $\alpha=.79$, Tepkisizlik faktörü için $\alpha=.93$, Yargısız olma faktörü $\alpha=.67$ ve kabullenme faktörü için $\alpha=.70$. Üniversite öğrencilerinden oluşan örneklemden 51 kişilik gruba 20 günlük aradan sonra tekrar uygulama sonrasında, test-tekrar test korelasyon katsayısı ölçeğin bütünü için $r=.64$ olarak bulunmuştur.

3.5. Madde analizi

Madde analizi için ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasında her boyutun kendi toplam puanı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2. EYBFÖ’nün düzeltilmiş madde toplam korelasyonları (r_{jx})

Madde no	1.faktör (r_{jx})	2.faktör (r_{jx})	3.faktör (r_{jx})	4.faktör (r_{jx})	Tek boyut (r_{jx})
M1	.444				.474
M2	.506				.513
M3	.554				.596
M4	.480				.486
M5	.468				.449
M6	.471				.515
M7	.460				.490
M8	.499				.546
M9	.441				.524
M10		.477			.444
M11		.491			.521
M12		.349			.373
M13			.465		.453
M14			.447		.431
M15			.513		.555
M16			.438		.510
M17				.424	.326
M18				.603	.414
M19				.547	.327

Tablo 2’de görüldüğü üzere düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının .33 ile .60 arasında sıralandığı görülmüştür.

4. Sonuç

Ergenlerin ve genç yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeyini değerlendirmek için geliştirilen EYBFÖ’nün Türk örneklemindeki psikometrik özelliklerini incelemeyi amaçlayan bu ön çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik ve uygunluk çalışmalarında maddelerin orijinal dilindeki anlam ve içeriği ile Türkçe karşılığındaki anlam ve içeriğinin yeterli düzeyde birbirini karşıladığı söylenebilir. DFA ile incelenen yapı geçerliği çalışmasında ise ortaya çıkan uyum iyiliği değerlerinin alanyazında kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir de ölçeğin orijinal formundan düşüktür. Kültürlerarası ölçek, anket, envanter uyarlama çalışmalarında bu tip farklılıkların olması olağan bir durumdur. Uyum geçerliği çalışmasında, büyük olasılıkla yanlış tercih edilen ölçme araçlarından kaynaklı EYBFÖ ile DİÖÖ-6 ve DİÖÖ arasındaki ilişki katsayıları düşük çıkmıştır. Güvenirlik değerlerinde ise Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayı *yargısız olma* faktörü hariç diğer faktörler ve ölçeğin bütünü için .70’ten yukarıda olması iç tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğunun emaresidir. Madde analizlerinde ise madde toplam korelasyon katsayıları .30’dan yüksek olması her bir maddenin ölçeğin bütünü ile yeterli şekilde tutarlı olduğunu göstermektedir (Sarıçam ve Adam Karduz, 2018). Tüm bu bulgular EYBFÖ’nün Türk kültüründe ergenlerin ve genç yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeyini değerlendirmek için kullanılabilmesi gösterse de ölçeğin psikometrik değerlerinin ayrıntılı incelenmesi gerekmektedir. Bunun için aşağıdaki öneriler yapılması savunulmaktadır:

- Öncelikle çalışma grubu hem lise öğrencilerinde hem de üniversite öğrencilerinde genişletilmeli ve psikometrik değerler karşılaştırmalı sunulmalıdır.

- Bu çalışmada örneklem sayısı yetersiz olduğundan yapı geçerliği çözümlmelerine direk DFA'dan başlanmıştır. AFA ayrıca yapılmalıdır.
- Ölçek 4 boyutlu olduğu için ikinci düzey DFA incelenmesinde fayda vardır.
- Uyum geçerliği için yanlış ölçme araçları seçilmiş; bundan dolayı bilinçli farkındalığı doğrudan değerlendiren başka ölçme araçları kullanılarak çalışma genişletilebilir.

Kaynakça

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. DOI: 10.1093/clipsy.bpg015
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Daaleman, T. P., & Frey, B. B. (2004). The Spirituality Index of Well-Being: A new instrument for health-related quality-of-life research. *Annals of Family Medicine*, 2(5), 499-503. DOI: 10.1370/afm.89
- Droutmana, V., Golubb, I., Oganesyana, A., & Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43. DOI: 10.1016/j.paid.2017.10.037
- İlhan, M. ve Çetin, B . (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42. DOI: 10.21031/epod.31126
- Janssen, M., Heerkens, Y., Kuijer, W., van der Heijden, B., & Engels, J. (2018). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on employees' mental health: A systematic review. *PLoS ONE*, 13(1), e0191332. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0191332>
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47. DOI:10.1016/0163-8343(82)90026-3
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156. DOI:10.1093/clipsy.bpg016
- Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Leroy, H., Anseel, F., Dimitrova, N. G., & Sels, L. (2013). Mindfulness, authentic functioning, and work engagement: A growth modeling approach. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 238-247. DOI:10.1016/j.jvb.2013.01.012
- Moody, K., Kramer, D., Santizo, R. O., Magro, L., Wyshogrod, D., Ambrosio, J., ... Stein, J. (2013). Helping the helpers: Mindfulness training for burnout in pediatric oncology-A pilot program. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 30, 275-284. DOI:10.1177/1043454213504497
- Newsome, S., Waldo, M., & Gruszka, C. (2012). Mindfulness group work: Preventing stress and increasing self-compassion among helping professionals in training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 37, 297-311. DOI:10.1080/01933922.2012.690832
- Nisbet, E. K., & Zelenski, J. M. (2013). The NR-6: A new brief measure of nature relatedness. *Frontiers in Psychology*, 4, 813. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00813
- Özyeşil, Z., Aslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., & Rosenzweig, S. (2001). Mindfulness-based stress reduction and health-related quality of life in a heterogeneous patient population. *General Hospital Psychiatry*, 23(4), 183-192. DOI: 10.1016/S0163-8343(01)00149-9
- Ruths, F. A., De Zoysa, N., Frearson, S. J., Hutton, J., Williams, J. M. G., & Walsh, J. (2013). Mindfulness-based cognitive therapy for mental health professionals-A pilot study. *Mindfulness*, 4, 289-295. DOI:10.1007/s12671-012-0127-0

- Sarıçam, H. (2014). Düşünsel (Manevi) İyi Olma Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri. YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Sciences (YICER-2014) September 01-03, 2014, Istanbul, Turkey.
- Sarıçam, H. (2018). Önleyici psikolojik danışma açısından koruyucu faktörler. F. Savi Çakır (Ed) *Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (içinde). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sarıçam, H., Adam Karduz, F. (2018). Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 116-135. DOI: 10.21031/epod.335607
- Sarıçam, H., & Şahin, S. H. (2015). Doğayla İlişkili Olma Ölçeğinin ilk psikometrik bulguları ve öz-aşkınlıkla ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 267-280. DOI: 10.12780/uusbd.70289
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for depression; A new approach to preventing relapse*. New York: the Guilford Press
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373-386. DOI:10.1002/jclp.20237
- Thorton, L. M., Cheavens, J. S., Heitzmann, C. A., Dorfman, C. S., Wu, S. M., & Andersen, B. L. (2014). Test of mindfulness and hope components in a psychological intervention for women with cancer recurrence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82, 1087-1100. DOI: 10.1037/a0036959
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153. DOI: 10.1108/JCS-12-2012-0014

THE EFFECT OF LONELINESS AND PARENTAL ATTITUDE ON SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL VULNERABILITY IN UNIVERSITY STUDENTS

Uğur GÜRGAN

ugurgan@balikesir.edu.tr

Nida GÜLTEKİN

nidagultekin97@gmail.com

Hilmi SEZER

hsezer128@hotmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine and compare the psychological fragility and social vulnerability levels of university students in terms of perceived parental attitude and perceived loneliness. Research is descriptive in the relational search model. The sample of the study consists of 481 participants, male and female, of which 352 are female and 129 are male, selected from 12 different departments of Balıkesir University Necatibey Education Faculty. Data were collected using the Personal Information Form, Social Vulnerability Scale and Psychological Vulnerability Scale. Pearson Correlation Analysis, ANOVA and t-test were applied for data analysis. Independent variables of the research were perceived maternal attitude, perceived father attitude and perceived loneliness. Dependent variables are psychological vulnerability and social vulnerability levels of university students. As a result of the research, significant differences were found between perceived maternal attitudes of university students and social and psychological vulnerability levels. Besides, the perceived father's attitude was found to have an effect on social vulnerability, but it did not affect the psychological vulnerability of the students. In addition, it was concluded that there is a relationship between perceived loneliness levels and social and psychological vulnerability of students.

Key Words: Vulnerability, social vulnerability, psychological vulnerability, university students, parental attitude.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI YALNIZLIK VE EBEVEYN TUTUMLARININ SOSYAL VE PSİKOLOJİK KIRILGANLIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde psikolojik kırılabilirlik ve sosyal kırılabilirlik düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumu ve algılanan yalnızlık düzeyi açısından etkisinin incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Araştırma betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın örneklemini Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 12 farklı bölümden seçilen 352'si kadın 129'u erkek 481 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Kırılabilirlik Ölçeği ve Psikolojik Kırılabilirlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde Pearson Korelasyon Analizi, ANOVA ve T- Testi uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu ve algılanan yalnızlık düzeyidir. Bağımlı değişkenler ise üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılabilirlik ve sosyal kırılabilirlik düzeyleridir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin algılanan anne tutumları ile sosyal ve psikolojik kırılabilirlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra algılanan baba tutumunun sosyal kırılabilirlik üzerinde etkili olduğu fakat öğrencilerin psikolojik kırılabilirliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak algılanan yalnızlık düzeyleriyle öğrencilerin sosyal ve psikolojik kırılabilirlik düzeyleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kırılabilirlik, sosyal kırılabilirlik, psikolojik kırılabilirlik, üniversite öğrencileri, ebeveyn tutumları

1. Giriş

Kırılabilirlik, fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden kişiye zarar vericilere hedef olmak olarak tanımlanmaktadır (Akt; Sarıçam, 2015). Bireyler yaşadıkları durumu tehdit edici bir şeymiş gibi düşündüklerinde psikolojik sıkıntılar meydana gelmektedir. Kişi karşılaştığı olayları benmerkezci olarak üstüne alır, neticesinde ise bilişsel fonksiyonları işlevsizleşir (Gökçakan & Gökçakan, 2005). İncinebilirlik ya da kırılabilirliğe psikolojik açıdan bakıldığında bu işlevsizleşen yapılarla bağlantılıdır (Ingram & Luxton, 2006). İşlevsizleşen yapıların neden olduğu işlevsiz öğrenmeler birçok psikolojik sıkıntının temelini oluşturmaktadır (Monrain & Blackburn, 2005). Kırılabilirlik ya da incinebilirlik, bireyin psikolojik sıkıntılara hazırlığını sağlamaktadır. Bu kırılabilirlik bireyin kişiliği ile ilişkilidir (Gökçakan & Gökçakan, 2005).

Kırılabilirlik kavramının sosyolojik boyutuna bakıldığında ise risk ve afetler karşımıza çıkmaktadır (Boyce, 2000). Afet durumunda toplumun davranışları kültürden kültüre değişebilmekle birlikte, bu davranışlar afet sonrasında etkilere karşı kırılabilirliği artırıp azaltabilmektedir (Varol & Gültekin,

2016). Dünyanın her yerinde ve herhangi bir zamanında afetlerin olması kaçınılmazdır. Afetlerin sonuçları ise meydana geldiği yer ve toplumun tepkisine göre farklılık gösterebilmektedir. Yaşamın her alanında gerçekleşmesi olası olan bir tehlikenin afet halini alması bireylerin psikolojik ve sosyal kırılganlıkları ile ilişkilidir (Soucaille, 2008).

Sarıçam ve arkadaşları (2012), sosyal kırılganlığı kişilerin sosyal istismara eğilimli olması, kolay inandırılabilir, aldatılabilir ve kandırılabilir olması olarak nitelendirmektedirler. Aynı şekilde sosyal sömürüye müsait olma, sosyal zedelene bilirlilik ifadeleri de sosyal kırılganlık için tercih edilmektedir. Birkmann ve diğerleri (2006) sosyal kırılganlığın sahip olduğu özellikleri şöyle belirtmiştir:

- ✓ Sosyal kırılganlık süreklilik teşkil eden ve gerçekleştiği zamandaki koşullara göre değişen bir yapıya sahiptir.
- ✓ Sosyal kırılganlık çok boyutludur.
- ✓ Sosyal kırılganlık bireylerin yaşadığı sosyal gruplardaki maruz kaldığı etkilerle birlikte hassaslık seviyelerine göre değişim gösterebilir.
- ✓ Sosyal kırılganlık bireyin etkileşimde bulunduğu siyasal, ekonomik ve sosyal ilişkilerince belirlenir.

Oliver Smith (1996) sosyal kırılganlığın azaltılmasını, iyileştirilen yaşam tarzıyla, yaşanılan çevreye adaptasyonun artırılmasıyla ve ananevi bilginin devam ettirilmesiyle mümkün olduğunu belirtmektedir.

Sosyal kırılganlık kolay inanılabilirlik ve aldatılabilirlik olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Greenspan, 2005; Greenspan, Loughlin, & Black, 2001; Sarıçam ve diğerleri, 2012). Bu iki bileşen yakın anlamlara sahip olsalar da farklı özellikler barındırmaktadır. Aldatılabilirlik kavramı nesnel, somut, sonuçlarla ilgiliyken; kolay inanılabilirlik, bireyin düşünceleri bu düşüncelerden doğan inançlarıyla bağlantılı daha çok zihinsel bir kavramdır (Pinsker, Stone, Pachana, & Greenspan, 2006, Sarıçam ve diğerleri, 2012). Diyelim ki pazardan alacağınız patatesçi size pazardaki en iyi patateslerin kendisinde olduğunuz söylüyor. Pazarı gezmeden satıcıyı dinleyerek hemen o patatesleri almak aldatılabilirlik, satıcının sözlerine hemen inanmak ise kolay inanılabilirlik kavramını örneklemektedir.

Sosyal kırılganlıkla ilgili Nettelbeck ve Wilson (2002)' un engellilerle yaptığı çalışmada, akran zorbalığına maruz kalmış çocuklarda (Rigby, 2004), ağır hastaların (Andrew & Rockwood, 2010) ve kadınların erkeklere oranla sosyal kırılganlığı yüksek bulunmuştur (Pinsker, McFarlan, & Stone, 2011). Bunlara ek olarak aile içi şiddet, yaşanılan çevrede kabul görememe, yakın birinin kaybı, fiziksel taciz ve tecavüz benzeri durumlar yaşamak bireylerde sosyal kırılganlığı artırıcı birer faktör olarak tespit edilmiştir (Cutter, Boruff, & Shirley, 2003).

Bireyin benlik değerini onaylaması veya başarıya/kazanmaya yönelimli olmayı gösteren bilişsel inançlar psikolojik kırılganlık olarak ifade edilmektedir (Sinclair ve Wallston, 1999). Bu bakımdan psikolojik kırılganlık bireyin diğerlerince onaylanmak istemesini, mükemmeliyetçiliğini, bağımlılık seviyesini anlatan bireyin kendine dair algılarıyla bağlantılıdır (Akt; Ekşi, Bikeç, Ümmet, 2017).

Sosyal onay, başarı bireyin benlik değerinin onanması gibi kavramlar psikolojik kırılganlığın işlemsel tanımında öne çıkmaktadır. Bu yapılar düşünüldüğü zaman bireyin psikolojik kırılganlık kavramı incelenirken içerisinde etkileşimde bulunduğu sosyal çevresi göz ardı edilmemelidir (Kessler, 1979: 100; Thoits, 1982: 351). Satıcı, Kayış ve Akın (2013) bireyin çevresinden gelen tepkilere karşı aşırı duyarlı olmasının psikolojik kırılganlığını yordadığını belirtmektedir. Bununla beraber bireyler dışardan aldığı geribildirimleri kabullenerek özüne yabancılaşmakta ve bu durum psikolojik kırılganlığını artırmaktadır. Satıcı (2016)' da ek olarak bireylerin hissettiği psikolojik anlamdaki kırılganlık duygusu ümit var olmalarını azaltarak iyi olma halini azaltmakta olduğunu belirtmiştir.

Satıcı ve Uysal (2017) psikolojik kırılganlık ve öznel mutluluk üzerinde umutsuzluğun etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öznel mutluluk üzerinde psikolojik kırılganlık ve umutsuzluğun negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yapılan bir başka araştırma da yaşam doyumunun sosyal güvenilirlik ve psikolojik kırılabilirlik üzerindeki etkisi incelenmiş, araştırma sonucunda sosyal güvenilirlik ile psikolojik kırılabilirlik arasında negatif bir ilişki bulunurken, psikolojik kırılabilirlik ile sosyal güvenirlığın yaşam doyumundan önemli ölçüde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları üniversite öğrencilerinde sosyal güvenilirlik algısının ve psikolojik kırılabilirliğin azaltılmasında yaşam memnuniyetinin önemini vurgulamaktadır (Sarıçam ve diğerleri, 2016).

Affetme, minnet ve psikolojik kırılabilirlik ilişkilerini inceleyen Sarıçam (2015), çalışması sonucunda affediciliğin, minnet ve psikolojik kırılabilirliği yordadığını bulmakla beraber araştırma bulguları, affetme düzeyinin psikolojik kırılabilirlik üzerindeki önemini vurgulamıştır.

Yeşilkanat (2018)'deki çalışmasında sosyal ve psikolojik kırılabilirlik üzerinde depresyon, duygusal denge ve aleksitiminin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda depresyon, duygusal denge ve aleksitimi ile psikolojik ve sosyal kırılabilirlik arasında olumlu yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Akın ve arkadaşları (2015)' te yaptıkları araştırmada psikolojik kırılabilirlik ve içgörü üzerinde benlik etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda benlik kavramının içgörüyü psikolojik kırılabilirlik arasındaki ilişkiyi etkilediği saptanmıştır.

Sarıçalı ve Satıcı (2017)'de yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin utangaçlığının bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılabilirlik arasındaki ilişkisini incelemiş ve araştırma sonucunda psikolojik kırılabilirlik ve utangaçlığın bilinçli farkındalık tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmış, üniversite öğrencilerindeki kırılabilirlik ve utangaçlık seviyelerinin azaltılmasında bilinçli farkındalığın etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Son olarak Ekşi, Bikeç ve Ümmet (2017) öğretmen adaylarının psikolojik kırılabilirlikleri ve öz değerlerinin kendini sansürleme davranışı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının psikolojik kırılabilirlikleri arttıkça kendini sansürleme davranışlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sosyal yeterlikleriyle psikolojik kırılabilirliklerini araştıran Uysal (2015), araştırma sonucunda bu iki değişken arasında negatif bir ilişki saptamıştır. Başka bir deyişle sosyal ortamlardaki yeterliği artan üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılabilirliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin algılanan yalnızlık düzeyleriyle algılanan anne-baba tutumlarının sosyal ve psikolojik kırılabilirlik üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmış, bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin sosyal kırılabilirliği algılanan yalnızlık düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin sosyal kırılabilirliği ile algılanan anne tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin sosyal kırılabilirliği ile algılanan baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılabilirliği algılanan yalnızlık düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılabilirliği ile algılanan anne tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılabilirliği ile algılanan baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılabilirliği ile sosyal kırılabilirliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki hesaplanabilir ilişkiler ve bir değişkendeki değişimin diğer değişken tarafından belirlendiği ve ne kadarının belirlenebildiğinin saptandığı araştırma modelidir (Can, 2016). Araştırmanın bağımsız değişkenleri algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu ve algılanan yalnızlık düzeyidir. Bağımlı değişkenler ise üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılma ve sosyal kırılma düzeyleridir.

2.2. Araştırma Örnekleme

Araştırmanın örneklemini Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi'nde 2016-2017 bahar döneminde öğrenim gören 352'si kadın, 124'ü erkek toplam 481 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin anabilim dallarına göre dağılımı; sınıf öğretmenliğinden 48, sosyal bilgiler öğretmenliğinden 20, müzik öğretmenliğinden 42, ilköğretim matematik öğretmenliğinden 81, psikolojik danışmanlık ve rehberlikten 74, kimya öğretmenliğinden 19, biyoloji öğretmenliğinden 15, BÖTE grubu öğretmenliğinden 32, Türkçe öğretmenliğinden 32, fen bilgisi öğretmenliğinden 32, okul öncesi öğretmenliğinden 34, fizik öğretmenliğinden 11 ve formasyon gruplarından toplamda 21 öğrenci şeklindedir. Toplamda 12 farklı programda öğrenim gören öğrenciler araştırmaya katılmışlardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak psikolojik kırılma ve sosyal kırılma ölçekleri kullanılmıştır.

2.3.1. Psikolojik Kırılma Ölçeği (PKÖ):

Yetişkin bireylerin psikolojik kırılma düzeylerini ölçmek için, 5'li likert (5 = bana tamamen uygun, 1 = bana hiç uygun değil) tipinde toplamda 6 maddeden oluşan, Sinclair ve Wallston' un (1999) geliştirdiği ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6 iken en yüksek puan 30'dur. Artan puan ölçeği uygulayan kişinin psikolojik kırılma düzeyinin arttığını göstermektedir. PKÖ tek boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Akın ve Eker (2011) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlamada yapılan DFA sonucu ölçeğin tek boyutluluğu tasdiklenmiştir ($\chi^2/sd = 0.87$, GFI = .99, CFI = 1.00 ve SRMR = .025). (Akın ve Eker, 2011).

2.3.2. Sosyal Kırılma Ölçeği (SKÖ):

Pinsker, Stone, Pachana ve Greenspan (2006) tarafından yetişkinlerin sosyal kırılma ya da sosyal istismara açıklığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5'li ("4" Her zaman, "3" sık sık, "2" bazı zamanlar, "1" nadiren, "0" Hiçbir zaman) likert tipindedir. Ölçeğin puan aralığı 0 ile 56 arasındadır. Ölçek "kolay inanma" ve "aldatılabilirlik" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .90'dır. (DFA: $\chi^2(89) = 103.93$, CFI=.99; NFI=.96; NNFI=.99; RMSEA=.04; SRMR=.07). Verilen değerler sonucu ölçek hem yaşlılar hem de üniversite öğrencileri için uygulanabilir (Pinsker at al., 2011).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Sarıçam(2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında RMSEA ve SRMR değerleri .05'e yakınlığı ve χ^2/sd değerinin de 2'ye yakın olması nedeniyle tek boyutlu yapısı daha kullanışlı bulunmuştur. Ölçek 15 madde ve 5'li likert ("1" Hiçbir zaman, "2" Nadiren, "3" Sık sık, "4" Genellikle, "5" Her zaman) tipinde uyarlanmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde olmamakla birlikte, ölçeği alt boyutlarıyla çalışmak isteyen araştırmacılar için 1-8. Maddeler aldatılabilirlik, 9-15. Maddeler kolay inanma alt boyutlarını temsil etmektedir. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94'tür. Ölçeğin tek alt boyutlu modelinin geçerliliği ; $\chi^2= 221.42$, $sd=76$ ($\chi^2/sd=2.91$), RMSEA= .066, CFI= .92, IFI= .93, NFI= .93, RFI= .94, GFI= .93, SRMR= .042'dir. Verilere bakıldığında ölçeğin Türkçe uyarlanmış formu üniversite öğrencilerinin sosyal kırılma düzeylerini ölçebilmek için yeterlidir (Sarıçam, 2015).

3. Bulgular

3.1. Üniversite öğrencilerinin sosyal kırılma algılanan yalnızlık düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 1. Sosyal Kırılmanın Algılanan Yalnızlık Değişkeni Açısından İncelenmesi, ANOVA Testi Sonuçları

	Alg. Yal. Düz	N	X	SS	F	p	Scheffe Sonucu
SOSYAL	Düşük	201	20,56	6,25	8,972	,000	Orta-Düşük
KIRILGANLIK	Orta	210	23,51	9,60			Yüksek-Düşük
	Yüksek	70	24,34	8,47			

Anova testinin anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olduğunda anlamlı bir fark göstermektedir (Can, 2016). Orta ve yüksek algılanan yalnızlık düzeyine sahip öğrencilerin sosyal kırılma algılanan yalnızlık düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

3.2. Üniversite öğrencilerinin sosyal kırılma ile algılanan anne tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 2. Sosyal Kırılmanın Algılanan Anne Tutumuna Göre İncelenmesi ANOVA Testi Sonuçları

	Alg. Anne Tutumu	N	X	SS	F	p	Scheffe Sonucu
SOSYAL	Otoriter	98	24,73	9,3	4,371	,005	Otoriter-
KIRILGANLIK	Demokratik	244	21,28	8,1			Demokratik
	Aşırı-Kor.	128	22,55	7,5			
	İlgisiz vd.	11	24,54	8,1			

Anova testi $p < 0.05$ olduğunda bir fark belirtmektedir. Buna ek olarak varyansların eşitliği koşulunun sağlanmasının ardından veri gruplarının örneklem grupları arasındaki farkın çok olmasıyla Scheffe tercih edilmektedir. Bu test daha az hata belirtmektedir (Büyüköztürk, 2005). Sosyal kırılmanın algılanan anne tutumuna göre incelenmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu demokratik anne tutumu algısına sahip üniversite öğrencilerinin sosyal kırılma algılanan otoriter anne algısına sahip olan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur.

3.3. Üniversite öğrencilerinin sosyal kırılma ile algılanan baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3. Sosyal Kırılmanın Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesi ANOVA Testi Sonuçları

	Alg. Anne Tutumu	N	X	SS	F	p	Scheffe Sonucu
SOSYAL	Otoriter	114	24,07	10,02	3,196	,023	Otoriter-
KIRILGANLIK	Demokratik	269	21,39	7,66			Demokratik
	Aşırı-Kor.	62	23,09	6,55			
	İlgisiz vd.	36	22,40	9,06			

Sosyal kırılmanın algılanan baba tutumu algısına göre değişiminin incelendiği istatistik sonucunda otoriter baba tutumu algısına sahip üniversite öğrencilerin sosyal kırılma düzeyi, demokratik baba tutumu algısına sahip olan öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılma algılanan yalnızlık düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. Psikolojik Kırılmanın Algılanan Yalnızlığa Göre İncelenmesi ANOVA Testi Sonuçları

	Alg. Yal. Düz	N	X	SS	F	p	Scheffe Sonucu
PSİKOLOJİK	Düşük	201	15,38	4,40	30,151	,000	Yüksek-Orta
KIRILGANLIK	Orta	210	18,03	4,51			Yüksek-Düşük
	Yüksek	70	19,55	4,41			

Psikolojik kırılmanın algılanan yalnızlık düzeyine göre incelenmesi sonucu algılanan yalnızlık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin yalnızlık algısı düşük ve orta olanlara göre psikolojik kırılmanın daha fazla olduğu bulunmuştur. ($P < 0.05$)

3.5. Üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlığı ile algılanan anne tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5. Psikolojik Kırılganlığın Algılanan Anne Tutumuna Göre İncelenmesi ANOVA Testi Sonucu

	Alg. Anne Tutumu	N	X	SS	F	p	Scheffe Sonucu
PSİKOLOJİK KIRILGANLIK	Otoriter	98	18,65	5,21	6,631	,000	Otoriter-Demokratik
	Demokratik	244	16,30	4,58			
	Aşırı-Kor.	128	17,49	4,33			
	İlgisiz vd.	11	18,45	3,83			

Psikolojik kırılganlık ve algılanan anne tutumu arasında anlamlı bir fark ölçülmüştür ($p < 0.05$). Bu farklılık; otoriter anne tutumu algısına sahip üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlığının demokratik anne tutumu algısına sahip olanlardan daha fazla olduğu yönündedir.

3.6. Üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlığı ile algılanan baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6. Psikolojik Kırılganlığın Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesi ANOVA Testi Sonucu

	Alg. Anne Tutumu	N	X	SS	F	p	Scheffe Sonucu
PSİKOLOJİK KIRILGANLIK	Otoriter	114	17,74	4,62	2,650	,048	Fark Çıkmamıştır.
	Demokratik	269	16,61	4,08			
	Aşırı-Kor.	62	17,85	4,07			
	İlgisiz vd.	36	18,02	5,05			

Psikolojik kırılganlık ile algılanan baba tutumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

3.7. Üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlığı ile sosyal kırılganlığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo7. Psikolojik ve Sosyal Kırılganlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Korelasyon Sonucu

		PSİKOLOJİK KIRILGANLIK	SOSYAL KIRILGANLIK
PSİKOLOJİK KIRILGANLIK	Pearson Correlation	1	,357**
	P		,000
	N	481	481
SOSYAL KIRILGANLIK	Pearson Correlation	,357**	1
	P	,000	
	N	481	481

$p < .05$

Basit doğrusal korelasyon katsayısının 0.01'den küçük olduğunda anlamlı farklılık göstermektedir (Can, Spss 2016). Bu bağlamda sosyal kırılganlık ile psikolojik kırılganlık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilmektedir.

Sonuç Ve Öneriler

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlık düzeyleri ile algılanan yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bir başka ifadeyle algılanan yalnızlık düzeyi orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin sosyal ve psikolojik kırılganlık düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Algılanan anne tutumuna göre sosyal ve psikolojik kırılganlık düzeyi araştırması sonucuna bakıldığında ise demokratik anne tutumu algısına sahip olan öğrencilerin sosyal ve psikolojik kırılganlık düzeyleri otoriter anne tutumu algısına sahip olan öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır. Bir başka bulgu olan sosyal kırılganlık düzeyinin algılanan baba tutumuna göre değişimine bakıldığında otoriter baba tutumuna sahip öğrencilerin sosyal kırılganlığı demokratik baba tutumuna sahip öğrencilerden daha fazla bulunmuştur.

Araştırmanın eksik yönlerine bakıldığında, öğrencilerin sosyal ve psikolojik kırılganlık düzeylerini belirlemek adına kullanılan ölçeklerdeki alt boyut ve maddelerle bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini neden yalnız hissettiklerine dair, anne ve babalarının tutumlarının onların sosyal ve psikolojik anlamda kırılganlıklarını ne düzeyde etkilediğine dair nitel çalışmalar yapılması önlemsel anlamda sunulabilecek psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için bir kaynak oluşturabilir.

Kaynakça

- Akın, A., Demirci, İ., & Yıldız, E. (2015). Personal Self-Concept as Mediator and Moderator of the Relationship between Insight and Psychological Vulnerability. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1).
- Akın, A., ve Eker, H. (2011). Turkish version of the Psychological Vulnerability Scale: A study of validity and reliability. 32th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society'da sunulmuştur, 18-20 Temmuz, Münster, Almanya.
- Andrew, M. K., & Rockwood, K. (2010). Social vulnerability predicts cognitive decline in a prospective cohort of older Canadians. *Alzheimer's & Dementia*, 6(4), 319–325. doi: 10.1016/j.jalz.2009.11.001
- Birkman, J. (2006). *Indicators and criteria for measuring vulnerability: Theoretical bases and requirements*. In J. Birkman (Ed.), *Measuring Vulnerability to Natural Hazards: Towards Disaster Resilient Societies* (pp. 5577). Tokyo: United Nations University Press.
- Boyce, J. K. (2000). Let them eat risk? Wealth, rights and disaster vulnerability. *Disasters*, 24(3), 254-261.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cutter, S. L., Boruff, B. J., & Shirley, W. L. (2003). Social vulnerability to environmental hazards. *Social Science Quarterly*, 84(2), 242-261. doi: 10.1111/1540-6237.8402002
- Gökçakan, Z., ve Gökçakan, N. (2005). Depresyonda bilişsel terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 91-101.
- Greenspan, S., Loughlin, G., ve Black, R. S. (2001). Credulity and gullibility in people with developmental disorders: A framework for future research. *International Review of Research in Mental Retardation*, 24, 101–135. doi: 10.1016/S0074-7750(01)80007-0
- Halil, E. K. Ş. İ., Bikeç, S. M., & Ümmet, D. (2017). Öğretmen adaylarında kendini sansürleme, psikolojik kırılganlık ve koşullu öz değer. "Küreselleşen dünyada eğitim" içinde pp.439-450. doi: 10.14527/9786053188407.28
- Ingram, R. E., & Luxton, D. D. (2005). Vulnerability-Stress Models. In B. L. Hankin & J. R. Z. Abela (Eds.), *Development of psychopathology: A vulnerability stress perspective* (pp. 32-46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Kayış, A. R., & Akin, A. (2013). Predictive role of authenticity on psychological vulnerability in Turkish University students. *Psychological Reports*, 112(2), 519-528.
- Kessler, R. C. (1979). A strategy for studying differential vulnerability to the psychological consequences of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 100-108.
- Meynial-Salles, I., Dorotyn, S., & Soucaille, P. (2008). A new process for the continuous production of succinic acid from glucose at high yield, titer, and productivity. *Biotechnology and Bioengineering*, 99(1), 129-135.

- Mongrain, M., & Blackburn, S. (2005). Cognitive vulnerability, lifetime risk, and the recurrence of major depression in graduate students. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 747–768. doi: 10.1007/s10608-0054290-7
- Pinsker, D. M., McFarlan, K., & Stone, V. E. (2011). The social vulnerability scale for older adults: An exploratory and confirmatory factor analytic study. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 23(3), 246-272. doi: 10.1080/08946566.2011.584049.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287–300. doi: 10.1177/0143034304046902
- Oliver-Smith, A. (1996). Anthropological research on hazards and disasters. *Annual review of Anthropology*, 25(1), 303-328.
- Sarıçam, H. (2015). The Turkish version of the Social Vulnerability Scale: The study of validity and reliability. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 190-202. <http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2015.01.016>
- Sarıçam, H. (2015). The predictor role of gratitude and psychological vulnerability on forgiveness. *International Journal*, 4(4), 61-74.
- Sarıçam, H., Uysal, R., İlbay, A. B., Çardak, M., & Akın, A. (2012, May). The validity and reliability of the Turkish version of the social vulnerability scale. Paper presented at the *International Counseling and Education Conference 2012 (ICEC 2012)*, May, 3-5, Istanbul, Turkey.
- Sarıçalı, M., & Satıcı, S. A. (2017). *Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılabilirlik ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Satıcı, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Satıcı, S. A., & Uysal, R. (2017). Psychological vulnerability and subjective happiness: The mediating role of hopelessness. *Stress and Health*, 33(2), 111-118.
- Satıcı, S. A., Uysal, R., Yılmaz, M. F., & Deniz, M. E. (2016). Social safeness and psychological vulnerability in Turkish youth: The mediating role of life satisfaction. *Current Psychology*, 35(1), 22-28.
- Sinclair, V. G. ve Wallston, K. A. (1999). The development and validation of the psychological vulnerability scale. *Cognitive Therapy and Research*, 23 (2), 119–129.
- Uysal, R. (2015). *Social competence and psychological vulnerability: The mediating role of flourishing*. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 117 (2), 554-565.
- Varol, N., & Gültekin, T. (2016). Afet Antropolojisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Yeşilkanat G. (2018). *Aleksitimi, Duygusal Denge Ve Depresyonun Kırılabilirliğe Etkisinin İncelenmesi*. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

AN EVALUATION GENDER ISSUE IN SCHOOL ENVIRONMENT AND COURSE BOOKS

Prof.Dr. Süheyla SARITAŞ
Balıkesir Üniversitesi, saritassuheyla@gmail.com

ABSTRACT

Nowadays the concept of gender addressed being women and men by society in general has different angles among social and human sciences so that it has been expressed variety of perspectives. In gender studies the common idea about that gender and culture cannot be separated from each other that there in an emphasis inequality between man and woman. In fact, today all societies in the world have gender inequality of power and esteem between woman and man. For sure this inequality can observed in many different areas in societies. Education is one of these areas that is also has diversity from societies to societies. The school environment and textbooks as the important part of education system are worth examining in terms of gender issue. These sources lead to inequality in women's education. In this article, it is aimed to have an evaluation about the textbooks and school environment by giving some examples and studies done in the past.

Key Words: gender, education, textbooks, school environment

TOPLUMSAL CİNSİYET AÇISINDAN OKUL ORTAMI VE DERS KİTAPLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

ÖZET

Günümüzde sosyal ve beşeri bilimler alanlarında, farklı ve değişik açılardan ele alınan toplumsal cinsiyet kavramı, genel olarak toplumun kadın ve erkek olmaya yüklediği anlamları ve beklentileri ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak görüş, kültürün ve cinsiyetin birbirinden ayıramadığı ve bu yüzden kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğe yapılan vurgudur. Bugün bütün dünyadaki toplumlarda kadın ve erkek arasındaki güç ve saygınlık farkı ile açıklanan toplumsal cinsiyet eşitsizliği çok çeşitli ve farklı alanlarda görülmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Şüphesiz ki eğitim alanındaki cinsiyete dayalı eşitsizlikler de çok çeşitlidir ve toplumdan topluma farklılık gösterir. Eğitim sisteminin en önemli parçasını oluşturan okul ortamı ve ders kitapları toplumsal cinsiyet kalıpları açısından incelenmeye değerdir. Bu kaynaklar toplumsal cinsiyete yönelik kimi söylem, tutum ve davranışları içermeleri açısından kadın eğitiminde eşitsizliğe neden olmaktadır. Bu makalede, toplumsal cinsiyet açısından ders kitapları ve okul ortamı ile ilgili geçmişte yapılan bazı çalışmalara yer verilerek, günümüzde, zorunlu eğitim kademeleri esas alınarak, bu konuda çeşitli örneklerle yer vererek bir değerlendirme yapılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: toplumsal cinsiyet, eğitim, ders kitapları, okul ortamı

1. Giriş

Toplumsal cinsiyet kavramı, bugün sosyal ve beşeri bilimler alanlarında farklı ve değişik açılardan ele alınmaktadır. Feminist sosyoloji olarak da kabul edilen ve oldukça geniş bir çalışma ve tartışma alanı olan toplumsal cinsiyet kavramı, 1960'larda feminist tartışmalarla, daha sonraları da kadın çalışmaları ile gelişme göstererek günümüze ulaşmıştır.

Toplumsal cinsiyet kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder. Bu nedenle toplumsal cinsiyet ve kültürü tamamen birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü kültürün kadından ve erkekten beklendikleri (toplumsal cinsiyet) kadının ve erkeğin fiziksel bedenlerine (cinsiyet) ilişkin gözlemlerden tamamen ayrı değildir (Lips, 2001).

İnsan hakları alanında önemli ve belirleyici bir kavram olan toplumsal cinsiyet başta sağlık, ekonomi, eğitim, hukuk, siyaset, kültür, çalışma ve iş hayatı gibi çeşitli alanlarda karşımıza çıkar. Sözü edilen alanlar içerisinde önemli bir yer tutan eğitim ve toplumsal cinsiyet kadının yaşadığı toplumda sahip olması gereken haklara vurgu yapar.

2. Eğitim

Eğitim alanındaki eşitsizlikler çeşitlidir ve toplumdan topluma farklılıklar gösterir. Bir başka deyişle, sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına göre toplumsal cinsiyete dayalı olarak kadına yüklenen roller ve beklentiler kadın eğitimine yansır. Bu alandaki eşitsizliğin en yaralayıcı türlerinden biri cinsiyete dayalı eşitsizliktir. Oysa ki, eğitimin temel amacı hem toplumun sosyo-ekonomik gelişimine yardımcı olmak hem de bireyin refah içerisinde yaşamını sürdürmesini sağlamaktır.

2.1. Uluslararası Toplumsal Cinsiyet Sözleşmeleri

Türkiye, kadının gerek eğitim düzeyinin artması gerekse toplumsal cinsiyet algısına yönelik uğradığı haksızlığın ve eşitsizliğin giderilmesine yönelik olarak iki önemli uluslararası sözleşmeyi imzalamıştır.

Bunlardan ilki açılımı “*Kadına Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi*” CEDAW’ dır. Türkiye (1984) sözleşmenin en önemli özelliği, yalnızca yasa önündeki eşitliği değil; hem özel, hem de kamusal alanda var olan ayrımcılıkları da incelemesidir. Bu yasa kadınların hem insan, hem birey, hem de kişi olarak haklarıyla ilgilenen bir kadın hakları anayasasıdır. Diğer sözleşme ise, Birleşmiş Milletler’in “Pekin+5” (1995) diye anılan özel oturumundan çıkan ve resmi heyetlerin imzalarını taşıyan sonuç belgesidir: Pekin Eylem Planı aynı zamanda eğitimin her düzeyi için toplumsal cinsiyete duyarlı öğretim programlarının oluşturulmasını ve uygulanmasını öngörmektedir. Bu sözleşmenin *Kadın ve Eğitim* bölümünde kalıplaşmış cinsiyet rollerinin ısrarla kullanılmasının kızların okula erişimini ve okula devamını engellediğini vurgulamaktadır. Belge aynı zamanda eğitimin bütünleştirilerek güçlendirilmesi, farklı eğitim türlerinin de geliştirilmesi, okul öğretim programlarının ve özellikle de okul kitaplarının gözden geçirilmesi ve öğretim yöntem ve tekniklerinin yeniden oluşturulması, bu amacın gerçekleştirilebilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

3. Toplumsal Cinsiyet Açısından Eğitim-Öğretim Materyalleri ve Okul Ortamı

3.1. Eğitim-Öğretim Materyalleri

Geçmişten günümüze ülkemizde kadın eğitimini iyileştirmeye yönelik önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Cumhuriyet’in ilk yıllarından 1945 yıllarına kadar olan dönemde kadın daha çok özgür birer yurttaş olarak betimlenmiştir. Bu dönem öncesi anneye ülkenin kuruluşuna katkıda bulunması açısından önemli toplumsal işlevler yüklenir ve kadının aile içi geleneksel rolleri yoğun olarak vurgulanmamıştır. Ancak bu tarihten sonra çok sayıda örnekte, kadınların asıl görevinin evi ve ailesi olduğu ders kitaplarında yoğun olarak işlenmiştir. Ders kitaplarında kadınların yönlendirildikleri meslekler, *aile içi iş bölümü*, karar alma süreçlerindeki konumları, *parayla* ilişkileri gibi konuların oldukça sorunlu olduğunu vurgulanırken, özellikle Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarıyla sınırlı olmayıp Fen Bilgisi ve Matematik ders kitapları da çok sayıda toplumsal cinsiyet algısına yönelik kalıpları içermektedir. Eğitim-öğretim programlarında kullanılan ders materyallerinde kadın erkek eşitsizliğini vurgulayan örnekler yanında kadının konumuna yönelik olumsuz klişelere ve ayrımcı kalıplara yer verilmektedir. 1950’lerden sonra kadının mutfak önlüğünün adeta onun üniforması olarak betimlendiği veya resmedildiği görülmektedir.

Ders kitaplarında kullanılan görsellerde genellikle baba aile geçimini sağlayan kişi, anne babanın yardımcıları olarak ailenin beslenmesinden, çocukların bakımından, evin temizliğinden sorumlu ve aile içinde sevgi ortamını sağlayan kişi olarak betimlenmektedir. Bir başka ifade ile ders kitaplarında kamusal alana özgü faaliyetler erkeklere, ev ve ev içi faaliyetler ise kadınlara özgü olarak betimlenmiş ya da örtük söylemlere yer verilmiştir. 2000 yılında Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü “Ders Kitaplarında Cinsiyet” konulu yaptığı araştırmanın sonucu “*ders kitapları erkektir*” olarak çıkmıştır. Bu araştırmada ders kitaplarındaki metinlerin temel karakteri yüzde 83 oranında erkek, yüzde 17 oranında kadın olarak çıkmıştır. Metinlerin yüzde 89’unda erkek adları kullanılmıştır. Görsel malzemede erkekler yüzde 50, kadınlar yüzde 15 oranında kullanılmıştır. Ders kitaplarının yazarlarının kadın olması sonucunu değiştirmemiş, yani eril toplum zihniyetini yansıtmıştır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki ülkemizdeki okulların geleneksel cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesine büyük oranda katkıda bulunduğu söylenebilir.

3.2. Toplumsal Cinsiyet ve Okul Ortamı

Okullarda kız ve erkek çocuklara cinsiyet kaynaklı roller, beklentiler, kalıp yargılar, açık ya da üstü örtülü bir şekilde sunulur, benimsetilir. Bu iletiler yoluyla çocuklar geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlar geliştirmeye yöneltilir. Okul ortamı ile ilgili olarak bir başka bulgu ise okullarda çalışanlar arasında gözlenen kadın ve erkek arasındaki dengesiz dağılımdır. Öyle ki ilköğretimdeki okul müdürlerinin sadece yüzde 3’ü kadındır. Kadın öğretmenlerin oranı ise ilköğretimde % 44, lisede ise

% 39'dur. Kadınlar genellikle eğitimin alt basamaklarında (ilk ve orta öğretim) yoğunlaşırken, erkekler eğitimin üst düzeyinde (yükseköğretimde) yoğunlaşırlar. Bu da bilim ile uğraşmanın erkeklere özgü olduğunu ya da bilimin 'erkek alanı' olduğu yönünde bir mesaj verir. Öte yandan kız çocuklarının öğrenme ortamları ile ilgili sistematik veriler bulunmamakla birlikte, yapılan araştırmalar kızların öğrenme ortamlarının, özellikle de psikolojik açıdan erkeklerden daha farklı olduğunu ortaya koymuştur. Okul ortamının eril olması nedeniyle, kız çocukları eril otoriteye maruz kalmak zorunda olabilirler. Bu nedenle konuşmalarının, ses tonlarının, giyim-kuşamlarının ve arkadaş ilişkilerinin bir anlamda "denetleniyor" veya "kısıtlanıyor" olmalarına, özellikle kırsalda yaşayan kız çocuklarının eğitim ortamında erkek çocuklarının gerisinde kalmalarına sebep olmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmaya mahkum edilen kız öğrenciler okullarda genellikle temizlik, yardımlaşma gibi gönüllü işleri tercih ederler. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarına yönelik olarak da pek çok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri ilköğretim okullarında 1-5. sınıflarda okutulmakta olan ders kitapları cinsiyetçilik açısından incelenerek, okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarını saptamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin toplumsal yapıda, okul ortamında, sınıf içi değer ve uygulamalarında ve ders kitaplarında cinsiyetçilik algısına sahip oldukları görülmüş ve ders kitaplarının resim ve metin analizlerinde cinsiyetçi tutumlar saptanmıştır (Asan, 2010, s. 65-74). Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmemeleri, sorgulamamaları ve özen göstermemeleri, onların da geleneksel cinsiyet rollerini içselleştirmiş olmalarının bir göstergesi olarak tanımlanabilir.

4. Sonuç

Eğitimde kadınlara karşı ayrımcılığın önlenmesi toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim politikalarının ve mekanizmalarının uygulanması ile mümkündür. Bu ayrımcılığın yok edilmesi için eğitimde kadın erkek eşitsizliğinin dengelenmesi ve kadın eğitiminin artırılması şarttır. Bunun için toplumumuzda hem kadınların hem de erkeklerin eğitim almaları ve bilinçlendirilmeleri şarttır.

Kaynakça

- Acar, F, Ayata, vd. 1999. *Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: Türkiye'de Eğitim Sektörü Örneği*, Ankara: Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.
- Altındal, A. 2004. *Türkiye'de Kadın*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arslan, Ş. A. 2000. *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*, Ankara: TC Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Asan, H. 2010. "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması," *Fe Dergi* 2, sayı 2, s. 65-74
- Esen, Y. & Bağlı, M. T. 2002, "İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:35, sayı:1-2, Ankara.
- Giddens, A. 2008. *Sosyoloji*, (çev.). H. Özel, A. Sönmez vd., Ankara, Kırmızı Yayınları.
- Gök, F. 2004. "Eğitimde Cinsiyetçilik Bağımsız Bildiriler", *Eğitim-Sen* 1. Kadın Kurultayı, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- Gümüšoğlu, F. 1994. "1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi Bölümü, İstanbul.
- Helvacıoğlu, F. 1996. *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Ünal, I. 2003. "İlköğretim Okullarında "Demokratik Okul Ortamının" Oluşturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı", *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Bahar- Yaz sayısı, Ankara.
- Walters, M. 2009. *Feminizm*, Ankara: Dost Yayınları.
- <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/index.html>), son erişim tarihi, 16.08.2017.
- http://www.oecd.org/edu/skills-beyond_school/educationataglance2005-home.htm, son erişim tarihi, 20.09.2017.

EDUCATION OF WOMEN IN TERMS OF SOCIAL DEVELOPMENT

Prof.Dr. Süheyla SARITAŞ

Balıkesir Üniversitesi, saritassuheyla@gmail.com

ABSTRACT

Nowadays, the concept of development means to change the structures of social, economic and political a country. It is also defined as the progress of human life as materially and spiritually. It is also one of the important concepts among social and human sciences today. The concept is not explained with numerical values because it has different approaches and an important place in societies today. The development, which is also defined as being good for the individual and the society, is addressed in many areas such as education, health, technology and law. Education is the one of the most important fields because it not only allows the individual to live in welfare but also plays a key role in the development of societies. Education is the process of changing behavior in individual's own will. The empowerment of women in terms of education is very important in the social development of societies. There is a relationship between the participation of educated women in economic, social and political fields and the social development of society. In fact, it is observed that the societies which have high-educated women are progressing faster in terms of development. This study will focus on the importance of women's education in terms of social development.

Key Words: social development, education, empowerment of women

SOSYAL KALKINMA AÇISINDAN KADIN EĞİTİMİ

ÖZET

Bir ülkenin sosyal, ekonomik ve siyasal yapılarının değişerek insan yaşamının maddi ve manevi alanda ilerlemesi olarak tanımlanan kalkınma kavramı, bugün sosyal ve beşeri bilimlerin önemli kavramlarından biridir. Sadece sayılara dayalı olarak açıklanmayan kavram, çok yönlü olması nedeniyle günümüz toplumlarının hayatında önemli bir yer tutar. Birey ve toplumun iyi olma hali olarak da açıklanan kalkınma, başta eğitim, sağlık, teknoloji, hukuk gibi pek çok alanda ele alınır. Bu alanların en önemlilerinden biri olan eğitim, bireyin refah içinde yaşamasına imkan verdiği gibi, toplumların kalkınmasında da anahtar role sahiptir. Çünkü eğitim, bireyin kendi isteği doğrultusunda davranış değiştirme sürecidir. Toplumların sosyal kalkınmalarında, kadınların eğitim açısından güçlendirilmesi son derece önem taşımaktadır. Eğitimli kadının ekonomik, sosyal ve siyasal alanlara katılmaları ile toplumun sosyal kalkınması arasında aynı yönde bir ilişki vardır. Nitekim eğitimli kadın oranı yüksek olan toplumların kalkınma açısından daha hızlı ilerledikleri görülmektedir. Bu çalışmada, eğitim ve kadın ilişkisi ele alınarak, sosyal kalkınma açısından kadın eğitiminin önemi üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: sosyal kalkınma, eğitim, kadının güçlendirilmesi

1. Giriş

Kalkınma, bir ülkenin ekonomik, toplumsal ve siyasal yapılarının değişerek insan yaşamının maddi ve manevi alanda ilerlemesi ve giderek toplumun refahının artmasıdır. Kalkınma daha çok genel sayılarla belirlenen ekonomik büyümeyi ifade etse de bundan çok daha fazlasıdır.

Kalkınma türlerinden biri olan sosyal kalkınma en çok kullanılan anlamıyla geri kalmış ülkelerin sosyo-kültürel bakımdan düzenlemeler yaparak gelişmiş ülkelere yetişme çabasıdır. Sosyal kalkınma daha çok gelişme, modernleşme, çağdaşlaşma kavramlarıyla eş değer olarak kullanılmaktadır.

Sosyal kalkınmaya bakış her dönemde değişmekle birlikte, şüphesiz ki insan faktörü her dönem sosyal kalkınmayı belirleyen en önemli etkeni olmaya devam etmektedir. İnsan faktörü, iktisat literatüründe “*beşeri sermaye*” adıyla yerini alır. Kalkınmayı sağlayan sermaye, hammadde, teknoloji, yetişmiş insan gücü, istikrarlı yönetim, uygun bir sosyal ve kültürel ortam, pazarlama gibi birçok unsur sayılabilir. Bunların bazıları belli zaman ve ortamlarda diğerlerinden daha ön plana çıkabilir. Bugün endüstrileşme, teknolojik gelişme, küreselleşme gibi etkenlerle beşeri sermaye en önemli *üretim faktörü* haline gelmiştir. Bunun anlamı refah seviyesi artan toplumların beşeri sermayeye verdikleri önem ve yaptıkları yatırımlar arasında paralellik bulunmaktadır.

Beşeri sermaye olarak eğitim ve kalkınma arasında çok güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bugün eğitim kalkınmada hayati önem taşıyan en önemli yatırım aracıdır. Çünkü eğitim sadece bireyin kendisine değil, ülkelerin sosyal kalkınmalarında uzun vadede yüksek kazanç sağlayan iyi bir yatırım aracıdır. Bireyin sahip olduğu kas ve zihinsel güc de bir çeşit üretim malıdır ve bunlar insanın emek gücünü ifade eder.

2. EĞİTİM

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi tecrübesi yoluyla istenilen değişmeyi meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975, 12). Eğitim, kişinin sosyalleştirilmesi, hemcinslerine benzer ve topluma faydalı bir üyenin hazırlanması anlamına gelir (Hesapçıoğlu, 1992, 17). Eğitim, tanım olarak çok çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Kalkınma açısından, eğitimin ana hedefi kişiye zihinsel, bedensel ve toplumsal anlamda fayda sağlamayı, kendisine ve çevresine yararlı bir birey haline getirmeyi amaçlar.

2.1. Sosyal Kalkınma ve Eğitim

Eğitim, kişilerin yetenek ve becerilerini geliştiren, onların bilgi ve beceri edinmesini ve sosyalleşmelerini sağlayan bir süreç olduğuna göre eğitimin kalkınma ile olan ilişkisi çok daha net biçimde anlaşılmaktadır. Eğitimin amaçları şunlardır:

Yakın Amaçlar: Fikri hür, vicdanı hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, disiplinli, çalışkan, kendine güvenen, öngörüsü yüksek, kültürel değerlerine sahip çıkan ve dünyada yaşanan her türlü ilerlemeyi takip ederek kendisine ve ülkesine fayda sağlayacak olan gelişmelere kolayca adapte olabilen bireyler yetiştirmektir.

Uzak Amaçlar: Gelir seviyesini yükseltme, ilerleme ve refah devleti olmaktır.

Genel Amaçlar: Bu amaçlar toplumun eğitim felsefesini ifade eder. Bu da toplumun siyasal ve sosyal ideallerinin eğitim alanına yansıtılmasıdır.

Kalkınma konusunda yapılan araştırmalarda belirtildiği gibi; eğitim, işgücünün verimliliğini arttırmakta, aile gelirini yükselterek yoksulluğun azaltılmasını sağlamakta, sağlık ve beslenmeyi geliştirmekte, doğurganlığı azaltmakta ve dolayısıyla bir ülkenin toplumsal ve siyasal gelişimine katkıda bulunmaktadır. Sosyal kalkınmanın sağlanması için gerekli insan gücünü yetiştirmek, geliştirmek ve fertleri üretici hale getirmek hedef olarak alındığında, bu hedefe ulaşmak için kullanılacak araç sadece eğitimidir.

3. Kalkınma Teorilerinde Kadın

Kalkınma teorisyenleri sosyal kalkınmada kadının yerinin çok az olduğunu vurgularlar. Sosyal kalkınmanın temel bileşenlerinden olan *insani kalkınma*, eşitsiz ve dengesiz kalkınmayı göz önüne sererek okur-yazarlık, toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi konulara vurgu yapar.

Öte yandan, kalkınma kuramında kadın konusu üzerinde üç yaklaşımdan bahsetmek mümkündür:

1. Kalkınmada Kadın Yaklaşımı (Women in Development, WID) (Modernleşme teorisine dayanan kadının görünmez ancak anlamlı katkısına vurgu yapar).
2. Kalkınma ve Kadın Yaklaşımı (Women and Development, WAD) (Marksist-Feminist kurama dayanan ve kadının gelir getirici faaliyetlere ve yeniden üretim sürecine vurgu yapar).
3. Toplumsal Cinsiyet ve Kalkınma (Gender and Development, GAD) Yaklaşımı. (Sosyalist-feminist kurama dayanarak cinsiyete dayalı ev içi ve ev dışı eşitsiz işbölümünün altını çizerek, sadece kadınların ev dışındaki ücretli işgücüne katılmalarının yeterli olmadığını, erkeklerin de ev içi işleri üstlenmelerinin gerekliliğine vurgu yapar).

3.1. Sosyal Kalkınma Eğitimli Kadının Rolü

Sosyal kalkınma açısından eğitimli kadının yeri oldukça önem taşımaktadır. Çünkü eğitimli kadın ekonomik gelişmeyi etkiler ve mesleki-teknik işgücünü geliştirir. Eğitimli kadın aynı zamanda girişimci, yeniliklere açık, bilinçli tüketicisi olarak sanayileşmeyi destekleyici olur. Yeni icat ve keşifleri daha kolay kabul edecek olan eğitimli kadın aynı zamanda kaliteli işgücüdür, makineleri ve teknolojiyi daha doğru ve yaygın kullanır. Böylelikle yeni buluşları da üretimde daha çabuk uygular. Bütün bunların yanında eğitimli kadın, ülke içinde ve uluslararası dolaşımında daha hareketli bir işgücü oluşturarak, daha doğru ve sağlam şekilde teknik, ekonomik ve siyasi kararlar verebilir.

3.2. Kadın ve İşgücü

Kadının ücretli işgücüne katılması ve güçlenmesi kalkınma ve toplumsal cinsiyet yazınında önemli konular arasında yer alır. Bugün kadın işgücü ve kadının güçlenmesi arasındaki ilişki hakkında bildiklerimiz karmaşıklık ve çelişkileri içerir.

Eğitim, kadınların ekonomik kalkınmadaki rolünü belirleyen ve onların istihdama tam katılımına yardımcı olan en önemli faktördür. Kadınların iş gücüne katılım ve istihdamlarının arttırılması, sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesinin yanısıra, toplumsal refahın yükseltilmesinin ve sosyal gelişmenin daha ileri bir düzeyde sağlanmasının en önemli ölçütlerinden biridir.

Türkiye’de eğitim ile ilgili yapılan istatistikler, kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğinin tesadüfi olmadığı göstermektedir. TÜİK’nun verilerine göre 78 milyon 741 bin 53 olan Türkiye nüfusunun yüzde 49,8’i yani 39 milyon 229 bin 862’ si kadındır. *Buna göre okuma yazma bilmeyen kadın nüfus oranı erkeklerden 5 kat fazladır.* 2014 yılında 25 ve daha yukarı yaşta olan ve okuma yazma bilmeyen toplam nüfus oranı %5,6 iken, bu oran erkeklerde %1,8, kadınlarda %9,2’dir. Kadınlar tüm eğitim düzeylerinde erkeklerden daha düşük ücret almıştır. Ülkemizde yaşayan kadınların yüzde 21,5 ise okur yazar olmasına rağmen herhangi bir eğitim kurumundan mezun değildir. Yüzde 37,2’ si ilköğretim, yüzde 7,4’ü (yüzde 2,5’i ilköğretim, yüzde 4,9’u ortaokul) ortaokul ve dengi okul mezunu, yüzde 10,6’sı lise ve dengi okul mezunu iken sadece yüzde 3,9’u yükseköğretim ve fakülte mezunudur. Öte yandan yüksek öğrenimli kadınların evlendikten sonra ya da çocuk sahibi olunca mesleklerine bir süre ara vermek zorunda kalmaları ile kariyerlerinin sektöre uğrasında toplumsal cinsiyet kalıplarının etkisi büyüktür. 2003 yılında yapılan *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması* verilerine göre kız çocuklarının ilköğretimde okullulaşma oranının en yüksek olduğu bölge yüzde 95,6 ile Ege, en düşük olduğu bölge ise yüzde 70,9 ile Güneydoğu Anadolu olduğu tespit edilmiştir. TÜİK verilerine göre ilköğretimde kız çocuklarının okullulaşma oranının en düşük olduğu iller Bitlis (%79,6), Ağrı (%80,9) ve Gümüşhane (%82,4). En yüksek olduğu iller Ankara, İzmir, Kocaeli, Tekirdağ ve Yalova (%100).

Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2015 sonuçlarına göre yüksek öğretim mezunu düzeyinde bir kadın çalışanın yıllık ortalama esas iş geliri, aynı eğitim düzeyinde bir erkek çalışanın yıllık ortalama esas iş gelirinden yüzde 1,3 oranında düşük gerçekleşmiştir.

4. Sonuç

Eğitim alanında tüm dünyada yaşanan hızlı ilerleme ve gelişmelere rağmen, dünyanın pek çok bölgesinde kadınların eğitimi hala bir sorun teşkil etmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kadının eğitim olanaklarından faydalanmasına yönelik son yıllarda uluslararası antlaşmalar ve çeşitli araştırmalar sayesinde önemli kazanımlar ve yenilikler olmasına rağmen, halen bu konudaki sorunlar çözüme ulaşmamıştır.

Ülkemizde olduğu gibi kız çocuklarının okutulması konusu halen ciddi bir sorundur. Buna bağlı olarak kırsal bölgelerdeki okullarda bölgelerin kalkınmışlığına bağlı olarak kız ve erkek öğrenci sayısı arasında farklılıklar mevcuttur. Ülkemizde genelde de okur-yazarlık oranı kız ve erkekler arasındaki dengesizdir.

Bugün her toplum için sosyal kalkınmaya giden en verimli ve en etkili yol, insanı geliştirmekten geçmektedir. Sosyal kalkınmada, eğitilmiş insan gücü en önemli sosyal sermaye olarak kabul edildiğinden, kadınların rolü yadsınmamalıdır.

Kaynakça

Ashton, D. vd. 2005. Education and Training for Development in East Asia. The political economy of skill formation in East Asian newly industrialised economies, London: Routledge.

Baltacıoğlu, İ.H. 1967. Kültürel Kalkınmanın Sosyal Şartları, Milli Eğitim Basımevi.

Büyükaslan, M. A. 1998. *Kalkınma ve Eğitim*, Eğitim Yönetimi, Yıl 1, Sayı 4.

- Çömlekçi, N. 1971. Türkiye'nin İktisadi Kalkınmasında Eğitimin Rolü. Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Aka. Ankara:
- Hesapçıoğlu, M. 2001. Türkiye'de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Plânlaması. Anı Yay: Ankara.
- Karakaş, E.& Köksal, E. 2003. İnsani Kalkınma ve Türkiye, İstanbul: Toplumsal Katılım ve Gelişim Vakfı Yay.
- Kaya, Y.K. 1974. İnsan Yetiştirme Düzenimiz. Politika-Eğitim-Kalkınma. Pegem Yay. Ankara.
- Kurtkan B. A. 1992. Eğitim Sosyolojisi. Kavramlar-teoriler-eğitim yolu ile kalkınmanın Esasları. Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Kutlu, E. 2000. Bilgi Toplumunda Kalkınma Stratejileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

A RESEARCH TOWARDS THE INDIVIDUAL RESULTS OF THE SOCIAL PERCEPTION IN VOCATIONAL HIGH SCHOOL OF JUSTICE

Öğr. Gör. Talha TURHAN
Erciyes Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu
talhaturhan@erciyes.edu.tr

ABSTRACT

In our country, university education is carried out at three levels which are associate, undergraduate and graduate level. There are also associate degree programmes in many universities that provide undergraduate education. As a matter of fact, most of the students studying in associate degree programmes prefer it for two reasons: either they are unable to enrol to the undergraduate degree level or their aim is to participate in business life in a short time. Therefore, the enrolment of those students into associate degree programs is often implemented not because of idealistic and principled motives. The only reason for the existence of this reality is not the sole pragmatics expectations of students, but rather negative point of view of the society and rhetoric attitudes towards associate degree students. The present study which have been implemented on the students of justice in the Justice Vocational High School at Erciyes University, scrutinizes the effects and consequences of the such variables of “career plan and possible professional hierarchy” and the “socio-cultural and socio-economic level” on “professional status awareness” which emerged as the individual reflection of negative perceptions towards associate degree students.

Key Words: Social Perception, Status Relation, Occupational Status, Career Plan.

ADALET MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

ÖZET

Ülkemizde üniversite eğitimi önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerinde yapılmaktadır. Yine ülkemizde lisans düzeyinde eğitim veren birçok bölümün önlisans bölümü de mevcuttur. Nitekim önlisans programı olan bölümlerde eğitim gören öğrencilerin birçoğu ya eğitim gördükleri bölümün lisans programına yerleşemedikleri ya da kısa zamanda iş hayatına katılabilmek için önlisans programlarını tercih ettikleri bilinmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin önlisans programlarına yerleşmeleri çoğu zaman idealist ve ilkesel nedenlerle gerçekleşmemektedir. Sözü edilen nedenlerin oluşmamasının tek nedeni, öğrencilerin tercih ettikleri bölümlere ilişkin pragmatist beklentileri değil; toplumun önlisans veya diğer bir ifadeyle “iki yıllık” okuyanlara yönelik negatif bakışı ve söylemidir. Mevcut çalışmada; Erciyes Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin, gelecekte ulaşmayı düşündükleri mesleki statülere ilişkin farkındalıklarının ve motivasyonlarının, toplumun önlisans öğrencilerine yönelik algısı bağlamında nasıl şekillendiği ve temellendiği araştırılmıştır. Yani, “iki yıllık” okuyan öğrencilere yönelik toplumsal algının, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” nasıl etkilediği, anket yöntemi aracılığıyla nicel araştırma örneği olarak incelenmiştir. Bu amaçla, örneklem olarak seçilen Erciyes Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören adalet bölümü öğrencileriyle yapılan araştırma, toplumsal algının öğrenciler üzerindeki bireysel sonuçları üzerine odaklanmış olup, bu sonuçlara neden olduğu düşünülen hipotezler araştırma anketinde yer alan sorular sayesinde test edilmeye çalışılmıştır. Nitekim önlisans öğrencilerine yönelik toplumsal algının bireysel tezahürleri olarak karşımıza çıkan “kariyer planı ve mesleki statü” ile “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” gibi değişkenlerin, öğrencilerin “mesleki motivasyonlarına” olan etkilerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal Algı, Statü İlişkisi, Mesleki Motivasyon, Kariyer Planı.

Giriş

Ülkemizdeki mevcut ön lisans bölümleri arasında en fazla ilgi gören bölümlerden biri de kuşkusuz “Adalet Bölümü”dür. Hem açık ve uzaktan öğretimde hem de örgün öğretimde adalet bölümüne olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Adalet bölümü öğrencilerinin mezun oldukları zaman alacakları mesleki unvan: “Adalet Meslek Elemanı” veya “Hukuk Destek Elemanı” olarak geçerken, iş sahaları da: Adliyeler, İcra Daireleri, Adalet Bakanlığına Bağlı İnfaz Kurumları, Hukuk Büroları olarak bilinmektedir.

Toplumun genel çoğunluğunun üniversite olgusuna ilişkin bilgisi duyum düzeyinin ötesine geçemediği için, bir öğrencinin herhangi bir önlisans programında öğrenci olması, diğer bir ifadeyle “iki yıllık” okuması, sosyal statü içeren toplumsal bir övünç kaynağı olarak nitelendirilmemektedir. Genel itibarıyla önlisans programlarına egemen olan bu sosyo-psikolojik olumsuz algının üniversitelerdeki görünürlüğü yadsınamayacak boyuttadır. Şöyle ki; aynı binayı kullanan önlisans ve lisans öğrencileri arasında bilgi alışverişi, ortak etkinlik veya birlikte yaşam sadece özel durumlarla sınırlı kalmakta ve tüm öğrencileri kuşatmamaktadır.

Gelişmekte olan ülke olarak Türkiye, dışa açık ekonomik büyüme modeliyle sanayi sektöründe geç kalkınma hamlesi gerçekleştiren ülkeler arasındadır. Dolayısıyla bu kalkınma hamlesinin beşeri ayağında yer alan ve “ara eleman” olarak nitelendirilen kitle, çoğunlukla önlisans mezunu öğrencilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’nin yaşadığı ekonomik süreç, esasında önlisans mezunları lehine bir iş fırsatına dönüşmekte ve onları bu bağlamda lisans mezunu birçok öğrenciden daha avantajlı noktaya taşımaktadır. Oysaki genel toplumsal algı ve bu algının oluşturduğu negatif söylem ve tutum, çok somut bir örnekle ifade edilecek olursa; aynı binayı paylaşmış olsalar dahi lisans ve önlisans öğrencileri arasında kaynaşmayı/paylaşmayı engelleyen sosyo-psikolojik bir duvarın varlığına neden olmaktadır. Bu duvarın varlığına neden olan toplumsal ve pedagojik birçok dinamikten bahsedilebilir. Fakat mevcut çalışmada; “iki yıllık” okuyanlara yönelik toplumsal algının, öğrencilerin “mesleki motivasyonlarını” ve “mesleki statü farkındalıklarını” nasıl şekillendirdiği nicel araştırma örneği olarak incelenmiştir. Nitekim mevcut çalışma, Erciyes Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulu, adalet bölümü öğrencilerine yönelik toplumsal algının bireysel sonuçları üzerine odaklanmış olup, bu sonuçlara neden olduğu düşünülen hipotezler araştırma anketinde yer alan sorular sayesinde test edilmiştir.

Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi

Toplumsal Saygınlık (Prestij)

Gündelik hayatımızda toplumun, çevremizde bulunan kimi insanlara ya da mesleklere daha çok ilgi gösterdiğine ve onlara övgü ve hayranlıkla dolu iltifatlar ettiğine şahit olduğumuz deneyimlerle doludur. Örneğin, iyi giyimli biri, yüksek bir statüye sahip olabileceği izlenimi verdiği için kendisine yöneltilen hitap biçimi diğer insanlara yönelik hitap biçiminden farklı olmakta ve toplum her statüye aynı değeri yüklememektedir. Bu nedenle ülkemizde çocuklar genellikle doktor, mühendis, sanatçı, sporcu olmak ister ya da böyle bir mesleği tercih etmesi noktasında toplum tarafından yönlendirilir. İşte bireyin statülerine toplumun verdiği değer sosyolojisine “prestij” diğer bir ifadeyle “saygınlık” adı verilmektedir. Prestij kavramı toplumdan topluma ve aynı zamanda aynı toplumda zaman içerisinde değişebilen dinamik bir kavramdır. Bir toplumda mesleki statülere verilen değere örnek olarak; Türk toplumunda doktora verilen değer fazlayken, bir işçiye verilen değer görece daha azdır. Bu anlamda kullanılan toplumsal prestij ise toplumdan topluma ve aynı toplumda zaman içerisinde değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin, eskiden devlet memurluğu prestijli bir meslek olarak nitelendirilirken günümüzde gazetecilik, danışmanlık ve kariyer koçluğu gibi özel meslek alanlarının prestiji daha popüler olmuştur.²¹

Kişiler bireyi, bireyin sahip olduğu özelliklere göre değerlendirme eğilimindedir. Konuya ilişkin şu örnekler verilebilir: Ailenin sosyal statüsünü dış dünyada temsil eden genellikle aile reisi, koca veya babadır. Genel anlamda bakılacak olursa, eş ve çocuklar aile reisinin sosyal statüsünü yansıtır. Böylece koca veya babanın sosyal statüsü eş ve çocuklara doğal olarak aktarılmış olur. Yine mesleki açıdan değerlendirildiğinde örneğin bir müdür veya din adamı; zekâsı, çekiciliği, bilgisi ve bütünleştiriciliği ile büyük bir kişisel saygınlığa sahip olabilir. Bunlar kişinin prestijini artıran öznel nitelikler olmasının yanı sıra, yüksek itibar içeren makamlar olması nedeniyle de mevcut makamın statüsü kişiye aktarılmış olmaktadır.²²

Statüden kaynaklanan prestije ek olarak, bireyin toplumda oluşturduğu kişisel saygınlığa da prestij denmektedir. Bu anlamda prestij, bireyin kişisel özellikleri ve davranışlarıyla toplumda oluşturduğu imajı da ihtiva eder. Bu imaj sayesinde, bireye başka bireyler üzerinde üstünlük veya ayrıcalık hissettirme olanağı sağlar. Örneğin, bulunduğu kentte aranılan bir dış doktoru olmak gibi, çünkü o kentte birçok dış doktoru olabilir; fakat aranılan kişi kendi mesleğinde tanınan, güvenilen ve sevilen biri olduğu için aranmaktadır.²³

²¹ Kemerlioğlu, Eyüp, Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik, İzmir 1996, ss. 49.

²² Nirun, Nihat, Sosyal Dinamik Bünye Analizi, Ankara 1991, ss. 94.

²³ Kemerlioğlu, Eyüp, Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik, İzmir 1996, ss. 54.

Bir toplumun sosyal yapıya sahip olabilmesi için o toplumda şahısların bir statüsünün bulunması kaçınılmazdır. Bu toplumsal sistemin sosyalizasyon özelliğinden ileri gelir. Karşılıklı davranış olgusu içinde bulunan en az iki şahsın her birisinin davranış modelleri içerisindeki yeri ve pozisyonu, bu pozisyona atfedilen toplumsal değerlerin deneyimlenmesi de statüyü meydana getiren unsurlar arasındadır. Nitekim statünün hareketli yanırol olgusunu, statik yanırol da pozisyonu oluşturur. Her statüye bir değer atfedilir. Bu da prestij olarak ifade edilir, böylece fert bulunduğu toplumda mevki (statü) sahibi biri olarak temayüz eder.²⁴

Birey, sosyo-kültürel toplum kurallarının (normlarının) bir aktörüdür. Toplumsal normlar ferdin eline verilmiş senaryolardır. Fert bu senaryoyu mevcut imkânlarına göre oynamak durumundadır. Bireysel farklılıklar; bio-psiko-sosyo-kültürel ve ekonomik olanak ve yetenekler, eşitsizlikler, gelir, mesleki bilgi, güç ve sosyal teşvikler üstlenilen rollerin oynanmasına ve böylece toplumsal statünün şekillenmesine öncülük etmektedir. Benzer şekillerdeki farklı statülerle toplumda temsil edilen fertler, toplum piramidinde farklı yerlerde yer alacaklardır. Nitekim toplum piramidinde edinilen bu yer, kişinin sosyokültürel yapı içerisindeki pozisyonundan ve üstlendiği rollerinden oluşmuş statüsüdür. Toplum tarafından eşit seviyede değer atfedilen statüler, toplum piramidinde yan yana, farklı değerler atfedilen statüler de üst üste veya alt alta yer almaktadır. Dolayısıyla, sözü edilen farklılıkları içeren faktörlerden veya bunların benzer kombinasyonlarından sosyal sınıflar meydana gelmektedir. İlgili davranış modelleriyle bu sınıfların hiyerarşik düzeni de toplumsal tabakalaşma olarak adlandırılmaktadır. Bu skalada kişiler, statülerine göre daha yüksek veya daha aşağı tabakalarda yer almaktadır.²⁵

Herkesin aynı toplumsal tabakada bulunması söz konusu değildir. Böyle olabilmesi için tabakalardaki statüyü belirleyen bütün ölçüleri eşitlemek veya ortadan kaldırmak gerekmektedir. Dayanışma, rekabet ve çatışma süreçlerinden herhangi birine önem vererek diğerini ihmal etmek toplumun genel dengesini bozma potansiyeli taşımaktadır. Ancak doğuştan getirilen bir takım özellikler, sosyal süreçler arasındaki uçurumların derinliğini azaltarak, özgül özellikleriyle yetenekleri ölçüde kişilerin toplum içinde mesleki bir statü kazanmalarını ve itibar sağlamalarını mümkün kılmaktadır.²⁶

Farklı düzeylerdeki mesleki statü grupları arasındaki ilişkiler rekabet, öykünme ve taklit etme şeklinde tezahür eder, dolayısıyla çelişkili ilişkiler olarak değerlendirilemezler. Toplumsal sınıfların aksine statü grupları, günümüz modern kapitalist çağda daha görünür düzeyde ve toplumsallaşma temayülü taşıyan karakterdedir. Toplumsal saygınlık açısından tabakalaşma ise, sınıf sistemini iki temel biçimde etkileyebilir: İlk olarak sınıf yapısının aşırı uçları arasındaki uçuruma, köprü mahiyetinde iki temel sınıf ve bir dizi statü grubu yerleştirir. İkincisi ise, toplumu az ya da çok, net bir biçimde tarif eden statülerin sürekliliğini sağlar. Statü gruplarının bu görünümü, sadece mülkiyet ilişkileri ile değil çeşitli faktörler tarafından da belirlenmektedir. Bu mahiyet, toplumsal hiyerarşinin tamamen farklı bir yönünü deneyimlemek demektir.²⁷ Bottomore'un da belirttiği gibi, orta sınıfın niceliğindeki artış ile birlikte toplumsal hiyerarşinin kesin, net, çelişkisiz ve aykırılıklardan uzak, prestij ve statü gruplarının sürekliliği şeklinde tezahür eden bir bakış, toplumsal düşüncede giderek güç kazanmıştır.²⁸

Toplumun temel görevi, kendisi ile fert arasında yer alan ve tampon vazifesi gören sosyokültürel kişiyi meydana getirmektir. Toplumun bütünlüğü ve sürekliliği sosyokültürel kurallara uymakla sağlanır. Ferdin toplum kurallarına uyması, bu kuralların emir ve yasaklarını yerine getirmesi ile mümkün olur. Bu anlamda toplumsal kurallar ferdin eline verilmiş senaryolardır. Ferdin bu senaryolardaki rolünü hakkıyla icra edebilme derecesi, gücü ve yeteneğine göre toplum katında hem sosyal hem de mesleki bir statü elde eder. Sözü edilen statü, kişinin sosyokültürel yapı içerisindeki konumunu da belirler. Dolayısıyla sosyokültürel insan, toplum piramidinde sahip olduğu statüleri ile temsil edilmiş olur.²⁹

²⁴ Nirun, Nihat, Sosyal Dinamik Bünye Analizi, Ankara 1991, ss. 96-98.

²⁵ Stephen, Edgell, Sınıf, Ankara 1998, ss. 27.

²⁶ Turner, Bryan Stanley, Statü, Ankara 2002, ss. 35.

²⁷ Nirun, Nihat, Sosyal Dinamik Bünye Analizi, Ankara 1991, ss. 34.

²⁸ Bottomore, Thomas Burton, Classes In Modern Society, Londra 1991, pp. 26.

²⁹ Ritzer, George, The McDonaldization of Society, Thousand Oaks 1996, pp. 136.

Mesleki Statü Temelli Tabakalaşma

Toplum katında herkesin bir statüsü mevcuttur. Ancak bir kimsenin statüsünden bahsedebilmemiz için statü sahibi başka bir kişinin bulunması gerekir. Yani bir statü bir başka statüye nazaran mevcuttur. Demek ki statüler arasında bir mesafe söz konusudur. Bu mesafe yatay olduğu gibi aynı zamanda dikeydir.³⁰

Sınıf temelli tabakalaşma ile birlikte, statü temelli tabakalaşmanın da gençler arasında önemli bir ayrışmaya neden olduğu bilinmektedir. Gençler arasında statü temelli tabakalaşma göstergeleri olarak şu bağımsız değişkenler sıralanabilir: Öğrencilik durumu yani okuduğu bölüm, öğrenci olduğu ya da mezun olduğu üniversite, yetiştiği aile çevresi, anne-baba eğitim durumu, sahip olduğu sosyokültürel ve sosyoekonomik seviye, kariyer planı ve mesleki motivasyonu.

Bir davranış düzlemi ve mesleki hiyerarşi içerisindeki statü, belli özellikler ekseninde sınırlandırılacak ve tayin edilecektir. Bu sınırlandırmada, şahsi vasıfların yanında toplumun genel kültürü ve alışkanlıkları da belirleyici bir role sahip olacaktır. Diğer bir ifadeyle, bir davranış düzlemi içinde ne gibi statülerin yer alacağı, düzlemin oluşum ve amaç biçimine göre şekillenmektedir. Ancak bu düzlem içindeki statülerin sınırlayıcı kuralları, toplumun genel bakışından, anlayışından ve alışkanlıklarından bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Aynı toplumsal sınıftan olan kişiler aynı statüden sayılabilirler; fakat sosyal statüler zaman zaman sınıftan daha önemli olabilmektedir. Örneğin, bir siyahi işadamı ile bir İngiliz işadamı, aynı gelire sahip olsalar bile İngiliz işadamı statü itibarıyla daha itibarlıdır. Başka bir örnekte ise, Batı toplumlarında el emeğine dayanan işçiler sosyal sınıf statüsünde alt sıralarda yer alırken, kafa işçiliğinde daha üst sıralarda kendilerine yer bulabilmektedir. Mesela, ABD’de en yüksek statüye sahip olanlar sırasıyla; ‘Anglo-Saksonlar’ sonra ‘İtalyanlar’, ‘Portekizliler’, ‘Meksikalılar’ ve en altta ise ‘Siyahiler’ bulunmaktadır.³¹

Araştırmada Odaklanılan Fenomen

Mevcut araştırmada odaklanılan fenomen, “öğrencilerin mesleki motivasyonları”dır. Statünün siyasal, sosyal, sınıfsal, kültürel, ekonomik ve demografik boyutları mevcuttur. Ayrıca, aşağıda da etraflıca anlatılacağı üzere genel kabul olarak iki tür statü vardır: Yaş, renk, cinsiyet, etnik köken, dinsel inanç ve soy gibi doğuştan gelen yani verilmiş statüler. Eğitim, meslek, yaşam tarzı, medeni durum, kariyer, sosyoekonomik ve sosyokültürel düzey gibi sonradan kazanılan yani kazanılmış statüler, öğrencilerin gelecekte yapmayı planladıkları işe yönelik hedefleri de, ileride kendilerini görmek istedikleri “mesleki statüleri” ile ilgili bir motivasyondur. Nitekim “mesleki statü” de kazanılmış bir statü örneğidir.

Bu çalışmada, adalet bölümü öğrencilerinin “kazanılmış statülerden” biri olan “mesleki statülerini” şekillendirecek olan “mesleki motivasyonlarının” toplumsal algı bağlamında neye karşılık geldiği ve ne tür bir farkındalığa neden olduğu sonucu üzerine odaklanılmış ve bu sonuca neden olduğu düşünülen gerekçeler, adalet bölümü öğrencilerinden örneklem olarak seçilen grup üzerinde anket sorularıyla test edilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada, problemi incelemek için nicel araştırma yöntemi ve soru kâğıdı tekniği tercih edilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle literatür taraması yapılmış, sonrasında da Erciyes Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu, adalet bölümü öğrencilerinden 25 kız ve 25 erkek öğrenciye anket uygulanmıştır. Son olarak ise, elde edilen verilerin analizleri ve yorumları yapılmıştır.

Mevcut çalışmada veri toplama tekniği olarak; seçilmiş bir örneklem üzerinden, anket formu şeklinde düzenlendiği ve zamanda tek bir nokta seçildiği için “tarama yöntemi” türlerinden “kesitsel tarama” yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, varolduğu

³⁰ Turner, Bryan Stanley, Statü, Ankara 2002, ss. 55.

³¹ Kızılcılık, Sezgin, “Postmodernizm: ‘Modernlik Projesine’ Bir Başkaldırı”, Türkiye Günlüğü Dergisi, S. 30, Eylül-Ekim 1994, ss. 94-95.

şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.³²

Mesleki Motivasyonu Etkileyen Muhtemel Nedenler

- 1.1.1.** Adalet Meslek Yüksekokulu, adalet bölümü öğrencilerinin “mesleki motivasyonları”, öğrencilerin eğitim süreçlerinden sonraki “kariyer planlarına” yönelik bireysel tutumlarının, toplumsal algının sınıflandırdığı/dayattığı “mesleki statüleri” bağlamında biçimlenmiş olabilir.
- 1.1.2.** Adalet Meslek Yüksekokulu, adalet bölümü öğrencilerinin “mesleki motivasyonları”, öğrencilerin “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyleri” çerçevesinde geçmiş ve cari durumlarının toplumsal onaylanma/ görünürlük katsayısıyla ilgili olabilir.

Mesleki Motivasyonu Ölçen Anket Soruları

Mevcut araştırmada iki muhtemel hipotez belirlenmiş ve bu hipotezleri ölçecek sorular yöneltilmiştir:

Kariyer Planı ve Mesleki Statü: Bu hipotezde incelenen gerekçeye göre; öğrencilerin eğitim süreçleri sonunda sahip olacaklarını düşündükleri mesleklerinin, mesleki hiyerarşideki yerine yönelik toplumsal algı, öğrencilerin “mesleki motivasyonlarını” etkilemektedir. Ayrıca, öğrencilerin mesleki kariyer planlarına yönelik dışsal etkinlikleri de “mesleki motivasyonlarını” gösteren somut veriler içermektedir. “Kariyer Planı ve Mesleki Statü” başlığı altında “mesleki motivasyonu” etkilediği düşünülen değişkenleri ölçmek için kullanılan 5 soru ise şu şekildedir:

- Mezun olduğunuz lise hangisidir?
- Şuan öğrencisi olduğunuz bölümle ilgili fikrinizi nasıl ifade edersiniz?
- Mevcut üniversite eğitiminiz dışında geleceğiniz ve gelişiminiz için okul dışında herhangi bir eğitime devam ediyor musunuz?
- Geleceğe yönelik kariyer planınız için ne tür bir meslekte çalışmayı planlıyorsunuz?
- Gelecekte çalışmayı öngördüğünüz meslek için maaş tahmin aralığınız nedir?

Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Düzey: Bu hipotezde incelenen muhtemel gerekçeye göre ise; öğrencilerin eğitim, kültür, sosyal ve ekonomik düzeyleri öğrencilerin “mesleki motivasyonlarını” etkilemektedir. Nitekim öğrenciler, toplumsal kimliğini tayin eden sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikleriyle; geleceklerine ilişkin mesleki bir idealizme sahip olabilirler, mesleki bir kaygı taşımayabilirler veya kendi sosyokültürel veya sosyoekonomik seviyeye sahip bireyler için hedefindeki mesleğin ulaşılmaz olduğunu da düşünebilirler. Dolayısıyla öğrencilerin “mesleki motivasyonları”, sahip oldukları sosyal, kültürel ve ekonomik durumları çerçevesinde oluşabilir ve öğrencilerin “mesleki bilinçleri” bu parametreler ekseninde şekillenebilir. “Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Düzey” başlığı altında “mesleki motivasyonu” etkilediği düşünülen değişkenleri ölçmek için kullanılan 10 soru ise şu şekildedir:

- Ailenizin evinde kütüphane var mı?
- Ailenizin evine gazete gelir mi?
- Babanızın eğitim durumu nedir?
- Annenizin eğitim durumu nedir?
- Evinize giren aylık toplam gelir ortalama ne kadardır?
- Gelir getiren herhangi bir işte çalışıyor musunuz?
- Kendinize ait özel aracınız var mı?

³² Karasar, Niyazi, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara 2008, ss. 14.

- Kullandığınız ürünlerin (kiyafet, spor malzemeleri, takı, çanta, gözlük vb.) markasına dikkat eder misiniz?
- Yaz tatillerinizi genellikle nerede geçirirsiniz ve tatil döneminde ne yaparsınız?
- Okul dışında zamanınızı nasıl değerlendirmeyi tercih edersiniz?

Araştırmanın Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Erciyes Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulu adalet bölümünde öğrenim gören toplam 120 öğrencinin 50'si tarafından oluşturulmuştur. Bu 50 kişilik öğrenci grubu da 25 kız ve 25 erkek öğrenci olacak şekilde bir araya getirilmiş ve öğrencilere 15 anket sorusu yöneltilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken “amaçlı örneklem” yöntemlerinden “ölçüt örneklem” tekniği kullanılmıştır. Örneklemen belirlenmesinde seçilen öğrenciler, öğrenim gördükleri bölümde sosyal etkinlikler düzenleyen (kermes, gezi, panel vb.) ve yine farklı öğrenci kulüplerinde görev alan sosyal sorumluluk bilinci yüksek kişilerden seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler 18-22 yaş grubu aralığında olup öğrenciler arasındaki kız ve erkek öğrenci dağılımı da dengeli şekilde yapılarak 50 öğrenciden 25'i kız ve 25'i erkek olacak şekilde seçilmiştir.

Öğrencilere aşağıda yer alan anket soruları yöneltilmiş ve tablolarda yer alan frekans değerlerine ulaşılmıştır.

4.1. Kariyer Planı ve Mesleki Statü Başlığı Altında Yöneltilen Sorular

Tablo 1 - Mezun Olduğunuz Lise Hangisidir?

Mezun Olduğunuz Lise Hangisidir?		
	Frekans	%
Adalet Lisesi	25	50
Anadolu Lisesi	9	18
İmam Hatip Lisesi	10	20
Ticaret Lisesi	6	12
Toplam	50	100

“Mezun Olduğunuz Lise Hangisidir?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencileri %18'i Anadolu Lisesinden mezun olduklarını, %82'si de; Adalet Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi gibi farklı meslek liselerinden mezun olduklarını söylemişlerdir. Böylece, “hangi liseden mezun oldukları” sorusu ile ulaşılan sonuca göre; özelde adalet genelde de önlisans öğrencileri yüksek oranda “meslek lisesi” mezundur. Toplumsal algı bağlamında meslek lisesi öğrencileri; idealleri olmayan, ders çalışmayan, başarısız, sorunlu ve zaman zaman da tehlikeli öğrenciler olarak etiketlenmektedir. Özelde teknik meslek liselerine genel olarak da bütün meslek liselerine yönelik bu toplumsal önyargı, öğrencilerin cari eğitimleri esnasındaki mesleki kariyer planlarını ve motivasyonlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, “kariyer planı ve mesleki statü” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 2 - Şuan Öğrencisi Olduğunuz Bölümle İlgili Fikrinizi Nasıl İfade Edersiniz?

Şuan Öğrencisi Olduğunuz Bölümle İlgili Fikrinizi Nasıl İfade Edersiniz?		
	Frekans	%
Çok memnunum ve severek okuyorum	10	20
Memnun değilim ama ailem istediği için okuyorum	8	16
Memnun değilim ama iş imkânı için okuyorum	26	52
Hiç memnun değilim	6	12
Toplam	50	100

“Şuan Öğrencisi Olduğunuz Bölümle İlgili Fikrinizi Nasıl İfade Edersiniz?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin % 20'si “çok memnunum ve severek okuyorum” cevabını verirken, %16'sı “memnun değilim; ama ailem istediği için okuyorum” demiştir. Yine öğrencilerin %52'si “memnun

değilim; ama iş imkânı için okuyorum” derken, %12’si de “hiç memnun değilim” cevabını vermiştir. Öğrencilerin %80’inin, “şuan öğrencisi olduğunuz bölümle ilgili fikrinizi nasıl ifade edersiniz?” sorusuna verdikleri olumsuz içerikten de anlaşıldığı kadarıyla öğrenim gördükleri bölüme ilişkin aidiyetlerinin zayıf olduğu ve istemeyerek okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, önlisans öğrenimi gören öğrenciler üzerinde, toplumsal algıda iki yıllık okuyor olmanın oluşturduğu sosyo-psikolojik baskının tezahürü olarak yorumlanabilir. Şöyle ki, önlisans bölümleri arasında en popüler bölüm adalet bölümü de olsa, öğrencilerin bölüme ilişkin aidiyetleri sözü edilen nedenlerden dolayı yeterince sağlanamamaktadır. Dolayısıyla, “kariyer planı ve mesleki statü” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 3 - Mevcut Üniversite Eğitiminiz Dışında Geleceğiniz ve Gelişiminiz İçin Okul Dışında Herhangi Bir Eğitime Devam Ediyor Musunuz?

Mevcut Üniversite Eğitiminiz Dışında Geleceğiniz ve Gelişiminiz için Okul Dışında Herhangi Bir Eğitime Devam Ediyor Musunuz?		
	Frekans	%
Evet	13	26
Hayır	37	74
Toplam	50	100

“Mevcut Üniversite Eğitiminiz Dışında Geleceğiniz ve Gelişiminiz İçin Okul Dışında Herhangi Bir Eğitime Devam Ediyor Musunuz?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %74’ü “hayır” cevabı verirken, %26’sı da “evet” cevabı vermiştir. Nitekim mevcut soruya yüksek oranda hayır cevabının verilmiş olması, öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişim için yeterli ideale ve motivasyona sahip olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, “kariyer planı ve mesleki statü” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 4 - Geleceğe Yönelik Kariyer Planınız İçin Ne Tür Bir Meslekte Çalışmayı Planlıyorsunuz?

Geleceğe Yönelik Kariyer Planınız İçin Ne Tür Bir Meslekte Çalışmayı Planlıyorsunuz?		
	Frekans	%
A sınıfı memuriyet (hâkim, savcı, kaymakam, akademisyen vb.)	15	30
B sınıfı memuriyet/özel şirket (zabıt kâtipliği, icra kâtipliği, ceza infaz kurumu kâtipliği, hukuk sekreterliği, bankalar, firmalar vb.)	35	70
Toplam	50	100

“Geleceğe Yönelik Kariyer Planınız İçin Ne Tür Bir Meslekte Çalışmayı Planlıyorsunuz?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %30’u “A Sınıfı Memuriyet (hâkim, savcı, kaymakam, akademisyen vb.)” cevabını verirken, %70’i de “B Sınıfı Memuriyet/özel şirket (zabıt kâtipliği, icra kâtipliği, ceza infaz kurumu kâtipliği, hukuk sekreterliği, bankalar, firmalar vb.)” cevabını vermiştir. Nitekim, araştırmaya katılan öğrenciler arasındaki bu oransal dağılım; kendisini ilerde A sınıfı hukuk çalışanı ile B sınıfı hukuk çalışanı veya özel şirket elemanı olarak konumlandırılan adalet öğrencileri arasında, daha mesleğe başlamadan “mesleki bir statü” ilişkisinin oluşabileceği ve bu ilişkinin de bireysel bazda öğrenciler arası kaynaşmayı engelleyebileceği ve öğrencilerin mesleki motivasyonlarını etkileyebileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla, “kariyer planı ve mesleki statü” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 5 - Gelecekte Çalışmayı Öngördüğünüz Meslek İçin Maaş Tahmin Aralığınız Nedir?

Gelecekte Çalışmayı Öngördüğünüz Meslek İçin Maaş Tahmin Aralığınız Nedir?		
	Frekans	%
2000-4000 TL	33	66
5000 TL ve Üstü	17	34
Toplam	50	100

“Gelecekte Çalışmayı Öngördüğünüz Meslek İçin Maaş Tahmin Aralığınız Nedir?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %34’ü “5000 ve Üstü” aralığında bir rakam verirken, %66’sı da “2000-4000” aralığında bir rakam söylemiştir. Öğrencilerin sözü edilen soru bağlamında

hedefledikleri maaş tahmin aralıkları, ileriye dönük mesleki statülerini tayin eden kariyer planlarına dair ipuçları içermektedir. Nitekim hedeflenen maaş tahmin aralıkları, öğrencilerin kariyer veya mesleki motivasyonlarını da doğrudan etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, “kariyer planı ve mesleki statü” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

4.2. Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Düzey Başlığı Altında Yöneltilen Sorular

Tablo 6 - Ailenizin Evinde Kütüphane Var Mı?

Ailenizin Evinde Kütüphane Var Mı?		
	Frekans	%
Evet	5	10
Hayır	45	90
Toplam	50	100

“Ailenizin Evinde Kütüphane Var Mı?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %90’ı “hayır” cevabı verirken, %10’u “evet” cevabı vermiştir. Bu sorunun yöneltilme gerekçesi; öğrencilerin yetiştikleri sosyokültürel ortama ilişkin veriler elde etmek ve bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin sahip oldukları sosyal, kültürel ve ekonomik düzeylerinin “mesleki motivasyonlarını” etkileyip etkilemediği ölçülmek istenmiştir. Şayet, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu evinde kütüphaneye sahip olsaydı, yetiştikleri sosyokültürel iklimin ve birikimin “mesleki motivasyonlarına” olumlu katkısı olduğu öngörüsünde bulunulacaktı. Dolayısıyla, “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 7 - Ailenizin Evine Gazete Gelir Mi?

Ailenizin Evine Gazete Gelir Mi?		
	Frekans	%
Evet	10	20
Hayır	40	80
Toplam	50	100

“Ailenizin Evine Gazete Gelir Mi?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %80’i “hayır” cevabı verirken, %20’si de “evet” cevabı vermiştir. Bu sorunun yöneltilme gerekçesi ise; öğrencilerin yetiştikleri sosyokültürel ortama ilişkin ipuçları elde edilmek istenmesi olmuştur. Şayet, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun evine gazete geliyor olsaydı öğrencilerin “mesleki motivasyonlarının”, sahip oldukları genel kültür ile güncel bilgi ve birikimden olumlu anlamda etkilenileceği sonucuna ulaşılabilecekti. Dolayısıyla, “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 8 - Babanızın Eğitim Durumu Nedir?

Babanızın Eğitim Durumu Nedir?		
	Frekans	%
Üniversite Mezunu	5	10
Lise Mezunu	24	48
İlkokul Mezunu	21	42
Yok	0	0
Toplam	50	100

Tablo 9 - Annenizin Eğitim Durumu Nedir?

Annenizin Eğitim Durumu Nedir?		
	Frekans	%
Üniversite Mezunu	2	4
Lise Mezunu	10	20
İlkokul Mezunu	38	76
Yok	0	0
Toplam	50	100

“Babanızın Eğitim Durumu Nedir?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %10’u “üniversite mezunu”, %48’i “lise mezunu”, %42’si ise “ilkokul mezunu” cevabını vermiştir. “Annelerinizin eğitim durumu nedir?” Sorusuna ise araştırmaya katılan öğrencilerden %4’ü “üniversite mezunu”, %20’si “lise mezunu”, %76’sı ise “ilkokul mezunu” cevabını vermiştir. Anne ve baba eğitim durumunu öğrenmek için sorulmuş bu sorunun yöneltilme gerekçesi ise; öğrencileri yetiştiren ebeveynlerin eğitim düzeyleri üzerinden öğrencilerin, “öğrencilik bilinci” ve “mesleki motivasyonu” tespit edilmeye çalışılmıştır. Şayet, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ne kadar birbirine yakın ve ne kadar yüksek olursa, öğrencilerin “öğrencilik bilinci” de, “mesleki motivasyonu” da o derece yüksek olacağı hipotezinden hareket edilmiştir. Nitekim, mevcut sorulardan çıkan sonuç; ebeveynlerin kendi aralarındaki eğitim düzeyinin dengesizliği ve genel olarak eğitim seviyesinin düşüklüğü şeklinde olmuştur. Dolayısıyla, “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 10 - Evinize Giren Aylık Toplam Gelir Ortalama Ne Kadardır?

Evinize Giren Aylık Toplam Gelir Ortalama Ne Kadardır?		
	Frekans	%
5001 TL ve Üstü	7	14
3001 TL ve 5000 TL	15	30
1300 TL ve 3000 TL	28	56
Toplam	50	100

“Evinize Giren Aylık Toplam Gelir Ortalama Ne Kadardır?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %14’ü “5001 ve Üstü” bir rakam verirken, %30’u “3001-5000” aralığında, %56’sı da “1300-3000” aralığında bir rakam söylemiştir. Bu sorunun yöneltilme gerekçesi ise; öğrencilerin hangi sosyoekonomik seviyeye sahip ailelerde yetiştiklerinin öğrenilmesi, yetiştikleri aile yapısının ekonomik getirisi yüksek bir meslek tercihiyle muhtemel ilişkisi ve bu durumun öğrencilerin “mesleki motivasyonlarına” olan etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Nitekim, öğrencilerin evlerine giren aylık toplam gelirler arasındaki heterojen dağılım; “geleceğe yönelik kariyer planınız için ne tür bir meslekte çalışmayı planlıyorsunuz?” sorusundan çıkan sonuçla herhangi bir korelasyon veya bütünsellik arz etmemektedir. Dolayısıyla, “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 11 - Gelir Getiren Herhangi Bir İşte Çalışıyor Musunuz?

Gelir Getiren Herhangi Bir İşte Çalışıyor Musunuz?		
	Frekans	%
Evet	6	12
Hayır	44	88
Toplam	50	100

“Gelir Getiren Herhangi Bir İşte Çalışıyor Musunuz?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %88’i “hayır” cevabı verirken, %12’si de “evet” cevabı vermiştir. Bu sorunun yöneltilme gerekçesi, öğrencilerin hâlihazırda ekonomik pozisyonlarının ve öğrencilik dışı deneyimlerinin, kariyerlerine ilişkin ideallerini hangi yönde ve ne ölçüde etkilediği öğrenilmek istenmiştir. Şayet, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu herhangi bir işte çalışıyor olsaydı; “geleceğe yönelik kariyer planınız için ne tür bir meslekte çalışmayı planlıyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin %70’inin “B Sınıfı Memuriyet/özel şirket” cevabı ile arasında anlamlı bir korelasyonun varlığından bahsedebilecek ve ekonomik zorluklarla baş etmek zorunda olan öğrencilerin daha uzun erimli mesleki bir kariyer planı hedeflediği hipotezine ulaşılabilecekti. Nitekim mevcut soruya öğrencilerin %88’inden “hayır” cevabının gelmiş olması, öngörülen korelasyonun kurulmasını sağlayacak nitelikli bir sonuç arz etmemektedir. Dolayısıyla, “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 12 - Kendinize Ait Özel Aracınız Var Mı?

Kendinize Ait Özel Aracınız Var Mı?		
	Frekans	%
Evet	2	4
Hayır	48	96
Toplam	50	100

“Kendinize Ait Özel Aracınız Var Mı?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %4’ü “evet”, %96’sı ise “hayır” cevabı vermiştir. Bu sorunun yöneltme gerekçesi ise; özel araca sahip olan öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının iyi olabileceğine dair anlamlı veriler içermesinden ve bu veriler sayesinde öğrencilerin uzun erimli mesleki kariyer planı hedefleyebileceği hipotezinden hareket edilmiştir. Nitekim mevcut soru ile “geleceğe yönelik kariyer planınız için ne tür bir meslekte çalışmayı planlıyorsunuz?” sorusu arasında, özel araca sahip olanların “A Sınıfı Memuriyet” hedeflemiş olabileceği noktasında bir korelasyon kurulmuştur; fakat 50 öğrenciden yalnızca %4’ünün özel araca sahip olması, öngörülen korelasyonun kurulmasını sağlayacak nitelikli bir sonuç arz etmemektedir. Dolayısıyla, “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 13 - Kullandığınız Ürünlerin (kıyafet, spor malzemeleri, takı, çanta, gözlük vb.) Markasına Dikkat Eder Misiniz?

Kullandığınız Ürünlerin (kıyafet, spor malzemeleri, takı, çanta, gözlük vb.) Markasına Dikkat Eder Misiniz?		
	Frekans	%
Evet	8	16
Hayır	42	84
Toplam	50	100

“Kullandığınız Ürünlerin (kıyafet, spor malzemeleri, takı, çanta, gözlük vb.) Markasına Dikkat Eder Misiniz?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %16’sı “evet” cevabı verirken, 84’ü de “hayır” cevabı vermiştir. Bu sorunun yöneltme gerekçesi ise; kullandığı ürünlerin markasını önemseyen öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının iyi olabileceğine dair anlamlı veriler içermesinden ve bu veriler sayesinde öğrencilerin uzun erimli mesleki kariyer planı hedefleyebileceği hipotezinden hareket edilmiştir. Nitekim mevcut soru ile “geleceğe yönelik kariyer planınız için ne tür bir meslekte çalışmayı planlıyorsunuz?” sorusu arasında, kullandığı ürünlerin markasını önemseyen öğrencilerin “A Sınıfı Memuriyet” hedeflemiş olabileceği ihtimali üzerinden bir korelasyon kurulmuştur; fakat 50 öğrenciden yalnızca %16’sının kullandığı ürünlerin markasına dikkat ediyor olması, öngörülen korelasyonun kurulmasını sağlayacak nitelikli bir sonuç arz etmemektedir. Dolayısıyla, “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 14 - Yaz Tatillerinizi Genellikle Nerede Geçirirsiniz ve Tatil Döneminde Ne Yaparsınız?

Yaz Tatillerinizi Genellikle Nerede Geçirirsiniz ve Tatil Döneminde Ne Yaparsınız?		
	Frekans	%
Memlekete gidiyorum ve boş oluyorum	18	36
Kariyer planlarına yönelik kursa gidiyorum veya ders çalışıyorum	13	26
Memleketime gidiyorum ve iş bulup çalışıyorum	10	20
Şehir dışına çıkmıyorum, iş bulup çalışıyorum	6	12
Yazlığa veya tatile gidiyorum	3	6
Toplam	50	100

“Yaz Tatillerinizi Genellikle Nerede Geçirirsiniz ve Tatil Döneminde Ne Yaparsınız?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %36’sı “memlekete gidiyorum ve boş oluyorum”; %26’sı “kariyer planlarına yönelik kursa gidiyorum veya ders çalışıyorum”; %20’si “memleketime gidiyorum ve iş bulup çalışıyorum”; %12’si “şehir dışına çıkmıyorum, iş bulup çalışıyorum”; %6’sı da “yazlığa veya tatile gidiyorum” cevabını vermiştir. Bu sorunun yöneltme gerekçesi ise; hem 50 öğrenciden kaç tanesinin okul dışında “kariyer planına” ve “mesleki ideale” yönelik faaliyet içerisinde olduğunu öğrenmek hem de öğrencilerin sosyoekonomik önceliklerinin geleceğe ilişkin kaygılarını ne

oranda bastırıp bastırmadığını tespit etmek. Nitekim, mevcut sorudan çıkan cevapların oransal dağılımı, öngörülen sonuçlar hakkında yorum yapmayı engelleyen bir dağınıklık arz etmektedir. Dolayısıyla, “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 15 - Okul Dışında Zamanınızı Nasıl Değerlendirmeyi Tercih Edersiniz?

Okul Dışında Zamanınızı Nasıl Değerlendirmeyi Tercih Edersiniz?		
	Frekans	%
Arkadaşlarımla birlikte takılırim (AVM'ye, geziye, pikniğe vb. yerlere giderim)	29	58
KPSS veya DGS kursuna giderim	11	22
Gelir getiren bir işte çalışırım	6	12
Kültür, sanat ve spor etkinliklerine katılırim	4	8
Toplam	50	100

“Okul Dışında Zamanınızı Nasıl Değerlendirmeyi Tercih Edersiniz?” Sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerden %58'i “arkadaşlarımla birlikte takılırim (AVM'ye, geziye, pikniğe vb. yerlere giderim)”; %22'si “KPSS veya DGS kursuna giderim”; %12'si “gelir getiren bir işte çalışırım”; %8'i de “kültür, sanat ve spor gibi etkinliklere katılırim” cevabını vermiştir. Bu sorunun yöneltirme gerekçesi, 50 öğrenciden kaç tanesinin okul dışında “kariyer planına” ve “mesleki ideale” yönelik faaliyet içerisinde olduğunu öğrenmek ve bu bilgi sayesinde öğrencilerin geleceğe ilişkin kaygı düzeyleri ile şuan ki sosyal yaşantıları arasındaki farklılığı tespit etmek. Nitekim, öğrencilerin geleceğe ilişkin kaygı düzeylerini ölçen “KPSS veya DGS kursuna giderim” cevabı 50 öğrenciden yalnızca %22'si tarafından verilmiş olup öngörülen çoğunluğu sağlayamamıştır. Dolayısıyla, “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” başlığı altında yer alan mevcut maddeye verilen cevap, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu yönde etkileyebilecek anlamlı bir oransal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

5. Sonuç

Erciyes Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu, adalet bölümü öğrencilerinin “mesleki motivasyonlarına” yönelik nicel araştırma anketinden çıkan bulgulara bakıldığında; genel statü ilişkisine yönelik toplumsal algıyla benzerlik gösteren yönlerinin olmasının yanı sıra, bazı noktalarda toplumun genel algısının dışında gerçekleştiğini söylemek de mümkündür. Eğitimli olmanın ve ardından da iyi bir mesleğe sahip olmanın hem toplum tarafından hem de gençler arasında statü göstergesi olarak değerlendirildiği bilinmektedir. Örneğin, gençlere göre zengin olmak eğitimli ya da iyi bir mesleğe sahip olmaya oranla toplum tarafından daha az bir saygınlığa karşılık geliyor. Tıpkı gelir durumunda olduğu gibi, mesleki statü temelli tabakalaşmada ailenin etkisi de büyük öneme sahiptir. Nitekim, anne-baba eğitim durumu ve ailenin kültürel düzeyi de öğrencinin “mesleki motivasyonun” bir parçası olarak kaydedeğer bir etkiye sahiptir.

Statü kavramına ilişkin yapılan literatür taramasında, araştırmanın gerçekleştirileceği örnekleme en uygun statü yaklaşımına Max Weber'de rastlanılmış olup, statü kavramına ilişkin kavramsal çerçeve Weber üzerinden tanımlanmıştır. Weber'in statü kavramına ilişkin yaklaşımı Marksist literatürden farklı olarak sadece sınıf ve ekonomi merkezli tanımlanmamıştır. Weber, statü yaklaşımında ekonomiyi yok saymamakla birlikte tek belirleyici olanın ekonomi olamayacağını söylemiş ve bu noktada “mesleki hiyerarşiden”, “eğitim sürecinden”, “yetişilen çevreden” ve “yaşam tarzlarından” bahsetmiştir. Nitekim Weber'in statü kavramına ilişkin yaklaşımı, araştırılan bölümdeki durumu açıklayabilecek tek rasyonel yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda statü göstergesi olan eğitimin ve kariyerin, büyük oranda sınıf göstergesi sayılabileceğini iddia etmek de hatalı olmaz. Bu verilerin geneline bakıldığında, öğrencinin kariyer planı ile yetiştirdiği sosyal, kültürel ve ekonomik çevrenin öğrenciler arasındaki en güçlü statü temelli ayrışma göstergesi olma ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmada odaklanılan fenomen olan “mesleki motivasyonu” tespit etmek ve ölçmek için öngörülen iki nedenin ikisi de, belirlenen sorular sayesinde test edilmiş ve adalet öğrencilerinin “mesleki motivasyonlarını” yaratan faktörlerin neler olduğu, nasıl deneyimlendiği ve nelerin bu motivasyona doğrudan ya da dolaylı etkileri olduğu incelenmiştir.

Mevcut çalışmada, öğrenim görülen bölümün ve mezuniyet sonrası icra edilecek muhtemel mesleğin bir statü göstergesi olarak tanımlanabildiği görülmüştür. Nitekim, eğitilmiş olmanın ya da eğitim sürecinin içinde ne şekilde olursa olsun var olmanın, Türkiye’de 18-22 yaş grubu gençler için öncelikli bir statü göstergesi sayılıp sayılmadığı ve “mesleki statü farkındalığı” kazandırıp kazandırmadığı üzerine yoğunlaşan mevcut çalışmadan çıkan sonuca göre: Adalet öğrencileri özelinde, “kariyer planı ve mesleki statü” hipotezi ile “sosyokültürel ve sosyoekonomik düzey” hipotezinde ele alınan soru başlıklarında, öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumlu anlamda etkileyebilecek nitelikte anlamlı sonuçlara ulaşamamış ve her iki hipotezden de öğrencilerin “mesleki motivasyonunu” olumsuz yönde etkileyen veriler elde edilmiştir.

Mevcut çalışma, Erciyes Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu, adalet bölümü öğrencileri üzerinde yapılmış olsa da incelediği konu ve içerdiği anket soruları itibariyle diğer önlisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin “mesleki motivasyonlarına” yönelik olarak da genelleştirilebilecek sonuçlara ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Kaynak 1. BOTTOMORE, Thomas Burton, *Classes In Modern Society*, HarperCollins Publishers, Londra 1991.
- Kaynak 2. EDGELL, Stephen, *Sınıf*, Çev. Didem Özyiğit, Dost Kitabevi, Ankara 1998.
- Kaynak 3. KARASAR, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara 2008.
- Kaynak 4. KEMERLİOĞLU, Eyüp, *Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik*, Saray Kitapçılık, İzmir 1996.
- Kaynak 5. KIZILÇELİK, Sezgin, “Postmodernizm: ‘Modernlik Projesine’ Bir Başkaldırı”, *Türkiye Günlüğü Dergisi*, Sayı 30, Eylül-Ekim 1994.
- Kaynak 6. NİRUN, Nihat, *Sosyal Dinamik Bünye Analizi*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara 1991.
- Kaynak 7. RİTZER, George, *The McDonaldization of Society*, Pine Forge Press, Thousand Oaks 1996.
- Kaynak 8. TURNER, Bryan Stanley, *Statü*, Çev. Kemal İnal, Ütopya Yayınevi, Ankara 2002.

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ

APPLYING GAMIFICATION for PREVENTING SUBSTANCE USE on YOUNG PEOPLE

Tacettin Sercan Pekin

TÜBİTAK, sercan.pekin@tubitak.gov.tr

Barboros Can

TÜBİTAK, barboros.can@tubitak.gov.tr

ABSTRACT

Recently, availability and ease of reach to hazardous substance are increasingly high. It is internationally reported that single time usage of marijuana is around 4% in Turkey. On the other hand, it is a known fact that, in modern day Turkey, young people especially teenagers' demand and addiction for digital content, specifically computer games are increasing. The main purpose of this study is to provide an appropriate and affective education methodology for especially young students to avoid addiction on hazardous substances in the context of country's situation. The provided methodology is a multidisciplinary study that affects education and computer engineering which may result to further academic studies. In the study, a computer game is created using the methodology of gamification in the field of computer graphics in computer engineering. In the game, young players are exposed to a series of pre-defined real life situations which may potentially yield them to a variety of hazardous substances and their decisions are observed. Their decisions are converted to a scalable factor and score is generated out of them. According to their scores, players are directed in the game and some feedback are given. On the educational side, to qualify and measure the effectiveness of the education, a questionnaire that is aimed to measure the awareness of preventing substance use is applied to both control and experimental groups which are created from university students. Control group answered the questions without playing the educational serious game. Experimental group firstly played the computer game and then answered the questions. The effectiveness of education is aimed to be measured with descriptive analysis methodology. Initial observations showed that experimental setup that is created with the gamification methodology i.e. the interactive education methodology seems to be an applicable methodology on university students. The results show that, using computer games which are in the interest areas of young people for preventing substance use by showing them the possible ways to reach hazardous substances and ways of preventing them with interactive education may be an effective methodology for raising conscious generations.

Key Words: gamification, substance addiction, substance prevention education, computer games, computer aided education.

ZARARLI MADDE ile SAVAŞ EĞİTİMİNİN GENÇLER ÜZERİNDE OYUNLAŞTIRMA YÖNTEMİYLE DENENMESİ

ÖZET

Günümüzde, zararlı ve bağımlılık yapan maddelere ulaşım olanaklarının kolaylaştığı yadsınamaz bir gerçek olup, ülkemizde en az bir kez esrar kullanım oranının %4 seviyesine kadar çıktığı uluslararası raporlarla tespit edilmiştir. Bir diğer gerçek ise günümüz Türkiye'sinde gençlerin sayısal içerikler ve özellikle bilgisayar oyunlarına eğilimlerinin artmış olduğudur. Bu çalışmanın temel amacı, bahsi geçen ülke şartlarında, öncelikle gençlerin etkin eğitim almalarının sağlanarak zararlı maddelerden uzak durmalarına katkı sağlayacak yeni yöntemlerin uygulanmalarına katkıda bulunmaktır. Bahsi geçen yöntem, hem eğitim hem de bilgisayar mühendisliği alanlarını etkileyen çok disiplinli bir çalışmadır ve benzer akademik çalışmalara örnek teşkil edecek niteliktedir. Yapılan çalışmada, bilgisayar mühendisliği bilim alanının bilgisayar grafikleri bilim dalında oyunlaştırma yöntemi ile bir bilgisayar oyunu hazırlanmıştır. Bu oyun ile gençler, bir dizi ön tanımlı senaryo ile gerçek hayatta karşılaşılabilecek zararlı alışkanlıklara yönlendirici durumlara maruz bırakılıp oyundaki tepkileri ölçülmektedir. Tepkilere göre puanlandırma yapılmakta ve bazı yönlendirmeler ile de geri besleme sağlanmaktadır. Eğitimin etkinliğinin ölçülmesi için zararlı alışkanlıklardan korunma bilinçliliğini ölçen bir anket, deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan ve üniversite öğrencilerinden oluşan iki gruba dağıtılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmeden anket uygulanmıştır. Deney grubuna ise anket uygulanmadan önce bahsedilen eğitim verilmiş ve eğitimin etkinliği betimsel analiz yöntemi ile anlaşılmasına çalışılmıştır. Oyunlaştırma yöntemi ile tasarlanan kurgu ve dolayısıyla etkileşimli eğitim yönteminin üniversite öğrencilerinde uygulanabilir bir yöntem olduğu gözlemlenmiştir. Çıkan sonuçlara bakıldığında, gençlerin ilgi alanında olan bilgisayar oyunları ile onlara ulaşmanın ve zararlı alışkanlıklara giden yolları etkileşimli eğitim yöntemleriyle onlara göstermenin sağlıklı ve bilinçli nesiller yetiştirmek adına kullanılabilecek bir yöntem olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: oyunlaştırma, madde bağımlılığı, zararlı alışkanlıkları engelleme eğitimi, bilgisayar oyunları, bilgisayar destekli eğitim.

1. Giriş

Modern toplumlarda ve ülkemizde zararlı ve bağımlılık yapıcı madde kullanımı yadsınamaz düzeylere ulaşmıştır. İstatistiklere ve yayınlanan raporlara bakıldığında özellikle büyük şehirlerde yine özellikle gençlerin bu tür zararlı alışkanlıklara eğilimli oldukları gözlemlenmiştir. Öte yandan elektronik aletlerin yaygınlaşması ve günlük hayatımıza yoğun bir şekilde girmesiyle birlikte, gençler, hayatlarını bu tür aletlerin etrafında kurgulamaya başlamışlardır. Sosyal hayatlar ve hatta eğitim süreçleri özellikle bilgisayar destekli elektronik sistemler etrafında kurgulanmaya başlanmıştır.

Ülkemizde yürütülen Fatih projesi kapsamında birçok okula elektrikli eğitim sistemleri yerleştirilmiş ve öğrencilerin bilişime dayalı eğitim almalarının temelleri atılmıştır. Mevcut eğitim sisteminde öğretime ağırlık verildiği, zararlı alışkanlıklar ve maddeler için ise bir eğitim planlanmadığı saptanmıştır. Özellikle zararlı alışkanlıklardan gençleri koruyacak interaktif yöntemlerinin araştırılması ise akademik olarak ülkenin önceliklerinden birisidir.

Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi tarafından yapılan araştırmalarda Türkiye’de en az bir kez esrar kullanma oranının %4’ler civarına ulaştığı saptanmıştır. Madde bağımlılığında kullanılan ilaçlarının satış istatistiklerinden çıkartılan sonuçlara göre bağımlılık yapıcı madde kullanımının %75’ten fazlası büyük şehirlerde gözlenmektedir. Yine ülkemizde yatarak tedavi gören uyuşturucu madde bağımlılarının %10,72’sinin maddeyi ilk kullanım yaşı 15 yaşından küçük, %31,59’unun 15-19, %28,55’inin 20-24, %14,17’sinin 25-29, %6,97’sinin 30-34 ve %4,83’ünün ise 35-59 yaşları arasındadır [1].

Yapılan araştırmalar sadece esrar, eroin gibi uyuşturucu madde sınıfında kalan zararlı ve bağımlılık yapıcı maddelerle sınırlı değildir. Bunların yanında sigara gibi daha az zararlı görülen ve erişimi çok daha kolay olan zararlı maddelerin de ülkemizde hızla yaygınlaştığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda ergenler arasında sigara kullanımının %45-55 arasında [2, 3, 4], alkol kullanımının %33-55 arasında [2, 3, 4] ve esrar kullanımının %4-8 arasında [5, 6] değiştiği görülmektedir. Madde bağımlıları ile yapılan çalışmalar, bu maddelerin kullanımının çoğunlukla ergenlik döneminde başladığını göstermektedir [7]. Ayrıca yapılan uluslararası çalışmalar bağımlılık yapıcı maddelerin kullanım sıklığının ve yoğunluğunun zamana bağlı olarak bireyler üzerinde arttığını ortaya koymuştur [8].

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, atılacak en önemli adımın genç bireylerin bağımlılık yapıcı ve zararlı maddelere hiç başlamamalarının olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu alışkanlıklara başlamamanın ise bireyin kişisel bilinçlilik seviyesinin artırılması ile olacağı ise yadsınamaz bir gerçektir. Buradaki önemli nokta ise bireylerin bu bilince nasıl ulaştırılacağı sorunsalıdır. Bu noktada eğitim özellikle ön plana çıkmaktadır. Bu eğitimlere önleme programları denmektedir. Önleme programları aynı zamanda bu maddelere başlama yaşını geciktirmesi ve diğer maddelere başlamayı güçleştirmesi nedeniyle de oldukça önemli bir role sahiptir [9]. Madde kullanımını önleyici çalışmaların amacı, madde kullanımını önlemek, erken yaşlarda madde kullanımına başlanmasını ertelemek ya da madde kullanımını ve buna bağlı gelişen diğer sorunları azaltmaktır [10]. Önleme programlarını kurgulamak için ise gençlerin neden bu tür alışkanlıklara eğildiğini tespit etmek ve bu konular için özelleşmiş çözümler sunmak bilhassa önemli bir hal almıştır. Bu noktada yapılan araştırmalar, ülkemizde, gençlerin olumsuz duyguları ile baş edebilmek ve/veya hoş giden duygular yaşayabilmek, eğlenmek, sosyal ve duygusal gereksinimlerini gidermek, heyecan aramak veya meydan okumak gibi birçok farklı nedenden bu tür alışkanlıklara yöneldiğini göstermiştir [11, 12].

Ülkemizde yapılan önleme çalışmaları genellikle rutin sözlü seminer ve ders anlatma şeklinde kurgulanmıştır ve bu tür yöntemlerin etkinliği oldukça düşüktür. Bu tür çalışmaların kişilerin bilgi seviyelerinin artmasına rağmen, eğilimlerinin azalmadığını ortaya koymuştur [13]. Bu noktada alternatif eğitim yöntemlerinin denenmesi gerekliliği ve özellikle gençlerin ilgi alanında olan oyun ve bilişim teknolojilerinin sorunun odağında konumlandırılması gerekliliği doğmuştur.

Gençlerin zararlı alışkanlıklar ve bağımlılık yapıcı maddelere başlama sebepleri ve yaşları dikkate alındığında günümüzde hızla yaygınlaşan ve kullanıma başlama yaşı hızla düşen internet kullanımı ve sosyal ağlar ile birlikte önleme çalışmalarının bu tür alanlara yönlendirilmesi bu çalışmayı hazırlayan araştırmacılar tarafından temel hedef olarak belirlenmiştir. Bu konudaki istatistiki bilgilere bakacak olursak Avrupa’da yaşayan 9-16 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yapılan “İnternet Riskleri ve Güvenliği” adlı çalışmanın sonuçları, Avrupa ülkelerindeki çocukların İnternet kullanmaya başlama yaş ortalamasının 8 iken Türkiye’deki İnternet kullanma yaşının 10 olduğunu ortaya koymuştur [14]. Aynı raporda ülkemizdeki gençlerin günde ortalama 1 ila 1,5 saat aralığında internet kullandıkları tespit edilmiştir. Gençlerin %48’i bu sürede sosyal ağlara ulaşmaktadır. Bunlar dikkate alındığında gençlerin ilgi alanlarında olan bilişim sistemi ve sosyal olarak kendini kanıtama ihtiyaçlarının

temelinde oyunlaştırma teknolojisi kullanılarak kurgulanacak bir önleme projesinin önemli katkılarının olacağı değerlendirilmektedir.

Oyunlaştırma, insanların davranışlarını ve eğilimlerini değiştirmek için oyun mekanizmalarının, aslında oyun olmayan aktivitelere uygulanması anlamına gelmektedir. Son zamanlarda, gelişen teknoloji ile beraber oyunlaştırma giderek yaygınlaşmış ve büyük ölçekli firmalar tarafından uygulanmaya başlanmıştır. İlk başlarda hedef kitlesinde yoğunluklu olarak erkeklerin yer aldığı oyunlar, bugün kadınlar, çocuklar hatta tüm aile bireyleri tarafından [15] bağımlılığa varacak derecede yaşamımıza girmiştir. Oyunlaştırma, işte bu gerçeği kullanarak, eğitim olgusunun, tüm bireyler üstünde kendi istekleri doğrultusunda katılacakları bir etkileşim halini almaktadır. Oyunlaştırma kavramı çok eski zamanlara gitse de ilk kez 2002’de Nick Pelling tarafından dile getirilmiştir [16]. Terimin popülerleşmesi ise konferansların ve oyuncuların etkisiyle 2010’un ortalarından sonra gerçekleşmiştir [17]. Oyunlaştırmadaki amaç, oyuncuları sıkımdan ve kendi istekleri doğrultusunda oyuna dahil etmektir. Bu sayede etkinliğinin artırılması hedeflenmektedir. Öte yandan, oyunlaştırmada, kullanıcı deneyimini artırmaya, eğlenceli kullanıma ve bağlanmaya odaklanılmalıdır [17]. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, oyunlar, oyuncular için, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda etki etmektedir. Bu sebeple, oyun ile verilen eğitimlerde oyunun bu yönlere etki edebilmesi hedeflenmelidir [18]. Oyunlaştırma, son zamanlarda giderek artan oranlarda daha popüler bir akademik araştırma konusu haline gelmiştir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada alan yazın taranmış ve bu eğilim istatistiksel olarak ortaya konmuştur [19]. Bu çalışmada araştırmacıların giderek artan oranda oyunlaştırma ile çalışmalar yürüttükleri ortaya konmuştur. Yine denek grupları içinde de en popülerlerinin lisans öğrencileri olduğu anlaşılmıştır. Buradan yola çıkarak, denek gruplarının ve araştırma yönteminin oyunlaştırma ile lisans öğrencileri üstünde denenmesine karar verilmiştir.

Zararlı madde ile savaşım bir süreç olduğundan, sürecin derinlemesine irdelenmesi amacıyla çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla açık uçlu soruları içeren bir anket kullanılmıştır. Anket, 12 kişilik kontrol ve aynı sayıdaki deney grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonucunun verileri, betimsel analiz ile sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Bu çalışmada, öncelikli olarak hedeflenen alan hakkında bilgi edinimi sağlanmış ve eğitimdeki güncel yöntemler belirlenmiştir. Sonrasında seçilmiş olan eğitimde oyunlaştırma için bilgisayar destekli, 3B bir oyun tasarlanıp senaryolaştırılmış ve neticesinde de kontrol ve deney grubu diye ikiye ayrılmış olan örneklerden deney grubuna oyun oynatılmıştır. Her iki gruba da yeni hazırlanan bir anket dağıtılmıştır. Sonuçlar betimleyici analiz yöntemi ile irdelenmiş ne neticeleri bulgular kısmında sunulmuştur. En sonunda bir özet yapılarak kısıtlardan ve ileriki çalışmalara kaynak olabilecek çalışmalardan bahsedilmiştir.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi, insanların yaşam şekillerini, hikâyelerini, davranışlarını, organizasyon yapılarını ve sosyal değişimi anlamaya yönelik süreçlerinden birini içermektedir [20]. Çalışmada deney grubuna oyun oynatılmış ve iki bölümden oluşan anket, deney ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik soruları içerirken, ikinci bölüm ise zararlı madde ile savaş konusunda kavramsal farkındalıklarını anlamaya yönelik açık uçlu sorulardan meydana gelmektedir. Anketin uygulandığı deney ve kontrol grupları 12’şer kişilik üniversite öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Toplanan verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre tasnif edilmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır [21].

Araştırmada deney grubuna bir bilgisayar oyunu oynatılmış ve tanımlı senaryolar üzerinden madde bağımlılığı ve bağımlılığa giden yol hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Bilgisayar oyunu oynayan deney grubuna ve kontrol grubuna açık uçlu soruları da içeren bir anket uygulanmıştır.

2.1. Katılımcılar

Yapılan çalışmaya Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yönetim Bilişim Sistemleri öğrencisi 24 kişi katılmıştır. Katılımcılar rastgele olarak yarıya ayrılmış, 12 tanesi eğitici oyunu oynamıştır. Öğrenciler 2 ile 4. sınıf öğrencileridir. Katılımcılar kadın-erkek karışık ve farklı yaşlardadır.

2.2. Veri Toplama

Yapılan çalışmada oyun eğitici olarak değerlendirilmiştir. Asıl veri anket ve cevaplarına dayanmaktadır. Veriler kullanıcılara dağıtılan anket ile toplanmıştır. Anket sırasında katılımcılar birbirleri ile iletişime geçmemişlerdir. Diğer kaynaklara erişim de kısıtlanmıştır. Tüm katılımcılar eş zamanlı olarak ankete katılmışlardır.

2.3. Prosedür

Ögel'in [22] önemli koruyucu yaklaşımları anlattığı Tablo 1'de yer alan etkinliklere göre temalar oluşturulmuş ve bu temalar çerçevesinde anket soruları analiz edilmiştir.

Tablo 1, Bağımlılığı önlemek için önemli koruyucu yaklaşımlar.

ÖNEMLİ KORUYUCU YAKLAŞIMLAR		
Etkinlik	Odak	Yöntem
Geleneksel bilgi artırma (Soru 7, Soru 9)	Maddenin etkileri ve sonuçları hakkında bilgilendirme ve madde karşıtı tutum geliştirme	Didaktik yönlendirme, tartışma, görsel prezentasyonlar, afişler ve diğerleri
Korku uyandırma (Soru 8)	Sigara, alkol ve madde kullanımının risklerinin dramatize edilmesi	Maddelerin tehlikeli olduğuna dair net bilgilerin ulaştırılması
Ahlaki yaklaşım (Soru 10)	Ahlaki ve etik temelerde önleme çalışması yürütmek	Sigara, alkol ve madde kullanımının şeytanlığı hakkında bilgilendirme
Effektif eğitim (Soru 11)	Kendine değeri artırma, sorumluluk, karar verme, kişisel gelişim, bilgi vermeyi çok az kullanma, sıkılmaya ve yabancılaşmaya karşı madde kullanımına alternatifler bulma	Didaktik eğitim, tartışma, egzersizler, sorun çözme yöntemleri, toplum merkezleri
Psikososyal karşı koyma Becerileri (Soru 12)	Sosyal baskılar konusunda farkındalığı artırmak, baskılara karşı koyma becerisini kazandırmak	Karşı koyma becerileri eğitimi, davranış eğitimi, ev ödevleri, akran eğitimi
Kişisel ve sosyal beceriler Eğitimi (Soru 14)	Karar vermeyi artırmak, kişisel davranış değişimi, anksiyetenin azaltılması, iletişim, sosyal ve assertive beceriler	Sınıf içi tartışmalar, bilişsel davranışçı beceri eğitimleri

2.4. Anket

Katılımcılara uygulanan anket Tablo2'de verilmiştir.

Tablo 2, Katılımcı anketi.

1. Cinsiyetiniz:		2. Yaşınız:		3. Üniversitede kaçınıcı yılınız:	
4. Herhangi bir zararlı alışkanlığınız var mı? Varsa belirtiniz.					
5. Bugüne kadar hiç bağımlılıkla savaş konusunda eğitim aldınız mı? Aldıysanız, içeriğini açıklayınız.					
6. İsmi bildiğiniz bağımlılık yapıcı zararlı maddeleri belirtir misiniz (Virgül ile ayırınız)?					
7. Zararlı madde alışkanlığına sebep olan faktörler sizce nelerdir?					
8. Madde bağımlılığının birey üzerindeki etkilerini açıklayabilir misiniz?					
9. Bir arkadaşınızın zararlı madde alışkanlığı olduğunu nasıl anlıyorsunuz?					
10. Madde bağımlısı olan arkadaşınıza karşı tutumunuz nasıl olur?					
11. Madde bağımlısı bir arkadaşınıza nasıl yardımcı olursunuz?					
12. Zararlı madde kullanımının teşvikine ya da teklifine maruz kalırsanız, nasıl bir tutum sergilersiniz?					
13. Zararlı madde kullanımına karşı mücadele veren bildiğiniz kurum ve kuruluşlar hangileridir?					
14. Zararlı madde ile savaş konusunda nelerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?					

2.5. Oyun

Oyunlaştırma yöntemi ile kurgulanmış, üç boyutlu bir simülasyon kodlanmıştır. Uyuşturucu ile karşılaşma senaryoları incelenmiştir, arasından kodlamaya uygun olan senaryolar birleştirilerek hikayeleştirilmiştir. Oyunun herhangi bir noktada kilitlenmemesi için alternatif akışlar senaryo boyunca eklenmiştir. Her durumda oyuncuyu farkındalığa ileten sonuçlar döngüsel olarak oyuna aktarılmıştır. Oyundan ekran görüntüleri Figür 1 - Figür 5 arasında verilmiştir.

Figür 1, Oyundan sahne 1.**Figür 2,** Oyundan sahne 2.**Figür 3,** Oyundan sahne 3.



Figür 4, Oyundan sahne 4.



Figür 5, Oyundan sahne 5.



3. Bulgular

Ankete toplam 24 kişi gönüllü olarak katılmıştır. Bunlardan 13 tanesi erkek (%54), 11 tanesi kadın (%46) olmak üzere tamamı üniversite öğrencisidir. Katılımcıların en genci 21, en yaşlısı 24 yaşında olup, ortalama yaş 22,24 olarak hesaplanmıştır. En az süredir üniversitede bulunan öğrenci 2 senedir, en çok ise 5 senedir üniversitededir ve ortalama 4,08 yıl olarak hesaplanmıştır. Kadınlar arasında bakıldığında; en genç katılımcı 21, en yaşlı katılımcı 23 yaşında olup ortalama yaş 22,09 olarak hesaplanmıştır. En az süredir üniversitede bulunan 2 senedir, en çok bulunan 5 sene olup ortalama 3,90 yıldır. Erkekler arasında bakıldığında ise; en genç katılımcı 21 yaşında, en yaşlı katılımcı 24 yaşındadır ve ortalama 22,38 olarak ortaya çıkmıştır. En az süredir üniversitede bulunan 3 senedir, en çok süredir bulunan 5 senedir ve ortalama 4,23 senedir üniversitededir.

Hiçbir zararlı alışkanlığı olmayanların sayısı 11, oranı ise %46 düzeyindedir. Zararlı alışkanlığı olanların beyanlarına göre oluşan durum:

- 12 tanesi (%50) “Sigara”,
- 6 tanesi (%25) “Alkol”,
- 1 tanesi (%0,04) “Esrar”,
- 1 tanesi (%0,04) “Ot”,
- 1 tanesi (%0,04) “Uyuşturucu Maddeler” şeklindedir.

Kadınlar arasında 5 tanesi zararlı ve bağımlılık yapıcı madde kullanmadığını beyan etmiştir, kadınlar içindeki oranı %45 dolayındadır. Erkeklerin arasında 6 tanesi zararlı ve bağımlılık yapıcı madde kullanmadığını beyan etmiştir, erkekler içindeki oranı ise %46 dolayındadır.

Kadınların;

- 6 tanesi sigara kullandığını söylemiştir oranı %54’tür.
- 3 tanesi sigara kullandığını söylemiştir oranı %27’dir.

Erkeklerin;

- 6 tanesi sigara kullandığını söylemiştir oranı %46’dır.

- 3 tanesi sigara kullandığını söylemiştir oranı %23'tür.

Toplam 24 katılımcıdan sadece 1 tanesi Kızılay tarafından verilen bir eğitim aldığını beyan etmiştir. Diğer katılımcılar hiçbir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Ankete katılan öğrenciler toplamda 37 farklı çeşit zararlı ve bağımlılık yapıcı madde ismi belirtmiştir.

- 15 adetle en çok bilinen madde “Bonzai” (%63 bilinirlik),
- İkinci sırada 12 adetle “Sigara” (%50 bilinirlik),
- Üçüncü sırada ise 11 adetle “Eroin” (%45 bilinirlik).
- “Kokain” 10 katılımcı, “Esrar” 9 katılımcı “Alkol” ise 8 katılımcı tarafında zararlı madde olarak beyan edilmiştir.
- Türkiye’de örneği çok az görülen ancak sosyal medyada sıkça görüntülenen ve 7 katılımcı tarafından belirtilen “Flakka” dikkat çekmektedir.
- “Alkol” katılımcıların %33 ü tarafından zararlı ve bağımlılık yapıcı madde olarak nitelendirilmiştir.

Diğer maddeler; “Extacy, Datura, Mantar, DMT, LSD, Ot, Marihuana, Tiner, Bali, Hap, Roj, Metaamfetamin, Cepratek, Tütün, Haşhaş, Nikotin, Kafein, Soğutucu, Çakmak Gazı, Sativa, İndica, Canabis, Mısır Püskülü, Amfetamin, Jameica, İsrail Yıldızı, Şeker, Kubar, Jane ve Maraş Otu” olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Zararlı ve bağımlılık yapıcı maddeler ile savaşılan kurum ve kuruluşlar sorulduğunda katılımcıların verdikleri cevaplar:

- Katılımcıların 19 tanesi (%79) “Yeşilay”,
- 7 tanesi (%29) “AMATEM”,
- 3 tanesi (%13) ise “Polis”,
- 2 tanesi “Sigara Bıraktırma Hattı”,
- 1 tanesi “Sağlık Bakanlığı Hattı”,
- 1 tanesi “Jandarma”,
- 1 tanesi “KETEM”

Eğitici oyunu oynayanların 10 adedi (%83), oynamayanların ise 9 adedi (%75) “Yeşilay”ı konu ile ilgili kuruluş olarak beyan etmiştir. Oynamayanların “AMATEM”i yetkin kuruluş olarak beyan etmesi 5dir, bu sayı oynayanlarda 2dir ve oranı %28dir.

24 katılımcının 10’u, arkadaş çevresini en fazla zararlı alışkanlığa sebep olan faktör olarak açıklamışlardır. Deney ve kontrol grubu arasında fark görülmemiştir. 24 katılımcının 14’ü, arkadaşlarının davranış değişikliğinden madde bağımlısı olduğunu anlayabileceklerini belirtmişlerdir. Deney ve kontrol grubu arasında fark görülmemiştir.

Deney grubu üyelerinden 5 tanesi madde bağımlısı arkadaşları için uzmanlardan yardım isteyeceklerini belirtirken, aynı sayıda kontrol grubu üyesi bağımlıya kendilerinin yardım etmeye çalışacağını bildirmiştir. Her iki grubun neredeyse tüm üyeleri zararlı madde teklifine maruz kalırlarsa reddedeceklerini söylemişlerdir.

Bir önceki bölümde de anlatıldığı üzere anket soruları temalara göre gruplanmış ve analiz edilmiştir. Temalar Tablo 1’deki etkinlik çalışmalarıyla örtüşecek şekilde belirlenmiş ve analiz sonuçlarından aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Soru 7: Zararlı madde alışkanlığına sebep olan faktörler sizce nelerdir?

Bu soru “Geleneksel bilgi arttırma” teması altında gruplanmıştır. Deney ve kontrol grubunca verilen cevaplarda büyük bir benzerlik ortaya çıkmış ve en fazla alışkanlığa sebep olarak en önemli faktör arkadaş çevresi olarak görülmüştür. Her iki grubun verdiği 24 cevabın 10 tanesi bu faktöre işaret etmiştir.

Soru 8: Madde bağımlılığının birey üzerindeki etkilerini açıklayabilir misiniz?

Bu soru “Korku uyandırma” teması altında gruplanmıştır. Deney grubundan verilen cevapların tamamı olumsuz etkilerden söz ederken, kontrol grubunda “Keyif verici” şeklinde 2 adet olumlu cevap verilmiştir.

Soru 9: Bir arkadaşınızın zararlı madde alışkanlığı olduğunu nasıl anlarsınız?

Bu soru da “Geleneksel bilgi arttırma” teması altında gruplanmıştır. Deney ve kontrol grubunca verilen cevaplarda benzerlik olduğu görülmüş ve en fazla “Davranışlarda ve dış görünüşteki değişim”den alışkanlığın anlaşılacağı cevabı verilmiştir. 24 kişinin 14’ü bu şekilde cevap vermiştir.

Soru 10: Madde bağımlısı olan arkadaşınıza karşı tutumunuz nasıl olur?

Bu soru “Ahlaki yaklaşım” teması altında gruplanmıştır. Her iki grupta bu soruya çok farklı cevaplar vermişlerdir. Herhangi bir sonuç çıkarımı mümkün olmamıştır.

Soru 11: Madde bağımlısı bir arkadaşınıza nasıl yardımcı olursunuz?

Bu soru “Etkelîf eğitimi” teması altında gruplanmıştır. Deney grubu üyelerinden 5 tanesi profesyonel yardım alması için arkadaşına yardımcı olmaya çalışacağını söylerken, aynı sayıda kontrol grubu üyesi kendisinin arkadaşına yardımcı olmaya çalışacağını belirtmiştir. Bu da iki grup arasında anlamlı bir fark olarak ortaya çıkmıştır.

Soru 12: Zararlı madde kullanımının teşvikine ya da teklifine maruz kalırsanız, nasıl bir tutum sergilersiniz?

Bu soru “Psikososyal karşı koyma becerleri” teması altında gruplanmıştır. Bu sorunun cevapları da her iki grupta hemen hemen aynı çıkmış ve katılımcıların 19 tanesi teklifi reddedeceklerini belirtmişlerdir.

Soru 14: Zararlı madde ile savaş konusunda nelerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Bu soru “Kişisel ve sosyal beceriler eğitimi” teması altında gruplanmıştır. Çok farklı cevaplar verilmekle birlikte her iki grupta da bilinçlendirmeye yönelik eğitimler ile kişisel farkındalığın artırılması gerektiği fikri öne çıkmıştır. İlginç olan ise her iki grupta da 2 katılımcı, zararlı madde ile savaşta yasakların azaltılması ve zararlı maddelerin yasallaşması gerektiğini belirtmişlerdir.

4. Sonuç

Ögel’in önemli koruyucu yaklaşımları anlattığı tabloda yer alan etkinliklere göre temalar oluşturulmuştur ve bu temalar çerçevesinde analiz edilen anket sorularına verilen cevapların litetaturle büyük ölçüde uyduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda zararlı ve bağımlılık yapıcı kuruluşlarda farkındalık konusunda farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu tür durumlara maruz kalan kişileri yönlendirebilecekleri kuruluşların neler olduğu konusunda bu tür eğitimler verilebilir. Deney ve kontrol grubu arasında gözlemlenen farkların bağımsız değişkenden (bilgisayar oyunu) kaynaklandığının tam olarak söylenebilmesi için nicel çalışmalarla desteklenmesinde fayda vardır. Bu çalışmanın sonuçları ve geçerliliği, deneklerin verdiği cevapların doğruluğu ile sınırlıdır. Sonuçların genellenebilmesi için benzer çalışma farklı yaş grupları üzerinde ve nicel araştırma yöntemi ile de yapılacaktır.

Kaynakça

[1]Emniyet Genel Müdürlüğü Kaçakçılık ve Organize Suçlarla Mücadele Dairesi Başkanlığı EMCDDA 2011 Ulusal Raporu (2010 Yılı Verileri) : Reitox Ulusal Temas Noktası.TUBİM, Ankara.

- [2] Ögel, K., Taner, S., Yılmazçetin, C., Tamar, D., Tamar, M., & Erol, B. (2003). Ergenlerde madde kullanım bozukluklarına yaklaşım kılavuzu. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- [3] Karatay, G., & Kubilay, G. (2004). Sosyoekonomik Düzeyi Farklı İki Lisede Madde Kullanma Durumu ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1(2), 57-70.
- [4] Siyez, D. M. (2016). Lise Öğrencilerinde Problem Davranışların Görülme Sıklığı: İzmir Örnekleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28).
- [5] Ögel, K. (1996). Alkol ve Madde Kullanımında Önleme Çalışmaları. *Kriz Dergisi*, 4(2), 77-79.
- [6] Aysan, F., Siyez, Ö. G. D. M., & Uzbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinde Görülen Duygusal ve Davranışsal Problemler ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 43-58.
- [7] Odabaşoğlu, G. (2007). Ergenlerde Madde Bağımlılığı. *Balıklı Rum Hastanesi Anatolia Klinikleri Bülteni*.
- [8] Lubman, D. I., Hides, L., Yücel, M., & Toumbourou, J. W. (2007). Intervening Early to Reduce Developmentally Harmful Substance Use among Youth Populations. *Medical Journal of Australia*, 187(7), S22.
- [9] Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T., & Ifill-Williams, M. (2001). Drug Abuse Prevention among Minority Adolescents: Posttest and One-year Follow-up of a School-based Preventive Intervention. *Prevention Science*, 2(1), 1-13.
- [10] Ögel, K., Taner, S., Eke, C. Y., & Erol, B. (2004). Madde Bağımlılığını Önlemede Öğretmen ve Ebeveyn Eğitimlerinin Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5(4), 213-221.
- [11] Alikasifoğlu, M. (2002). Ercan O. Ergenlerde Madde Kullanımı. *Türk Pediatri Arşivi*, 37, 66-73.
- [12] ERCAN, M. A. (2006). Ergenlerde Madde Kullanımı. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatric Sciences*, 2(5), 76-83.
- [13] Moskowitz, J. M. (1989). The Primary Prevention of Alcohol Problems: a Critical Review of the Research Literature. *Journal of Studies on Alcohol*, 50(1), 54-88.
- [14] Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and Safety on the Internet: the Perspective of European Children: Full Findings and Policy Implications from the EU Kids Online Survey of 9-16 Year Olds and Their Parents in 25 Countries.
- [15] DomíNquez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., FernáNdez-Sanz, L., PagéS, C., & MartíNez-Herrálz, J. J. (2013). Gamifying Learning Experiences: Practical Implications and Outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- [16] Marczewski, A. (2013). Gamification: a Simple Introduction. Andrzej Marczewski.
- [17] Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011, May). Gamification: Toward a Definition. In *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings (Vol. 12)*. Vancouver BC, Canada.
- [18] Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother?. *AcademicExchange Quarterly*, 15(2), 146.
- [19] Karataş, E. (2014). Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2).
- [20] Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications, Inc.
- [21] Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [22] Ögel K. *Sigara, Alkol ve Madde Kullanım Bozuklukları: Tanı, Tedavi ve Önleme*. Yeniden Yayınları. İstanbul, 2010.

EVALUATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY USE LEVELS OF PRIMARY EDUCATION BRANCH TEACHERS IN TERMS OF GENERATIONS

Gürkan ÇELİK
Fatih DOĞAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 17100-ÇANAKKALE, fatihdogan@comu.edu.tr

ABSTRACT

The systems which aim to improve the quality of education by implementing the obtained information in almost all areas of education, to overcome the problems in education and to ensure the full efficiency in education are defined as Education Technology. The importance of the use of educational technologies has increased with the realization of legal regulations on the use of educational technologies in our country. Isman (2002) emphasized that teachers experience inadequacies in the use of educational technologies and that the education system will be difficult to follow social and scientific developments if these inadequacies are not eliminated. In addition, it is very important to determine which group of teachers are inadequate in the use of educational technologies. The generation is defined as a community of individuals born in the same time period, with similar expectations. In this study, it was aimed to investigate the educational technology usage levels of primary school teachers and to reveal their deficiencies in terms of generations. According to the data obtained, it has been observed that Y generation teachers have higher levels of use of educational technologies. In addition, the research revealed that the teachers who are new in the profession have higher the levels of use of educational technologies than teachers with high seniority.

Key Words: Educational Technology, Branch Teachers, Generation

İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIM DÜZEYLERİNİN KUŞAKLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Elde edilen bilgileri eğitimin neredeyse her alanında uygulamaya sokarak eğitimin kalitesinin yükseltilmesini, eğitimde meydana gelen sorunların üstesinden gelinmesini ve eğitimde tam verimliliğin sağlanmasını amaçlayan sistemler bütünü eğitim Teknolojisi olarak tanımlanmıştır (Aksoy ve Maloğlu, 2004). Ülkemizde eğitim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi ile eğitim teknolojilerinin kullanımının önemi oldukça artmıştır. İşman (2002) öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımında yetersizlikler yaşadıklarını ve bu yetersizlikler giderilmediği takdirde eğitim sisteminin toplumsal ve bilimsel gelişmeleri takip etmekte zorlanacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte eğitim teknolojilerinin kullanımında yetersizlikler yaşayan öğretmenlerin hangi kuşak gurubuna dâhil olduğunu belirlemekte son derece önemlidir. Kuşak, aynı zaman diliminde doğmuş, benzer beklentiler içerisinde olan ve değer yargılarıyla hayata bakış açıları benzerlik gösteren bireyler topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Köse, 2014). Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde bulunan ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin kuşaklar açısından incelenmesi ve eksikliklerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre X ve Y kuşağı branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri incelendiğinde Y kuşağı öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırma meslekte yeni olan öğretmenlerin, yüksek kıdemlere sahip olan öğretmenlere göre eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır

Anahtar Kelimeler: Eğitim Teknolojisi, Branş Öğretmenleri, Kuşak

1. Giriş

Eğitim, bireylerin doğumuyla başlayıp, hayatlarının sonuna kadar sürekli olarak devam eden, bireyleri erişilmek istenen sonuçlar doğrultusunda, beceri, yetenek, bilgi, davranış ve değerler vasıtasıyla bireyde olumlu ve kalıcı değişiklikler bırakarak yetiştirilmesi olarak ifade edilebilir (Fidan, 2012). Teknoloji, insan ırkının dünyada ortaya çıkmasıyla eş zamanlı olarak ortaya çıkan bir olgudur. İlk insanların avlanmak için yaptıkları mızrak, ok, yay gibi aletler, ateşi bularak yaşamının her alanında bunu kullanması, gördüğü ve ilgisini çeken farklı şeylerin suretlerini mağara duvarlarına çizmesi, avladığı yiyeceklerin muhafaza edilmesi için kap, çanak gibi aletleri yapması gibi birçok icadıyla teknoloji birikiminin temellerini oluşturmuştur. İnsanı diğer bütün varlıklardan ayıran ve onu üstün kılan bu temellerden yola çıkarak teknoloji, insanın ihtiyaçları için yola çıkarak bulunduğu, oluşturduğu ve geliştirdiği her türlü yapı ve bilgi birikimi olarak tanımlanır (Aksoy, 2003). Eğitim ve teknoloji, birbirini yakından ilgilendiren ve etkileyen iki kavramdır. İnsanların avlanma, barınma, iletişim gibi hayati konulardaki ilk buluşlarını ortaya koyduktan sonra bu bilgileri çevrelerindeki diğer insanlara da aktarırken bir çeşit eğitim yolu kullanıldığı ve eğitimin ilk izlerinin bu şekilde ortaya çıktığı

bilinmektedir. Aynı şekilde teknoloji kavramının da ilk insanların buldukları yada icat ettikleri ateş, ok, mızrak gibi icatların ilk teknolojik adımlar olduğu da bir gerçektir. Yaşamımızın her alanına giren ve hayatımızı kolaylaştıran teknolojinin eğitim alanında kullanılmaması düşünülemez. Yetişen nesillerdeki ilgi alanlarının değişimi ve bilgiye ulaşma yöntemlerindeki yenilikler ve farklılıklar eğitim alanında da teknolojiyi kullanmayı zorunlu kılmıştır. Bu sebeple son yıllarda geliştirilen eğitim ve öğretim sistemlerinde teknoloji ayrılmaz bir parça olmuştur. Okullarda tabletler, etkileşimli tahtalar, projeksiyon cihazları gibi teknolojik araçların kullanımı teknolojinin ve eğitimin gelişmesiyle artmıştır (Doğan, 2000). Eğitim teknolojilerinin düzenli ve sistematik bir şekilde kullanıldığında öğrenme-öğretme süreci içerisindeki öğrenciler, öğretmenler ve idareciler açısından birçok yarar sağladığı bilinmektedir. Eğitim teknolojileri okul içi ve okul dışında öğrenci ve öğretmenler için istedikleri her an ve her konu için ders yapma kolaylığını sağlaması ile eğitim sürecinin her yerde gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu kolaylık aynı zamanda üzerinde durulan konu ile ilgili her türlü kaynağa ulaşılmasını kolaylaştırmakta ve teknolojiye ulaşmak isteyen her birey için eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Ayrıca farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kendilerine özgü öğrenim yollarıyla yeni ürünler meydana getirmesini ve bu ürünleri meydana getirirken sürecin içerisinde aktif olarak varlık gösterebilmesi eğitim teknolojilerinin önemini daha da arttırmaktadır (akt: Tas, 2011). Kuşaklar genellikle aynı zaman dilimlerinde yaşayan ve aynı tarihsel olaylardan etkilenen topluluklardır. Bu sebeple kendinden önceki ve sonraki kuşaklarla aralarında farklılıklar ve anlaşmazlıklar ortaya çıkmıştır. Kuşaklar kendinden önceki kuşakları daha muhafazakâr olarak görmüşlerdir ve buna uyum sağlayamadıkları için eski kuşak ve yeni kuşak arasında çatışmalar yaşanmıştır. Aynı şekilde kuşaklar kendinden sonra gelen kuşakları umursamazlık, sorumsuzluk ve saygısızlıkla suçlayarak kendinden sonraki kuşaklarla da çatışma halinde bulunmuşlardır. Kuşaklar arasındaki bu çatışma yirminci ve yirmi birinci yüzyıllardaki siyasi, toplumsal, ekonomik, teknolojik gelişmelerinden etkilenmiştir. Bu sebepler günümüze doğru gelen bu süreçte kuşaklar arasındaki sürtüşme daha da belirgin hale gelmiştir (Yiğit, 2010). X kuşağı bireylerinin doğduğu yıl aralığı bazı çalışmalarda farklılıklar gösterse de genel olarak 60'lı yılların başından 70'li yılların sonuna kadar geçen süreyi kapsamaktadır (Köse, 2014). X Kuşağı kendi dönemleri içerisinde, toplumdan farklılaşma çabası içerisinde olan, bu yolda farklı yaşam tarzlarına meraklanan ve bu yaşam tarzlarına ayak uyduran ve yoğun olarak sosyalleşme çabası içerisinde olan bireyler olarak tanınmıştır. X Kuşağı döneminde teknoloji alanında hızlı bir gelişme gösterilmesi nedeniyle bu nesil istese de istemese de bu teknolojik gelişmelere ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Kuşaklar içerisinde teknolojik gelişmeler ile yüz yüze gelen ilk kuşak X Kuşağı'dır. Bu sebeple teknolojik araç-gereçleri kullanma konusunda sıkıntı yaşamazlar (Aydın, 2014; Gürbüz, 2015). Y Kuşağı, 1980 yılı ile 2000 yılları arasında doğan nesile verilen isimdir. Bu kuşağın bireylerinin teknolojiye olan ilgi ve alakaları onların karşısına çıkan sorunlarda teknolojiyi etkili ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Keleş, 2011; Yiğit Z., 2010). Teknolojinin ve teknolojik aletlerin bağımlısı olan bu nesil, iş hayatında aktif olarak çalışan en son ve en genç nesildir. Bu bağlamda yapına çalışmada ilköğretim branş öğretmenlerinin kıdem yıllarına ve X veya Y Kuşağı olma durumlarına göre eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır

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 öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 10 özel ve devlet okulundaki 153 ilköğretim branş öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan araştırma, ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım yeterliliklerini belirlemeye yönelik, genel tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır.

2.2. Araştırma Problemi

Bu çalışmanın araştırma problemi "İlköğretim branş öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci içerisinde eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri arasında kıdem yıllarına ve X veya Y Kuşağı olma

durumlarına göre farklılıklar var mıdır?’’ olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırma problemine bağlı olarak belirlenen alt problemler aşağıdaki gibidir.

- ✓ İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri farklı kıdem yıllarına göre farklılık göstermekte midir?
- ✓ İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri X veya Y Kuşağı olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bayraktar tarafından geliştirilen ‘‘Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği’’ kullanılmıştır. Oluşturulan bu ölçek 38 maddeden meydana gelmiştir. Ölçek, ‘Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Okur Yazarlığı, Sosyal-Etik ve Yasal Hükümler ve İletişim’’ olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısının 0,975 olduğu rapor edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS Statistics 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımlarını belirlemek amacıyla frekans değerleri kullanılmıştır. Ayrıca alt problemler için t-testi ve One Way ANOVA testleri uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine yönelik yapılmış olan veri analizleri, analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

3.1. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.1’de verilmiştir. Ayrıca ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla One-Way ANOVA analiz yöntemi uygulanmıştır.

Tablo 3.1. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Elde Edilen Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss
Teknoloji Okuryazarlığı	1-5 Yıl	45	4.15	0.58
	6-10 Yıl	38	4.03	0.72
	11-15 Yıl	44	3.64	0.99
	16-20 Yıl	15	3.49	0.82
	21 Yıl ve Üzeri	11	3.11	1.04
	Toplam	153	3.83	0.86
Teknoloji Entegrasyonu	1-5 Yıl	45	4.36	0.57
	6-10 Yıl	38	4.42	0.63
	11-15 Yıl	44	4.18	0.78
	16-20 Yıl	15	4.09	0.8
	21 Yıl ve Üzeri	11	3.88	0.6
	Toplam	153	4.26	0.69
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	1-5 Yıl	45	4.54	0.53
	6-10 Yıl	38	4.78	0.38
	11-15 Yıl	44	4.51	0.64
	16-20 Yıl	15	4.53	0.69
	21 Yıl ve Üzeri	11	4.45	0.62
	Toplam	153	4.58	0.56
İletişim	1-5 Yıl	45	3.91	0.82
	6-10 Yıl	38	3.74	1.03
	11-15 Yıl	44	3.61	1.12
	16-20 Yıl	15	3.26	1.15
	21 Yıl ve Üzeri	11	3.04	1.25
	Toplam	153	3.66	1.05

Tablo 3.1’de farklı kıdem yıllarındaki öğretmenlerin örneklem içerisindeki dağılımları ve ölçeğin farklı alt boyutlarındaki standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri gösterilmiştir. Bu tabloya göre teknoloji okuryazarlığı, teknoloji entegrasyonu ve iletişim alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenler en yüksek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise alt boyutun en düşük aritmetik ortalamasına sahiptir. Aynı zamanda alt boyutların en yüksek aritmetik ortalamasına sahip olan sosyal etik ve yasal hükümler alt boyutunda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olmuşlardır.

Tablo 3. 2. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Kıdem Yıllarına Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farka Yönelik ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P
Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar Arasında	15.43	4	3.857	5.821	0
	Gruplar İçinde	98.073	148	0.663		
	Toplam	113.503	152			
Teknoloji Entegrasyonu	Gruplar Arasında	3.701	4	0.925	1.994	0.09
	Gruplar İçinde	68.677	148	0.464		
	Toplam	72.379	152			
Sos. Etik ve Yasal Hük.	Gruplar Arasında	1.947	4	0.487	1.538	0.19
	Gruplar İçinde	46.834	148	0.316		
	Toplam	48.781	152			
İletişim	Gruplar Arasında	9.776	4	2.444	2.287	0.06
	Gruplar İçinde	158.158	148	1.069		
	Toplam	167.934	152			
Toplam	Gruplar Arasında	8.061	4	2.015	4.631	0.001
	Gruplar İçinde	64.395	148	0.435		
	Toplam	72.456	152			

*p>.05

Tablo 3.2'ye göre ölçeğin teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda gruplar arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F(3,149)=15.43$, $p=0.00 <.05$]. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Sonuç olarak elde edilen verilerde teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri açısından 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer yandan 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemlerine sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Gruplar arasında eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri açısından mesleki kıdemlere göre teknoloji entegrasyonu ($p=0.09 >.05$), sosyal etik ve yasal hükümler ($p=0.19 >.05$) ve iletişim ($p=0.06 >.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülemediği. Ölçeğin geneline bakıldığında ($p=0.01 <.05$) anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

3.2. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Kuşak Farklılıklarına Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerin Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttikleri yaşlar, 1960-1979 (X Kuşağı) ve 1980-2000 (Y Kuşağı) olarak gruplandırılmıştır. Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin yaş aralıklarıyla ilgili demografik bilgiler Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Doğum Yılı	n	%
1960 - 1979	59	38.6
1980 - 2000	94	61.4
Toplam	153	100

Öğretmenlerin X ve Y kuşağı olma durumlarına göre eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Kuşak Farklılıklarına Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Alt Boyutlar	Kuşak Türü	N	\bar{X}	ss	Sd	t	P
Teknoloji Okuryazarlığı	X Kuşağı	59	3.48	1.01	151	4.2	0
	Y Kuşağı	94	4.06	0.67			
Teknoloji Entegrasyonu	X Kuşağı	59	4.02	0.79	151	3.53	0
	Y Kuşağı	94	4.41	0.57			
Sosyal Etik ve Hükümler	X Kuşağı	59	4.5	0.65	151	1.38	0.16
	Y Kuşağı	94	4.63	0.5			
İletişim	X Kuşağı	59	3.41	1.13	151	2.33	0.02
	Y Kuşağı	94	3.81	0.96			
Toplam	X Kuşağı	59	3.76	0.8	151	4.04	0
	Y Kuşağı	94	4.21	0.54			

*p>.05

Tablo 3.4'te verilen bulgular göz önüne alındığında ölçeğin ilk alt boyutu olan teknoloji okuryazarlığında kuşaklar arasında .05 seviyesine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [$t(151) = 4.2, p = 0.00 < .05$]. Ayrıca Y kuşağı öğretmenlerinin ($\bar{X} = 4.06$), X kuşağı öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.48$) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Yine aynı şekilde teknoloji entegrasyonu alt boyutunda .05 farkındalık düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmüştür [$t(151) = 3.53, p = 0.00 < .05$]. Bu alt boyutta Y kuşağı öğretmenleri ($\bar{X} = 4.41$), X kuşağı öğretmenlerine ($\bar{X} = 4.02$) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Üçüncü alt boyut olan sosyal etik ve hükümlerde .05 farkındalık düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t(151) = 1.38, p = 0.16 > .05$]. Diğer yandan ölçeğin son boyutu olan iletişim alt boyutunda .05 seviyesine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$t(151) = 2.33, p = 0.02 < .05$]. Buna göre Y kuşağı öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.81$), X kuşağı öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.41$) göre aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplamına bakıldığında .05 anlamlılık düzeyine göre bir farklılaşma olduğu saptanmıştır [$t(151) = 4.04, p = 0.00 < .05$]. Ayrıca Y kuşağı öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.76$), X kuşağı öğretmenlerine ($\bar{X} = 4.21$) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Sonuç olarak eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri bakımından X ve Y kuşağı bireyleri arasında Y kuşağı bireylerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonunda meslekte yeni olan öğretmenlerin, yüksek kıdemlere sahip olan öğretmenlere göre eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenleri arasında son yıllarda üniversitelerde eğitim teknolojilerinin kullanımının artması ve teknolojinin öğrenme-öğretme süreci içerisinde daha çok kullanılması sebebiyle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanımlarına daha aşına olması gösterilebilir. Meslekte yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin artmasını sağlamak amacıyla okul yönetimi tarafından derslerde eğitim teknolojileri kullanımının teşvik edilmesi ve bu öğretmenlere eğitim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim kursları ve seminerler verilebilir. X ve Y kuşağı branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri incelendiğinde Y kuşağı öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak Y kuşağı öğretmenlerinin teknolojik devrimlerin göbeğinde dünyaya gelmesi ve yaşamlarının her alanında teknoloji ile iç içe büyümeleri gösterilebilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, 1(4), 4-23.
- Aydın G.Ç., Başol O. (2014). X ve Y Kuşağı: Çalışmanın Anlamında Bir Değişme Var Mı?.*Electronic Journal of Vocational Colleges-December*.
- Doğan, H. (2000). Bilgi teknolojileri ve eğitimi. *Adım bilimsel düşüncenin ürünü*. Eğitim Özel Sayısı. KKTC Ateş Matbaası.
- Fidan N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem.
- 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 Yarisında İş Değerlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. *Humanitas. Sayı:3 Bahar, Tekirdağ*.
- Tas Ş. 2011. *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Eğitim Teknolojileri Kullanım Durumları*. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yiğit E. Ö., (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş, sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Yiğit Z., (2010). *X ve Y Kuşaklarının Örgütsel Tutumları Açısından İncelenmesi ve Bir Örnek Olay*. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

QUALIFICATIONS OF ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS IN THE USE OF EDUCATION TECHNOLOGY

Gürkan ÇELİK
Fatih DOĞAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 17100-ÇANAKKALE, fatihdogan@comu.edu.tr

ABSTRACT

Every new knowledge discovered and the technological know-how that has been discovered have made it easier for people to access and develop knowledge. These important benefits provided by science and technology have been intensively implemented in education and training environments in recent years, thus improving the quality of education and the skills and creativity of the educated individuals. For this purpose, the countries that have reached the level of contemporary civilizations are making changes in educational systems in order to increase the use of educational technologies and increase productivity. In this way, they are planning to train qualified teachers who are more familiar with technology and educational technologies, which are the main factor in creating a well-informed and enlightened society. In this context, teachers' use of technology has great importance in overcoming the difficulties encountered in carrying out teaching and learning activities. For this reason, determining the competencies of primary school teachers on the use of educational technologies and examining their relationship with various factors has been the basis of this research. The study group consisted of 153 teachers from different branches. Demographic data were collected by means of personal information form. According to the results of the study, it was determined that the educational technology usage levels of the teachers did not differ according to the branches. However, it was seen that teachers' personal devices had a significant effect on the level of use of educational technologies.

Key Words: Educational Technology, Branch Teachers, Technological tool

İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİYİ KULLANABİLME YETERLİLİKLERİ

ÖZET

Keşfedilen her yeni bilgi ve ortaya çıkarılan teknolojik birikimler insanların bilgiye daha kolay erişmesini ve geliştirmesini sağlamıştır. Bilim ve teknolojinin sağladığı bu önemli faydalar, son yıllarda eğitim ve öğretim ortamlarında da yoğun bir şekilde uygulanmaya başlanmış ve böylece eğitimin kalitesinin, yetiştirilen bireylerin bilgiyi kavrama yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının artırılması amaçlanmıştır (Yılmaz, 2007). Bu amaçla muasır medeniyetler seviyesine ulaşmış ya da ulaşma yolunda ilerleyen ülkeler eğitim sistemlerinde eğitim teknolojilerinin kullanımı ve verimliliği arttırmak amacıyla değişiklikler yapmaktadırlar. Bu sayede teknolojiye daha aşina bir nesil yetiştirilerek bilgili ve aydın bir toplum oluşturma ve bu toplumun oluşturulmasında temel etken olan teknolojiye ve eğitim teknolojilerine hakim nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi planlamaktadırlar. Teknolojinin eğitimle harmanlanmasında en büyük yükü taşıyan öğretmenlerdir. Bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesinde öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlilikleri büyük önem arz etmektedir (Çağiltay, 2001). Bu nedenledir ki İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanımı konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi ve çeşitli faktörlerle ilişkisinin incelenmesi bu araştırmanın temelini oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan farklı branşlardaki 153 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmada demografik veriler "kişisel bilgi formu" vasıtasıyla toplanmıştır. Bununla birlikte İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım yeterliliklerini belirlemek için Bayraktar (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği" başlıklı bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin branşlara göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin kişisel olarak sahip oldukları teknolojik aletlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Teknolojisi, Branş Öğretmenleri, Teknolojik alet

1. Giriş

Eğitim teknolojisi en basit haliyle eğitim ve öğretimde kullanılan teknoloji olarak özetlenebilir. Ancak günümüzde bu artık yeterli bir tanım olarak düşünülemez (Şimşek, 2009). Eğitim teknolojisi, daha kapsamlı olarak öğrenme ile ilgili her türlü bölümü içine alan, öğrenme ile ilgili oluşan sorunların ortaya çıkarılması, bu sorunların giderilmesi için önlemler alan, öğrenmenin geliştirilerek en iyi duruma getirilmesi ve tüm bu süreçlerin koordinasyonunu ele alan bir süreç olarak tanımlanabilir (Yalın, 2004). Eğitim teknolojileri; düzenli ve sistematik bir şekilde kullanıldığında öğrenme-öğretme süreci içerisindeki öğrenciler, öğretmenler ve idareciler açısından birçok yarar sağladığı bilinmektedir. Okul içi ve okul dışında öğrenci ve öğretmenlerin istedikleri her an ve her konu için ders yapma kolaylığını sağlaması ile eğitim sürecinin her an ve her yerde gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu kolaylık aynı zamanda üzerinde durulan konu ile ilgili her türlü kaynağa ulaşılmasını kolaylaştırmakta ve eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kendilerine özgü öğrenim yollarıyla yeni ürünler meydana

getirmesi ve bu ürünleri meydana getirirken sürecin içerisinde aktif olarak varlık gösterebilmesi eğitim teknolojilerinin önemini daha da arttırmaktadır (Tas, 2011). Eğitim teknolojileri eğitim sistemi içerisinde yer alarak; bilginin sadece teorik olarak değil pratik olarak da uygulanmasını sağlayarak öğrencinin dış dünya ile etkileşimini arttırmaktadır. Bu sayede birey hayata atılmadan önce de hayatı anlamaya ve karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelebilmeye başlayacaktır. Bu nedenle eğitim teknolojileri eğitim esnasında aktarılan konular ile bu konulara ait olan uygulamalar arasında köprü görevi görerek verimliliği arttırmaktadır. Verimliliğin artması ve gelişmesi için eğitim teknolojileri sadece okullara değil yaşamın her alanına adapte edilmelidir. Ayrıca eğitim teknolojileri disiplinler arası bir yaklaşımda bulunmaktadır. Bu yaklaşım sayesinde eğitim sistemindeki aksaklıklar ortaya çıkarılarak bu aksaklıkların nasıl giderileceğine yönelik çalışmalar yapılması açısından önem arz etmektedir (Alkan, 1997). Eğitim teknolojilerinin eğitim sürecine adapte edilmesinde en büyük sorumluluk öğretmendedir (Barut, 2015). Eğitim sürecinde son zamanlara kadar kitaplar, tahta, tepegöz ve benzeri teknolojik aletler kullanılmakta iken günümüzde teknolojinin eğitim alanına adapte edilmesiyle birlikte artık etkileşimli tahtalar, üç boyutlu sınıf teknolojisi ve benzeri gibi birçok teknolojik araç görülmeye başlanmıştır. Eğitim teknolojileri alanındaki bu gelişmeleri öğretmenlerin takip etmeleri, bu konuda kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bunları kullanabilmeleri gerekmektedir (İnel vd, 2011). Bu yüzden sunulan bu çalışmada ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitimde teknolojiyi kullanabilme yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır

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 öğretmenler 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 öğrenme-öğretme süreci içerisinde eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri arasında çeşitli değişkenler açısından farklılıklar var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu araştırma problemine bağlı olarak belirlenen alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

- İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri branşlara göre farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri öğretmenlerin kişisel olarak sahip oldukları teknolojik aletlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri öğretmenlerin okullarında sahip oldukları teknolojik aletlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.3.Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma, ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım yeterliliklerini belirlemeye yönelik, genel tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır.

2.4.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bayraktar tarafından 38 maddeden oluşturulan “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Okur Yazarlığı, Sosyal - Etik ve Yasal Hükümler, İletişim” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısının 0,975 olduğu rapor edilmiştir. İlköğretim branş öğretmenlerinden elde edilen verileri SPSS Statistics 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımlarını belirlemek

amacıyla frekans değerleri kullanılmıştır. Ayrıca alt problemlerde t-testi ve One Way ANOVA testleri gerçekleştirilmiştir.

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.

3.1.İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin branşlarına göre frekans ve yüzde değerleri **Tablo 3**'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Alt Boyutlar	Branşlar	N	\bar{X}	ss
Teknoloji Okuryazarlığı	Türkçe	24	3.64	0.9
	Matematik	25	3.95	1.09
	Yabancı Dil	18	3.84	0.57
	Sosyal Bilgiler	18	3.73	0.98
	Rehberlik	10	3.62	0.5
	Fen Bilimleri	22	3.61	0.8
	Din Kültürü ve A.B	7	4.49	0.5
	Müzik	5	3.94	0.58
	Görsel Sanatlar	4	4.22	1
	Teknoloji Tasarımı	6	3.54	1.08
	Bilişim Teknolojileri	9	3.87	0.6
	Beden Eğitimi	5	4.93	0.09
	Toplam	153	3.83	0.86
Teknoloji Entegrasyonu	Türkçe	24	4.25	0.65
	Matematik	25	4.16	0.8
	Yabancı Dil	18	4.28	0.67
	Sosyal Bilgiler	18	4.28	0.85
	Rehberlik	10	4.27	0.5
	Fen Bilimleri	22	4.22	0.55
	Din Kültürü ve A.B	7	4.63	0.49
	Müzik	5	4.28	0.73
	Görsel Sanatlar	4	4.33	0.85
	Teknoloji Tasarımı	6	3.92	1.05
	Beden Eğitimi	9	4.22	0.61
	Bilişim Teknolojileri	5	4.8	0.27
	Toplam	153	4.26	0.69
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Türkçe	24	4.44	0.72
	Matematik	25	4.53	0.57
	Yabancı Dil	18	4.55	0.72
	Sosyal Bilgiler	18	4.77	0.34
	Rehberlik	10	4.7	0.42
	Fen Bilimleri	22	4.43	0.5
	Din Kültürü ve A.B	7	4.97	0.06
	Müzik	5	4.56	0.4
	Görsel Sanatlar	4	4.45	1.08
	Teknoloji Tasarımı	6	4.72	0.45
	Beden Eğitimi	9	4.53	0.47
	Bilişim Teknolojileri	5	4.93	0.14
	Toplam	153	4.58	0.56
İletişim	Türkçe	24	3.61	0.92
	Matematik	25	3.61	1.21
	Yabancı Dil	18	3.72	1.03
	Sosyal Bilgiler	18	3.7	1.09
	Rehberlik	10	3.5	1.04
	Fen Bilimleri	22	3.54	0.9
	Din Kültürü ve A.B	7	3.75	0.64
	Müzik	5	3.8	1.16
	Görsel Sanatlar	4	3.75	1.5
	Teknoloji Tasarımı	6	2.79	1.48
	Beden Eğitimi	9	4.05	0.95
	Bilişim Teknolojileri	5	4.6	0.89
	Toplam	153	3.66	1.05
Toplam	153	4.04	0.69	

Eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla One-Way ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P
Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar Arasında	13.24	11	1.2	1.69	0.08
	Gruplar İçinde	100.25	141	0.7		
	Toplam	113.50	152			
Teknoloji Entegrasyonu	Gruplar Arasında	3.42	11	0.31	0.63	0.79
	Gruplar İçinde	68.94	141	0.48		
	Toplam	72.37	152			
Sosyal Etik ve Yasal Hük	Gruplar Arasında	3.7	11	0.33	1.05	0.4
	Gruplar İçinde	45.08	141	0.32		
	Toplam	48.78	152			
İletişim	Gruplar Arasında	11.3	11	1.02	0.92	0.51
	Gruplar İçinde	156.62	141	1.11		
	Toplam	167.93	152			
Toplam	Gruplar Arasında	6.89	11	0.62	1.34	0.2
	Gruplar İçinde	65.56	141	0.46		
	Toplam	72.45	152			

Tablo 4 incelendiğinde teknoloji okuryazarlığı ($p=0.08>.05$), teknoloji entegrasyonu ($p=0.79>.05$), sosyal etik ve yasal hükümler ($p=0.4>.05$) ve iletişim ($p=0.51>.05$) tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel toplamında ($p=0.2>.05$) .05 anlamlılık değerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin branşlarına bağlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

3.2. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Kişisel Olarak Sahip Oldukları Teknolojik Aletlere Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin kişisel olarak sahip oldukları teknolojik aletlere göre değişip değişmediğini ortaya koymak için One-Way ANOVA uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekte verilen masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar ve akıllı telefon seçeneklerinden sahip olduklarını işaretlemeleri istenmiştir. Bu sonuçlarla ilgili değerlendirmeler Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5: İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Kişisel Olarak Sahip Oldukları Teknolojik Araçların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Teknolojik Alet Sayısı	N	\bar{X}	ss
Teknoloji Okuryazarlığı	1	13	3.14	0.93
	2	47	3.71	0.81
	3	64	3.95	0.82
	4	29	4.09	0.84
	Toplam	153	3.83	0.86
Teknoloji Entegrasyonu	1	13	3.91	0.8
	2	47	4.17	0.68
	3	64	4.34	0.66
	4	29	4.41	0.67
	Toplam	153	4.26	0.69
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	1	13	4.37	0.67
	2	47	4.54	0.62
	3	64	4.65	0.5
	4	29	4.62	0.54
	Toplam	153	4.58	0.56
	1	13	2.92	1.2

İletişim	2	47	3.63	0.94
	3	64	3.74	1.1
	4	29	3.85	0.93
	Toplam	153	3.66	1.05

Tablo 5'te teknoloji okuryazarlığı, teknoloji entegrasyonu ve iletişim alt boyutlarında kişisel olarak 4 farklı teknolojik araca sahip öğretmenlerin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları ve kişisel olarak sadece 1 teknolojik araca sahip öğretmenlerin ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Sosyal etik ve yasal hükümler alt boyutunda ise kişisel olarak 3 teknolojik araca sahip olan öğretmenler en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir.

Tablo 6: İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Kişisel Olarak Sahip Oldukları Teknolojik Aletler ile Eğitim teknolojileri Kullanım Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farka Yönelik ANOVA Bulguları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P
Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar Arasında	9.825	3	3.275	4.707	0.004
	Gruplar İçinde	103.678	149	0.696		
	Toplam	113.503	152			
Teknoloji Entegrasyonu	Gruplar Arasında	3.003	3	1.001	2.15	0.09
	Gruplar İçinde	69.376	149	0.466		
	Toplam	72.379	152			
Sosyal Etik ve Yasal Hük.	Gruplar Arasında	0.99	3	0.33	1.029	0.38
	Gruplar İçinde	47.791	149	0.321		
	Toplam	48.781	152			
İletişim	Gruplar Arasında	8.653	3	2.884	2.698	0.048
	Gruplar İçinde	159.281	149	1.069		
	Toplam	167.934	152			
Toplam	Gruplar Arasında	5.867	3	1.956	4.376	0.006
	Gruplar İçinde	66.588	149	0.447		
	Toplam	72.456	152			

*p> .05

Tablo 6'ya göre teknoloji okuryazarlığı [$F(3.149)=9.825$, $p=0.004 < .05$] ve iletişim [$F(3.149)=5.653$, $p=0.048 < .05$] alt boyutlarında eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik aletlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla uygulanan Scheffe testi sonucunda ölçekte verilen teknolojik aletlerin 3 ve 4 tanesine sahip olan öğretmenler ile yalnızca 1 tanesine sahip olan öğretmenler arasında, 3 ve 4 tane teknolojik alete sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra teknoloji entegrasyonu ($p=0.09$) ve sosyal etik ve yasal hükümler ($p=0.048$) alt boyutlarında eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinde öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik aletlere göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ölçeğin toplamına bakıldığında 3 ve 4 teknolojik araca sahip olan öğretmenler ile sadece 1 teknolojik araca sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 3 ve 4 teknolojik araca sahip olan öğretmenler ile yalnızca 1 teknolojik araca sahip olan öğretmenler arasında, 3 ve 4 teknolojik araca sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

3.3. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Okulda Sahip Oldukları Teknolojik Aletlere Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okullarda sahip oldukları teknolojik aletlere göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla One-Way ANOVA uygulanmıştır. Öğretmenler ölçekte bulunan bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon cihazı, tepegöz, çok fonksiyonlu yazıcı seçeneklerinden okullarında sahip oldukları seçenekleri işaretlemişlerdir. Sonuçlarla ilgili bulgular tablo 7 ve 8'de verilmiştir.

Tablo 7: İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Okullarında Sahip Oldukları Teknolojik Aletlere Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Teknolojik Alet Sayısı	N	\bar{X}	ss
Teknoloji Okuryazarlığı	1	12	3.61	1.02
	2	23	3.25	0.86
	3	55	4.04	0.88
	4	47	3.96	0.67
	5	16	3.75	0.84

	Toplam	153	3.83	0.86
Teknoloji Entegrasyonu	1	12	4.46	0.45
	2	23	3.85	0.69
	3	55	4.4	0.66
	4	47	4.28	0.63
	5	16	4.19	0.88
	Toplam	153	4.26	0.69
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	1	12	4.72	0.39
	2	23	4.27	0.75
	3	55	4.73	0.4
	4	47	4.6	0.52
	5	16	4.38	0.76
	Toplam	153	4.58	0.56
İletişim	1	12	3.52	1.27
	2	23	3.33	0.98
	3	55	3.84	1.01
	4	47	3.72	1.02
	5	16	3.42	1.12
	Toplam	153	3.66	1.05
Toplam		153	4.04	2.69

Tablo 7’de ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında okullarında 3 farklı teknolojik araca sahip olan öğretmenler en yüksek aritmetik ortalamaya sahipken okullarında 2 teknolojik araca sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları en düşüktür. Eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri ile öğretmenlerin okullarında sahip oldukları teknolojik aletleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla bulunan ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Okullarında Sahip Oldukları Teknolojik Aletler ile Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farka Yönelik ANOVA Bulguları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P
Teknoloji Okuryazarlığı	Gruplar Arasında	11,587	4	2.897	4.207	0.003
	Gruplar İçinde	101,916	148	0.689		
	Toplam	113,503	152			
Teknoloji Entegrasyonu	Gruplar Arasında	5,534	4	1.384	3.063	0.018
	Gruplar İçinde	66,844	148	0.452		
	Toplam	72,379	152			
Sosyal Etik ve Yasal Hük	Gruplar Arasında	4,298	4	1.075	3.575	0.008
	Gruplar İçinde	44,483	148	0.301		
	Toplam	48,781	152			
İletişim	Gruplar Arasında	5,62	4	1.405	1.281	0.28
	Gruplar İçinde	162,314	148	1.097		
	Toplam	167,934	152			
Toplam	Gruplar Arasında	7.404	4	1.851	4.211	0.003
	Gruplar İçinde	65.052	148	0.44		
	Toplam	72.456	152			

Tablo 8’e göre teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda öğretmenlerin okullarında sahip oldukları teknolojik aletlere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(4,148)=11.587$ $p=0.003<.05$]. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Uygulanan bu test sonucunda okullarında 3 ($\bar{X}=4.04$) ve 4 ($\bar{X}=3.96$) farklı teknolojik alete sahip olan öğretmenler ile 2 ($\bar{X}=3.25$) teknolojik alete sahip öğretmenler arasında bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre okullarında 3 ve 4 adet teknolojik alete sahip olan ile 2 adet teknolojik alete sahip olan öğretmenler arasında 3 ve 4 teknolojik alete sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Diğer yandan ikinci alt boyut olan teknoloji entegrasyonunda öğretmenlerin okullarda sahip oldukları teknolojik aletlere göre anlamlı bir

farklılığın olduğu görülmüştür [$F(4,148)=5.534, p=0.018 < .05$]. Buna göre okullarında 2 ($\bar{X}=3.85$) teknolojik alete sahip olan öğretmenler ile 3 ($\bar{X}=4.4$) tane teknolojik alete sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal etik ve yasal hükümler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu da görülmüştür [$F(4,148)=4.298, p=0.008 < .05$]. Bu anlamlı farklılığın okullarında 2 ($\bar{X}=4.27$) teknolojik alet bulunan öğretmenler ile 3 ($\bar{X}=4.73$) teknolojik alet bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık okullarında 3 teknolojik alet bulunan öğretmenlerin lehinedir. Bununla birlikte iletişim alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür ($p=0.28>.05$). Ölçeğin toplamına bakıldığında .05 anlamlılık düzeyine göre bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre **tablo 8** okullarında 3 ve 4 teknolojik araca sahip olan öğretmenler ile okullarında 2 teknolojik araca sahip olan öğretmenler arasında 3 ve 4 teknolojik araca sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir [$F(4,148)=7.404, p=0.003 < .05$].

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri, fen bilimleri, teknoloji tasarım ve bilişim teknolojileri gibi branşların lehine anlamlı farklılıklar göstermesi beklenebilir. Ancak bulgularda farklı branşlardaki öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı saptanamamıştır. Bunun sebebi olarak, anlamlı farklılık göstermesi beklenen branşlardaki öğretmen sayısının örneklemin çok küçük bir bölümünü oluşturması gösterilebilir. Öğretmenlerin kişisel olarak ve okullarında sahip oldukları teknolojik aletlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerini etkilediği görülmüştür. Buna göre kişisel olarak ve okullarında az sayıda teknolojik araca sahip öğretmenlerin, kişisel olarak ve okullarında çok sayıda teknolojik araca sahip olan öğretmenlere göre eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun önüne geçilmesi ve tüm öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla eğitim programlarının eğitim teknolojilerinin kullanımına ağırlık verilerek düzenlenmesi ve öğretmenlerinde teknolojideki ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri takip ederek sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan; C.(1997). *Eğitim Teknolojisinin İkibinli Yıllarda Yapılandırılması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barut L. 2015. *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Bayraktar R. (2015) *Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çağıltay K., Çakıroğlu J., Çağıltay N., Çakıroğlu E (2001). Öğretimde Bilgisayar kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21 : 19-28.
- İnel D., Evrekli E., Balım G.A. (2011). Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Dersinde Eğitim Teknolojilerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 128 – 150.
- Şimşek A., Özdamar N., Uysal Ö., Kobak K., Berk C., Kılıçer T., Çiğdem H. (2009). İki Binli Yıllarda Türkiye'deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Gözlenen Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 9 (2), Bahar / Spring 2009, 941-966.
- Tas Ş. 2011. *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Eğitim Teknolojileri Kullanım Durumları*. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1(2007) 155-167*

EĞİTİM YÖNETİMİ

THE OPINIONS OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS ABOUT THE CAUSES OF QUALITY DIFFERENCES AMONG SCHOOLS

Yunus ŞİRİN

Ministry of Education, sunuysirin05@gmail.com

Department of Educational Sciences Social Sciences Institutes

Uşak University June, 2018

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI

ABSTRACT

This survey aims to find out the causes of quality differences among schools. The survey made of scanning model. 1158 (one thousand one hundreds fifty eight) teachers and 212(two hundreds twelve) school managers that have been working at the schools of Gördes, Selendi, Köprübaşı, Demirci in Manisa during 2016-2017 educational year compose the universe of the survey. 336 teachers and 43 school managers compose the sample of the survey. Random sample model is used while determining the participants that will take part at the sample part of the survey. The data in the survey is being together with the questionnaire about the opinions of managers and teachers about the causes of quality differences among schools. T-test for independent groups, one sided ANOVA test, if there is distinct differences Tukey HSD Analyses is used to determine the differences among groups while analysing of total points taken from surveys related to various variants. According to the results of survey the participants' mostly contributed factors about the causes of quality differences between among schools are that not supporting of the families whose socio-economical level is low to the educations of their children enoughly; teachers' not working at disadvantages schools for long times; being differences among schools in the country compared with physical and technological differences; being distinct socio-economical differences among the country. ; distinct differences among schools about the number of the students in the classrooms ; not having the equal chance for reaching the sources of informations (library , internet vs) for students ; not overcoming the burning out of teachers because of environmental and geographic factors ; being differences among students compared with their sensational and cognitive readiness; having different socio-cultural and environmental characteristics of schools around the country and being distinct differences among schools compared to institutional culture(positive atmosphere for learning). It can be seen while determining participants' opinions about the causes of quality differences among schools related to gender that showing distinct differences at almost all of the points in the favor of women. It is also seen that the participants' opinions about the causes of quality differences among schools related to branch don't show meaningful differences; but for two points related to training (university degree and associate degree). It is seen that seniority variety shows distinct differences for nine points. While for the variety of working hours at school shows distinct differences for two points, duty variety (school manager-teacher) don't show distinct differences.

Keywords: Education, Institution, School, Quality, Quality At Education Institution, Quality Differences Among Schools.

OKULLAR ARASI KALİTE FARKININ NEDENLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Bu araştırma öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullar arası kalite farkının nedenlerini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016 – 2017 Eğitim-Öğretim yılında Manisa ilinin Demirci, Gördes, Selendi, Köprübaşı ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1158 öğretmen ve 212 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 336 öğretmen ve 43 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örnekleme alınacak katılımcıların belirlenmesi aşamasında tabakalı rastgele örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veriler “Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri Anketi” ile toplanmıştır. Anketlerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların, okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin en çok katıldıkları etkenlerin, sosyo – ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi hususunda göstermeleri gereken ilgiyi göstermemesi; dezavantajlı okullarda yer alan öğretmenlerin bu okullarda çok fazla görev yapmaması; ülke genelinde fiziksel ve teknolojik imkan açısından okullar arasında farklılıkların olması; ülke genelinde sosyo – ekonomik seviye açısından belirgin farklılıkların olması; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması; okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması ve ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması olduğu görülmektedir. Katılımcıların okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet bakımından belirlenmesinde hemen hemen tamamına yakın maddelerde kadınların lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin branş bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrenim (ön lisans-lisans) durumu bakımından sadece iki maddede farklılık olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeni bakımından ise dokuz maddede anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Okulda çalışma süresi değişkeni bakımından sadece iki maddede anlamlı farklılık olduğu görülmürken, görev (okul yöneticisi – öğretmen) değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Örgüt, Okul, Kalite, Eğitim Örgütlerinde Kalite, Okullarda KaliteFarklılıkları.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacı belirtilmiş ve önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Ülkelerin politik, ekonomik, sosyal, kültürel yapılarındaki değişiklikler ve dünyada her geçen gün yeni aşamalar kaydeden teknolojik yenilikler örgütler arasındaki rekabet açısından önemli açılımları da beraberinde getirmektedir (Balcı, 2002). Gelineen süreçte, eğitim ve öğretimin kalitesi ülkelerin en önemli önceliği olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan öğrencilerin sahip olması gereken yüksek düzeyde bilgi, beceri ve yetenekler; sosyalleşme, istihdam ve aktif vatandaşlığın en önemli gereklilikleri olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2001). Bu çerçevede nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim olanaklarının genişletilmesi bütün dünyanın üzerinde özenle durduğu temel konu haline gelmiş bulunmaktadır. Bu gerçeklik ülkemiz açısından ele alındığında, eğitim sistemimizin, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, ekonominin ve işgücü piyasasının taleplerine cevap verecek ve özellikle gençlerin istihdam edilebilirliğini artıracak yeni mekanizmalara ihtiyaç bulunduğu görülmektedir. Eğitimin hemen her kademesinde, ayrılan kaynaklarla öncelikle artan öğrenci sayılarının doğurduğu zorunlu ihtiyaçlar karşılanabilirken, eğitimde nitelik sorununun önemini koruduğu görülmektedir (DPT, 2006). Gelişen teknoloji dünyamızı her geçen gün küçültmektedir. Bu nedenle insanlar kaliteli ürün ve hizmetleri kolayca bulup almaktadırlar. Kalitesiz mal ve hizmet kimsenin dikkatini çekmemektedir. Bu sebepten dolayı kalitesiz mallar dünya pazarından, iyi eğitilmemiş kalitesiz insan gücü de iş pazarlarından hızla kovulmaya mahkûmdur. Bunun için tek çare eğitim yoluyla kaliteye ulaşmaktır. Ayrıca bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin inandırıcı kanıtı, ürettiği mal ve hizmetlerin kalitesidir. Eğitim yoluyla insanlara kaliteli meslek, iş ve meslek ahlakı, üreticilik ve araştırmacılık ruhu, yeniliklere uyma ve kendini yenileme alışkanlığı gibi özellikler kazandırılmalıdır (Kayadibi, 2001).

Günümüzde yaşanan çok boyutlu ve hızlı değişimle servetin görünmeyen kaynağının bilgi olduğu, bilginin üretilmesini ve niteliğini belirleyen nihai unsurun da eğitim olduğu fark edilmiştir. Böylece eğitim sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin bir görevi olarak değil, iktisadi açıdan da en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul görmeye başlamıştır. Bu algısal değişim, dikkatlerin eğitimde eşitlik konuları üzerine yoğunlaşmasına yol açmıştır (ERG, 2009a; Karip ve Apaydın, 2007).

Eğitimde eşitlik, eğitime erişim ve eğitimin kalitesi üzere iki boyutta incelenebilir. Erişimde eşitlik, okullaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi sayısal verilerle açıklanırken eğitim kalitesi, eşitliğin niteliksel yönünü yansıtır (Ferreira, Gignoux ve Aran, 2010). Bu nedenle eğitim eşitliğinde, çocuğun sadece eğitime alınmış olması yeterli değildir. Öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği ve nitelikli eğitime ulaşmadaki eşitliği de sorgulanmalıdır. Bazı araştırmalarda, bütün öğrenciler için okullaşma oranı ve eğitim sisteminde kalma süresi uzamasına rağmen, eğitim eşitsizliklerinin yukarı doğru tırmanmaya devam ettiği ve birçok ülkelerde en avantajlı ve en dezavantajlı gruplar arasındaki uçurumun büyüdüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (Ünal ve Özsoy, 1998). Bu durum, bir kimsenin eşit hak sahibi olmasının yarışa başlama koşullarının birbirinden çok farklı olması nedeniyle yeterli olmayacağına bir göstergesidir. Toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ve kemikleşmesinin önüne geçilebilmesi, sistemin çatısı altındaki okulların tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişmesini sağlayacak şekilde kurgulanmasına bağlıdır (ERG, 2009b). Çünkü eğitimin niteliği, çatısı altındaki okulların niteliğinden bağımsız değildir.

Her öğrencinin nitelikli eğitime erişimi, eğitsel sonucu üreten okulların niteliği ölçüsünde gerçekleşebilir (Temur, 2005). Bir ülkenin başarılı eğitim sistemine sahip olabilmesi ve toplumun sadece bir kısmının değil tamamının nitelikli bir eğitime ulaşabilmesi, ancak, başarılı okullara sahip olması ile mümkündür (Turan, Açıkalın ve Şişman, 2007). Bunun nedeni, eğitim sisteminde üretim işleminin okulda yapılmasıdır (Türkmen, 2003). Bu açıdan okul, eğitim sisteminin kilit, stratejik, vazgeçilmez ögesidir ve temel sistemidir. Okulun üstündeki bütün üst sistemler, diğer eğitim örgütleri ve mekanizmalar okulun işlevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için vardır. Bunlar, okul için yol gösterici ve destek rolündedir (Aytaç, 2000; Şişman ve Turan, 2005). Okulun eğitim sistemi içindeki

konumu, bu kurumların ve buralarda verilen eğitimin sorgulanmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Turan, 2007). Eğitimin sonucunun eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmesi sebebiyle eğitim sisteminin bir bütün olarak sorgulanmasının yanında okul ve öğrenci düzeyinde sorgulamalarda, ulusal ve uluslararası düzeyde öğrenci başarısının tespitine yönelik standart testler işe koşulmaktadır (Hanushek ve Wößmann, 2007). Bu bağlamda yapılan çalışmaların bulgularına göre, Türkiye’de başarı ülke içinde homojen bir dağılım göstermemektedir. Okullar arasında geniş ölçekli kalite ya da performans farklılıkları bulunmaktadır. Aynı bölgede, aynı ilde hatta aynı ilçenin içinde bile çok yüksek ve çok düşük ortalamaya sahip okullar ile karşılaşılabilir. Kısacası okullar arasında büyük başarı farklılıkları bulunmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; MEB, 2005; 2007; 2011; Önder, 2012; PISA, 2009a).

Eğitim sistemi, değişme ve gelişmeyi takip edememek, teknolojiyi yakalayamamak, araç-gereç, personel ve kaynak yetersizliği, bilimsel araştırma faaliyetlerinin azlığı, sistemdeki personelin bir kısmının istenilen nitelik ve kalite standartlarından yoksun oluşu, eğitim programlarının verimlilik standartlarını gerçekleştirilmede yetersiz kalması gibi problemlerle karşı karşıyadır (Tekin ve Gül, 2004).

Belirtilen bu problemlere çözüm bulabilmek ve eğitim örgütlerini verimli bir hale getirebilmek için, eğitim kurumlarının uygar kalite anlayışına göre örgütlenmesi ve bu anlayış çerçevesinde faaliyetlerini yürütmesi önemli hale gelmektedir. Küreselleşen dünyada her alanda olduğu gibi eğitim alanında da rekabetin arttığı, fiyat ve benzeri etkenlerden çok kalitenin önem kazanmaya başladığı günümüzde, Türk Eğitim Sistemi’nin de kalite standartlarına göre yapılanması ve rekabet ortamının gereklerine göre insan yetiştirmesi ülke kalkınması açısından önemlidir (Mahiroğlu ve Buluç, 1998).

Bu kapsamda; Manisa ilinde görev yapan öğretmenlerin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap aranmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; Manisa ili Demirci, Gördes, Selendi ve Köprübaşı ilçeleri sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin, okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

- 1) Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri
 - a) Cinsiyet b) Kıdem c) Branş d) Öğrenim durumu e) Çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Katılımcıların okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yapılan araştırmalara göre, Türkiye’de bazı okulların diğerlerinden daha iyi olmasının nedeni okullar arasında eşitsizliğin çok yüksek olmasıdır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kaliteli eğitim veren okul sayısının sınırlı olması ve toplumsal eşitsizlikler, öğrencilerin bu okullara erişimi üzerinde belirleyici olmaktadır. Böylece birçok yönden dezavantajlı olan öğrenciler çifte olumsuzluk ile yüz yüze gelmektedir. Bu iki durum karşılıklı olarak birbirini beslemektedir (PISA, 2009b). Eğitim sistemi öğrenmede adalet yerine adaletsizliği körükleyen bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır (TED, 2008). Bu açıdan okullar arası başarı farklılığındaki uçurumu azaltacak uygulamaların belirlenmesi önemlidir. Ancak, çok sayıda öğrencinin ilköğretim diplomasıyla örgün eğitim hayatına son noktayı koyduğu Türkiye’de, nitelikli eğitime erişim noktasında eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik girişimlere temel

eğitmeden başlanılması kaçınılmazdır. Çünkü temel eğitim olarak adlandırılan bu eğitim basamağı, çocuğun yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında önemli paya sahiptir. Öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlamaktadır. Fırsat eşitliği sunan bu basamakta kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Çocuğun kendini, birey olarak toplumun bir parçası şeklinde algılaması yine ilköğretimle gerçekleşmektedir (Karip, 2007). Bu bakımdan bu kademedeki eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik girişimler, toplumsal eşitsizlikleri azaltmak ve daha sonraki öğrenme fırsatları için eşit erişebilirlik sağlamak adına oldukça önemlidir. Bu araştırmaya; okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci beklentilerinin önemini ortaya çıkarmak ve okulların eğitim, öğretim, donanım, yatırım ve sistem kalitelerinin artırılmasına katkı sağlamak için gerek duyulmuştur. Bu nedenle araştırmada, akademik başarı yönünden ilköğretimde okullar arası kalite farklılıklarının nedenlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmayla elde edilecek sonuçlar;

- 1) Bu araştırmada ortaya çıkan kalite farklılıklarının nedenlerine ilişkin algının tespiti, sorun çözmede hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için faydalı olacak, okullarda kaliteye yönelik bir modelin gelişimine ve uygulama başarısına katkı sağlayacağı umulmaktadır.
- 2) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, okul kalitesinde önem verdikleri kriterlerin ve kullandıkları bilgi kaynaklarının neler olduğu tespit edilerek; okulların iş süreçleri, stratejik kararları, yönetici kalitesi, hedefleri gibi konular gözden geçirilip sürekli iyileşme ve gelişme çalışmalarına yön verilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- 3) Eğitim yöneticilerine ve politika belirleyicilere bilgi kaynağı olarak hizmet edeceği düşünülmektedir.
- 4) Türkiye çapında okulların daha kaliteli olmasına ve okullaşma oranının artmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

3.BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, öğretmenlerin ve yöneticilerin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik tarama modelinde 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. Önemli olan, araştırma konusunu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1999)

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini; 2016 – 2017 Eğitim-Öğretim yılında Manisa ilinin Demirci, Gördes, Selendi, Köprübaşı ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 1158 öğretmen ve 212 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Manisa ilinin Demirci, Gördes, Selendi, Köprübaşı ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 336 öğretmen ve 43 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örnekleme alınacak katılımcıların belirlenmesi aşamasında tabakalı rastgele örnekleme yöntemi uygulanmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Örneklem kapsamına giren ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden, araştırma amaçları doğrultusunda bilgi toplamak üzere anket kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, anketi yanıtlayacak katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin beş soru bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı okulda çalışma süresidir.

Anketin ikinci bölümünde ise katılımcıların, okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla danışman ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri Anketi” yer almaktadır. 24 maddeden oluşan bu ankette, dörtlü likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde konuya ilişkin 40 maddelik havuz oluşturulmuştur. Bu havuz oluşturulurken görüşme tekniği kullanılarak 20 öğretmen ve 10 okul yöneticisi ile görüşülmüş ve onlardan gelen görüşler doğrultusunda anket; öğrenciden, öğretmenden, yöneticiden, fiziksel mekândan, eğitim programlarından, aile ve personelden kaynaklanan faktörler olarak gruplandırılmıştır. Oluşturulan veri toplama aracının kapsam geçerliliği uzman görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Eğitim Yönetimi alanında uzman öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda uygulanabilir hale getirilmiştir. Veri toplama aracının dil geçerliliği ise Türkçe Eğitim alanında uzman öğretim elemanlarına sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak sağlanmıştır. “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okullar Arası Kalite Farkının Nedenlerine İlişkin Görüşleri” anketinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği için Cronbah alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.89 ve 0.91 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçümlerin güvenilirliği için yeterli olarak (>.70) kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

VERİ ANALİZİ

Bu araştırmada anketin birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur. Anketin ikinci bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin *okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin* belirlemeye yönelik 24 maddelik 4'lü likert tipinde görüş anketi kullanılmıştır. Katılımcılar görüş anketinde yer alan her bir madde “1= Ülkemizde okullar arasında kalite farkına neden olan bir faktör değildir.” dan “4= Ülkemizde okullar arasında kalite farkına çok düzeyde neden olan bir faktördür.” şeklinde cevaplandırılmıştır. Buna göre anket maddelerine katılım puan ortalaması 0-1.75 ise “Hiç”, 1.75-2.50 arası “kısmen”, 2.50-3.25 arası “orta düzeyde” 3.25-4.00 arası “çok” düzeyde katılmayı göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüş anketinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği için Cronbah alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.89 ve 0.91 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçümlerin güvenilirliği için yeterli olarak (>.70) kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

Diğer taraftan okullar arası kalite farkına ilişkin görüş anketinden elde edilen puanların analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeklerde yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeklerden elde edilen toplam puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

4. BÖLÜM: BULGULAR

KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren katılımcıların (okul yöneticisi ve öğretmen) demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları (n = 379)

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	191	50.4
	Erkek	188	49.6
Görev Durumu	Okul yöneticisi	43	11.3
	Öğretmen	336	88.7
Branş	Sınıf Öğretmeni	67	17.7
	Branş Öğretmeni	312	82.3
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	155	40.9
	6-10 yıl	115	30.3
	11-15 yıl	46	12.1
	16-20 yıl	22	5.8
	21 yıl ve üzeri	41	10.8
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	13	3.4
	Lisans	328	86.5
	Lisans Üstü	38	10.0
Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl	309	81.5
	6-10 yıl	49	12.9
	11-15 yıl	16	4.2
	16-20 yıl	3	0.8
	21 yıl ve üzeri	2	0.5

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların %50.4’ü kadın, %49.6’ı erkek olup %88.7’i öğretmen %11.3’ü okul yöneticisi olarak %17.7’i sınıf öğretmeni %82.3’ü branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Tablo 3.1’de görüldüğü gibi katılımcıların %40.9’u 1-5 yıl, %30.3’ü 6-10yıl, %12.1’i 11-15 yıl, %5.8’i 16-20 yıl ve %10.8’i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip iken %3.4’ü ön lisans, %86.5’i lisans ve %10’u lisans üstü eğitime sahiptir.

Diğer taraftan Tablo 2 katılımcıların okulda çalışma süresi bakımından incelendiğinde katılımcıların %81.5’i 1-5 yıl, %12.9’u 6-10yıl, %4.2’i 11-15 yıl aynı okulda görev yaptığı görülmektedir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN OKULLAR ARASI KALİTE FARKINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 4

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşleri (n = 336)

Madde	\bar{x}	SS	Düzeyi
M16. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi.	3.45	.75	Çok
M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması.	3.39	.82	Çok
M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları.	3.38	.80	Çok
M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	3.36	.78	Çok
M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması.	3.35	.82	Çok
M12. Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması.	3.32	.83	Çok
M10. Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi.	3.32	.80	Çok
M14. Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması.	3.32	.80	Çok
M17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması.	3.30	.76	Çok
M7. Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	3.25	.83	Çok
M6. Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar.	3.22	.82	Orta
M5. Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar.	3.22	.84	Orta
M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması.	3.17	.91	Orta
M8. Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması.	3.16	.82	Orta
M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkânlarla sahip olmaması.	3.08	.95	Orta
M19. Bazı okullarda, taşınmaz eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi.	3.02	.92	Orta
M3. Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri.	3.00	1.04	Orta

M18. Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması.	2.97	1.00	Orta
M1. Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması.	2.96	.95	Orta
M2. Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri.	2.92	.99	Orta
M9. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması.	2.90	.98	Orta
M13. Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması.	2.90	.94	Orta
M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması	2.72	1.05	Orta
M20. Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması.	2.63	.96	Orta

Tablo 3’deki maddelerin aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında öğretmenlere göre okullar arasındaki kalite farkının nedenleri bakımından “M16. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi ($\bar{x}=3.45$)”, “M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması ($\bar{x}=3.39$)”, “M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları ($\bar{x}=3.38$)”, “M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.36$)”, “M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması ($\bar{x}=3.35$)”, “M12. Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması ($\bar{x}=3.32$)”, “M10. Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi ($\bar{x}=3.32$)”, “M14. Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.32$)”, “M17. Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması ($\bar{x}=3.30$)” ve “M7. Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.32$)” görüşlerine “çok düzeyde” katıldıkları anlaşılmaktadır.

Buna karşın Tablo 3’den ilköğretimde görev yapan öğretmenler okullar arası kalite farkının nedenleri bakımından;

“M6. Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar ($\bar{x}=3.22$)”, “M5. Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar ($\bar{x}=3.22$)”,

M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması ($\bar{x}=3.17$)”

M8. Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması ($\bar{x}=3.16$)”,

M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkânlarla sahip olmaması ($\bar{x}=3.08$)”

M19. Bazı okullarda, taşınabilir eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ($\bar{x}=3.02$)”

M3. Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri ($\bar{x}=3.00$)”

M18. Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması ($\bar{x}=2.97$)”

M1. Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması ($\bar{x}=2.96$)”

M2. Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri ($\bar{x}=2.92$)”

M9. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması ($\bar{x}=2.90$)”

M13. Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması ($\bar{x}=2.90$)”

M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması ($\bar{x}=2.72$)”

M20. Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması ($\bar{x}=2.63$)” şeklindeki görüşlere “orta düzeyde” katıldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli faktörleri arasında “M16. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi ($\bar{x}=3.45$)”, “M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması ($\bar{x}=3.39$)”, “M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları ($\bar{x}=3.38$)”, “M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.36$)”, “M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması ($\bar{x}=3.35$)” yer aldığı söylenebilir.

4.2.1. Öğretmenlerin Okullar Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Cinsiyet Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 5

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet bakımından t-testi sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	Ort.	SS	sd	t	p
M1	Kadın	185	3.08	.87	334	2.583	.010*
	Erkek	151	2.81	1.03			
M2	Kadın	185	2.95	.96	334	.713	.476
	Erkek	151	2.87	1.02			
M3	Kadın	185	3.04	1.02	334	.738	.461
	Erkek	151	2.95	1.07			
M4	Kadın	185	3.46	.75	334	1.791	.074
	Erkek	151	3.30	.90			
M5	Kadın	185	3.31	.76	334	2.327	.021*
	Erkek	151	3.10	.93			
M6	Kadın	185	3.31	.79	334	2.194	.029*
	Erkek	151	3.11	.84			
M7	Kadın	185	3.41	.67	334	4.118	.000*
	Erkek	151	3.05	.95			
M8	Kadın	185	3.35	.71	334	4.638	.000*
	Erkek	151	2.94	.89			
M9	Kadın	185	3.04	.94	334	2.902	.004*
	Erkek	151	2.74	1.00			
M10	Kadın	185	3.44	.73	334	3.138	.002*
	Erkek	151	3.17	.85			
M11	Kadın	185	3.48	.75	334	3.111	.002*
	Erkek	151	3.20	.89			
M12	Kadın	185	3.51	.68	334	4.700	.000*
	Erkek	151	3.09	.93			
M13	Kadın	185	3.05	.88	334	3.215	.001*
	Erkek	151	2.72	.98			
M14	Kadın	185	3.45	.70	334	3.332	.001*
	Erkek	151	3.16	.90			
M15	Kadın	185	3.41	.75	334	1.180	.239
	Erkek	151	3.30	.82			
M16	Kadın	185	3.45	.72	334	.060	.952
	Erkek	151	3.44	.79			
M17	Kadın	185	3.35	.73	334	1.360	.175
	Erkek	151	3.24	.79			
M18	Kadın	185	3.11	.96	334	2.773	.006*
	Erkek	151	2.81	1.02			
M19	Kadın	185	3.12	.85	334	2.371	.018*
	Erkek	151	2.89	.98			

M20	Kadın	185	2,68	,90	334	,880	,379
	Erkek	151	2,58	1,04			
M21	Kadın	185	3,28	,83	334	4,199	.000*
	Erkek	151	2,85	1,04			
M22	Kadın	185	3,35	,81	334	4,226	.000*
	Erkek	151	2,94	,97			
M23	Kadın	185	3,54	,71	334	4,155	.000*
	Erkek	151	3,18	,86			
M24	Kadın	185	2,99	,91	334	5,528	.000*
	Erkek	151	2,38	1,11			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullar arası kalite farkına ilişkin diğer maddelerde (M1, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M18, M19, M21, M22, M23, M24) ifade edilen görüşlere daha çok katıldıkları ve bu farkın da anlamlı olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Okullar Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Branş Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin branş değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 6

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş bakımından t-testi sonuçları

Madde	Branş	N	Ort.	SS	sd	t	p
M1	Sınıf Öğretmeni	60	2.95	.91	334	-.048	.962
	Branş Öğretmeni	276	2.96	.96			
M2	Sınıf Öğretmeni	60	2.78	.96	334	-1.156	.248
	Branş Öğretmeni	276	2.95	.99			
M3	Sınıf Öğretmeni	60	2.90	1.08	334	-.822	.412
	Branş Öğretmeni	276	3.02	1.03			
M4	Sınıf Öğretmeni	60	3.40	.79	334	.136	.892
	Branş Öğretmeni	276	3.38	.83			
M5	Sınıf Öğretmeni	60	3.15	.97	334	-.680	.497
	Branş Öğretmeni	276	3.23	.82			
M6	Sınıf Öğretmeni	60	3.05	.93	334	-1.786	.075
	Branş Öğretmeni	276	3.26	.79			
M7	Sınıf Öğretmeni	60	3.07	.84	334	-1.873	.062
	Branş Öğretmeni	276	3.29	.82			
M8	Sınıf Öğretmeni	60	3.10	.86	334	-.662	.508
	Branş Öğretmeni	276	3.18	.81			
M9	Sınıf Öğretmeni	60	2.88	1.04	334	-.187	.852
	Branş Öğretmeni	276	2.91	.97			
M10	Sınıf Öğretmeni	60	3.28	.76	334	-.408	.684
	Branş Öğretmeni	276	3.33	.81			
M11	Sınıf Öğretmeni	60	3.47	.72	334	1.201	.231
	Branş Öğretmeni	276	3.33	.84			
M12	Sınıf Öğretmeni	60	3.35	.78	334	.293	.769
	Branş Öğretmeni	276	3.32	.84			
M13	Sınıf Öğretmeni	60	3.06	.91	334	1.503	.134
	Branş Öğretmeni	276	2.86	.95			
M14	Sınıf Öğretmeni	60	3.23	.77	334	-.904	.367
	Branş Öğretmeni	276	3.34	.81			
M15	Sınıf Öğretmeni	60	3.38	.76	334	.254	.799
	Branş Öğretmeni	276	3.36	.78			
M16	Sınıf Öğretmeni	60	3.47	.72	334	.230	.818
	Branş Öğretmeni	276	3.44	.76			
M17	Sınıf Öğretmeni	60	3.33	.75	334	.368	.713
	Branş Öğretmeni	276	3.29	.76			
M18	Sınıf Öğretmeni	60	3.07	.88	334	.801	.424
	Branş Öğretmeni	276	2.95	1.02			
M19	Sınıf Öğretmeni	60	3.10	.84	334	.765	.445
	Branş Öğretmeni	276	3.00	.93			
M20	Sınıf Öğretmeni	60	2.82	.87	334	1.628	.105
	Branş Öğretmeni	276	2.59	.98			

M21	Sınıf Öğretmeni	60	3.17	.91	334	.748	.455
	Branş Öğretmeni	276	3.07	.96			
M22	Sınıf Öğretmeni	60	3.27	.82	334	.940	.348
	Branş Öğretmeni	276	3.14	.93			
M23	Sınıf Öğretmeni	60	3.55	.72	334	1.875	.062
	Branş Öğretmeni	276	3.34	.81			
M24	Sınıf Öğretmeni	60	2.52	1.05	334	-1.661	.098
	Branş Öğretmeni	276	2.76	1.05			

Tablo 5'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin branş bakımından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Okullara Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Öğrenim Durumu Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 7

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu bakımından t-testi sonuçları

Madde	Öğrenim Durumu	N	Ort.	SS	sd	t	p
M1	Ön lisans ve Lisans	304	2.97	.95	334	.891	.374
	Lisans üstü	32	2.81	1.03			
M2	Ön lisans ve Lisans	304	2.91	.99	334	-.125	.900
	Lisans üstü	32	2.94	.98			
M3	Ön lisans ve Lisans	304	2.99	1.04	334	-.536	.592
	Lisans üstü	32	3.09	1.06			
M4	Ön lisans ve Lisans	304	3.40	.80	334	.762	.447
	Lisans üstü	32	3.28	1.05			
M5	Ön lisans ve Lisans	304	3.21	.85	334	-.230	.818
	Lisans üstü	32	3.25	.84			
M6	Ön lisans ve Lisans	304	3.20	.82	334	-1.585	.114
	Lisans üstü	32	3.44	.80			
M7	Ön lisans ve Lisans	304	3.25	.82	334	.203	.839
	Lisans üstü	32	3.22	.91			
M8	Ön lisans ve Lisans	304	3.17	.81	334	.506	.613
	Lisans üstü	32	3.09	.89			
M9	Ön lisans ve Lisans	304	2.93	.98	334	1.705	.089
	Lisans üstü	32	2.63	.98			
M10	Ön lisans ve Lisans	304	3.32	.80	334	-.166	.868
	Lisans üstü	32	3.34	.83			
M11	Ön lisans ve Lisans	304	3.37	.80	334	.958	.339
	Lisans üstü	32	3.22	1.01			
M12	Ön lisans ve Lisans	304	3.35	.80	334	1.634	.103
	Lisans üstü	32	3.09	1.06			
M13	Ön lisans ve Lisans	304	2.92	.93	334	.961	.337
	Lisans üstü	32	2.75	1.02			
M14	Ön lisans ve Lisans	304	3.33	.79	334	.736	.462
	Lisans üstü	32	3.22	.97			
M15	Ön lisans ve Lisans	304	3.36	.78	334	-.352	.725

	Lisans üstü	32	3.41	.80			
M16	Ön lisans ve Lisans	304	3.46	.72	334	1.061	.290
	Lisans üstü	32	3.31	1.00			
M17	Ön lisans ve Lisans	304	3.32	.74	334	1.379	.169
	Lisans üstü	32	3.13	.87			
M18	Ön lisans ve Lisans	304	3.00	.98	334	1.521	.129
	Lisans üstü	32	2.72	1.14			
M19	Ön lisans ve Lisans	304	3.03	.91	334	.723	.470
	Lisans üstü	32	2.91	1.00			
M20	Ön lisans ve Lisans	304	2.63	.97	334	.055	.956
	Lisans üstü	32	2.63	.94			
M21	Ön lisans ve Lisans	304	3.12	.94	334	2.093	.037*
	Lisans üstü	32	2.75	1.05			
M22	Ön lisans ve Lisans	304	3.20	.89	334	2.333	.020*
	Lisans üstü	32	2.81	1.00			
M23	Ön lisans ve Lisans	304	3.39	.79	334	1.161	.246
	Lisans üstü	32	3.22	.87			
M24	Ön lisans ve Lisans	304	2.72	1.06	334	.185	.853
	Lisans üstü	32	2.69	.93			

*p<.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü öğretmenlerin okullar arası kalite farkı bağlamında “M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması. [t (334)=2.093, p<.05]” ve “M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması. [t (334)=2.333, p<.05]” görüşlerine katılımları arasında ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark saptanmıştır.

4.2.4. Öğretmenlerin Okullar Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

İlköğretim öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi sonuçları, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem bakımından ANOVA sonuçları

Madde	Kıdem	n	Ort.	SS	sd	F	p
M4	(A) 1-5 yıl	149	3.37	.82	3-332	.408	.747
	(B) 6-10 yıl	104	3.43	.84			
	(C) 11-15 yıl	38	3.45	.80			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.29	.82			
M5	(A) 1-5 yıl	149	3.25	.83	3-332	.954	.415
	(B) 6-10 yıl	104	3.26	.80			
	(C) 11-15 yıl	38	3.21	.74			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.02	1.06			
M6	(A) 1-5 yıl	149	3.28	.80	3-332	.629	.597
	(B) 6-10 yıl	104	3.20	.79			
	(C) 11-15 yıl	38	3.21	.70			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.09	1.00			

M8	(A) 1-5 yıl	149	3.21	.82	3-332	2.082	.102
	(B) 6-10 yıl	104	3.25	.75			
	(C) 11-15 yıl	38	3.03	.75			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.93	.99			
M9	(A) 1-5 yıl	149	2.95	.97	3-332	1.788	.149
	(B) 6-10 yıl	104	3.00	.90			
	(C) 11-15 yıl	38	2.61	1.03			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.80	1.10			
M11	(A) 1-5 yıl	149	3.40	.77	3-332	.510	.676
	(B) 6-10 yıl	104	3.32	.86			
	(C) 11-15 yıl	38	3.37	.82			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.24	.91			
M12	(A) 1-5 yıl	149	3.39	.80	3-332	2.300	.077
	(B) 6-10 yıl	104	3.38	.84			
	(C) 11-15 yıl	38	3.24	.82			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.04	.88			
M13	(A) 1-5 yıl	149	2.89	.95	3-332	.710	.546
	(B) 6-10 yıl	104	2.92	.92			
	(C) 11-15 yıl	38	3.05	.80			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.76	1.05			
M15	(A) 1-5 yıl	149	3.32	.80	3-332	2.083	.102
	(B) 6-10 yıl	104	3.50	.65			
	(C) 11-15 yıl	38	3.34	.88			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.18	.86			
M16	(A) 1-5 yıl	149	3.46	.70	3-332	1.687	.170
	(B) 6-10 yıl	104	3.45	.81			
	(C) 11-15 yıl	38	3.61	.55			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.24	.88			
M18	(A) 1-5 yıl	149	2.95	1.01	3-332	2.322	.075
	(B) 6-10 yıl	104	3.13	.99			
	(C) 11-15 yıl	38	3.03	.97			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.67	.95			
M19	(A) 1-5 yıl	149	3.01	.96	3-332	.448	.719
	(B) 6-10 yıl	104	3.05	.90			
	(C) 11-15 yıl	38	3.11	.83			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.89	.91			
M20	(A) 1-5 yıl	149	2.56	1.00	3-332	.598	.617
	(B) 6-10 yıl	104	2.71	.93			
	(C) 11-15 yıl	38	2.66	.78			
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.69	1.06			
M22	(A) 1-5 yıl	149	3.20	.90	3-332	.397	.755
	(B) 6-10 yıl	104	3.19	.89			
	(C) 11-15 yıl	38	3.08	.91			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.07	.99			
M23	(A) 1-5 yıl	149	3.45	.74	3-332	1.436	.232
	(B) 6-10 yıl	104	3.38	.79			
	(C) 11-15 yıl	38	3.18	.93			
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.27	.89			

Tablo 7’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından okullar arası kalite farkına ilişkin olarak anketin 15 maddesinde ifade edilen nedenler bakımından anlamlı fark saptanmamıştır.

Buna karşın Tablo 8’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin olarak M1, M2, M3, M7, M10, M14, M17, M21 ve M24’te ifade edilen görüşleri mesleki kıdemleri bakımından anlamlı fark göstermektedir ($p < .05$).

Tablo 9

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem bakımından ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları

Madde	Kıdem	n	Ort.	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
M1	(A) 1-5 yıl	149	3.03	.90	3-332	3.360	.019	B>C
	(B) 6-10 yıl	104	3.08	.98				
	(C) 11-15 yıl	38	2.63	1.00				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.71	.94				
M2	(A) 1-5 yıl	149	2.97	1.04	3-332	3.251	.022	B>C
	(B) 6-10 yıl	104	3.07	.87				
	(C) 11-15 yıl	38	2.68	.90				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.60	1.05				
M3	(A) 1-5 yıl	149	3.12	1.01	3-332	6.787	.000	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.13	.97				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	2.87	1.02				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.40	1.14				
M7	(A) 1-5 yıl	149	3.33	.79	3-332	3.079	.028	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.28	.82				
	(C) 11-15 yıl	38	3.24	.82				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.91	.90				
M10	(A) 1-5 yıl	149	3.33	.80	3-332	5.118	.002	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.48	.71				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	3.32	.77				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.93	.89				
M14	(A) 1-5 yıl	149	3.32	.77	3-332	3.286	.021	B>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.44	.80				
	(C) 11-15 yıl	38	3.37	.82				
	(D) 15 yıl üzeri	45	3.00	.85				
M17	(A) 1-5 yıl	149	3.31	.72	3-332	4.123	.007	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.38	.75				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	3.45	.72				C>D
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.96	.85				
M21	(A) 1-5 yıl	149	3.16	.92	3-332	2.652	.049	A>D
	(B) 6-10 yıl	104	3.16	.88				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	2.95	1.16				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.76	.96				
M24	(A) 1-5 yıl	149	2.69	1.03	3-332	3.867	.010	B>C
	(B) 6-10 yıl	104	2.97	1.04				B>D
	(C) 11-15 yıl	38	2.42	1.00				
	(D) 15 yıl üzeri	45	2.49	1.10				

Tablo 8’de görüldüğü gibi yapılan Tukey HSD testi sonucunda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okullar arasında kalite farkına ilişkin “M1.Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması. [$F(3-332)=3.360, p<.05$]” ve “M2.Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri. [$F(3-332)=3.251, p<.05$]” görüşlerine 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “M3.Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri. [$F(3-332)=3.251, p<.05$]” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “M7.Ülke genelinde okullar arasında örgüt

kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması. [$F(3-332)=3.079, p<.05$]” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “M10.Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi. [$F(3-332)=5.118, p<.05$]” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “M14.Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması. [$F(3-332)=3.286, p<.05$]” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “M17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması. [$F(3-332)=4.123, p<.05$]” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “M21.Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması. [$F(3-332)=2.652, p<.05$]” görüşüne 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları; 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin “M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması [$F(3-332)=3.251, p<.05$]” görüşüne 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katıldıkları belirlenmiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin Okullar Arasındaki Kalite Farkına İlişkin Görüşleri Okulda Çalışma Süresi Bakımından Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

Öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin okulda çalışma süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 10

Okullar arası kalite farkına ilişkin öğretmen görüşlerinin çalışma süresi bakımından *t*-testi sonuçları

Madde	Okulda Çalışma Süresi	N	Ort.	SS	sd	t	p
M1	1-5 yıl	276	2.99	.94	334	1.395	.164
	5 yıl üzeri	60	2.80	.99			
M2	1-5 yıl	276	2.95	.99	334	1.156	.248
	5 yıl üzeri	60	2.78	.98			
M3	1-5 yıl	276	3.08	1.01	334	3.052	.002*
	5 yıl üzeri	60	2.63	1.10			
M4	1-5 yıl	276	3.38	.84	334	-.308	.758
	5 yıl üzeri	60	3.42	.77			
M5	1-5 yıl	276	3.24	.83	334	1.018	.310
	5 yıl üzeri	60	3.12	.92			
M6	1-5 yıl	276	3.26	.78	334	1.786	.075
	5 yıl üzeri	60	3.05	.96			
M7	1-5 yıl	276	3.26	.83	334	.831	.406
	5 yıl üzeri	60	3.17	.83			
M8	1-5 yıl	276	3.18	.81	334	.662	.508
	5 yıl üzeri	60	3.10	.86			
M9	1-5 yıl	276	2.90	.97	334	-.249	.803
	5 yıl üzeri	60	2.93	1.01			
M10	1-5 yıl	276	3.35	.79	334	1.482	.139
	5 yıl üzeri	60	3.18	.83			
M11	1-5 yıl	276	3.34	.82	334	-.334	.739
	5 yıl üzeri	60	3.38	.83			

M12	1-5 yıl	276	3.36	.82	334	1.596	.112
	5 yıl üzeri	60	3.17	.87			
M13	1-5 yıl	276	2.91	.93	334	.168	.867
	5 yıl üzeri	60	2.88	1.01			
M14	1-5 yıl	276	3.34	.79	334	.904	.367
	5 yıl üzeri	60	3.23	.85			
M15	1-5 yıl	276	3.37	.76	334	.659	.510
	5 yıl üzeri	60	3.30	.85			
M16	1-5 yıl	276	3.46	.74	334	.717	.474
	5 yıl üzeri	60	3.38	.80			
M17	1-5 yıl	276	3.32	.74	334	1.134	.258
	5 yıl üzeri	60	3.20	.82			
M18	1-5 yıl	276	2.97	1.00	334	-.087	.931
	5 yıl üzeri	60	2.98	.98			
M19	1-5 yıl	276	3.01	.95	334	-.454	.650
	5 yıl üzeri	60	3.07	.76			
M20	1-5 yıl	276	2.58	.96	334	-2.229	.026*
	5 yıl üzeri	60	2.88	.94			
M21	1-5 yıl	276	3.12	.93	334	1.348	.179
	5 yıl üzeri	60	2.93	1.02			
M22	1-5 yıl	276	3.19	.89	334	.940	.348
	5 yıl üzeri	60	3.07	.99			
M23	1-5 yıl	276	3.40	.78	334	1.336	.183
	5 yıl üzeri	60	3.25	.89			
M24	1-5 yıl	276	2.75	1.05	334	1.250	.212
	5 yıl üzeri	60	2.57	1.03			

*p<.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda okulda çalışma süresi bakımından 1-5 yıl ile 5 yıl üzeri aynı okulda çalışan öğretmenlerin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin anketin M3 ve M20 dışında kalan M1-M2, M4-M19 ve M21-M24.maddelerde ifade edilen görüşler bakımından anlamlı fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 9’da görüldüğü gibi bağımsız örneklem t-testi sonucunda okullar arası kalite farkının nedenleri bağlamında 1-5 yıl arası aynı okulda çalışan öğretmenlerin “M3.Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri.” görüşüne aynı okulda 5 yıldan fazla çalışan öğretmenlere göre daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(334)=3.052, p<.05$].

Diğer taraftan Tablo 9’da görüldüğü gibi bağımsız örneklem t-testi sonucunda okullar arası kalite farkının nedenleri bağlamında 5 yıl üzeri aynı okulda çalışan öğretmenlerin “M20.Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması.” görüşüne aynı okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(334)=-2.229, p<.05$]. Bu durum öğretmenlerin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerinin okulda çalışma süresi bakımından farklılaştığını göstermektedir.

4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKULLAR ARASI KALİTE FARKINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 11

Okullar arası kalite farkına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (n =43)

Madde	\bar{x}	SS	Düzeyi
M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması.	3.53	.70	Çok
M16. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi.	3.49	.80	Çok
M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	3.47	.70	Çok
M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları.	3.35	.78	Çok
M14. Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması.	3.30	.77	Çok
M17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması.	3.26	.76	Çok
M7. Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması.	3.23	.75	Orta
M10. Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi.	3.21	.83	Orta
M6. Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar.	3.19	.76	Orta
M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması.	3.19	.85	Orta
M8. Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması.	3.14	.80	Orta
M5. Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar.	3.12	.79	Orta
M12. Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması.	3.12	.91	Orta
M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması.	3.09	.92	Orta
M1. Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması.	3.07	.94	Orta
M3. Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri.	3.05	1.00	Orta
M19. Bazı okullarda, taşınmaz eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi.	3.00	1.00	Orta
M13. Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması.	2.95	1.07	Orta
M9. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması.	2.91	.87	Orta
M2. Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri.	2.88	1.07	Orta
M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkânlarla sahip olmaması.	2.84	.95	Orta
M18. Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması.	2.79	1.04	Orta
M20. Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması.	2.74	.93	Orta
M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması	2.53	1.12	Orta

Tablo 10'daki maddelerin aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında okullar arasındaki kalite farkının nedenleri bakımından okul yöneticileri "M4. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması ($\bar{x}=3.53$)", "M16. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi ($\bar{x}=3.49$)", "M15. Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.47$)", "M23. Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları ($\bar{x}=3.35$)", "M14. Öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.30$)" ve "M17.Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması ($\bar{x}=3.26$)" görüşlerine "çok düzeyinde" katılmaktadırlar.

Bununla birlikte Tablo 10'da okullar arası kalite farkının nedenleri bakımından okul yöneticileri aşağıda sunulan görüşlere "orta düzeyde" katılmaktadırlar:

M7. Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması ($\bar{x}=3.23$)

M10. Çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi ($\bar{x}=3.21$)

M6. Okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar ($\bar{x}=3.19$)

M11. Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması ($\bar{x}=3.19$)

M8. Ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması ($\bar{x}=3.14$)

M5. Okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar ($\bar{x}=3.12$)

M12. Her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması ($\bar{x}=3.12$)

M22. Ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması ($\bar{x}=3.09$)

M1. Öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması ($\bar{x}=3.07$)

M3. Tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri ($\bar{x}=3.05$)

M19. Bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ($\bar{x}=3.00$)

M13. Ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması ($\bar{x}=2.95$)

M9. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması ($\bar{x}=2.91$)

M2. Tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri ($\bar{x}=2.88$)

Buna karşın Tablo 10 incelendiğinde okul yöneticilerinin okullara arası kalite farkının nedenleri bağlamında “M21. Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması ($\bar{x}=2.84$)”, “M18. Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması ($\bar{x}=2.79$)”, “M20. Bazı okullarda ikili öğretimin yapılması ($\bar{x}=2.74$)” ve “M24. Eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması ($\bar{x}=2.53$)” görüşlerine daha az katıldıkları anlaşılmaktadır.

4.4. KATILIMCILARIN OKULLAR ARASI KALİTE FARKINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ GÖREV DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığına belirlemek amacıyla her bir madde için bağımsız örneklem için t-testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 12

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri bakımından t-testi sonuçları

Madde	Değişken	N	Ort.	SS	sd	t	p
M1	Öğretmen	336	2.96	.95	377	-.743	.458
	Okul Yöneticisi	43	3.07	.94			
M2	Öğretmen	336	2.92	.99	377	.204	.838
	Okul Yöneticisi	43	2.88	1.07			
M3	Öğretmen	336	3.00	1.04	377	-.277	.782
	Okul Yöneticisi	43	3.05	1.00			
M4	Öğretmen	336	3.39	.82	377	-1.126	.261
	Okul Yöneticisi	43	3.53	.70			
M5	Öğretmen	336	3.22	.84	377	.743	.458
	Okul Yöneticisi	43	3.12	.79			
M6	Öğretmen	336	3.22	.82	377	.260	.795
	Okul Yöneticisi	43	3.19	.76			
M7	Öğretmen	336	3.25	.83	377	.109	.913
	Okul Yöneticisi	43	3.23	.75			
M8	Öğretmen	336	3.16	.82	377	.182	.856
	Okul Yöneticisi	43	3.14	.80			
M9	Öğretmen	336	2.90	.98	377	-.014	.989
	Okul Yöneticisi	43	2.91	.87			
M10	Öğretmen	336	3.32	.80	377	.863	.388
	Okul Yöneticisi	43	3.21	.83			
M11	Öğretmen	336	3.35	.82	377	1.235	.218
	Okul Yöneticisi	43	3.19	.85			
M12	Öğretmen	336	3.32	.83	377	1.509	.132
	Okul Yöneticisi	43	3.12	.91			
M13	Öğretmen	336	2.90	.94	377	-.334	.738
	Okul Yöneticisi	43	2.95	1.07			
M14	Öğretmen	336	3.32	.80	377	.124	.901
	Okul Yöneticisi	43	3.30	.77			
M15	Öğretmen	336	3.36	.78	377	-.841	.401
	Okul Yöneticisi	43	3.47	.70			
M16	Öğretmen	336	3.45	.75	377	-.342	.732
	Okul Yöneticisi	43	3.49	.80			
M17	Öğretmen	336	3.30	.76	377	.365	.716
	Okul Yöneticisi	43	3.26	.76			
M18	Öğretmen	336	2.97	1.00	377	1.126	.261
	Okul Yöneticisi	43	2.79	1.04			
M19	Öğretmen	336	3.02	.92	377	.119	.905
	Okul Yöneticisi	43	3.00	1.00			
M20	Öğretmen	336	2.63	.96	377	-.710	.478
	Okul Yöneticisi	43	2.74	.93			
M21	Öğretmen	336	3.08	.95	377	1.597	.111
	Okul Yöneticisi	43	2.84	.95			
M22	Öğretmen	336	3.17	.91	377	.500	.618
	Okul Yöneticisi	43	3.09	.92			
M23	Öğretmen	336	3.38	.80	377	.202	.840
	Okul Yöneticisi	43	3.35	.78			
M24	Öğretmen	336	2.72	1.05	377	1.081	.280
	Okul Yöneticisi	43	2.53	1.12			

Tablo 11’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p>.05$). Buna göre ilköğretim okulu yöneticileri ile öğretmenlerin okullar arası kalite farkına ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problemini oluşturan sorulara yanıt bulmak için, araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır.

SONUÇ

Resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, öğretmen ve okul yöneticilerinin okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen araştırma, Manisa ili Demirci, Gördes, Selendi, Köprübaşı ilçelerinin evreninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil olan 379 katılımcı, cinsiyete göre homojen olarak dağılmıştır. Katılımcıların çoğu sınıf öğretmeni, 10 yıldan az kıdem yılına sahip ve lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin en çok katıldıkları etkenlerin, sosyo – ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi hususunda göstermeleri gereken ilgiyi göstermemesi; dezavantajlı okullarda yer alan öğretmenlerin bu okullarda çok fazla görev yapmaması; ülke genelinde fiziksel ve teknolojik imkan açısından okullar arasında farklılıkların olması; ülke genelinde sosyo – ekonomik seviye açısından belirgin farklılıkların olması; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması; okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması ve ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin orta düzeyde katıldıkları etkenlerin, okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar; okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması; ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması; Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması; öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri; öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması; ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması; eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması; bazı okullarda ikili öğretimin yapılması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği, farklılık gösteren bu etkenlerin ise, öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar ve okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar; ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması; ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması; öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması; ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması; Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması; bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması;

ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları; eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı fark gösterdiği, farklılık gösteren bu etkenlerin ise, Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına neden olan etkenlere ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre bazı etkenlerin anlamlı fark gösterdiği, farklılık gösteren bu etkenlerin ise, öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri; tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması; okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması; Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin okulda çalışma süresine göre bazı etkenlerde anlamlı fark gösterdiği, farklılık gösteren bu etkenlerin ise, tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; bazı okullarda ikili öğretimin yapılmasının olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin görüşlerinin branş durumlarına göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin en çok katıldıkları etkenlerin, dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması; sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi; ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması; ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması ve okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin orta düzeyde katıldıkları etkenlerin, ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması; çevresel ve coğrafik faktörler nedeniyle, öğretmenlerde oluşan tükenmişliklerin giderilememesi; okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması; okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar; her okulda öğrencilerin bilgi kaynaklarına (kütüphane, internet vb) ulaşma noktasında eşit imkânlarla sahip olmaması; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması; öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; bazı okullarda, taşınabilir eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması; öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen eğitimi kalitesindeki farklılıkların bulunması; tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin az düzeyde katıldıkları etkenlerin, Türkiye genelinde okulların öğretim teknolojileri bakımından (akıllı tahta, tablet, projeksiyon makinesi gibi) eşit imkanlara sahip olmaması; yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları ve Bakanlık tarafından okullara dengesiz kaynak aktarımının yapılması; bazı okullarda ikili öğretimin yapılması ve eğitim sistemi içinde özel okulların yer alması olduğu görülmektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin en çok katıldıkları etkenlerin, dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması; sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi; ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması; ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları; öğrencilerin ülke genelinde bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları arasında belirgin farklılıkların bulunması ve okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması olduğu görülmektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullar arası kalite farklılıklarına ilişkin orta düzeyde katıldıkları etkenlerin, okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki farklılıklar; okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması; ülke genelinde okullar arasında örgüt iklimi (öğretime ve öğrenmeye teşvik etme, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirme gibi) farklılıklarının bulunması; okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri arasındaki farklılıklar; ülke genelinde, okulların özelliklerine, ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kaynak aktarımının yapılmaması; öğretmen kadrolarının ülke geneline dengeli dağılımının sağlanamaması; tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu vb bölgelerde; köylerde ve kenar mahallelerdeki) okullarda görev almak istememeleri; bazı okullarda, taşınmalı eğitim sistemi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; ülke genelinde her çocuğun okul öncesi eğitim alamaması; tecrübeli öğretmenlerin ülke genelindeki okullara adil bir şekilde istihdam edilmemeleri olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okullar arası kalite farkının nedenlerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anket maddeleri bakımından anlamlı fark saptanmamıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli faktörleri arasında “Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin, çocuklarının eğitimi konusunda gereken ilgiyi göstermemesi” yer almaktadır. Bu araştırma sonucu, Uluğ, (2003)’ un “Okul Kalite Sistemi Modeli” araştırma sonucunu; “Okulun varlık nedeni öğrenciyi eğitmektir. Eğitim işinde başarı, okulun kendi başına üstesinden gelebileceği bir iş olarak görülemez. Bu anlamda, veli de etkin biçimde sürece katılmalı; velinin kalite bilinci geliştirilerek, çalışmalarında öğrenciyi olduğu kadar okulu da desteklemesi sağlanmalıdır. Velinin yaratıcı desteğini kendi yanında göremeyen bir okulda kalite çalışmaları başarısız kalmaya mahkumdur. Bu nedenle, karşılıklı işbirliği anlayışı ile velilerin okul süreçlerinde yer almasını sağlayıcı yönetim stratejilerinin daha etkinlikle izlenmesi yerinde olacaktır.” görüşünü desteklemektedir.

Yapılan bu araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli diğer etkenleri arasında “Ülke genelinde tüm okulların eşit fiziki ve teknolojik alt yapıya (laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfları gibi) sahip olmamaları” ve “Okullar arasında, derslik başına düşen öğrenci sayısı bakımından belirgin farklılıkların olması” yer almaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, Kayadibi (2001)’nin “Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı” araştırmasındaki; “Nüfus artışı paralelinde okulların ihtiyacı karşılayacak sayıda olmayışı eğitimin kalitesi açısından bir dezavantajdır. Yetersiz okul ve yetersiz öğretmen sayısı çok kalabalık sınıfların oluşmasına ve dersin derste öğretilmemesi gibi kötü bir netice doğurmaktadır. Öğretmen dersi derste öğretir. Ama öğretebileceği sayıda öğrenci olduğu takdirde bunu başarabilir. Kalabalık sınıflarda öğretme işi tam gerçekleşmediğinden kalite ve verim düşük olur. Eğitim verimliliğine okul binalarının mimarî tarzı, inşaat kalitesi, hijyenik durumu, fizikî mekân rahatlığı tesir etmektedir. Estetik görünümlü, geniş bahçeli, spor tesisli, havadar, sağlık şartlarına uygun her türlü gürültü den uzak okul binaları eğitim kalitesine olumlu tesir edecektir. Diğer taraftan sınıflarda yeterli araç ve gereçlerin

olması, laboratuvar donanımının olması eğitimde verimliliği artıracak muhakkaktır.” görüşünü desteklemektedir.

Bu araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli başka bir faktörü arasında “Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin değişim hızının fazla olması” yer almaktadır. Bu araştırma sonucu, Önder ve Güçlü, (2014)’ nün “İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri.” araştırmasındaki; “Çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajları azaltabilmek adına okul öncesi ile aile eğitimlerinin yanı sıra özellikle alt sosyo-ekonomik kesimden öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızının azaltılması ve nitelikli öğretmenlerin bu okullara çekilebilmesi gerekmektedir. Araştırmada dayatmayla ya da zorunlu hizmetle bu okullardaki öğretmen değişim hızının azaltılamayacağına, öğretmenlerin zorunluluklara rağmen değişik özür durumlarından faydalanarak farklı okullara tayin isteyebildiklerine vurgu yapılmaktadır. Temelde öğretmen açığını gidermek için yapılan atamalar öğretmenlerin kalıcılığını sağlayamamakta (MEB, 2010), bu okullar öğretmenler tarafından geçiş noktaları olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle dezavantajlı çevre okullarında öğretmen değişim sirkülasyonu fazladır, nitelikli öğretmenleri uzun süre buralarda tutmak zordur. Sayısal açığı kapatmak adına bu okullarda ücretli öğretmenler ile eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece, zaten değişik açılardan dezavantajlı olan öğrenciler başka dezavantajlarla karşı karşıya getirilmekte, bu iki durum da karşılıklı olarak birbirini beslemekte ve okullar arası başarı farklarını derinleştirmektedir (Karip, 2007; Marks, 2006; PISA 2009b). Araştırma bulgularına göre, bu duruma son verebilmek için öncelikli olarak öğretmenlerin neden bu okullarda tutulmadığının araştırılması gerekir. Okulların temel değişkenleri belirlenmeli, okul haritaları çıkarılmalıdır. Ardından değişkenlerin iyileştirilmesine gidilmelidir. Yani her okula özgü gelişim planları hazırlanmalıdır. Bununla birlikte, bu okullardaki öğretmen sirkülasyonunu azaltmak için çeşitli teşviklerden yararlanılabilir. Bunlar maddi farklılık olabileceği gibi, kariyer sürecini etkileyen, bazı faaliyetlerden yaralanmaya öncelik tanıyan, sosyal kültürel anlamda destekleyen teşvik edici unsurlar olabilir.” bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli başka bir faktörü arasında “Okullar arasında sosyo-kültürel çevre özelliklerinin çok farklı olması” ve “ Ülke genelinde öğrenci aileleri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından belirgin farklılıkların bulunması” yer almaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, Balkar (2008)’ ın “Öğrenciler Arasındaki Sosyal ve Ekonomik Farklılıkların Öğrenci İlişkileri ve Öğretim Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri” araştırmasındaki; “Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların sınıf içi öğrenci ilişkilerinde gruplaşmaya neden olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler, sosyal ve ekonomik açılardan benzer olanaklara sahip öğrencilerin, daha olumlu ve sağlıklı ilişkiler geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde sosyal ve ekonomik özelliklerine göre gruplaşmasında ailelerin de etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere göre aileler, çocuklarının kendileriyle benzer şartlara sahip olan ailelerin çocuklarıyla arkadaşlık etmesini isteyerek, sınıf içi öğrenci ilişkilerini dolaylı yollardan etkilemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve ekonomik özelliklerine göre gruplaşmasının; öğretim sürecinde grup çalışmalarını da olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, sosyo-ekonomik açıdan farklılaşan öğrencilerin, aynı grupta yer almak istemediğini ve birlikte çalışmak istemediklerini düşünmektedirler.” bulgusunu desteklemektedir.

Bu araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullar arası kalite farkının en önemli başka bir faktörü arasında “Ülke genelinde okullar arasında örgüt kültürü (öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer) bakımından belirgin farklılıkların bulunması” yer almaktadır. Bu araştırma sonucu, “Eğitim araştırmacıları sık sık okulun en ayırt edici ve karakteristik özelliği olarak okulun sahip olduğu iklime ve okul ikliminin önemine vurgu yapmaktadırlar (Donnelly, 1999). İklim, öğretmenlerin okulda yaptıkları çalışmalar gibi tüm insani unsurların oluşturduğu bir çevredir. Odada bulunan hava gibi iklim de örgütte meydana gelen her şeyi kuşatır ve etkiler (Freiberg,1983, Akt: Doğan, 2017). Basit bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi bir bakıma okulun bireysel kişiliğidir (Bucak, 2002).” görüşlerini desteklemektedir.

ÖNERİLER

- 1.Okullar arası kalite farklılıklarının nedenlerine bakıldığında özellikle maddi imkân eşitsizliğinin okullar arasında kalite farkı yarattığı görülmektedir. Bu açıdan okullara devletin sorumlu kuruluşları tarafından ayrılan bütçenin çok daha adil bir biçimde dağıtılması gerekmektedir.
- 2.Okulların özelleştirilmesi de bahsi geçen kalite farklarının doğmasına neden olabilmektedir. Özel okulların maddi imkânları çok daha elverişli olduğundan kalite anlamına göre daha iyi seviyede olduğu düşünülebilir fakat dar gelirli veya orta gelirli ailelerin çocuklarının ilgili özel okulların imkânlarından faydalanamayacağı düşünüldüğünde bahsi geçen kalitenin maddi açıdan daha iyi durumda olan kişileri ilgilendirdiği görülmektedir. Bu durum öğrenciler arasında fırsat eşitliğini minimum seviyeye indirmektedir. Bu noktada ilgili devlet politikası yeniden gözden geçirilmeli. Eğitimde sosyal devlet anlayışı geliştirilerek, okullarda eğitim kalitesinin sosyal devlet anlayışı perspektifinde topluca artırılması planı yapılmalıdır.
3. Mevcut okullarımızın kaliteli birer okula dönüştürülebilmesi için, okulun tüm paydaşlarına (yönetici, öğretmen, veli vb.) belirli aralıklarla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi faydalı olabilir.
4. Okullarımızda uygulanan müfredatın; öğrencilerin ilgi, yetenek, istidat ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek, onlara eleştirel düşünebilme ve problem çözme gibi özellikleri kazandırabilecek şekilde düzenlenmesi, okullarda kalitenin artmasına katkıda bulunabilir.
5. Okullarda öğretmenlerin, bilgiyi aktaran rolünü bırakıp öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayacak rehberlik rolünü üstlenmesi, öğrenci öğrenmesinde daha etkili olabilir.
6. Kaliteli bir okul atmosferi oluşturabilmek için, öğrenci ve velilerin okul ile ilgili memnuniyeti sağlamak, onlarla karşılıklı saygı ve güvene dayanan bir iletişim kurulmak, okulda kalitenin artmasına neden olabilir.
7. Eğitim ve öğretimde kaynaklar, kaliteye ulaşma yolunda çok önemli bir yere sahip olduğu için okul yönetiminin ve öğretmenlerin etkili kaynak araştırması yapması gerekmektedir.
8. Öğrencilerin eğitim-öğretim süreci ile ilgili tüm ihtiyaçlarının eksiksiz bir biçimde karşılanması için gerekli tüm kaynakların öğrencilere kullanılması, bu doğrultuda öğrencinin okul ile çevre arasında iletişim ve işbirliği geliştirmesi, okulun kalitesinin artması noktasında yararlı olabilir.
9. Öğretmen ve yöneticilere, eğitimde kalite ve Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili kavramların aşinalığının kazandırılması, bu konuda kalite göstergelerinin tespit edilerek okulun tüm eğitim paydaşlarına (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli vb.) bu göstergelerin tanıtılması ve okulların bu doğrultuda yapılandırılması faydalı olabilir.
10. Kalite, her boyutta düşünülmelidir. Özellikle okulların fiziksel boyutları (okul binası, sınıflar, laboratuvarlar, konferans salonları, spor salonları vb.) ve eğitim araç-gereçlerinin geliştirilmesi; eğitim kurumunun başarısında önemli bir işleve sahip olabilir.
- 11.Okulların öğrencilere sunduğu teknolojik imkânlar özellikle içinde bulunduğumuz teknoloji çağ düşünüldüğünde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmada eğitim kalitesine önemli derecede etki eden bir unsur olarak karşımıza çıkan teknolojik imkânlar yine sosyal devlet anlayışı temelli bir devlet politikasıyla artırılmalıdır.
- 12.Yönetici ve eğitim kadrosunun da okullar arası kalite farkında önemli etkenlerden biri olduğu görülmektedir. Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere düzenli bir biçimde konferans, panel, söyleşi, seminer vb. yollarla sunulacak eğitimlerle eğitim kadrosunun deneyimi ve motivasyonu artırılabilir. Eğitim kadrosunda kıdeme, deneyime, yaşa, cinsiyete bağlı olarak gelişen yetkinlik seviyesi bahsi geçen hizmet içi eğitimlerle olabildiğince belirli bir çitada tutulabilir.
- 13.Bu araştırma Manisa ilinin resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Diğer illerin resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da gerçekleştirilebilir. Ayrıca özel ilköğretim ve

ortaöğretim kurumları da araştırma kapsamına alınarak karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adem, M (1993). Ulusal Eitim Politikamız ve Finansmanı, AÜ. EBF. Yayınları.
- Aksu, M, B (2002), “Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi”. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Aksu, M (2005). Eğitim Fakültelerinin Değişen Roller ve Avrupa Boyutu. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (22-24 September 2005). Gazi University.
- Argon, T. ve Yılmaz, V. (2006). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006 (s.244-245), Muğla: Muğla Üniversitesi,
- Aytaç, T. (2000). Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaç, T (2003). Okul vizyonu nedir? Nasıl geliştirilir? Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Anı. ss. 1–15.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 61-82
- Balcı, A. (2002). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Panel Üyeliği (Bildiri kitabında tam metin), Ankara Üniversitesi, ATAUM, Ankara.
- Balcı, A. (2002). Etkili Okul: Okul Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkar, B. (2008). “Öğrenciler Arasındaki Sosyal ve Ekonomik Farklılıkların Öğrenci İlişkileri ve Öğretim Süreci Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 3, s.29–46
- Başar, B. (1994). Sınıf Yönetimi, Şafak Matbaacılık Ltd, Ankara.
- Başaran, E. (1992). Türk Eğitim Sistemi, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, E. & Ethem, İ. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baykal, İ. (2005). İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir
- Bayrak, C. & Ağaoğlu, E. (1998). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 23-37.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 22(4), 21-35.
- Brookes, M. & Becket, N. (2007). “Quality Management in Higher Education: A Review of International Issues and Practice”. *International Journal of Quality and Standards*, 3 (1), 1-37.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(7).
- Bulut, Ö. ve diğerleri, 1997, ”Eğitim Yönetiminin Çağdaştırılması: Eğitimde Toplam Kalite Uygulaması ve Yararları”, TÜSİAD-KALDER Ödül Kazanan Makaleler, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1996). ”Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”. Avni Akyol Ümit Kültür Vakfı. İstanbul.

- Cafoğlu, Z. (1997). *Toplam Kalite Liderliği ve Eğitim Örgütleri*, Verimlilik Dergisi. (4), 163-168.
- Carlson L.H.(1989). "Professional and Parent Views Of Early Childhood Programs: A Cross-Cultural Study", *Early Childhood Development And Care*, (509) s. 51–64.
- Coughlin, P. A., Hansen, K. A., Heller, D., Kaufmann, R. K., Stolberg, J. R., Walsh, K. B (1997), "Creating Child-Centered Classrooms" Washington, DC: Children's Resources International, Inc.
- Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi: İlkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları
- Çakıl, R. Z. (2006). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi - İstanbul İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin Eğitimde Kaliteyi Algılayış Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2000). "Okul Kültürü ve Yönetimi", Ankara: Pegem Yayınevi,
- Çelik, M. ve Taşar H. (2012). *Eğitimde Toplam Kalite Bilinci Üzerine Bir İnceleme: Adıyaman Örneği*, Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi
- Çetiner, O. (1996). *Toplam kalite yönetimi ve mesleki eğitimde uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, İ. (2008). *Spor Federasyonlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği*, Ankara, Gazi Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimimi ve Spor Anabilim dalı Yüksek, Lisans Tezi.
- Demirci, H. (2008). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, MEB Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Bilgi Toplumu Eylem Stratejisi*, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Türkiye'nin AB Müktesebatına Uyum Programı (2007-2013)*, Ankara.
- Dönmez, B. (2004). *Bir eğitim kurumu olarak okul*. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doll, Ronald C. (1986). *CurriculumImprovement: DecisionMakingandProcess*(6th Ed.). Boston: Allynand Bacon.
- Donnelly, C. (1999). *School ethos and governor relationships*. *School Leadership and Managemen*, 19(2), 223-239.
- EARGED, (2000). *Planlı Okul Gelişim Modeli, "Okulda Stratejik Yönetim"*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Erden, A. & Erdem, M. (2013). "İlköğretim Okullarında Okul Yaşamı Kalitesi: Van İli Örneği", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 28(3), 151-165
- Ensari, H. (1999). "21. "Yüzyıl Okulları için Toplam Kalite Yönetimi". İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara
- ERG Raporları. (2009a). *Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim ReformuGirişimi.https://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler.pdf

- ERG Raporları. (2009b). Eğitimde eşitlik: politika analizi ve öneriler. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. https://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler.pdf
- Erişen, Y. (2003). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.22, S.1, 99-116.
- European Commission (2001). European on the Quality of School Education Sixteen Quality Indicators, Office for Official Publications of European Communities, Luxembourg.
- Ferreira, F. H. G., Gignoux, J., & Aran, M. (2010). Measuring inequality of opportunity with imperfect data the case of Turkey. The World Bank. Policy Research Working Paper 5204.
- Freiberg, J. H. (1983). *Improving school climate--a facilitative process*. Paper Presented At The Seminar in Organizational Development in Schools, University of La Verne.
- Gülşen, C. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Güney, S.Y. (2010). Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanması ve Nevşehir'deki Özel Okullarda Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvercin, Ö. (2009). Investigating Elementary Students' Motivation Towards Science Learning: A Cross Age Study. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2007). The role of education quality in economic growth. World Bank Policy Research Working Paper. 4122.
- Helvacı, M. A. (2015). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). "Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri" Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2011) 4/2, 41-60.
- Işıkoğlu, N. (2007). "Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite" Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi, 9(18), 37-47.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.). Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri (ss. 211-268). Ankara: TED Yayınları.
- Karip, E. & Apaydın, Ç. (2007). İlköğretimde erişim ve eşitlik. I. İlköğretim Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Karip, E. & Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi, Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl: 2, Sayı: 2.
- Kavrakoğlu İ. (1992). "Toplam Kalite Yönetimi" Kalder Yayınları, 3. Baskı, İstanbul,
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 0 (3), . Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/iuilah/issue/967/10911>
- Kurt, T. (2006). "Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi" , Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart, Cilt 14, No 1.
- Kuzgun, K ve diğerleri (1997). *Öğrencilerin Akademik Danışmanlarından Bekledikleri Görevler ve Danışmanların Görev Algıları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 30(1), 27-43.

- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara
- Langford, D. P. and Cleary B. A (1999). *Eğitimde Kalite Yönetimi*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Leonard, C.A.R. (2002). “Quality Of School Life And Attendance In Primary Schools,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Newcastle Üniversitesi, Newcastle.
- Mahiroğlu A. & Buluç B. (1998). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetiminin Araçları (Tarama Makalesi)* Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Marks, G. N. (2006). Are between-and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48(1), 21-40.
- MEB. (2005). PISA 2003 ulusal nihai rapor. Ankara: EARGED.
- MEB. (2007). PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı ulusal ön raporu. Ankara: EARGED.
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası çalışma raporu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/18-milli-egitim-surasi/icerik/20> adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.
- MEB. (2011). TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu 8. Sınıflar. Ankara: EARGED. [icerik/20](http://ttkb.meb.gov.tr/www/timss-2007-ulusal-matematik-ve-fen-raporu-8-siniflar/icerik/20) adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı–Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (1997), Anasınıfı Programı, Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2007
- Önder, E. (2012). İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Önder, E. & Güçlü, N.(2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 109-132.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G (1997). *Okulöncesi Eğitimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Öksüz, N. B. (2006). *Eğitimde toplam kalite yönetiminin ortaöğretim öğrencilerine uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2000), “Eğitimde Örgütsel Yenileşme”. 5. Baskı. Ankara: PegemA.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgen, V. (2011). Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi / Decentralization of educational services and service quality, İİBF Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Petek, H. Önder, E. (2015). Evaluation of secondary schools in terms of the equality of opportunity in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (3), 908-920. DOI: 10.24289/ijsser.279168
- Pielstick, Dean (Winter, 1998). The Transforming Leader: A Meta- Ethnographic Analysis, *Community College Review*, 26 (3), 5- 15.
- PISA. (2009a). PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I). http://www.oecd.org/document/53/0,3746,en_32252351_46584327_46584821_1_1_1_1,00.html adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.
- PISA (2009b). PISA 2009 results: Overcoming social background equity in learning opportunities and outcomes (Volume II).

http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_46584327_46609752_1_1_1_1,00.html adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.

- Sallis, E. (1993). Totak Quality Management in Education, Kagon Page, London.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, 9. baskı Ankara: Gazi Kitabevi.
- Solmann, U. and R. Heinze (1995), Vizyon Yönetimi, Yönetim Dizisi. Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd. Şti.
- Şişman, M. (2002). “Eğitimde Mükemmellik Arayışı ve Etkili Okullar”. Pegem A, Yayıncılık. Ankara.
- Şişman, M. ve Turan S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan. S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Y. Özden (Editör) Eğitim ve okul yöneticiliği. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2001). Okul Yönetimi. Ankara: PegemA Yayınları
- TED. (2008). Ortaöğretime geçiş sistemi sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, M. (2004). Toplam Kalite Yönetimi, Günay Matbaası, Ankara.
- Tekin, M. ve Gül, H. (2004). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı ve Uygulamaları Üzerine Gazi Osmanpaşa Üniversitesinde Bir Araştırma, <http://www.veribaz.com/viewdoc.html?tk-uzerine-arastirma-451500.html> (06.05.2011).
- Temel, A. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:149.
- Temur, S. (2005). Ankara ili Altındağ ilçesindeki endüstri meslek liseleri öğrencilerinin toplumsal yaşam ve yükseköğretime ilişkin görüş ve beklentilerinin eğitimde eşitlik ilkesi açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tezcan, M. (1998). *Gelecekte Eğitim (21. Yüzyılın Okulları Üzerine)*, Yeni Türkiye Dergisi, (19), 102.
- Tezcan, M (2002). Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toklucu, E (2000). MEB’e Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçilmesine Yönelik Olarak Yapılan Seçme Sınavlarının Değerlendirilmesi. Eğitim Yönetimi.22 (6), 312-323.
- Türkmen, Ş (2003). Okullarda yönetim etkinlikleri. Ankara: Alp Yayınevi.
- Turan, S. & Açıklan. A. & Şişman. M. (2007). Bir insan olarak müdür. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uluğ, F. (2003). Okul Kalite Sistemi Modeli. Amme İdaresi Dergisi, 36, 69-82.
- Uysal, H. (1998). Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Uygulanabilirliği(Resmi ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerinin Karşılaştırılması). Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi. Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Yüksek Lisan Tezi.
- Ünal, L. I. & Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye’nin Sisypnos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. (Ed.F. Gök , 75.Yılda Eğitim (ss. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Ünalı, S. (1998). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Hava Kuvvetleri Komutanlığı Toplam Kalite Yönetimi Özel Sayısı, Ankara.
- Varinli, İ. ve Uzay, N. (1997). *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde Hizmet Kalitesini Artırmaya Yönelik Çalışmalar*. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Yalçınkaya, M. A. (1996). “Laik Eğitim” abc Dergisi, Sayı, 118, s.7-9.
- Yatkın, A. (2004). Toplam Kalite Yönetimi, 2.b., İstanbul : Nobel Yayın Dağıtım.

- Yenersoy, G. (1997). Toplam Kalite Yönetimi Mükemmeli Arayış Yolculuğuna İlk Adım, 1.b., İstanbul: Rota Yayınları.
- Yıldız, G, Ardıç, K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi, (1), 73-82.
- Yüksel, S. (2003). *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları*, Milli Eğitim Dergisi. (159), 120-124.

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' JOB COMMITMENT AND ITS RELATION WITH SCHOOL CULTURE: A STUDY FOR BURSA

Erdem YILDIRIM¹

Yıldız Technic University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Administration and Supervision, Istanbul

Erkan TABANCALI²

erdem2905@gmail.com¹, tabanca@yildiz.edu.tr²

ABSTRACT

Teachers' job commitment has a big impact as well as students' success for achieving success in secondary schools. Out of the sub dimensions of commitment such as school commitment, teaching profession commitment and commitment to colleagues, at least one of them is in high level for the teachers who feel committed to their schools. In the historical process of schools, culture is hidden in students', teachers' and school administrators' faith and values that gradually settle and turn into the school culture which, on the other hand, is different in each organization. While support dimension of the culture is in the foreground when all staff support each other in some schools; in others that support success dimension of culture, success is the most important thing. Likewise, while priority is given on hierarchy in some schools which have bureaucratic culture; in others task dimension of school culture is significant which supports doing the basic tasks in schools. This study aims at examining the relationship between the school culture and job commitment of the secondary school teachers working in Bursa. With this aim, Teachers' Multidimensional Job Commitment Scale developed by Prof. Dr. Cevat Celep and The School Culture Scale by Assoc. Prof. Ali Rıza Terzi were administered to 212 female and 190 male, totally 402, secondary school teachers working in 22 secondary schools located in Bursa Osmangazi, Nilüfer and Yıldırım. With this target population, this study is designed with a relational survey method and the data obtained has been analyzed with SPSS 15.0 for Windows Software Programme. As a result of a research it is found out that there is a positive and meaningful relationship between the teachers' job commitment and its culture. In the same extent the correlations between the job commitment-its lower dimension and job commitment-its lower dimension are examined and it is determined that there is a positive and meaningful relationship between the whole organizational culture, support-success culture, mission culture dimension and job commitment culture dimension. It is reached that there is a positive relationship between the addiction to the working group, addiction to the students and the total dimension of addiction in bureaucratic culture dimension; hence in working relationship culture there is a negative and meaningful relationship in addiction to the school dimension. It is examined whether the job commitment culture is predictive or not. Consequently, it is reached that support-success culture, mission culture and bureaucratic culture are meaningful predictive on job commitment culture.

Key Words: Secondary School, Teachers, Job Commitment, School Culture.

BURSA İLİNDEKİ ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIĞI VE OKUL KÜLTÜRÜ İLE İLİŞKİSİ

ÖZET

Ortaöğretim kurumlarında başarının sağlanmasında, öğrencilerin başarılarının yanında öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin de etkisi büyüktür. Kurumuna bağlılığı olan öğretmenlerin okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma veya çalışma arkadaşlarına adanma alt boyutlarından en az bir tanesi yüksek düzeydedir. Kültür, okulun tarihi süreci içerisinde öğrenciler, öğretmenler ve idarecilerin sahip olduğu inançlar ve değerlerde gizlidir. Giderek bu inanç ve değerler yerleşik hâle gelir ve okulun kültürü hâline dönüşür. Her örgütte ön plana çıkan kültür yapısı farklılık gösterir. Bazı okullarda tüm personelin birbirine destek olduğu destek kültürü ön plana çıkarken, bazı okullarda başarının sağlanmasının ön planda tutulduğu başarı kültürü, bazı okullarda kuralların, hiyerarşinin ağırlık kazandığı bürokratik kültür, bazı okullarda ise asıl olan görevlerin yapılmasının gerekli olduğunu destekleyen görev kültürü okulun kültür yapısını oluşturur. Bu çalışma Bursa Merkez ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık düzeylerinin, okul kültürü ile nasıl bir ilişkisi olduğunun tespiti amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Prof.Dr. Cevat CELEP 'in "Öğretmenlerin Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" ve Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ 'nin "Okul Kültürü Ölçeği" kullanılmıştır. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini Bursa ili, Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki 22 resmi ortaöğretim kurumunda görev yapan 402 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 402 öğretmenin 212'si bayan, 190'ı erkektir. Çözümlemelerde SPSS 15.0 For Windows yazılımı kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları ile örgüt kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,540$, $p<.05$). Aynı amaç kapsamında örgütsel adanmışlık ve alt boyutları ile örgüt kültürü ve alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve örgüt kültürü toplam, destek-başarı kültürü ve görev kültürü boyutları ile örgütsel adanmışlık boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bürokratik kültür boyutunda çalışma grubuna adanma, öğrencilere adanma ve adanmışlık toplam boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, iş ilişkisi kültürü boyutunda ise yalnızca okula adanmışlık boyutunda negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt kültürünün örgütsel adanmışlığın yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, destek-başarı kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültürün örgütsel adanmışlık üzerinde anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Öğretmen, Örgütsel adanmışlık, Okul kültürü.

1. GİRİŞ

İnsan yaradılışından itibaren birlikte yaşama eğiliminde doğar. Birlikte yaşamanın kaçınılmaz olduğu günümüzde insanları topluma hazırlayan kurumlar eğitim kurumları yani okullardır. Okullar kişileri hem bilgi, beceri yönünden yetiştirirken aynı zamanda hayata hazırlarlar. Bir bireyin yaşamını idame ettirebilmesi için ilk önce aile eğitiminden geçer. Ebeveynlerinden aldığı eğitim ve genlerinden gelen hazır oluş kişinin ilk yapısının oluşmasında etkilidir. Okul çağı gelmeye başladıktan sonra okulla birlikte devam eden eğitim zamanla okulda aldığı eğitimin daha yoğunlaşması ile çevre etkisinin bireyde daha çok hissedildiği bir hal alır.

Ülkemizde eğitim kurumları okulöncesi eğitim, ilköğretim birinci ve ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde birbirini takip eden basamaklardan oluşmaktadır. Okullar insanların en yoğun şekilde birlikte yaşadığı kurumlardandır. Okulların asıl kuruluş amacı bireylere yani öğrencilere bir şeyler aktarmak, öğretmektir. Okullarda öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken birlikte ve toplumda yaşamak için gerekli eğitim faaliyetleri de öğrencilere verilmektedir. Okulöncesi ve ilköğretim seviyesinde eğitim faaliyetlerinin ağırlığı daha ön planda iken ortaöğretime yaklaşıldıkça öğretim faaliyetlerinin ağırlığı artmaktadır. Fakat eğitim ve öğretimi birbirinden ayırmak hiçbir zaman mümkün değildir. Bu sebeple okulların faaliyet dönemlerinden bahsederken eğitim-öğretim yılı olarak isimlendirilir.

Okulların her biri insanların birlikte yaşadığı birer eğitim örgütüdür. Nasıl her insan birbirinden farklı özerk birer birey ise, okullarda insanların oluşturduğu örgütler olduğundan her okul da oluşan örgüt yapısı da birbirinden farklıdır, özerktir, kendi içerisinde seçkindir. İnsanların oluşturduğu bu örgütlerde oluşan kültür de birbirinden farklıdır. Okullarda kültürün oluşması için zamana ihtiyaç vardır. Farklı coğrafi bölgelerden, farklı aile ortamlarından gelen personel, idareci, öğretmen ve öğrencilerin bir araya gelerek oluşturduğu eğitim örgütlerinin, bu okulun kültürü bu şekildedir, şeklinde bir yorumu çevre tarafından oluşturabilmeleri için birlikte yaşama sürecine ve zamana ihtiyaçları vardır. Okullarda örgüt kültürünün oluşabilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Okullardaki örgüte her katılan öğretmen o örgütten etkilenip genellikle uyum sağlarken, beraberinde getirdiği kendi yaşanmışlıkları ile de örgüte katkıda bulunur.

Örgütlerin başarısında çalışanların örgütün temel değerlerini anlayıp benimsemesi önemli bir etkiye sahiptir. Amerika'da başarılı örgütlerin kültürlerini inceleyen Deal ve Kennedy, söz konusu örgütlerin temel değerlere önem verenler olduklarını tespit etmişlerdir (Akıncı, 1998).

Okul örgütlerinde olumlu bir örgüt kültürünün oluşabilmesi, örgütü oluşturan bireylerin örgütün yapısına kendilerini ne kadar adadıkları ile yakından ilgilidir. Örgütü bireyler oluşturduğundan, örgütü oluşturan bireylerin kendilerini okula, arkadaşlarına, öğretim işlerine, öğrencilere, arkadaşlara adama düzeyleri okulda oluşan veya oluşacak olan kültürün şekillenmesine büyük etki edecektir. Öğretmenlerin adanmışlıklarının yüksek olması okullarda oluşan kültürün oluşmasına, gelişmesine, kalıcı olmasına ve gelecek nesiller ile yeni katılan öğretmenlere aktarılmasına katkı sağlayacaktır. Örgütsel bağlılığı, örgütsel adanmışlık olarak değerlendiren Celep (2000), adanmışlığı, bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin de ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışları olarak tanımlamaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, buldukları kurumda çalışma süresi, öğretmenlik yaptıkları kurum türüne göre adanmışlık ve örgüt kültürü özellikleri ve aralarındaki ilişkiler ayrı ayrı incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile verilerin toplanması ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Bursa ilinin merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlere örgütsel adanmışlıklarının örgüt kültürlerine etkisinin

belirlenmesine yönelik olarak nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırma, bir yönüyle örgütsel olarak öğretmenlerin adanmışlık durumlarının, okulların örgüt kültürlerine etkisinin belirlenmesinde yön gösterici olarak kullanılabilir. Bu amaca yönelik olarak Prof. Dr. Cevat CELEP'in (2000) "Öğretmenlerin Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" ve Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ'nin (2005) "Okul Kültürü Ölçeği" kullanılmıştır.

Bursa ilinin merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde belirlenen resmi ortaöğretim okullarından seçilen öğretmenlere Prof. Dr. Cevat CELEP'in (2000) "Öğretmenlerin Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlığı" ölçeği uygulanmıştır. "Çok Az (1), Az (2), Ara Sıra (3), Çoğu Zaman (4) ve Her Zaman (5) şeklinde sınıflama ölçeğine verilecek cevaplar ile 1-5 arasında değerler sayısallaştırılıp bilgisayar sistemine aktarılmış ve gerekli analiz işlemleri yapılmıştır. Prof. Dr. Cevat CELEP' in (2000), "Öğretmenlerin Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" incelendiğinde çalışmada değerlendirmeye alınacak alt boyutlara ilişkin belirlenen maddeler ile Öğretmenlik Mesleğine Adanma, Okula Adanma, Çalışma Gurubuna Adanma, Öğretim İşlerine Adanma ve Öğrencilere Adanma isimli alt boyutlar oluşturulmuştur.

Bursa ilinin merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim okullarından seçilen öğretmenlere ölçeklerden Doç. Dr. Ali Rıza Terzi'nin (2005) "Okul Kültürü" ölçeği uygulanırken; ölçekte "Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4) ve Her Zaman (5)" şeklinde sınıflama ölçeğine verilen cevaplar ile 1-5 arasında değerler ile sayısallaştırılarak SPSS 15.0 İstatistik programına girişleri yapılmıştır. Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ' nin geliştirdiği bu çalışmada analizi yapılan Okul Kültürü Ölçeği incelendiğinde çalışmada değerlendirmeye alınacak alt boyutlara ilişkin, belirlenen bu maddeler ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutları olan İş İlişkisi, Destek-Başarı, Bürokratik ve Görev Kültürü alt boyutları oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için araştırmaya katılan Bursa ilinin merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Adanmışlık Alt Boyutlarının Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul kültürü ölçeğindeki maddelerin Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerinin çok boyutlu adanmışlık düzeyleri ve adanmışlık düzeyleri alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Adanmışlık Düzeylerinin Alt Boyutlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{x}	S
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	402	3,911	0,786
Okula Adanma	402	3,537	0,829
Çalışma Gurubuna Adanma	402	3,483	0,697
Öğretim İşlerine Adanma	402	3,830	0,552
Öğrencilere Adanma	402	3,682	0,611
Öğretmenlerin Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	402	3,688	0,528

Tablo 1’deki bulgulara göre, ortalamaların tamamının ‘Çoğu Zaman’ aralığına düşmesine rağmen, öğretmenlerin çok boyutlu adanmışlık alt boyutlarında, aritmetik ortalama büyüklüğüne göre bir sıralama yapıldığında, Bursa ili merkez ilçeleri resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları en fazla öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda çıkmıştır. Bu boyutu öğretim işlerine adanma boyutunun izlediği, sırasıyla öğrencilere adanma, okula adanma ve en son sırada ise çalışma gurubuna adanma alt boyutunun yer aldığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara göre Bursa ili merkez ilçeleri resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğine diğer bağlılık alt boyutlarına göre en yüksek düzeyde bağlılık gösterdiği gözlenmiştir. Çalışma sonucunda en son sırada adanmışlık alt boyutu olarak gözlenen çalışma grubuna adanma, öğretmenlerin birbirine bağlılık düzeylerinin diğer alt boyutlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

3.2. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutları Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul kültürü ölçeğindeki maddelerin Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki ortaöğretim öğretmenlerinin okul kültürü ve okul kültürü alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 14: Bursa İlindeki Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ve Okul Kültürü Alt Boyutlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{x}	S
Destek-Başarı Kültürü	402	3,517	0,621
Görev Kültürü	402	3,955	0,510
Bürokratik Kültür	402	3,346	0,710
İş İlişkisi Kültürü	402	3,258	0,690
Okul Kültürü Toplam	402	3,519	0,379

Tablo 2’deki bulgulara göre, Bursa ile merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler, okul kültürü toplamını ($\bar{x}=3,519$) ‘Çoğunlukla’ düzeyinde algılamaktadır. Okul kültürü alt boyutları incelendiğinde; destek-başarı kültürü ($\bar{x}=3,517$) ve görev kültürü ($\bar{x}=3,955$) boyutlarının ‘Çoğunlukla’ düzeyinde algıladıkları, bürokratik kültür ($\bar{x}=3,346$), ve iş ilişkisi kültürü ($\bar{x}=3,258$) boyutlarının ‘Bazen’ düzeyinde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın destek-başarı kültürü ve görev kültürü boyutlarının ‘Çoğunlukla’ aralığında bir sonuç ortaya çıkarması, araştırmaya katılan öğretmenlerin görevlerini yerine getirilmesi için birbirine destek oldukları ve başarıya ulaşmayı amaç edindikleri söylenebilir. Bürokratik kültür ve iş ilişkisi kültürü alt boyutlarının ‘Bazen’ düzeyinde çıkması öğretmenlerin bürokrasiyi ve iş disiplini algılama düzeylerinin diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3. Öğretmenlerin Adanmışlık Düzeyleri Alt Boyutları Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt amacı, Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin cinsiyete göre adanmışlık düzeyi algıları arasında istatistiksel bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Bursa İlindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Adanmışlık Düzeyleri Alt Boyutları Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Türü	Alt Faktör	Grup	N	\bar{x}	S	t	Sd	p*
Fen Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Kadın	31	3,916	0,546	1,343	46,635	0,186
		Erkek	30	3,653	0,928			
	Okula Adanma	Kadın	31	3,621	0,683	-0,639	59	0,525
		Erkek	30	3,742	0,789			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Kadın	31	3,355	0,611	0,860	59	0,393
		Erkek	30	3,206	0,740			
	Öğretim İşlerine Adanma	Kadın	31	3,758	0,439	-0,828	59	0,411
		Erkek	30	3,856	0,481			
	Öğrencilere Adanma	Kadın	31	3,742	0,421	-1,047	59	0,300
		Erkek	30	3,742	0,421			

	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Erkek	30	3,867	0,507	0,144	59	0,886
		Kadın	31	3,678	0,300			
		Erkek	30	3,665	0,441			
Anadolu Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Kadın	87	3,993	0,719	0,814	160	0,417
		Erkek	75	3,891	0,883			
	Okula Adanma	Kadın	87	3,483	0,833	-0,465	160	0,642
		Erkek	75	3,547	0,914			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Kadın	87	3,535	0,773	0,557	160	0,579
		Erkek	75	3,467	0,774			
	Öğretim İşlerine Adanma	Kadın	87	3,845	0,517	-0,465	160	0,643
		Erkek	75	3,889	0,687			
	Öğrencilere Adanma	Kadın	87	3,644	0,652	-0,094	160	0,926
		Erkek	75	3,653	0,659			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Kadın	87	3,700	0,525	0,113	160	0,910
		Erkek	75	3,689	0,657			
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Kadın	57	3,881	0,831	-0,246	96	0,806
		Erkek	41	3,922	0,799			
	Okula Adanma	Kadın	57	3,202	0,851	-2,449	96	0,016
		Erkek	41	3,616	0,789			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Kadın	57	3,602	0,668	0,246	96	0,807
		Erkek	41	3,569	0,651			
	Öğretim İşlerine Adanma	Kadın	57	3,681	0,624	-1,516	96	0,133
		Erkek	41	3,854	0,441			
	Öğrencilere Adanma	Kadın	57	3,579	0,670	-0,713	96	0,478
		Erkek	41	3,671	0,566			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Kadın	57	3,589	0,584	-1,219	96	0,226
		Erkek	41	3,726	0,499			
İmam Hatip Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Kadın	28	4,086	0,776	0,491	59	0,626
		Erkek	33	3,994	0,685			
	Okula Adanma	Kadın	28	3,500	0,577	-0,352	59	0,726
		Erkek	33	3,561	0,740			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Kadın	28	3,589	0,672	0,842	59	0,403
		Erkek	33	3,465	0,480			
	Öğretim İşlerine Adanma	Kadın	28	3,911	0,470	0,612	59	0,543
		Erkek	33	3,828	0,566			
	Öğrencilere Adanma	Kadın	28	3,652	0,640	-0,145	59	0,885
		Erkek	33	3,674	0,568			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Kadın	28	3,748	0,449	0,357	59	0,723
		Erkek	33	3,704	0,489			
Sosyal Bilimler Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Kadın	9	3,622	0,930	-0,349	18	0,731
		Erkek	11	3,746	0,646			
	Okula Adanma	Kadın	9	4,167	1,186	0,294	18	0,772
		Erkek	11	4,046	0,621			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Kadın	9	3,296	0,622	-0,027	18	0,979
		Erkek	11	3,303	0,499			
	Öğretim İşlerine Adanma	Kadın	9	3,926	0,494	0,372	18	0,714
		Erkek	11	3,849	0,438			
	Öğrencilere Adanma	Kadın	9	3,972	0,723	0,163	18	0,872
		Erkek	11	3,932	0,355			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Kadın	9	3,797	0,632	0,096	18	0,924
		Erkek	11	3,775	0,373			

*($p < 0.05$).

Tablo 3' te öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Levene's Testi Sig. değeri 0,05'ten büyük olduğu için varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3'te Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okulların okul türlerine göre gruplandırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çok boyutlu örgütsel adanmışlık toplam değeri ve alt boyutlarının ayrı ayrı belirtildiği tabloda kadın ve erkek öğretmenlerin adanmışlık düzeylerine ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır. Fen Lisesinde çalışan kadın ve erkek öğretmenin çok boyutlu örgütsel adanmışlık değeri toplamı ($\bar{x}=3,678-3,665$) 'Çoğu Zaman' düzeyinde algılanmaktadır. Sırasıyla Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,700-3,689$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,583-3,726$), İmam Hatip

Lisesinde ($\bar{x}=3,748-3,704$) ve Sosyal Bilimler Lisesinde ($\bar{x}=3,797-3,775$) olmak üzere tüm okul türlerinde ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde algılanmaktadır.

Bu güne kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların cinsiyetin adanmışlıkla ilişkisi üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarda bir fikir birliğinin olmadığı gözlenmiştir. Gökmen’e (1996) göre, erkekler kadınlardan daha fazla örgütsel bağlılık göstermektedirler (Uygun 2004). Hrebiniak ve Alutto’ya (1972) göre ise, kadın çalışanların örgütlerine bağlılıkları erkek çalışanlara göre daha üst düzeydedir.

Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görevli kadın ve erkek öğretmenlerin adanmışlık durumlarının ölçüldüğü bu çalışmada; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin okula adanmışlıkları haricinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu alt boyut için H_0 hipotezi reddedilir. %95 güven oranıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin okula adanmışlıkları anlamlı derecede birbirinden farklıdır. Okula Adanma, Öğretim İşlerine Adanma, Öğretmenlik Mesleğine Adanma ve Çalışma Grubuna Adanma alt boyutlarına ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

3.4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Alt Boyutu Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt amacı, Bursa ili merkez ilçeleri Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin cinsiyete göre okul kültürü algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir. Aksu (2008; 131) çalışmasında çalışanların farklılıklarla ilgili algılamaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yaptığı analiz sonucu cinsiyet değişkeniyle örgüt kültürü algısında herhangi bir farklılık bulamamıştır.

Tablo 4:Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Alt Boyutları Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Türü	Alt Faktör	Grup	N	\bar{x}	S	t	Sd	p*
Fen Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Kadın	31	3,441	0,531	-0,178	59	0,859
		Erkek	30	3,467	0,600			
	Görev Kültürü	Kadın	31	3,817	0,484	-1,787	59	0,079
		Erkek	30	4,017	0,380			
	Bürokratik Kültür	Kadın	31	3,468	0,700	0,816	59	0,418
		Erkek	30	3,317	0,745			
	İş İlişkisi Kültürü	Kadın	31	3,258	0,642	0,340	59	0,735
		Erkek	30	3,200	0,693			
	Okul Kültürü Toplam	Kadın	31	3,496	0,377	-0,043	59	0,966
		Erkek	30	3,500	0,352			
Anadolu Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Kadın	87	3,552	0,654	0,524	160	0,601
		Erkek	75	3,493	0,764			
	Görev Kültürü	Kadın	87	3,939	0,531	-1,766	160	0,079
		Erkek	75	4,087	0,532			
	Bürokratik Kültür	Kadın	87	3,308	0,604	1,101	160	0,273
		Erkek	75	3,187	0,767			
	İş İlişkisi Kültürü	Kadın	87	3,371	0,750	2,511	160	0,013
		Erkek	75	3,080	0,723			
	Okul Kültürü Toplam	Kadın	87	3,542	0,378	1,262	160	0,209
		Erkek	75	3,462	0,436			
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Kadın	57	3,380	0,595	-2,333	96	0,022
		Erkek	41	3,644	0,488			
	Görev Kültürü	Kadın	57	3,822	0,554	-1,569	96	0,120
		Erkek	41	3,988	0,460			
	Bürokratik Kültür	Kadın	57	3,588	0,717	1,332	96	0,186
		Erkek	41	3,409	0,561			
	İş İlişkisi Kültürü	Kadın	57	3,316	0,694	0,292	96	0,771
		Erkek	41	3,276	0,605			
	Okul Kültürü Toplam	Kadın	57	3,526	0,387	-0,762	96	0,448
		Erkek	41	3,579	0,258			
İmam Hatip Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Kadın	28	3,446	0,534	-1,750	59	0,085
		Erkek	33	3,684	0,524			
	Görev Kültürü	Kadın	28	4,000	0,509	1,085	59	0,283
		Erkek	33	3,874	0,400			

	Bürokratik Kültür	Kadın	28	3,277	0,870	-1,095	59	0,280
		Erkek	33	3,485	0,548			
	İş İlişkisi Kültürü	Kadın	28	3,202	0,681	-1,484	59	0,143
		Erkek	33	3,444	0,593			
	Okul Kültürü Toplam	Kadın	28	3,481	0,436	-1,378	59	0,174
		Erkek	33	3,622	0,344			
Sosyal Bilimler Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Kadın	9	3,620	0,644	0,081	18	0,936
		Erkek	11	3,599	0,561			
	Görev Kültürü	Kadın	9	4,111	0,667	0,529	18	0,604
		Erkek	11	3,970	0,531			
	Bürokratik Kültür	Kadın	9	2,917	0,960	-0,468	18	0,646
		Erkek	11	3,114	0,918			
	İş İlişkisi Kültürü	Kadın	9	3,296	0,351	1,534	18	0,142
		Erkek	11	2,909	0,685			
	Okul Kültürü Toplam	Kadın	9	3,486	0,412	0,541	18	0,595
		Erkek	11	3,398	0,320			

*($p < 0.05$).

Tablo 4'te Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okulların okul türlerine göre gruplaştırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürü toplam değeri ve alt boyutlarının ayrı ayrı belirtildiği tabloda kadın ve erkek öğretmenlerin adanmışlık düzeylerine ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır. Fen Lisesinde çalışan 31 kadın ve 30 erkek öğretmenin okul kültürü değeri toplamı ($\bar{x}=3,496-3,500$) 'Çoğu Zaman' düzeyinde algılanmaktadır. Sırasıyla Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,542-3,462$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,526-3,579$), İmam Hatip Lisesinde ($\bar{x}=3,481-3,622$) olmak üzere 'Çoğu Zaman' düzeyinde algılanmaktadır. Sosyal Bilimler Lisesinde ($\bar{x}=3,486-3,398$) olmak üzere kadınlarda 'Çoğu Zaman', erkeklerde 'Ara Sıra' düzeyinde algılanmaktadır.

Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli kadın ve erkek öğretmenlerin okul kültürleri algı düzeyleri Anadolu Liselerinin iş ilişkisi kültürü ($p=0,013$), Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin destek-başarı kültürü ($p=0,022$) alt faktörlerinde anlamlı farklılığın oluştuğunu H_0 hipotezinin reddedildiğini ortaya çıkarmıştır. Diğer tüm okul türlerinde okul kültürünün kadınlar ve erkekler arasında anlamlı olacak derecede farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

3.5. Öğretmenlerin Adanmışlık Düzeyleri Alt Boyutları Algılarının Medeni Duruma Göre İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt amacı, Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin medeni duruma göre adanmışlık düzeyi algıları arasında istatistiksel bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Tablo 5: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Adanmışlık Düzeyleri Alt Boyutları Algıları T-Testi Sonuçları

Okul Türü	Alt Faktör	Grup	N	\bar{x}	s	t	Sd	p*
Fen Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Evli	49	3,771	0,818	-0,317	59	0,752
		Bekâr	12	3,850	0,505			
	Okula Adanma	Evli	49	3,520	0,663	-3,810	59	0,000
		Bekâr	12	4,333	0,660			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Evli	49	3,313	0,641	0,733	59	0,467
		Bekâr	12	3,153	0,824			
	Öğretim İşlerine Adanma	Evli	49	3,755	0,450	-1,783	59	0,080
		Bekâr	12	4,014	0,452			
	Öğrencilere Adanma	Evli	49	3,765	0,383	-0,905	12,594	0,382
		Bekâr	12	3,958	0,714			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Evli	49	3,625	0,362	-2,019	59	0,048
		Bekâr	12	3,862	0,372			
Anadolu Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Evli	126	3,948	0,791	0,058	160	0,954
		Bekâr	36	3,939	0,833			
	Okula Adanma	Evli	126	3,534	0,832	0,584	160	0,560
		Bekâr	36	3,438	0,999			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Evli	126	3,532	0,728	0,884	160	0,378
		Bekâr	36	3,403	0,913			

	Öğretim İşlerine Adanma	Evli	126	3,835	0,606	-1,214	160	0,226
		Bekâr	36	3,972	0,577			
	Öğrencilere Adanma	Evli	126	3,675	0,630	0,964	160	0,336
		Bekâr	36	3,556	0,730			
Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Evli	126	3,705	0,579	0,387	160	0,699	
	Bekâr	36	3,661	0,626				
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Evli	82	3,856	0,841	-1,155	96	0,251
		Bekâr	16	4,113	0,641			
	Okula Adanma	Evli	82	3,363	0,879	-0,321	96	0,749
		Bekâr	16	3,438	0,674			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Evli	82	3,541	0,668	-1,643	96	0,104
		Bekâr	16	3,833	0,558			
	Öğretim İşlerine Adanma	Evli	82	3,699	0,569	-2,218	96	0,029
		Bekâr	16	4,031	0,414			
	Öğrencilere Adanma	Evli	82	3,546	0,636	-2,637	96	0,010
		Bekâr	16	3,984	0,433			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Evli	82	3,601	0,573	-1,875	96	0,064
		Bekâr	16	3,880	0,348			
İmam Hatip Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Evli	51	4,059	0,689	0,552	59	0,583
		Bekâr	10	3,920	0,915			
	Okula Adanma	Evli	51	3,525	0,652	-0,218	59	0,828
		Bekâr	10	3,575	0,764			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Evli	51	3,549	0,513	0,600	10,348	0,561
		Bekâr	10	3,383	0,843			
	Öğretim İşlerine Adanma	Evli	51	3,866	0,529	-0,004	59	0,997
		Bekâr	10	3,867	0,508			
	Öğrencilere Adanma	Evli	51	3,681	0,606	0,512	59	0,610
		Bekâr	10	3,575	0,566			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Evli	51	3,736	0,465	0,442	59	0,660
		Bekâr	10	3,664	0,503			
Sosyal Bilimler Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Evli	18	3,700	0,798	0,171	18	0,866
		Bekâr	2	3,600	0,566			
	Okula Adanma	Evli	18	4,111	0,940	0,162	18	0,873
		Bekâr	2	4,000	0,354			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Evli	18	3,315	0,545	0,358	18	0,725
		Bekâr	2	3,167	0,707			
	Öğretim İşlerine Adanma	Evli	18	3,907	0,469	0,704	18	0,491
		Bekâr	2	3,667	0,236			
	Öğrencilere Adanma	Evli	18	3,958	0,564	0,203	18	0,841
		Bekâr	2	3,875	0,177			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Evli	18	3,798	0,516	0,365	18	0,720
		Bekâr	2	3,662	0,172			

*($p < 0.05$).

Tablo 5'te Bursa ili merkez ilçeleri Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılan evli ve bekâr öğretmenlerin görev yaptıkları okulların okul türlerine göre gruplaştırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çok boyutlu örgütsel adanmışlık toplam değeri ve alt boyutlarının ayrı ayrı belirtildiği tabloda evli ve bekâr öğretmenlerin adanmışlık düzeylerine ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır. Fen Lisesinde 49 evli ve 12 bekâr öğretmenin çok boyutlu örgütsel adanmışlık toplam değeri ($\bar{x}=3,625-3,862$) 'Çoğu Zaman' düzeyinde algılanmaktadır. Sırasıyla Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,705-3,661$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,601-3,880$), İmam Hatip Lisesinde ($\bar{x}=3,736-3,664$) ve Sosyal Bilimler Lisesinde ($\bar{x}=3,798-3,662$) olmak üzere tüm okul türlerinde 'Çoğu Zaman' düzeyinde algılanmaktadır.

Evli kişilerin bakmakla yükümlü olduğu kişiler daha fazla olabileceğinden bu kişilerin sorumluluk hissi yüksek olacaktır. Örgütten elde ettiği kazançlarla ailesinin geleceğini teminat altına almak isteyecektir. Bu nedenle medeni durumun devamlılık adanmışlığı ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Erdoğan, 2006).

Bu araştırmaya katılan Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarından Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okula ve çok boyutlu adanmışlık toplam verilerine göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim işlerine ve öğrencilere adanma alt boyutlarına göre bekâr öğretmenlerin algı düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

3.6. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutları Algılarının Medeni Durumlarına Göre İncelenmesi

Araştırmanın altıncı alt amacı, Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgüt kültürü algıları arasında yapılan T-testi analizi okul türlerine göre okul kültürü toplam ve alt boyutlarının medeni duruma göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı tespit edilmesidir.

Tablo 6: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutları Algılarının T-Testi Sonuçları

Okul Türü	Alt Faktör	Grup	N	\bar{x}	s	t	Sd	p*
Fen Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Evli	49	3,481	0,573	0,777	59	0,440
		Bekâr	12	3,340	0,517			
	Görev Kültürü	Evli	49	3,874	0,442	-1,478	59	0,145
		Bekâr	12	4,083	0,429			
	Bürokratik Kültür	Evli	49	3,439	0,624	0,734	12,988	0,476
		Bekâr	12	3,208	1,044			
	İş İlişkisi Kültürü	Evli	49	3,279	0,563	0,855	12,831	0,408
		Bekâr	12	3,028	0,979			
	Okul Kültürü Toplam	Evli	49	3,518	0,312	0,885	59	0,380
		Bekâr	12	3,415	0,531			
Anadolu Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Evli	126	3,517	0,678	-0,275	160	0,784
		Bekâr	36	3,553	0,804			
	Görev Kültürü	Evli	126	3,968	0,551	-1,744	160	0,083
		Bekâr	36	4,144	0,456			
	Bürokratik Kültür	Evli	126	3,246	0,649	-0,191	160	0,849
		Bekâr	36	3,271	0,807			
	İş İlişkisi Kültürü	Evli	126	3,196	0,774	-1,301	160	0,195
		Bekâr	36	3,380	0,643			
	Okul Kültürü Toplam	Evli	126	3,482	0,422	-1,372	160	0,172
		Bekâr	36	3,587	0,339			
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Evli	82	3,508	0,537	0,691	96	0,491
		Bekâr	16	3,401	0,708			
	Görev Kültürü	Evli	82	3,870	0,527	-0,913	96	0,364
		Bekâr	16	4,000	0,491			
	Bürokratik Kültür	Evli	82	3,485	0,598	-0,712	17,515	0,486
		Bekâr	16	3,656	0,926			
	İş İlişkisi Kültürü	Evli	82	3,252	0,619	-1,631	96	0,106
		Bekâr	16	3,542	0,797			
	Okul Kültürü Toplam	Evli	82	3,529	0,335	-1,313	96	0,192
		Bekâr	16	3,650	0,348			
İmam Hatip Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Evli	51	3,569	0,500	-0,212	59	0,833
		Bekâr	10	3,608	0,736			
	Görev Kültürü	Evli	51	3,905	0,362	-0,636	9,762	0,539
		Bekâr	10	4,067	0,786			
	Bürokratik Kültür	Evli	51	3,407	0,658	0,429	59	0,669
		Bekâr	10	3,300	0,999			
	İş İlişkisi Kültürü	Evli	51	3,275	0,642	-1,641	59	0,106
		Bekâr	10	3,633	0,576			
	Okul Kültürü Toplam	Evli	51	3,539	0,347	-0,592	10,277	0,567
		Bekâr	10	3,652	0,585			
Sosyal Bilimler Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Evli	18	3,602	0,606	-0,145	18	0,886
		Bekâr	2	3,667	0,471			
	Görev Kültürü	Evli	18	4,046	0,615	0,291	18	0,775
		Bekâr	2	3,917	0,118			
	Bürokratik Kültür	Evli	18	3,042	0,921	0,238	18	0,815
		Bekâr	2	2,875	1,237			
	İş İlişkisi Kültürü	Evli	18	3,074	0,589	-0,208	18	0,837
		Bekâr	2	3,167	0,707			
	Okul Kültürü Toplam	Evli	18	3,441	0,365	0,127	18	0,900
		Bekâr	2	3,406	0,398			

*($p < 0.05$).

Tablo 6 Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılan evli ve bekâr öğretmenlerin görev yaptıkları okulların okul türlerine göre gruplaştırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürü toplam değeri ve alt boyutlarının ayrı ayrı belirtildiği tabloda evli ve bekâr öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır. Fen Lisesinde 49 evli ve 12 bekâr öğretmenin okul kültürü toplam değeri ($\bar{x}=3,518-3,415$) ‘Çoğunlukla’ düzeyinde algılanmaktadır. Sırasıyla Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,482-3,587$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,529-3,650$), İmam Hatip Lisesinde ($\bar{x}=3,539-3,652$), Sosyal Bilimler Lisesinde ($\bar{x}=3,441-3,406$) olmak üzere ‘Çoğunlukla’ düzeyinde algılanmaktadır.

Erdem (2010), akademik personelin kurumlarına ilişkin algıladıkları ve tercih ettikleri örgüt kültürü tipleri üzerine yapmış oldukları araştırmada medeni duruma dair "çalıştıkları kurumlarını ilişkilendirdikleri ve çalıştıkları kurumda olmasını istedikleri örgüt kültürü eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığını" tespit etmişlerdir.

Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarından görevli evli ve bekâr öğretmenlerin okul kültürleri algı düzeyleri okul kültürü toplam değerleri ve alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bursa ili merkez ilçelerinde medeni durumun değişmesi öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı bu çalışma ile ortaya konmuştur.

3.7. Öğretmenlerin Adanmışlık Düzeyleri Alt Boyutları Algılarının Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Toplam 402 adet katılımcı ile gerçekleştirilen bu çalışmada ön lisans mezunu 6 öğretmen ve doktora mezunu 2 öğretmen sayının az olmasından dolayı analiz işleminden çıkarılarak lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında analiz yapılmıştır. Ölçek verilerinin alınmasında çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde 318 (%80,7) lisans mezunu, 76 (%19,3) yüksek lisans mezunu öğretmenin katılım gösterdiği gözlenmiştir.

Tablo 7: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Adanmışlık Düzeyleri Alt Boyutları Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Türü	Alt Faktör	Grup	N	\bar{x}	S	t	Sd	p*
Fen Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Lisans	42	3,724	0,808	-1,246	58	0,218
		Yüksek Lisans	18	3,989	0,608			
	Okula Adanma	Lisans	42	3,786	0,736	1,663	58	0,102
		Yüksek Lisans	18	3,444	0,710			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Lisans	42	3,333	0,645	1,016	58	0,314
		Yüksek Lisans	18	3,139	0,757			
	Öğretim İşlerine Adanma	Lisans	42	3,865	0,466	1,618	58	0,111
		Yüksek Lisans	18	3,657	0,430			
	Öğrencilere Adanma	Lisans	42	3,768	0,392	-0,515	23,438	0,611
		Yüksek Lisans	18	3,847	0,601			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Lisans	42	3,695	0,399	0,750	58	0,456
		Yüksek Lisans	18	3,615	0,321			
Anadolu Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Lisans	138	3,948	0,820	-0,126	157	0,900
		Yüksek Lisans	21	3,971	0,637			
	Okula Adanma	Lisans	138	3,556	0,879	1,517	157	0,131
		Yüksek Lisans	21	3,250	0,737			
	Çalışma Gurubuna Adanma	Lisans	138	3,514	0,782	0,477	157	0,634
		Yüksek Lisans	21	3,429	0,674			
	Öğretim İşlerine Adanma	Lisans	138	3,872	0,623	0,331	157	0,741
		Yüksek Lisans	21	3,825	0,423			
	Öğrencilere Adanma	Lisans	138	3,643	0,676	-0,390	157	0,697
		Yüksek Lisans	21	3,702	0,423			
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Lisans	138	3,707	0,603	0,680	34,232	0,501
		Yüksek Lisans	21	3,636	0,417			
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Lisans	81	3,891	0,829	0,203	93	0,839
		Yüksek Lisans	14	3,843	0,793			
	Okula Adanma	Lisans	81	3,361	0,847	0,016	93	0,987
		Yüksek Lisans	14	3,357	0,929			

	Çalışma Gurubuna Adanma	Lisans	81	3,663	0,587	2,501	15,322	0,024	
		Yüksek Lisans	14	3,083	0,831				
	Öğretim İşlerine Adanma	Lisans	81	3,759	0,514	0,791	93	0,431	
		Yüksek Lisans	14	3,631	0,788				
	Öğrencilere Adanma	Lisans	81	3,642	0,581	1,580	93	0,118	
		Yüksek Lisans	14	3,357	0,836				
	Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Lisans	81	3,663	0,523	1,314	93	0,192	
		Yüksek Lisans	14	3,454	0,691				
	İmam Hatip Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Lisans	46	4,057	0,726	-0,003	58	0,998
			Yüksek Lisans	14	4,057	0,686			
Okula Adanma		Lisans	46	3,549	0,672	-0,205	58	0,838	
		Yüksek Lisans	14	3,589	0,542				
Çalışma Gurubuna Adanma		Lisans	46	3,518	0,525	0,035	58	0,972	
		Yüksek Lisans	14	3,512	0,750				
Öğretim İşlerine Adanma		Lisans	46	3,826	0,532	-1,162	58	0,250	
		Yüksek Lisans	14	4,012	0,496				
Öğrencilere Adanma		Lisans	46	3,576	0,601	-2,299	58	0,025	
		Yüksek Lisans	14	3,982	0,495				
Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Lisans	46	3,705	0,470	-0,882	58	0,381		
	Yüksek Lisans	14	3,830	0,448					
Sosyal Bilimler Lisesi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Lisans	11	3,509	0,846	-1,179	18	0,254	
		Yüksek Lisans	9	3,911	0,633				
	Okula Adanma	Lisans	11	3,818	1,084	-1,625	18	0,122	
		Yüksek Lisans	9	4,444	0,429				
	Çalışma Gurubuna Adanma	Lisans	11	3,273	0,616	-0,242	18	0,811	
		Yüksek Lisans	9	3,333	0,471				
	Öğretim İşlerine Adanma	Lisans	11	3,818	0,555	-0,702	18	0,492	
		Yüksek Lisans	9	3,963	0,298				
	Öğrencilere Adanma	Lisans	11	3,909	0,673	-0,369	18	0,716	
		Yüksek Lisans	9	4,000	0,331				
Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Lisans	11	3,665	0,568	-1,215	18	0,240		
	Yüksek Lisans	9	3,930	0,356					

*($p < 0.05$).

Tablo 7’de Bursa ili merkez ilçeleri Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılan lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların okul türlerine göre gruplaştırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çok boyutlu örgütsel adanmışlık toplam değeri ve alt boyutlarının ayrı ayrı belirtildiği tabloda lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin adanmışlık düzeylerine ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır. Fen Lisesinde 42 lisans ve 18 yüksek lisans mezunu öğretmenin çok boyutlu örgütsel adanmışlık toplam değeri ($\bar{x}=3,695-3,615$) ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde algılanmaktadır. Sırasıyla Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,707-3,636$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,663-3,454$), İmam Hatip Lisesinde ($\bar{x}=3,705-3,830$) ve Sosyal Bilimler Lisesinde ($\bar{x}=3,665-3,930$) olmak üzere tüm okul türlerinde ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde algılanmaktadır.

Eğitim düzeyi daha düşük olan çalışanların alternatif iş imkânlarının daha kısıtlı olabilmesi nedeni ile de daha çok adanmışlık gösterebilir (Mathieu ve Zajac, 1990 Akt: Kamer, 2001). Hrebiniak ve Alutto’ya (1973) göre daha az eğitilmiş ve gelecekte eğitim almayı planlamayan bireyler, daha fazla adanmışlık göstermektedirler (Akt: Sıgır, 2007: 265).

Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli kadın ve erkek öğretmenlerin adanmışlık durumlarının ölçüldüğü bu çalışmada; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde çalışan lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çalışma gurubuna, İmam Hatip Lisesinde çalışan öğretmenlerin öğrencilere adanmışlıkları haricinde eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu alt boyutlar için H_0 hipotezi reddedilir. %95 güven oranıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde çalışan lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çalışma gurubuna adanmışlıkları anlamlı derecede birbirinden farklıdır. İmam Hatip Lisesinde çalışan yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğrencilere adanmışlıkları anlamlı derecede lisans mezunlarından farklılık göstermektedir ($p < 0.05$).

3.8. Bursa İlindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Örgüt Kültürü ve Örgüt Kültürü Alt Boyutları Algılarının Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

Araştırmanın sekizinci alt amacı, Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgüt kültürü algıları arasında istatistiksel bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Oğulluk (2010), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin örgüt kültürü algısını lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bulmuştur. Bu durumu yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha paylaşımcı olmasına, okul içi iletişimlerinin daha olumlu olmasına, informal ilişkilerinin daha çok gelişmesine, okulla ilgili düşüncelerini daha rahat ifade edebilmelerine, okullarında daha açık ve şeffaf bir havanın hâkim olmasına bağlamıştır.

Tablo 15: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutları Algılarının T-Testi Sonuçları

Okul Türü	Alt Faktör	Grup	N	\bar{x}	S	t	Sd	p*	
Fen Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Lisans	42	3,540	0,510	2,100	58	0,040	
		Yüksek Lisans	18	3,218	0,619				
	Görev Kültürü	Lisans	42	3,917	0,473	0,374	58	0,710	
		Yüksek Lisans	18	3,870	0,346				
	Bürokratik Kültür	Lisans	42	3,381	0,735	0,168	58	0,867	
		Yüksek Lisans	18	3,347	0,648				
	İş İlişkisi Kültürü	Lisans	42	3,222	0,689	0,200	58	0,842	
		Yüksek Lisans	18	3,185	0,574				
	Okul Kültürü Toplam	Lisans	42	3,515	0,377	1,140	58	0,259	
		Yüksek Lisans	18	3,405	0,235				
	Anadolu Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Lisans	138	3,563	0,702	1,945	157	0,054
			Yüksek Lisans	21	3,246	0,650			
Görev Kültürü		Lisans	138	4,030	0,556	1,315	157	0,190	
		Yüksek Lisans	21	3,865	0,375				
Bürokratik Kültür		Lisans	138	3,241	0,707	-0,871	157	0,385	
		Yüksek Lisans	21	3,381	0,528				
İş İlişkisi Kültürü		Lisans	138	3,230	0,771	-0,772	157	0,441	
		Yüksek Lisans	21	3,365	0,586				
Okul Kültürü Toplam		Lisans	138	3,516	0,425	0,537	157	0,592	
		Yüksek Lisans	21	3,464	0,286				
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi		Destek-Başarı Kültürü	Lisans	81	3,477	0,588	-0,755	93	0,452
			Yüksek Lisans	14	3,601	0,412			
	Görev Kültürü	Lisans	81	3,885	0,555	-0,440	93	0,661	
		Yüksek Lisans	14	3,952	0,349				
	Bürokratik Kültür	Lisans	81	3,497	0,631	-0,109	93	0,914	
		Yüksek Lisans	14	3,518	0,846				
	İş İlişkisi Kültürü	Lisans	81	3,272	0,631	-0,201	93	0,841	
		Yüksek Lisans	14	3,310	0,768				
	Okul Kültürü Toplam	Lisans	81	3,533	0,359	-0,631	93	0,530	
		Yüksek Lisans	14	3,595	0,216				
	İmam Hatip Lisesi	Destek-Başarı Kültürü	Lisans	46	3,589	0,530	0,105	58	0,917
			Yüksek Lisans	14	3,571	0,581			
Görev Kültürü		Lisans	46	3,949	0,437	0,839	58	0,405	
		Yüksek Lisans	14	3,833	0,502				
Bürokratik Kültür		Lisans	46	3,419	0,725	0,439	58	0,662	
		Yüksek Lisans	14	3,321	0,723				
İş İlişkisi Kültürü		Lisans	46	3,333	0,659	0,000	58	1,000	
		Yüksek Lisans	14	3,333	0,627				
Okul Kültürü Toplam		Lisans	46	3,573	0,403	0,474	58	0,637	
		Yüksek Lisans	14	3,515	0,381				
Sosyal Bilimler Lisesi		Destek-Başarı Kültürü	Lisans	11	3,492	0,645	-0,981	18	0,340
			Yüksek Lisans	9	3,750	0,498			
	Görev Kültürü	Lisans	11	3,864	0,698	-1,481	18	0,156	
		Yüksek Lisans	9	4,241	0,334				
	Bürokratik Kültür	Lisans	11	3,068	1,043	0,227	18	0,823	
		Yüksek Lisans	9	2,972	0,795				
	İş İlişkisi Kültürü	Lisans	11	3,121	0,522	0,315	18	0,757	
		Yüksek Lisans	9	3,037	0,676				
	Okul Kültürü Toplam	Lisans	11	3,386	0,437	-0,699	18	0,494	
		Yüksek Lisans	9	3,500	0,235				

*($p < 0.05$).

Tablo 8’de Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılan lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların okul türlerine göre gruplaştırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürü toplam değeri ve alt boyutlarının ayrı ayrı belirtildiği tabloda lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır. Fen Lisesinde 42 lisans ve 18 yüksek lisans mezunu öğretmenin okul kültürü toplam değeri ($\bar{x} = 3,515-3,405$) ‘Çoğunlukla’ düzeyinde algılanmaktadır. Sırasıyla Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,516-3,464$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=3,533-3,595$), İmam Hatip Lisesinde ($\bar{x}=3,573-3,515$) olmak üzere ‘Çoğunlukla’ düzeyinde, Sosyal Bilimler Lisesinde ($\bar{x}=3,386-3,500$) ise lisans mezunları ‘Bazen’, yüksek lisans mezunları ‘Çoğunlukla’ düzeyinde algılanmaktadır.

Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarından görevli lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul kültürleri algı düzeyleri genel olarak incelendiğinde Fen liselerinde çalışan öğretmenlerin destek-başarı kültürü algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu lisans mezunlarının destek-başarı kültürünü anlamlı derecede yüksek lisans mezunlarından daha fazla benimsedikleri söylenebilir. İmam Hatip Lisesinde çalışan öğretmenler arasında ise iş ilişkisi kültürü yönünden mükemmel bir uyumun olduğu ve eğitim düzeyinin İmam Hatip Lisesinde çalışan öğretmenler için bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Okul kültürü toplam değerleri incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığın gözlenmediği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bursa ili merkez ilçelerinde eğitim durumunun değişmesi öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı söylenebilir.

3.9. Okulda Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlerin Adanmışlık Düzeyleri Alt Boyutları Algılarının Buldukları İncelenmesi

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı, resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre adanmışlık algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Tablo 16: Okulda Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlerin Adanmışlık Düzeyleri Alt Boyutları Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kurumda Çalışma Süresi	Öğretmenlik Mesleğine Adanma		Okula Adanma		Çalışma Gurubuna Adanma		Öğretim İşlerine Adanma		Öğrencilere Adanma		Adanmışlık Toplam	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
0-3 Yıl	3,870	0,880	3,410	0,950	3,310	0,790	3,850	0,610	3,580	0,730	3,600	0,600
4-6 Yıl	3,880	0,800	3,650	0,780	3,430	0,660	3,850	0,490	3,790	0,520	3,720	0,490
7-9 Yıl	3,920	0,600	3,410	0,710	3,590	0,540	3,680	0,500	3,660	0,590	3,650	0,430
10 Yıl ve Üzeri	4,000	0,740	3,660	0,750	3,720	0,610	3,880	0,560	3,710	0,540	3,790	0,510

Tablo 9’da yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde adanmışlık toplamda en yüksek aritmetik ortalamaya okulda 10 yıl ve üzeri ($\bar{x} = 3,790$) kurumda çalışma süresine sahip öğretmenler sahiptir. Bunu sırasıyla okulda 4-6 yıl ($\bar{x}=3,720$), 7-9 yıl ($\bar{x} = 3,650$) ve 0-3 yıl ($\bar{x}= 3,580$) çalışma süresi olan öğretmenler takip etmektedir. Adanmışlık alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlik mesleğine adanma ($\bar{x}=4,000$), okula adanma ($\bar{x}=3,660$), çalışma grubuna adanma ($\bar{x}=3,720$) ve öğretim işlerine adanma ($\bar{x}= 3,880$) boyutlarında adanmışlık toplamında olduğu gibi en yüksek ortalamaya 10 yıl ve üzeri bulunan öğretmenler sahiptir. Öğrencilere adanma alt boyutunda ise 4-6 yıl ($\bar{x}=3,720$) arasındaki kurumda çalışma süresine sahip öğretmenlerin adanmışlığı daha yüksektir. En düşük ortalamaya ise çalışma gurubuna adanma alt boyutundaki okulda 0-3 yıl ($\bar{x}= 3,310$) bulunan öğretmenler sahiptir.

Bu alt amaç kapsamında resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel adanmışlık ve örgütsel adanmışlık alt boyutlarının buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalara ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 17: Buldukları Okulda Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Gruplar arası	1,135	3	0,378	0,612	0,608
	Gruplar içi	246,277	398	0,619		
	Toplam	247,412	401			
Okula Adanma	Gruplar arası	6,239	3	2,080	3,074	0,028
	Gruplar içi	269,283	398	0,677		
	Toplam	275,521	401			
Çalışma Gurubuna Adanma	Gruplar arası	10,135	3	3,378	7,272	0,000
	Gruplar içi	184,888	398	0,465		
	Toplam	195,023	401			
Öğretim İşlerine Adanma	Gruplar arası	1,733	3	0,578	1,910	0,127
	Gruplar içi	120,374	398	0,302		
	Toplam	122,107	401			
Öğrencilere Adanma	Gruplar arası	2,960	3	0,987	2,677	0,047
	Gruplar içi	146,659	398	0,368		
	Toplam	149,619	401			
Çok Boyutlu Adanmışlık Toplam	Gruplar arası	2,151	3	0,717	2,606	0,051
	Gruplar içi	109,492	398	0,275		
	Toplam	111,643	401			

*($p < 0.05$).

Tablo 10'daki ' p ' değerlerinden de görüleceği gibi, öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel adanmışlık toplamın buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiş, fakat %95 güven oranının sınırında bir değer tespit edilmiştir ($p > 0.05$).

Örgütsel adanmışlık alt boyutları incelendiğinde ise öğretmenlik mesleğine adanma ve öğretim işlerine adanma öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Okula adanma, çalışma gurubuna adanma ve öğrencilere adanma öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu farklılık resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerinin okula adanma, çalışma gurubuna adanma ve öğrencilere adanma algılarını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Post-Hoc Tukey testi yapılmış ve bu test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Buldukları Okulda Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Post-Hoc Tukey Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	(I) Çalışma Süresi	(J) Çalışma Süresi	Ortalamalar Farkı (I-J)	p^*
Okula Adanma	4-6 Yıl	0-3 Yıl	0,24840	0,082
	7-9 Yıl	0-3 Yıl	0,28392	0,038
Çalışma Gurubuna Adanma	10 Yıl ve Üzeri	0-3 Yıl	0,41264	0,000
		4-6 Yıl	0,28689	0,014
Öğrencilere Adanma	4-6 Yıl	0-3 Yıl	0,21458	0,028
Adanma Toplam	10 Yıl ve Üzeri	0-3 Yıl	0,19032	0,041

*($p < 0.05$).

Tablo 11'deki bulgular çalışma süresine göre, oluşturulan gruplar arasındaki farkın çok büyük oranda 0-3 yıl süresince kurumlarda çalışan öğretmen grubundan kaynaklandığını göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, adanma toplama ilişkin farklılığın kaynağının çalışma süreleri 0-3 yıl olanlarla 10 yıl ve üzeri olanlar arasında olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Öğretmenlerin okulda buldukları çalışma sürelerine göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarında okula adanma boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat yapılan Post-Hoc Tukey analizi sonucunda kurumda çalışma süreleri arasındaki ortalama farklılıklarının anlamlı bir değer belirtmediği gözlenmiştir. Anlamlı farka en yakın değer 0-3 yıl ile

4-6 yıl arasındaki çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu analiz sonucunda bulunmuş ve farkın kaynağının en büyük nedeni olduğu için yukarıdaki tabloya eklenmiştir.

3.10. Buldukları Okulda Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutları Algılarının İncelenmesi

Araştırmanın onuncu alt amacı, resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre örgüt kültürü algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Tablo 18: Buldukları Okulda Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutları Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kurumda Çalışma Süresi	Destek-Başarı Kültürü		Görev Kültürü		Bürokratik Kültür		İş İlişkisi Kültürü		Okul Kültürü Toplam	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
0-3 Yıl	3,451	0,705	3,939	0,554	3,333	0,764	3,263	0,726	3,496	0,412
4-6 Yıl	3,572	0,522	3,955	0,428	3,383	0,686	3,275	0,613	3,546	0,304
7-9 Yıl	3,606	0,502	3,900	0,458	3,423	0,538	3,261	0,702	3,547	0,345
10 Yıl ve Üzeri	3,489	0,686	4,083	0,618	3,188	0,751	3,182	0,772	3,485	0,492

Tablo 12'deki aritmetik ortalamalar incelendiğinde okul kültürü toplamda en yüksek aritmetik ortalamaya yani algı düzeyine çok az bir farkla 7-9 yıl ($\bar{x}=3,547$) kurumda çalışma süresine sahip öğretmenler sahiptir. Bunu sırasıyla okulda 4-6 yıl ($\bar{x}=3,546$), 0-3 yıl ($\bar{x}=3,496$) ve 10 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,485$) çalışma süresi olan öğretmenler takip etmektedir.

Okul kültürü alt boyutları incelendiğinde; destek başarı kültürü ($\bar{x}=3,606$) ve bürokratik kültür ($\bar{x}=3,426$) alt boyutlarında 7-9 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin algıları en yüksek düzeydedir. Görev kültüründe ($\bar{x}=3,955$) 4-6 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin algıları en yüksek düzeydeyken, iş ilişkisi kültürü ($\bar{x}=3,275$) alt boyutunda en yüksek ortalamaya 4-6 yıl kurumda çalışma süresi bulunan öğretmenler sahiptir. Tüm boyutlar incelendiğinde ise iş ilişkisi kültürü alt boyutundaki kurumda 10 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,182$) çalışma süresi bulunan öğretmenlerin algı düzeylerinin en düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 19: Buldukları Okulda Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutları Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p*
Destek-Başarı Kültürü	Gruplar arası	1,610	3	0,537	1,397	0,243
	Gruplar içi	152,935	398	0,384		
	Toplam	154,545	401			
Görev Kültürü	Gruplar arası	0,935	3	0,312	1,201	0,309
	Gruplar içi	103,272	398	0,259		
	Toplam	104,207	401			
Bürokratik Kültür	Gruplar arası	1,648	3	0,549	1,091	0,353
	Gruplar içi	200,305	398	0,503		
	Toplam	201,952	401			
İş İlişkisi Kültürü	Gruplar arası	0,299	3	0,100	0,209	0,890
	Gruplar içi	190,412	398	0,478		
	Toplam	190,711	401			
Okul Kültürü Toplam	Gruplar arası	0,281	3	0,094	0,650	0,584
	Gruplar içi	57,337	398	0,144		
	Toplam	57,617	401			

*($p < 0.05$).

Yapılan analiz sonucunda Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin Tablo 13'teki 'p' değerlerinden de görüleceği gibi kültür algılarının, örgüt kültürü toplam boyutu bakımından buldukları okulda çalışma süresi analiz sonucu neticesinde %95 güven oranında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Okul kültürü alt boyutları incelendiğinde ise destek-başarı kültürü, görev kültürü, bürokratik kültür ve

iş ilişkisi kültürü yönünden öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Çimen (2001) yılında yaptığı çalışmasında, aynı kurumda çalışma sürelerine göre daha uzun süre aynı kurumda çalışan grup lehine bazı anlamlı farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin örgüt kültürü toplam ve alt boyutlarına ilişkin olarak uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.11. Bursa İlindeki Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın on birinci alt amacı, resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları ile örgüt kültürü arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Algıları ile Örgüt Kültürü Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçlarının İncelenmesi

Örgüt Kültürü	Örgütsel Adanmışlık	
	r	0,540
	p*	0,000*
	N	402

*($p < 0.05$).

Yukarıdaki tabloda Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson çift yönlü korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları ile örgüt kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,540$, $p < .05$). Sonuç, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları yükseldikçe örgüt kültürü düzeylerinin arttığı, örgüt kültüründe olumlu ilerlemeler arttıkça örgütsel adanmışlık algılarının da yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın on birinci alt amacı kapsamında, Tablo 15'te Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin çok boyutlu örgütsel adanmışlık alt boyutları ile örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Algıları ile Örgüt Kültürü Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçlarının İncelenmesi

		Destek-Başarı Kültürü	Görev Kültürü	Bürokratik Kültür	İş İlişkisi Kültürü	Örgüt Kültürü Toplam
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	r	0,336	0,273	0,080	0,036	0,357
	p*	0,000	0,000	0,108	0,475	0,000
	N	402	402	402	402	402
Okula Adanma	r	0,554	0,435	-0,024	-0,103	0,501
	p*	0,000	0,000	0,627	0,038	0,000
	N	402	402	402	402	402
Çalışma Gurubuna Adanma	r	0,407	0,279	0,165	0,056	0,449
	p*	0,000	0,000	0,001	0,259	0,000
	N	402	402	402	402	402
Öğretim İşlerine Adanma	r	0,402	0,479	0,066	0,000	0,462
	p*	0,000	0,000	0,184	0,993	0,000
	N	402	402	402	402	402
Öğrencilere Adanma	r	0,239	0,263	0,104	0,067	0,313
	p*	0,000	0,000	0,036	0,182	0,000
	N	402	402	402	402	402
Örgütsel Adanmışlık Toplam	r	0,486	0,431	0,138	0,043	0,540
	p*	0,000	0,000	0,006	0,393	0,000
	N	402	402	402	402	402

*($p < 0.05$).

Tablo 15'teki analiz sonucuna göre örgüt kültürü toplam ve örgütsel adanmışlık toplam değerleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.05$). Orta düzeyde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Örgüt kültürü toplam değeri ile örgütsel adanmışlık alt boyutları (öğretmenlik mesleğine

adanma, okula adanma, çalışma gurubuna adanma, öğretim işlerine adanma ve öğrencilere adanma) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Korelasyon katsayısı göz önünde bulundurulduğunda; örgüt kültürü toplam ile örgütsel adanmışlık toplam ($r=0,540$) arasındaki ilişki diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bunu sırasıyla okula adanma ($r=0,501$), öğretim işlerine adanma ($r=0,462$), çalışma gurubuna adanma ($r=0,449$) ve öğretmenlik mesleğine adanma ($r=0,357$) takip etmektedir. Tüm bu boyutlarla örgüt kültürü toplam arasındaki ilişki orta düzeydedir. Öğrencilere adanma boyutu ile örgüt kültürü toplam arasındaki ilişki ise en düşüktür ve aralarındaki ilişki orta düzeydedir ($r=0,313$).

Pearson çift yönlü analiz sonucunda en yüksek korelasyon destek-başarı kültürü ile okula adanmışlık boyutları arasında ölçülmüştür. Okullarda oluşan destek-başarı kültürünün okul adanmışlığı arttırdığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin birbirlerine destek olabilecekleri çalışma ortamını oluşturmaları okula adanmışlığı arttıracaktır. Birbirine destek olan öğretmenlerin okulda başarının temellerini atmaları kaçınılmazdır. Okulda başarının artması okula adanmışlığı arttıracacağı gibi okula adanmışlığı artan öğretmenlerin birbirlerine destek olma oranları artacağı için başarıda artış gösterecektir.

Araştırmanın on birinci alt amacı kapsamında örgüt kültürünün örgütsel adanmışlığı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 16’da incelenmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Örgüt Kültürünün Örgütsel Adanmışlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarının İncelenmesi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p*	F	Model (p)	R ²
Örgütsel Adanmışlık	Sabit		6,842	0,000	43,835	0,000	0,306
	Destek-Başarı Kültürü	0,363	7,848	0,000			
	Görev Kültürü	0,272	5,896	0,000			
	Bürokratik Kültür	0,088	2,014	0,045			
	İş İlişkisi Kültürü	0,009	0,217	0,828			

*($p < 0.05$).

Tablo 16’da örgüt kültürünün örgütsel adanmışlığı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, örgütsel adanmışlık ile örgüt kültürü arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Anova tablosundan elde edilen $F=43,835$ değeri modelimizin bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu gösterir ($\text{Sig.}=0,000$). Bulgulara göre örgütsel adanmışlık ile ilgili toplam varyansın %30,6’sının örgüt kültürü algısı ile açıklandığı ifade edilebilir ($R^2 = 0.306$, $p < 0.05$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel adanmışlık üzerindeki görece önem sırası; destek-başarı kültürü, görev kültürü, bürokratik kültür ve iş ilişkisi kültürü şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, destek-başarı kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültürün öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. İş ilişkisi kültürü değişkeni ise önemli bir etkiye sahip değildir ($p > 0.05$).

4. SONUÇ

Ortaöğretim okullarında örgütsel adanmışlık ile öğretmenlerin örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada uygulanan veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

1. Resmî ortaöğretim okullarındaki öğretmenler örgütsel adanmışlık toplam ve örgütsel adanmışlık alt boyutlarına ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde adanmaktadır. En yüksek düzeyde algıladıkları adanmışlık boyutu öğretmenlik mesleğine adanmışlıktır. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık boyutundan sonra en yüksek algılanan adanmışlık boyutu öğretim işlerine adanma boyutudur. En düşük düzeyde algılanan adanmışlık boyutu ise çalışma gurubuna adanma boyutudur.

2. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenler okul kültürü toplamda ‘Çoğunlukla’ seviyesinde algı düzeyine sahiptirler. Okul kültürü alt boyutları incelendiğinde; destek-başarı kültürü ve görev kültürü boyutlarında ‘Çoğunlukla’, bürokratik kültür ve iş ilişkisi kültürünü ‘Bazen’ düzeyinde algıladıkları çıkmıştır. Kültür algıları en fazla görev kültürü boyutundadır. Bunu sırasıyla destek-başarı kültürü ve bürokratik kültür boyutu izlemekte ve son sırada ise iş ilişkisi kültürü boyutunun yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adanmışlık ve örgütsel adanmışlık alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde sadece Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan erkek öğretmenlerin okula adanmışlıklarının kadınlara göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü ve okul kültürü alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde Anadolu Liselerinde çalışan erkek öğretmenlerin iş ilişkisi kültürü algıları ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan erkek öğretmenlerin destek-başarı kültürü algıları kadınlara göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
5. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adanmışlık ve örgütsel adanmışlık alt boyutları medeni hal değişkenine göre incelendiğinde Fen Liselerinde çalışan bekâr öğretmenlerin okula adanma alt boyutu ve adanmışlık toplamında evlilere göre adanmışlıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan bekâr öğretmenlerin öğretim işlerine ve öğrencilere adanmışlıklarının bekârlara göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
6. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü ve okul kültürü alt boyutları medeni hâl değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
7. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adanmışlık ve örgütsel adanmışlık alt boyutları eğitim durumları değişkenine göre incelendiğinde İmam Hatip Liselerinde çalışan yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğrencilere adanmışlıklarının lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan lisans mezunu öğretmenlerin çalışma gurubuna adanmışlıklarının yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
8. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü ve okul kültürü alt boyutları eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde Fen Liselerinde çalışan lisans mezunu öğretmenlerin destek-başarı kültürü algılarının yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
9. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin göre örgütsel adanmışlık ve örgütsel adanmışlık alt boyutları algıları kurumda çalışma sürelerine göre incelendiğinde örgütsel adanmışlık toplamın buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, fakat %95 güven oranının sınırında bir değer tespit edilmiştir ($p>.05$). Okula adanma, çalışma gurubuna adanma ve öğrencilere adanma öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$).
10. Resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü ve okul kültürü alt boyutları algıları kurumda çalışma süresine göre incelendiğinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
11. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları ile örgüt kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,540$, $p<.05$). Aynı amaç

kapsamında örgütsel adanmışlık ve alt boyutları ile örgüt kültürü ve alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve örgüt kültürü toplam, destek-başarı kültürü ve görev kültürü boyutları ile örgütsel adanmışlık boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bürokratik kültür boyutunda çalışma grubuna adanma, öğrencilere adanma ve adanmışlık toplam boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, iş ilişkisi kültürü boyutunda ise yalnızca okula adanmışlık boyutunda negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt kültürünün örgütsel adanmışlığın yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, destek-başarı kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültürün örgütsel adanmışlık üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kültürün yapılanması ve öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin şekillendirilmesi uzunca bir süreyi alan planlı, programlı bir çalışma sürecini gerektirir. Bu sebeple, sabırla hareket ederek bu önemli görevi başarı ile yerine getirmek için öğretmenlere ve yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Örgütsel adanmışlık, örgütsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahip faktörlerin başında gelmektedir. Okula bağlılığı yüksek olan iş görenlerin, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere ulaşmada daha fazla çaba sarf ettikleri görülmektedir. Ayrıca bu tür öğretmenlerin örgüt ile olumlu ilişkiler kurdukları da gözlenmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlerin, olumlu bir okul kültürünü geliştirmeye katkı sağlamaları, örgütsel adanmışlığı oluşturma, sürdürme ve geliştirme adına çalışmalara aralıksız devam etmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akıncı, Z. Beril (1998), "Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim", İletişim Yayınları, İstanbul.
- AKSU, N. (2008), "Örgüt Kültürü Bağlamında Farklılıkların Yönetimi Ve Bir Uygulama", Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Götletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Bursa.
- Celep, C. (2000) "Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler", Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çimen, Z. (2001). "Beden Eğitimi Ve Spor Öğrenimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü". Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- ERDOĞMUŞ, H. (2006). "Resmi-Özel İlköğretim Okulunda Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği)". Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Erdem, B.(2010), "Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Otel İşletmelerinin Anı masyon 1085-1113. Bölümüne Yönelik Tutumları: Ampirik Bir Araştırma", Ege Akademik Bakış,10(3):
- GÖKMEN, S. (1996): "İşletmeye Bağlılık Anketini Türkçeye Uyarlama ve Geçerlik ve Güvenirlilik Katsayılarını Belirleme Çalışması", Hacettepe Üniversitesi, Sos.Bil.Ens., Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Hrebiniak, Lawrence G, ve Alutto, Joseph A. (1972). "Personal and RoleRelated Factors in the Development of Organizational Commitment, Administrative Science Quarterly", 17(4), 555-573.
- Kamer, M. (2001), "Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri", Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Oğulluk, H. (2010). "Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü" (Tokat ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Sığırı, Ü. (2007). "İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer Ve Allen Tipolojisiyle Analizi:Kamu Ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma". Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (2), 261-278.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11, 423-442.

EXAMINATION OF THE GRADUATE TEACHING THESES IN THE FIELD OF TEACHING LEADERSHIP

Muhammed Okan Çiçek

Eda İdil

Birol Demirci

Manisa Celal Bayar Üniversitesi,

m.okancicek65@gmail.com, eda.idil10@gmail.com, biroldemirci96@gmail.com

ABSTRACT

Purpose of this work is, examining the graduate Teaching theses that has been completed based upon the subject "Teaching leadership" affiliated to the Institute of Teachingal and Social Sciences and evaluating these researches due to their significance in our country. Sampling of this work consists of 33 master's degree theses and 1 doctorate thesis that has been listed in the domain of the subject "Teachingal Leadership" which can be found in the database of detailed research provided by the Higher Teaching System of Turkey's thesis center ("YÖK Ulusal Tez Merkezi"). Upon examination of these graduate theses themethod of "litaretures canning" has been utilized. The reviewed theses and their relevant institutes, years, and the universities they have been made, were generally evaluated considering their methods for gathering data and the variations of language usage . As a result of this review we see that the highest number of these theses has been created in the year 2008 and also that year, Selçuk University (n=3), Beykent University (n=3), Hacettepe University (n=3), Sakarya University (n=3) has prepared the highest amount of Teachingal theses from a group of 19 different universities. And also we can see that the maximum amount of these theses has been completed in the Institues of Social Sciences. While reviewing these theses most of the time quantitative and qualitative expressions has been used integratedly. According to the obtaineddata all of these 34 theses has been written in Turkish.

Key Words: Teachingal leadership, leadership, teaching management, teaching.

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ALANINDAKİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerine bağlı Öğretim Liderliği konusu temel alınarak tamamlanan lisansüstü eğitim tezlerini inceleyerek öğretim liderliği alanında gerçekleştirilen araştırmaların ülkemizde yer aldığı durumu belirlemektir. Çalışmanın örneklemini YÖK Ulusal Tez Merkezi tarafından detaylı arama veri tabanında, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerine Bağlı, Öğretim Liderliği konusunun sınırlılıklarında listelenen 33 adet yüksek lisans ve 1 adet doktora tezi olmak üzere toplam 34 adet lisansüstü eğitim tezinden oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim tezleri incelenirken literatür taraması yönteminden yararlanılmıştır. İncelenen lisansüstü eğitim tezleri; bağlı buldukları enstitüler, yıllar, yapıldığı üniversiteler, veri toplama yöntemleri ve yazım dili değişkenlerine göre genel değerlendirmeleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda; en fazla sayıda tezin 2008 yılında tamamlandığı ve tamamlanan tezlerin 19 farklı üniversitede hazırlandığı, üniversite değişkenine göre Selçuk Üniversitesi (n=3), Beykent Üniversitesi (n=3), Hacettepe Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi'nin (n=3) en fazla lisansüstü eğitim tezinin hazırlandığı üniversiteler olduğu belirlenmiştir. Yine en fazla tezin Sosyal Bilimler Enstitülerinde (n=26) tamamlandığı görülmektedir. İncelenen tezlerde çoğunlukla tümleşik olarak ifade edilen nicel ve nitel araştırmalar birlikte kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, incelenen 34 adet lisansüstü eğitim tezinin tamamı Türkçe olarak yazılmıştır. Anahtar Kelimeler: Öğretim Liderliği, liderlik, eğitim yönetimi, eğitim.

1. Giriş

Hürsen ve Birinci, (2013) (akt. Selçuk, Okur, Çakmak, 2016) Eğitim, bireyin doğduğu andan itibaren başlayan bir süreçtir. Bu süreçte büyük öneme sahip öğrenme fırsatları yaşam boyu öğrenme fırsatlarının değerlendirilerek gerçekleşeceği düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla yapılan eğitim araştırmalarının eğitimsel gerçekliğin kavranmasına, eğitim politika ve uygulamalarının incelenmesine katkıda bulunması hedeflenmektedir.

Öğretim liderliği alanında yapılan araştırmalardaki güncel eğilimleri ortaya koymak amacıyla çalışmada, alanın ürünü olan lisansüstü eğitim tezlerinin alanın eğilimlerini yansıttığı varsayımı ile hareket edilmiştir. Öğretim liderliği alanında tamamlanmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesiyle Türkiye'de eğitim araştırmaları topluluğunun benimsediği bilim paradigmalarını ve bununla bağlantılı diğer eğilimlerini kavramanın mümkün olacağı düşünülmektedir.

Bir alanla ilgili yapılmış bilimsel tezlerin analiz edilmesi, hem o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgi verebilir olması hem de incelenen bilimsel alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilirliği düşünülmektedir (Selçuk ve ark. 2016). Ülkemizde öğretim liderliği alanında yapılan araştırmalarda güncel eğilimlerin belirlenmesinde, tamamlanmış olan lisansüstü eğitim tezlerinin topluca değerlendirilerek içerik çözümlerinin yapılmasının önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretim liderliği alanında tamamlanan lisansüstü eğitim tezlerinin temel özelliklerini bilmek bu alanlarda çalışmalar yürüten akademik topluluğun eğitim ve araştırma konularını araştırma problemine dönüştürme eğilimleri hakkında bilgi edinmek anlamını taşımaktadır.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

2.1. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu çalışmayla öğretim liderliği alanında tamamlanan lisansüstü eğitim tezlerinin Türkiye’de ne durumda olduğunu belirlemek, alandaki güncel eğilimleri ortaya çıkarmak, hangi konuların doygunluğa ulaştığını anlamak ve ne tür yeni araştırmalara gereksinim duyulduğunu saptamak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’deki Öğretim Liderliği alanında tamamlanmış lisansüstü eğitim tezleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yanıtı aranan diğer sorular şunlardır: Türkiye’deki Öğretim Liderliği alanında yazılmış lisansüstü eğitim tezleri;

- bağlı buldukları enstitülere,
- yıllara,
- yapıldığı üniversitelere,
- kullandıkları veri toplama yöntemlerine,
- yazım dillerine

göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. Yöntem ve Bulgular

3.1. Yöntem ve Örneklem

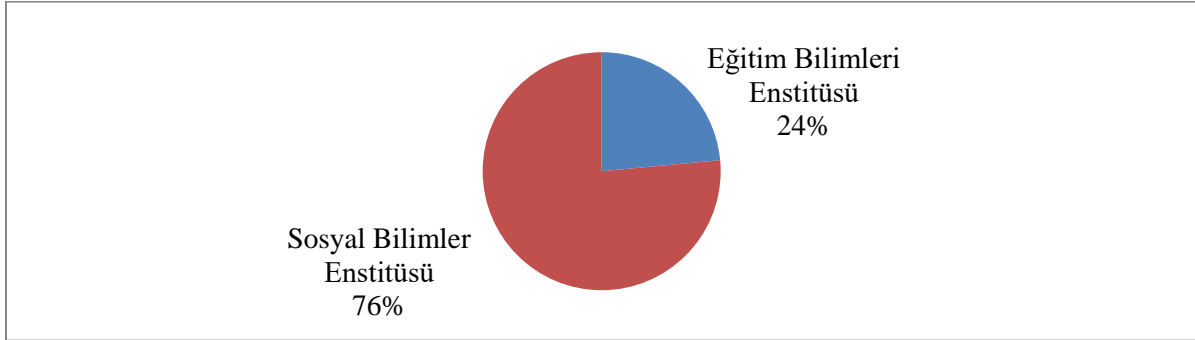
Bu çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Creswell (1998) nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir.

Çalışmada Türkiye’de öğretim liderliği alanında tamamlanmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi amaçlandığından çalışmanın kuramsal evreni YÖK Ulusal Tez Merkezi tarafından arama veri tabanında Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerine bağlı Öğretim Liderliği alanı sınırlılıklarında listelenen 33 adet yüksek lisans tezi ve 1 adet doktora tezi olmak üzere toplam 34 adet lisansüstü eğitim tezinden oluşmaktadır. Yukarıda sınırlılığı belirtilen doktora tezlerinin 2003-2017 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. (Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, 2018).

3.2. Bulgular

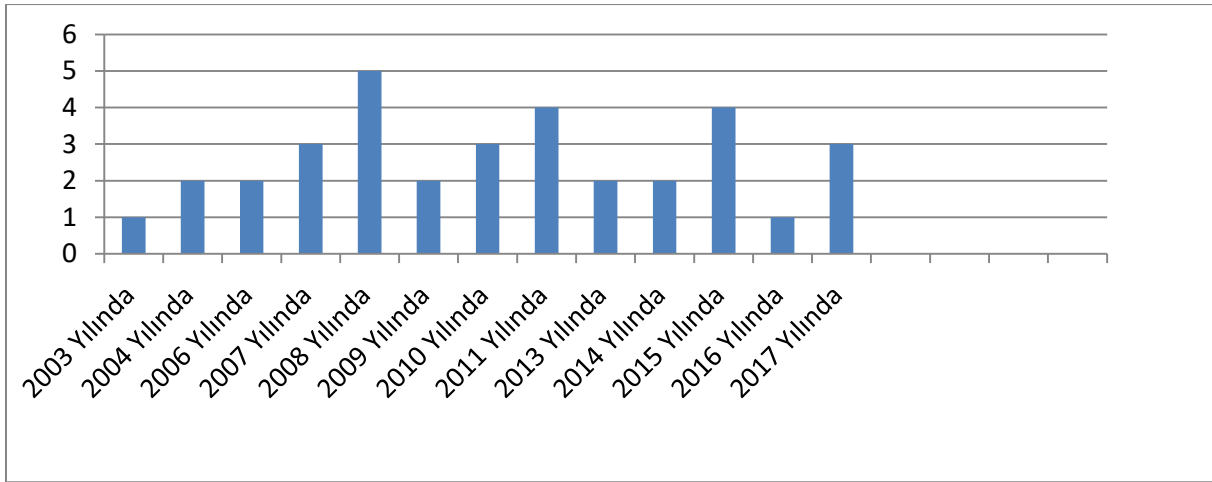
Bu bölümde öğretim liderliği alanı sınırlılıklarında tamamlanan lisansüstü eğitim tezlerinin Türkiye’de ne durumda olduğuna ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. 2003-2017 yılları arasında olduğu tespit edilen ve ulaşılabilen söz konusu tezleri incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından çalışmanın amacı çerçevesinde araştırma yöntemine ilişkin elde edilen veriler yorumlanmış ve şekillerle de desteklenmiştir.

Araştırmanın ilk alt problemi “Türkiye’deki Öğretim Liderliği alanında tamamlanan lisansüstü eğitim tezlerinin sayıları enstitülere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü eğitim tezlerinin enstitülerine göre yüzdelik dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Enstitülere göre tamamlanan lisansüstü eğitim tezlerinin dağılımı

Tablo 1 incelendiğinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerine bağlı Öğretim Liderliği sınırlılıklarında arşivlenen 2003-2017 yılları arasındaki tezlerin, % 24'ü Eğitim Bilimleri Enstitüsünde (n=8) ve % 76'sı Sosyal Bilimler Enstitüsünde (n=26) tamamlandığı görülmektedir. Tablo 1'deki dağılım incelendiğinde öğretim liderliği alanında tamamlanan lisansüstü eğitim tezleri oranlarının karşılaştırılması ile sosyal bilimler enstitüsünün eğitim bilimleri enstitülerine göre daha geniş bir literatüre sahip olduğu düşünülmektedir.

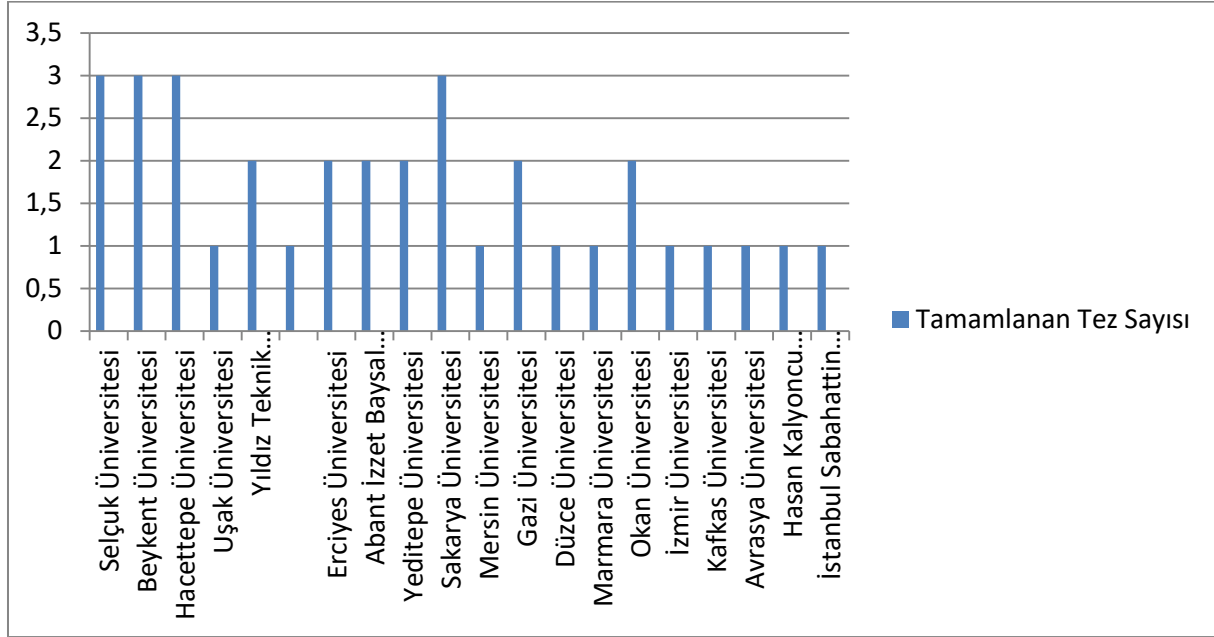
Araştırmanın ikinci alt problemi "Türkiye'deki Öğretim Liderliği alanında tamamlanan lisansüstü eğitim tezlerinin sayıları yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklinde belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü eğitim tezlerinin yıllara göre sayısal dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Tamamlanan lisansüstü eğitim tezleri sayılarının yıllara göre dağılımı

Tablo 2'ye göre en çok tez 2008 yılında (n=5) tamamlanmış, bunu sırasıyla 2011 (n=4) ve 2015 (n=4) yılları izlemiştir. 2017 yılında tamamlanan tez sayısının (n=3) olarak YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Türkiye'deki Öğretim Liderliği alanında tamamlanan lisansüstü eğitim tezlerinin sayıları üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklinde belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü eğitim tezlerinin üniversitelere göre sayısal dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Tamamlanan lisansüstü eğitim tezleri sayılarının üniversitelere göre dağılımı



Tablo3 incelendiğinde tamamlanan tezlerin 19 farklı üniversitede hazırlandığı, üniversite değişkenine göre Selçuk Üniversitesi (n=3), Beykent Üniversitesi (n=3), Hacettepe Üniversitesi (n=3) ve Sakarya Üniversitesi'nin (n=3) en fazla lisansüstü eğitim tezinin hazırlandığı üniversiteler olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin tamamlanmasında toplam 12 adet devlet üniversitesinin 7 adet ise vakıf üniversitesinin yer aldığı görülmektedir. Tezlerin 25 tanesi devlet üniversitelerinde 9 tanesinin ise vakıf üniversitelerinde hazırlandığı görülmektedir.

Öğretim liderliği alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin hazırlanmasında kullanılan veri toplama yöntemleri incelendiğinde ise çeşitli ölçekler ve uygulayıcılar tarafından oluşturulan anketlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Ölçek ve anketlere katılım düzeyi incelendiğinde ise; öğrencilerin örneklem olarak seçildiği çalışmalarda katılımcı sayısının yaklaşık olarak 350 ile 550 katılımcı arasında olduğu ancak örneklem olarak öğretmenlerin seçildiği lisansüstü eğitim tezlerinde ise katılımcı sayısının yaklaşık olarak 54 ile 642 kişi arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Türkiye’deki Öğretim Liderliği alanında tamamlanan lisansüstü eğitim tezlerinin kullandıkları dillere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirlenmiştir. İncelenen toplam 34 adet lisansüstü eğitim tezinin tamamında kullandıkları yazım dilinde Türkçe’nin tercih edilmesi dikkat çekmektedir.

Öğretim Liderliği alanından tamamlanan ilk lisansüstü eğitim tezi olan “Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi” adıyla 2003 yılında Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde 92 sayfa ve Türkçe yazım dilinde Yüksek Lisans tezi olarak hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır (Büyükdoğan, 2003). Ayrıca doktora düzeyinde hazırlanan lisansüstü eğitim tezinin “öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki” konusu üzerine 2011 yılında Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde 329 sayfa ve Türkçe yazım dilinde hazırlandığı belirlenmiştir. (Recepoğlu, 2011)

4. Sonuç

Öğretim Liderliği mevcut liderlik tanımlarında yer alan bütün özellikleri ve yeterlilikleri barındırmakla birlikte Öğretim Liderliği, Öğrenme ve Öğretme alanlarına daha fazla yoğunlaştığından ve önem verdiğinden dolayı liderlik tanımlamaları ve sınıflamalarında farklılık göstermektedir.

Öğretim Liderliği alanında hazırlanan tezler incelendiğinde doktora tezi çalışmalarında yüksek lisans tezi çalışmalarına göre daha az araştırıldığı bundan dolayı daha az ilgi gördüğü anlaşılmaktadır.

YÖK Ulusal Tez Merkezi tarafından erişime açık olmayan tezlerin de erişime açılması ile yapılacak çalışmalarda daha güvenli sonuçlara ulaşılabileceği öngörülmektedir.

Öğretim Liderliği alanında hazırlanan lisansüstü eğitim tezlerinde İngilizce yazım dili ile hazırlanan tezlere rastlanılmamıştır. Öğretim Liderliği alanında hazırlanacak olan lisansüstü eğitim tezlerinde İngilizce'nin de yazım dili olarak tercih edilmesi ile uluslar arası literatüre katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde Öğretim Liderliği alanındaki hazırlanan tez sayısı ve hazırlanan yıllar göz önüne alındığında Öğretim Liderliği alanının ülkemizde bilimsel alan yazınında yeni bir çalışma alanı olduğu söylenebilir.

Öğretim Liderliği davranışsal rolleri ve boyutları üzerine hizmet içi eğitim faaliyetleri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin ülkemizde henüz yeni sayılabilecek olan Öğretim Liderliği davranışları ve boyutları hakkında yeterli bilgiye sahip olabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Acar, Z. Z. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, M. (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Bozkurt, S. (2013). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Büyükdogan, B. (2003). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cengiz, F. (2015). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çam, R. (2008). *Etkili öğretim liderliğinin öğretmenlerin kuruma bağlılığına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çoban, S. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Deniz, T. (2015). *İlk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler üzerine nitel bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dönmez, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ezer, Ö. (2014). *Öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Görkem, A. (2008). *Liderlik ve öğretim liderliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Hilton, S. (2004). *Öğrenci algılarına göre lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme becerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karakeçili, Y. (2014). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Üniversitesi, İzmir.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaşkaya, A. (2007). *Örgütsel değişim sürecinde öğretim liderliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, Ö. (2008). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (megep) pilot meslek lisesi yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kovaç, F. (2011). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Köse, Ü. (2016). *İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küp, H. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bunu sınırlayan etkenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Recepoglu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Selçuk G., Okur A., Çakmak A. (2016). Türkiye'deki eğitim programları ve öğretim araştırmalarında güncel eğilimler. *Manisa celal bayar üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 4(1), 41-56.
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Şentürk, N. (2015). *Milli eğitim müdürü ve şube müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Toker, T. (2007). *Sınıf öğretmenlerinden okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentiler ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yener, H. Ş. (2017). *Meslek lisesi müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi, Trabzon.
- Yılmaz, M. (2007). *Eğitimde orta kademe yöneticilerinin öğretim liderliğini yerine getirme dereceleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, (2018, Mayıs 22). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir

INVESTIGATION OF SCHOOL LEADERS 'LEADERSHIP STYLES ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

Doç. Dr. Murat BAŞAR

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, murat.basar@usak.edu.tr

Münevver Kara

Öğretmen Özel Bahçeşehir Koleji Alaşehir

fatihmunevver@gmail.com

ABSTRACT

The quantitative research method was used in this study, which is aimed to examine the managerial style of school principals according to the teachers' views, according to the descriptive scanning model. The data of the study were collected with a scale of validity and reliability developed. "Scale for the Determination of School Principals' Leadership Styles" was used. The sample of the work was the class teachers who worked in the districts of one province of Western Anatolia. The data of the study were analyzed by the statistical program. The overall reliability of the scale (Cronbach Alpha) was 88.8. Transformational leadership dimension, 93.5 liberal leadership, .850, and sustainable leadership have been identified as 820. A strong relationship has been found between the transformational leadership style and the reverse direction between the sustainable leadership style and the liberal leadership style. The primary school principal is not able to demonstrate the continuing or liberal leadership qualities while the transformation leader is showing leadership. A strong relationship has been found positively between sustainable leadership and liberal leadership. A school principal can also demonstrate a liberal leadership trait while demonstrating persistent leadership.

Key Words: School Principal, Leadership Style, Transformational Leadership, Liberal Leadership, Sustainable Leadership

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZET

Okul müdürlerinin yöneticilik stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimsel tarama modeline göre nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Akan vd (2014) geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış ölçekle toplanmıştır. " Okul Müdürlerinin Yöneticilik Stillерinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek" kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Batı Anadolu'nun bir ilinin ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın verileri istatistik programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik (Cronbach Alpha) değeri ,88,8 bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik boyutu ,93,5 serbest bırakıcı liderlik, .850, sürdürümcü liderlik 820 olarak tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderlik stili ile sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stili arasında ters yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. İlkokul müdürü dönüşümcü liderlik sergilerken sürdürümcü veya serbest bırakıcı liderlik özelliği gösterememektedir. Sürdürümcü liderlik ile serbest bırakıcı liderlik arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bir okul müdürü sürdürümcü liderlik özelliğini gösterirken serbest bırakıcı liderlik özelliği de gösterebilmektedir.

Anahtar Kelimeler. Okul Müdürü, Liderlik Stili, Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik Serbest Bırakıcı Liderlik

Giriş

Okul müdürleri okulu yönetirken liderlik stilleri sergilerler. Bu liderli stilleri de okul müdürlerinin yönetim biçimini ortaya koymaktadır. Liderlik stilleri literatürde farklı biçimlerde tanımlanmış olsa da genel olarak dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı olmak üzere üç boyutta değerlendirilmektedir. Serbest bırakıcı liderlik stili bazı çalışmalarda sürdürümcü liderliğin alt boyutu olarak değerlendirilse , Hoy ve Miskel(2013) tarafından yapılan sınıflamada liderlik davranışları "dönüşümcü", "sürdürümcü" ve "serbest bırakıcı" olmak üzere üç şekilde yapılmıştır . Bu çalışma da bu yazarlar tarafından yapılan sınıflandırma temel alınmıştır. İlk defa Burns (1978) tarafından geliştirilen "Dönüşümcü Liderlik" kavramı, Bass (1985) tarafından yaygınlaştırılmıştır. Bass (1985) dönüşümcü liderliği sürdürümcü liderliğin geniş biçimi olarak değerlendirir. Dönüşümcü liderler özgürlük, adalet, eşitlik, barış, insancıl olma gibi moral değerleri ve idealleri kendini izleyenlere çekici kılarak, böyle bir bilinç geliştirmeye çalışırlar (Akbaba, 2003). Bu liderler çalışanlarla ekonomik, politik ve psikolojik alışveriş içindedirler. Bu liderler örgütün para, insan becerileri, materyal ve teknoloji gibi fiziksel kaynaklarını işletirler ve çalışanların alt düzey gereksinimlerini karşılarlar (Koppang, 1996). Yapılan işe göre ödül verirler, mevcut uygulamaya yönelerek eksiklikleri izlerler ya

da pasif davranarak sorunlara zamanında eğilmezler. Çalışanlarla yalnızca iş ilişkileri kurarak onlardan itaat beklerler (Parkman, 2001) ve statükonun devamını sağlarlar (Lawrence, 2000). Sürdürümcü lider güç kullanır ve güç, liderin biricik servetidir. Sürdürümcü liderlik, liderin kontrolünde hizmetle ödülün karşılıklı değişimine dayanır (Leithwood, 1992; Lontos, 1992; Miner, 1992). Bu liderler çalışanlarla ekonomik, politik ve psikolojik alış veriş içindedirler. Çalışanların alt düzeyde ihtiyaçlarının karşılanması, okulun para ve teknolojik kaynaklarının işletilmesi bu liderlerin özelliklerindedir. Yapılan işe göre ödül verirler, mevcut uygulamaya yönelerek eksiklikleri izlerler ya da pasif davranarak sorunlara zamanında eğilmezler. Çalışanlarla yalnızca iş ilişkileri kurarak onlardan itaat beklerler (Parkman, 2001) ve statükonun devamını sağlarlar (Lawrence, 2000). Sürdürümcü lider güç kullanır ve güç, liderin biricik servetidir. Bass (1990) serbest bırakıcı liderliği, liderliğin olmadığı veya liderin izleyenleriyle etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Bu tür liderler odalarının dışına çıkmamakta, izleyenlerin ihtiyaçları ve gelişimleriyle ilgilenmemekte ve her şeyin olduğu gibi devam etmesini istemektedir. Serbest bırakıcı lider sorumluluk almamakta, kararları geciktirmekte, dönüt vermemekte, izleyicilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bir caba göstermemektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Serbest bırakıcı lider, is görenlere sınırsız özgürlük alanı yaratan lider anlamına gelmektedir. Liderin varlığı ile yokluğu pek belli değildir. Lider astları kendi haline bırakır, astlarla bir takas ya da antlaşma yapmaz. Bu durum, özellikle liderlik özelliklerinden yoksun yöneticilerde görülür (Karip, 1998). Bu liderler, özellikle karar vermekten çekinirler (Çelik,1998). Öğretmen örüşlerine göre ilkökul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesinin alanda bir boşluğu gidereceği düşünülmüştür.

2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilkökulda sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerini ve bu stillerin okul yönetimine etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürleri daha çok hangi liderlik stillerini (dönüşümcü-etkileşimci), ne düzeyde göstermektedir?
- 2- Okul müdürlerinin liderlik stilleri, yönetici olarak çalıştıkları süreye göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin birlikte çalıştığı süreye göre farklılaşmakta mıdır?
- 5.Okul müdürünün liderlik stilleri, okulun bulunduğu yerleşim birimine göre, farklılaşmakta mıdır?
6. Okul müdürünün liderlik stilleri, okulun mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
- 7.Okul müdürünün liderlik stilleri, okul müdürü olarak görev yaptığı süreye göre farklılaşmakta mıdır?

3. Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Karasar'a (2009) göre betimsel tarama modelinde araştırmaya konu olan olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanır ve bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin kendi koşulları belirlenmeye çalışılır. Nicel veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde, Manisa'da bulunan Salihli, Alaşehir ve Sarıgöl ilçelerindeki ilkökullarda çalışan 295 sınıf öğretmeni oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan

3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirliği yapılmış "Okul Müdürleri Liderlik Stili" Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın verileri istatistik programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik (Cronbah Alpha) değeri ,88,8 bulunmuştur.

Dönüşümcü liderlik boyutu ,93,5 serbest bırakıcı liderlik ,850, sürdürümcü liderlik 820 olarak tespit edilmiştir.

3.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizi istatistik programı ile yapılmıştır. Çalışmada korelasyon, t testi ve Anova testi yapılmıştır. Anova testinde farkın kaynağını tespit edebilmek için Tukey testi yapılmıştır.

4. Sonuç

Okul müdürlerinin liderlik stillerinin bir biriyle ilişkisi incelendiği dönüşümcü liderlik stili ile serbest bırakıcı liderlik stili arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik stili ile sürdürümcü liderlik stili arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bir okul müdürü dönüşümcü liderlik stili sergilediğinde serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stili sergilememektedir. Okul müdürlerinin yöneticilik stili öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin yöneticilik stili ile öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin köyde ya da ilçe merkezinde görev yapması okul müdürünün yöneticilik stiline göre farklılaşmamaktadır. Okul müdürünün yöneticilik stili öğretmenin kıdemine göre farklılaşmaktadır. Kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenler kıdem yılı 11-15 arası olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü olarak görmektedir. Kıdem yılı 11-15 olan öğretmenler kıdem yılı 1-5 arası olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha sürdürümcü lider olarak görmektedir. Okul müdürünün yöneticilik stili öğretmenin kıdemine göre farklılaşmaktadır. Kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenler kıdem yılı 11-15 arası olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü olarak görmektedir. Kıdem yılı 11-15 olan öğretmenler kıdem yılı 1-5 arası olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha sürdürümcü lider olarak görmektedir. Mevcut müdürüyle birlikte çalışma yılı ile okul müdürlerinin yöneticilik stilleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okul müdürüyle 0-3 yıl arası çalışan öğretmenler 3-5 yıl arası çalışanlara göre okul müdürlerini daha dönüşümcü lider olarak görmektedir. Okul müdürüyle 6-8 yıl arası çalışan öğretmenler 0-3 yıl arası çalışanlara göre okul müdürlerini daha sürdürümcü lider olarak görmektedir. Okul müdürünün müdür olarak çalışma yılına göre anlamlı fark bulunamamıştır

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim online 2 (1)*. S.10-17
- Akan, D., Yıldırım, İ, Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (51) 392-415
- Akan, D., Yalçın, S. (2015) Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6 (11), 123-150
- Bass, B. M. From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision, *Organizational Dynamics*, Vinter 1990.
- Bass, B.M.(1997). Personal selling and transactional/ transformational leadership. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 17 (3), 19-28
- Bass, B.M., Steidlmeier, P.(1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership. *The Leadership Quarterly*. 10 (2), 181-217
- Buluç, B. (2009), Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Cilt 15, Sayı 57*, ss: 5-34
- Buluç, B. (2009) İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim Cilt 34, Sayı 152*
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Ny: Harper & Row.

- Burns, M. J. (1990). *Teacher morale as related to the perceived administrative leadership style of principals in selected group iv high schools in the state of New Jersey*. Seton Hall University Publishing.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Cemaloğlu, N., Kılınç, Ç. (2012) Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, Haziran 2012, 132-156*
- Cemaloğlu, N., Okçu, V. (2012) İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2012 Güz (5/3)*
- Cemaloğlu, N. (2007) Okul Yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış 2007, 5(1), 73-112*
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 423-442.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi* (cev. ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17.baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özelliklerindeki ilişki üzerine nicel bir araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış, Sayı 53, ss: 75-98
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Kış, Sayı 49, ss: 57-91
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar Sayı 46, ss: 199-226
- Korkmaz, M. (2005) Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yaz 2005, Sayı 43, ss. 401-422
- Koppang, A. F. (1996). Transformational and transactional leadership behaviors of administrators of performing and visual arts schools. Unpublished doctoral dissertation, University of North Dakota, Grand Forks, ND, USA.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial organizational psychology*. New York: Mcgraw-Hill.
- Parkman, A. W. (2001). An investigation of bass' model of transformational and transactional leadership theory in respiratory care. Unpublished doctoral dissertation, University of Capella, Minneapolis, USA.
- Lawrence, E. T. (2000). The relationship between, transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles of the senior executives/ department heads and their immediate subordinates' perceived satisfaction, extra effort, effectiveness, and organizational culture typology in the hospital setting. Unpublished doctoral dissertation. University of Nova Southeastern.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 45(5), 8-12.

- Leithwood, K.; Menzies, T.; Jantzi, D. ve Leithwood, J. (1996). School Restructuring, Transformational Leadership And The Amelioration Of Teacher Burnout. *Anxiety, Stres And Coping* 9, 199–215.
- Liontos, L. B. (1992). Transformational leadership. (ERIC Document Reproduction Service No: ED347636)
- Şahin,S.(2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 4 (2)

INVESTIGATION OF THE UNDERGRADUATE STUDENTS' PERCEPTIONS ON THE CONCEPTS AND PRACTICES OF INTERPERSONAL RELATIONS

Arş. Gör. İsmail KARSANTIK

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, ismailkarsantik@gmail.com

Öğr. Gör. İsmail EROL

Namık Kemal Üniversitesi, ismailerol@nku.edu.tr

ABSTRACT

It is a well-known fact how important interpersonal relations are in people's life adventures. Particularly adult individuals and university students are both influenced by the communication methods they have established in their daily lives and at educational institutions in various ways, and influence the other side that they communicate with. At this point, it is important to learn the concepts and know the methods regarding interpersonal relations. The purpose of the present study is to determine the extent to which the undergraduate students studying for a two-year degree have comprehended the concepts of interpersonal relations and how much they use them in their daily lives. The present qualitative study was designed in phenomenology design. Within the scope of the study 35 undergraduate students studying for a two-year degree were interviewed via a semi-structured individual interview form. The obtained data were analyzed with content analysis method. At the end of the analysis themes were determined from the participants' responses regarding the concepts and practices of interpersonal relations. The findings of the study indicated that students gave examples from mass communication tools such as telephone and the internet when the concept of communication was addressed. Undergraduate students who prefer verbal communication more pointed out the positive impact of motivation on effective communication. The students who associated the concept of conflict with disagreement stated that empathy facilitated understanding the other side in effective communication. Lastly, the students who told that stress had a negative effect on communication and limited what was intended to transfer to the other side noted that some of the important problems in effective communication could be listed as selfishness, egocentrism and bias.

Keywords: Interpersonal relationships, Motivation, Conflict, Stress.

ÖNLİSANS ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER KAVRAMLARI VE UYGULAMALARINA BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ

ÖZET

İnsanların yaşam serüvenlerinde kişiler arası ilişkilerin ne kadar önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle yetişkin bireyler ve üniversite öğrencileri günlük yaşamlarında ve eğitim kurumlarında çeşitli şekillerde kurdukları iletişim yöntemlerinden etkilenmekte ve aynı zamanda iletişim kurduğu karşı tarafı etkilemektedir. Bu noktada kişiler arası ilişkilerdeki kavramların öğrenilmesi ve uygulanmasındaki yöntemlerin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada; ön lisans öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler kavramlarını ne kadar özümstedikleri ve günlük yaşamlarında ne kadar kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Nitel olarak tasarlanan bu araştırmada fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, devlet üniversitelerinde okuyan 35 ön lisans öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sonucunda ön lisans öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler kavramları ve uygulamalarına yönelik verdikleri cevaplardan temalandırılmıştır. Araştırmanın bulguları göstermektedir ki iletişim kavramına değinildiğinde öğrencilerin kitle iletişim araçlarından (telefon, internet, vb.) örnekler verdiği görülmektedir. İletişim türlerinden daha çok sözlü iletişimi kullanmayı tercih eden ön lisans öğrencileri ise etkili iletişimde motivasyonun olumlu etkisi olduğuna değinmiştir. Çatışma kavramını ise anlaşmazlık ile ilişkilendiren ön lisans öğrencileri, etkili iletişimde empatinin karşı tarafı anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Stresin iletişimi olumsuz etkilediğini ve karşı tarafa aktarmak istediklerimizi sınırladığını söyleyen ön lisans öğrencileri, etkili iletişimin önemli sorunlarından bazılarını; bencillik, benmerkezcilik ve ön yargılar olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kişilerarası ilişkiler, Motivasyon, Çatışma, Stres.

1. Giriş

İnsanların yaşam serüvenlerinde kişiler arası ilişkilerin ne kadar önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle yetişkin bireyler ve üniversite öğrencileri günlük yaşamlarında ve eğitim kurumlarında çeşitli şekillerde kurdukları iletişim yöntemlerinden etkilenmekte ve aynı zamanda iletişim kurduğu karşı tarafı etkilemektedir. Diğer bireyler ve öğrenciler ile kurulan bu ilişkiler kişiler arası ilişki tarzlarını oluşturmakta ve bireylerin yaşam kalitesini de etkilemektedir.

Kişiler arası ilişler kavramına bakıldığında, son zamanlarda üretilen araştırmaların odak noktası olan konularından biri olduğu bilinmektedir. Etkin iletişim becerisini üzerinde barındıran öğrencilerin problem durumları ile karşılaştıklarında daha etkili çözüm yolları geliştirebilen, özgüveni yüksek, problemler karşısında daha objektif davranan öğrenciler olduğu da görülmektedir.

İlk önce kişilik tanımına değinmek gerekmektedir. Kişilik; bireylerin kendilerine ait olan ve diğer bireylerden onu ayıran uyum bağlantılarını içerir. Bu bağlantılar, bireylerin bilişsel çözümlerine dayanıp iç ve dış yaşama uyum sağlayarak geliştirdiği davranış, düşünüş ve duyuş bağlarını içerisine almaktadır. Bu bağlamlar; belli olaylar neticesinde belli duygu yüklü tepkiler verebilme becerileri, çatışmalar ile başa çıkma ve engellenme şekilleri ve savunma mekanizmalarıdır (Çetinkaya, 2015).

Toplumların günümüzde yaşadıkları problemlerin başında kişiler arası ilişkiler gelmektedir. İnsanlar dünyaya adım attıkları andan itibaren, aileleri başta olmak üzere birçok bireyle iletişim ve etkileşime geçerler. İletişim kurduğu bu insanlar, bireylerin kişilik özelliklerinin ve çevreye karşı tutumlarının biçimlenmesinde etkin rol alır.

Kişiler arası ilişkiler kavramına bakıldığında, hem bireylerin kişilik yapılarının oluşmasında, hem de diğer insanlarla gerçekleştirdiği bağın kalitesinde önemli bir role sahip olan kavramdır. Kişilik gelişimini konu alan çalışmalara bakıldığında bireylerin, kendileri ve çevreleri ile uyum durumları ön plana çıkarılmaktadır (Yanbastı, 1990).

Kişilerarası ilişkiler insan yaşamında oldukça önemlidir. Tanım olarak ilişkiye bakıldığında, bireylerin diğer bireyler ya da toplumlar ile ortaya koyduğu tutumların hepsidir (Tunç ve Kaygas, 2016). Günlük yaşamda her birey bir başkası ile ilişki kurmak durumundadır. İnsanların yaşamları boyunca kurmuş olduğu bu ilişkiler bireylerin yaşam kalitelerini etkilemektedir ve yaşam biçimlerinin yapılandırmaktadır. Kurulan bu ilişkilerde bireyin konumu, yaşamı nasıl algıladığı ve sosyal statüsü oldukça belirleyici olmaktadır (Doğan ve Sapmaz, 2012). Plutchik (1997) kişilerarası ilişkiyi insanların diğer insanlar ile yaşadıkları düşünce, duygu ve davranışlarındaki değişim tarzı olarak belirtmiştir. Kişilerarası ilişkiler kavramını her zaman iletişim bağlamında tanımlamıştır.

Kişilerarası ilişkiler başka bir tanımla, iki veyahut ikiden daha çok bireyle gelişen karşılıklı etkileşimdir. Çeşitli durumlardan doğar, farklı boyutları vardır, duygusaldır. Kişilerarası ilişkilere her zaman samimiyet eşlik etmez. Kişisel ve kişisel olmayan ilişkileri karşılıklı paylaşım ve duygusal yakınlık belirler (İmamoğlu, 2009).

Kişiler arası probleme bakıldığında; “birbiri ile etkileşime giren bireylerden en az bir tanesinin, mevcut bulunan etkileşim şekli ile ideal olması gereken etkileşim şekli arasında olan farktan ötürü gerginlik hissettiği durumdur. Bu gergin durumun üstesinden gelmek adına girişimde bulunduğu, fakat gerçekleştirdiği bu girişimlerin önüne geçildiği bir olay” olarak tanımlanır (Öğülmüş, 2001).

D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) tarafından, kişilerarası problemin üstesinden gelme, çatışma veya anlaşmazlık için çözüm yolu bulmayı amaçlayan ve bu duruma dâhil tüm kişiler için uygun olan kişiler arası süreç olarak tanımlanmıştır. Ayrıca kişiler arası problemin üstesinden gelme, bireylerin kişiler arası ilişki durumlarında maruz kaldığı olaylar ile varmak istediği olay arasındaki farklardan ötürü ortaya çıkan gergin ortamı yok etmek adına çalışmaları barındıran davranışsal ve bilişsel bir süreci ifade eder (Çam ve Tümkeya, 2007).

Kişiler arası ilişkilerinde başarılı olamayan bireylerin ise problemlerle başa çıkmada yetersiz oldukları, kendilerine ve diğer insanlara daha az güvendikleri, yüksek derecede kaygı yaşadıkları görülmektedir. Bu noktada kişiler arası ilişkilerdeki kavramların öğrenilmesi ve uygulanmasındaki yöntemlerin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada; ön lisans öğrencilerinin kişilerarası ilişkiler kavramlarını ne kadar özümstedikleri ve günlük yaşamlarında ne kadar kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Nitel olarak tasarlanan bu araştırmada fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, devlet üniversitelerinde okuyan 35 ön lisans öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi yöntemi ile MAXQDA 11 paket programı kullanılarak veri çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerden elde edilen kodları önceden belirlenmiş veya araştırma sürecinde ortaya çıkan çeşitli tema ve kategoriler halinde bütünleştirilerek yorumlanmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konusu Guba (1981) tarafından inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlikle açıklanmaktadır. Bu çalışmada inandırıcılık için analiz sonuçları doğrudan alıntılarla desteklenmiş; aktarılabirlik için ayrıntılı betimleme yapılmış; tutarlılık için veriler iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve doğrulanabilirlik için görüşme kayıtları ve yazılı dökümleri saklanmıştır.

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2017–2018 eğitim ğretim yılında İstanbul İlinde bulunan devlet üniversitelerinde öğrenim görmekte olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik rneklemesiyle seçilmiş 35 ğrenci oluşturmuştur.

2.2. Veri toplama aracı

Araştırmada 12 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularını belirlemek amaçıyla ilgili literatürden destek alınarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra alanda uzman 10 kişinin görüşleri çerçevesinde çalışılarak soruların ifade ediliş şekilleri üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Bu sorular çalışma grubunun haricinde 10 kişilik bir grup öğrenciyle uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot alışma sonrası öğrencilerden gelen dönütler ve alanda uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda, sorularda düzeltmeler yapılarak soru formundaki soru sayısı 12 olarak belirlenmiştir.

2.3. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

2017–2018 eğitim ğretim yılında İstanbul ilinde bulunan devlet üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 35 ğrenci ile bireysel ve odak grup görüşmeler yapılarak sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır.

Tüm ğrencilere görüşme yapıldıktan sonra sorulara verilen cevaplar içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevapların benzerlik ve farklılıkları doğrultusunda kategorilere ayrılmıştır. Alınan cevaplar tek tek incelenerek belirlenen kategoriler altında toplandıktan sonra frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Elde edilen frekans ve yüzdeler belirlenen alt başlıklara göre yorumlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Etkili iletişimi engelleyen durumlar

Tablo 1. Etkili iletişimi engelleyen durumlara yönelik bulgular

Alt Tema	f
Saygısızlık	3
Bireysel farklılıklar	9
Ümitsizlik	2
ıkarlar	3
Kararsızlık	6
İletişimde stres	10
Göz teması kuramama	9
Ses düzeyi	11
Empati yoksunluğu	24

Tablo 1’de görüldüğü üzere etkili iletişimi engelleyen durumlar alt temasında; saygısızlık (3), bireysel farklılıklar (9), ümitsizlik (2), çıkarlar (3), kararsızlık (6), iletişimde stres (10), göz teması kuramama (9), ses düzeyi (11) ve empati yoksunluğu (24) kodlarına ulaşılmıştır.

3.2. Etkili iletişimin unsurları

Tablo 2. Etkili iletişimin unsurlarına yönelik bulgular

Alt Tema	f
Tutumlar	8
Empati	28
Göz teması	18
Diksiyon	15
Motivasyon	10
Jest ve mimikler	19

Tablo 2’de görüldüğü üzere etkili iletişimin unsurları alt temasında; tutumlar (8), empati (28), göz teması (18), diksiyon (15), motivasyon (10) ve jest ve mimikler (19) kodlarına ulaşılmıştır.

3.3. Çatışma

Tablo 3. Çatışma alt temasına yönelik bulgular

Alt Tema	f
İletişime olumsuz etkisi	20
İletişime olumlu etkisi	9

Tablo 3’de görüldüğü üzere; iletişime olumsuz etkisi (20), iletişime olumlu etkisi (9) ulaşılmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulguları incelendiğinde etkili iletişimi engelleyen unsurlar olarak; saygısızlık, bireysel farklılıklar, ümitsizlik, çıkarlar, kararsızlık, iletişimde stres, göz teması kuramama, ses düzeyi, empati yoksunluğunu belirtilmiştir. Öğrencilerde gözlemlenen en büyük iletişim eksikliği empati yoksunluğudur. Dökmen’e göre (Dökmen, s.157) empati kavramı “bireyin karşısındaki başka bir birey yerine kendisini koyarak, karşısındaki bireyin düşünce ve duygularını doğru bir biçimde anlaması” anlamına gelmektedir. Eğer öğrencilerde karşı tarafın duygularını anlama ve anlamlandırma becerisi eksikse iletişimde sıkıntı yaşanacaktır.

Diğer yandan etkili iletişimin unsurlarına ilişkin görüşler incelendiğinde tutumlar, empati, göz teması, diksiyon, motivasyon, jest ve mimiklerin önemli olduğu belirtilmiştir. Önlisans öğrencilerinde gözlemlenen iletişim unsurlarında en etkili faktör motivasyondur. Motivasyon, bireylerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için kendi istek ve arzularıyla davranmalarınıdır. Motivasyon kavramı, bireyleri çalışmaya sevk eden, harekete geçiren ve isteklendiren anlamında kullanılmaktadır (Koçel, 2003).

Son olarak çatışma alt temasına ilişkin bulgular incelendiğinde iletişime olumlu ve olumsuz etkisine yönelik görüşler bulunmaktadır. Ergin (1999) çatışma kavramını; “kısıtlı durumdaki güç, kaynak ya da statü üstünde hak ortaya konulması veyahut değer unsurları üstündeki anlaşmazlık durumları arasındaki tarafların, rakiplerine zarar sağlamayı amaçladıkları durumdur. Rakiplerini çemberin dışında tutmayı ya da etkisi kalmayacak hale getirmek istedikleri bir olay ya da süreç” olarak ifade edilmektedir.

Kaynakça

- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişiler arası problem çözme envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-108.
- Çetinkaya, R. S. (2015). "Turkish College Students' Subjective Well-Being in Regard to Psychological Strengths and Demographic Variables: Implications for College Counseling". *International Journal of the Advancement of Counseling*, 35, 317-330.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, M. and Maydeu-Olivares, A. (2004). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory: Psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2 (2), 156-163.
- Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). "Kişilerarası İlişki Tarzları ve Öznel İyi Oluş", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 585-601.
- Dökmen, Ü., Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati, İstanbul, 2014.
- Erden İmamoğlu, S. (2009). *Kişilerarası İlişkiler*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Ergin, C. (1999). *İç Çatışmaların İkili Çatışmaların Çözümündeki Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75- 91. doi: 10.1007/bf02766777
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. (3.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Plutchik, R. (1997). *"The Circumplex As A General Model Of The Structure Of Emotions And Personality"*. USA: American Psychological Association Press.
- Tunç, E. ve Kaygas, Y. (2016). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Tarzları ve Psikolojik Eğilimlerinin İncelenmesi". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 53-78
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir. Ege Üniversitesi Matbaası.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

HIGHER EDUCATION STUDENTS' PERCEPTIONS ON PUBLIC EDUCATION PRACTICES

Öğr. Gör. İsmail EROL

Namık Kemal Üniversitesi, ismailerol@nku.edu.tr

Arş. Gör. İsmail KARSANTIK

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, ismailkarsantik@gmail.com

ABSTRACT

Whereas public education practices have been carried out by voluntary organizations initially in our society, it seems that the government support is now in the forefront. Although the amount of support is not sufficient, public education and practices appeal to a large part of the society. The purpose of the present study is to determine the perceptions of undergraduate students on public education practices. The present qualitative study was conducted in phenomenology design. 18 undergraduate students studying at Namık Kemal University and taking public education course participated in the study, and data were collected with a semi-structured individual interview form. The obtained data were analyzed with content analysis method. The findings of the study pointed out what the public education meant for undergraduate students, which practices should be more emphasized within the scope of the public education and what should be considered to achieve success in public education. When the results of the study were considered, it was indicated that public education met an important need for adults and the society, courses and training facilities were needed to become more widespread and the educators were required to be qualified. Additionally, it was concluded that public education practices were needed to focus on artistic aspect as well as professional and technical aspects.

Key Words: Public Education, Adult Education, Non-formal Education, Public Education Practices.

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HALK EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Halk eğitimi uygulamaları toplumumuzda başlangıçta gönüllü faaliyet gösteren kuruluşlar tarafından gerçekleştirilirken, şu an devletin desteğinin ön planda olduğu görülmektedir. Desteğin miktarının yeterli düzeyde olmamasına rağmen, halk eğitimi ve uygulamaları toplumun büyük bir kesimine hitap etmektedir. Bu çalışmada, halk eğitimi uygulamalarına yönelik lisans öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışma fenomenoloji desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma, Namık Kemal Üniversitesinde lisans eğitimi gören ve halk eğitimi dersini almış 18 lisans öğrencisi ile yürütülmüş ve öğrencilere yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgularda; halk eğitiminin öğrenciler için ne anlam ifade ettiği, yetişkin eğitimi kapsamında hangi uygulamalara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği, yaygın eğitimde başarı sağlanması adına nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise; halk eğitiminin yetişkinlere ve topluma yönelik önemli bir gereksinimi karşıladığı, kursların ve eğitimlerin artırılması ve yaygınlaşması gerektiği, halk eğitimi veren kişilerin nitelikli olması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber; halk eğitimi uygulamalarının mesleki ve teknik yönünün yanında sanatsal yönünün de ön planda olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi, Yaygın Eğitim, Halk Eğitimi Uygulamaları

1. Giriş

Bireylerin eğitim kurumlarında aldıkları eğitimden sonra ya da eğitim kurumlarından hiç istifade etmemiş kişilerin; çağın ve toplumun gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimleri kazanması, örgün eğitimden sonra sağlanacak eğitim destekleri ile gerçekleşebilir. Bu nedenle halk eğitimi uygulamaları Türk eğitim sistemimiz için önemli bir yere sahiptir. Yaygın eğitim tanımı genel anlamda halk, yetişkin, toplum ve yaşam boyu eğitim isimleri ile beraber kullanılmaktadır. Halk eğitiminin tanımına bakıldığında, toplum, yetişkin ve yaygın eğitim gibi isimlerle faaliyet gösteren, yetişkin ve okul dışındaki bireylere odaklanmış, düzenli ve sistemli bir eğitim yapısı olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin örgün eğitimden sonra günlük yaşantısında ya da örgün eğitimden hiç yararlanmamış vatandaşların bu değişkenlerin gerektirdiği bilgi, becerileri ve deneyimleri kazanması, örgün eğitim sonrasında gerçekleşecek eğitimler ile mümkündür.

Eğitim kavramı, insanoğlu ile birlikte ortaya çıkmış eski bir terimdir. İnsanlar sosyal birer varlık olduğundan dolayı yaşama başlamalarından itibaren edindikleri bilgi, kabiliyet ve beceri unsurlarını çevrelerindeki diğer insanlara aktarmak ve bunları bir sonraki kuşaklarla paylaşmak istemektedirler. Bu kabiliyet, beceri ve bilgi paylaşma işlemleri ilk başlarda çok sade bir şekilde gerçekleşmekteydi (Yazar, 2012).

Halk eğitimi ise, “yaygın eğitim”, “toplum eğitimi”, “yetişkin eğitimi”, gibi isimlerle de icra edilen, yetişkin bireylere ve okuldan ayrılmış olanlara odaklı düzen ve örgüt yapısına sahip bir eğitim kavramını ifade eder (Geray, 2002). Türkiye’de ise genel olarak “halk/yaygın/yetişkin” eğitimi adlandırmalarının kullanılmakta olduğu görülür (Geray, 2002).

MEB’in hazırladığı Yaygın Eğitim Kurumları yönetmeliğinde 4. Maddede halk eğitimi şöyle tanımlanmıştır:

“Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim-öğretim-üretim rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümüdür” (MEB, 2006).

Kılıç’ın tanımıyla halk eğitimi kavramı; bireylere, toplumlara, isteklere ve gereksinimlere bağlı olarak bir program çerçevesinde ifade edilir. Bireyleri küresel ve insancıl değerler ile şekillendiren aynı zamanda toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişimleri adına ihtiyaç duydukları beceri, bilgi ve anlama becerisini kazandıran sistemli, sürekli, örgütlü ve planlı ve okul dışında gerçekleşen bir eğitim durumudur (Kılıç, 1981, s.6).

Bilimde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler toplumlarda sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamda etkili değişimlere sebebiyet vermiştir. Bununla beraber değişmekte olan hayat şartları, beceri ve bilgi durumlarının devamlı yenilenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bilgi unsurlarını yenileme ihtiyacı günümüz şartlarında bilim odaklı olarak eğitim örgütleri aracılığı ile yapılmaktadır. Güncel hayata adapte olan insanlar yetiştirmeyi eğitim örgütleri sağlamaktadır. Örgün eğitim kapsamının dışında olan kalan yetişkinlerin becerileri ve bilgilerinin günlük hayat şartlarına uygun olarak güncellenmesinin en büyük parçası ise “halk eğitimi” çalışmaları ile gerçekleşmektedir (Yazar, 2012).

Duman’ın (2000, s.43) çalışmasında, yetişkin eğitiminde 3 ana amaçtan bahsedilmektedir;

- Toplumların ihtiyaç gördüğü görgü, bilgi, beceri ve yeterlilik seviyesine haiz yetişkin toplumlara ortaya koymak,
- Yetişkinler için içinde buldukları toplumların yaşamlarını devam ettirmeleri ve gelişmelerinin önüne geçen problemlerin üstüne gitmeyle alakalı bir çaba ortaya koymak ve bu problemlerin çözümünü için yetişkinleri hazırlamak,
- Kendini gerçekleştirmeye dönük olarak bütün yetişkinler adına bilgi, anlayış, tutum ve kendi özelliklerini yükseltme olanağı ve fırsatı sağlamak.

OECD raporuna göre; halk eğitimi sistemleri ve uygulamalarının amaçlarına bakıldığında ulusal ve yerel olarak iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Bunlar (Celep, 2003):

Ulusal amaçlar; toplumlarda bilimsel, kültürel, ekonomik, siyasal ve teknolojik değişimlere bağlı kalarak insanlara, yeni beceri ve bilgi edindirme amacına dayanır. Ulusal amaçların alt amaçları aşağıdaki şekilde sıralanır:

- Bireye, mesleki beceri ve bilgi edindirmek,
- Bireye üretkenlik ve toplumsallaşma adına davranış değişikliğini ortaya çıkarmak,
- Eğitim adına fırsat eşitliği ilkesinin ortaya çıkmasına vesile olmak,
- Toplumlarda okur-yazar seviyesini yükseltmek,
- Toplumun değişimlerine bağlı kalarak, bireysel sorunların çözümlenmesine gerekli imkân ve mekânların sağlanmasıdır.

Yerel amaçlara bakıldığında ise; yerel topluluklarda, yerel sorunları çözmek adına olanaklar sağlayacak ve bölgelerde hayatlarını devam ettirmelerini kolaylaştıran bir amaca dayandığı görülür.

Bilgi toplumu olarak değerlendirildiğimiz çağda hızla değişen bilgi insanları bu değişime ayak uydurma konusunda oldukça zorlamaktadır.

Değişen koşullara uyum sağlayabilmek ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip olmak isteyen insanlar için eğitim vazgeçilmez bir unsur haline dönüşmüştür. Bu çalışma, lisans öğrencilerinin görüşlerine göre bilgi toplumu sürecinde, hayat boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin rolünü incelemeyi amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırmada halk eğitim merkezlerinin uygulamaları ve toplumsal rollerinin, öğrencilerin algılarına ve deneyimlerine başvurularak açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırma fenomenolojik (olgu bilimsel) bir yaklaşımla ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-70). Nitel araştırmalarda fenomenolojik yaklaşımın temel katkılarından birisi de bireylerin yaşantılarını ve kendi dünyalarını nasıl algıladıkları ve yorumladıklarını açığa çıkarmasıdır (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilmiş 32 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri toplama araçları

Araştırmada 12 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularını belirlemek amacıyla ilgili literatürden destek alınarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra alanda uzman 10 kişinin görüşleri çerçevesinde çalışılarak soruların ifade ediliş şekilleri üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Bu sorular çalışma grubunun haricinde 10 kişilik bir grup öğrenciyle uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası öğrencilerden gelen dönütler ve alanda uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda, sorularda düzeltmeler yapılarak soru formundaki soru sayısı 12 olarak belirlenmiştir.

2017–2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilmiş 32 öğrenci ile bireysel ve odak grup görüşmeler yapılarak sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır.

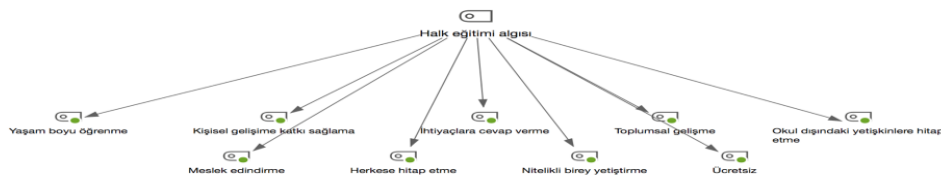
2.3. Verilerin çözümlenmesi

Tüm öğrencilere görüşme yapıldıktan sonra sorulara verilen cevaplar içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevapların benzerlik ve farklılıkları doğrultusunda kategorilere ayrılmıştır.

Alınan cevaplar tek tek incelenerek belirlenen kategoriler altında toplandıktan sonra frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Elde edilen frekans ve yüzdeler belirlenen alt başlıklara göre yorumlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Halk eğitimi algısına yönelik bulgular

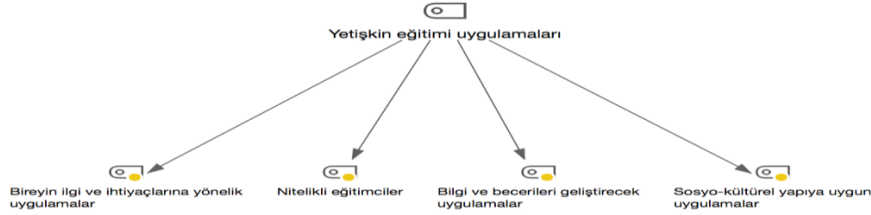


Katılımcıların halk eğitim uygulamalarına yönelik algıları incelendiğinde yaşam boyu öğrenme (9), kişisel gelişime katkı sağlama (6), ihtiyaçlara cevap verme (5), toplumsal gelişme (4), okul dışındaki yetişkinlere hitap etme (3), meslek edindirme (2), tüm kesime hitap etme (1), nitelikli bireyler yetiştirme (1) ve ücretsiz olması (1) kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazıları “Halk eğitimi algısı” alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bireylerin hayat boyunca yaş, cinsiyet ve eğitim durumları gözetilmeksizin ihtiyaca yönelik olarak ekonomik, sosyal, toplumsal, kültürel açıdan gelişmesini sağlayan, iyi ahlaklı insan, özgür düşünceli birey, katılımcı, paylaşımcı ve üretken olarak birey yetiştirmek amacıyla yer ve zamana bağlı olmadan verilen eğitimlerin tümüdür.” (Ö2, para. 23)

“Gerek çocuk gerekse yetişkin olsun bireysel gelişim sağlayan...” (Ö6, para. 17)

3.2. Yetişkin eğitimi uygulamalarına yönelik bulgular

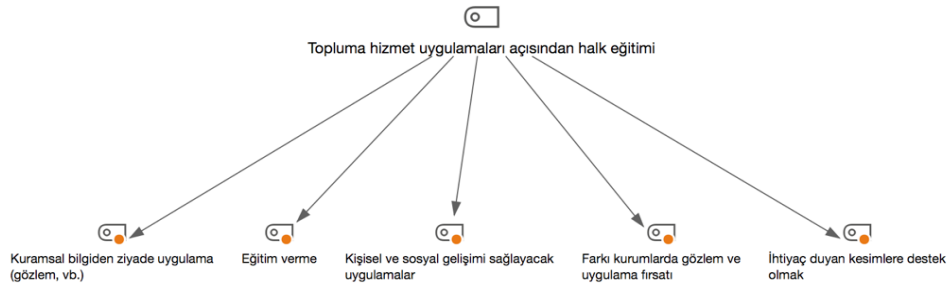


Katılımcıların yetişkin eğitim uygulamalarına yönelik algıları incelendiğinde bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar (12), Nitelikli eğitimciler (8), Bilgi ve becerileri geliştirecek uygulamalar (7), sosyo-kültürel yapıya uygun uygulamalar (5) kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazıları “yetişkin eğitimi uygulamaları” alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bireyin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalara ağırlık verilmelidir. Yetişkin bir birey ihtiyaç dışındaki eğitimden sıkılır, verilen eğitimden elde edilen verim çok olmaz.” (Ö1, para. 23)

“İlk olarak bütün öğretmenler ve öğretmen adayları halk eğitim dersini tüm ayrıntıları ile iyi öğrenmeli gerek saha gerek eğitim kurumunda ihtiyaçları karşılamalıdır. Her zaman bilgili eğitmen gerekmektedir” (Ö20, para. 23)

3.3. Topluma hizmet uygulamalarına yönelik bulgular



Katılımcıların topluma hizmet uygulamalarına yönelik algıları incelendiğinde kuramsal bilgidен ziyade uygulama (12), eğitim verme (8), kişisel ve sosyal gelişimi sağlayacak uygulama fırsatı (7), ihtiyaç duyan kesimlere destek olma (5) kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazıları “topluma hizmet uygulamaları” alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Derste öğrencilere ders içeriği olarak teorik bilgi anlatmaktansa öğrencileri çeşitli halk eğitim kurumlarına gönderip gözlem ve uygulama yapmalarını sağlamak öğrenci için daha verimli olacaktır diye düşünüyorum.” (U2, para. 12)

4. Tartışma ve Sonuç

Dünya, yirminci yüzyılın başlamasıyla ekonomik sosyal, politik ve kültürel bir değişme ve gelişme dönemine girmiştir. Bu sebeple toplumların ve bireylerin de ihtiyaçları değişmeye başlamıştır. Bu değişmelerin ana sebebinde teknoloji ve bilimde ortaya çıkan hızlı ve nitelikli gelişmeler vardır. Bu

gelişmeler sebebiyle bilgi ve işlevleri de hızlı bir şekilde çoğalmakta ve yayılım göstermektedir (Güleç vd., 2013).

Toplumların halk eğitimi algısı da zaman içerisinde değişimlere uğramıştır. Bireyler, halk eğitimini yaşam boyu öğrenme, kişisel gelişimlerine katkı sağlama aracı ve meslek edindirme basmağı olarak görmektedirler.

Bulgularda görüldüğü üzere öğrenciler, eksik oldukları konuları gidermek adına halk eğitim merkezlerindeki kurslara katılım sağlandığını, kişisel ve toplumsal gelişimlerin bu şekilde sağlandığını belirtmektedir. İnsanların öğrenme ihtiyacı yaşamları boyunca sürmektedir. Hızla değişen günümüzde tüm bireylerin her dönemde öğrenme ihtiyacı aynı oranda artmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyaç belirli bir dönemde değil hayatın her döneminde duyulmaktadır. “Yaşam boyu öğrenme, bireyin; beceri, bilgi, ilgi ve yeterlilik seviyesini geliştirme adına yaşamı süresince uğraştığı tüm öğrenme faaliyetleri olarak adlandırılır. Yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireyin bilgi temelli toplumlara uyum göstermesi ve bu toplumlarda hayatlarını daha güzel idare etmesi adına sosyal ve ekonomik yaşamın bütün basamaklarına etkin bir şekilde katılmalarına olanak sağlamaktır” bir şekilde katılımlarına imkân vermektir” (Berberoğlu, 2010).

Yetişkin Eğitimi uygulamaları, bireylerin sadece hobi aracı değil, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik uygulamaları da içeren bir süreçtir. Nitelikli Eğitimcilerle beraber bu süreç hayata katkı sağlayan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaygın eğitimde bu ilgi ve ihtiyaçların giderilmesi için, uygun hedef kitle seçimi de önemlidir. Toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve geleceğe yönelik planlar yapılmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme bireylerin sadece yaşlanmasından dolayı ortaya çıkan kalifiye iş gücünün toplum yapısına uygun yeni bilgi ve becerilerle kuşatılması ya da huzur seviyesi yüksek toplumlarda bireylerin serbest vakitlerini harcamak adına kullandıkları bir durum ya da eğitim olarak tanımlanmamalıdır. Yaşam boyu öğrenme tanımının etrafının belirlenmesine çalışacağımıza öğrenme ve eğitim tanımlarının genişletilmeye uğraşılması, yaşam boyu öğrenme tanımının, kavram olması adına doğru bir adım olacaktır (Aksoy, 2013).

Kaynakça

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 23-48.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. V(II). 113-117.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, A. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Kılıç E (1981). *Halk eğitiminde kuram ve uygulama*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- MEB, (2006). *Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara. MEB.
- Patton, M. Q., (1990) *Qualitative evaluation and research methods*, London: Sage Publications.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

CURRENT TENDENCIES IN THESES WRITTEN IN THE FIELD OF EDUCATION MANAGEMENT

Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gselcuk@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Huriye Sevinç PEKER

İstanbul Arel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, sevincpeker@arel.edu.tr

Gamze GEDİK

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, SBE Enstitüsü, YL Öğrencisi, gamzegedik.1@hotmail.com

Yunus Emre KELEŞ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, SBE Enstitüsü, YL Öğrencisi, yemrekes@yandex.com.tr

ABSTRACT

This research aims to examine current trends in the graduate theses completed on the "Education Administration" area in Turkey. The qualitative research approach has been adopted, and the data of the research has been obtained through a document review. The research data were analyzed through content analysis. In the YÖK National Thesis Center database, 71 graduate theses in the "Educational administration" field were reached by scanning the "Thesis Name" in the search bar and the "Educational Administration" search term bar. 54 of these 71 theses were master's thesis, and 17 of them were doctoral theses. A total of 48 theses consisting of 10 doctoral theses and 38 master's theses, which are open to access, have been investigated. A "Thesis Review Form" was developed by researchers to review these theses oriented with the research purpose. In this context, comprehensive evaluations were carried out according to the institutions, years, universities, studied themes, study groups, data collection tools, and research models of all graduate theses in "Education Administration" field written between 1993-2017. Findings are first tabulated by frequency (f) and percent (%), and then displayed on the graphs. According to the findings, the most number of theses (6) were completed in 2007 and 2014. With the number of theses completed in Educational Administration field, Eskişehir Osmangazi University (6) and Yeditepe University (5) take in the first places within the universities in Turkey. It is seen that the topics of the graduate theses completed in the Education Administration field are related to the views on administration and regulation, leadership in administration, workload-social support in administration, theses in administration, practices in administration, and psychology in administration. In the theses, qualitative research methods (25) are mostly used. Quantitative studies (21) have followed the qualitative studies. In addition, it seems that theses conducted with mixed method have been completed in recent years. The survey (14), document/archive (12), and semi-structured interview form (11) were used as data collection tools. In addition, while the vast majority of investigations are benefiting from reports/documents, there are also studies conducted with students and instructors as part of a study group.

Key Words: Keyword, keyword, keyword, keyword, keyword.

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA YAPILAN TEZLERDEKİ GÜNCEL EĞİLİMLER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de “Eğitim Yönetimi” alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerdeki güncel eğilimleri incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “Tez Adı” aranacak alanında ve “Eğitim Yönetimi” tarama terimi seçeneği ile taranan 71 tane Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü teze ulaşılmıştır. 71 lisansüstü tezden 54 tanesi yüksek lisans, 17 tanesi doktora tezidir. Bu tezlerden erişime açık olan 10 doktora ve 38 yüksek lisans olmak üzere toplamda 48 tane tez incelenmiştir. Ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik bir “Tez İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Bu bağlamda 1993-2017 yılları arasında yazılan “Eğitim Yönetimi” alanındaki erişime açık olan tüm lisansüstü tezlerinin bağlı oldukları enstitülere, yıllara, yapıldığı üniversitelere, işlenen temalara, çalışma gruplarına, kullandıkları veri toplama araçlarına ve araştırma modellerine göre genel değerlendirmeleri yapılmıştır. Bulgular önce frekans (f) ve yüzdeleriyle (%) tablolandırılmış ardından grafikler üzerinde gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre en fazla tez (6) 2007 ve 2014 yıllarında tamamlanmıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (6) ve Yeditepe Üniversitesi (5) Eğitim Yönetimi alanında tamamlanan tez sayılarıyla Türkiye üniversiteleri içinde ilk sıralarda yer almaktadır. Eğitim Yönetimi alanında tamamlanan lisansüstü tezlerin konularının; yönetim ve denetime dair görüşler, yönetimde liderlik, yönetimde iş yükü- sosyal destek durumu, yönetim alanındaki tezler, yönetimde uygulamalar ve yönetimde psikoloji ile ilgili olduğu görülmektedir. Tezlerde çoğunlukla nitel araştırma yöntemleri (25) kullanılmıştır. Nitel çalışmaları nicel çalışmalar (21) takip etmiştir. Ayrıca, son yıllarda da karma yöntemle dayalı tezlerin tamamlandığı görülmektedir. Veri toplama aracı olarak en çok anket (14), belge/arşiv (12) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (11) kullanılmıştır. Bunun yanında araştırmaların büyük bir çoğunluğunda belge/dokümanlardan yararlanılırken, çalışma grubu olarak öğrenciler ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilirken çalışmalarda mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Educational Administration, Graduate Theses, Educational Administration Researches.

1. Giriş

Çağdaş yaşamın en önemli unsurlarından biri olan eğitime ilişkin yapılan farklı tanımların ortak yanı davranış değiştirme ya da davranış oluşturma amaçlı etkinlikler olmasıdır. Davranış oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük bir çoğunluğu okullar aracılığıyla

gerçekleştirilmektedir (Bursalıoğlu, 2016). Toplumsal bir sistem olan okul örgütlerinin yapısı eğitimin sürecini ve niteliğini belirler (Pehlivan Aydın, 2002). Toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda işletmek, geliştirmek ve yaşıtmak süreci eğitim yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1988).

Yönetim bilimi alanında yer alan eğitim yönetimi, oldukça yeni bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını temin ederek alınan kararları etkili bir şekilde uygulayan kamu yönetiminin özel bir alanıdır (Taymaz, 1995). Eğitim yönetimi; eğitime dair unsurları, fiziki koşulları, donanımları, materyalleri, insan kaynağını, eğitimin tüm yönlerini planlamak, örgütlemek, koordinasyonu sağlamak ve denetlemektir (Taşer, 2010). İçinde bulunduğumuz günümüz dünyasının dikkat çeken en önemli özelliği, hızlı değişim ve gelişim içerisinde olmasıdır. Ulusal ve uluslararası yaşadığımız dönüşümler eğitimi ve yönetimini de etkilemektedir. Okulların eğitim-öğretim sürecinde, çevreyle olan ilişkilerinde önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişim sürecinde eğitim yönetiminin iyi bir şekilde planlanması oldukça önemlidir. Koordinasyon ve eşgüdüm, yapılacak işlerde örgüt elemanlarının birbirinden haberdar olması, eldeki maddi ve insan kaynaklarının ortak amaç doğrultusunda birleştirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Ada ve Baysal, 2010).

Eğitim yönetiminin geleceği için yeni çalışma alanlarının oluşturulması, bilimsel çalışmaların yapılması ve alanın gelişmesi için araştırmacıların nitelikli çalışmalar yaparak harekete geçmeleri beklenmektedir. Çünkü eğitim yönetimi araştırma ve uygulamanın bir arada olduğu bir çalışma alanıdır. Eğitim yönetimi; liderlik, psikoloji, örgütsel yapı, uygulamalar ve karar alma gibi çok çeşitli konuları araştırma alanı olarak ele almaktadır. Öte yandan, örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki eğitim yöneticileri için bir uygulama alanı olarak kaynak oluşturmaktadır. Eğitim Yönetiminin uygulamada değerlendirilebilmesi için akademisyen ve uygulayıcılarının işbirliği içinde olması gerekir (Gediklioğlu, 2015). Ayrıca, eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar, etkili eğitim politikaları oluşturma ve uygulamada karşılaşılan problemlere çözüm üretmede önemli bir kaynaktır. Bu noktada önemli olan bilimsel araştırma sürecinin, toplumun beklentilerini karşılaması ve eğitim sisteminin yeniden yapılanma sürecine katkı sağlayacak nitelikte olmasıdır.

Üniversitenin varlık nedenleri arasında eğitim-öğretim hizmetlerini gerçekleştirmek ve kaliteli araştırmalar yapmak amaçları da yer almaktadır. Üniversitelerde araştırmalar yoluyla bilimsel bilginin üretilip paylaşılması sürecinde lisansüstü eğitim önemli bir yere sahiptir. Lisansüstü eğitim; bilimsel öğretim yapmak, öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak, bilimin gelişmesine katkı sağlayacak araştırma ve incelemelerde bulunmak, bu araştırmaları yayınlamak amacına hizmet etmektedir (Başaran, 2006). Bu nedenle üniversitelerde gerçekleştirilen tez çalışmalarının içerik ve nitelik açısından irdelenmesi ve bilimsel gelişmeye ne ölçüde katkı yaptığının sorgulanması, mevcut durumun yanı sıra gelecekte izlenecek araştırma politikalarına da yön verebileceğinden oldukça önemlidir.

Üniversitelerde “Eğitim Yönetimi” içerikli programların açılmasıyla, eğitim yönetimi alanında yayınların sayısı da artış göstermiştir. Alan yazında eğitim yönetimi çeşitli değişkenler ile ilişkilendirilerek araştırılmıştır (İsaoğulları, 2016; Özyolcu, 2015; Baran, 2015; Demirhan, 2015; Topsoy, 2014; Saracaloğlu, 2014; Ekren, 2014; Kırcan, 2013; Abat, 2010; Güngör, 2010; Ertürk, 2010; İğci, 2009; Karataş, 2009; Nar, 2008; Hoca, 2007; Yaman, 2007; Karadağ, 2005; Güngör, 2004; Sağlam, 2003; Çağlar, 1998; Sabancı, 1994; Taşçı, 1993). Ayrıca anabilim dalı olarak; *Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi; Eğitim Yönetimi ve Politikası; Eğitim Yönetimi ve Denetimi; Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi; Eğitim Yönetimi ve Teftişi; Eğitim Yönetimi; Eğitim Yönetimi ve Denetimi; Eğitim Yönetimi, Teftişi, Denetimi ve Planlaması; Eğitim Yönetimi ve Planlaması* seçilen hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalarda mevcuttur (Taşer, 2010; İsaoğulları, 2016; Uysal, 2013; İşçi, 2013; Polat, 2010).

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri alanının bilimselleşme düzeyinin en iyi göstergelerinden biridir. Bu nedenle alanda yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi,

değerlendirilmesi ve sorgulanması gerekli görülmektedir. Ayrıca var olan durumun ortaya çıkarılması ve çalışma sonuçlarının alandaki sorunların çözümünde güncel eğilimlerin ortaya çıkarılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “*Tez Adı*” aranacak alanında ve “*Eğitim Yönetimi*” tarama terimi seçeneği ile taranan 1993-2017 yılları arasında tamamlanan erişime açık yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyerek eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen araştırmaların Türkiye’de ne durumda olduğunu belirlemek, alandaki güncel eğilimleri ortaya çıkartmak ve yeni araştırmalarda nelere gereksinim duyulduğunu saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerdeki güncel eğilimler nasıl bir dağılım göstermektedir?” olarak belirlenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye’de “*Eğitim Yönetimi*” alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezler;

- Bağlı buldukları enstitülere,
- Yıllara,
- Yapıldığı üniversitelere,
- İşlenen temalara,
- Evren- örnekleme,
- Temel alınan araştırma modellerine,
- Kullandıkları veri toplama araçlarına,

göre nasıl bir dağılım göstermektedir?’

2. Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma olayları doğal ortamlarını koruyarak bütüncül ve gerçekçi bir şekilde gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veriler kullanılarak derinlemesine anlamlandırma süreci olarak ifade edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Creswell’e (2016) göre nitel araştırma, sosyal olayları ve sosyal bir varlık olan insanların yaşadıkları olayları özgün yöntemlerle derinlemesine incelemektir. Nitel araştırmalarda araştırmacılar verileri pek çok kez okur, temalar kullanır ve kategorize eder. Elde ettiği tema ve kategorilerin analizi ile çalışmanın sonuçlarına ulaşır. Bu açıklamalardan yola çıkarak eğitim yönetimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma olduğuna karar verilerek doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “*Tez Adı*” aranacak alanında ve “*Eğitim Yönetimi*” tarama terimi seçeneği ile taranan 1993-2017 yılları arasında gerçekleştirilen 71 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Bu tezlerden 54 tanesi yüksek lisans ve 17 tanesini doktora tezidir. Yukarıda belirtilen sınırlılıklarda taranan ve erişime açık olan 38 tanesi yüksek lisans ve 10 tanesi doktora olmak üzere 48 tane lisansüstü tezin tamamına ulaşıldığından ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. 48 tane erişime açık lisansüstü tez çalışma evrenini oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “*Tez Adı*” aranacak alanında ve “*Eğitim Yönetimi*” tarama terimi seçeneği ile taranmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “*Eğitim Yönetimi*” tarama terimi seçeneği sınırlılıklarında arşivlenen 1993-2017 yılları arasında ulaşılabilen söz konusu tezleri incelemek amacıyla, çalışmanın amacı çerçevesinde araştırma yöntemine ilişkin alan yazın göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından “*Tez İnceleme Formu*” geliştirilmiştir. Tez İnceleme Formu

lisansüstü tezlerin bağlı buldukları enstitüleri, yılları, yapıldığı üniversiteleri, işlenen temaları, çalışma grubunu, araştırma modellerini ve kullanılan veri toplama araçlarını değerlendirmeyi sağlayacak şekilde oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Doküman incelemesinde öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “Eğitim Yönetimi” tarama terimi seçeneği sınırlılıklarında arşivlenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin listesi çıktı olarak alınmıştır. Önceden oluşturulan tez inceleme formuna listelenmiş olan tezlerin ayrıntılı bilgilerine YÖK Ulusal Tez Merkezi web sitesinden ‘pdf’ formatında indirilerek ulaşılmıştır. Bu tezlerden erişime açık olmayanlar veri havuzundan çıkarılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan veri analiz türlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analiz tekniği doğrudan gözlemleyemediğimiz çalışmalarda sistematik ve objektif bir çıkarım yapmamızı sağlayan bir yöntemdir. İçerik analizi kapsamında verilerin kodlanarak kategorileştirilmesi, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamaları birbirini izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada düzenlenen kategorilere göre veriler yüzde ve frekansları hesaplanarak analiz edilmiştir. Ayrıca verilerin güvenilirliğinin sağlanması için alan uzmanlarının da görüşleri alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde Eğitim Yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerinin Türkiye’de ne durumda olduğuna dair bulgulara yer verilmiştir. 1993-2017 yılları arasında gerçekleştirilen söz konusu tezler tez inceleme formu göz önüne alınarak incelenmiş, veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı ile ilgili bulgular

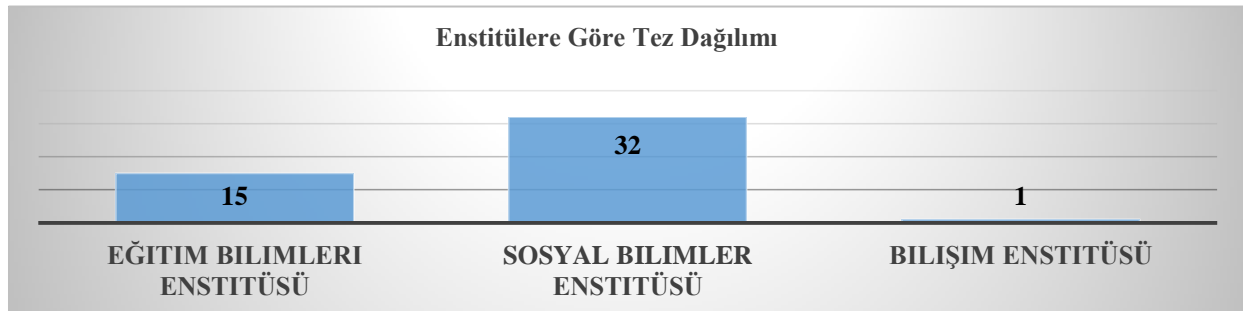
Çalışmanın alt problemlerinin ilki ‘Türkiye’de eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezler bağlı buldukları enstitülere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?’ şeklinde belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerinin enstitülere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Enstitülere Göre Tez Sayıları

Enstitü	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	15	31
Sosyal Bilimler Enstitüsü	32	67
Bilişim Enstitüsü	1	2
Toplam	48	100

Tablo 1 incelendiğinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında Eğitim Yönetimi alanında 1993-2017 yılları arasındaki lisansüstü tezlerin; 15 tanesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, 32 tanesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde, 1 tanesi de Bilişim Enstitüsünde tamamlanmıştır. Tamamlanan tez sayısı ile Sosyal Bilimler Enstitüsü toplam tez sayısının % 67’sini oluşturmaktadır. Grafik 1’de Eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerinin enstitülere göre dağılımları sunulmuştur.

Grafik 1. Enstitülere Göre Lisansüstü Tez Sayıları



Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı ile ilgili bulgular

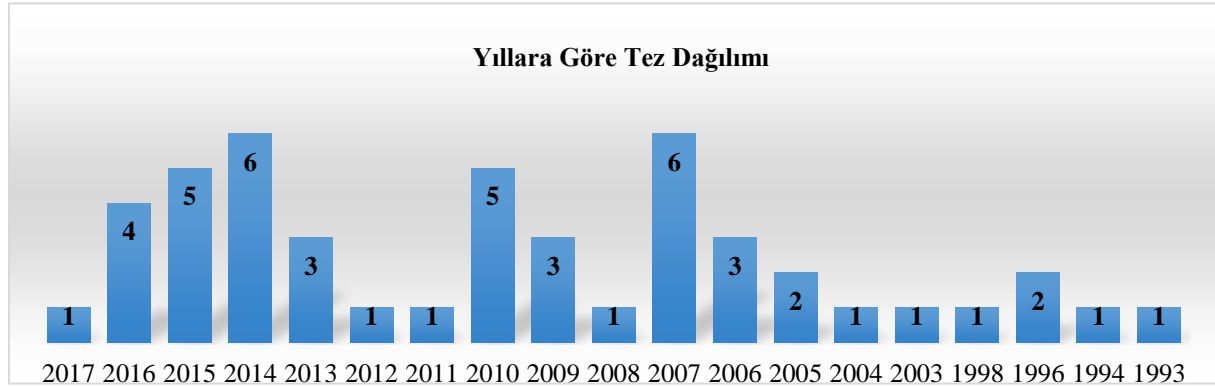
Araştırmanın ikinci alt problemi 'Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezler yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?' şeklinde belirtilmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yıllara Göre Tez Sayıları

Yıl	f	%
2017	1	2,08
2016	4	8,33
2015	5	10,42
2014	6	12,50
2013	3	6,25
2012	1	2,08
2011	1	2,08
2010	5	10,42
2009	3	6,25
2008	1	2,08
2007	6	12,5
2006	3	6,25
2005	2	4,17
2004	1	2,08
2003	1	2,08
1998	1	2,08
1996	2	4,17
1994	1	2,08
1993	1	2,08
Toplam	48	100

Tablo 2 incelendiğinde en çok 2007 (f=6) ve 2014 (f=6) yıllarında lisansüstü tez tamamlanmış olup bunu sırasıyla 2010 (f=5), 2015 (f=5) ve 2016 (f=4) yılları izlemiştir. Özellikle 2014 yılından itibaren tez sayılarında giderek bir azalmanın olduğu görülmektedir. Grafik 2'de Eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerinin yıllara göre dağılımları yer almaktadır.

Grafik 2. Yıllara Göre Lisansüstü Tez Sayıları



Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı ile ilgili bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezler üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?' şeklinde belirtilmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerinin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

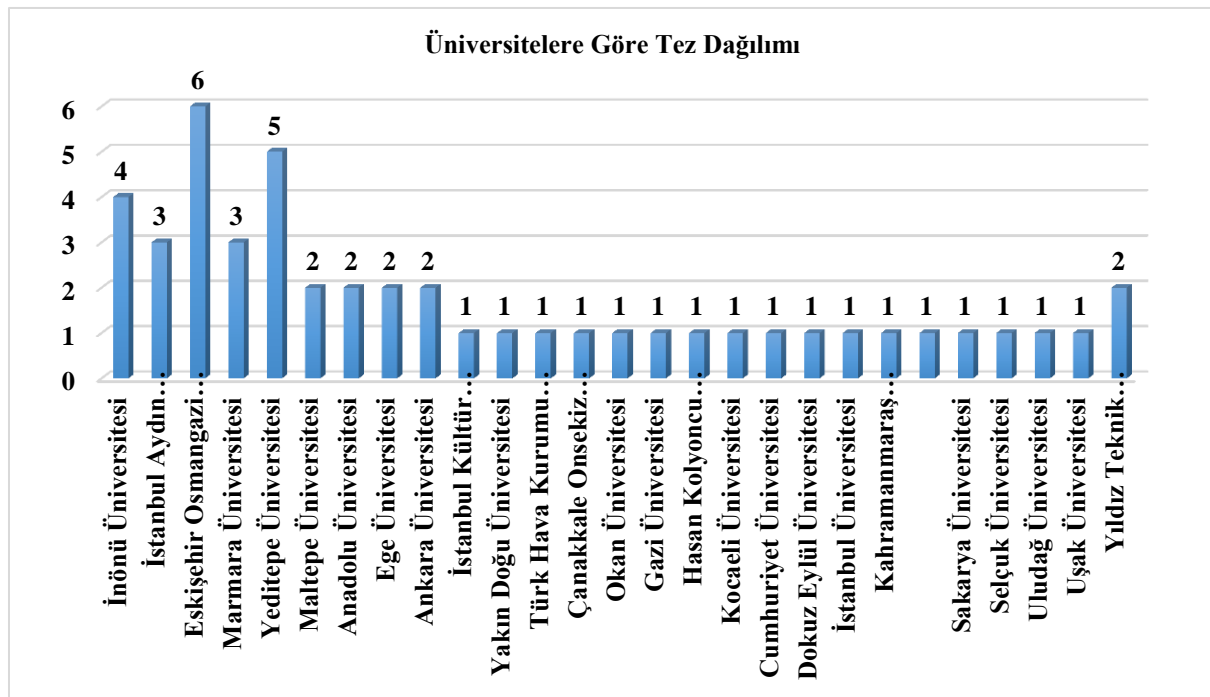
Tablo 3. Üniversitelere Göre Tezlerin Sayısal Dağılımı

Üniversiteler	f	%	Üniversiteler	f	%
Anadolu Üniv.	2	4,17	Kocaeli Üniv.	1	2,08
Ankara Üniv.	2	4,17	Maltepe Üniv.	2	4,17
Cumhuriyet Üniv.	1	2,08	Marmara Üniv.	3	6,25
Çanakkale 18 Mart Üniv.	1	2,08	Okan Üniv.	1	2,08
Dokuz Eylül Üniv.	1	2,08	Orta Doğu Teknik Üniv.	1	2,08

Ege Üniv.	2	4,17	Sakarya Üniv.	1	2,08
Eskişehir Osmangazi Üniv.	6	12,5	Selçuk Üniv.	1	2,08
Gazi Üniv.	1	2,08	Türk Hava Kurumu Üniv.	1	2,08
Hasan Kalyoncu Üniv.	1	2,08	Uludağ Üniv.	1	2,08
İnönü Üniv.	4	8,33	Uşak Üniv.	1	2,08
İstanbul Aydın Üniv.	3	6,25	Yakın Doğu Üniv.	1	2,08
İstanbul Kültür Üniv.	1	2,08	Yeditepe Üniv.	5	10,42
İstanbul Üniv.	1	2,08	Yıldız Teknik Üniv.	2	4,17
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.	1	2,08	Toplam	48	100

Tablo 3’de incelendiğinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “Eğitim Yönetimi” tarama terimi seçeneği sınırlılıklarında arşivlenen yüksek lisans ve doktora tez sayılarına göre, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tamamlanan tez sayısı (f=6) ile Türkiye’deki üniversiteler arasında ilk sırada yer almaktadır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesini sırasıyla Yeditepe (f=5) ve İnönü (f=4) Üniversiteleri takip etmektedir. Grafik 3’de Eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerinin üniversitelere göre dağılımları yer almaktadır.

Grafik 3. Üniversitelere Göre Lisansüstü Tez Sayıları



Lisansüstü tezlerin işlenen temalara göre dağılımı

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezleri işlenen temalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?’ şeklindedir. İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin işlenen temalara göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

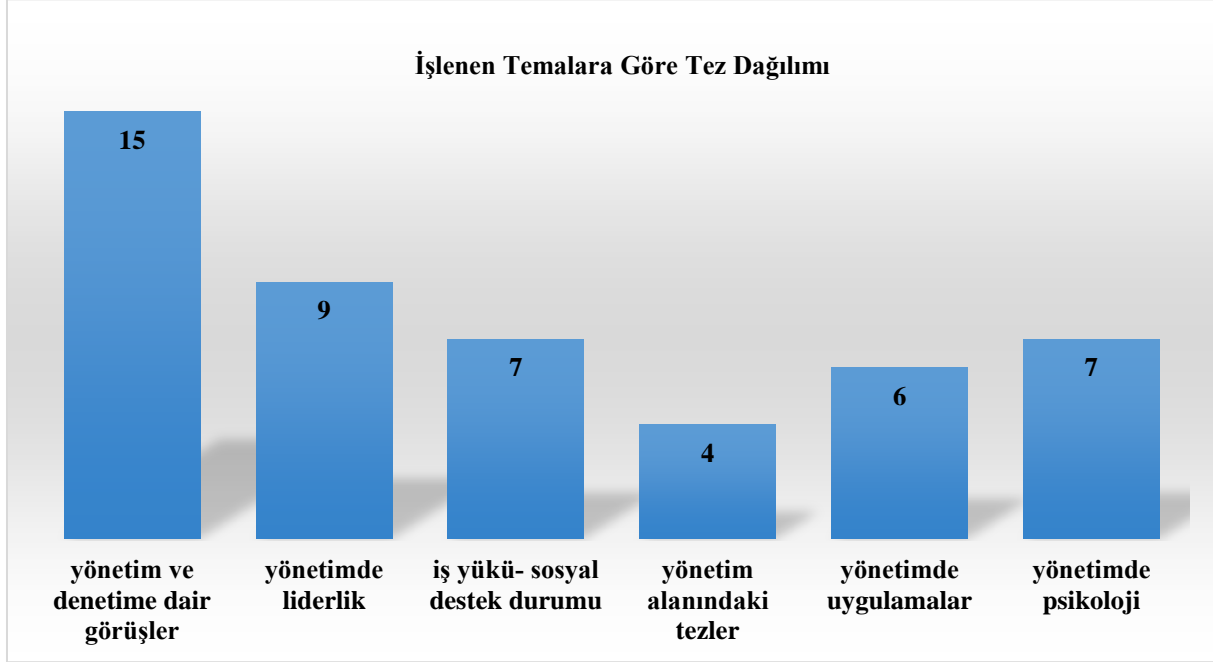
Tablo 4. İşlenen Temalara Göre Lisansüstü Tezlerin Sayısal Dağılımı

Tema	f	%
Yönetim ve Denetime Dair Görüşler	15	31,25
Yönetimde Liderlik	9	18,75
Yönetimde İş Yükü-Sosyal Destek Durumu	7	14,58
Yönetim Alanındaki Tezler	4	8,33
Yönetimde Uygulamalar	6	12,5
Yönetimde Psikoloji	7	14,58
Toplam	48	100

Tablo 4’e göre “Eğitim Yönetimi” tarama terimi seçeneği sınırlılıklarında yapılan lisansüstü tezlerinde; yönetim ve denetime dair görüşler, yönetimde liderlik, yönetimde iş yükü- sosyal destek durumu, yönetim alanındaki tezler, yönetimde uygulamalar ve yönetimde psikoloji öne çıkan

temalardır. En çok işlenen tema olarak “yönetim ve denetime dair görüşler ($f=15$)” ilk sırada yer almaktadır. Bunu Yönetimde liderlik ($f=9$), yönetimde iş yükü- sosyal destek durumu ($f=7$), yönetimde psikoloji ($f=7$), yönetimde uygulamalar ($f=6$) ve yönetim alanındaki tezler ($f=4$) temaları izlemektedir. Grafik 4’de Eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerinin işlenen temalara göre dağılımları yer almaktadır.

Grafik 4. İşlenen Temalara Göre Lisansüstü Tez Sayıları



Lisansüstü tezlerin çalışma grubuna ilişkin bulgular

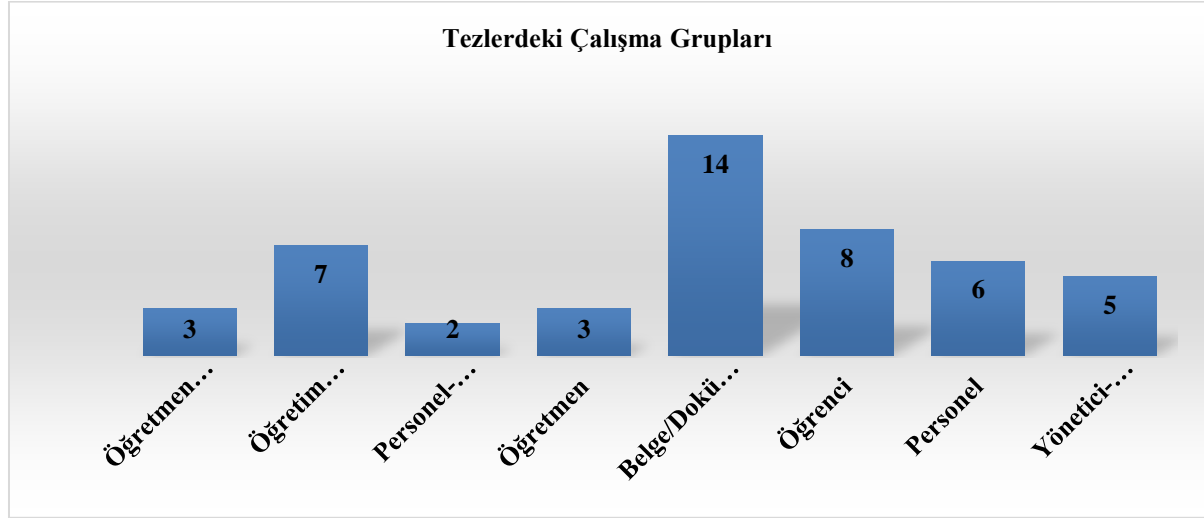
Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezler çalışma grubuna göre nasıl bir dağılım göstermektedir?’ şeklinde belirlenmiştir. İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin çalışma grubu dağılımı Tablo 5’teyar almaktadır.

Tablo 5. Çalışma Grubuna Göre Lisansüstü Tezlerin Sayısal Dağılımı

Çalışma Grubu	f	%
Öğretmen adayı -akademisyen	3	6,25
Öğretim elemanı	7	14,58
Personel-uzman	2	4,17
Öğretmen	3	6,25
Belge/Doküman	14	29,17
Öğrenci	8	16,66
Personel	6	12,50
Yönetici-öğretmen	5	10,42
Toplam	48	100

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubu olarak “öğretmen adayı–akademisyen”, “öğretim elemanı”, “personel-uzman”, “öğretmen”, “belge/doküman”, “öğrenci”, “personel” ve “yönetici-öğretmen” tercih edilmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerde en çok belge/doküman ($f=14$) birinci sırada yer alırken öğrenci ($f=8$) ve öğretim elemanı ($f=7$) çalışma grubu olarak izlemiştir. Ayrıca, incelenen bazı lisansüstü tezlerde ikili çalışma gruplarının da tercih edildiği görülmektedir. Grafik 5’de Eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımları yer almaktadır.

Grafik 5. Çalışma Grubuna Göre Lisansüstü Tez Sayıları



Lisansüstü tezlerin temel alınan araştırma modellerine göre dağılımı ile ilgili bulgular

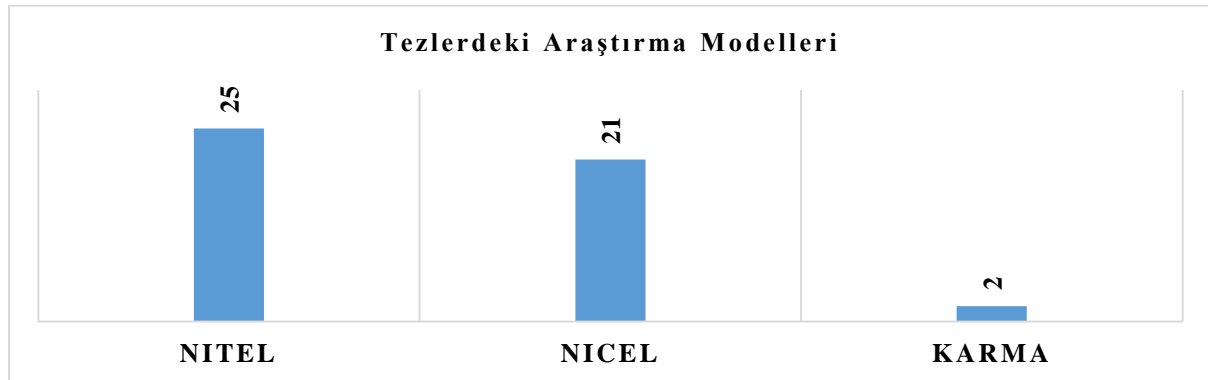
Araştırmanın altıncı alt problemi 'Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezler temel alınan araştırma modellerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?' şeklinde belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma modellerine göre sayısal dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırma Modeline Göre Lisansüstü Tezlerin Sayısal Dağılımı

Araştırma Modeli	f	%
Nitel	25	52,08
Nicel	21	43,75
Karma	2	4,17
Toplam	48	100

Tablo 6'ya göre yüksek lisans ve doktora tezlerinde çoğunlukla "nitel araştırma (f=25) modeli" kullanılmıştır. Nitel çalışmaları nicel çalışmalar (f=21) takip etmiştir. En az kullanılan modelin karma araştırmalar (f=2) olduğu görülmektedir. Grafik 6'da Eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımları yer almaktadır.

Grafik 6. Araştırma Modeline Göre Lisansüstü Tez Sayıları



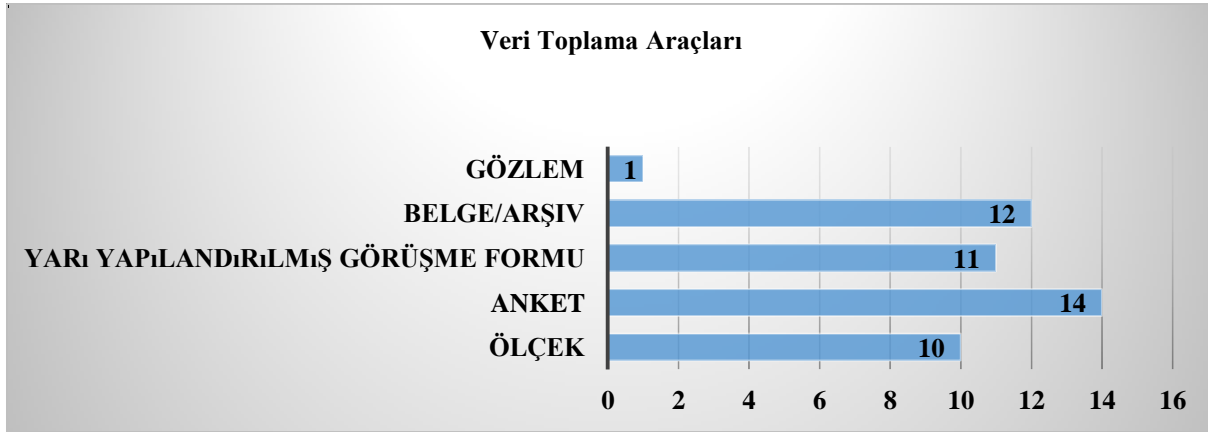
Lisansüstü tezlerin kullandıkları veri toplama araçları ile ilgili bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi 'Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezler veri toplama araçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?' şeklinde belirlenmiştir. İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin kullandıkları veri toplama araçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. Veri Toplama Araçlarının Sayısal Dağılımı ile İlgili Bulgular

Veri Toplama Aracı	f	%
Ölçek	10	20,83
Anket	14	29,17
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	11	22,92
Belge/Arşiv	12	25
Gözlem	1	2,08
Toplam	48	100

Tablo 7'ye göre yapılmış lisansüstü tezlerinde “ölçek, anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu, belge/arşiv ve gözlem” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İncelenen lisansüstü tezlerde en çok anket (f=14) tercih edilirken, belge/arşiv (f=12) ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun (f=11) da kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde veri toplama aracı olarak kullanılan anket ve ölçeklerin bazıları da araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Grafik 7'da Eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları yer almaktadır.

Grafik 6. Veri Toplama Aracına Göre Lisansüstü Tez Sayıları

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ile YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “Tez Adı” aranacak alanında ve “Eğitim Yönetimi” tarama terimi seçeneği ile 1993-2017 yılları arasında tamamlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiş olup, eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların Türkiye’de ne durumda olduğuna ve güncel eğilimlere bakılmıştır.

Araştırma sonucunda tamamlanan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğu Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanmıştır. Bu da üniversitelerin çoğunluğunda Eğitim Bilimleri alanındaki tezlerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü olmadığı için Sosyal Bilimler Enstitüsü çatısı altında gerçekleştirildiğini ve en çok lisansüstü tezin 2007 ve 2014 yıllarında tamamlandığını göstermektedir.

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “Eğitim Yönetimi” tarama terimi seçeneği sınırlılıklarında arşivlenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tamamlanan tez sayısı ile Türkiye’deki üniversiteler arasında ilk sırada yer almaktadır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesini sırasıyla Yeditepe ve İnönü Üniversitelerinin takip ettiği belirlenmiştir. İşçi (2013) anabilim dalı olarak; Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi; Eğitim Yönetimi ve Politikası; Eğitim Yönetimi ve Denetimi; Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi; Eğitim Yönetimi ve Teftişi; Eğitim Yönetimi; Eğitim Yönetimi ve Denetimi; Eğitim Yönetimi, Teftişi, Denetimi ve Planlaması; Eğitim Yönetimi ve Planlaması seçilen lisansüstü tezlerin yer aldığı “*Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tematik, Metodolojik ve İstatistiksel Açıdan İncelenmesi*” adlı çalışmada en fazla tezin Beykent Üniversitesi’nde tamamlandığını, onu Yeditepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinin izlediğini ve en fazla tezin 2008 yılında üretildiğini

belirtmektedir. Ayrıca, Uysal (2013) Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında 2000- 2011yılları arasında yapılmış doktora tezlerini incelediği “*Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanındaki Doktora Tezlerinin İncelenmesi*” isimli çalışmasında, Ankara Üniversitesi en fazla tezin tamamlandığı üniversite iken onu Marmara, Hacettepe Dokuz Eylül Üniversitesinin takip ettiğini ve en fazla tezin 2008 yılında tamamlandığını ifade etmiştir.

Yine çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin konularına bakıldığında, yönetim ve denetime dair görüşler ilk sıra yer alırken onu yönetimde liderlik temalı tezler izlemektedir. Aydın, Erdağ ve Sarıer (2010) ise eğitim yönetimi alanında 2004-2008 yılları arasında yayınlanan makalelerde en sık karşılaşılan temaların Türkiye’de örgüt yönetimi, örgüt kültürü ve liderlik olduğunu ifade etmişlerdir. Polat (2010) da “*Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi*” adlı çalışmasında benzer bulgular olarak yönetim, örgüt ve sistem konularının yer aldığını ifade etmiştir. Ayrıca İşçi (2013) de çalışmasında tezlerde en sık konu edilen kategorilerin “öğrenme-öğretme süreci” ile “yönetim ve okul psikolojisi” olduğunu belirtmektedir. Uysal (2013) çalışmasında en çok çalışılan konuların “eğitim politikaları ve karşılaştırmalı eğitim yönetimi” ve “yönetim felsefesi” olduğunu ifade etmiştir. Okutan ve Ekşi (2007), tarafından 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetinin incelendiği çalışmada en sık çalışılan konuların liderlik, toplam kalite yönetimi ve yönetim sorunları olarak belirlenmiştir.

Çalışmada tamamlanmış lisansüstü tezlerdeki çalışma grubuna bakıldığında sırasıyla en çok belge/doküman, öğrenciler ve öğretim elemanlarının yer aldığı görülmektedir. İşçi (2013) çalışmasında çalışma grubunun çoğunluğunu öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler olduğunu ifade etmiştir. Benzer çalışma olan Gizir ve Köle’nin (2009) çalışmasında da çoğunlukla öğretmen ve öğretmen-yönetici çalışma grubu olarak tercih edildiği görülmektedir.

Araştırmada lisansüstü tezlerde en çok nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel çalışmaları nicel çalışmalar takip etmiştir. Okutan ve Ekşi (2007), Gizir ve Köle (2009), Karadağ (2009) ve Uysal (2013) inceledikleri çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Öte yandan Eğitim Yönetimi alanına ilişkin olarak uluslararası çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanılmaktadır (İşçi, 2013).

İncelenen lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak en çok anket tercih edilirken, belge/arşiv ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun da kullanıldığı görülmüştür. Polat’ın (2010) gerçekleştirdiği ‘*Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi*’ adlı çalışmasında da veri toplama aracı olarak en çok anket kullanıldığını ifade etmiştir. İşçi’ nin (2013) yaptığı çalışmada lisansüstü tezlerde en sık kullanılan veri toplama araçlarının ölçek ve anket olduğu bu sıralamayı görüşme formu, başarı testi, doküman inceleme formu ve gözlem formunun izlediği belirtilmektedir. Balcı (1988), da yayınlanan makalelerde veri toplama aracı olarak en fazla ölçek ve anket kullanıldığını vurgulamıştır. Uysal (2013) eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerini incelediği çalışmasında tezlerde veri toplama aracı olarak en çok anket kullanıldığını, Karadağ (2009b) ise eğitim bilimlerindeki doktora tezlerinde ölçeğin yoğunlukla kullanıldığını belirtmiştir.

Eğitim Yönetimi alanında tamamlanmış olan lisansüstü tezlerinin incelendiği bu çalışma kapsamında ele alınmayan tezlerde kullanılan istatistiksel işlemlere bakılması araştırmacılara önerilmektedir. Ayrıca tezlerde ele alınan temalar sıralamasında son sıralarda yer alan “yönetimde uygulamalar, yönetimde psikoloji ve yönetimde iş yükü-sosyal destek durumu” konularında çalışmalara yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, karma modelde araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Araştırmalarda karma yöntemlerin kullanılması alanda geniş kapsamlı sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Abat, E. (2010). *Eğitim Yönetimi Uzmanlarının Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Zihinsel Modelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.

- Ada, S., ve Baysal, Z.N. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Sarier Y. (2010). Eğitim Yönetimi Alanında Yayınlanan Makalelerinin Konu, Yöntem ve Sonuçlar Açısından Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37- 58.
- Balcı, A. (1988). Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: EAQ'de 1970-1985 Arasında Yayınlanan Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 421-434.
- Baran, H. (2015). *Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Lisansüstü Programının Okul Yöneticisi Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Başaran, İ.E. (1988). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 47, 317-342.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağlar, Ç. (1998). *Güdüleme Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Araştırma Geleneği ve Paradigmaların Gömülü Teori Bağlamında Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Ekren, G. (2014). *Türkiye'de Uzaktan Eğitim Yönetiminde Liderlik Anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (2010). *İnsan Kaynakları Eğitimi: Uzaktan Eğitim Yönetimi İle İnsan Kaynakları Eğitimi Konusunda Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gediklioğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gizir, S. ve Köle, F. (2009). *Eğitim Yönetimi Alanında Liderlik Üzerine Yapılan Çalışmaların Kuram, Yöntem ve Ele Alınan Değişken Açısından İncelenmesi*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı (s.191-199). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Güngör, S. (2004). *Eğitim Yönetiminde Paradigmalara İlişkin İlköğretim Okul Yöneticileri, Öğretmenleri ve Müfettişlerinin Görüşleri (Ankara İli Çankaya, Keçiören ve Mamak İlçeleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, S. (2010). *Eleştirel Kuram Bakış Açısından Ankara İli İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Otorite ve Kültür Analizine İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoca, E. (2007). *Bir Vakıf Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Alanındaki İdeal Lider Tipi Özelliklerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İğci, G. (2009). *Eğitim Yönetimi Kitaplarının Yönetim Psikolojisi Alanı Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- İsaoğulları, Y. (2016). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının Liderlik Teması Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- İşçi, S. (2013). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tematik, Metodolojik ve İstatistiksel Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Karadağ, E. (2005). *Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yönteminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açından İncelemesi: Bir Durum Çalışması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E. (2009b). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açından İncelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karataş, E. (2009). *Eğitim Yönetiminde İş Değerleri ve Örgüt Kültürü*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kırcan, E.(2013). *Eğitim Yönetiminde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması:Bağcılar İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Nar, B. (2008). *Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Okutan, M. ve Ekşi, A. (2007). 2000-2003 Yılları Arasında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Alanında Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tez Özetleri Çalışması.XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Özyolcu, E. (2015). *Eğitim Yönetimi Temelinde Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Aşırı İş Yükü, Tükenmişlik ve Sosyal Destek Durumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Pehlivan Aydın, İ. (2002). *Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, G. (2010). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Sabancı, A.(1994). *Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yönetilenleri Motivasyon ve İş Doyumu Bakımından Nasıl Etkilemektedir*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sağlam, Y. (2003). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergilemelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (İzmir-Buca Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri: Turgutlu Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanındaki Doktora Tezlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taşçı, D. (1993). *Türkiye’de Bilgisayar Destekli Eğitim Yönetimi ve Model Önerisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Taymaz, H. (1995). *Okul Yönetimi*. Ankara: Saypa Yayın Dağıtım.
- Topsoy, S.(2014). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen ve Öğrencilerin Eğitim Yönetimi Hakkındaki Etik Alguları: Gölbaşı Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, E. (2007). *Üniversitelerde Bir Eğitim Yönetimi Sorunu Olarak Öğretim Elemanının Maruz Kaldığı İnfomal Cezalar: Nitel Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

TEACHERS' EVALUATIONS OF EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS CONTRIBUTING TO CLASSROOM MANAGEMENT

Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gselcuk@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Şükran ELGEREN

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, FatmaSukran_Aslan@hotmail.com

ABSTRACT

Contemporary education understanding centered on individuality by bringing individuality to the foreground is an active actor of the education and training process by taking the student out of being a passive object making only information peddling and having him / her ability to communicate effectively, to have problem solving ability, to use ways of accessing information and to interpret and reproduce information. Effective classroom management plays an important role in bringing these qualities, which can be expressed as the individual definition of the 21st century. Classroom management encompasses a comprehensive planning process in the realization of educational objectives, such as minimizing the teaching and learning barriers of students and teachers, ensuring active student participation in the learning process, and the appropriate use of time. These approaches were questioned with the influence of developments in behavioral sciences after the history of the use of traditional models in class management until the 1970s, when the use of traditional models was preliminary, and the pointer shifted towards contemporary education approaches brought about a more flexible and student-centered approach in classroom management. With the contemporary approach, the teacher has come to the position of a guide, and teacher communication has become much more important. For this reason, today teachers have to have effective communication skills and have become a necessary qualification to move beyond the necessity dimension. Beyond the teachers' transfer of information, there are now many influences beyond the task of transferring information, such as concrete speech, full and single message, I speak, effective use of voice and body language, identification and removal of communication barriers in class, harmonious use of verbal and nonverbal messages, communication skills. These communicative skills are also key to effective classroom management. The purpose of this study is to categorize teachers according to social, psychological, and educational factors that affect classroom management in terms of the common characteristics of the metaphors they demonstrate about effective communication in classroom management. In the study, which was designed according to the phenomenological design of the qualitative research methods, content analysis was used in the analysis of the data. The data are from the teachers working in the official education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Manisa, "effective communication in classroom management is like..... Because "has been achieved through completion of expressions. When metaphors produced by teachers about effective communication in classroom management are analyzed by frequency distribution, "mirror" is the most preferred metafor. This metaphor follows the metaphors of "need" and "machine's gear". In addition, the teachers produced 3 metaphors for social factors, 18 for psychological factors and 25 for educational factors.

Key Words: Classroom Management, effective communication skills, teachers, metaphor.

ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE KATKISINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ

ÖZET

Bireyselliği ön plana çıkararak öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışı, öğrenciyi yalnızca bilgi hamallığı yapan pasif bir obje olmaktan çıkarmış, onu etkili iletişim kurma, problem çözme yeterliliğine sahip olma, bilgiye ulaşma yollarını kullanabilme ve bilgiyi yorumlayıp yeniden üretebilme nitelikleriyle donatarak eğitim öğretim sürecinin aktif bir aktörü konumuna yükseltmiştir. XXI. yüzyılın birey tanımları olarak ifade edilebilecek bu niteliklerin öğrenciyi kazandırılmasında etkili sınıf yönetiminin önemli bir rolü vardır. Sınıf yönetimi, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kapsamlı bir planlama süreci ile öğrenci ve öğretmenlerin öğretme ve öğrenme engellerinin asgariye indirilmesi, öğrenme sürecinde aktif öğrenci katılımının sağlanması ve zamanın uygun kullanımı gibi unsurları kapsar. Sınıf yönetiminde 1970'lere kadar geleneksel modellerin kullanımı ön plândayken sözü edilen tarihten sonra davranış bilimlerindeki gelişmelerin etkisiyle bu yaklaşımlar sorgulanmaya başlanmış ve çağdaş eğitim yaklaşımlarına doğru kayan ibre, sınıf yönetiminde de önceki modellerin aksine daha esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir. Çağdaş yaklaşımla birlikte öğretmen bir rehber konumuna gelmiş ve bu durum da öğretmen öğrenci iletişimi çok daha önemli bir hâl almıştır. Bu sebeple günümüzde öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gereklilik boyutunu aşarak taşınması gereken zorunlu bir nitelik durumuna yükselmiştir. Artık öğretmenlerin bilgi aktarma görevinin ötesinde somut konuşma, tam ve tek mesaj yollama, ben diline yönelme, sesin ve beden dilinin etkili kullanımı, sınıftaki iletişim engellerinin tanımlanması ve ortadan kaldırılması, sözel ve sözel olmayan mesajların uyumlu kullanımı, çocuk ve ergenlerle ilişkiler gibi pek çok etkili iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir. Sözü edilen bu iletişim becerileri etkili bir sınıf yönetiminin de anahtarıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ortaya koydukları metaforların ortak özellikleri bakımından sınıf yönetimini etkileyen sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenlere göre kategorize etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre tasarlanan çalışmada, verilerin analizinden içerik analizinden yararlanılmıştır. Veriler, Manisa İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden "sınıf yönetiminde etkili iletişim"gibidir. Çünkü " ifadelerini tamamlamaları yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ürettikleri metaforlar frekans dağılımına göre incelendiğinde "ayna" en çok tercih edilen metafordur. Bu metaforu "ihtiyaç" ve "makinenin dişlileri" metaforları izlemektedir. Ayrıca öğretmenler sosyal etkenler boyutunda 3 tane metafor, psikolojik etkenler boyutunda 18 tane ve eğitsel etkenler boyutunda ise 25 tane metafor üretmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, etkili iletişim becerileri, öğretmenler, metafor.

1. Giriş

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortak bir yaşam alanıdır. Bu ortak yaşam alanının etkili ve verimli öğretme- öğrenme sürecine dönüşmesi ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları ile mümkündür. Sınıf yönetimi; sınıf içinde uyulması gerekli kurallar, sınıfın fiziksel çevresi, öğretmen yeterlikleri, planlama, öğretim materyalleri ve teknolojiden yararlanma, zaman yönetimi, iletişim ve sorun davranışların üstesinden gelme gibi birçok değişkenin etkili ve doğru bir şekilde işe koşulmasını gerekli kılmaktadır (Karip, 2002). Başar (2013) sınıf yönetimi etkinliklerini öğretim ortamının fiziksel düzeni, öğretim plan-program etkinlikleri, zaman yönetimine ilişkin uygulamalar, sınıf içindeki öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki ve iletişim düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olmak üzere beş boyut altında toplamıştır.

Olumlu bir sınıf ve öğrenme atmosferinin oluşturulmasında öğretmen-öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve süreçteki motivasyonları, okulun eğitim politikaları, eğitim programları, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler gibi farklı değişkenler rol oynamaktadır. Eğitim için ayrılan maddi ve manevi kaynakların verimli şekilde kullanımı, öğretmen ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecine aktif katılımları ve bu yolla uygun bir sınıf düzeninin sağlanarak zamanın etkili şekilde kullanımını kapsayan sınıf yönetimi, sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenlere bağlı olarak tasarlanan bir süreçtir. Söz konusu etkenlerin göz önünde bulundurularak etkin bir sınıf yönetiminin sağlanması, öğretmenlerin iletişim yeterlikleri ile de doğrudan ilgilidir. Çünkü iletişim becerisi, kişinin kendisi ve çevresi ile ilgili farkındalığının yüksek olmasını gerektirmektedir. Sınıf yönetiminin sosyal etkenleri arasında yer alan aile, toplumsal norm ve değerler, çevre, beklentiler ve kitle iletişim araçları gibi unsurlar, sınıf atmosferini doğrudan etkileyen değişkenlerdir. Eğitim öğretim sürecinin merkezinde yer alan öğrencilerin aileleri hakkında bilgi sahibi olmak ve bu bilgiler ışığında gerekli düzenlemeleri yapmak, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı yürümesi ve etkili bir sınıf yönetiminin sağlanmasında elzem bir uygulamadır. Çünkü çocukların davranışlarının şekillenmesinde aile bireylerinin tutumları etkilidir. Bu sebeple aile yapısı, ailenin eğitim durumu, yaşanan bölgenin gelişmişlik düzeyi gibi unsurlar, öğrenci davranışlarının çözümlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken etkenlerdir.

Bundan başka çocuğun içinde yaşadığı yakın çevreyi oluşturan aile, okul ve arkadaşlar ile uzak çevre olarak ifade edilebilecek medya aracılığıyla tanık olunan farklı ülkelerdeki yaşam biçimleri de davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Bu konuda belirleyici olan bir diğer unsur da akran ve arkadaş ilişkileridir. Belli bir gruba ait olma duygusunu deneyimleyen bireylerin sosyal ve psikolojik uyumları yükselirken; bu deneyimden yoksun olmak bireyi yalnızlaştırmakta; bu durum da istenmeyen davranışların görülme sıklığını artırabilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerinin psiko-sosyal ve fizyolojik gelişim özelliklerini dikkate almaları ve onlarla iletişime geçerken söz konusu hususlara uygun düzenlemeler yapmaları gerekir (Uğurlu, 2016: 26-27). Öğretmenlerin bu konuda başarılı olması, iletişim becerileriyle yakından ilgilidir. Zira etkili iletişim kurabilen bireyler, koşulsuz saygı gösterme, empatik anlayışla yaklaşma, etkin dinleme, tam ve tek mesaj yollama, fiziksel ve kültürel çevrenin kişiler arası ilişkilerdeki rolünü göz önünde bulundurma, toplumsal norm ve değerlere uygun hareket etme ve ben dili kullanma gibi yeterliklere sahiptir (Yüksel-Şahin, 2017). Bir öğretmenin sözü edilen yeterliklere sahip olması, öğrencilerin içinde yaşadıkları çevre, aile koşulları, akran ve arkadaş ilişkileri gibi değişkenler karşısında gösterdikleri davranışların doğru yorumlanmasında kolaylaştırıcı bir etken olarak göze çarpar. Dolayısıyla etkili iletişim kurabilen öğretmenler, sınıf yönetiminin sosyal etkenlerini, yüksek farkındalıkları sebebiyle kolayca tanımlayıp gerekli düzenlemeleri ivedilikle yapabilecektir.

Bu bakımdan sınıf yönetiminin psikolojik etkenleri arasında yer alan, öğretmenin kişilik özelliklerinin sınıf yönetimine olan etkisi de, iletişim becerisiyle sıkı bir ilişki içindedir. Sınıfta olumlu bir atmosferin oluşturulmasında, takım lideri konumunda olan öğretmenin stratejik bir önemi vardır. Çünkü öğrenciler öğretmenin sözlü ve sözsüz davranışlarından doğrudan etkilenmektedir. Bunun yanında ideal öğretmen, benlik saygısı yüksek bir birey olarak karşımıza çıkar. Çünkü benlik saygısı düşük bireylerde içe kapanma, kendisini ve çevreyi tanıma konusunda başarısızlık, kendine güvenmeme, hoşgörü eksikliği ve duygusal açıdan dengesizlik görülmektedir. Benlik saygısı, kişinin içinde yetiştiği aile tarafından şekillendirilmeye başlanan; ancak çevreden de büyük ölçüde etkilenen

bir kavramdır. İletişim becerisi gelişmiş bireylerin benlik saygıları da yüksektir. Bu sebeple etkili iletişim kurabilme becerisine sahip öğretmenlerin, öğrencilerini anlama, onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda olumlu bir psikolojik atmosfer oluşturmada daha etkili bir takım lideri olacakları söylenebilir. Sınıf yönetiminin eğitsel etkenleri arasında yer alan öğretmenlerin okul amaç ve değerlerine bağlılığı, kontrolü kaybetme korkusu, dersin işlenişi ve sınıf ortamının durumu gibi unsurlar da öğretmen özellikleri ile bağlantılıdır. Zira kendisi ve çevresi ile barışık, eksikliklerinin farkında olup onları tamamlamada istekli, olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek konusunda başarılı bir bireyin, okul yönetimi ve öğrencilerle de sağlıklı ilişkiler kurması, doğal bir sonuçtur. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki başarılarının teknik yeterlikten ziyade sosyal yeterliğe bağlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin farkında olmakla mümkündür. Bunun için de öğretmen ve öğrencilerin iletişim sürecine aktif olarak katılmaları gerekmektedir. Öğrencilerine değer veren ve onları tanıma yeterliğine sahip olan öğretmenler, öğrenciler tarafından kolayca fark edilir. Öğrenciler tarafından fark edilen öğretmenler, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratmada daha başarılıdır. Öğretmenin öğrencilerini tanıyabilmesi ve öğrenciler tarafından kendilerine verilen değer ve önemin fark edilmesi, ancak etkili iletişim becerilerine sahip olunması ile mümkündür (Eroğlu, 2016: 227-228) Sınıfta güven ve saygıya dayalı bir atmosferin varlığı, öğrencileri öğrenmeye daha istekli kılarken öğretmeni de kontrolü kaybetme korkusundan uzaklaştırır. Karşılıklı anlayış üzerine kurulan sınıf içi iletişimlerde, sınıf kuralları da öğrenci katılımı ile belirlenir. Bu durum da sınıftaki sorunların asgariye indirilmesine, dolayısıyla etkili bir sınıf yönetimine zemin hazırlar. Buradan hareketle etkili iletişim becerisinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki başarılarına önemli katkılarda bulunacağı söylenebilir.

Literatürde etkili sınıf yönetimi uygulamalarını merkeze alan çalışmalara rastlanmaktadır. Good ve Brophy (1994) çalışmasında, etkili sınıf yönetiminin öğrenci katılımını arttırdığını, olumsuz davranışları azalttığını ve öğrenci başarısına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Spaulding (1992)'de Sınıf yönetimi öğrencilerin kendi yeterliliklerini tanımlarına, kendi davranışlarını kontrol etmelerine ve içsel normlar oluşturmalarına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Gordon (1996), sınıf içindeki iletişim örüntüsünü belirlemede, öğretmenin sınıftaki rolü ile ilgili yerleşmiş inançların etkili olduğunu belirtmektedir. Paliç ve Keleş (2011) etkili bir eğitim için okul, öğrenci ve veli işbirliği ile karşılıklı belirlenen sınıf kurallarıyla oluşturulmuş bir düzen gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarında, öğrencileri karar alma sürecine katma davranışını öğretmenlerin kendilerinde gördükleri nitelikler arasında olduğunu belirtmişlerdir. Aydın (2006) çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ve fiziksel sağlığına dikkat ederek sınıfta disiplini sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Rinne (1997) etkin sınıf yönetiminin temel hedeflerini; öğrencinin dikkatini sürekli öğrenme materyaline kanalize etme, öğrenme motivasyonunu artırma ve öğrencilerde öğrenmeye yönelik içsel kontrolü geliştirme olarak ifade etmektedir.

Sınıf yönetiminin en önemli işlevi, etkili ve verimli bir eğitim-öğretim gerçekleştirmektir. Etkili ve verimli bir eğitim-öğretimin gerçekleştiği süreçte; kavramların analiz edilmesinde, gerçek bir nesneye ya da olguya ilişkin algıların belirlenmesinde, yaşantıyla ilişkilendirilmesinde, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında metaforlar bir araç olarak kullanılmaktadır (Aykaç ve Çelik, 2014). Çünkü metaforlar aracılığıyla bireyler, soyut kavramlar ile bilinen somut kavramlar arasında kendi bilgi ve becerilerinden hareketle metaforik yapı oluştururlar (Saban, 2009). Bu nedenle, son yıllarda eğitim alanındaki kavramların öğretilmesinde, metaforik algıların belirlenmesine yönelik çalışmalar (Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Çetinkaya ve Eskici, 2018; Dönmez ve Ültay, 2015; Gültekin, 2013; Güveli ve diğ., 2011; Güven ve Güven, 2009; Saban 2004, 2008, 2009; Öztürk, 2007) oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır.

Literatürde sınıf yönetiminde etkili iletişimine yönelik metaforların kullanıldığı çalışmalara pek fazla rastlanmamaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ortaya koydukları metaforların ortak özellikleri bakımından sınıf yönetimini etkileyen sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenlere göre kategorize etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. “Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?”
2. “Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ortaya koydukları metaforlar ortak özellikleri bakımından sınıf yönetimini etkileyen sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenlere göre hangi kategoriler altında toplanmaktadır?”

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, geçerlik-güvenirlik ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Desen

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim deseni bir çalışmadır. Olgu bilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olguları derinlemesine inceleme fırsatı sunan ve zengin söylemler oluşturarak yorumlamalarda bulunma olanağı veren bir araştırma desendir. Olgu bilim çalışmalarında odaklanılan olguyu bilen ve bu olguyu ifade edebilecek bireylerin olguya ilişkin bireysel algıları ve bunlara yükledikleri anlamlar tespit edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; görece olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme yer alan bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda Manisa İli'nde görev yapmakta olan öğretmenler cinsiyet, yaş, branş ve görev yeri kriterleri dikkate alınarak örneklem olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda katılımcılar belirlenirken görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma durumu da göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracını doldurmaya gönüllü olan 50 öğretmene ulaşılmıştır ancak geçersiz olan veriler elendikten sonra 46 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan 46 öğretmenin 34 'ü kadın, 12'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler; Türkçe, Fen Bilgisi, Din Kültürü, Matematik, İngilizce, Müzik, Özel Eğitim, PDR, Sosyal Bilgiler ve Teknoloji Tasarım branşlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 16'sı 22-23 yaş aralığında yer alırken, 30'u da 24 yaş ve üzerindedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin, büyük bir çoğunluğu ilçede ikamet etmektedirler.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin metaforik algılarını belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorudan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş ve ikamet edilen yerlere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise *“sınıf yönetiminde etkili iletişim”gibidir. Çünkü”* şeklindeki açık uçlu soru yer almaktadır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Öncelikle taslak form çalışma grubunda yer almayan bir grup öğretmene uygulanarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiş ve değişiklik yapılmamıştır. Veriler iki ayrı araştırmacı tarafından ve birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Araştırmacıların oluşturduğu listeler karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edildikten sonra, Miles ve Huberman'nın (1994) formülü (Güvenirlik=Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) kullanılmıştır. Nitel bir araştırmada güvenirliliğin sağlanması için araştırmacılar arasındaki uyumun en az % 80 olması gerekmektedir (Creswell, 2016). Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008). Bu doğrultuda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda çalışmanın güvenilirliği 0.90 olarak hesaplanmıştır. Çalışma

sonunda elde edilen bulgular için araştırmacılar dışındaki bir uzman görüşü de alınmıştır. Buradan hareketle araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağladığı söylenebilir.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin ortaya koydukları metaforlar içerik analizi ile zmlenmiştir. Ierik analizinde veriler daha derinlemesine incelenmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu çerçevede metaforlar ilgili literatürde olduğu gibi 5 aşamalı içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Saban, 2009). İlk aşamada öğretmenlerin “sınıf yönetiminde etkili iletişime” ilişkin üretmiş oldukları metaforların listesi oluşturulmuştur. İkinci aşama olan eleme aşamasında geçersiz olan ya da mantıksız gerekçe sunan metaforlar elenmiştir. nc aşamada kategori geliştirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ortaya koydukları metaforların ortak özellikleri bakımından sınıf yönetimini etkileyen *sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenlere* göre kategorileri oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada ise bir uzman görüşü doğrultusunda geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Beşinci ve son aşamada elde edilen metaforların kategorilerine uygun tablolar yapılmış ve veriler yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş ve sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*ğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime yönelik metafor algılarının frekans dağılımını Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ürettikleri metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Ağaç	1	Ekosistem	1	Mesaj yollamak	1
Anahtar	1	Etkili ğrenme yolu	1	Nefes	1
Anne	1	Fidanı sulamak	1	Noktalama işaretleri	1
Anne şefkati	1	Gökkuşağı	1	Orkestra	1
Ayna	3	Gündüz	1	Orkide ieği	1
Aynadan yansıyan görüntü	1	Güneş	1	Oyuncak	1
Bahçıvan	1	Güneş ve ay	1	ğrenci motivasyonu	1
Bildiğini verebilmek	1	Hasat yapmak	1	öğrenme ortamının temel taşı	1
Bir binanın temeli	1	Hayatın kendisi	1	Sihir	1
Dil	1	İhtiyaç	2	Sohbet etmek	1
Dışlı bir ark	1	İnternet modemi	1	şehir merkezi	1
Doğrudan iletişim	1	İş birliği içinde hareket etmek	1	Takım olmak	1
Duygu-düşünce alışverişi	1	Konser	1	Trafik polisi	1
Eğitimin kalbi	1	Makinenin dişlileri	2	Vazgeçilmez bir çaba	1
Toplam	16	Toplam	16	Toplam	14
Genel Toplam					46

Tablo 1’de öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ürettikleri metaforlar frekans dağılımına göre incelendiğinde “ayna (f=3)” en çok tercih edilen metafordur. Bu metaforu “ihtiyaç (f=2)” ve “makinenin dişlileri (f=2)” metaforları izlemektedir. Bunlar dışındaki metafor imgelerin ise frekans değeri 1’ dir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ortaya koydukları metaforlar ortak özellikleri bakımından sınıf yönetimini etkileyen sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenlere göre hangi kategoriler altında toplanmaktadır?*” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime yönelik metafor algılarının frekans dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ürettikleri metaforların sınıf yönetimini etkileyen sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenlere göre kategorileri

Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler	Metafor İmgesi	N
Sosyal Etkenler	İhtiyaç (2), Şehir Merkezi(1)	3
Psikolojik Etkenler	Ağaç (1), Bahçıvan (1), Oyuncak (1), Ayna (3), Duygu-düşünce alışverişi(1), Hasat yapmak(1), Sohbet etmek(1), Anne şefkati(1), Gökkuşluğu(1), Öğrenci motivasyonu (1), Anne (1), Sihir (1), Hayatın kendisi(1),Fidanı sulamak(1), Doğrudan iletişim(1), Aynadan yansıyan görüntü(1)	18
Eğitsel Etkenler	Anahtar (1), İş birliği içinde hareket etmek (1), Bir binanın temeli (1), Eğitimin kalbi(1), Makinenin dişlileri (2), Etkili öğrenme yolu(1), İnternet modemi(1), Orkide çiçeği (1), Nefes(1), Dil(1), Konser(1), Dişli bir çark(1), Ekosistem(1), Trafik polisi(1), Gündüz (1), Mesaj yollamak (1), Takım olmak (1), Vazgeçilmez bir çaba(1), Bildiğini verebilmek(1),Öğrenme ortamının temel taşı(1), Güneş ve ay(1), Noktalama işaretleri(1), Güneş (1), Orkestra(1)	25

Tablo 3’te, öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ürettikleri metaforların sınıf yönetimini etkileyen “*sosyal*”, “*psikolojik*” ve “*eğitsel*” etkenlere göre kategorileri yer almaktadır. Sosyal etkenler kategorisinde; *ihtiyaç(2)*, *şehir Merkezi(1)* olmak üzere 3 tane metafor yer almaktadır. Öğretmenlerin sosyal etkenler kategorisinde yer alan sınıf yönetiminde etkili iletişim metaforlarına ilişkin ifadelerden bazıları aşağıdaki şekildedir.

- “*Sınıf yönetiminde etkili iletişim ihtiyaç gibidir. Çünkü ihtiyaç ve beklentiler karşılanmazsa verim sağlanmaz.*” (Ö15)
- “*Sınıf yönetiminde etkili iletişim ihtiyaç gibidir. Çünkü her iki tarafın da beklentilerini karşılar.*” (Ö20)
- “*Sınıf yönetiminde etkili iletişim şehir merkezi gibidir. Çünkü birbirinden farklı bireylerin ilgi ve dikkatini kendisine çeker.*” (Ö25)

Psikolojik etkenler kategorisinde; *ağaç(1)*, *bahçıvan(1)*, *oyuncak(1)*, *ayna(3)*, *duygu-düşünce alışverişi(1)*, *hasat yapmak(1)*, *sohbet etmek(1)*, *anne şefkati(1)*, *gökkuşluğu(1)*, *öğrenci motivasyonu (1)*, *anne (1)*, *sihir (1)*, *hayatın kendisi(1)*, *fidanı sulamak(1)*, *doğrudan iletişim(1)*, *aynadan yansıyan görüntü(1)* olmak üzere 18 tane metafor yer almaktadır.

Öğretmenlerin psikolojik etkenler kategorisinde yer alan sınıf yönetiminde etkili iletişim metaforlarına ilişkin ifadelerden bazıları aşağıdaki şekildedir.

- “*Sınıf yönetiminde etkili iletişim ağaç gibidir. Çünkü ne kadar önem ve sevgi gösterirsen o kadar gelişir.*” (Ö1)
- “*Sınıf yönetiminde etkili iletişim bahçıvan gibidir. Çünkü bitkiler de canlıdır ve onlara gereken önem ve sevgi gösterildiğinde onlar da renk renk çiçek açar.*” (Ö2)
- “*Sınıf yönetiminde etkili iletişim oyuncak gibidir. Çünkü oyuncak bir çocuğu nasıl mutlu ederse olumlu öğrenci-öğretmen iletişimi de kişileri o kadar mutlu.*” (Ö3)
- “*Sınıf yönetiminde etkili iletişim ayna gibidir. Çünkü iyi ve kötü yönlerimizi görmemizi sağlar.*” (Ö8)
- “*Sınıf yönetiminde etkili iletişim duygu-düşünce alışverişi gibidir. Çünkü bu alışveriş olmadan bilgi de aktarılmaz.*” (Ö10)

- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim sohbet etmek gibidir. Çünkü insanın kendini ifade etme ihtiyacını karşılar.” (Ö12)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim anne şefkati gibidir. Çünkü sabır ve hoşgörü gerektirir.” (Ö16)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim öğrenci motivasyonu gibidir. Çünkü motivasyon arttıkça başarı ve mutluluk yükselir.” (Ö18)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim sihir gibidir. Çünkü iletişim ne kadar iyi olursa hedef kitle o kadar etkilenir.” (Ö22)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim doğrudan iletişim gibidir. Çünkü öğretmenini kişilik özelliklerine bağlı olarak doğrudan irtibata zemin hazırlar.” (Ö38)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim aynadan yansıyan görüntü gibidir. Çünkü iletişim karşılıklıdır ve kişileri etkiler.” (Ö44)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim ayna gibidir. Çünkü nasıl davranırsan öyle dönüt alırsın.” (Ö46)

Eğitsel etkenler kategorisinde ise ; anahtar(1), iş birliği içinde hareket etmek(1), bir binanın temeli(1), eğitimin kalbi(1), makinenin dişlileri(2), etkili öğrenme yolu(1), internet modemi(1), orkide çiçeği(1), nefes(1), dil(1), konser(1), dişli bir çark(1), ekosistem(1), trafik polisi(1), gündüz(1), mesaj yollamak(1), takım olmak(1), vazgeçilmez bir çaba(1), bildiğini verebilmek(1), öğrenme ortamının temel taşı(1), güneş ve ay(1), noktalama işaretleri(1), güneş(1), orkestra(1) olmak üzere 25 tane metafor yer almaktadır.

Öğretmenlerin eğitsel etkenler kategorisinde yer alan sınıf yönetiminde etkili iletişim metaforlarına ilişkin ifadelerden bazıları aşağıdaki şekildedir.

- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim anahtar gibidir. Çünkü iletişim olmazsa eğitim, değişim ve gelişim olmaz.” (Ö4)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim bir binanın temeli gibidir. Çünkü iletişim sağlam değilse sağlıklı eğitim-öğretim olmaz.” (Ö6)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim makinenin dişlileri gibidir. Çünkü dişlilerin biri çalışmazsa sistem durur.” (Ö9)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim internet modemi gibidir. Çünkü modemsiz internet olmadığı gibi iletişimsiz öğrenme de olmaz.” (Ö14)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim orkide çiçeği gibidir. Çünkü orkide uzman ellerde çiçek açtığı gibi öğrenci de etkili bir iletişim sayesinde gelişir.” (Ö19)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim ekosistem gibidir. Çünkü herhangi bir eksiklik döngüyü ortadan kaldırabilir.” (Ö29)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim trafik polisi gibidir. Çünkü sınıfta düzeni sağlar.” (Ö31)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim gündüz gibidir. Çünkü ne kadar etkili olursa o kadar aydınlık olur.” (Ö34)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim orkestra gibidir. Çünkü iyi bir öğrenme ortamı için öğretmen-öğrenci uyumu sağlanmalıdır.” (Ö39)
- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim güneş ve ay gibidir. Çünkü öğretmenin anlaşılır ve aydınlık olması önemlidir.” (Ö42)

- “Sınıf yönetiminde etkili iletişim noktalama işaretleri gibidir. Çünkü iletişimin etkili olmasını ve anlaşılabilirliğini artırır.” (Ö43)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim-öğretim sürecinin amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinde kaynak durumunda olan öğretmen, sınıf yönetimini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmekle sorumludur. Sınıf yönetimine etki eden ve bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlı birçok faktör vardır. Bu faktörlerden birinin yetersizliği diğerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle sınıf yönetimi söz konusu olduğunda; okul, aile, öğrenci, çevre, öğretmen ve psikolojik yansımalar gibi etkenler bir bütün olarak ele alınmalıdır (Ada, 2000).

Bu çalışma ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ortaya koydukları metaforlar incelenmiştir. Frekans dağılımlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin üretmiş oldukları metafor imgelerinden “ayna” en çok tercih edilen metafordur. Bu metaforu “ihtiyaç” ve “makinenin dişlileri” metaforları izlemektedir. Bunlar dışında kalan metafor imgelerinin frekansı 1 ‘dir.

Çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili iletişime ilişkin ürettikleri metaforlar, sınıf yönetimini etkileyen “sosyal”, “psikolojik” ve “eğitsel” etkenlere göre kategorize edilmiştir. Sosyal etkenler kategorisinde; 3 tane, psikolojik etkenler kategorisinde 18 tane ve eğitsel etkenler kategorisinde ise 25 tane metafor yer almaktadır. Sosyal etkenler kategorisinde *ihtiyaç metaforu*, psikolojik etkenler kategorisinde *ayna metaforu* ve eğitsel etkenler kategorisinde *makinenin dişlileri metaforu* frekans dağılımlarına göre en çok tercih edilen metaforlardır. Sosyal etkenler kategorisinde yer alan *ihtiyaç* metaforu ile sınıf yönetiminde etkili iletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde, ihtiyaç ve beklentilerin karşılanmasının önemi vurgulanmıştır. Sarıtaş (2000) sınıf yönetimini; öğretmen, öğrenci, program, içerik, zaman, mekân, teknoloji ve yöntem gibi sınıf içi dinamikleri arasında etkili bir eşgüdüm sağlamak şeklinde ifade etmektedir. Sınıf yönetiminde etkili bir iletişimin sağlanmasında ve bu dinamiklerin oluşturulmasına yönelik ihtiyaçların giderilmesi bu açıdan önemlidir.

Öğretmenlerin ürettikleri metaforlardan hareketle, sınıf yönetiminde iletişim öncelikle psikolojik etkenler kategorisinde yer alan “ayna” metaforuyla özdeşleştirilmiştir. Sınıf yönetiminde etkili iletişim, aynanın yansıtma işlevselliği ile ilişkilendirilmiştir. Sınıf yönetimini gerçekleştirirken kullanılan iletişim dönüt olarak sınıf ortamına yansır. Çünkü sergilenen davranışlar dönüt oranına etki etmektedir. Diğer yandan sınıf yönetiminde iletişime açık olmak, aynadaki görüntü gibi nesnel olarak iyi ya da kötü davranışların görünmesine olanak sağlar. Çetinkaya ve Eskici (2018) “öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları” isimli çalışmada *ayna* metaforunu, bilgi aktarma süreci olarak öğretme kategorisinde ele almıştır. Öğrencilere bilgileri yansıttığı ve ne öğretilirse yansımalarının görüldüğü için öğretme aynaya benzetilmiştir. Saban (2009) tarafından gerçekleştirilen “öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler” adlı çalışmada da *ayna* metaforu, bilgi yansıtıcısı olarak öğrenci kategorisinde yer almıştır. Öğrenci, öğretmen ne öğretirse onu yansıtacağı için aynaya benzetilmiştir.

Eğitsel etkenler kategorisinde yer alan “makinenin dişlileri” metaforu ile de sınıf yönetiminde etkili iletişim, makine çalışma sistemine benzetilmiştir. Makinenin dişlilerinden biri çalışmadığında nasıl ki sistem duruyorsa, etkili iletişimin öğelerinden biri işlevselliğini kaybettiğinde verimli bir eğitim-öğretim gerçekleşemez. Bu nedenle öğretmen sınıfta hem öğreticilik hem de yöneticilik görevini eş zamanlı olarak sürdürmek durumundadır. Çünkü öğretmenin öğreticilik rolünü başarıyla sürdürebilmesinin yolu etkili bir sınıf yönetiminden geçmektedir. Bu nedenle sınıfta zamanın büyük bir kısmı eğitimsel etkinlikler için ayrılmalıdır (Başar, 1999). Ayrıca Çelik (2008), öğretmenden beklenen temel davranışın, öğretimsel zamanın yönetilmesi olduğuna işaret etmektedir. Bunun gerçekleşmesinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ve öğretim sürecinde yaptıkları gözlemlerin, uygulamaların ve çeşitli etkinliklerin rolü büyüktür (Hamurcu, 2003).

Diğer tüm metaforların gerekçelerine bakıldığında ise sınıf yönetiminde etkili iletişimi olumlu yönde artıracak ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde, metaforik algı uygulamaları yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına eğitimleri süresince her ders için metaforik uygulama yapılması, yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 19-32.
- Başar, H. (2013). *Sınıf yönetimi* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 269-283.
- Çetinkaya, S. ve Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 253-271.
- Dönmez Usta, N. ve Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” metaforlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Eroğlu, E. (2016). “Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları”. *Etkili iletişim*. 8. Baskı, (Ed. Uğur Demiray), Ankara: Pegem Yayınları.
- Good, T. and Brophy, J. (1994). *Looking in classroom* (6th Ed.), New York: HarperCollins College Pub.
- Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Sistem Yay.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güveli E., İpek A. S., Atasoy E. ve Güveli H. (2011) ,Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 503-512.
- Hamurcu, H. (2003). Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi “proje yaklaşımı”. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 66-72.
- Karip E. (2002). *Sınıf yönetimi*. (2. Baskı) Ankara: Pegem.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik metafor durumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2), 55-69.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 17(2), 199-220.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*(3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc
- Rinne, C. H. (1997) *Excellent classroom management*, Belmont, CA: Wadsworth Pub.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(55), 459-496.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. Leyla Küçükahmet).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in the classroom*, New York: MacGraw-Hill.
- Uğurlu, C. T. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel-Şahin, F. (2017). “*iletişim becerilerine genel bir bakış*”. *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. (10. Baskı), (Ed. Âlim Kaya). Ankara: Pegem Yayınları.

SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS 'ATTITUDES TO ORGANIZATIONAL CHANGE IN THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION (EXAMPLE OF KIRKAĞAÇ DISTRICT OF MANİSA)

Şermin ILGIN^a

^aÖğretmen, Manisa Kırkağaç Atatürk Ortaokulu, serminilgin83@gmail.com

Adil ÇORUK^b

^bDr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, adilcoruk@hotmail.com

ABSTRACT

Change is an inevitable fact in education organizations. In order to realize a systematic and planned change process, it is important to examine the attitudes of teachers working in educational organizations towards organizational change. Teachers' perception, attitude and views towards change affect the success of the change process. Therefore, identifying the attitudes of teachers in this process before the change studies will minimize the problems that may be encountered. In addition, it will ensure the planning, implementation and evaluation of the teachers' opinions. This study aims to determine the attitudes of the school administrators and teachers working in the kindergarten, primary school, secondary school and high schools in the Kırkağaç district of Manisa province. The research population consists of 380 teachers, 36 school principals and 35 assistant principals working in 36 schools in Kırkağaç District of Manisa Province in 2017 - 2018 academic year. Convenience sampling was used in research. The data in the study were collected by "Inventory of Teachers' Attitudes Towards Organizational Change". Descriptive analysis was used to analyze the data. According to the results obtained from the analysis, it was concluded that the attitudes of the administrators and teachers working in kindergarten, primary school, secondary school and high school level in relation to organizational change were generally positive in Kırkağaç.

Key Words: Keyword, keyword, keyword, keyword, keyword.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKULLARDA GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DEĞİŞİME İLİŞKİN TUTUMLARI (MANİSA İLİ KIRKAĞAÇ İLÇESİ ÖRNEĞİ)³³

ÖZET

Değişim, eğitim örgütlerinde kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Sistemli ve planlı bir değişim sürecinin gerçekleşmesi için eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin tutumlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Değişimi uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin değişime karşı algı, tutum ve görüşleri değişim sürecinin başarısını etkilemektedir. Bu nedenle değişim çalışmalarını öncesinde öğretmenlerin bu süreçteki tutumlarının tespit edilmesi, karşılaşılabilecek problemleri en aza indirgemeyi sağlamakla birlikte; öğretmenlerin görüşlerine uygun planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarının yapılması bakımından önemlidir. Bu araştırma Manisa ili Kırkağaç ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin tutumlarını saptamayı amaçlamaktadır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2017 - 2018 öğretim yılında Manisa İl'i Kırkağaç İlçesi'nde 36 okulda çalışan 380 öğretmen, 36 okul müdürü ve 35 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 174 öğretmen, 11 okul müdürü ve 15 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmada kolayda örneklem yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler "Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Yönelik Tutumlarını Ölçme Envanteri" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici analizlerden faydalanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgulara göre, Kırkağaç'ta Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının genel anlamda "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değişim, örgüt, örgütsel değişim, tutum.

1. Giriş

Değişim geçmişten günümüze bütün toplumları ilgilendiren önemli bir kavramdır. 20.yüzyıl "Değişim Çağı" olmuştur ve bu değişim 21. Yüzyılda da hızla devam etmektedir. Değişim her yerde, her şeydedir. Bu nedenledir ki; devletler, örgütler, toplumlar ve bireyler çağa uymak, ilerlemek ve yükselmek için değişmek zorundadır (Aytürk, 2010).

Değişim süreci, açık sistem olarak kabul edilen okullar açısından kaçınılmazdır ve okulların çevrelerinde yaşanan değişimlere ayak uydurabilmeleri, hayatta kalabilmeleri, sağlıklı eğitim sunabilmeleri ve topluma katkı getirebilmeleri için bu süreci dikkate almaları gerekmektedir. Bu nedenle okullar açısından hayati önem taşıyan değişim sürecinde, okulları değişime zorlayan etmenlerin neler olduğunun ele alınması gerekmektedir (Yılmaz, Kılıçoğlu ve Turan; 2014).

³³ Bu araştırma Şermin ILGIN'ın Adil ÇORUK danışmanlığında gerçekleştirdiği dönem projesi çalışmasından üretilmiştir.

Araştırmalar okuldaki değişim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin merkezi bir rolüne dikkat çekmektedir. Bu açıdan öncelikle öğretmenlerin değişim sürecine yönelik yetiştirilmesi önem taşımaktadır (Balcı, 1995). Öğretmenlerin benimsemediği bir değişimi gerçekleştirmek mümkün değildir. Bundan dolayı herhangi bir değişim kararı alırken, bu süreç öğretmenlerin de katılımı sağlanmalıdır (Cenker, 2008). Öğretmenlerin değişim sürecine değer vermesi için öğretmenlerin amaçları ile değişim sürecinin amaçları uyumlu olmalıdır. Bu sağlanmadığı zaman değişimin uygulanması süreci bir direnç durumu ile karşılaşır veya değişim süreci sembolik bir hal alır (Balcı, 1995).

21. yüzyılın yöneticilerinin yeni rolleri, değişimi yönetmek, esnek yapılar kurmak, sistemi dinamikleştirmek, bugün ve gelecekte düzen ve düzensizliği yönetmek, öğrenen örgütü oluşturma ve yaşatma şeklinde ifade edilmektedir (Çelik, 2000; Akt. Helvacı, 2015). Eğitim örgütlerinde değişim sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek isteyen okul yöneticilerinin öncelikle değişim süreçlerini iyi bilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte okul örgütleri ile ilgili örgütsel yapıyı bilmeleri, okulları değiştirmeye yönelen güçleri, bu güçlerin okulların hangi öğelerini etkilediğinin bilinmesi de değişim sürecini yönetmede önemli katkılar sağlayacaktır. Değişim sürecinde çalışanları anlama, değişime karşı oluşabilecek olası direnmeler ve bu direnmelere karşı nasıl bir yaklaşım sergileyecekleri konularında yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler değişimi yönetme sürecinin kapsamını oluşturmaktadır ve okul yöneticilerinin birer değişim yöneticisi olması beklenmektedir (Karip, 1996; Çalık, 1997; Yıldız, 2012; Helvacı, 2015).

Bu bağlamda günümüzdeki okul yöneticilerinin değişimin başlaması, yönlendirilmesinde değişime liderlik yapma, değişimi yönetme rolleri önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin değişime karşı tutumlarının, değişiklik yaratmada yeterlik duygularının bilinmesi okullarda yapılacak değişimler açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı Manisa ili Kırkağaç ilçesinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin tutumlarını belirlemek ve öneriler ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılanların “örgütsel değişim ihtiyacının belirlenmesi”ne ilişkin tutumları nasıldır?
2. Araştırmaya katılanların “örgütsel değişimin planlanması”na ilişkin tutumları nasıldır?
3. Araştırmaya katılanların “örgütsel değişimin uygulanması”na ilişkin tutumları nasıldır?
4. Araştırmaya katılanların “örgütsel değişimin değerlendirilmesi”ne ilişkin tutumları nasıldır?
5. Araştırmaya katılanların “örgütsel değişimin felsefesi”ne ilişkin tutumları nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Manisa'nın Kırkağaç İlçesi'nde bulunan okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin tutumlarını tespit edebilmek amacıyla veri toplama tekniği olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

2.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılında Manisa İli Kırkağaç İlçesi'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liseler düzeyinde toplam 36 adet okulda görev yapan 380 öğretmen, 36 okul müdürü ve 35 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Ancak araştırma evreninin büyüklüğü ve ulaşım sorunu dikkate alınarak araştırma kapsamında örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıdaki tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	112	56
	Erkek	86	43
	Anaokulu	17	9
Kurum Türü	İlkokul	47	24
	Ortaokul	77	39
	Lise	59	30
	Öğretmen	174	87
	Müdür Yardımcısı	15	8
	Okul Müdürü	11	6
	Okul Öncesi	19	8
Branş	Sınıf Öğretmeni	36	23
	Branş Öğretmeni	128	69
	0-5 yıl	56	28
	6-10 yıl	69	34
Kıdem	11-15 yıl	27	14
	16-20 yıl	30	15
	21+ yıl	18	9
	Eğitim Fakültesi	159	80
Eğitim Türü	Fen-Edebiyat Fakültesi	15	8
	Lisansüstü	13	7
	Diğer	13	7
	22-35 yaş	128	64
Yaş	36-45 yaş	57	29
	46-55 yaş	9	5
	56-65 yaş	6	3

Çalışma grubuna ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde araştırmannın çalışma grubunu 174 öğretmen ve 11 okul müdürü, 15 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 200 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

“Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Değişime İlişkin Tutumları (Manisa İli Kırkağaç İlçesi Örneği)” adlı araştırma için gerekli veri toplama araçlarının hazırlanması aşamasından önce konuyla ilgili ayrıntılı literatür taraması yapılmıştır. Araştırmaya yönelik olarak izin alınarak Tanrıoğen ve Kurşunoğlu tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumlarını Ölçme Envanteri” kullanılmıştır.

Likert tipi veri toplama aracında maddeler: “(1) Hiç Katılmıyorum, ile (5) Tamamen Katılıyorum” arasında 5 aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Veri toplama aracı 2 bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde 9 soruluk demografik bilgilere, ikinci bölümde ise 59 soruluk örgütsel değişimi ölçme envanterine yer verilmiştir. Bu envanter;

- Değişme İhtiyacına Yönelik Sorular (8 madde)
- Değişimin Planlanmasına Yönelik Sorular (19 madde),
- Değişimin Uygulanmasına Yönelik Sorular (9 madde),
- Değişimin Değerlendirilmesine Yönelik Sorular (8 madde),
- Değişimin Felsefesine Yönelik Sorular (15 madde) şeklinde 5 alt boyut ve toplam 59 maddeden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada betimleyici analizlerden faydalanılmıştır. Likert tipi sorulara verilen cevaplarda, hiç katılmıyorum cevabı “1”, kesinlikle katılıyorum cevabı “5” olmak üzere, cevaplar 1’den 5’e kadar puanlanmıştır. Sonrasında ilgili soruya verilen cevapların ortalamaları alınarak, katılımcıların ilgili

ifadeye katılma değerleri bulunmuştur. Örneğin, bir soruya verilen cevapların ortalaması 4.7 ise, yüzdesel olarak hesaplandığında ilgili soruya katılım oranı $(4.7/5*100)$ %94 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problemini oluşturan sorulara yanıt bulmak için, araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgular yer almaktadır.

3.1. Değişme İhtiyacının Belirlenmesi

Bu başlık altında, değişim ihtiyacının belirlenmesine yönelik sekiz ifadeye ilişkin katılımcıların vermiş olduğu yanıtların ortalaması, katılma oranları ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 2. Değişme İhtiyacının Belirlenmesine Yönelik Görüşler

Madde No	İfade	Ortalama	Katılma Oranı	Standart Sapma
s1	Değişmenin niçin yapıldığı çalışanlarca açıkça bilinmelidir.	4.745	95%	0.520
s2	Değişme ihtiyacı belirlenirken çalışanların şikâyetleri dikkate alınmalıdır.	4.715	94%	0.551
s3	Değişme ihtiyacı belirlenirken çalışanların performanslarına da bakılmalıdır.	4.490	90%	0.678
s4	Değişme ihtiyacı okulda çalışan herkese açıklanmalıdır.	4.560	91%	0.668
s5	Değişme ihtiyacının belirlenmesinde dış çevrenin görüşleri de alınmalıdır.	4.020	80%	0.872
s6	Okulun sadece bir boyutunda değil, tüm boyutlarında değişme ihtiyacı belirlenmelidir.	4.450	89%	0.705
s7	Değişme ihtiyacı belirlenirken çevredeki okulların gerçekleştirdiği değişme süreci de örnek olarak incelenmelidir.	4.310	86%	0.620
s8	Belirlenen değişme ihtiyacının eğitim sisteminin amaç, ilke ve kurallarına uygun olması gerekir.	4.605	92%	0.528

Tablo 2’de de görüldüğü gibi en fazla katılımın olduğu ifadelere bakıldığında, katılımcıların değişim konusunda açıkça bilgilendirilmek, değişimin nedenlerini bilmek istedikleri görülmektedir. Katılımcıların değişim konusunda belirsizlik istemedikleri anlaşılmaktadır, değişim sürecine katılmak, değişim sürecinde aktif olmak istedikleri görülmektedir. Yapılacak değişimin eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri ile paralellik göstermesi gerektiği de katılımcılar tarafından istenmektedir.

Diğer ifadelerle kıyasla daha düşük katılım oranı ise, s5 olarak kodlanan “Değişme ihtiyacının belirlenmesinde dış çevrenin görüşleri de alınmalıdır” ifadesidir. İlgili ifadeye verilen cevaplarda standart sapmanın da yüksek olduğu düşünülerek, bu konuda, katılımcıların arasında kutuplaşma olabileceği anlaşılmaktadır. Bu durum dış çevreden önce kendi görüşlerine önem verilmesini isteyen öğretmen ve yöneticiler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Değişimin Planlanması

Bu başlık altında, değişimin planlanmasına yönelik yer alan on dokuz ifadeye ilişkin katılımcıların vermiş olduğu cevapların ortalaması, katılma oranları ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 3. Değişimin Planlanmasına Yönelik Görüşler

Madde No	İfade	Ortalama	Katılma Oranı	Standart Sapma
s9	Değişme sürecini destekleyen ve desteklemeyen kimseler belirlenmelidir.	4.055	81%	0.901
s10	Değişme planlanırken, söz konusu değişmeden etkilenecek çalışanlar belirlenmelidir.	4.450	89%	0.630
s11	Değişme planı hazırlanırken, değişimin ne zaman ve nerede gerçekleşeceği belirlenmelidir.	4.590	92%	0.521
s12	Değişme sonunda elde edilecek yararlar belirlenmelidir.	4.675	94%	0.489
s13	Değişme sürecini olumsuz etkileyecek etkenler önceden düşünülmelidir.	4.660	93%	0.484
s14	Değişme sürecinde atılacak tüm adımlar önceden düşünülmelidir.	4.610	92%	0.555
s15	Yapılan planın başarısız olduğu durumlarda alternatif bir plan hazırlanmalıdır.	4.565	91%	0.525
s16	Değişmeden en çok etkilenecek kişiler belirlenmelidir.	4.445	89%	0.653

s17	Değişme planında okulun misyon ve amaçları açıkça ortaya konmalıdır.	4.600	92%	0.520
s18	Değişmenin uygulanabilmesi için okuldaki insan kaynağının yeterli olup olmadığı belirlenmelidir.	4.540	91%	0.555
s19	Değişme sürecinde kullanılacak stratejiler belirlenmelidir.	4.620	92%	0.515
s20	Değişme planı hazırlama çalışmalarına değişmeden etkilenecek personelin de dâhil edilmesi gerekir.	4.510	90%	0.640
s21	Değişmenin planlanmasında bilimsel verilerden yararlanılmalıdır.	4.620	92%	0.544
s22	Değişme sürecinde rol oynayacak çalışanların önceden belirlenmesinde yarar bulunmaktadır.	4.525	91%	0.583
s23	Değişme planı hazırlanırken, değişmeyi olumlu etkileyecek tüm etkenler düşünülmelidir.	4.620	92%	0.506
s24	Değişme planına sürece katkıda bulunabilecek çevresel etkenlerin de dâhil edilmesi gerekir.	4.470	89%	0.632
s25	Değişme süreci planlanırken, önceki tecrübelerden de yararlanılmalıdır.	4.585	92%	0.541
s26	Değişme sürecinin nasıl ve ne zamanlarda değerlendirileceği önceden planlanmalıdır.	4.565	91%	0.553
s27	Değerlendirme için kullanılacak objektif değerlendirme ölçütleri geliştirilmelidir.	4.615	92%	0.526

Tablo 3'e bakıldığında en fazla katılım s12 olarak kodlanan "Değişme sonunda elde edilecek yararlar belirlenmelidir." ifadesindedir. Değişimin planlanmasına yönelik katılımın en çok olduğu ifadelere bakıldığında, katılımcıların yapılacak değişimin getireceği yararları bilerek, değişimin yarar getirecek ise yapılışını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Diğer ifadelerle kıyasla daha düşük katılım oranı ise, s9 olarak kodlanan "Değişme sürecini destekleyen ve desteklemeyen kimseler belirlenmelidir." ifadesidir. Katılımcıların en az katıldığı maddelere bakıldığında katılımcılar arasında değişim sürecinin planlanması aşamasında süreci destekleyen ve desteklemeyenlerin bilinmesini önemli görenlerin yanında bu duruma kararsız kalan ya da katılmayanların olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Değişimin Uygulanması

Bu başlık altında, değişimin uygulanmasına yönelik yer alan dokuz ifadeye ilişkin katılımcıların vermiş olduğu cevapların ortalaması, katılma oranları ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 4. Değişimin Uygulanmasına Yönelik Görüşler

Madde No	İfade	Ortalama	Katılma Oranı	Standart Sapma
s28	Değişme uygulanırken çalışanlara değişme konusunda eğitim verilmelidir.	4.585	92%	0.577
s29	Değişme süreci uygulanırken, önceden hazırlanan plandan uzaklaşılmalıdır.	4.135	83%	0.881
s30	Değişmeye okulda çalışan herkesin ilgi duyması için çalışmalar yapılmalıdır.	4.375	88%	0.696
s31	Değişmeye gönüllü olarak başlanmalıdır.	4.495	90%	0.648
s32	Değişme için yeterli kaynak olmalıdır.	4.570	91%	0.561
s33	Değişmenin uygulanması aceleyle getirilmemelidir.	4.610	92%	0.527
s34	Değişme süreci uygulanırken, okul dışındaki kişi ve kurumlardan da yardım alınmalıdır.	4.320	86%	0.705
s35	Değişme süreci uygulanırken, tüm personelin çalışması izlenmelidir.	4.455	89%	0.564
s36	Değişme süreci uygulanırken, okuldaki ilgili tüm birimlerin eşgüdümsele çalışması gerekir.	4.470	89%	0.565

Tablo 4 incelendiğinde en fazla katılım "Değişme uygulanırken çalışanlara değişme konusunda eğitim verilmelidir." ve "Değişmenin uygulanması aceleyle getirilmemelidir." ifadeleri olmuştur. Katılımın yüksek olduğu maddelere bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin değişimin uygulanması konusunda bilgilendirilmek ve değişim uygulamalarının acele ile yani oldubittiye getirilmeden yapılmasını istediklerini göstermektedir. Değişimin uygulanması aşamasının ani değil bir plan dâhilinde sürece yayılarak yapılmasını daha uygun buldukları söylenebilir.

En az katılım “Değişme süreci uygulanırken, önceden hazırlanan plandan uzaklaşılmalıdır.” ifadesidir. Katılımın düşük olduğu maddelere bakıldığında ise katılımcıların değişimin uygulanması sürecinde hazırlanan plandan uzaklaşılmalı ifadesine daha az katıldıkları görülmektedir. Değişim sürecinde duruma göre daha esnek davranılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

3. 4. Değişimin Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, değişimin değerlendirilmesine yönelik yer alan sekiz ifadeye ilişkin katılımcıların vermiş olduğu cevapların ortalaması, katılma oranları ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 5. Değişimin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşler

Madde No	İfade	Ortalama	Katılma Oranı	Standart Sapma
s37	Değişme sürecinin sürekli olarak izlenmesi gerekir.	4.490	90%	0.566
s38	Planlanan değişme sürecini engeller nitelikteki etkenler hemen kaldırılmalıdır.	4.350	87%	0.719
s39	Değişme sürecinde görev alan personelin çalışmaları sürekli olarak denetlenmelidir.	4.215	84%	0.727
s40	Değişme sürecinin sonunda sürecin genel bir değerlendirilmesi yapılmalıdır.	4.590	92%	0.512
s41	Değişme sürecinin değerlendirilmesi, önceden belirlenen ölçütler ile yapılmalıdır.	4.460	89%	0.615
s42	Değişme sürecinin örgüte getirdikleri ile götürdüklerinin bir karşılaştırması yapılmalıdır.	4.535	91%	0.528
s43	Değişme sürecinin değerlendirilmesinin bir ekip çalışmasıyla yapılması gerekir.	4.550	91%	0.581
s44	Değişme sürecinin değerlendirilmesi sonuçlarına göre, değişme süreci yeniden planlanmalıdır.	4.465	89%	0.639

Değişimin değerlendirilmesi boyutunda katılımın yüksek olduğu maddelere bakıldığında katılımcıların değişim sürecinin artıları ve eksilerinin karşılaştırılmasını istedikleri, değişim faaliyetlerinin genel bir değerlendirilmesinin yapılmasını uygun buldukları şeklinde yorumlanabilir. Değişim sürecinde personelin sürekli olarak denetlenmesi ifadesine katılımın az olması katılımcılar açısından denetim kelimesinin olumsuz bir etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

3.5. Değişimin Felsefesi

Bu başlık altında, değişimin felsefesine yönelik yer alan ifadelerle ilişkin katılımcıların vermiş olduğu cevapların ortalaması, katılma oranları ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 6. Değişimin Felsefesine Yönelik Görüşler

Madde No	İfade	Ortalama	Katılma Oranı	Standart Sapma
s45	Örgütsel değişme, çalışanların mutluluğu için yapılmalıdır.	4.420	88%	0.724
s46	Örgütsel değişme, çağın gereklerine uymak için yapılmalıdır.	4.510	90%	0.700
s47	Örgütsel değişme, müşterilerin memnuniyeti için yapılmalıdır.	3.975	80%	1.041
s48	Örgütsel değişme, amaca yönelik olmalıdır.	4.615	92%	0.545
s49	Örgütsel değişme, bilimsel olmalıdır.	4.625	93%	0.570
s50	Örgütsel değişme, sistemi yaşatmak için yapılmalıdır.	4.065	81%	1.044
s51	Örgütsel değişme, değişen koşullara uyum sağlamak için yapılmalıdır.	4.360	87%	0.742
s52	Örgütsel değişme, süreklilik göstermelidir.	4.405	88%	0.664
s53	Örgütsel değişme, ölçülebilir olmalıdır.	4.375	88%	0.667
s54	Örgütsel değişme, esnek olmalıdır.	4.315	86%	0.704
s55	Örgütsel değişme, gerçekçi olmalıdır (ütüpik olmamalıdır).	4.545	91%	0.590
s56	Örgütsel değişme, anlaşılabilir olmalıdır.	4.615	92%	0.497
s57	Örgütsel değişme, okulun tüm alt sistemlerini kapsamalıdır.	4.425	89%	0.674
s58	Örgütsel değişme, ekonomik olmalıdır.	4.305	86%	0.801
s59	Örgütsel değişme, yasal olmalıdır.	4.570	91%	0.629

Değişimin felsefesi boyutunda katılımın yüksek olduğu maddelere bakıldığında, yönetici ve öğretmenlerin değişimde bilimsel ilkelere önem verdiği ve değişimin amaca yönelik olması

gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Katılımcılar aynı zamanda değişimin anlaşılabilir olması gerektiğini belirmişlerdir. Katılımın daha az olduğu maddelere bakıldığında ise katılımcıların okullarda değişimden etkilenenleri müşteri olarak algılamının yanlış olabileceğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Değişimden etkilenen tüm kesimlerin yanı sıra kendi memnuniyetlerine de önem verilmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılar değişimin sistemi yaşatmak için yapılmasına da daha az katılmaktadırlar.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Örgütlerde üyelerin değişime karşı tutumları örgütsel değişimin başarılı olması için önemlidir. Bu anlamda, üyelerinin değişime karşı olumsuz tutumları bir örgütte değişime direnç durumu ortaya çıkabilir ve değişim süreci başarısızlıkla sonuçlanabilir. Eğitim örgütleri, değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçları, beklentileri etkili bir şekilde karşılamak için değişimi uygulamada öncelikli olmalıdır. Eğitim sistemlerinde değişimi uygulayıcı konumundaki öğretmenler de değişime karşı hazır ve açık olmalıdır.

Kırkağaç'ta Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler; örgütsel değişime ihtiyacına yönelik sorulara % 90, değişimin planlanmasına yönelik sorulara %91, değişimin uygulanmasına yönelik sorulara %89, değişimin değerlendirilmesine yönelik sorulara %89, değişim felsefesine yönelik sorulara %88 oranında katılım göstermişlerdir. Örgütsel değişimin beş boyutuna yönelik katılım oranlarının "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olması Kırkağaç'ta okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel değişime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Demir (2017) tarafından yapılan "Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)" adlı çalışmanın sonuçlarına göre de öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin görüşleri yüksek düzeydedir. Tekin (2012) de "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin görüşleri (Siirt İli Örneği) isimli yüksek lisans tezinde, Siirt il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin görüşlerini, genel anlamda "Katılıyorum" düzeyinde ve olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt (2015) tarafından "Okul yöneticisi ve öğretmenlerinin değişime hazır bulunuşluk durumları ve ilgili temel etkenlerin incelenmesi (Fatih Projesi Örneği) adlı doktora tez çalışmasında okul çalışanlarının genel olarak ilgili değişime yönelik olumlu bakış sergiledikleri ve gereken beceriler açısından kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Kurşunoğlu ve Tanrıoğan (2006) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin tutumları" adlı çalışmada ise Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin tutumları "orta" düzeyde bulunmuştur.

Kırkağaç'ta bulunan okullarda çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerin olumlu olması, genel olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişime açık ve istekli olduklarını göstermektedir. Cenker ve Akgül (2008) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi" adlı çalışmada da öğretmenlerin değişimin başlama ve uygulanmasında söz sahibi oldukları görülse de yeterli katılımlarının olmadığı ortaya çıkmıştır. Eğitim örgütlerinde yapılan değişimlerde genellikle bakanlığın üst birimleri tarafından eğitim çalışanlarına sorulmadan yapılmaktadır. Eğitim örgütlerinde değişimlerin daha başarılı ve kalıcı olması için değişimi uygulayıcı konumundaki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmalı ve yönetici ve öğretmenlerin değişim sürecine katılımı sağlanmalıdır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel değişime özendirilmesi için çalışmalar yapılmalı, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini değişim sürecinin bir parçası olarak hissetmeleri sağlanmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişimden beklentileri dikkate alınarak okul ortamında rahatsız oldukları durumlar ortaya çıkarılmalı ve çözüm yolları aranmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişim süreci öncesinde iş doyumu ve tükenmişlikleri konusunda uzman yardımına başvurulmalıdır. Eğitim örgütlerinde değişimden elde edilecek yararlar önceden belirlenmeli ve değişimin niçin yapıldığı, yönetici ve öğretmenlere açıkça bildirilmelidir.

Değişme sürecinde bilimsel ilkeler dâhilinde hareket edilmeli, değişim süreci uygulanırken yönetici ve öğretmenlere eğitim verilmelidir. Değişme sürecinin sonunda değişim öncesi durum ile değişim

sonrası durum karşılaştırılarak sürecin genel bir değerlendirilmesi yapılmalıdır. Ülkemizde değişim sürecinde eğitim örgütlerinde daha çok Toplam Kalite Yönetimi ve Stratejik Planlama uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Bu uygulamaların yanı sıra Değişim Mühendisliği, Kıyaslama, Öğrenen Örgüt ve Örgüt Geliştirme gibi örgütsel değişim teknikleri de eğitim örgütlerinde uygulanmalıdır.

Bu araştırma anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yükseköğretim kurumlarında yapılabilir. Bu araştırma okul yöneticileri ile öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma il ve ilçe milli eğitim müdürleri, çalışanları, okul-aile birliği üyeleri, veliler ve öğrencilere uygulanabilir.

Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişime yönelik tutumları araştırılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişim sürecine yönelik algıları ve değişimden beklentilerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Okullarda değişimin gerçekleştirilmesini zorlaştıran nedenler araştırılabilir. Okulların değişime açıklığı ile okul yönetici ve öğretmenlerin tutumları arasındaki ilişki araştırılabilir. Araştırmada nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılabilir.

Kaynakça

- Aytürk, N. (2010). *Örgütsel ve yönetsel davranış. Örgütlerde insan ilişkileri ve yönetsel davranış yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem yayınevi.
- Bozkurt, A. T. (2015). *Okul yönetici ve öğretmenlerinin değişime hazır bulunuşluk durumları ve ilgili temel etkenlerin incelenmesi (Fatih Projesi Örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çenker, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çenker, B. ve Akgül, E.M. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine yönelik bakış açılarının incelenmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 185-202.
- Çalık, T. (1997). Türk milli eğitiminin örgütsel değişime ihtiyacı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17 (2), 51-62
- Çelik 2000
- Demir, M. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Helvacı, M. A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karip, E. (1996). *Eğitimde değişimin uygulanması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kurşunoğlu, A. ve Tanrıöğren, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20; 13-22.
- Tekin, N.G. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 177-198.
- Yılmaz D., Kılıçoğlu G. ve Turan S. (2014). *Örgütsel değişim*. S. Turan (ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ORGANIZATIONAL CYNICISM: A RESEARCH ON ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS

Hilmiye Yüksel

Teacher, MEB, Akhisar-Manisa

Semiha Şahin

Doç. Dr., DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, semiha.sahin@deu.edu.tr

ABSTRACT

The person who believe people are only after their own interest and who accept everyone to be self-seeking is called 'cynic' and the idea that explains that is called the 'cynicism'. Organizational cynicism is the lack of the organization of collectivity and honesty and the negative and critical manners of an individual towards the organization. The purpose of this research to investigate if the level of perception of elementary and middle school teachers on the organizational cynicism on their schools changes based on different variables and to bring forward some suggestions accordingly. The environment of the research involves teachers from 84 elementary and middle schools in Akhisar-Manisa. The 'Organizational Cynicism Scale' was used in the research and data was gathered from 316 teachers with stratified and random sampling. T-test and one-way variance analysis was used in data analyzing. The behavioral cynicism of single teachers are found to be higher. In addition, in scale-wide analysis and in lower dimensions it is seen that the organizational cynicism levels in the schools of the teachers do not show a significant change depending on their gender, age, period of service, educational level, union membership and the size of their schools.

Keywords: Cynicism, organizational cynicism, elementary school, middle school, teacher.

ÖRGÜTSEL SİNİZM: İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA

ÖZET

İnsanların yalnız kendi çıkarlarını gözetdiğine inanan ve herkesi çıkarıcı kabul eden kimseye "sinik" ve bunu açıklayan düşünceye de 'sinizm' denir. Örgütsel sinizm, örgütün bütünlükten ve dürüstlükten yoksun olması durumu ve bireyin çalıştığı örgüte karşı olumsuz ve eleştirel tutumlarıdır. Araştırmanın amacı, ilk ve ortaokul öğretmenlerin okullarında örgütsel sinizme ilişkin algı düzeylerinin bazı değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğini incelemek ve öneriler getirmektir. Araştırmanın evreni Manisa-Akhisar'daki 84 ilk ve orta okuldaki öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmış; tabakalı ve tesadüfi örneklem yöntemleri ile 316 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri analizlerinde *t*- testi ve Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde bekar öğretmenlerin davranışsal sinizm düzeyleri daha yüksek gelmiştir. Ayrıca ölçek genelinde ve alt boyutlarda öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri onların cinsiyetlerine, yaşlarına, hizmet sürelerine, öğrenim düzeylerine, sendikaya üyelik durumuna ve okullarının büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Sinizm, örgütsel sinizm, ilkokul, ortaokul, öğretmen.

1. Giriş

Günümüzde diğer gelişmelere paralel olarak örgütler sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Dolayısıyla verimi arttırmak için çalışanların motivasyonu, iş doyumunu, güven ve bağlılık düzeyleri daha da önem kazanmıştır. Bu anlamda örgütlerde çalışanların beklentileri de değişmektedir. Senge'ye (1993) göre kendini tanımak, gerçekleştirmek, yeteneklerini göstermek, başarıya ulaşmak ve takdir edilmek insanları mutlu eden değişkenlerdendir (Tok, 2007:6). Bundan dolayı işyerindeki değişiklikler, çalışanların beklentilerinin artmasına neden olmaktadır. Fakat bu beklentiler karşılanmadığında da bu durum çalışanların kişisel yaşantılarında ve sağlıklarında zarara (Cartwright ve Holmes, 2006:199) ve aynı zamanda kişilerin kurumlarına karşı olumsuz tutum takınmalarına ve hatta düşmanca yaklaşımlarına yol açabilmektedir. Alanyazında örgütsel sinizm olarak adlandırılan bu gibi tutum ve davranışlar örgüte olan bağlılığı belirleyen önemli bir değişken olabilmektedir.

Örgütler, etkililik için yeterli yapısal, fiziksel ve ekonomik koşullara sahip olabilir. Buna karşın sistemin işlemesinden sorumlu olan insanlara gerekli önem verilmez, gereksinimleri ve beklentileri dikkate alınmazsa, sistemin etkili çalışması beklenemez (Celep, 2000). Örgüt çalışanlarından, onların

verebileceğinden daha fazlası beklenip karşılığında onlara sadece o işte çalışıyor olmaktan fazla bir şey verilmediğinde sinizmin ve güvensizliğin ortaya çıkması şaşırtıcı olmamaktadır (Cartwright ve Holmes, 2006).

Sinizmin temeli Antik Yunan'da Atinalı Antisthenes (M.Ö. 444-368) tarafından kurulan bir hayat tarzı ve düşünce okulu olan Kynikler Okuluna dayanmaktadır. Bu felsefeyi benimseyenlere "kinik" veya "sinik" denmekteydi (Hançerlioğlu, 2008: 219-220). Sinizmin ana düşüncesi, insanı kendi dayandırmaktır. Bu felsefeye göre bilge kişi erdemli kişidir, yani kendi kendine yeten kişidir. Kinikler (sinikler) toplum karşısında kendilerini özgür sayar ve söylediklerine kulak asmazlar, toplumun alışkanlıklarına ve yasalarına bağlanmazlar (Gökberk, 2002). Tarihsel süreçte, yeni siniklerin iki bin beş yüz yıl öncesindekiler gibi olmadıkları bilinmektedir. Mantere ve Martinsuo'ya (2001) göre eski sinikler acımasız eleştirilenler olarak bilinirken, bugünkü kavramı yerini kötümserlik ve güvensizlik anlamına bırakmıştır (Kalağan, 2009). Sinik bireyler, çalıştıkları kurumları "hor görmeleri" ile de tanınmışlardır. Ayrıca mizahı, kişisel ve mesleki amaçlarına ulaşabilmek için ayrıcalıklı ve güçlü bir silah olarak kullanmışlar, iş arkadaşlarını "dramatik" ve "müstehcen" olarak konuşturdukları çizimleri (karikatürleri) sergilemelerile de tanınmışlardır (Dean vd. 1998).

Sinizm çok geniş boyutlu bir kavramdır. Kelime kökeninden de anlaşıldığı üzere felsefi temellere dayandığı gibi; din, politik bilimler, sosyoloji, yönetim ve psikoloji gibi sosyal bilimlerin farklı disiplinlerin de çalışma konusu olmuştur (Kalağan ve Güzeller, 2010). İnsanların yalnız kendi çıkarlarını gözettiğine inanan ve herkesi çıkarıcı kabul eden kimse olarak açıklanan 'sinik' ve bunu açıklamaya çalışan düşünceye de 'sinizm' denmektedir (Erdost vd., 2007:285). Tokgöz ve Yılmaz (2008) sinizmi; insanların özellikle gizli ve açığa vurulmamış amaçları hakkında kötümser, hayal kırıklığına dayalı olarak olayları açıklama tutumu ve kendi çıkarlarını korumak veya artırmak için sırf araç olarak başkalarıyla ilgilenme ve işleri idare etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Abraham'a (2000) göre sinizm; küçük görme, öfke, utanç ve sıkıntı gibi güçlü negatif duyguları harekete geçirmektedir (Abraham, 2000). Bunun yanında sinizm, "kuşkuculuk", "şüphencilik", "güvensizlik", "inançsızlık", "kötümserlik", "olumsuzluk" sözcükleriyle yakın anlamlara sahip olmakla beraber, modern yorumunda, bireyin "kusur bulan, zor beğenir, eleştirir" anlamı daha baskındır (Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu, 2007).

Örgütsel sinizm; kişi, grup, ideoloji, sosyal yetenekler veya kurumların güvensizliğine yönelme ve kızgınlık, ümitsizlik, hayal kırıklığı ile karakterize edilen genel veya spesifik tutumlardır (Andersson, 1996). Bir başka tanıma göre örgütsel sinizm, örgütün bütünlükten ve dürüstlükten yoksun olması ve bireyin çalıştığı örgüte karşı olumsuz tutumlarıdır. Örgütte dürüst olunmadığına dair inanç, negatif inanç ve duygular ve tutarlı olarak örgüte yönelik aşağılayıcı ve eleştirel davranma eğilimi olmak üzere üç boyutu vardır (Dean vd., 1998). Bir diğer tanıma göre, örgütsel sinizm, "örgütlerin ahlaki bütünlükten yoksun olduğu ve hakkaniyet, dürüstlük ve samimiyet gibi ilkelerin örgütsel çıkarlar lehine feda edildiği yönündeki inançlardır" (Kutani ve Dikili, 2010). Buna göre örgütsel sinizm kavramında ana ilkeler; doğruluk, dürüstlük, adalet, samimiyet ve içtenlikten yoksun olmaktır. Örgütlerde liderler, bireysel çıkarlarını korumak için örgütsel sinizmin temel ilkelerinden mahrum kalabilmekte ve örgüt içinde gizli güdülere ve hilelere neden olabilmektedirler (Abraham, 2000). Eaton'a (2000) göre sinikler, örgütlerde yönetimin dürüstlükten yoksun olduğunu, örgüt üyelerinin kendilerinden yararlanacağını ve örgütte kendilerine adil davranılmayacağını vurgulamaktadırlar (Kalağan, 2009). Bu açıdan sinizm, eylemlerin ve insan güdülerinin iyiliği ve samimiyeti ile ilgili inançsızlığa olan eğilimdir. Bu nedenle sinikler; adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi prensiplerin eksikliği nedeniyle, örgütlerinin uygulamalarıyla kendilerine "ihanet" ettiklerine inanmaktadırlar (Dean vd., 1998: 345-346).

Örgütsel sinizm kaynağını başta motivasyon olmak üzere çeşitli kuramlardan almaktadır. Bunlar arasında "beklenti kuramı" (Robbins, 2000), "atfetme kuramı" (Kalağan, 2009), "tutum kuramı" (Dean vd. 1998), "sosyal değişim" kuramı (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001), hayal kırıklığı, hüsrana gibi duygu temelinde "duygusal olaylar kuramı ve "sosyal güdülenme kuramı" (Eaton, 2000) vardır. Örgütsel sinizm türleri açısından beş grupta incelenmiştir: Bunlar, yukarıdan bakma, hor görme ve saygısızlık temelli "kişilik sinizmi", sorunların kaynağı olarak gördükleri sosyal ve ekonomik

kurumlardan uzaklaşma olan “toplumsal sinizm” (Abraham, 2000), tembellik ve yeteneksizlik bağlamında geçmişte başarısız olmuş değişim çabalarına itafen “örgütsel değişim sinizmi (Abraham, 2000; Nafei, 2013; Wanous, Reichers and Austin, 2000), Kanter ve Mirvis’e göre duygusal uyumsuzluk, işten kopma, vurdumduymazlık ve ilgisizlik olarak tanımlanan “mesleki sinizm” (Abraham, 2000) ve de bir bireye, gruba, ideolojiye, sosyal geleneğe ve örgüte karşı küçümseme ve güvensizlik durumu ile beraber hayal kırıklığı ve umutsuzluk ile şekillenen “çalışan sinizmidir” (Andersson, 1996). Örgütsel sinizmin oluşmasında önemli etkiye sahip olan örgütsel faktörler ise psikolojik sözleşme ihlali, örgütsel adalet, örgütsel desteğin azalması, çalışma saatlerinin artması ve liderlerin örgütlerde etkin davranmaması şeklinde ifade edilmektedir (Cole, Bruch ve Vogel, 2006; Johnson ve O’Leary-Kelly, 2003).

Örgütsel sinizm, bireyin örgüte karşı olumsuz tutumları olarak ifade edilmektedir (Dean vd., 1998). Ajzen’e (2001) göre tutum, “iyi- kötü, yararlı-zararlı, sevimli-sevimsiz gibi özellik boyutlarında tespit edilen psikolojik objelerin özet bir değerlendirmesini” temsil etmektedir (Kalağan, 2009). Bu tutumlar bu araştırmanın ana çatısını oluşturan; tutum objesi hakkında sahip olunan bilgileri kapsayan “bilişsel öğeler” -dürüstlük yoksunluğu inancı-, negatif duygusal tepkileri yansıtan “duyuşsal öğeler” ve tutum objesine karşı gözlenebilen tüm “davranışlardan”-aşağılayıcı ve eleştirel davranma- oluşur (Dean vd., 1998).

Örgütsel sinizmin ilk boyutu olan bilişsel öğeler her türlü bilgi, deneyim, inanç ve düşüncüyü kapsar (İnceoğlu, 2004) ve kurumsal olgular bağlamında örgütün dürüstlükten yoksunluğuna inançtır (Dean vd., 1998). Bilişsel boyuta bireyler inançları; ilke yoksunluğu, resmi beyanların ciddiye alınmaması, tutarsızlık ve güvensizlik, yalan, dolan ve hile olasılığı, çıkar uğruna samimiyet, içtenlik, dürüstlük ve doğruluk gibi değer yargılarının feda edilebilmesi, vicdansız ve ahlaksız davranışlarda bulunabilme olasılığı üzerine yoğunlaşır. Bu inançlar öfke, hor görme ve kınama gibi olumsuz duygularla ortaya çıkmaktadır (Dean vd., 1998).

Bu bağlamda Sinik bireyler, sadece inançlar değil, duygularla hareket ederler (Dean vd., 1998). Örgütsel sinizmin ikinci boyutu olan duyuşsal öğeler birey tarafından olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilen duygusal deneyimlerdir. Duyuşsal öğeler gurur duyma ve endişe (Özkalp ve Kirel, 2004), saygısızlık, öfke, sıkıntı ve utanç duyma (Abraham, 2000), kendini beğenmişlik, güvensizlik ve hayal kırıklığı gibi kuvvetli duygusal tepkilerden oluşur (Dean vd., 1998).

Örgütsel sinizmin son boyutu olan davranışsal öğeler ise, tutum tarafından şekillendirilmiş, gözlenebilir hareketler olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar örgütün ortak amaçları, tutumları, inançları ve normlarını benimserler (Güner, 2007) ve buna göre davranışlarına yön verirler. Buna göre sinik çalışanlar karamsar, olumsuz ve çoğu zaman insanı küçük düşürmeye yönelik davranışlarda bulunabilirler (Dean vd., 1998), ve de örgütlerinin amaçlarıyla alay edebilirler, görev ifadelerini yeniden yazabilirler ve alaycı yorumlarda bulunabilirler (Brandes,1997).

Anlaşılacağı üzere zamanının çoğunu çalıştığı örgütte geçiren çalışanın beklentileri karşılanmadığı zaman örgüte karşı negatif duygular ve davranışlar takınmaktadır. Bu durum örgütsel bağlılık, güven, motivasyon, iş tatmini ve verim üzerinde azaltıcı etkiye yol açarken tükenmişlik ve yabancılaşmayı artırmaktadır (Abraham, 2000:269; Brandes, 1997:118; Özgan, Külekçi, ve Özkan, 2012; Yıldız, 2012).

Alanyazına dayalı olarak bu ilişkinin dayanaklarından bahsetmek mümkündür. Örgüte bağlılık bireyle örgüt arasındaki karşılıklı değişim sürecinde gerçekleşmekte ve bireyler belli ödül ya da çıktılar karşılığında örgüte adanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu değişimde, birey örgüte adanma karşılığında belli ödül veya çıktılar beklemektedir (Balcı, 2003). Çalışanların çoğunun doyuma ulaştığı örgütlerde dahi, kişisel siniklerin ulaşamayan hedefleri bulunabilmektedir. Hedeflerine ulaşamayan sinikler, örgütü düşman olarak görebilmektedirler. Oysa bağlılık çalışanlarla örgüt değerlerinin örtüşmesiyle oluşur. Kişilik sinikleri iki nedenle örgütle daha az bütünleşirler: İlk olarak kendilerini ahlaki yönden üstün görmeleri, örgütsel yetkilerini sorgulamalarını ve eleştirmelerini sağlamaktadır. Diğeri ise başkalarına güvenmeme durumları sosyalleşmelerini ve olumlu iletişim kurmalarını

engellemektedir (Abraham, 2000). Alan yazında örgütsel sinizme yol açan etmenler bireysel ve örgütsel olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

1.1. Örgütsel Sinizmin Bireysel Nedenleri

Yaş: Örgütsel sinizm ile yaş değişkeni arasında bir ilişkinin var olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Andersson ve Bateman (1997), işyerinde yaşanan sinizmin bazı sebeplerini ve etkilerini incelediği çalışmada yaş ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Turan, 2011). Fero (2005), Erdost ve diğ. (2007), Güzeller ve Kalağan (2010), Turan (2011), Şirin (2011) ile Tokgöz ve Yılmaz (2008) gibi çalışmalarda da yaş ile sinizm arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Cinsiyet: Kadın ve erkeğin, işe ilişkin benzer tepkiler verdiğine dikkat çeken çalışmalar var olmakla birlikte, genellikle farklı iş tutumları sergiledikleri görüşü de yaygındır n geçir. Kalağan (2010), Tokgöz ve Yılmaz (2008), Şirin (2011) ile Kılıç (2011) gibi araştırmacılar örgütsel sinizm ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Medeni Durum: Kanter ve Mirvis (1989), Kalağan (2009), Kılıç (2011) ile Erdost ve diğ. (2007) tarafından yapılan çalışmalarda medeni durum ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki irdelenmiştir. Eğitim Düzeyi: Tokgöz ve Yılmaz (2008), Kalağan (2009), Güzeller ve Kalağan (2010), Turan (2011) ile Şirin (2011) tarafından yapılan çalışmalarda örgütsel sinizm ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Gelir: Fero (2005) ile Mirvis ve Kanter (1991) gelir ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılarıdır (Kalağan,2009). Hizmet Süresi: O'Connel, Holzman ve Armandi (1986), araştırmalarında hizmet süresi ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi ele almıştır (Brandes, 1997: 6). Ayrıca Kalağan ve Güzeller (2010), Şirin (2011), Kılıç (2011), Erdost ve diğ. (2007) ile Tokgöz ve Yılmaz (2008) yaptıkları çalışmada örgütsel sinizm ile mesleki kıdem arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.

1.2. Örgütsel Nedenler

Örgütsel sinizmin oluşmasında önemli etkiye sahip olan örgütsel faktörler; psikolojik sözleşme ihlali, örgütsel adalet, örgütsel desteğin azalması, uzun çalışma saatlerinin artması ve liderlerin örgütlerde etkin davranmaması şeklinde ifade edilmektedir (Cartwright ve Holmes, 2006).

Bu anlamda örgüte karşı olumsuz duygular besleyen ve örgütün bütünlüğünü, amaçlarını ve değerlerini sorgulayan sinik çalışanların, örgüt ile ilgili her türlü olumsuzlukları daha kolay görmekteler ve örgütle olan bütünleşmeleri yani bağlılıkları azalmaktadır (Abraham, 2000; Brandes, 1997:118). Nitekim sinizmin getirdiği en önemli sonuçlar; örgütsel sabotaj, itaatsizlik, şüphcilik, güvensizlik, tükenmişlik ve yabancılaşmanın artması, buna karşın örgütsel bağlılık ve adanmışlığın azalması, moral ve performansın düşmesidir (Kalağan, 2009).

Alanyazın incelendiğinde örgütsel sinizm üzerinde Türkiye'de son yıllarda, yurtdışında ise 1990ların ortasından itibaren çalışıldığı görülmektedir. Abraham (2000). Anderson, 1996; Balıkcıoğlu (2013), Brandes (1997); Cartwright ve Holmes (2006), Cole ve diğ. (2006), Çağ (2011), Dean, Brandes ve Dharwadkar (1999), Eaton (2000), Erbil (2013), Fındık ve Eryeşil (2012), Johnson ve O'Leary-Kelly, (2003); Kabataş (2010), Kalağan (2009), Karacaoğlu ve İnce (2013), Kılıç (2011), Özgan, Külekçi ve Özkan (2012), Pitre (2004), Polat, Meydan ve Tokmak (2010), Şirin (2011), Turan (2011), Yıldırım (2012) ve Yıldız (2012) örgütsel sinizm ve psikolojik sözleşme ihlali, örgütsel destek, örgütsel adalet, sessizlik ve mobing, örgütsel özdeşleşme, güven, işten ayrılma niyeti ve örgütsel bağlılık, yabancılaşma gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun yanında alanyazında örgütsel bağlılık ve iş doyumu, örgütsel vatandaşlık, liderlik gibi değişkenlerle ilişkisi hakkında da hatırı sayılır sayıda araştırma bulunmaktadır (Akyürek, Toygar ve Şener, 2013; Balay, 2000; Baysal ve Paksoy, 1999; Bayram, 2005; Buluç, 2009; Celep, 1996; Cohen, 2007; Çöl, 2004; İnce ve Gül, 2005; Sabuncuoğlu, 2007; Sağlam, 2003; Terzi ve Kurt, 2005; Yılmaz, 2009; Williamson, Burnett ve Bartol, 2009). Bu çalışmada ise bireysel (cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet sürelerine, branşlarına, öğrenim düzeylerine, sendikaya üyelik durumu) ve örgütsel (okul büyüklüğü) bazı değişkenlere göre öğretmenlerin örgütlenmelerinin okullarındaki sinizm algıları incelenmiştir.

2. Yöntem

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel (ilişkisel) bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011: 82-83). Araştırmada veri toplama tekniği olarak nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminde, araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemden sayısal sonuçlar elde edilmekte, elde edilen sonuçlar üzerinde gerekli istatistikî ve matematiksel analizler yapılabilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 1999:4). Araştırmada “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ile “Kişisel Bilgiler Formu” elde edilen veriler gerekli istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem: Bu araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Akhisar ilçesinde 84 ilkö ve ortaokulda görev yapmakta olan 850 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini yansızlık kuralına sadık kalınarak seçilmiştir. Yansızlık, belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2011:112). Tabakalı rasgele örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmada, örnekleme alınan okulların ve en az iki yıldır öğretim yapıyor olması ve katılımcı öğretmenlerin de çalıştıkları okullarda en az iki yıldır çalışıyor olması göz önünde bulundurulmuştur.

Veri toplama aracı: Veri toplamada “Kişisel Bilgiler Formu” ve Brandes vd. (1999) tarafından geliştirilen Kalağan (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır.

Örgütsel Sinizm Ölçeği: Beşli likert tipi olan “Örgütsel Sinizm Ölçeği” bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan ve onüç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 5’i bilişsel, 4’ü duyuşsal, 4’ü de davranışsal boyuta aittir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0.89, her bir boyutun sırasıyla 0.80, 0.96 ve 0.80’dir. Ölçeğin faktör analizi, eigen değeri (öz değer) ve güvenirlik katsayı sonuçları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Örgütsel Sinizm Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde S.	Faktör Y.	Eigen Değeri	Cr.Alp.
Bilişsel	5	.50-.76	2.05	.80
Duyuşsal	4	.85-.91	.50	.96
Davranışsal	4	.57-.73	.43	.80

Tablo 1’de görüldüğü üzere faktör analizi sonucunda toplam varyansın %68,617 ünü açıklayan ve özdeğeri (eigen value) 1,00’in üzerinde 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonu İngilizce versiyonuna uygun bir yapıdadır ve faktör yükleri .30’nin üzerinde uygun bir değer vermektedir. Faktörlerin güvenirlik katsayıları ise iç tutarlıklarının iyi olduğunu göstermektedir (Büyükoztürk, 2011).

Veri Toplama İşlemleri: İlk olarak ölçme aracının uygulanması için Manisa Milli Eğitim Müdürlüğü’nden anket uygulama izni alınmıştır. Ölçek, Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin yazısıyla birlikte, araştırma yapılan okullara elden götürülmüştür. İdarecilerle görüşülmüş, öğretmenlere ölçme aracı açıklanmış ve gönüllü öğretmenlerin araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda, katılımı arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından okullara ölçek bırakılmıştır. Ölçme araçları belirtilen süre sonunda araştırmacı tarafından o okullara gidilerek teslim alınmıştır. Ölçek, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Manisa ilinin Akhisar ilçesinde bulunan 38 resmi ilkö ve ortaokulda görev yapan 350 öğretmene uygulanmıştır. Geriye dönen 325 ölçek incelenmiş, bir kısmını boş bırakan 9 ölçek çıkartılmış ve sonuçta 316 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Veri analizi: Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma, ilişkisiz iki ayrı grup arasındaki farkın manidar olup olmadığını belirleyebilmek için t Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok grup arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi, Tek

Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde ANOVA sonrası Scheffe Testi, Scheffe testinin yanıt vermemesi durumunda LSD istatistiksel testlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Cinsiyetlerine göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri onların cinsiyetlerine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Cinsiyetlerine Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okullarındaki Örgütsel Sinizm Düzeyleri (t- Testi Sonuçları)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
Bilişsel	Kadın	153	2.65	1.13	314	.05	.58
	Erkek	163	2.65	1.49			
Duyuşsal	Kadın	153	2.01	1.07	314	.50	.74
	Erkek	163	1.98	.97			
Davranışsal	Kadın	153	2.72	1.17	314	.94	.53
	Erkek	163	2.60	1.15			

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri, tüm alt boyutlarda cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3.2. Yaşlarına göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri onların yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Yaşlarına Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okullarındaki Örgütsel Sinizm Düzeyleri (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Sd	Karaler Toplamı	Karaler Ortalaması	F	P
Bilişsel	GA	3	2.233	.744	.68	.56
	Gİ	312	340.505	1.091		
	GN	315	342.738			
Duyuşsal	GA	3	1.266	.422	.44	.72
	Gİ	312	294.608	.944		
	GN	315	295.874			
Davranışsal	GA	3	5.973	1.99	2.37	.07
	Gİ	312	261.969	.84		
	GN	315	267.942			

Tablo 3 incelendiğinde, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm algıları tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Medeni duruma göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri

Burada araştırmanın “ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri onların medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde olan sorusuna cevap aranmaktadır. Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri onların evli veya bekar olmalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4. Medeni Duruma Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okullarındaki Örgütsel Sinizm Düzeyleri (t- Testi Sonuçları)

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	SD	T	P
Bilişsel	Bekar	44	2.67	1.02	314	.08	1
	Evli	272	2.65	1.04			
Duyuşsal	Bekar	44	2.04	1.04	314	.32	.29
	Evli	272	1.99	.95			
Davranışsal	Bekar	44	2.67	.76	314	.05	.03*
	Evli	272	2.66	.94			Fark Önemli

p<0.05*

Tablo 4 incelendiğinde, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri onların medeni durumlarına göre “davranışsal” (t=.05, p=.03) boyutta p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bekar öğretmenlerin davranışsal boyutta sinizmi algılama düzeyleri evli öğretmenlere göre daha yüksektir.

Hizmet sürelerine göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri açısından onların hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5. Hizmet Sürelerine Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okullarındaki Örgütsel Sinizm Düzeyleri (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	SD	Karaler Toplamı	Karaler Ortalaması	F	P
Bilişsel	GA	5	4.855	0.97	.89	.48
	Gİ	310	337.885	1.09		
	GN	315	342.738			
Duyuşsal	GA	5	5.310	1.06	1.13	.34
	Gİ	310	290.564	0.93		
	GN	315	295.874			
Davranışsal	GA	5	4.798	0.96	1.13	.34
	Gİ	310	263.145	0.84		
	GN	315	267.942			

Tablo 5 incelendiğinde, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sinizm algıları tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3.5. Branşlarına göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri onların sınıf veya branş öğretmeni olmalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Branşlarına Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okullarındaki Örgütsel Sinizm Düzeyleri (t- Testi Sonuçları)

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	SD	T	P
Bilişsel	Sınıf	140	2.65	1.13	314	.89	.33
	Branş	176	2.65	.96			
Duyuşsal	Sınıf	140	1.92	.92	314	1.28	.47
	Branş	176	2.06	.99			
Davranışsal	Sınıf	140	2.46	.91	314	3.62	.64
	Branş	176	2.83	.89			

Tablo 6'da görüldüğü gibi ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri, tüm alt boyutlarda branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğrenim düzeylerine göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri onların öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans testi sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Öğrenim Düzeylerine Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okullarındaki Örgütsel Sinizm Düzeyleri (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	SD	Karaler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Bilişsel	GA	4	6.156	1.53	1.42	.22
	Gİ	311	336.581	1.08		
	GN	315	342.738			
Duyuşsal	GA	4	1.039	.26	.27	.89
	Gİ	311	294.835	.94		
	GN	315	295.874			
Davranışsal	GA	4	3.226	.80	.94	.43
	Gİ	311	264.717	.85		
	GN	315	267.942			

Tablo 7'de, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri alt boyutlarda ve ölçek genelinde onların öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Sendika üyelik durumuna göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeylerinin onların öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Sendika Üyelik Durumuna Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okullarındaki Örgütsel Sinizm Düzeyleri (t- Testi Sonuçları)

Boyutlar	Sendika Üyeligi	N	\bar{X}	SS	SD	T	P
Bilişsel	Evet	234	2.68	1.07	314	.63	.52
	Hayır	82	2.59	.96			
Duyuşsal	Evet	44	2.00	.96	314	.01	.98
	Hayır	277	2.00	.98			
Davranışsal	Evet	44	2.66	.90	314	.29	.76
	Hayır	277	2.69	.97			

Tablo 8'de görüldüğü gibi ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri, tüm alt boyutlarda sendika üyelik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okullarının büyüklüğüne göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeylerinin onların okullarının büyüklüğüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans testi sonuçları Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9. Okulların Büyüklüğüne Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okullarındaki Örgütsel Sinizm Düzeyleri (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	SD	Karaler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Bilişsel	GA	2	2.225	1.11	1.02	.36
	Gİ	313	340.513	1.08		
	GN	315	342.738			
Duyuşsal	GA	2	.689	.34	.36	.69
	Gİ	313	295.185	.94		
	GN	315	295.874			
Davranışsal	GA	2	2.938	1.46	1.73	.17
	Gİ	313	265.004	.84		
	GN	315	267.942			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ilk ve ortaokul öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizm düzeyleri alt boyutlarda ve ölçek genelinde onların okullarının büyüklüğüne göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, okul büyüklüğü değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarını değiştirmedigini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyi alt boyutlarda ve ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarını değiştirmedigini göstermektedir. Bu sonuçlar Güzeller ve Kalağan (2010), Kalağan (2009), Erdost ve diğ. (2007), Kılıç (2011), Şirin (2011) ile Tokgöz ve Yılmaz’ın (2008) araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyi alt boyutlarında ve ölçek genelinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarını değiştirmedigini göstermektedir. Bu sonuç Güzeller ve Kalağan (2010), Kalağan (2009), Erdost ve diğ. (2007), Fero (2005), Şirin (2011), Tokgöz ve Yılmaz (2008) ile Turan’ın (2011) araştırmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyi “bilişsel” ve “duyuşsal” alt boyutlarında medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, “davranışsal” boyutta farklılık göstermektedir. Bu bulgu, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre okullarına daha eleştirel davrandıklarını göstermektedir. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha fazla sorumluluklarının olması, onları daha sabırlı ve toleranslı yapabilmektedir. Böylece evli öğretmenlerin okul içindeki olumsuzluklara karşı daha anlayışlı davrandıkları söylenebilir. Bu sonuç Kalağan’ın (2009) araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyi alt boyutlarda ve ölçek genelinde hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu hizmet süresi değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarını değiştirmedigini göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Şirin’in (2011) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Fakat Kalağan ve Güzeller (2010) ve Kılıç (2011), öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça okullarındaki örgütsel sinizm düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyi alt boyutlarında ve ölçek genelinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf veya branş öğretmeni olmaları okullarındaki örgütsel sinizme ilişkin algılarını değiştirmedigini göstermektedir. Bu bulgu Kılıç’ın (2011) araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyi alt boyutlarda ve

ölçek genelinde öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu öğrenim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarını değiştirmedini göstermektedir. Bu sonuç, Kalağan (2009), Turan (2011) ve Şirin'in (2011) araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir. Fakat Kalağan ve Güzeller (2010) ile Tokgöz ve Yılmaz (2008), öğrenim düzeyi arttıkça örgütsel sinizm düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyi alt boyutlarda ve ölçek genelinde sendikaya üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu herhangi bir sendikaya üyelik durumu değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarını değiştirmedini göstermektedir. Bu sonuç Kılıç'ın (2011) araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sinizm düzeyi alt boyutlarda ve ölçek genelinde okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu okul büyüklüğü değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarını değiştirmedini göstermektedir. Büyük okullarda küçük okullara nazaran örgütsel sinizmin olması beklenebilirdi. Büyük okullarda öğretmen beklentilerini karşılamamanın daha zor olabileceğini örgüt kültürü araştırmaları ile açıklamak mümkün olabilir. Şahin'in (2010) çalışmasında küçük okullarda öğretmenler büyük ve orta büyüklüktekilere göre okul kültürünü daha olumlu algılamışlardır. Küçük okullarda ilişkilerin daha yoğun ve samimi olması, okul kültürünü etkilediği bilinmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle, örgütsel sinizm konusu liseler, özel okullarda ve üniversitelerde de çalışılabilir. Örgütsel sinizm Türkiye'de son yıllarda araştırılmaya başlanan bir kavramdır. Sinizmin alanyazına tanıtılması için başka değişkenlerle (örgütsel iletişim, örgüt kültürü, örgütsel verimlilik, örgütsel liderlik vb.) arasındaki ilişki araştırılabilir. Örgüt içinde sinizmin nedenlerinin tespit edilmesi ve önlemler alınması için yapılacak çalışmalara yöneticiler ve öğrenciler de dahil edilebilir. Veri toplama aşamasında nitel yöntemler kullanılarak araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). Organizational Cynicism: Bases and Consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126 (3), 269-292.
- Abraham, R. (2004). Organizational Cynicism: Definitions, Bases, and Consequences. New York: *Melen Studies in Business*, 20.
- Akyürek E.Ç., Toygar Ş.A.ve Şener T. (2013). Örgütsel Kültür ve Alt Kültürün Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 12 (2), 55-62.
- Andersson, L. (1996). "Employee Cynicism: An Examination Using a Contract Violation Framework", *Human Relations*, 49, 1395-1418.
- Balay, R. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balıkçioğlu, S. (2013). *Antalya Bölgesi Konaklama İşletmeleri Çalışanlarının Örgütsel Sinizm Tutumları ile Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bayram, L. (2005) "Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık". *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Baysal, A.C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli, *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Brandes, P.M. (1997). *Organizational Cynicism: Its Nature, Antecedents, and Consequences* (Dissertation of Doctor of Philosophy), The University of Cincinnati.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cartwright, S. & Holmes, N. (2006). The Meaning of Work: The Challenge of Regaining Employee

- Engagement and Reducing Cynicism, *Human Resource Management Review*, 16 (2), 199–208.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cole, M. S. & Bruch, H. (2006). Organizational Identity Strength, Identification, and Commitment and Their Relationships to Turnover Intention: Does Organizational Hierarchy Matter? *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 585-605.
- Çağ, A. (2011). *Algılanan Örgütsel Adaletin, Örgütsel Sinizme ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çöl, G. (2004). *İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi*, 6 (2), 4–11.
- Eaton, J.A. (2000). *A Social Motivation Approach to Organizational Cynicism* (Dissertation of Master of Arts), Faculty of Graduate Studies, York University, Toronto.
- Erbil, S. (2013). *Otel İşletmelerinde Çalışanların Örgütsel Sinizm Algılarının İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gökberk, M. (2002). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
22. Güner, A. R. (2007). *Sağlık Hizmetlerinde Örgütsel Bağlılık, İşe Bağlılık Ve İş Tatmini Arasındaki İlişkilerin Modellenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Hançerlioğlu, O. (2008). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Inceoğlu, M. (2004). *Tutum Algı İletişim*, Ankara: Elips Yayınevi.
- Kabataş, A. (2010). *Örgütsel Sinizm İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi ve Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim, Antalya.
- Kalağan G. ve Güzeller C. O. (2010). “Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Karacaoğlu, K. ve İnce F. (2012). Örgütsel Sinizm Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması: Kayseri Organize Sanayi Bölgesi Örneği. *Business and Economics Research Journal* 3 (3), 77 – 92.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 22. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Keçiören İlçesi Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutanis, R.Ö. ve Dikili A. (2010). *Değişim Boyutunda Örgütlerde Sinizm, Örgütsel Davranışta Güncel Konular içinde D. E. Özler (Ed.)*, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa, 269-285.
- Meyer, J. P., & Allen N. J. (1997), “*Commitment in the Workplace - Theory, Research, and Application*”, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sinizm İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *International Online Journal Of Educational Science*, 4(1), 196-205.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç, (2005), *Örgütsel Davranış*. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No: 149, Eskişehir.
- Pitre, J. L. (2004). *Organizational Cynicism At The United States Naval Academy: An Exploratory Study*. Yüksek Lisans Tezi, Naval Postgraduate School Monterey.
- Sabuncuoğlu, Z ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2007). Eğitim, Örgütsel Bağlılık Ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 613-628.
- Şahin, S. (2010). Okul Kültürünün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İzmir ili örneği).

- İlköğretim -Online E-Dergi*, 9(2), 561-575.
- Şirin, E. (2011) . *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli, Esenyurt İlçesi Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, A.R ve Kurt T. (2005), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi, *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (166).
- Tok, T. N. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları*. Ankara: Tem-Sen Yayınları.
- Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki Otel işletmelerinde Bir Uygulama, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283–305.
- Turan, Ş. (2011) *Küreselleşme Sürecinde Örgütsel Değişimi Etkileyen Bir Unsur Olarak Örgütsel Sinizm ve Karaman İli Kamu Kurumlarında Bir Çalışma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Yıldırım, S. (2012). Hemşirelik Hizmetlerinde Nedensel Yükleme Teorisi: Bir Alan Araştırması. 28 *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 15(2).
- Yıldız K. (2012). Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turtic*. 8 (6), 853-879. Ankara, Turkey.
- Yılmaz, E. (2009). İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, İş Doyumları ve Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 476-484.

THE BELIEFS IN SELF-SUFFICIENCY OF TEACHERS DEPENDING ON VARIABLES

Semiha Şahin

Doç. Dr., DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, semiha.sahin@deu.edu.tr

Özge Aydın Demirel

Öğretmen, Edremit-Balıkesir

ABSTRACT

General self-sufficiency is the beliefs of the individual to the key sufficiencies that determines the performance in different places/organizations. The teachers with high self-sufficiency are better at analytical thinking, result forecasting, goal setting, planning and practicing, accordance, gratis and maintenance. The purpose of this research is investigating the self-sufficiency perceptions of teachers according to their personal and professional features. Data was collected with quantitative methods. The sample of the research involves 368 teachers in Manisa-Salihli. Data was obtained with 'General Self-Sufficiency Scale'. In data analysis: t-Test, one-way variance analysis, Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis Test were used. According to the results, there are no significant differences on general self-sufficiency of teachers, according to the variables as gender, branch, term of service and school type. However, in scale-wide, undergraduate; and in 'beginning level' undergraduate and associate degree graduates have significant differences. According to the school size, teachers in bigger schools are better in self-sufficiency.

Keywords: Sufficiency, self-sufficiency, self-sufficiency belief, teacher.

BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI

Özet

Genel öz yeterlilik bireyin farklı ortamlar/örgütlerdeki performansı göstermesi için belirleyici olan anahtar yetkinliklere olan inançlarıdır. Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler analitik düşünme, sonuçları tahmin etme, hedef belirleme, plan yapıp uygulama, uyum, çaba ve sürdürmede daha iyidirler. Bu araştırmanın amacı kişisel ve mesleki bazı özelliklerine göre öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının incelenmesidir. Veriler nicel veri toplama yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Manisa-Salihli'deki 368 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Genel Öz yeterlilik Ölçeği" ile elde edilmiştir. Veri analizlerinde t Testi, tek yönlü varyans analizi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarında cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi, okul türü, bir projede görev alan değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Oysa ölçek genelinde lisans; "başlama" boyutunda ise lisans ve ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılık vardır. Okul büyüklüğüne göre ise büyük okullardaki öğretmenler öz yeterlilik açısından daha yeterlidirler.

Anahtar sözcükler: Yeterlilik, öz yeterlilik, öz yeterlilik inancı, öğretmen

Giriş

Yeterlilik kavramı "bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi ve ehliyettir" (TDK, 2006). Öz yeterlilik ise bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1986). Genel öz yeterlilik ise bireylerin içinde yer aldıkları ortamlarda performans göstermeleri için temel yetkinliklerine olan inançlarıdır (Işık, 2001). Genel anlamda, iş ortamında görevini yerine getirebilmek için ne düzeyde yeterli olduğuna ilişkin bireyin algısı genel öz yeterlik olarak tanımlanmaktadır. Buna göre öz yeterlilik, bireyin yetkinlikleriyle ilgili değerlendirme sonucunda oluşur (Bandura, 1986). Bireyler, her bir durumda yetenek ve becerileri, kişilik özellikleri, bilgi ve deneyim düzeyi ile motivasyonlarını, kısacası yetkinliklerini irdeleyerek hareket ederler. İlgili görev, faaliyet ya da durum için yeterli olduğuna inanırsa harekete geçerler. Buna göre öz yeterlilik inancı son derece önemli bir güdüleyicidir (Türk, 2008).

Bandura'ya (1986) göre, ilk olarak öz yeterlik inancı, gelecekteki performansı geçmiş performans ve bilişsel yetenek düzeyinden daha fazla açıklamaktadır. İkincisi öz yeterlik inancı yükseltilebilmekte ve bu performansı doğrudan değiştirilebilmektedir. Üçüncüsü, kişinin başaracağına olan inancı, göstereceği çabayı, sabrı ve olumsuz deneyimlerden sonra ne kadar çabuk toparlandığını belirlemektedir. Öz-yeterlik algısını etkileyen faktörler kişisel deneyimler, başkalarının deneyimlerinden çıkarılan sonuçlar, sosyal onay ve kişinin duygusal durumu olmak üzere dört grupta incelenir. Deneyimler geçmiş ve bugünkü başarılarla göre yeterlilik inancı geliştirilmesi bakımından önemlidir. Bu bakımdan başarısızlıklar güçlü bir öz yeterlik inancıyla aşılabılır. Başarısızlıklar yetenek eksikliğine değil, çaba göstermemeye, plansızlığa veya başka faktörlere bağlanır (Bandura, 1986). Modeli gözlem de öz yeterlik inancında etkilidir (Pajares, 2002). Seçilen modelin başarısı ya da başarısızlığı gözleyeni olumlu veya olumsuz etkileyebilir (Bandura, 1995).

Olumlu sosyal onay, destek ve cesaretlendirme öz yeterlik inancını olumlu etkilerken, yapıcı olmayan eleştiri engeller (Bandura, 1986; Pajares, 2002). Fakat özendirme, gerçekçi olursa etkili olabilir. Gereğinden fazla cesaret verme veya övme, abartılı yeterlik inancını getirebilir ve küçük bir başarısızlıkta kedinin inanç hızla düşer.

1.1. Öz Yeterlik İnancının İşlevleri

Öz yeterlik inancı performans ve başarıyı etkilenmekle birlikte, Bandura (1995) sayısız birçok şeyi etkilediğini belirtmekte ve bunları dört başlık altında toplamaktadır: Bilişsel işlevde kavramsal ve analitik düşünme ön plana çıkmaktadır. Düşük öz yeterliğe sahip bireyler analitik düşünmede zayıftırlar ve hedeflerini düşük tutmaktadırlar. Motivasyonel işlev öz yeterliliğin hedeflere ulaşırken ne kadar çaba harcandığına; daha fazla çaba ve çabayı uzun sürdürmeye işaret eder. Bu durumda öngörüler amaç, motivasyon ve eylemlere rehberlik eder. Duyuşsal işleve göre ise kişilerin yeteneklerine olan inançlarına bağlı olarak, örneğin zorlu ve tehdit içerikli durumlarda stres ve depresyon duyguları ortaya çıkar. Tehditleri yönetemeyeceğine inanan kişiler yüksek kaygıya sahiptirler. Oysa öz yeterliliği yüksek olan kişiler, kaygı ve endişeyi aza indirgemektedir (Kasap, 2012). Seçme işlevine göre de yapılan ve yapılacak seçimleri etkileyen en önemli etkenlerden biri öz yeterlik algısıdır. Çünkü insanlar başarabileceklerine inandıkları seçimlere yönelirler ve başarısızlık riski olan tercihlerden kaçınırlar. Tüm bu seçimler kişinin çevresini, konumunu ve yaşantısını değiştirir (Bandura, 1995).

1.2. Öz Yeterlik Boyutları

Öz yeterlilik algısı göreve ve duruma özel bir inançtır. Bu nedenle kişinin öz yeterliliği bulunduğu ortam, zaman ve yapılan işe göre incelenmelidir (Bandura, 1986). Işık (2001) öz yeterliliği göreve özel, alana özel ve genel olmak üzere üç bölümde incelemektedir. Göreve özel öz yeterlilik "mikro analitik yaklaşımla" rol yeterliliği olarak adlandırılabilir (Bandura, 1986; Wilson ve Kolb, 1949). Genel öz yeterliliği bir vasıf olarak, ilişkili ve tamamlayıcısı olarak özel yeterliliği ise durumsal bir olgu olarak ele almışlardır (Işık, 2001).

Öz yeterliliğin yüksek olması analitik düşünmeyi, sonuçları tahmin etmeyi, hedef belirlemeyi plan yapıp uygulamayı, farklı durumlara uyumu, çabayı ve sürdürmeyi, ve performansı olumlu etkiler (Bandura, 1995; Kasap, 2012). Öz yeterlilik bireylerin performansını dolayısıyla örgütün verimliliğini artırır; problemler karşısında akılcı ve sabırlı bir tutum sergilenmesine yardımcı olur (Bandura, 1986; Türk, 2008). Bu nedenle öz yeterlilik, eğitim örgütlerinde de tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi başarıya ulaşmak ve verimliliği artırmak için ele alınması gereken bir konu olmaktadır. Öz yeterlilik ve değişimin ilişkilendirilmesi kişilerin her alanda karşılarına çıkacak problemlerle baş edebileceklerine inanıyor olmalarının, yeniliklere uyum sağlamanın yanı sıra; yeniliğe öncülük etme ve belirsizliklerde risk alarak doğru eylemlerde bulunmalarına olumlu şekilde etki edeceğine dayanır (Bandura, 1995; Basım, Korkmazıyrek ve Tokat, 2008; Stein ve Wang, 1988).

Alanyazında ulaşılabilen araştırmalarda, Hsiao, Chang, Tu ve Chen'e (2011) göre öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin yenilikçilik yaklaşımları yüksektir. Ayrıca araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlikleri ile problem çözme becerileri (Evans ve Tribble, 1986), yöntem-tarzları, olumlu uygulamaları (Wolters

ve Daugherty, 2007) ve öğrenci başarısı (Gibson ve Dembo, 1984) arasında ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, Önen ve Öztuna'nın (2005) da belirttikleri gibi öğretmenlerin etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmesinin ön koşulu öz yeterlilik inancına bağlıdır denebilir (Eskici, 2013: 49). Bu araştırmanın amacı ilk ve orta okul öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeylerini; ve bu düzeyleri öğretmenlerin bazı bireysel - mesleki (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, branş, hizmet süresi, bir projede yer alma) ve okullarının türü ile büyüklüğü özelliklerine göre incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veriler nicel veri toplama yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin örgütsel değişime dirençleri, bağımsız değişkeni ise öz yeterlilik inancıdır. Araştırmanın verileri "Genel Özyeterlilik Ölçeği" ile "Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Direnci" ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem: Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Manisa-Salihli'de bulunan 95 resmi ilkököl ve ortaokulda görev yapmakta olan 1107 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada Seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış ve evreni oluşturan rakamlar doğrultusunda okullardan en az %10'u tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan ve gönüllü olan 179'u kadın, 189'u erkek 368 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları: Genel Öz Yeterlilik Ölçeği: Ölçeğin 23 maddelik özgün hali Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiştir. Özgün ölçek Genel Öz Yeterlilik ve Sosyal Öz Yeterlilik olmak üzere iki faktörlü yapıda oluşmuştur. Bu araştırmada Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Magaletta ve Oliver'in (1999) yaygın olarak kullanılan 17 maddelik Genel Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Daha önce bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları olmasına rağmen, bazı sorunlar nedeniyle çalışmaya ölçeğin çeviri aşamasından başlanmış; Farklı alanlardan üç ayrı grup beşer akademisyen tarafından ölçek Türkçe ve sonra İngilizceye çevrilmiş; kültüre uygunluk, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından da değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçüt geçerliliği ve test-tekrar-test uygulaması yapılmıştır. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .80 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Cronbach Alfa .83 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama: Ölçme araçlarının uygulanması için etik kurul ve Manisa Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Okul müdürlerinin de izni alınarak öğretmenlere ölçme aracının açıklamaları yapılmış, gönüllü öğretmenlerin araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda araştırmacı tarafından o okullara öğretmen sayısı kadar ölçek bırakılmış ve tekrar gidilerek ölçekler toplanmıştır. Salihli'de bulunan 40 resmi ilkököl ve ortaokulda görev yapan 400 öğretmene uygulanan ölçekten geriye dönen 376 ölçek incelenmiş, ölçeğin tümünü ya da bir kısmını boş bırakan 8 ölçek elenerek 368 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Analizi: Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri analizlerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t Testi, tek yönlü varyans analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

"İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri nedir?" sorusuna ilişkin dağılımı gösteren ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Düzeyleri

Boyut		Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Başlama	68	1.56	5.00	4.13	0.68
Yılmama	68	1.80	5.00	4.01	0.66
Sürdürme Çabası-İsrar	68	2.33	5.00	3.99	0.69
Toplam	68	2.59	5.00	4.07	0.56

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde “katılıyor” düzeyindedir. En yüksek ortalamaya sahip boyutun “Başlama” ve en düşük ortalamaya sahip boyutun ise “Sürdürme Çabası-Israr” olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin genel öz yeterliklerinin oldukça yüksek olduğunu, bir işe başlarken kararlı ve istekli olduklarını, tersliklerle karşılaşmalarında çok çabuk pes etmediklerini, başladıkları işi sürdürürken zorlanmalarına rağmen devam ettiklerini söyleyebiliriz. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılığını belirleyebilmek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	ss	sd	t	p
Başlama						
Kadın	179	37.41	6.21	366	.64	.52
Erkek	189	37.00	6.29			
Yılmama						
Kadın	179	19.75	3.32	366	1.68	.09
Erkek	189	20.33	3.26			
Sürdürme Çabası-Israr						
Kadın	179	11.98	2.08	366	.12	.90
Erkek	189	12.01	2.06			
Genel						
Kadın	179	69.15	9.75	366	.19	.84
Erkek	189	69.34	9.37			

*p<.05

Tablo 2’de görüldüğü üzere ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Gruplar arası fark bulunmaması, kadın erkek eşitliğinin vurgulandığı, cinsiyet farkının ortadan kalktığı günümüz şartlarında, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer yeterlik algılarına sahip olmaları şaşırtıcı bir durum olarak gözükmemektedir. Bu bulgular Bleicher (2004) tarafından yapılan, ilköğretim öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları konulu çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bleicher (2004), Florida’nın güneydoğusundaki bir devlet üniversitesinden seçilen 290 ilköğretim öğretmen adayı üzerinde uygulanan öz yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgular sonucunda cinsiyete göre öz yeterlik inancının farklılaşmadığı belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değişime direnç algı düzeylerinin yaşa göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Başlama					
Gruplar Arası	346.491	3	82.154	2.19	.88
Gruplar İçi	13633.629	364	37.455		
Toplam	13980.120	367			
Yılmama					
Gruplar Arası	13.198	3	3.066	.46	.70
Gruplar İçi	3995.664	364	10.980		
Toplam	4011.862	367			
Sürdürme Çabası-Israr					
Gruplar Arası	11.355	3	2.752	.87	.45
Gruplar İçi	1563.742	364	4.296		
Toplam	1575.097	367			
Genel					
Gruplar Arası	459.826	3	153.275	1.69	.16
Gruplar İçi	23065.163	364	63.476		
Toplam	23465.989	367			

Tablo 3 incelendiğinde tüm boyutlar ve ölçek genelinde, ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bun göre öğretmenlik eğitimlerini bitirip mesleğe atılmış öğretmenlerin benzer deneyimler ve tecrübelerine sahip olmaları nedeniyle yaş değişkeninin öz yeterlikleri üzerinde belirgin bir farka sebep olmadığı söylenebilir. Kiremit ve Gökler'in (2010) yapmış olduğu araştırmada farklı bulgulara rastlanmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının yaşları arttıkça biyoloji eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Alana ilişkin öz yeterlikte, alınan eğitimin büyük önem taşıması ve araştırmanın öğretmen adaylarıyla yapılmasının bu farklılığa sebep olabileceği düşünülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlik algı düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Başlama					
Lisansüstü	11	188.09	3	11.02	.01*
Lisans	264	192.76			
Ön Lisans	50	182.78			
Eğitim Ens./Öğretmen Okulu	43	134.87			
Yılmama					
Lisansüstü	11	182.55	3	2.33	.50
Lisans	264	187.94			
Ön Lisans	50	186.58			
Eğitim Ens./Öğretmen Okulu	43	161.47			
Sürdürme Çabası-İsrar					
Lisansüstü	11	154.73	3	.99	.80
Lisans	264	186.05			
Ön Lisans	50	185.85			
Eğitim Ens./Öğretmen Okulu	43	181.02			
Genel					
Lisansüstü	11	185.73	3	8.04	.04*
Lisans	264	191.54			
Ön Lisans	50	183.99			
Eğitim Ens./Öğretmen Okulu	43	141.97			

Tablo 4'e göre «başlama» boyutu ile ölçek genelindeki fark anlamlıdır. Fark eğitim enstitüsü/öğretmen okulu mezunu öğretmenlerle lisans ve ön lisans mezunları arasında 2. grubun lehinedir.

Buradan 1980'ler sonrası eğitim alan öğretmenlerin daha öz yeterlilik algılarının da yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu kuşak özelliğinden de kaynaklanabilir fakat öğretmen eğitiminin üniversitelere geçmesi kuşkusuz sonuca yansımıştır denebilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlik algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılığını belirleyebilmek için dağılımın normal olmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis H-testi Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Branş	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Başlama					
Sınıf	187	182.64	5	1.15	.94
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	177.65			
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	193.82			
Den Kültürü	15	172.37			
Yabancı Dil	35	192.86			
Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi	29	198.59			
Yılmama					
Sınıf	187	186.45	5	4.84	.45
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	191.51			
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	202.25			
Den Kültürü	15	162.00			
Yabancı Dil	35	162.46			
Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi	29	166.34			
Sürdürme Çabası-İsrar					
Sınıf	187	189.96	5	5.07	.40
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	186.84			
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	196.93			
Den Kültürü	15	146.17			
Yabancı Dil	35	165.24			
Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi	29	167.79			
Genel					
Sınıf	187	184.17	5	1.98	.85
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	184.70			
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	199.51			
Den Kültürü	15	157.63			
Yabancı Dil	35	181.26			
Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi	29	179.76			

Tablo 5 incelendiğinde tüm boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Zengin'in (2003) yapmış araştırma bu bulgular açısından farklılık göstermektedir. Zengin'in (2003) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algıları branş öğretmenlerinininkinden daha yüksek bulunmuştur. Özata'nın (2007) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenilemeye ilişkin görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Özata (2007) bu sonucun sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha çok vakit geçirmesi sebebiyle kendilerine çok yönlü hedefler

koymalarından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değişime direnç algı düzeylerinin öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre farklılığını belirleyebilmek için, dağılımın normal olmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik Algılarının Hizmet süresi değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Hizmet süresi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Beğleme					
5 yıldan az	14	173.18	3	2.50	.47
5-12 yıl	74	190.26			
13-20 yıl	85	197.47			
20 yıldan çok	195	177.47			
Yılmama					
5 yıldan az	14	176.21	3	3.30	.34
5-12 yıl	74	194.64			
13-20 yıl	85	167.36			
20 yıldan çok	195	188.72			
Sürdürme Çabası-İsrar					
5 yıldan az	14	166.86	3	.48	.92
5-12 yıl	74	182.24			
13-20 yıl	85	186.14			
20 yıldan çok	195	185.91			
Genel					
5 yıldan az	14	174.50	3	.89	.82
5-12 yıl	74	192.54			
13-20 yıl	85	188.02			
20 yıldan çok	195	180.63			

Tablo 6 incelendiğinde tüm boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu durumun, araştırmada kullanılmış olan ölçeğin öğretmenlerin mesleklerine ilişkin öz yeterliklerini değil genel öz yeterliklerini ölçmeye yönelik olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Meslekte kazanılan tecrübe ve yaşantıların öğretmenlik öz yeterliğinde fark yaratacağı beklenebilir. Ancak genel öz yeterlik algısının bu farkı yaratmadığı düşünülmektedir. Öğretmenliğe ilişkin öz yeterliğin ölçüldüğü araştırmalara bakıldığında kıdem değişkenine göre öğretmenlik öz yeterliğinin farklılaştığı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Örneğin, Kasap'ın (2012) yapmış olduğu araştırmada mesleki kıdem arttıkça öğretmen öz yeterlik algılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yazar meslekte geçirdikleri yıllar arttıkça öğretmenlerin mesleğe karşı istek ve heyecanlarının azalmış, öğretimdeki yeni yaklaşımları kabullenmekte zorluk çekiyor olabileceklerine değinmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlik algı düzeylerinin okul türüne göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik Algılarının okul türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul Türü	n	X	ss	sd	t	p
Beğleme						
İlkokul	205	37.01	6.50	366	.63	.52
Ortaokul	163	37.42	5.67			
Yılmama						
İlkokul	205	20.04	3.20	366	.05	.95
Ortaokul	163	20.06	3.43			
Sürdürme Çabası-İsrar						
İlkokul	205	12.10	2.08	366	1.09	.27
Ortaokul	163	11.86	2.05			
Genel						
İlkokul	205	69.17	9.75	366	.19	.84
Ortaokul	163	69.36	9.33			

Tablo 7'de görüldüğü üzere tüm boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlkokul ve ortaokulların eğitimsel ve fiziksel şartlar açısından benzerlik göstermesi nedeniyle okul türünün genel öz yeterlik üzerinde bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlerin bir projede görev alma değişkenine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır

Tablo 8. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Bir Projede Görev Alma Değişkenine Göre Farklılığını Belirleyebilmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin Bir Projede Görev Alması	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Başlama					
Gruplar Arası	103.924	2	51.962	1.37	.25
Gruplar İçi	13767.195	365	37.718		
Toplam	13871.120	367			
Yılmama					
Gruplar Arası	49.141	2	24.570	2.26	.10
Gruplar İçi	3962.661	365	10.857		
Toplam	4011.802	367			
Sürdürme Çabası-İsrar					
Gruplar Arası	4.304	2	2.152	.50	.60
Gruplar İçi	1570.693	365	4.303		
Toplam	1576.997	367			
Genel					
Gruplar Arası	352.569	2	176.285	1.94	.14
Gruplar İçi	33113.420	365	90.722		
Toplam	33465.989	367			

Tablo 8’e göre gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

18

Buna göre projede görev alıp almamaları öz yeterlilik algılarını etkilememektedir denebilir. İlk okul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlik algı düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel öz yeterlik algı düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Okul Büyüklüğü	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Başlama					
Gruplar Arası	215.888	2	107.944	2.88	.057
Gruplar İçi	13655.232	365	37.412		
Toplam	13871.120	367			
Yılmama					
Gruplar Arası	86.497	2	43.249	4.02	.01*
Gruplar İçi	3925.305	365	10.754		
Toplam	4011.802	367			
Sürdürme Çabası-İsrar					
Gruplar Arası	8.389	2	4.195	.97	.37
Gruplar İçi	1566.608	365	4.292		
Toplam	1574.997	367			
Genel					
Gruplar Arası	712.731	2	356.366	3.97	.02*
Gruplar İçi	32753.258	365	89.735		
Toplam	33465.989	367			

Tablo 9’a göre yılmama boyutundaki ve ölçek genelindeki anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farkın yılmama boyutu ve ölçek genelinde büyük okullar lehinedir.

Buna göre büyük okullarda çalışan öğretmenlerim daha az sosyal baskı yaşadıkları, özgürlük alanlarının daha rahat olduğunu söylemek olanaklıdır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları başlama boyutu ve ölçek genelinde öğrenim düzeyine göre farklılık göstermiştir. Buna göre lisans ve ön lisans mezunu öğretmenler eğitim enstitüsü ve öğretmen

okulu mezunlarına göre daha fazla öz yeterlilik inancına sahiptirler. Başlama boyutu için lisans ve ön lisans mezunlarının karmaşık işleri deneme, zorluktan kaçınmama, sorunlarla baş etme, zoru öğrenmeye çalışma, hedeflere ulaşma, çabucak vazgeçmeme, sorunların kolayca üstesinden gelme, işi tamamlama ve işe zamanında başlamada daha iyi olduklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları yılmama boyutu ve ölçek genelinde öğrenim düzeyine göre farklılık göstermiştir. Büyük okullarda çalışan öğretmenler küçük ve orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerden kendilerini daha yeterli hissetmektedirler denebilir. Küçük okullarda meslektaş baskısı ve bazı olanakların daha az olması negatif etki yaratırken, oysa büyük okullarda fazla seçeneğin ve iş zenginliğinin olması gibi etkenler kendine güvenme, başarısızlığın azmi arttırması, kolayca pes etmeme, başarıya kadar uğraşma, yeteneklerine her zaman çok güvenme gibi cesaret verici öğeleri öne çıkarmış olabilir. Bu bakımdan, öz yeterliliğin önemine binaen öğretmenlerin bu özelliklerini geliştirici çalışmaların yapılmasını, bu bağlamda küçük ve orta büyüklükte çalışan öğretmenlerle daha özenle çalışılmasını; öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerle de bu konuda eğitim ve çalışmaların yapılmasını önermek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*; Nj: Prentice Hall.-
- Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy in changing societies In A Bandura (Ed) *self-efficacy in changing societies*, New york: Cambridge University.
- Basım, H. N., Korkmazıyrek, H. & Tokat, A. O. (2008). "Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130 (2008). (DOAJ, EBSCO).
- Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers; *School Science and Mathematics 104*(8), 383-391.
- Eskici, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Doktora Tezi
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among pre-service teachers. *Journal of Educational Research*, 80, 81-85.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gürses, G. & Helvacı, M. A. (2011). Öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri. *Uluslararası*
- Hsiao, H.C., Chang, J.C., Tu, Y.L. & Chen, S.C. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1 (1), 31-36.
- Işık, İ. (2001). Özyeterlik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme. Marmara Üniversitesi Doktora Tezi.
- Kasap, D. (2012). sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Kiremit & Gökler (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 41-54.
- Magaletta, P., & Oliver, J. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of clinical psychology*, 55, 539-551. doi:10.1002/(SICI)1097-4679(199905)55.
- Önen, F. & Öztuna, A. (2005, Mart). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu'nda sunulan bildiri, İstanbul. <http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath...1+sayi...doc> adresinden edinilmiştir.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. 17 Mart 2018 tarihinde <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden alınmıştır. research", *Human relations*, 1(2), 143-153.

- Sherer M, Maddux JE, Mercandante, B & et al (1982). The selfefficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Türk, Ö. (2008). ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi. Yeditepe Üniversite Yüksek lisans tezi.
- Wilson, L. & Kolb, W. L. (1949). Sociological analysis-an introductory text and case book. Harcourt: Brace and comp.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*,21 (4), 301-308.

**EĞİTİMDE
REHBERLİK VE
PSİKOLOJİK
DANIŞMANLIK**

LONELINESS IN THE ELDERLY

Hanife AKGÜL

Çanakkale Onsekiz Mart University Educational Science, hanifeakgul@comu.edu.tr

ABSTRACT

It is thought that loneliness, which is a psychological state peculiar to man, has existed since human existence. A natural feeling for every person, loneliness, at all times of life, whether a child, young or old, suffering a person experienced, psychological well-being negatively affects the unpleasant state of mind. Loneliness increases gradually and with age. Loneliness is a global social problem since it is experienced in different degrees in almost every country when it is evaluated and evaluated in terms of elderly people. Especially in developed countries, with the effects of modernization on human life, loneliness has increased in the elderly and has started to be considered as a problem. The aim of this study is to investigate the cases of loneliness in the elderly in terms of various variables. The study examined whether the level of isolation of the elderly differs according to some variables (gender, marital status, age, where they live, number of child ownership, educational level, working status, monthly income level). The study group consists of 809 elder people living in Kayseri in 2015. Data on the levels of loneliness of the elderly were collected with "food loneliness scale". For the collection of data on personal variables, the "personal data form" prepared by the researchers was used. In addition to descriptive statistics in the analysis of data, t test applied to independent groups, one-way variance analysis and kvh analysis were applied to determine whether the levels of Solitude differed according to variables. The study found that the marital status of the elderly, age, where they lived, the number of children, educational level, working status and monthly income levels differ significantly.

Key Words: Loneliness, emotion, geriatric, the case of loneliness.

YAŞLILARDA YALNIZLIK DURUMU

ÖZET

İnsana özgü psikolojik bir durum olan yalnızlığın, insan var olduğundan beri, var olduğu düşünülmektedir. Her insan için doğal bir duygu olan yalnızlık, yaşamın her döneminde ister çocuk, ister genç ister yetişkin, ister yaşlı olsun yaşanılan bireye acı veren, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyen hoş olmayan bir ruh halidir. Yalnızlık, yavaş yavaş ve yaşla birlikte artar. Yalnızlık, yaşlı insanlar açısından incelenip değerlendirildiğinde; hemen hemen her ülkede farklı derecelerde yaşanıyor olması nedeniyle küresel boyutlu sosyal bir sorundur. Özellikle gelişmiş ülkelerde modernleşmenin insan yaşamına etkileriyle birlikte yaşlılarda yalnızlık artmış ve bir sorun olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu çalışmada yaşlıların çeşitli değişkenler açısından yalnızlık durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada yaşlıların yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre (Cinsiyet, medeni durum, yaş, yaşamını nerede sürdürdüğü, çocuk sahibi olma durumu ve sayısı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, aylık gelir düzeyi) farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015 yılında Kayseri’de yaşayan 809 yaşlı oluşturmaktadır Yaşlıların yalnızlık düzeyleri ile ilgili veriler “YİYÖ Yalnızlık Ölçeği” ile toplanmıştır. Kişisel değişkenlere ilişkin verilerin toplanması için ise araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistiklerin yanı sıra, yalnızlık düzeylerinin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, bağımsız gruplara uygulana t testi, tek yönlü varyans analizi ve KVH analizi uygulanmıştır. Araştırmada yaşlıların yalnızlık durumlarının medeni durum, yaş, yaşamını nerede sürdürdüğü, çocuk sahibi olma durumu ve sayısı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, aylık gelir düzeylerinin önemli bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yalnızlık, duygu, yaşlı, yalnızlık durumu.

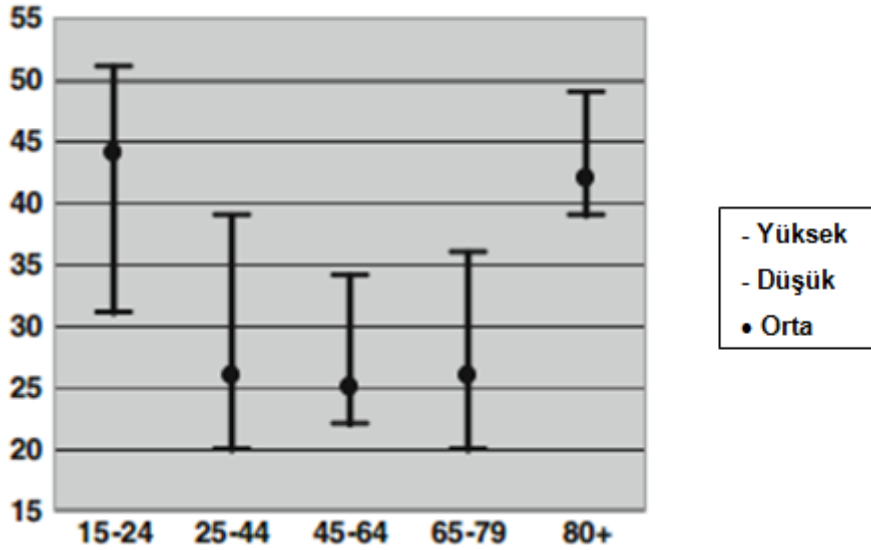
1. Giriş

Yalnızlık, yaşlı insanlar açısından incelenip değerlendirildiğinde; hemen hemen her ülkede farklı derecelerde yaşanıyor olması nedeniyle küresel boyutlu sosyal bir sorundur. Özellikle gelişmiş ülkelerde modernleşmenin insan yaşamına etkileriyle birlikte yaşlılarda yalnızlık artmış ve bir sorun olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Yaşlanma zaman faktörüne bağlı olan bir süreçtir ve döllemeyle başlayıp ölüme kadar devam eder. Yaşlılık ise fizyolojik bir olgu olup, bireylerin fiziksel, ruhsal ve bilişsel güçlerini ve özelliklerini bir daha geri gelmeyecek şekilde yavaş yavaş kaybetme durumudur (Çekal, 2006). Günümüzde tıptaki gelişmeler, sağlığı koruma, teknolojinin insan yaşamını kolaylaştırması ve yaşam şeklindeki değişimler, yaşam süresini uzatmıştır. Buna ek olarak, nüfus artışındaki azalma eğilimi, genel nüfus içindeki yaşlı oranının artmasına neden olmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde refah artışı ile birlikte yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki payı giderek artmıştır. Ayrıca teknolojik gelişmeler, tıptaki gelişmeler, refahın tabana yayılması, sosyal imkanların artması gibi sebeplerle toplumlarda ortalama yaş ve yaşam süreleri artmıştır.

Aslında her insan için doğal bir duygu olan yalnızlık, yaşamın her döneminde ister çocuk, ister genç ister yetişkin, ister yaşlı olsun yaşanılan bireye acı veren, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyen hoş olmayan bir ruh halidir, yani yalnızlık ortak bir deneyimdir ve insanlar hayatlarının çeşitli dönemlerinde, az ya da çok, olarak yalnızlık duygusunu yaşamaktadır. Yalnızlıkla ilgili alan yazın incelendiğinde, yalnızlığın toplumun birçok kesiminde yaygın olarak yaşanıldığı görülmektedir.

Yalnızlık ve yaş raporuna göre, yalnızlık duygusu 65 yaş ve üstünde olanlarda %80 oranında, 18 yaş altında olanlarda ise %40 oranında görülmektedir, bu oran yavaş yavaş orta yetişkinlikte azalmakta fakat 65 yaş ve üstünde yeniden giderek artmaktadır. Yani yalnızlık düzeyinin en yaygın görüldüğü dönem ≥ 70 yaş ve üstündedir (Eshbaugh, 2009; Hawkley ve Cacioppo, 2010; Stone, Evandrou ve Falkingham, 2013). Yalnızlığın yüzdesi 75 yaşından sonra ciddi düzeyde artmaktadır (Dykstra, 2009; Schoenmakers, van Tilburg ve Fokkema, 2012).

Yalnızlıkla ilgili alan yazın incelendiğinde, yalnızlığın toplumun birçok kesiminde yaygın olarak yaşandığı fakat yalnızlığın özellikle yaşlı insanlar için daha büyük bir sorun olduğu saptanmıştır (Revenson, 1986; Stone, Evandrou ve Falkingham, 2013; Tornstam, 2007; Victor ve arkadaşları, 2002). Yaşlılık döneminde, fiziksel sınırlanmalar, sağlıktaki bozulma, hayat kalitesindeki düşüş, emeklilik, azalan kazanç, çocukların evlenmesi, eşin kaybı gibi yaşanan olay ya da olgular durumunda deneyimlenen ya da algılanan yalnızlık duygusunun; yaşlıyı olumsuz olarak etkilediği, yakın ilişkiler kurma yerine sosyal izolasyon ve soyutlanmaya neden olduğu tespit edilmiştir (Bekhet ve Zauszniewski, 2012; Ericson, 1982; Masi, Chen, Hawkley ve Cacioppo, 2011). Şekil 1’de Pinquart ve Sörensen tarafından, Gierveld, Perlman ve Peplau’un araştırmaları temel alınarak hazırlanmış olan çalışmada, yaş gruplarına göre yalnızlık bulguları sunulmaktadır. Çalışmada katılımcılar yaşlarına göre beş gruba ayrılmıştır. Katılımcıların; ‘hiçbir zaman’, ‘bazen’, ‘sık sık’ şeklinde yanıtladıkları likert tipi ölçek uygulamasında yalnızlık düzeyleri; ‘en yüksek’, ‘en düşük’ ve ‘ortalama’ şeklinde gösterilmiştir.



Şekil 1. Yaşa Göre Yalnızlık Yüzdeleri

Kaynak: Dykstra, P.A. (2009). “Older Adult Loneliness: Myths and Realities”. *European Journal of Ageing*, 6, 91.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde; her yaş grubunda yalnızlık duygusunun yaşandığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularında; genç ve orta yetişkinlerin %20 ile %30 arasında ‘orta’ ve ‘ciddi’ düzeyde yalnızlık hissettikleri, yaş ilerledikçe yalnızlık düzeyinin arttığı, 80 yaş ve üzerindeki bireylerin %40 ile %50’sinin yaşadıkları yalnızlık düzeyini ‘sık sık’ olarak belirttikleri saptanmıştır. Bekhet ve Zauszniewski (2012), yaşlılarda yalnızlık oranının %40 olarak tahmin edildiğini ve bu rakamın son 25 yılda nispeten sabit olduğunu belirtmektedirler. Abramson ve Silverstein’in ABD’de yaptıkları yaş gruplarının yalnızlığa bakışlarını değerlendirdikleri araştırmada; 65 yaş ve üstü bireylerin yalnızlığı diğer yaş gruplarına oranla ciddi bir problem olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır (Dykstra, 2009).

Türkiye’de yaşlanma ve yaşlılık konusunda gelişmiş ülkelerde ki demografik değişikliklerin getirdiği değişimi yaşamaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşlı nüfusta artış olduğu

gözlenmektedir. Türkiyede ki 65 yaş ve üzerindeki nüfus 1950 yılında tüm nüfusun %2'sini oluştururken, 1990 yılında %4.3'ünü, 2000 yılında %5.7'sini, 2013 yılında ise %7.7 sini oluşturduğu saptanmıştır. Türkiye'de yaşlı nüfusun oranı diğer yaş gruplarındaki nüfus oranına göre daha yüksek bir oranda artmaktadır. Türkiye'de toplam nüfusun artış hızı 2013 yılında %13.7 iken yaşlı nüfusun artış hızı bunun yaklaşık 3 katı fazla olup %36.2'dir. Yaşlı nüfus oranının 2013 yılında %7.7 iken nüfus projeksiyonlarına göre 2023 yılında %10.2, 2050 yılında %20.8, 2075 yılında ise %27.7'ye yükseleceği tahmin edilmektedir. Bir toplumda 65 yaş ve üstü bireylerin sayısının toplam nüfustan aldığı payın düzeyine göre toplumlar için “genç, olgun, yaşlı” tanımlamaları yapılabilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Birleşmiş Milletler'in tanımına göre bir ülkedeki yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranının %8 ile %10 arasında olması o ülke nüfusunun “yaşlı”, %10'un üzerinde olması ise “çok yaşlı” olduğu anlamına gelmektedir. Türkiye 2007 yılından itibaren yaşlı nüfus olarak tanımlanma noktasına gelmiştir. Nüfus projeksiyonlarına göre Türkiye'nin yaşlı nüfus oranının 2023 yılında %10.2'ye yükseleceği ve “çok yaşlı” nüfuslu ülkeler arasında yer alacağı tahmin edilmektedir (TÜİK, 2013). Bu nedenle “yaşlı nüfus” noktasında olduğumuz şu yıllarda Türkiye'de yaşlı bireylerin sorunları ve ihtiyaçları öncelikli çalışmalar grubuna alınması gerekmektedir. Nüfusun yaşlanması ile ilgili bilgi veren göstergelerden biri olan ortanca yaş, nüfusun tek yaşa göre sıralandığında ortada kalan yaş olup, nüfusu iki eşit parçaya böler. Alttaki genç, üstteki yaşlı nüfus grubunda birbirine eşit sayıda kişi bulunur. Türkiye'nin 2013 yılındaki ortanca yaşı 30.4 olup, dünya nüfusu için ortanca yaş 29.4'tür. Günümüzde Türkiye'de yaklaşık 5.892.000 yaşlı birey bulunmaktadır (TÜİK, 2013). 21. Yüzyılın, tüm dünyadaki beklentilerine paralel olarak Türkiye'de de yaşlı yüzyılı olacağı düşünülmektedir. Birçok nedenden dolayı insan ömrünün uzamasının sonucu olarak, toplumda yaşlı nüfusunda görülen artış, yaşlıların bu dönemi daha etkin ve verimli geçirmesi için yaşlılara ve yaşlılığa önem verilmesi gerektiğini göstermektedir (Tümerdem, 2006).

1.2.Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmada yaşlıların çeşitli değişkenler açısından yalnızlık durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Yaşlıların, yalnızlık duygusu **cinsiyet** değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Yaşlıların, yalnızlık duygusu **yaş** değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Yaşlıların, yalnızlık duygusu, **medeni durum** değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Yaşlıların, yalnızlık duygusu **yaşamını nerede sürdürdüğü** değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Yaşlıların, yalnızlık duygusu **çocuk sahibi olma ve sayısı** değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6- Yaşlıların, yalnızlık duygusu **eğitim durumu** değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7- Yaşlıların, yalnızlık duygusu **çalışma durumu** değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 8- Yaşlıların, yalnızlık duygusu **aylık gelir düzeyi** değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma yaşlıların yalnızlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışan tarama niteliğinde betimsel bir çalışmadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Araştırmanın bağımlı değişkeni; yaşlıların, yalnızlık düzeyidir. Bağımsız değişkenleri ise, cinsiyet, yaş, medeni durum, yaşamını nerede sürdürdüğü, çocuk sahibi olma ve sayısı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, aylık gelir düzeyidir.

2.2. Araştırma Grubu

Çalışmanın evrenini Kayseri’de yaşayan 65 yaş ve üzeri yaşlılar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden seçkisiz (rastgele, yansız) örnekleme yöntemi (Creswell, 2013) ile seçilmiş 809 yaşlı oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için Erciyes Üniversitesi OYKA öğrenci kulübüne üye öğrencilerden 12 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Verilere ulaşabilmek için çalışma grubu üyelerine anket ve uygulama konusunda gerekli teknik eğitim verilmiştir. Kayseri ili merkez, köy ve kasabalarında yaşayan 65 yaş ve üstü 950 yaşlıya anketörler tarafından yüz yüze görüşme yoluyla ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 809 kişinin verileri istatistiksel analizler için kullanılmış ve örneklem grup oluşturulmuştur. Araştırma grubunu oluşturan 809 çalışanın değişkenlere göre yüzdelik dağılımları şu şekildedir: görüldüğü gibi yaşlıların 425’i (%52,5) kadın; 384’ü (%47,5) ise erkektir. 809 yaşlının 444’ü (%54,9) 64-74 yaş aralığında; 239’u (%29,5) 75-84 yaş aralığında; 126’u (%15,6) ise 85 yaş ve üstü bireylerden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki bireylerden; 457 kişinin (%56,5) okur-yazar ve ilkökul mezunu; 71 kişinin (%8,8) ortaokul mezunu; 61 kişinin (%7,5) lise; 28 kişinin (%3,5) üniversite mezunu; 7 kişinin (%0,9) ise lisansüstü mezun olduğu, bununla birlikte; 185 kişinin (%22,9) ise okur-yazar olmadığı tespit edilmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin medeni durumları incelendiğinde, 377 kişinin (%46,6) halen evli olduğu; 347 kişinin (%42,9) eşinin öldüğü; 50 kişinin (%6,2) boşandığı; 18 kişinin (%2,2) de hiç evlenmediği; 14 kişinin (%1,7) eşinden ayrı yaşadığı saptanmıştır. Örneklem grubundaki bireylerin sahip oldukları çocuk sayısı incelendiğinde, 60 kişinin (%7,4) hiç çocuğunun olmadığı; 75 kişinin (9,3) 1 çocuk sahibi olduğu; 110 kişinin (%13,6) 2 çocuk sahibi olduğu; 210 kişinin (%26,0) 3 çocuk sahibi olduğu; 354 kişinin (%43,7) 4 ve üstü çocuk sahibi oldukları tespit edilmiştir. Örneklem grubu çalışma durumu açısından incelendiğinde, 38 kişinin (%4,7) halen çalıştığı; 316 kişinin (%39,1) çalışmadığı; 455 (%56,2) kişinin ise emekli olduğu tespit edilmiştir. Örneklem grubu ikamet etme şekli açısından incelendiğinde ise, 371 kişinin (%45,9) kendi evinde ailesiyle birlikte; 160 kişinin (%19,8) çocuğunun ailesiyle birlikte; 148 kişinin (%18,3) kendi evinde yalnız; 110 kişinin (%13,6) sosyal hizmet kurumuna bağlı tesislerde yaşamını sürdürdüğü saptanmıştır. Örneklem grubu sağlık durumuna göre incelendiğinde ise, 374 kişinin (%46,2) hastalığının bulunduğu; 435 kişinin (%53,8) bir hastalığının bulunmadığı tespit edilmiştir. Örneklem grubu yaşadıkları yer açısından incelendiğinde, 476 kişinin (%58,8) il merkezinde; 216 kişinin (%26,7) ilçe ve kasabada, 114 kişinin (%14,1) ise köyde yaşadığı tespit edilmiştir. Örneklem grup gelir düzeyleri açısından incelendiğinde, 433 kişinin (%53,5) gelirin 1.000 TL’nin altında olduğu; 319 kişinin (%39,5) gelirin 1000-3000 TL aralığında olduğu; 10 kişinin (%1,2) gelirin 3.000 TL üzerinde olduğu; bununla birlikte 47 kişinin (%5,8) hiç gelirin olmadığı tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verilerin toplanması amacıyla örnekleme “Kişisel Bilgi Formu” ve “YİYÖ, Yalnızlık Ölçeği” uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: “Kişisel Bilgi Formu”yla, Kayseri’de yaşayan araştırmaya katılan deneklerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

YİYÖ Yalnızlık Ölçeği: De Jong Gierveld tarafından yalnızlık duygusunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş ölçme aracıdır (de Jong Gierveld ve van Tilburg, 2011). Birçok ülkede ve kültürler arası araştırmada yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracıdır. En fazla Hollanda ve Amerika’daki araştırmalarda kullanılırken, Avrupa ülkelerindeki araştırmalarda da kullanılmıştır (Treacy ve ark., 2004; Victor, Scameler ve Bond, 2012).

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Akgül ve Yeşilyaprak (2015) tarafından yapılmıştır. Türk kültürüne uyarlanan ölçek, sosyal ve duygusal yalnızlığı ölçmeye yönelik 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir ifadenin içerdiği durumun, kişi tarafından ne derece yaşanıldığı, 3’lü likert tipi bir derecelenme ile belirlenmektedir. Likert tipi ölçekte maddelerin puanlanması şöyledir: 1=evet, 2=olabilir, 3=hayır. Kişiyi en iyi ifade ettiği düşünülen derecelenme ifadesinin işaretlenmesi yoluyla ölçek yanıtlanır. Ölçek maddelerinin beşi düz, altısı ters yönde kodlanmıştır. Olumlu ifadeleri içeren sosyal yalnızlık alt boyutuna ait maddeler (1, 4, 7, 8, 11) 1=evet, 2=olabilir, 3=hayır; olumsuz yöndeki

ifadeleri içeren, duygusal yalnızlık alt boyutuna ait maddeler (2, 3, 5, 6, 9, 10) bunun tersi olarak 3=evet, 2=olabilir, 1=hayır şeklinde puanlanmaktadır. Toplam yalnızlık puanını hesaplamak için; duygusal yalnızlık puanı ile sosyal yalnızlık puanı toplanmalıdır. Bu iki boyutun toplamı genel yalnızlık puanını verir. Ölçekten alınacak en düşük puan 11 en yüksek puan 33 dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe, bireyin yalnızlık düzeyinin de yüksek olduğu kabul edilmektedir. Ölçeğin kriter geçerlilik korelasyon katsayısı; Geriatrik Depresyon Ölçeği ile .69, WHOQOL-OLD: Yakınlık Alt Ölçeği puanları ile -.65 düzeyindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise, .82 dir. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi güvenilirlik katsayısı .93 tür. (Akgül ve Yeşilyaprak, 2015).

3. Bulgular

Bu bölümde örnekleme uygulanan ölçekten elde edilen verilerle yapılan istatistiksel işlemler ve bu işlemlerin sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan “Yaşlıların, yalnızlık duygusu cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun test edilmesi için yapılan t-Test'i sonucu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p
					f	p		
Kadın	425	2.03	0.82	298	0.106	0.745	0.146	0.884
Erkek	384	2.01	0.86					

Tablo 1’de yaşlıların yalnızlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kadınların yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Yaşlıların, yalnızlık duygusu yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun test edilmesi için yapılan anova testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Yalnızlık Duygusunun Yaş Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

	SS	df	MS	F	P
Guruplar Arası	28,760	2	14,380	53,674	,000
Gruplar İçi	255,939	806	,268		
Toplam	244,699	808			
Yaş Düzeyi					
65-74 Yaş		75-84 Yaş		85 Yaş ve Üstü	
N	X	N	X	N	X
444	1,83	239	2,04	126	2,36

Tablo 2’de de görüldüğü gibi yalnızlık puanlarının yaş düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler 85 yaş ve üstü (2,36), daha sonra 75-84 yaş aralığındaki bireyler gelirken (2,04), en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise 65-75 yaş aralığındaki bireylerdir (1,83).

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Yaşlıların, yalnızlık duygusu, medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun test edilmesi için yapılan anova testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Yalnızlık Duygusunun Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

	SS	df	MS	F	P
Guruplar Arası	31,460	5	6,292	23,694	,000
Gruplar İçi	213,239	803	,266		
Toplam	244,699	808			

Medeni durum											
Halen evli		Bekar		Boşanmış		Eşini Kaybetmiş		Ayrı yaşıyor		Diğer	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
377	1,77	18	2,03	50	2,10	347	2,18	14	2,08	3	1,72

Tablo 3’de görüldüğü gibi grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler; eşini kaybetmişler (2,18), boşanmışlar (2,10) ve bekarlar (2,03) şeklinde sıralanmaktadır. En düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise halen evli bireylerdir (1,77).

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Yaşlıların, yalnızlık duygusu yaşamını nerede sürdürdüğü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun test edilmesi için yapılan anova testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Yalnızlık Duygusunun Yaşamını Nerede Sürdürdüğü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	P	
Gruplar Arası		37,209	4	9,302	36,045	,000	
Gruplar İçi		207,490	804	,258			
Toplam		244,699	808				
Yaşamını Nerede Sürdürdüğü/ Kiminle Yaşadığı							
Evde, Ailesiyle birlikte		Evde Yalnız		Çocuğunun Ailesiyle Birlikte		Sosyal Hizmet Kurumunda	
N	X	N	X	N	X	N	X
371	1,77	148	2,25	166	1,98	110	2,20
						20	1,98

Tablo 4’de görüldüğü gibi grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler; evde yalnız yaşayanlar (2,25), sosyal hizmet kurumunda yaşayanlar (2,20), ve çocuğunun ailesiyle birlikte yaşayanlar (1,98) şeklinde sıralanmaktadır. En düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise evde kendi ailesiyle birlikte yaşayan gruptur (1,77).

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Yaşlıların, yalnızlık duygusu çocuk sahibi olma ve sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun test edilmesi için yapılan anova testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Yalnızlık Duygusunun Çocuk Sahibi Olma ve Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	P	
Gruplar Arası		3,336	4	,834	2,775	,026	
Gruplar İçi		241,298	803	,300			
Toplam		244,633	807				
Çocuk Sahibi Olma ve Çocuk Sayısı							
Çocuk Yok		1 Çocuk Var		2 Çocuk Var		3 Çocuk var	
N	X	N	X	N	X	N	X
60	2,11	75	2,06	110	2,06	210	1,95
						354	1,93

Tablo 5’de görüldüğü gibi yalnızlık puanlarının çocuk sahibi olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklar .05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler hiç çocuk sahibi olmayan yaşlılar olurken (2,11), daha sonra 1 çocuğu olanlar (2,069), sonra iki çocuğu olanlar (2,064), sonrasında üç çocuğu olanlar (1,95) gelirken en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise dört ve üstü çocuk sahibi bireylerdir (1,73).

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Yaşlıların, yalnızlık duygusu eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun test edilmesi için yapılan anova testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Yalnızlık Duygusunun Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	P					
Gruplar Arası		13,063	5	2,613	9,057	,000					
Gruplar İçi		231,635	803	,288							
Toplam		244,699	808								
Eğitim Düzeyi											
Yok		Okur Yazar veya İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Lisans Üstü	
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X	N	X
185	2,16	457	1,96	71	1,70	61	1,99	28	1,76	7	1,84

Tablo 6’da görüldüğü gibi yalnızlık puanlarının yaşlıların eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler okuma yazma bilmeyen yaşlıların oluşturduğu grup olurken (2,16), en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise ortaokul mezunu bireylerdir (1,79).

Araştırmanın yedinci sorusu olan “Yaşlıların, yalnızlık duygusu çalışma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun test edilmesi için yapılan anova testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Yalnızlık Duygusunun Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	P					
Gruplar Arası		5,053	2	1,684	5,658	,001					
Gruplar İçi		239,645	805	,298							
Toplam		244,699	808								
Çalışma Durumu											
Çalışıyor			Çalışmıyor			Emekli					
N	X	N	X	N	X	N	X				
38	1,64	316	1,99	455	2,00						

Tablo 7’de görüldüğü gibi yaşlılardan emeklilerin oluşturduğu grup en yüksek yalnızlık duygusuna sahipken (2,00), en düşük yalnızlık düzeyi ise çalışan gruba aittir(1.64).

Araştırmanın sekizinci sorusu olan “Yaşlıların, yalnızlık duygusu aylık gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun test edilmesi için yapılan anova testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Yalnızlık Duygusunun Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	P					
Gruplar Arası		11,34	4	2,836	9,772	,000					
Gruplar İçi		233,354	804	,290							
Toplam		244,699	808								
Aylık Gelir Düzeyi											
Yok		0-999TL		1000-1999TL		2000-2999TL		3000TL ve Üzeri			
N	X	N	X	N	X	N	X	N	X		
47	2,08	433	2,07	279	1,82	40	1,97	10	1,75		

Tablo 8’de görüldüğü gibi yalnızlık puanlarının gelir düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklar .001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yalnızlık düzeyi en yüksek ortalamaya sahip bireyler hiç geliri olmayan yaşlılar (2,08), sonra 0-999 TL olan grup (2,07), daha sonra 1000-1999 (1,82) gelirirken, en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise en yüksek gelir grubuna sahip olan 3000 TL ve üstü yaşlılardır (1,75).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada yaşlıların yalnızlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, yaşamını nerede sürdürdüğü, çocuk sahibi olma durumu ve sayısı, eğitim durumu gibi değişkenler açısından ne yönde farklılaştığı incelenmiştir. Bulgular araştırma problemine göre aşağıda tartışılmıştır.

Yalnızlık puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; yaşlıların yalnızlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Oysa Rokach (2000) yaptığı çalışmada, kadınların erkeklere göre daha fazla yalnızlık bildirdiklerini saptamıştır. Beal de (2006) yaşlı kadınlarda yalnızlık isimli alan yazın taraması çalışmasında; yaşlı kadınların erkek yaşlılarından daha fazla yalnızlık yaşadıklarını tespit etmiştir. Pierce, Wilkinson ve Anderson (2003)'un yapmış oldukları çalışmada da yaşlı kadınlarda erkeklere oranlara daha fazla yalnızlık, kontrolünü yitirme korkusu ve benliğe yönelik yıkıcı davranışın daha fazla yaşandığı anlaşılmıştır. Yapılan başka bir araştırmada kadınların, kendilerini erkeklere nispeten daha şehirli görmelerine karşılık, sosyal ilişkilerinde yaşamakta oldukları yalnızlık duyguları, erkeklere göre biraz daha yüksek bulunmuştur (Ersoy, 2009). Ceyhan (2005)'ın yaptığı çalışma da cinsiyetin yalnızlık düzeyini etkilediğı ve kadınların erkeklere göre daha fazla yalnızlık hissettiğı bulunmuştur. Bu çalışmada yalnızlık düzeyinin alt boyutları verilmemiştir fakat alt boyutlarda kadınların duygusal yalnızlık düzeyleri, erkeklerin ise sosyal yalnızlık düzeyleri diğer cinse göre daha yüksektir. Toplamda ise fark bulunamamıştır.

Yalnızlık duygusunun yaş değişkenine göre incelendiğinde; yaşlıların yaşları artıkça yalnızlık düzeyleri de yaş ile orantılı olarak artmaktadır. Tel ve Sabancıoğulları (2006)'nın yapmış oldukları araştırmada yaşın yalnızlık üzerinde anlamlı fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca karşılık Khorshid ve diğer., (2004), Dereli ve diğer., (2010) yaşın yalnızlık üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma sonuçları çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Yaşlıların yalnızlık duyguları medeni durum değişkenine göre incelendiğinde; yaşlıların yalnızlık durumları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. En düşük yalnızlık duygusu yaşayanlar halen evli yaşlılar olurken en yüksek yalnızlık duygusuna sahip olanlar ise eşini kaybetmiş yaşlılardır. Barron ve arkadaşları (1994) yaptıkları çalışmada; evlilik durumu ile yalnızlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Melkas ve Jylha (1996)'nın yaptığı araştırmada eşleri olmayan bireylerin diğerlerine oranla daha fazla yalnız bir yaşama yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Pinquart (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda; hiç evlenmemiş yaşlılarda evlenmiş yaşlılara göre yalnızlık düzeyinin daha yüksek olduğu, evlenmiş yaşlıların çocuklarla, arkadaşlarla, komşularla ve diğer insanlarla daha yoğun ve güçlü ilişkiler geliştirdiğı, bu nedenle de yalnızlık düzeyinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Halen evli ve eşlerin sağ olduğu yaşlılarda dul ve boşanmış olan yaşlılara oranla yalnızlık düzeylerinin daha düşük olduğu, bununla birlikte sosyal ilişkiler ağı güçlü olan ve çocukları, arkadaşları ve komşuları ile iletişimlerini devam ettiren yaşlılarda yalnızlık düzeyinin minimize olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Yaşlıların yalnızlık duyguları yaşamını nerede sürdürdüğüne göre incelendiğinde; en çok yalnızlık yaşayanların evde yalnız yaşayan yaşlıların olduğu görülmektedir. De Jond Gierveld (1988) bilişsel işlevlerin, sosyal ağın özelliklerine ve yalnızlık deneyimlerine arabuluculuk etmesini vurguladığı çalışmasında, yalnızlıkla ilgili değişkenleri ve yalnızlıkla ilgili kişilik özelliklerini incelemiştir. 554 evli, bekar, dul ve boşanmış 55–75 yaşları arasında değişen kadın ve erkek katılımcılarla yaptığı çalışmada, yaşam tarzı ile yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın en önemli bulgusu olarak; yaşam tarzının (birlikte, bekar, tek ebeveyn ya da dul) yalnızlığın en önemli belirleyicisi olduğu ve bu değişkenin yalnızlığı doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğinin saptanması olarak belirtilmektedir (de Jong Gierveld,1988).

Yalnızlık duygusu çocuk sahibi olma durumu ve sayısı değişkenine göre incelendiğinde; yaşlılardaki yalnızlık duygusunun çocuk sayısı ile ters orantılı olduğu bulunmuştur. Hiç çocuğu olmayanlar en yüksek yalnızlık duygusuna sahipken dört ve daha fazla çocuğu olanlar en düşük yalnızlık duygusuna sahiptirler. Ceyhan (2005)'ın yaptığı araştırma sonucu bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Ceyhan, çocuğu olmayan yaşlı bireylerin yalnızlık düzeylerinin fazla olduğu, ziyaret edilme durumu ve sıklığı ile yakınlarını ziyaret edebilme durumunun yalnızlık duygusunu etkilediğı tespit edilmiştir.

Akyüz (2004), tarafından yaşlılarda yalnızlık konusunda yapılan çalışmada; iletişim becerisi yüksek olan ve sosyal faaliyetlere katılan yaşlıların yalnızlık hissetme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Yaşlıların sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça iletişim kurma durumlarında da artış olduğu düşünülmektedir.

Yalnızlık duygusu eğitim durumu ve gelir durumuna değişkenine göre incelendiğinde; yalnızlık duygusu en yüksek ortalamaya sahip yaşlılar okuma yazma bilmeyen yaşlıların oluşturduğu grup olurken, en düşük yalnızlık duygusuna sahip grup ise ortaokul mezunu yaşlılardır. Gelir durumu ve yalnızlık duygusu arasında ise ters orantı mevcuttur. Yalnızlık duygusu en yüksek yaşlılar hiç geliri olmayanlar olurken en düşük yalnızlık düzeyine ise en yüksek geliri olanlar sahiptir. Gelir düzeyi arttıkça yalnızlık duygusu azalmaktadır. Eğitim ve gelir düzeyi bireylerin kişilik özelliklerini oluşturan önemli bir unsurdur. Wright (2005)'in yaptığı çalışmada eğitim ve gelir düzeyinin yalnızlığın yordayıcıları arasında olduğu eğitim ve gelir düzeyi düşük çalışanların daha yüksek yalnızlık yaşadıkları belirlenmiştir. Gelir düzeyi ve eğitim düzeyi yüksek bireyler ekonomik ve sosyal refahlarından dolayı yalnız kalmamaktadırlar. Bu araştırma sonuçları bu bilgilerle örtüşmektedir. Danış (2008) tarafından, “Yaşlılık, Yoksulluk ve Yalnızlık” isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, yurtiçi ve yurtdışında daha önce gerçekleştirilmiş deneysel ve betimsel araştırmalar incelenmiş; yaşlılıkta yoksulluk ve yalnızlığın birey üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, dünya genelinde yaşlıların yalnızlık düzeyi ile Türkiye’deki yaşlıların yalnızlık düzeyleri de karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda; yaşlının medeni hali, eğitim düzeyi, yalnız ya da eş ve çocuklarıyla birlikte yaşama durumu, sağlık durumu, kurum bakımı altında olup olmaması, cinsiyeti ve sosyo-kültürel durumu gibi etkenlerin yalnızlık duygusunu yakından etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye’deki yaşlıların dünya ortalamasına göre kendilerini daha az yalnız hissettiği yargısına varılmıştır.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda Türkiye’ yaşlılarda yalnızlık ile ilgili araştırmaların kısıtlı sayıda olduğu ve bu çalışmaların çok büyük bir kısmının diğer alanlardaki araştırmacılar tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanların bu alanda çok az çalışma yaptıklarına rastlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yaşlıların yalnızlık düzeylerinin daha ayrıntılı incelenmesinde şunlar önerilebilir; yaşlıların yalnızlık algılarını etkileyen daha fazla değişken incelenebilir. Araştırma farklı bölgelerde yaşayan yaşlılar üzerinde yapılabilir. Yaşlıların duygusal ve sosyal yalnızlık düzeyleri ayrı ayrı incelenip karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Akgül H. ve Yeşilyaprak B. (2015). “Yaşlılar İçin Yalnızlık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması”, *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 8(1), s.34-45. (Erişim Tarihi: 20.05.2016)
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/yasad/article/view/5000119293>
- Akyüz, A., (2004). *Huzurevi ve Evde Yaşayan Yaşlıların, Yalnızlık ve Depresyon Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İç Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Barron C.R., Foxall M.J, Dollen K.V, Jones P.A and Kelly A.S.(1994). “Marital Status, Social Support And Loneliness In Visually Impaired Elderly People”. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 272-80
- Beal, C., (2006). “Loneliness In Olderwomen: A Review Of The Literature”. *Issues in Mental Health Nursing*, 27, 795–813. DOI: 10.1080/01612840600781196 (Erişim Tarihi: 18.03.2018).
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01612840600781196?journalCode=imhn20>

- Bekhet, A. K. and Zauszniewski, J. A., (2012). "Mental Health of Elders in Retirement Communities: Is Loneliness a Key Factor?". *Arch Psychiatr Nurs*, 26 (3), 214-224. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3361680/> (Erişim Tarihi: 18.11.2014).
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhan, S., (2005). *Kayseri Nuh Naci Yazgan Sağlık Ocağı Bölgesinde Yaşayan 65 Yaş Ve Üstü Bireylerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma Deseni* (Çev. Selçuk Beşir DEMİR). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çekal, N., (2006). "Huzurevinde Kalan Yaşlıların Beslenme Servisi Örgütünden Memnuniyet Durumları". *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(10), 43-53.
- Danış M. Z., (2008). "Yaşlılık, Yoksulluk ve Yalnızlık", Hacettepe Üniversitesi, Geriatri Araştırma ve Uygulama Merkezi (Erişim Tarihi: 18.09.2015) http://www.gebam.hacettepe.edu.tr/sosyal_boyut/yaslilik_yoksuluk_yanlizlik.pdf
- De Jong Gierveld, J., (1988). "A Review Of Loneliness: Concept And Definitions, Determinants, And Consequences". *Review in Clinical Gerontology*, 8, 73-80.
- De Jong Gierveld, J., and Van Tilburg, T. G., (2011). *Manual of The Loneliness Scale 1999*, VU University, Amsterdam, 8 Ocak 2013, (Erişim Tarihi: 25.11.2015). http://home.fsw.vu.nl/tg.van.tilburg/manual_loneliness_scale_1999.html
- Dereli, F., Koca, B., Demircan, S., ve Tor, N. (2010). "Bir Huzurevinde Kalan Yaşlıların Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi". *Yeni Tıp Dergisi*, 27, 93-97.
- Dykstra, P. A., (2009). "Older Adult Loneliness: Myths and Realities". *European Journal of Ageing*, 6, 91–100. DOI: 10.1007/s10433-009-0110-3. (Erişim Tarihi: 25.03.2018). <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10433-009-0110-3>
- Erikson, E. H., (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Ersoy, E. (2009). "Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği: Malatya Örneği". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(19), 209-230.
- Eshbaugh, E., (2009). "The Role Of Friends İn Predicting Loneliness Among Older Women Living Alone". *Journal of Gerontological Nursing*, 35(5),13–16. (Erişim Tarihi: 11.10.2014). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19476188>
- Hawkey, L. C. and Cacioppo, J. T., (2010). "Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms". *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218-227. DOI 10.1007/s12160-010-9210-8. (Erişim Tarihi: 30.12.2014). http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3874845/#_ffn_sectitle
- Kalkınma Bakanlığı, (2014). Onuncu Kalkınma Planı. *Yaşlanma, Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara.
- Khorshid L., Eşer İ., Zaybak A., Yapucu Ü., Arslan G., ve Çınar ř. (2004). "Huzurevinde Kalan Yaşlıların Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi". *Türk Geriatri Dergisi*, 7, 45-50.
- Masi, C. M., Chen, H. Y., Hawkey, L. C. and Cacioppo, J. T., (2011). "A Meta-Analysis of Interventions to Reduce Loneliness". *Pers Soc Psychol Rev*, 15(3), 219-266. <http://psr.sagepub.com/content/15/3/219> (Erişim Tarihi: 25.11.2015).
- Melkas, T. ve Jylha, M. (1996). Social network characteristic and social network types among elderly people in finland. H. Litwin (Ed.), *The Social Networks of Older People A-Cross-National Analysis*, USA: Praeger Publishers.

- Pierce, L.L., Wilkinson, L.K., ve Anderson J., (2003). "Analysis Of The Concept Of Aloneness. As Applied To Older Women Being Treated For Depression". *Journal of Gerontol Nursing*. 29 (7) 20-25.
- Pinquart, M., (2003). "Loneliness in Married, Widowed, Divorced, and Never-Married Older Adults". *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(1), 31–53. DOI:10.1177/02654075030201002. <http://spr.sagepub.com/content/20/1/31> (Erişim Tarihi: 25.11.2015).
- Revenson, T.A. (1986). Debunking The Myth Of Loneliness İn Late Life. In E. Seidmen and J. Rappaport(Eds.). *Redefining Social Problems* (115-135), New York: Plenum Press.
- Rokach, A., (2000). "Perceived Causes of Loneliness in Adulthood". *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(1), 67-84.
- Schoenmakers, E. C, van Tilburg, T.G. and Fokkema, T., (2012). "Coping With Loneliness: What Do Older Adults Suggest?". *Aging & Mental Health*, 16(3), 353-360. (Erişim Tarihi: 25.11.2015). <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13607863.2011.630373>
- Stone, J., Evandrou, M. and Falkingham, J., (2013). "The Transition To Living Alone and Psychological Distress in Later Life". *Age and Ageing*. 42(3), 366-72. doi: 10.1093/ageing/aft006. (Erişim Tarihi: 25.11.2015). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3633366>
- Tel, H., ve Sabancıoğulları, S. (2006). "Evde Ve Kurumda Yaşayan 60 Yaş Ve Üzeri Bireylerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Sürdürme ve Yalnızlık Yaşama Durumu". *Turkish Journal of Geriatrics*. 9, 34-40.
- Treacy, P., Butler, M., Byrne, A., Drennan, J., Fealy, G., Frazer, K. and Irving, K., (2004). *Loneliness and Social Isolation Among Older Irish People*. Dublin: School of Nursing and Midwifery University College, No: 84.
- TÜİK, (2013). Türkiye İstatistik Kurumu. *İstatistiklerle Yaşlılar*. <http://www.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi: 27.01.2015).
- Tümerdem, Y., (2006). "Gerçek Yaş". *Türk Geriatri Dergisi*, 9(3),195-196. <http://geriatri.dergisi.org/text.php3?id=310> (Erişim Tarihi: 15.10.2014).
- Tornstam, L., (2007). "Stereotypes of old people persist: A Swedish "Facts on aging quiz" in a 23-year comparative perspective". *International Journal of Aging and Later Life*, 2(1), 33- 59. (Erişim Tarihi: 15.02.2016) <http://www.ep.liu.se/ej/ijal/2007/v2/i1/a3/ijal07v2i1a3.pdf>
- Victor, C. R., Bowling, C. R., and Bond, J., (2002). *Loneliness, Social Isolation and Living Alone in Later Life*. Sheffield: ESRC.
- Victor, C. R, Scameler, S., and Bond, J., (2012). *The Social World Order of Older People*, New York: Springer Publishing Company, LLC. E-book ISBN: 978- 0-8261-0800-5 Bilkent Üniversitesi.
- Wright, S.L., (2005). *Loneliness in the Workplace*, A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of, Doctor of Philosophy in Psychology at the University of Canterbury. (Erişim Tarihi: 11.03.2017) <https://core.ac.uk/download/pdf/35458935.pdf>

EXAMINATION OF THE CONCEPT OF VIOLENCE IN PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO THE SITUATION OF WITNESSING AND VICTIMIZATION IN VARIOUS VARIABLES

Hanife AKGÜL

Çanakkale Onsekiz Mart University Educational Science, hanifeakgul@comu.edu.tr

ABSTRACT

The preschool period, covering 3-6 ages, is one of the most critical periods of life due to its impact on the development and development of personality, basic knowledge, skills and habits. Considering all these characteristics of the preschool period, stimulating environment, family, presented toys, children's environment, educational materials, kindergartens, school, friends and adults are very important tools in terms of making the child an adult and laying the foundations for his / her personality. According to Townsend, violence is very common in the world and it begins in pre-school and intensifies in adolescence. Children learn violence from older children, parents, television and media. Even if the level of violence is mild, constant exposure to this violence can be quite traumatic for children (Ross, 2002). In this context, it is possible to say that pre-school children are also at risk and this group should not be ignored in studies on violence. The aim of this study is to investigate the violence of children in pre-school period (3-6 years) in terms of various variables. The study examined whether the levels of violence in children differ according to some variables (gender, age, mother education status, income level of the family, family structure). The study group consists of 81 children and their mothers attending two preschools in develi district of Kayseri in 2017. The children's violence exposure levels (witness and victimization) were collected with the "violence Exposure scale " (Cetinkaya Yıldız and Hatipoğlu Sumer, 2010). For the collection of data on personal variables, a "personal data form" prepared by the researcher was used. In addition to descriptive statistics in the analysis of data, the t-test applied to independent groups was applied to determine whether the levels of Solitude differed according to variables, and the one-way variance analysis was applied. The study found that children's exposure to violence differ significantly from gender, family structure and mother education levels.

Key Words: Violence, pre-school, child, victim, witness.

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA, TANIK VE KURBAN OLMA DURUMUNA GÖRE ŞİDDET KAVRAMININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

3-6 yaşlar arası kapsayan okul öncesi dönem, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesi açısından ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Okul öncesi dönemin bütün bu özellikleri dikkate alındığında doğumdan itibaren başlayan süreçte uyarıcı çevre, aile, sunulan oyuncaklar, çocuğun yetiştiği çevre, eğitim materyalleri, kreşi, okulu, arkadaşları ve arkadaş ve yetişkinlerle ilişkileri, çocuğun yetişkin olmasının ve kişiliğinin temellerini atması açısından çok önemli araçlardır. Townsend'a göre şiddet dünyada çok yaygındır ve okul öncesi dönemde başlayıp, ergenlik döneminde yoğunlaşır. Çocuklar şiddeti daha büyük çocuklardan, ebeveynlerden, televizyon ve medya araçlarından öğrenirler. Şiddetin düzeyi hafif bile olsa sürekli olarak bu şiddete maruz kalmak çocuklar için oldukça travmatize edici olabilir (Ross, 2002). Bu bağlamda, okul öncesi çocuklarının da risk altında oldukları ve şiddet konusunda yapılan çalışmalarda bu grubun göz ardı edilmemesi gerektiğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki (3-6 yaş) çocukların şiddete maruz kalma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada çocukların şiddete maruz kalma düzeyleri bazı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, aile yapısı) farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017 yılında Kayseri'nin Develi ilçesinde iki anaokuluna devam eden 81 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Çocukların şiddete maruz kalma düzeyleri (tanık ve kurban olma) "Şiddete Maruz Kalma Ölçeği" (Cetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sumer, 2010) ile toplanmıştır. Kişisel değişkenlere ilişkin verilerin toplanması için ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistiklerin yanı sıra, yalnızlık düzeylerinin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, bağımsız gruplara uygulanacak t testi, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmada çocukların şiddete maruz kalma durumlarının cinsiyet, aile yapısı ve anne eğitim düzeyine göre önemli şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, okul öncesi, çocuk, kurban, tanık.

1. Giriş

Şiddet dünyada çok yaygın olan, her toplumda ve hayatın her döneminde rastlanan bir olgudur. Toplumlar geliştikçe şiddet olgusu da değişerek sürmektedir. Modern toplumlar da şiddet boyutunda bir diğer tehlike, toplumsal yapı içerisinde şiddetin kurumsallaştırılması olarak durmaktadır. Bunun dışında ailede, okulda, sokakta yaşadığımız gündelik şiddet vardır. Sürekli, rastgeledir, gerçek kişiler tarafından gerçekleştirilir. Erkek kadına, yetişkin çocuğa, zengin yoksula, eğitilmiş eğitimsiz, üst asta, memur vatandaşa, vatandaşa memura, hasta topluma şiddet ve baskı uygular. Şiddetin birçok

farklı tanımına rastlanmaktadır. Bir insanı fiziksel olarak incitme niyeti ile yapılan eylemler” (Gelles ve Straus, 1990); “İnsanların başka insanlara karşı bilerek/kasıtlı olarak; tehdit, deneme veya gerçek davranış olarak fiziksel zarar vermesi” (Akt. Loue, 2002); Steinmetz’e (1986) göre; bir bireyin yaralanmasına, sindirilmesine, öfkelenirilmesine veya duygusal baskı altına alınmasına yol açan fiziki veya herhangi bir şekildeki davranış ve muamele biçimi şiddettir (Akt. Archer and Webb, 2006). “Amacı uç düzeyde zarar vermek olan saldırganlık” (Andersen ve Bushman, 2002). Şiddet her şeyden önce vurma ve kötü davranma eylemidir denilebilir ve bu tanımlar sadece fiziksel şiddetin tanımları olduğu için tek yönlü olarak sınırlı kalmıştır. Şiddet daha detaylı bir tanımlanacak olursa; “Bir insanın bir diğerine bilerek ya da bilmeyerek, fiziksel ya da fiziksel olmayan biçimlerde acı ve zarar vermesi; gizli ya da açık saldırılar, güç ve üstünlük taslamak, iğneleyici davranmak, tedirgin etmek, yapmak istemediğini yaptırmak ya da yapmak istediğini yaptırmamak, engellemek gibi kişi üzerinde egemenlik sağlamaya yönelik her tür saldırganlık dahil olmak üzere, fiziksel, cinsel, psikolojik ve ekonomik acı çektirme ve zarar verme” olarak ele alınmıştır (Işık, 1995). Dünya Sağlık Örgütü’nün tanımında ise şiddet; “Kendine, bir başkasına veya bir gruba veya bir topluluğa karşı; bilerek/kasıtlı olarak uygulanan; tehdit biçiminde veya yaşama geçirilmiş olan; yaralanma, ölüm, psikolojik hasar, gelişme bozukluğu veya yoksunlukla sonuçlanan veya sonuçlanması olasılığı yüksek olan; fiziksel şiddet veya güç kullanımı”dır (WHO, 2002).

0-6 yaşlar arasını kapsayan okul öncesi dönem, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesi açısından ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, yaşça daha büyük olanlar ve yetişkinler kadar nesnel düşünemezler, olaylar ve nesnelere arasında somut ve bedensel bağlar kuramazlar, benmerkezcidirler, düş ile gerçeği çoğunlukla birbirine karıştırırlar (Yavuzer, 1999,) bu sebeptendir ki televizyonda, medyada, okulda, sokakta gördükleri her durumu gerçek olarak algılar ve etkilenirler.

Şiddet çok yönlü bir olgudur ve kesin bir takım nedenlerinin saptanması mümkün değildir. Ancak şiddetin ortaya çıkma olasılığını arttıran durumlar ve koşullar tanımlanabilir. Şiddete ilişkin risk faktörleri belirlenebilir. Yoksulluk, eğitimsizlik, kötü aile koşulları, şiddete eğilimli gruplar içinde yer almak, kitle iletişim araçlarından ve popüler kültürden etkilenmek, çocuklukta yoğun şiddete maruz ve/veya tanık olmak, sosyopati ve hatta kromozom anomalileri (aykırılık) v.b. gibi bir dizi risk faktörü belirlenmiştir (Utkulu, Tanrıku, Demirel ve Kuzucu, 2007). Genel olarak çocuklardaki şiddetin nedenlerini üç başlık altında inceleyebiliriz.

Bireysel Nedenler: Şiddet davranışının oluşmasında rol oynayan bireysel faktörler arasında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, okula uyum sağlayamama, 15 yaş öncesi okulu bırakma, evde ve/veya okulda sosyal olarak aşırı içine kapanık olma, yoğun bir izolasyon içinde olma, şiddete maruz kalma, başkaları tarafından çabuk kızdırılabilir olma, aşırı alınganlık, kendine rahat verilmediği duygusunu sık yaşama, okul başarısının düşük olması, öfke kontrolünün yetersiz olması, sık öfke patlamaları yaşama, geçmişinde şiddet içeren davranışlarının bulunması, bireysel farklılıklara toleransın olmaması, yabancı madde kullanma, dürtüsel (fevri) olma, çok çabuk hayal kırıklığına uğrama ve bunu tolere edememe sayılabilir (Yıldırım, 1988).

Ailesel Nedenler: Ana babalar ile çocuklar arasındaki etkileşimler, pekiştirici sonuçlardan dolayı saldırgan davranışın biçimlenmesine bir hayli katkıda bulunur. Çocuklar, saldırganlığın yararları konusunda öğrendiklerini başka durumlara da genelleştirme eğilimindedirler. Saldırgan davranmanın sonuçlarını sınarlar. Eğer ortaya çıkan sonuç, onların böyle davranmasını pekiştirecek nitelikteyse sürekli saldırgan olmayı seçebilirler (Yavuzer, 1998). Şiddetin nedeni eve uzanmaktadır. Saldırgan davranan çocukların anne babaları çoğunlukla saldırganlardır ve birbirlerine kötü davranırlar. Bu davranışları, çocuklarına model niteliğindedir ve çocuklarının zorba olmasına öncülük eder (Akt: Rigby, Ken and Slee, 1992). Pearce (1992) da, saldırganlıkla bağlantılı aile özelliklerini babanın olmaması, anne babanın ölümden ziyade boşanma nedeniyle kaybı, depresyon yaşayan anne, sinir bozan anne baba, evlilik huzursuzlukları, ailede fert sayısının yüksek olması, sosyoekonomik dezavantaj olarak sıralamaktadır (Akt: Dölek, 1998). Şiddet davranışının oluşmasında rol oynayan diğer ailesel faktörler arasında aile içi etkileşim ve iletişimin bozulması, çocuk istismarı ve ihmali, beklentilerinin oluşturulamaması, yetersiz gözetim ve yönlendirme, uygunsuz ve tutarsız aile disiplini,

evlilikte veya aile içinde anlaşmazlık ve çatışma, suç işleyen ebeveyn, akraba, akran ve kardeşlerin olması gösterilebilir (Gofin, Palti, Ve Gordon,2002). Çetin (1999), farklı sosyoekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana baba tutumları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, ana baba davranışları ile ergenlerin saldırganlığı arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Ailede duygusal olarak ihmal edilen, sağlıklı ilişkiler kuramayan ve tutarsız bir disiplin anlayışına maruz kalan ergenlerin saldırgan davranışlarında artma görülmüştür. Aile bağlarının zayıf olması, aile tarafından yeterli gözetim ve denetim yapılmaması; aile içinde şiddete tanık olunması, şiddete maruz kalınması ve şiddetin pekiştirilmesi ile şiddet kullanmayı destekleyen ya da hoş gören beklentilerin, tutumların, inanışların ve duyuların bulunması gibi ailedeki ilk öğrenme deneyimleri şiddetin temel nedenleri arasında sayılabilir. Aile içinde şiddet deneyimi yaşanmasa bile şiddet davranışlarının ne olduğu konusu çocuklara öğretilmiyor, etkili sosyal bağ kurulamıyor ve denetim sağlanamıyorsa, çocuklar için yine de bir risk var demektir (Gelbal, 2007). Dölek (2002)'in Olweus (1995)'tan aktardığına göre, anne babanın çocuk yetiştirme tutumlarında üç özellik önem taşımaktadır:

1. Çocuğa bakan kişinin duygusal tutumu; yakınlık ve sıcaklık derecesi, ilgisizlik,
2. Saldırganlığa karşı toleranslı ve aşırı hoşgörölü tutumlar, saldırgan davranışa sınır getirmeme.
3. Çocuk yetiştirmede gücün kullanımı; kontrol metodu olarak fiziksel ceza ve şiddete dayalı duygusal çıkışlar.

Ebeveyn disiplin biçimleri konusunda, yoğun çalışmalar yapmış olan Hoffman (1970) ana babaların en az üç tip cezalandırma tarzını benimsediklerini bildirmiştir. Bunlardan birincisi “güç kullanan” cezalandırma biçimi olarak görülen, ebeveynin kullandığı fiziksel cezalandırma yöntemidir. Bu yöntem kapsamında dövme, cimcikleme, tokat atma veya çocuğu hoşlandığı şeylerden ve haklardan mahrum bırakma veya bu yönde tehdit etme esasına dayanan cezalandırmalar yer alır. Bu tür cezalandırmanın temelinde çocuğun güçsüzlüğünden yararlanma vardır. Cezanın çocukların saldırgan davranışlarını değiştireceğine ilişkin geleneksel “sağduyu” inanışının tam tersine, güce dayalı cezanın aslında çocuklarda saldırganlığa neden olduğunu kanıtlanmıştır. Cezanın sık kullanıldığı ailelerde hiperagresif ve hiperaktif çocuklar yetişir. Burada bir kısır döngü vardır: Saldırgan davranış cezalandırılır; ceza daha saldırgan bir davranışa neden olur; daha saldırgan bir davranış daha sert bir ceza gerektirir (Gordon, 2002). Eron, Iowa’da yaptığı araştırmasında, sınıf arkadaşları tarafından sınıfta en saldırgan öğrenci olarak değerlendirilen çocukların, evlerinde ciddi cezalara maruz kaldıklarını saptamıştır (Akt: Yavuzer, 1998). Dayanın sık başvurulduğu ailelerde, en saldırgan çocukların çıktığı bilinmektedir. Bu yüzden dayak, ceza metodu olarak kullanılmamalıdır (Satan, 2006).

Okula Ait Nedenler: Yetişkin ve çocuk literatüründe, erken dönemlerde gösterilen şiddet davranışlarının gelecekte gösterilen şiddet davranışlarının en basit habercilerinden biri olduğu görülmektedir (Akt:Çingir 2006). Kohlberg (1972), Parker & Asher (1987) antisosyal davranışlar ya da herhangi bir suçtan dolayı erken yaşlarda tutuklanmanın, daha sonra gösterilen şiddet davranışlarını artırdığını belirtmektedirler (Akt: Yurtal ve Cenkseven,2006). Satan (2006), çocukların şiddet davranışlarının birçok nedeni olduğunu belirterek şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Çocuğun anne ya da babasının isteklerine saldırgan yollarla sahip olması,
- 2-Çocuğa, istediğine sahip olabilmek için saldırganlık dışında başka yolların da olduğunu gösterecek birinin olmaması,
- 3-“Şiddet işe yarar” mesajının verilmesi. Anne baba, öğretmen ve akranlar şiddete her boyun eğişlerinde örtülü ya da açık olarak bu mesajı verirler.
- 4-Büyükler tarafından dövülen ve cezalandırılan çocuklar, bunun bir sonucu olarak, çoğunlukla kendilerinden daha küçük ve daha zayıf olanların canını yakarlar.
- 5-Olumlulardan daha fazla olumsuz sözler duyan çocuklar, kendileri ile ilgili iyi duygulara sahip olmazlar. Başkalarına saldırmak, kendilerini güçlü hissetmelerini sağlar ve bundan dolayı oldukça

dikkat çekerler. Bu çocuklar için olumsuz da olsa dikkat çekmek ve ün sahibi olmak, hiç dikkat çekmemekten iyidir.

6-Akran grubu şiddeti destekler. Akran grupları, çeteler biçiminde kendini gösterebilir. Bu çetelerin kendilerine özgü giyinişleri, konuşmaları ve eşyaları olabilir. Okul ortamında kendilerini zaman zaman göstermekten hoşlanırlar. Ayrıca, planlarının önemli bir kısmı okul dışındadır. Şiddet uygulayan ya da şiddeti cesaretlendiren arkadaşlara sahip olmak, şiddet kurbanı olma ya da şiddet uygulama riskini artırmaktadır (Akt: Çetin, 2004; Çetin, Bilbay, Kaymak, 2003).

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma okul öncesi çocukların, tanık ve kurban olma durumuna göre şiddet kavramının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan tarama niteliğinde betimsel bir çalışmadır (Büyükoztürk ve diğerleri, 2009). Araştırmanın bağımlı değişkeni; çocukların tanık ve kurban oldukları şiddet düzeyidir. Bağımsız değişkenleri ise, cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyidir.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2017 yılında Kayseri'nin Develi ilçesinde iki anaokuluna devam eden 120 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden seçkisiz (rastgele, yansız) örnekleme yöntemi (Creswell, 2013) ile seçilmiş 64 çocuk oluşturmuştur fakat bu çocukların 40'ının cevapları değerlendirilmeye alınmıştır. Anketler çocuklara yüz yüze şekilde birebir uygulanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan 40 çocuğun değişkenlere göre yüzdelik dağılımları şu şekildedir: Çocukların 26'sı (%60,5)kadın; 14'ü erkek (% 39,5) erkektir. Çocukların 6'sı (%15) 3 yaşında; 13'ü (%32,5) 4 yaşında, 10'u (%25) 5 yaşında ve 11 tanesi (%27.5) ise 6 yaşındadır. Çocukların annelerinin; 19'u (% 47,5) ilkökul,ortaokul mezunu, 11'i (%27.5) lise mezunu, 10'u (% 25) tanesi ise üniversite mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: "Kişisel Bilgi Formu"yla, Kayseri Develide yaşayan araştırmaya katılan deneklerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

Şiddete Maruz Kalma Ölçeği: Şiddet duygusunu ölçmek amacıyla Fox ve Leavitt, (1995)De tarafından geliştirilen ölçek, Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) tarafından Türk Kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşan, çocukların evde okulda, mahallede ne sıklıkta, hafif ve ciddi düzeydeki şiddet olaylarına tanık olduklarını ve maruz kaldıklarını, bireysel görüşme (mülakat) yolu ile ölçen resimli bir ölçme aracıdır. Ölçeği uyarlayan araştırmacılar orjinaline de uygun olarak, ölçeği cevaplayacak olan çocukların kendilerini karşı cinsten bir karakterin yerine koyamaması olasılığına karşı her iki cinsiyet için de farklı sürümler hazırlamış ve ölçekteki karaktere hem kızlara hem de erkeklere verilen bir isim olan "Deniz" ismini seçmişlerdir. Ölçeğin ana karakteri (Deniz) maddelerden sekizinde şiddet olaylarına tanıklık ederken altısında ise, şiddete doğrudan maruz kalmaktadır. ŞMKÖ'in anaokulu seviyesinde ölçtüğü 13 şiddet olayı şunlardır: Bağırma, bir şeyler fırlatma, itme, kovalama, tokatlama, dövme, vücuda şaplak atılması, bir şeyler çalma, silahla ya da bıçakla tehdit etme, bıçaklama, ateş etme, tutuklanma, Ölçekte ayrıca üç tane puanlanmayan nötr madde bulunmaktadır. Bu maddeler, televizyon seyretmek, alışverişe gitmek ve dondurma yemektir.

3. Bulgular

Bu bölümde örnekleme uygulanan ölçekten elde edilen verilerle yapılan istatistiksel işlemler ve bu işlemlerin sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan çocukların şiddete tanık olma durumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? sorusunun test edilmesi için yapılan Mann Whitney U testi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çocukların Şiddete Tanık Olma Durumlarının Cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	26	17.59	281.50	138.50	0.83
Erkek	14	20.89	299.50		

Tablo 1’de görüldüğü gibi çocukların şiddete tanık olma durumlarının cinsiyetler arası puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (U= 138.50, p>0.05).

Araştırmanın ikinci sorusu olan çocukların şiddete kurban olma durumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? sorusunun test edilmesi için yapılan Mann Whitney U testi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Çocukların Şiddete Kurban Olma Durumlarının Cinsiyet değişkenine göre *Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	26	4.87	141.00	25	0.09
Erkek	14	17.66	388.01		

Tablo 2’de görüldüğü gibi çocukların şiddete kurban olma durumlarının cinsiyetler arası puanları arasında anlamlı bir fark vardır (U= 25, p<.05).

Araştırmanın üçüncü sorusu olan çocukların şiddete tanık olma durumları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? sorusunun test edilmesi için yapılan KWH analizi Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Çocukların Şiddete Tanık Olma Durumlarının Yaş Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
3 yaş	6	185.50				
4 yaş	13	231.62				
5 yaş	10	199.04	3	5.596	0.231	-
6 yaş	11	210.93				

Levene: 8.256 p: 0.000

Tablo 3’de görüldüğü gibi çocukların şiddete tanık olma durumları yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan çocukların şiddete kurban olma durumları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? sorusunun test edilmesi için yapılan KWH analizi Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Çocukların Şiddete Kurban Olma Durumlarının Yaş Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
3 yaş	6	115.50				
4 yaş	13	235.05				
5 yaş	10	188.33	3	16.032	0.003*	2-1,3,4
6 yaş	11	212.50				

Levene:9.255 p: 0.000

Tablo 4’ de görüldüğü üzere çocukların şiddete kurban olma durumlarının yaş değişkenine [KWH₍₃₎=16.032; p<0.05] ilişkin KWH testi sonucuna göre yaş değişkeni açısından anlamlı

farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Yapılan MWU testi farklılaşmanın 4 yaş arasındaki bireyler ile 3,5 ve 6 yaş üzeri bireyler arasında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi çocukların, tanık ve kurban olma durumuna göre şiddet kavramının cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından ne yönde farklılaştığı incelenmiştir. Bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Araştırma da çocukların şiddete tanık olma durumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve çocukların şiddete tanık olma durumlarının cinsiyetler arası puanlarında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Yine çocukların şiddete kurban olma durumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve çocukların şiddete kurban olma durumlarının cinsiyetler arası puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Fark erkekler lehinedir yani erkekler kızlara göre daha fazla şiddet kurbanı olmaktadır. Yine araştırmada incelenen çocukların şiddete tanık olma durumları yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve çocukların şiddete tanık olma durumlarının yaşlar arası puanlarında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Çocukların şiddete kurban olma durumlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve çocukların şiddete kurban olma durumlarının yaşlar arası puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark dört yaş grubundaki çocuklar ile üç, beş ve altı yaş grubundaki çocuklar arasındadır. Üç yaş sonrası çocuklar bireysel oyunlardan grup oyunlarına yani sosyal ilişkilere yönelmektedir. Konu ile ilgili yapılan bir çalışmada (Bush and Ladd, 2001) akranları tarafından red edilen çocukların akranları tarafından daha fazla olumsuz muameleye maruz kaldıkları, sınıfa katılımlarının azaldığı, okuldan kaçınma davranışlarının arttığı, yalnız hissettikleri, daha düşük düzeyde başarı ölçümlerine sahip olduklarını bildirilmektedir. Bir diğer deyişle okul öncesi çocukların akran ilişkileri ile ilgili yaşadıkları sorunların okula uyumlarını güçleştirebileceği düşünülmektedir. Rudolph, Troop-Gordon ve Flynn (2009) arkadaşlığın çocuğu akran şiddetinden koruyabileceğini ileri sürmektedir. Bu araştırmacılara göre akran şiddetine maruz kalan çocuğun daha sonra diğer çocuklarla ilişki kurması zorlaşmaktadır. Şiddete maruz kalmak, bu çocuklar da içe yönelim türü problemleri davranışlara (kaygı, depresyon gibi), dışa yönelim türü problemleri davranışlara (suçlu davranış, saldırganlık gibi) ve sosyal yönden sorunlu davranış türlerine (bağımlılık, geri çekilme, izolasyon gibi) neden olmaktadır. Dolayısıyla bu sorunlu davranışlar arkadaşlık kurmayı güçleştirmektedir. Akran şiddetinin hem kız hem de erkek çocukların okul ile ilgili işlere katılımını olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucu şiddete uğrayan kız çocukların akranlarına göre okuldan kaçınma düzeylerinin artmasıdır. Okuldan kaçınma, çocuğun okuldan kaçınma davranışları ile ilişkili ve okuldan kaçınma isteğini dile getirme düzeyi olarak tanımlanır. Okuldan kaçınma çocuğun okula katılımına yönelik uyumunu göstermektedir (Seçer, Gülay Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci, 2014). Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır; Bu araştırmada veriler çocuklara sorularak elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencileri gözlemleme tekniğine başvurulabilir. Araştırma nitel verilere dayandırılarak yapılabilir. Çocukların şiddete tanık ve kurban olma nedenleri, şiddetin türü ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılabilir. Daha geniş örneklem gruplarıyla, farklı değişkenlerle çocukların şiddete tanık ve kurban olma durumlarının incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akarcılı, S.(1996). "Televizyon ve Şiddet", *Yeni Türkiye*, 11,(2), 553-560.
- Archer, J., Webb, I. A. (2006). "The relation between scores on the Buss-Perry Aggression Questionnaire and aggressive acts, impulsiveness, competitiveness, dominance, and sexual jealousy". *Aggressive Behavior* Volume 32, 464-473.
- Anderson, C.A., Bushman, B.J. (2002). "Human aggression. *Annual Review Psychol*". 53, 27-51.
- Buhs, E. S., and Ladd, G. W. (2001). "Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes", *Developmental Psychology*, 37(4), 550.

- Büyüköztürk, S., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma Deseni* (Çev. Selçuk Beşir DEMİR). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetin, Z. (1999). “Kitle İletişim Araçları ve Şiddet”, *Marmara İletişim Dergisi*, Ekim.
- Çetin, F., Alpa Bilbay, A., Albayrak Kaymak, D. (2003), *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*, (3. Baskı); İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çetinkaya Yıldız, E. ve Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). “Okul Öncesi Çocuklar Ve Şiddet: Tanık Ve Kurban Olma Düzeyleri”, *İlkoğretim Online*, 9(2), 630-642. [Http://ilkogretim-Online.Org.Tr](http://ilkogretim-Online.Org.Tr)
- Çınkır, Ş.(2006). “Okullarda Kaba Güç: Türleri, Etkileri ve Önleme Stratejileri”, I. Şiddet ve Okul:Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslar Arası Katılımlı Sempozyum, İstanbul, 28-31 Mart.
- Dölek, N. (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması Ve Bir Önleyici Program Modeli, yayınlanmamış doktora tezi, Marmara üniversitesi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, İstanbul.
- Dölek, N. (1998). Öğrencilerde Zorbaca Davranışlar. IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Atölye Çalışması, ATAUM-CEBECİ- ANKARA.
- Loue, S (2002). Societal, Medical, Legal and Individual Responses Kluwer Academic Publishers, Newyork
- Gofin, R., Palti, H. Ve Gordon, L.(2002). “Bullying in Jerusalem schools: victims and perpetrators”. *Public Health*, 116: 173–178.
- Humphrey, J. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2007). “Peer victimization in children with attention-deficit hyperactivity disorder”, *Journal of Child Health Care*, 11(3), 248-260.
- Işık, S.N. (1995) Başından Bugüne-Şiddete Uğrayan Kadınlara Yasal Haklar, Fırsatlar ve Bunları Kullanma Amaçlı Bilgilendirme/Bilinçlendirme Eğitimi Projesi Şiddete Karşı Somut Bir Adım: Ankara Gecekondularında Kadınlarla Ortak Bir Çalışma, Kadın Dayanışma Vakfı, Ankara.
- Pearce, J. (1992). What Can Be Done About The Bully? M. Eliot(Ed.). *Bullying A Practical Guide TO Coping For Schools*. Wiltshire: Longman.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Rigby, Ken ve Slee, P. (1992). Dimensions of interpersonal relations among Austra-lian Children and implications for psychological weel being. *Journal of Social Psychology*,133: 33–42.
- Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., & Flynn, M. (2009). Relational victimization predicts children’s social-cognitive and self-regulatory responses in a challenging peer context, *Developmental Psychology*, 45(5),1444-1454.
- Satan, A., (2006), “İlköğretim İkinci Kademedede Okuyan Öğrencilerin Zorbalık Davranış Eğilimleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki”, *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seçer Z., Gülay Ogelman H., Şimşek H., Önder A., Bademci D., (2014). “Akran Şiddetine Maruz Kalan Ve Kalmayan 5-6 Yaş Okul Öncesi Çocukların Okula Uyumlarının Analizi”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 351-375.
- Utkulu C., Tanrikulu, L., Demirel, H.İ., Kuzucu M., (2007). Şiddet İçermeyen Eğitim, MEB Yaygın Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü, Araştırma Raporu, Ankara.
- WHO (2002) World Report on Violence and Health, Edited by Krug, E. G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., Lozano, R., World Health Organization, 2002 Geneva

Yavuzer, H.(1999). *Çocuk psikolojisi*,18.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve suç*. 9. Basım İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. (1988). *Sıradan Şiddet-Kadına ve Çocuğa Yönelik Şiddetin Toplumsal Kaynakları* Boyut Kitabevi, İstanbul.

Yurtal, F. ve Cenkseven, A. (2006). “İlköğretim Okullarında Zorbalığın İncelenmesi”, I. Şiddet ve Okul: Okul Ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslar Arası Katılımlı Sempozyum, İstanbul, 28-31 Mart 2006.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN BUSINESS AND SOCIAL SAFENESS

Mustafa KOÇ
Basri ÖZÇELİK
Erol UĞUR

Sakarya Üniversitesi, mkoc@sakarya.edu.tr, bozcelik@sakarya.edu.tr, eugur@sakarya.edu.tr

ABSTRACT

The aim of the current research is to examine the relationship between job meaning and social trust in terms of some variables (sex, type of employment). The research data were obtained from 390 participants (180 women and 46%) who were employed by civil servants and service recruitment. The average scores of the participants' sense of work and sense of social security were found to be 35.72 and 32.94, respectively. According to the results of the analysis, it is seen that there is a positive positive correlation between job meaning and social safeness.

Key Words: Job meaning, social safeness

İŞ ANLAMINI ve SOSYAL GÜVEN ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Mevcut araştırmanın amacı, iş anlamı ve sosyal güven arasındaki ilişkinin bazı değişkenler (cinsiyet, istihdam türü) açısından incelemektir. Araştırma verileri 180 'i kadın (%46) olmak üzere, memur ve hizmet alımı ile çalışan işgörenlerin oluşturduğu 390 katılımcıdan elde edilmiştir. Katılımcıların iş anlamı ve sosyal güvende hissetme düzeyleri ortalama puanları sırasıyla 35,72 ve 32,94 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre iş anlamı ve sosyal güven arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İş anlamı ve sosyal güven

1. Giriş

Bireye sosyal, psikolojik, fiziki, zihinsel vb. birçok açıdan katkı sağlayan iş hayatının, bireyin yaşamına nasıl bir anlam sunduğu çok sayıda disiplinin incelediği bir çalışma alanıdır. Bireylerin bir iş gören olarak çalıştıkları kurum ve kuruluşlarda yaptıkları aktiviteler ve yerine getirdikleri rollere bağlı olarak kişisel bir anlam duygusu geliştirmeleri onların, öz-saygı, öz-tatmin, kimlik, sosyal etkileşim ve statü gibi gereksinimlerini de doyumalarını kolaylaştırmaktadır (Bassi, Bacher, Negri ve Fave, 2013). Bireysel ve sosyal yararlarının yanı sıra bireylerin yaptıkları işlerden ve aktivitelerden varoluşsal ve kimliksel bir doyum elde etmeleri, bir toplum ve örgütün ekonomik anlamda da gelişmesine yardımcı olmaktadır (Harpaz ve Fu, 2002).

İş anlamı çalışanın işe verdiği anlam, işe bağlılığı ve işiyle ilgili olarak hissettiği anlamı ifade eder. İş anlamı dinamik bir yapıdadır ve çalışan işini deneyimledikçe işten aldığı anlam ortaya çıkar ve değişimler gösterebilir. Aynı şekilde iş anlamı, çalışanın iş ile ilgili beklentilerle eş zamanlı gelişir ve değişir. Bireyin kendilik algısının işin değeriyle ilişkili olması ve çalıştığı yerin de bu ilişkiyi desteklemesi işin anlamlı hale gelmesini kolaylaştırır (Rothstein ve Uslaner, 2005). Bu noktada sosyal güven toplumsal bir bağ ile ilişkilendirildiğinde işbirliği, değişim, yaratıcılık ve değişime katkı sağlayan bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal güvenin; sağlık, eğitim, ekonomi, siyaset, din, aile, akrabalık kurumları ile güçlü bir etkileşim içerisinde olduğu söylenebilir. Sosyal güven toplumsal bir bağ ile ilişkilendirildiğinde işbirliği, değişim, yaratıcılık ve değişime katkı sağlayan bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Sosyal güvenin bir diğerini kabul etme, çatışmaları azaltma, iletişimi güçlendirme, işbirliğine ve problemlerin çözümüne de fırsat tanıyan bir yapısı vardır. Kendilerini sosyal yönden güvende hisseden insanların iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu düşünüldüğünde, çalışma hayatında iş anlamı ve sosyal güven değişkenleri arasındaki ilişkinin yönü dikkate değer hale gelmektedir (Six, 2005). Bu bağlamda mevcut araştırmada iş anlamı ve sosyal güven arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İşgörenlerin iş anlamı ve sosyal güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Kadın ve erkek işgörenlerin iş anlamı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Kadın ve erkek işgörenlerin sosyal güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İşgörenlerin kamu veya özel sektörde çalışan işgörenlerin iş anlamı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma verileri 180 'i kadın (%46) olmak üzere, memur ve hizmet alımı ile çalışan işgörenlerin oluşturduğu 390 katılımcıdan elde edilmiştir. Veri toplama araçları yüz yüze uygulanmıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Katılımcıların sosyal güven düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Güvende Hissetme ve Memnuniyet Ölçeği, iş anlamına ilişkin puanları belirlemek için İş Anlamı Ölçeği kullanılmıştır.

Sosyal Güven ve Memnuniyet Ölçeği

Gilbert ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Akın, Uysal ve Çitemel (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Sosyal Güvende Hissetme ve Memnuniyet Ölçeği 11 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Orijinal formda 10 madde ve tek boyut olarak geliştirilen İş Anlamı Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksi değerleri: $\chi^2=71.82$, $sd=40$, $RMSEA=.048$, $NFI=.96$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.95$, $GFI=.96$, $SRMR=.042$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör yükleri .34 ile .61 arasında değişmektedir. Ölçeğin uyum geçerliği için Özgünlük ölçeği arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve sosyal güvende hissetme ve memnuniyet, öz-yabancılaşma ile negatif ($r= -.18$); özgün yaşam ile pozitif ($r= .35$) ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin madde ayırt ediciliği düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizi sonucunda madde-test korelasyonlarının .34 ile .61 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

İş Anlamı Ölçeği

İş Anlamı Ölçeği Steger, Dik ve Duffy (2012) tarafından geliştirilmiş ve Akın, Hamedoğlu, Kaya ve Sarıçam, (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek alt boyutlara göre ve toplam puan vermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Orijinal formda 10 madde ve üç alt boyut olarak geliştirilen İş Anlamı Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksi değerleri: $\chi^2/df= 2,15$, $RMSEA= .087$, $CFI= .98$, $IFI= .98$, $NFI= .94$, $NNFI= .96$, $SRMR= .057$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .35 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde ayırt ediciliği düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizi sonucunda madde-test korelasyonlarının .30 ile .62 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları pozitif anlam alt ölçeği için .68, işin kattığı anlam alt ölçeği için .64, yüksek motivasyon alt ölçeği için .73, ölçeğin bütünü için .86 olarak hesaplanmıştır. 28 gün arayla elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .69 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Korelasyon analizi bulgularına göre katılımcıların iş anlamı ve sosyal güvende hissetme ve memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r= .40$, $p<.01$). Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İşgörenlerin iş anlamı ve sosyal güven düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon sonuçları

Değişkenler	1	2
1. İş anlamı	1.00	
2. Sosyal güven	.40**	1.00
Ortalama	35,72	32,94
Ss	8,50	6,95

Kadın ve erkek işgörenlerin iş anlamı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testinin sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kadın ve Erkek İşgörenlerin İş Anlamı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
İş anlamı	Kadın	180	36,23	9,01	.721	188	.472
	Erkek	210	35,33	8,11			

Tablo 2’de cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek işgörenlerin iş anlamı puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek işgörenlerin iş anlamı puanları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(0.05: 188) = .721$).

Kadın ve erkek işgörenlerin sosyal güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testine ilişkin bulgular Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3. Kadın ve Erkek İşgörenlerin Sosyal Güven Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Sosyal Güven	Kadın	180	34,06	6,56	1.948	188	.053
	Erkek	210	32,09	7,14			

Tablo 3’de cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek işgörenlerin sosyal güven puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek işgörenlerin sosyal güven puanları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık sergilemediği görülmektedir ($t(0.05: 188) = 1.948$).

Çalışılan kuruma göre işgörenlerin iş anlamı düzeyleri açısından incelenmesinde

Tablo 4. Kamu veya Özel Sektörde Çalışan İşgörenlerin İş Anlamı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Çalışılan Kurum	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
İş anlamı	Kamu	255	35,64	9,05	-.280	188	.780
	Özel sektör	135	36,09	5,51			

Tablo 4’de çalışılan kurum değişkenine göre kamu veya özel sektörde çalışan işgörenlerin iş anlamı puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kamu veya özel sektörde çalışan işgörenlerin iş anlamı puanları açısından kuruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(0.05: 188) = -.280$).

İşgörenlerin sosyal güven düzeyleri arasında çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Kamu veya Özel Sektörde Çalışan İşgörenlerin Sosyal Güven Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Çalışılan Kurum	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Sosyal güven	Kamu	255	33,11	6,90	.699	188	.486
	Özel sektör	135	32,20	7,23			

Tablo 5’de kurum değişkenine göre kamu veya özel sektörde çalışan işgörenlerin sosyal güven puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kamu veya özel sektörde çalışan işgörenlerin sosyal güven puanları açısından kuruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(0.05: 188) = .699$).

4. Sonuç

Bu araştırmada, elde edilen bulgulara göre işgörenlerin iş anlamı ve sosyal güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; kadın ve erkek işgörenlerin iş anlamı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; kadın ve erkek işgörenlerin sosyal güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın

olmadığı; kamu veya özel sektörde çalışan işgörenlerin iş anlamı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Genel bir çerçeveden bakıldığında mevcut araştırma bulgularının farklı araştırma bulgularıyla örtüştüğü ifade edilebilir. Farklı araştırmalarda, yaptıkları işi anlamlı bulan ve işlerinin sosyal ve toplumsal yararlar sağladığına inanan bireylerin psikolojik uyum açısından daha işlevsel bir düzeyde oldukları görülmektedir. Ayrıca bu bireylerin çalışılan kurumun iş görenlerinden bekledikleri bir dizi olumlu çalışan özelliklerine de sahip olduğu belirtilmektedir. İş anlamı konusunda olumlu bir algıya sahip bireylerin daha yüksek düzeyde iyilik hali durumu yaşadığı ifade edilmektedir (Arnold, Turner, Barling, Kelloway ve McKee, 2007). Diğer taraftan bu bireyler daha yüksek düzeyde iş doyumunu elde etmektedir (Steger, Dik ve Duffy, 2012).

Güvenin önemli bir değişken olarak ortaya çıktığını söyleyen Helliwell (2003) güçlü bir sosyal güven duygusuna sahip olan bireylerin psikolojik iyi oluş artışa dikkat çekmektedir. İşgörenlerin sosyal kaynakları ile vakit geçirmeleri onların mutluluk düzeylerini etkilemektedir. Bu noktadan bakıldığında sosyal ortamlarda doyum sağlayan bireylerin, bu olumlu kazanımı iş ortamına yansıttı görülmektedir (Fowler ve Christakis, 2008). Diğer taraftan özellikle, işgörenlerin bireysel değerleri ve amaçları çalıştıkları kurumun değerleri ve amaçları ile ortak noktalara sahipse, işgörenler işlerinin anlam kazandığını düşünmektedirler (Pratt ve Asforth, 2003; May, Gilson ve Harter, 2004). Başka bir deyişle çalışanların değer ve hedefleri ile örgütsel değer ve hedefler arasında etkileşimsel bir ilişki varsa çalışanların işlerini anlamı buldukları varsayılmaktadır (Pratt ve Asforth, 2003; May, Gilson ve Harter, 2004). Dimitrov (2012)'ın farklı kültürlerde işgörenlerin işlerinin anlamlı bulup bulmadığına dair yaptığı çalışmada; meydana getirilen işin kendisi, ortaya çıkarılan üründen dolayı hissedilen gurur, sosyal çevre ve hümanist kurum ortamının çalışanların işlerini anlamlı bulmalarında önemli olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, iş anlamı açısından çalışılan kurumun türünün anlamlı bir etkiye sahip olmadığına ilişkin mevcut bulgu daha anlamlı bir hale gelmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların tamamı ilişkisel tarama modeli yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen kesitsel veri bağlamında iş anlamı ve sosyal güven arasındaki ilişki ele alınmıştır. Mevcut durumu göz önüne alındığında bu araştırmanın, ilgili literatüre kuramsal anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akın, A., Hamedoğlu, M., Kaya, Ç., ve Sarıçam, H. (2013). Turkish version of the Work and Meaning Inventory (WAMI): Validity and reliability study. *Journal of European Education*, 3(2), 11-16.
- Akın, A., Uysal, R., ve Çitemel, N. (2013). Sosyal Güvende Hissetme ve Memnuniyet Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 34-40.
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., ve McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 193-203.
- Bassi, M., Bacher, G., Negri, L., ve Delle Fave, A. (2013). The contribution of job happiness and job meaning to the well-being of workers from thriving and failing companies. *Applied Research in Quality of Life*, 8(4), 427-448.
- Dimitrov, D. (2012). Sources of meaningfulness in the workplace: A study in the US hospitality sector. *European Journal of Training and Development*, 36(2/3), 351-371.
- Fowler, J. ve Christakis, N. (2008). Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham heart study. *British Medical Journal*, 337, 1-9
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Richter, A., Franks, L., Mills, A., Bellew, R., ve Gale, C. (2009). An exploration of different types of positive affect in students and patients with bipolar disorder. *Clinical Neuropsychiatry*, 6,135-143.
- Harpaz, I., ve Fu, X. (2002). The structure of the meaning of work: A relative stability amidst change. *Human Relations*, 55(6), 639-667.

- Helliwell, J. F. (2003). How's life? Combining individual and national variables to explain subjective well-being. *Economic modelling*, 20(2), 331-360.
- May, D. R., Gilson, R. L., ve Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.
- Pratt, M. G., ve Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work", in Cameron, K.S., Dutton, J. E. and Quinn, R. E. (Eds), *Positive Organizational Scholarship* (s. 309-327). San Francisco, CA: Foundations of a New Discipline, Berett-Kohler Publishers Inc.
- Rothstein, B., ve Uslaner, E. M. (2005). All for all: Equality, corruption, and social trust. *World Politics*, 58(1), 41-72.
- Six, F. (2008). *The Trouble with Trust: The Dynamics of Interpersonal Trust Building*. Edward Elgar Publishing. Cheltenham, Edward Elgar Publishing Limited.
- Steger, M. F., Dik, B. J., ve Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322-337.

PREDICTIVE ROLE OF SUBJECTIVE WELL-BEING AND PERSONALITY ON FORGIVENESS

Basri ÖZÇELİK

Erol UĞUR

Ali Haydar ŞAR

Sakarya Üniversitesi, bozcelik@sakarya.edu.tr, eugur@sakarya.edu.tr, asar@sakarya.edu.tr

ABSTRACT

The aim of the study was to examine predictive role of the subjective well-being, and personality type's power on forgiveness behavior. The research was carried out with a total of 570 students, 305 of whom were girls in different parts of the Sakarya University Faculty of Education. When the findings of the research were examined, it was found that there was a statistically significant positive correlation between forgiveness and neuroticism and psychoticism in the negative direction, outward personality characteristic and subjective well-being. According to the regression analysis psychoticism, subjective well-being, neuroticism and extraversion was found to account for about 76% of the variance.

Key Words: Subjective Well-being, personality, forgiveness

ÖZNEL İYİ OLUŞ VE KIŞILIK TIPLERİNİN AFFEDİCİLİK ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ROLÜ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; öznel iyi oluş ve kişilik tiplerinin affedicilik davranışı üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemektir. Araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 305'i kız olmak üzere toplam 570 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde, affedicilik ile nörotisizm ve psikotizm arasında negatif yönde, dışa dönük kişilik özelliği ve öznel iyi oluş arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yordama gücüne ait bulgular incelendiğinde, psikotizm, öznel iyi oluş, nörotisizm ve dışa dönüklük birlikte affediciliğe ilişkin varyansın yaklaşık %76'sını açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Affetme, öznel iyi oluş, nörotisizm, dışa dönüklük, psikotizm

1. Giriş

Günümüz teknolojileri kişiler arası iletişimi kolaylaştırmakla birlikte, bazı çatışmaları ve iletişim sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar hem bireyleri duygusal olarak etkilemekte, hem de bireyleri birbirinden uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla bireyin ruh sağlığının korunması ve kişiler arası etkili iletişimi güçlendirilmesi anlamında bir koruyucu mekanizmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Affediciliğin, bir koruyucu mekanizma olarak bu ihtiyaca verebileceği ifade edilebilir.

Affedicilik, duygusal başetme yöntemlerini kullanarak, öç alma, kırgınlık, kızgınlık ve öfke gibi bireyin psikolojik iyi oluş düzeyini olumsuz etkileyecek faktörleri azaltarak bireyin hem kendisiyle, hem de başkalarıyla barışık olmasını kolaylaştıran, problemlerle baş etmesine yardımcı olan, insan ilişkilerini düzenleyen ve bu yolla ruhsal ve fiziksel sağlığın artmasına katkıda bulunan önemli bir beceridir (Hargrave ve Sells, 1997).

Affetme, diğer insanlar tarafından yapılan haksızca yapılan davranışlara yönelik duygusal, entelektüel ve ahlaki bir tepkidir (Fitzgibbons, Enright ve O'Brien, 2004). Affediciliğin altında yatan gizil güç sevmeye ve farkında olunmayan bağlılık ilkesidir. Bu bakış açısı, zarar verene karşı daha olumlu ve hatta sevgi dolu duyguları içerir (Scobie ve Scobie, 1998). Affetme bir değişim olmasını gerektirir ve (McCullough ve Root, 2005; McCullough, Fincham ve Tsang, 2003) ve belirli bir eylemden daha çok bir süreç (Enright ve Fitzgibbons, 2000; Fincham, 2000) olarak görülmektedir (Fincham, Hall ve Beach, 2006).

Affedicilik; hatalı olan birine karşı öfkenin sonlandırılması (Hargrave ve Sells, 1997), ilişkilerin ve duygusal yaralanmaların tedavi edilmesi (DiBlasio ve Proctor, 1993), bir zarara sebep olan kimsenin cezalandırılmadan bağışlanması (Smedes, 1984), kızgınlık, hayal kırıklığı ve cezalandırma gibi olumsuz tepkilerin yerine, merhamet, empati ve cömertlik gibi olumlu sonuçlara yol açabilecek tepkilerin isteyerek ve bilinçli olarak geliştirilmesi (Bugay ve Demir, 2012), kinin ve acının uzaklaştırılması, kızgınlık ve intikam düşüncelerinden uzaklaşmaya karar verilmesidir (Piderman,

2010). Eadoum ve Daphne' e göre (2004) affedicilik; hak etmediği bir acıya maruz kalmaktan dolayı acı çeken kimsenin suçluyu cezalandırma hakkı ya da intikam hakkından vazgeçerek, intikam öfke gibi duygular yerine suçluya merhamet etmesidir.

Araştırmalara göre, affetmenin altında yatan temel güdüler azalan öç alma (revenge) ve azalan kaçınma (avoidance) ile artan iyilikseverlik (benevolence) ve suçu (transgression) işleyen kişiye yönelik iyi niyettir. Affetmenin kendisi bir güdü olmamasına rağmen kişilerin incitildiklerinde ortaya çıkan öç alma, bu kişiden kaçınma ve bu kişiye yönelik iyilikseverlik güdülerindeki değişime dayanmaktadır (Özgün, 2010).

Affetme kavramı kendini, başkalarını ve durumu affetme olarak üç ana başlık altında toplanabilir. Hall ve Fincham'a göre (2005) kişinin kendisini affetmesi, suçlu kişinin hatasının farkına varıp hatasını kabullenmesi, bu kabullenmenin ardından kendine öfkelenmek yerine kendine kızgınlığından vazgeçerek kendini affetmesi ve şefkat duymasındır. Başkalarını affetme, kendini inciten başkalarına karşı öfke ve kinin yerine hoş görünün gösterilmesi, durumu affetme ise suça ilişkin ortam ya da çevrenin affedilmesidir.

Worthington (2003) affetmenin kararsal ve duygusal olmak üzere iki türü olduğunu ileri sürmüştür. Kararsal affetme, bireyin hatalı kişiye karşı hatalı durumdan önceki gibi davranmaya çalıştığı bir davranışsal amaç durumudur. Birey, kararsal affetmeyi gerçekleştirmek ister ve hala üzgün, bilişsel olarak öfke, kaygı ve depresyon yönelimli ve güdüsel olarak intikam ve kaçınma yönelimli olabilir. Buna rağmen bazı durumlarda kararsal affetme duygusal affetmeyi harekete geçirebilmektedir (Worthington ve Scherer, 2004).

Affetmenin ikinci türü olan duygusal affetme kırgınlık, öfke, düşmanlık ve nefret gibi olumsuz duygular kümesinden kaynaklanmaktadır (Özgün, 2010). Bazı araştırmacılar affetmeyi köklerini duygularda bulan (Worthington ve Wade, 1999; Worthington, 2000; Worthington ve diğerleri, 2001) ve güdüleri etkileyen bir yapı olarak tanımlamıştır (Worthington ve Scherer, 2004).

Affetme sürecinin, çok çeşitli kişisel ve kişilerlerarası sorunların tedavisinde yararlı olduğu savunulmakta ve "psikolojik iyileşmenin anahtar bir parçası" (Hope, 1987; Fitzgibbons, 1986) olduğu belirtilmektedir (Denton ve Martin, 1998).

Affedicilik ve Kişilik Özellikleri

Neden bazı insanlar affedici olurken bazıları olmamaktadır? Bazı bireylerin bağışlayıcı olmasının yanında bu durumun tam tersi olan intikam alma arzusunun bazı bireylerde sık görülmesin, bu kişilik özelliklerinin kişiden kişiye farklılık göstermesiyle açıklanabilir (Bugay, 2010). Nitekim yapılan çalışmalarda, affediciliği düşük olan bireylerin, kendine hayran olma, kendi üstünlüğüne inanma ve kişilerarası ilişkilerde fayda sağlama olarak adlandırılan narsisist kişilik özelliği gösterdikleri (Raskin ve Terry, 1988; Exline, Baumeister, Bushman, Campbell ve Finkel, 2004) daha fazla intikam arayan oldukları (Brown, 2004), narsisist kişilerin çoğunlukla kendilerini daha çok bağışlarken başkalarını daha az affetme eğiliminde oldukları (Strelan, 2007), az affetme eğilimi gösteren bireylerin daha fazla nörotik savunma stiline (yapma bozma, sahte özgecicilik, idealleştirme, karşıt tepki geliştirme vb.) sahip oldukları (Maltby ve Day, 2004), affedici kişilerin daha fazla dindarlık eğilimi gösterdikleri (McCullough ve Worthington, 1999) görülmüştür.

Walker ve Gorsuch' a (2002) göre kızgınlık, öfke ve düşmanlığın önemli bileşenleri olduğu nörotisizm, affediciliği engelleyen önemli bariyerdir. Brose, Rye, Lutz-Zois ve Ross (2005) çalışmalarında, yumuşak başlılık (agreeableness) kişilik özelliğine daha az, nörotisizme ise yüksek düzeyde sahip olan bireylerin affetmeye daha az eğilim gösterdikleri sonucuna varmışlardır. Araştırmalardan da anlaşıldığı gibi, Narsisizm, psikolojik sorunlar, nörotik savunma ve paranoid bozukluklar gibi bazı kişilik yapılarının affediciliği engellediği, dindarlık, merhametli olma gibi bazı kişilik yapılarının ise artırdığı söylenebilir.

Affedicilik ve Öznel İyi Oluş

Öznel iyi olma durumu, bireyin yaşamının değerli olduğuna nasıl karar verdiği, mutluluğu, huzuru, memnuniyeti ve yaşam doyumunu içermekte (Diener, 2000), insanların hayatlarını bilişsel ve etkili bir şekilde değerlendirmesini sağlamaktadır (Saygın ve Arslan, 2009). Bireyin yaşamından yüksek düzeyde doyum alması, olumlu duyguları sıklıkla ve olumsuz duyguları çok az yaşaması durumudur (Eryılmaz, 2010; Ryan ve Deci, 2001).

Bireylerin kendilerini mutlu ve iyi algılamalarında sosyal ilişkilerinin iyi olması oldukça önem taşır. Bazı durumlarda birey sosyal ilişkilerinde sorun yaşamış, haksızlığa uğramış, incinmiş olabilirler. İncinen birey inciten bireye kırılmış ve bundan dolayı o kişiye öfke, kızgınlık, saldırganlık ya da öç alma düşüncesi geliştirebilir. Olumsuz duygular incinen kişinin öznel iyi olma halini düşürür. Bu durumda bireyin kendini iyi hissetmesi ve mutlu olmasında affedicilik kavramı iyileştirici bir etkiye sahip olabilir. Nitekim yapılan çalışmalar yüksek düzeyde affedici tutumlara sahip bireylerin haksız olaylar karşısında öç alma isteklerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Chan ve Arvey, 2011). Bu bağlamda affedicilik, öfke duyulan kişiye ilişkin öç alma gibi olumsuz düşünceleri engelleyerek ruhsal olarak daha iyi duruma gelme, özellikle suç işlenmiş ilişkileri düzenleme, insan ilişkilerini onarma ve destekleme gibi etkilerle ve duygusal ilişkileri geliştirerek öznel iyi oluşun artmasına katkıda bulunabilir (Karrenmans, Lange, Ouwerkerk ve Kluwer, 2003). Benzer şekilde, başkalarını affetme kişiler arası uyum ve öznel iyi oluşu artırarak depresyona karşı koruyucu bir etki oluşturur (Tse ve Yip, 2009).

Araştırmalara göre, affedicilikle öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (Chan, 2013), kendini kabul ve yaşam doyumunu (Bono ve McCullough, 2006), iyimserlik ve mutluluğu (Hill ve Allemand, 2010) olumlu yönde etkileyerek öznel iyi oluşu artırdığını ortaya koymaktadır. Boylamsal çalışmalarda affediciliğin artmasıyla beraber öznel iyi oluşlukta (Bono, McCullough ve Root, 2008) artmaktadır.

Kişilik özellikleri ve öznel iyi oluşun affedicilik üzerindeki yordayıcı gücü

Yapılan çalışmalar affetmenin; aile, arkadaş ve duygusal ilişkiler gibi kişiler arası ilişkilerin kalitesini ve doyumunu yükselttiğini (Fincham ve Beach, 2002), ayrıca öfke ve kaygı (Brown ve Phillips, 2005) gibi olumsuz tepkilerde azalma sağlayarak bireyin psikolojik iyilik halinde yükselmeye sebep olduğu (McCullough ve Witvliet, 2002), olumlu psikolojik etkiler oluşturduğu ve yaşam kalitesini artırdığı (Maltby, Day ve Barber, 2004), öç alma, sosyal anksiyeteyi azalttığı ve benlik saygısını artırdığı (Flanagan, Hoek, Ranter ve Reich, 2012), normal bireylerin depresyonlu bireylere göre daha yüksek affediciliğe sahip olduğu, başkalarını affetme kızgınlığı, öç alma ve düşmanlığı engellediği, bu durumun depresyon oluşumunu engellediği (Fayyaz ve Besharat, 2011; Tse ve Cheng, 2006), affediciliği düşük bireylerin yüksek öfke ve depresyon düzeyine sahip oldukları, daha fazla kalp rahatsızlıkları yaşadıkları (Diener, Lucas ve Oishi, 2005) görülmüştür. Tüm bu çalışmalar dikkate alındığında, affediciliğin kişide psikolojik ve fizyolojik olarak rahatlama sağladığı, mutlu olmasına ve yaşam kalitesinin yükselmesine yardım ettiği görülmektedir.

Affetmenin öfke ve depresyon (Fitzgibbons, 1986), aile odaklı konular (Framo, 1976; Hope, 1987), kişilik bozuklukları (Fisher, 1985, Wolberg, 1973), kendini suçlama (Joy, 1985), alkolik ailelerdeki sorunlar (Flanigan, 1987) ve evliliklerdeki zarar görmüş ilişkileri iyileştirmede (Worthington ve DiBlasio, 1990) oldukça faydalı olduğu belirtilmektedir (DiBlasio ve Harris, 1993).

Araştırmalar incelendiğinde affedicilik olgusunun, bireylerin kişilerarası ilişkilerde yaşadıkları öfke, kızgınlık, öç alma, kalp kırıklıkları, incinmeler gibi olumsuzlukları ortadan kaldırarak ruhsal ve fiziksel sağlığa katkıda bulunduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda affediciliğin doğasının anlaşılmasında kişilik yapılarının ve öznel iyi oluşun affedicilikle ilişkisi ve bu davranışların affediciliği nasıl yordadığını bilmek önemli hale gelmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; öznel iyi oluş ve kişilik özellikleriyle affedicilik arasındaki ilişki ve bu özelliklerin affediciliği nasıl yordadığını ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

İlişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışma, kişilik özelliklerinin ve öznel iyi oluşluğun affediciliği ne düzeyde yordadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın bağımlı değişkeni affedicilik, bağımsız değişkenleri ise, kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş olarak belirlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi farklı bölümde okuyan 305'i kız olmak üzere toplam 570 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 19-23, ortalaması ise 21,2'dir. Katılımcıların 135'i birinci sınıf, 100'ü ikinci sınıf, 110'u üçüncü sınıf ve 225' i son sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama sırasında çalışmanın amacına ilişkin için gerekli bilgiler verilmiş ve gönüllülük ilkesine uyularak veri toplanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Heartland Affedicilik Ölçeği (HAÖ)

Affetme düzeyini ölçmek amacıyla, Thompson ve ark. (2005) tarafından geliştirilen 7'li Likert tipi 18 maddelik Heartland Affetme ölçeği kullanılmıştır. Heartland Affetme Ölçeğinin Türkiye için çeviri ve uyarlama Bugay ve Demir (2010) tarafından yapılmıştır. Bu uygulamaya ODTÜ'den seçilmiş 376 (196 kız, 180 erkek) öğrenci katılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirliği için Cronbach α katsayısı hesaplanmış ve kendini affetme alt ölçeği için .64, başkalarını affetme alt ölçeği için .79 ve durumu affetmek alt ölçeği için .76 bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı için Cronbach α değeri .81 olarak hesaplanmıştır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği

Tuzgöl-Dost (2005) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği 46 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, "(5) Tamamen Uygun" ve "(1) Hiç Uygun Değil" olarak beşli Likert şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46. en yüksek puan 230'dur. Yüksek puan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ö.İ.Ö'nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Eysenck' in Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/ Kısaltılmış Formu (EKA-GGK)

Eysenck, Eysenck ve Barrett tarafından (1985) geliştirilen, EKA-GGK, Karancı ve arkadaşları (2007) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Ölçek, dışadönüklük, nörotisizm, psikotisizm ve yalan söyleme adlı dört alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktörün 6 madde ile değerlendirildiği ölçekte katılımcıdan 24 soruya, Evet (1)-Hayır (0) biçiminde yanıt vermeleri istenir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı dışadönüklük, nörotisizm, psikotisizm ve yalan boyutları için sırasıyla .78, .65, .42, .64 olarak, test tekrar test tutarlılığı ise yine sırasıyla .84, .82, .69 ve .69 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda affedicilik ve kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Daha sonra, kişilik özellikleri ile öznel iyi oluşun affediciliği açıklama düzeyini belirleyebilmek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Veriler analiz edilirken, anlamlılık düzeyi 0,001 kabul edilmiştir. Veri analizinde SPSS 17 kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ait betimsel istatistik bulgularına ve değişkenler arası korelasyon değerlerine yer verilmiştir. Son olarak da aşamalı regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1. Affedicilik, Eysenk Kişilik özellikleri ve Öznel İyi Oluşa İlişkin Korelasyon Katsayıları

		1	2	3	4	5
1	Affetme	1				
2	Dışa Dönüklük	.79**	1			
3	Nörotisizm	-.83**	-.75**	1		
4	Psikotizm	-.87**	-.77**	.78**	1	
5	Öznel İyi Oluş	.73**	.54**	-.59**	-.62**	1
	<i>Ortalama</i>	80.15	3.06	2.81	2.71	145.47
	<i>Standart Sapma</i>	27.82	1.38	1.18	1.38	42.54

N=570, **p<0,001

Tablo 1 incelendiğinde toplam affedicilik, Eysenk kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Buna göre kişilik özelliklerinin tamamının affetme ile ($p<0,001$) anlamlılık düzeyinde ilişkili olduğu görülmektedir. İlişkilerin yönü incelendiğinde ise nörotiklik ve psikotizm kişilik özelliği ile affedicilik arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir. Dışadönüklük, kişilik özelliği ile affedicilik arasında ise pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde öznel iyi oluş ile affedicilik arasında pozitif yönde ($p<0,001$) anlamlılık düzeyinde ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 2 Affediciliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Değişken	B	St.Hata B	β	t	p	R	R ²	F
Model 1	Sabit	127.52	1.26		100.81	.000			
	Psikotizm	-17.42	.41	-0.87	-42.04	.000	0.78	0.65	176.79**
Model 2	Sabit	87.00	3.19		27.24	.000			
	Psikotizm	-13.48	.46	-0.67	-29.04	.000	0.80	0.71	125.76**
	Öz. İyi Oluş	.20	.01	0.31	13.51	.000			
Model 3	Sabit	101.30	3.09		32.72	.000			
	Psikotizm	-9.09	.55	-0.45	-16.41	.000	0.82	0.75	109.70**
	Öz. İyi Oluş	.17	.01	0.26	12.26	.000			
Model 4	Nörotisizm	-7.53	.62	-0.32	-11.97	.000			
	Sabit	81.34	4.11		19.78	.000			
	Psikotizm	-7.45	.58	-0.37	-12.83	.000			
	Öz. İyi Oluş	.16	.01	0.25	12.44	.000	0.83	0.76	90.12**
	Nörotisizm	-5.84	.65	-0.24	-8.99	.000			
	Dışa Dönüklük	3.71	.52	0.18	7.02	.000			

**p<0,001

Tablo 2' de Eysenk kişilik modelini oluşturan dışadönüklük, nörotisizm, psikotizm kişilik yapıları ve öznel iyi oluşun affediciliği açıklama gücünü ortaya koymak amacıyla aşamalı (stepwise) çoklu regresyon analizi verilmiştir. Analiz sonucunda dört farklı regresyon modeli elde edilmiştir. Model 1 incelendiğinde psikotizm kişilik özelliğinin affediciliğe ilişkin varyansın yaklaşık olarak % 65'ini, model 2' de psikotizm kişilik özelliğine öznel iyi oluş eklendiğinde varyansın % 71, model 3'de psikotizm ve öznel iyi oluşa nörotisizm eklendiğinde varyansın %75 ve model 4'de psikotizm, öznel iyi oluş ve nörotisizm dışa dönüklük eklendiğinde affediciliği açıklamaya ilişkin varyansın yaklaşık %76 olduğu görülmektedir. Tablo 2'de değişkenlerin affediciliği yordama gücü sırasıyla psikotizm, öznel iyi oluş, nörotisizm ve dışa dönüklük olduğu görülmektedir.

4. Sonuç

Bu araştırmanın amacı kişilik özellikleri ve öznel iyi oluşun affedicilik üzerindeki yordama düzeyini incelemektir. Bulgular affediciliğin nörotisizm ve psikotizm kişilik özellikleri tarafından negatif; dışa dönük kişilik özelliği ve öznel iyi oluş tarafından pozitif yordandığını ortaya koymuştur. Mevcut sonuçlar, alan yazındaki konuyla ilgili benzer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Lawler-Row ve

Piferi (2006) tarafından yürütülen çalışmada affedicici kişilik ile stres, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş ve depresyonun ilişkili olduğunu bulgulamış; ayrıca yüksek ve düşük affediciliğe sahip bireylerde sağlıklı davranış, sosyal destek, dini iyi oluş ve varoluşsal iyi oluş seviyelerinde de farklılık olduğunu göstermişlerdir. Bir başka çalışmada Lawler ve diğerlerinin (2005) orta yaşlardaki yetişkin örneklemde affedicilik ve onun çeşitli sağlık sonuçları ile ilişkisini inceledikleri araştırma da affediciliğin, fiziksel sağlık ve bir dizi kişilik özellikleri ile ilişkili bulunduğunu göstermiştir. Hill ve Allemand (2010) çalışmalarında kendini affetmenin hayal kırıklığı ve üzüntüyle negatif, psikolojik iyi oluşla pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir başka çalışmada Brose, Rye, Lutz-Zois ve Ross (2005) ise affedicilik ile nörotisizmasında negatif, hoşnutsuzluk arasında ise pozitif bir ilişkinin olduğunu, Strelan (2007) öz saygı düzeyi yüksek olan bireylerde narsisist davranışların düşük, affedicilik davranışlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Chiaramello, Sastre, ve Mullet (2008) affedicilik düzeyi düşük bireylerin nörotisizm temel bileşenleri olan sürekli öfke, hoşnutsuzluk düşük yakın ilişki kurma davranışlarına, kendini cezalandırma ve geçmişe odaklanma eğilimlerine sahip olduklarını öne sürmektedir. Neto (2007) ise hoşnutsuzluk ve nörotik kişilik özellikleri ve sürekli dargınlık davranışlarının affedicilikle anlamlı derecede ilişkili olduğu ve minnettarlık davranışının affediciliği yordamada önemli bir değişken olduğu sonucuna varmıştır. Benzer olarak nörotik savunma stiline sahip olan bireylerin daha az bağışlama eğilimi gösterdiğine işaret edilmektedir (Maltby ve Day, 2004). Hebl ve Enright'ın (1993) çalışmasında affetme düzeyindeki artışın, depresyon ve anksiyete düzeyindeki değişim ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Brown ve Phillips (2005) affetme eğiliminin, düşük depresif duygulanımı yordadığını söylemektedir. Toussaint, Williams, Musick ve Everson (2001) affediciliğin psikolojik sıkıntı, yaşam memnuniyeti ve kişisel sağlık problemleri ile ilişkisini ortaya koymuştur.

Affedicilik düzeyini artırmak üzere grupla psikolojik danışma programları uygulanmakta ve çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar affediciliğin artırılabilirliğini göstermektedir. Bugay ve Demir (2012) "Affetme Artırılabilir mi?" adı altında, 8'i kontrol, 8'i deney grubunda olmak üzere 16 üniversite öğrencisi üzerinde deneysel bir çalışma yürütülmüş, Bu öğrencilere 5 hafta süre ile haftada bir olmak üzere, Enright'ın Affetme Süreç Modeli'ne dayalı "Affetmeyi Geliştirme Grubu" uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun kendini affetme son test sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ayrıca, bulgular Affetmeyi Geliştirme Programı'nın, öğrencilerin başkalarını ve genel affetmelerini olumlu düzeyde arttırdığı yönündedir. Sunulan araştırma bulguları dikkate alındığında mevcut çalışmadan elde edilen bulguların alanyazındaki araştırmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Bununla birlikte mevcut çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür ancak affedicilik, kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri genelleylemek için farklı yaş gruplarında (ergenler, orta yetişkinler ve yaşlılar) yeni çalışmalar yapılabilir. Yine çalışmada sadece nicel ölçümler yapıldığı için bulguların nitel araştırmalarla desteklenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca elde edilen kesitsel verilerden yola çıkarak yargılara ulaşmak ve nedensellikten söz etmek zordur.

Sonuç olarak, bu çalışmada alanyazınla paralel olarak kişilik özelliklerinin öznel iyi oluş ve affetme davranışlarını açıklamada önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Kültürlerarası bir çalışma yapılarak farklı ülkeler ile ülkemizdeki öğrencilerin affedicilik davranışlarını yordamada öznel iyi oluş ve kişilik tiplerinin nasıl ve hangi açılardan farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı kişilik özelliklerini ortaya koyan envanterlerle de çalışmalar yapılarak affetme davranışları yordandabilir. Bunların yanısıra affediciliği yordamada ebeveyn tutumlarının etkisi ve öznel iyi oluş ile alakalı çalışmalar yapılarak alanyazına katkıda bulunulabilir. Okullarda psikolojik danışma hizmetleri bağlamında öğrencilerin affedicilik düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla yukarıda bahsedilen benzer çalışmalara yönelik grupla ve bireysel danışma etkinlikleri düzenlenebilir.

Kaynakça

- Allemand, M., Hill, P. L., Ghaemmaghami, P., & Martin, M. (2012). Forgiveness and subjective well-being in adulthood: The moderating role of future time perspective. *Journal of Research in Personality, 46*, 32-39.
- Allemand, M., Job, V., Christen, S., & Keller, M. (2008). Forgiveness and action orientation. *Personality and Individual Differences, 45*, 762-766.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 20*, 147-158.
- Bono, G., McCullough, M. E., & Root, L. M. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: Two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 182-195.
- Brown, R. P. (2004). Vengeance is mine: Narcissism, vengeance and the tendency to forgive. *Journal of Research in Personality, 38*, 576-584.
- Brown, R. P. ve Phillips, A. (2005). Letting bygones be bygones: Further evidence for the validity of the tendency to forgive scale. *Personality and Individual Differences, 38*, 627-638.
- Brose, L. A., Rye, M. S., Lutz-Zois, C. & Ross, S. R. (2005). Forgiveness and personality traits. *Personality and Individual Differences, 39*, 35-46.
- Bugay, A. (2010). *Kendini affetmeyi yordayan sosyobilışsel, duygusal ve davranışsal faktörlerin incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bugay, A., Demir, A. (2012). Can be forgiveness increased?: Forgiveness enrichment group. *Journal of Turkish Guidance and Counseling, 4*(37), 96-106.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2010). A Turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1927-1931.
- Chan D., W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education, 32*, 22-30
- Chan, M. E. & Arvey, R. (2011). The role of forgiveness and anger in unfair events. *Personality and Individual Differences, 50*, 700-705.
- Chiaravello, S., Sastre, M. T. M., Mullet, E. (2008). Seeking forgiveness: Factor structure and relationships with personality and forgiveness. *Personality and Individual Differences, 45*, 383-388
- Denton, R. T., & Martin, M. W. (1998). Defining forgiveness: An empirical exploration of process and role. *American Journal of Family Therapy, 26*, 281-292.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *Journal of American Psychologist, 55*(1), 34-39.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder, & S. L. Lopez (Eds.) *Handbook of positive psychology*, New York: Oxford University Press.
- Doğan, T. (2013). The five factor personality traits and subjective well-being. *Journal of Doğu University, 14*(1), 56-64.
- DiBlasio, F. A. & Proctor, J. H. (1993). Therapists and the clinical use of forgiveness. *The American journal of Family Therapy, 21*, 175-184.
- DiBlasio, F.A. (2000). Decision-based forgiveness treatment in cases of marital infidelity. *Psychotherapy, 37*(2), 149-158.
- Duru, E., Türkdöğün, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun yordanmasında temel ihtiyaçların karşılanmasının rolü. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2429-2446
- Eadaom, K. P. H., Daphne, K. Y. H. (2004) "Forgiveness in the context of developmental guidance: implementation and evaluation". *British Journal of Guidance & Counselling, Faculty of Education, 32*(4), November. University of Hong Kong

- Eaton, J., Struthers, C. W., Santelli, A. G. (2006). Dispositional and state forgiveness: The role of self-esteem, need for structure, and narcissism. *Personality and Individual Differences*, 41, 371-380
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13, 77-84.
- Eryılmaz, A., Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş Ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Eysenck, S.B.G., Eysenck, H.J., Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. *Pers Individ Dif*, 6, 21-29.
- Exline, J. J., Baumeister, R. F., Bushman, B. J., Campbell, W. K. & Finkel, E. J. (2004). Too proud to let go: Narcissistic entitlement as a barrier to forgiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 894-912.
- Fayyaz, F., & Besharat, M. A. (2011). Comparison of forgiveness in clinical depressed, non-clinical depressed and normal people. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 89-93.
- Fincham, F. D. & Beach, S. R. H. (2002). Forgiveness in marriage: Implications for psychological aggression and constructive communication. *Personal Relationship*, 9, 239-251
- Enright, R. D. & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fisher, S. F. (1985). IdentifY of two: The phenomenology of shame in borderline development and treatment. *Psychotherapy*, 22, 101-109.
- Fitzgibbons, R., Enright, R. & O'Brien, T. (2004). Learning to Forgive. *American School Board Journal*, 191, 24-26.
- Flanigan, B. (1992). *Forgiving the unforgivable: Overcoming the bitter legacy of intimate wounds*. New York, NY: MacMillan Press.
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Ranter, J. M., Reich, H. A. (2012). The potential of forgiveness as a response for coping with negative peer experiences. *Journal of Adolescence*, 35, 1215-1223
- Framo, J. L. (1976). *Family-of-origin, a therapeutic resource for adults in marital and family therapy: You should and can go back home again*. *Family Process*, 15, 193-210
- Furnham, A., Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 815-824.
- Hall, J. H. & Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 621-637.
- Hargrave, T. D. & Sells, J. N. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23, 41-62.
- Hebl, J. H. ve Enright, R. D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy*, 30, 658-667.
- Hill, P. L., Allemand, M. (2010). Forgiveness and adult patterns of individual differences in environmental mastery. *Journal of Research in Personality*, 44, 245-250
- Hope, D. (1987). The healing paradox of forgiveness. *Psychotherapy*, 24, 240-244.
- Joy, S. S. (1985). Abortion: An issue to grieve? *Journal of Counseling and Development*, 63, 375-376.
- Karancı, A.N., Dirik, G., & Yorulmaz, O. (2007). Eysenck Kişilik Anketi -Gözden Geçirilmiş Kısaltılmış Forumu'nun (EKA-GGK) Türkiye'de Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 45-51
- Karrenmans, J. C., Van Lange, P. A. M., Ouwerkerk, J.W., & Kluwer, E. S. (2003). When forgiving enhances psychological well-being: the role of interpersonal commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1011-1026. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.5.1011>.
- Lawler-Row, K. ve Piferi, R. L. (2006). The Forgiving Personality: Describing a life well lived?. *Personality and Individual Differences*, 41, 1009
- Lawler, K. A., Younger, J. W., Piferi, R. L., Jobe, R. L., Edmondson, K. A. ve Jones, W. H. (2005). The Unique Effects of Forgiveness on Health: An Exploration of Pathways. *Journal of Behavioral Medicine*, 28, 157-167

- Maltby, J., Macaskill, A., & Day, L. (2001). Failure to forgive self and others: a replication and extension of the relationship between forgiveness, personality, social desirability and general health. *Personality and Individual Differences*, 30, 881-885
- Maltby, J. & Day, L. (2004). Forgiveness and defense style. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(1), 99-109.
- Johnson, J. L., Kim, L. M., Giovannelli, T. S., & Cagle, T. (2010). Reinforcement sensitivity theory, vengeance, and forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 48, 612-616
- Lucas, R.E., Fujita, F. (2000). Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1039-1056.
- Maltby, J., Day, L. & Barber, L. (2004). Forgiveness and mental health variables: Interpreting the relationship using an adaptational-continuum model of personality and coping. *Personality and Individual Differences*, 37, 1629-1641.
- Maltby, J., Day, L. (2004). Forgiveness and defense style. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(1), 99-109.
- Maltby et al. (2008). Personality predictors of levels of forgiveness two and a half years after the transgression. *Journal of Research in Personality*, 42, 1088-1094.
- McCullough, M. E. & Worthington, E. L. (1999). Religion and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 67(6), 1141-1164.
- McCullough, M. E. & Witvliet, C.V.O. (2002). The psychology of forgiveness. In C. R. Snyder ve S. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, (446-458). New York: Oxford University Press.
- McCullough, M. E., Fincham, F. D., & Tsang, J. (2003). Forgiveness, forbearance, and time: The temporal unfolding of transgression-related interpersonal motivations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 540-557.
- Neto, F. (2007). Forgiveness, personality and gratitude. *Personality and Individual Differences*, 43, 2313-2323
- Penley, J. A., & Tomaka, J. (2002). Associations among the big-five, emotional responses, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
- Piderman, K. M. (2010) Forgiveness: How to let go of grudges and bitterness. <http://clarkschapel.org/Forgiveness.pdf> 05.09.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Raskin, R. & Terry, H. (1988). A principal components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 890-902.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudemonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Özgün, S. (2010). *Evlilik dışı ilişkinin aldatılan eş üstündeki travmatik etkilerinin belirleyicileri: Baş etme stratejileri, kaynaklar ve affetme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Saygın, Y. & Arslan, C. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 207-222.
- Scobie, E. D. & Scobie, G. E. W (1998). Damaging events: The Perceived Need for Forgiveness. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 28, 373-401.
- Strelan, P. (2007). Who forgive others, themselves and situations? The roles of narcissism, guilt, self-esteem and agreeableness. *Personality and Individual Differences*, 42, 259-269.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Micheal, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., et al. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313-359.
- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A. ve Everson, S. A. (2001). Forgiveness and Health: Age Differences in a US Probability Sample. *Journal of Adult Development*, 8, 249-257
- Tse, M. C., Cheng, S.T. (2006). Depression reduces forgiveness selectively as a function of relationship closeness and transgression. *Personality and Individual Differences* 40, 1133-1141

- Tse, W. S. & Yip, T.H.J. (2009). Relationship among dispositional forgiveness of others, interpersonal adjustment and psychological well-being: Implication for interpersonal theory of depression. *Personality and Individual Differences*, 46, 365-368
- Tuzgöl-Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-110.
- Ysseldyk, R., Matheson, K. & Anisman, H. (2007). Rumination: Bridging a gap between forgivingness, vengefulness, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 42, 1573-1584.
- Watkins, et al. (2011). Forgiveness and Interpersonal Relationships: A Nepalese Investigation. *The Journal of Social Psychology*, 151(2), 150-161
- Walker, D. F., & Gorsuch, R. L. (2002). Forgiveness within the big five personality model. *Personality and Individual Differences*, 32, 1127-1138.
- Worthington, E.L., Jr. and Wade, N.G. (1999). The social psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 385-418.
- Worthington, E. L., Jr. (2000). Is there a place for forgiveness in the justice system? *Fordham Urban Law Journal*, 27, 1721-1734.
- Worthington, E. L. JR., & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology and Health*, 19, 385-405.
- Worthington, E. L., Witvliet, C.V. O., Pietrini, P., & Miller, A.J. (2007). Forgiveness, Health, and Well-Being: A Review of Evidence for Emotional Versus Decisional Forgiveness, Dispositional Forgivingness, and Reduced unforgiveness. *J Behav Med*, 30, 291-302, DOI 10.1007/s10865-007-9105-8.

A LITERATURE REVIEW ON EXAM ANXIETY AND THE FACTORS THAT HAVE AN IMPACT ON IT

Eda İDİL
Muhammed Okan ÇİÇEK
Birol DEMİRCİ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, MANİSA
eda.idil10@gmail.com, m.okancicek65@gmail.com, biroldemirci96@gmail.com

ABSTRACT

Anxiety can be defined as a distressing emotion whose reason cannot be explained or as an irrational fear. (Cüceloğlu, 1991) Spielberger (1991) saw the anxiety as one of the basic emotions of the human beings and examined the phenomena under two categories: anxiety related to circumstances and constant anxiety. According to the Spielberger, who is one of the most important researchers in the field of exam anxiety, exam anxiety is an unpleasant emotion that occurs in a formal exam or an assessment and prevents the individual from performing his/her real potential with cognitive, affective, behavioural characteristics by creating a tension. (Akt. Yıldız, 2007) Exam anxiety is a negative emotion situation that comes out of existence when a person faces an assessment with thought of failure and physiological, psychological and behavioural elements. In this research, the main goal is to indicate the topic of exam anxiety regarding to the senior high school students in our country, which has been stressed constantly, and the factors that affects exam anxiety under the categories of sex, family circumstances, school type and academical success. In this research, it has been reached to 32 articles and 10 theses. The information has been analysed through literature review. When the results of this research were evaluated, it was seen that the female students experience the exam anxiety in a more frequency compared to male students, the people who face oppressive and authoritarian parent attitude under the category of family experience more exam anxiety and the students whose academic success rate is low are more anxious compared to those who has high rate of success in academy. When the socio-economical surface is examined, it is seen that the students who come from a wealthier family has lower frequency of facing anxiety. This research also found out that there is a negative relationship between the exam anxiety and social support the individuals perceive and their self-respect level. On the other hand, there is a positive relationship between the exam anxiety and individuals' irrational beliefs. Besides these findings, when the educational activities outside of the school were examined, there was no encounter of a differentiation.

Key Words: Anxiety, Exam, Exam Anxiety, Education

SINAV KAYGISI VE SINAV KAYGISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR LİTERATÜR TARAMASI

ÖZET

Kaygı, nedeni açıkça tanımlanamayan tedirgin edici bir duygu veya mantıksız korku olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 1991). Spielberger (1966) kaygıyı, insanın temel duygularından biri olarak tanımlamıştır ve kaygıyı; durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki alt başlık altında incelemiştir. Sınav kaygısı ile ilgili alan yazında önde gelen araştırmacılardan biri olan Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Akt., Yıldız, 2007). Sınav kaygısı bireyin değerlendirmeye tabi tutulduğu durumlarda genellikle başarısız olma düşüncesiyle ortaya koyduğu fizyolojik, psikolojik ve davranışsal öğelere sahip olumsuz duygu durumudur. Bu çalışmada ülkemiz eğitim gündeminde sıklıkla vurgulanan lise son sınıf öğrencilerindeki sınav kaygısı konusunu ve sınav kaygısını etkileyen faktörleri cinsiyet, ailenin durumu, okul türü ve akademik başarı alt başlıkları altında belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada 32 makale ve 10 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu bilgiler literatür taraması yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmalarda çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde, cinsiyet alt başlığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadığı; aile alt başlığında baskıcı, otoriter ebeveyn tutumları ile yetişen bireylerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları ve akademik başarıları düşük olan öğrencilerin yüksek akademik başarıları olanlara göre daha fazla kaygılandığı ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik düzey incelendiğinde yüksek gelire sahip ailelerin çocuklarının sınav kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin algıladıkları sosyal destekleri ve sahip oldukları benlik saygısı ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki olmasına karşın bireyin mantık dışı inançları ile sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulguların yanında okul dışı öğretim faaliyetlerinin sınav kaygısı ile ilişkisi incelendiğinde herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: kaygı, sınav, sınav kaygısı, eğitim

1. Giriş

Dünya üzerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir. Bu faaliyetler sonucunda öğrencilerin ne kadar bilgi birikimine sahip olduğunu görmek ve yeterliliklerini tespit edebilmek amacıyla sınavlar yapılmaktadır. Uygulanan sınavlar öğrenciler üzerinde kaygı oluşturabilmektedir. Bu durum sınav kaygısı olarak ele alınmaktadır. Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Sakızlıoğlu, 2003). Cüceloğlu (1991) (akt. Çelikten, 2004) kaygıyı, belirsiz bir korkunun veya kötü bir şey olacağına dair duygunun sürekli baskın olduğu psikolojik hal olarak

tanımlanmıştır. Kaygı insanın temel duygularından biridir. Normal düzeydeki kaygı kişiyi işi yapması için motive ederken ve harekete geçirirken, yüksek düzeydeki kaygı gerilim ve tedirginlik oluşturmada, kişinin işi yapmasını engellemektedir

Kaygı, sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmaktadır. Sürekli kaygı, kişinin olay ve durumları kaygı verici olarak nitelendirme eğilimidir. Bu eğilim olay ve durumlardan bağımsız olarak sürekli kaygı oluşturur.

Sürekli kaygısı yüksek bireyler başkalarının hiç de tehdit edici, bir rahatsızlık verici olarak algılanmayacak durumlarda bile kaygılılık gösterirler. Bulunduğu durumdan memnun olmama, genel bir hoşnutsuzluk hali taşıma, her an başına kötü bir olay gelecekmış gibi durma, sürekli kaygı düzeyi yüksek bireylerin özelliklerindedir (Çakmak, 2007).

Durumluk kaygı, bireyin gerginlik yaratan uyarılarla karşılaştığında hissettiği olumsuz duygu durumudur.

Durumluk kaygı tehlikeli olarak adlandırılan durumlar öncesinde veya olar sırasında ortaya çıkar. Bu sırada bireylerin kaygı seviyelerine artış olur. Durumluk kaygı çoğunlukla mantıki sebeplere bağlı, başkalarının da nedeni anlaşılabilen bir kaygı biçimidir (Çakmak, 2007.)

Sınav kaygısı da durumluk kaygı alt başlığı altında ele alınmakta olan kaygı türüdür. Sınav kaygısı, bireyin değerlendirmeye tabi tutulduğu durumlarda genellikle başarısız olma düşüncesiyle ortaya koyduğu fizyolojik, psikolojik ve davranışsal öğelere sahip olumsuz duygu durumudur. Bu olumsuz duygu durumu kişinin gerçek performansını yansıtmamasını engeller.

Keskin'in (2001) (akt. Palti, 2002) çalışmasında sınav kaygısı, sınavdan önce veya sınav sırasında yaşanan ve tezahürleri herkeste değişik olan kaygı türüdür. Sınavların içerdiği belirsizlik, kaygının beslenmesine sebep olur şeklinde ele alınmıştır.

Sınav kaygısının belirtilerinin kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki şekilde gözlemlenmektedir. Kuruntu kişinin sınavda başarısız olacağını düşünmesini, sınavda performansını gösteremeyeceğine inanmasını ifade eder. Duyusallık ise kişinin hızlı kalp atışı, mide bulantısı, terleme gibi sınav kaygısının fiziksel yansımalarını anlatır.

Canova (2009) (akt. Gözüyeşil ve Yıldırım, 2011), sınav kaygısının belirtilerini dört temel grupta ele almış ve bir öğrencide sınav kaygısının olup olmadığını belirlemek ve kaygının şiddetini ölçmek için, öğrencilerin aşağıdaki belirtilerin birkaçını ya da tamamını göstermesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 1. Sınav kaygısının belirtileri

Zihinsel Belirtileri	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünceleri toparlayamama, ifade edememe • Unutkanlık, öğrendiklerini aktaramama • Dikkat ve konsantrasyon güçlüğü • Bilgileri anlamada güçlük çekme • Düşünceleri organize etmede güçlük
Fizyolojik Belirtileri	<ul style="list-style-type: none"> • Çarpıntı, düzensiz kalp atışları ve solunum güçlüğü • Ellerde titreme, vücutta ateş basması hissi • Baş dönmesi, bayılma • Yorgunluk, kas yorgunlukları, uyuşma • Terleme ya da üşüme • Mide, baş ağrısı
Duyusal Belirtileri	<ul style="list-style-type: none"> • Gerginlik, sinirlilik • Heyecan, panik • Karamsarlık, güvensizlik, korku
Davranış Değişiklikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Aşırı hareketli ya da donuk olma • Zaman kullanımında düzensizlik • Çatışmacı ve tahammülsüz durum

Kaynak: (Canova, 2009) (akt. Gözüyeşil ve Yıldırım, 2011)

Ülkemizde sınavlar önemli bir başarı ölçütü olarak görülmekte ve kişinin yaşamının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sınavların önemi bu kadar fazla olduğunda sınavlara yüklenen anlamda fazla olacak ve bu durum da sınav kaygısının yaşanma riskini arttıracaktır.

Bu çalışmada sınav kaygısının ne olduğu ve akademik başarı, okul türü, cinsiyet, aile alt başlığı altında sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin birlikteliği, ebeveyn tutumları, psikolojik durum alt başlığı altında algılanan sosyal destek, benlik saygısı, mantık dışı inançlar faktörlerinin sınav kaygısına etkileri incelenmiştir.

Ebeveyn tutumları otoriter ve demokratik olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Otoriter tutumu benimseyen ebeveynler çocuklarının davranışlarını kontrol etme çabası gösterirler. Çocuğun ebeveynlerine itaat etmesi gerektiği fikrini benimserler. Eğer bu davranışları gerçekleştirmezse cezalandırma yöntemine başvururlar. Demokratik tutumu benimseyen ebeveynler ise çocuğu ayrı bir birey olarak kabul eder ve onun görüşlerine de önem verirler. Çocuğun kendi kararlarını verebilmesi ve akılcı seçimler yapabilmesi için onu desteklerler.

Algılanan sosyal destek ise bireyin çevresindeki diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde gördüğü olumlu tepkileri anlatır. Kişi sınav sürecinde çevresindeki insanlarla olumlu ilişkiler kurabildiğinde kendisi için kaygı yaratan duruma daha kolay karşı koyabilmektedir. Öğrencilerin bu süreçte algıladıkları sosyal destekler çoğunlukla ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden gelmektedir.

Benlik saygısı bireyin kendisi hakkındaki olumlu düşüncelerini ifade etmektedir. Benlik saygısı yüksek olan birey kendisi hakkında fazla olumlu düşünceye sahipken benlik saygısı düşük bir insan için bunun tersi geçerlidir.

İnsanlar yaşamlarını sürdürürken birtakım düşünceler ve inançlara sahip olurlar. Bu inançlar mantıklı ve mantık dışı inançlar şeklinde iki başlık altında ele alınabilir. Mantıklı inançlar insanların yaşamlarını sürdürebilmesi, hayat amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve durumları gerçekçi değerlendirebilmesini sağlayan inançlardır. Mantık dışı inançlar ise bireyin yıpranmasına sebep olan ve bireyin amaçlarına ulaşmasını engelleyen inançlardır.

2. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

2.1 Araştırmanın Amacı

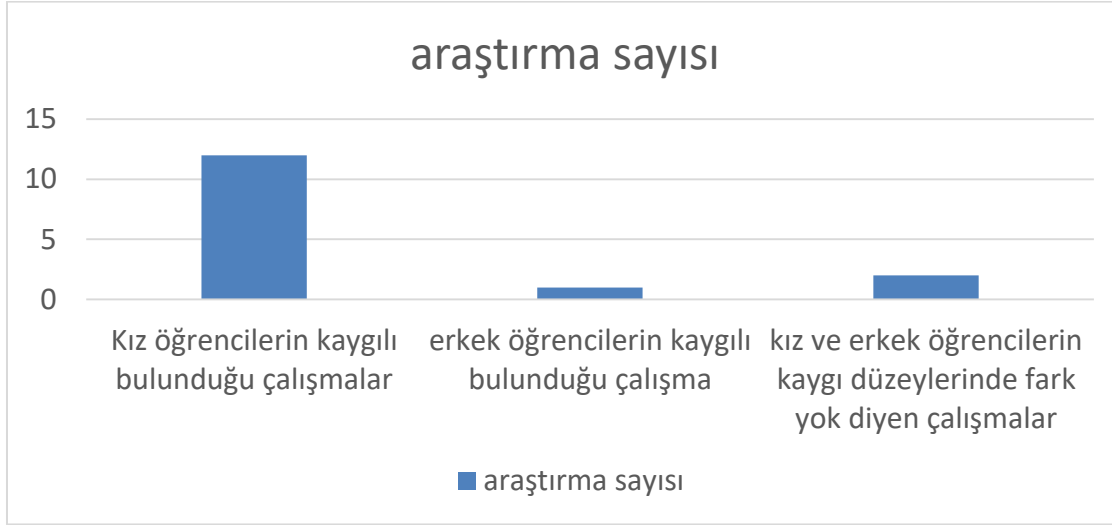
Bu çalışmada ülkemiz gündemde sıklıkla ele alınan ve öğrenciler için problemler yaratan sınav kaygısını tanımlamak ve sınav kaygısını etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Sınav kaygısı ve sınav kaygısını etkileyen faktörler nelerdir?” şeklindedir.

2.2 Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada sınav kaygısı konusunda daha önce yapılmış araştırmaların sonuçlarını karşılaştırmak amaçlandığından literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte 32 makale ve 10 lisansüstü tez incelenmiştir.

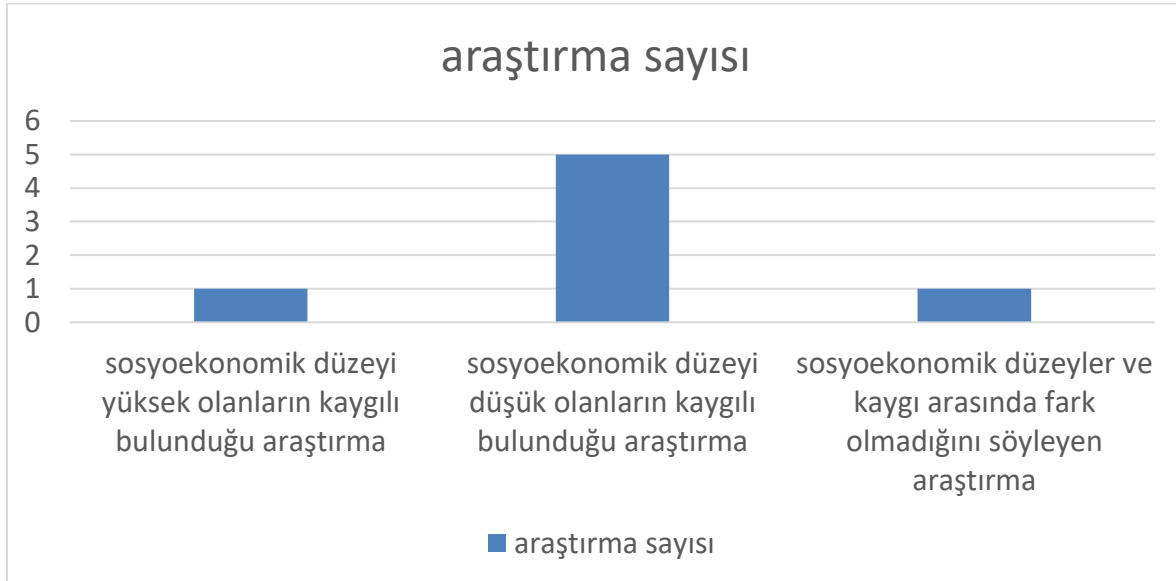
3. Bulgular

Bu bölümde sınav kaygısı üzerine yapılan çalışmaların belli kategorilere göre ve bulunan sonuçların dağılışına yer verilmiştir. İncelenen 10 lisansüstü tez ve 32 makale araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına çerçevesinde araştırma yöntemine ilişkin elde edilen veriler yorumlanmış ve grafiklerle desteklenmiştir.

Tablo 2: Cinsiyete göre dağılım grafiği

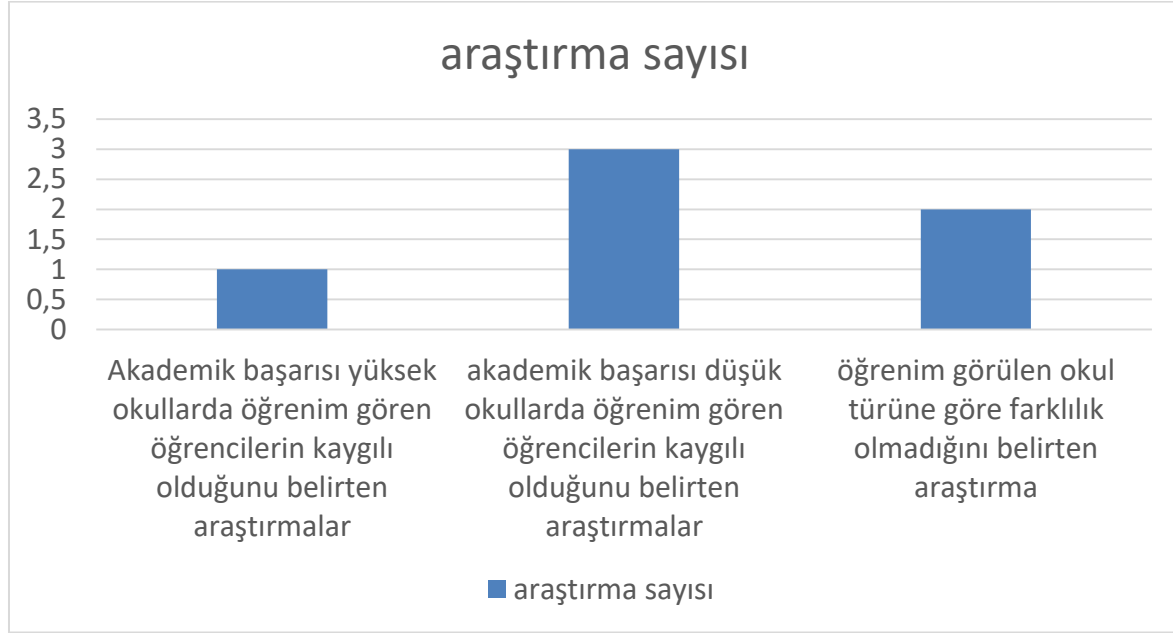
Tablo 2 incelendiğinde 42 çalışmanın 15 tanesi cinsiyetle ilgili çalışmalardır. 12 tanesinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha kaygılı bulunmuştur. İncelenen çalışmalardan sadece 1 tanesinde (Çolak, 2009) erkek öğrenciler daha kaygılı bulunmuştur. İncelenen çalışmalarda Sakızoğlu (2003) ve Gözüyeşil (2011) ise cinsiyete göre kaygı düzeylerinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aile kategorisine göre incelendiğinde 42 çalışmanın 22 tanesini aileye yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Ebeveyn tutumu baskıcı olan ailelere sahip öğrencilerin kaygılı bulunduğu araştırma sayısı 5; ebeveynlerin birlikteliğinde ayrılığın kaygıyı etkilediğini söyleyen araştırma sayısı 1 iken ebeveyn birlikteliği ile kaygı arasında ilişki olmadığını söyleyen araştırma sayısı da 1; ailelerinde iletişim bozukluğu olan öğrencilerin kaygılı olduğunu söyleyen araştırma sayısı 4'tür. Aile eğitim düzeyinin öğrencinin kaygısını etkilediğini söyleyen 3 araştırma var iken aile eğitim düzeyinin öğrencinin kaygısını etkilemediğini söyleyen 2 araştırma vardır.

Tablo 3: Ailenin sosyoekonomik düzeyine göre dağılım grafiği

Tablo 3 incelendiğinde aile sosyoekonomik düzeyi düşük olanların daha kaygılı olduğu saptanmıştır. Çolak (2009) ise sosyoekonomik düzeyi yüksek olanların daha kaygılı olduğunu belirtmiştir. Sosyoekonomik düzey ve kaygı arasında fark olmadığını belirten araştırma sayısı da 1'dir.

Tablo 4: Okul türüne göre dağılım grafiği



Tablo 4 incelendiğinde akademik başarısı düşük olan okullardaki öğrenciler akademik başarısı yüksek olan okullara göre daha kaygılı bulunmuştur. Sakızoğlu (2003) ise okul türü ile kaygı arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Öğrencinin akademik başarısına göre bakıldığında düşük akademik başarıya sahip öğrencinin daha kaygılı olduğunu söyleyen araştırma sayısı 6'dır.

Psikolojik durum kategorisine göre incelendiğinde 42 çalışmanın 21 tanesinde algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve akılcı olmayan düşünceler yer almıştır. Benlik saygısı düşük olan öğrencilerin daha kaygılı olduğunu söyleyen araştırma sayısı 4'tür. Akılcı olmayan düşünceler ne kadar fazla ise öğrencinin o kadar çok kaygılı olduğunu söyleyen araştırma sayısı 9 iken akılcı olmayan düşünceler ile kaygı arasında bir ilişki olmadığını belirten araştırma sayısı 1'dir. Algılanan sosyal destek ile kaygı arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu söyleyen araştırma sayısı 5 iken algılanan sosyal destek ile kaygı arasında bir ilişkinin olmadığını Yağcı (2010) belirtmiştir. Yıldırım (2006) çalışmasında sosyal desteklerin akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarının sınav kaygısı ile ilişkisi göz önüne alındığında sosyal destek arttıkça sınav kaygısının azaldığı sonucuna ulaşılabilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Sınav kaygısı ülkemizde üzerinde en çok durulan konulardan biridir. Bu nedenle sınav kaygısı ile ilgili birçok yazı yazılmıştır. Ulaşılan makale ve tezler de bu konu hakkında birçok çalışmanın yapıldığını göstermektedir. Ulaşılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak cinsiyete göre kızların erkeklere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadığı belirlenmiştir. Öğrencinin akademik başarısı ve okul türüne göre bakıldığında ise düşük akademik başarıya sahip öğrencilerde ve akademik başarısı düşük okullarda okuyan öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı belirtilmektedir.

Aile kategorisinde sosyoekonomik düzeyi düşük olanlar ve baskıcı ebeveyn tutumuna sahip olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeylerinde aile içindeki iletişim sorunları, ebeveynlerin birlikte ya da ayrı olması, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin de etkili olduğu çalışmalarla ortaya konulmuştur. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, benlik saygıları ve akılcı olmayan düşünceleri de kaygı düzeylerinde oldukça etkilidir. Akılcı olmayan düşünceler, benlik saygısı ve algılanan sosyal destek ile kaygı arasında ters bir ilişki vardır.

Bundan sonraki çalışmalarda,

- Ebeveyn tutumlarını karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Ebeveyn birlikteliğinin sınav kaygısı üzerine etkileri araştırılabilir.
- Cinsiyete dayalı çalışmalarda kadınların neden erkeklerden daha kaygılı olduğu araştırılabilir.

Kaynakça

- Ağargün, M.Y., Kara, H., Bilgini H. ve Kıncır, F. (1995). ÖSS'ye Girecek Olan Lise Öğrencilerinde Uyku Problemleri ve Kaygı Düzeyleriyle İlişkisi. *Düşünen Adam*, 8(3), 35-39.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 204957)
- Atak, M. (2004). *Genel Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 146540)
- Bacancı, F. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (45), 7-35.
- Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 196-182.
- Başal, H.A. Denetim Odağı İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki. 4-11.
- Başpınar Can, P., Dereboy, Ç. ve Eskiin, M. (2012). Yüksek Riskli Sınav Kaygısının Azaltılmasında Sistemik Duyarsızlaştırma İle Bilişsel Yeniden Yapılandırmanın Etkililiğinin Karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23 (1), 9-17.
- Boyacıoğlu, N.E. ve Küçük, L. (2011). Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor?. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 40-45.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 17-42.
- Büyükşahin Çevik, G. ve Gündoğdu, H.M. (2015). Stres, Umutsuzluk ve Annelerin Öğrenilmiş Çaresizliğinin Ergenlerin Öğrenilmiş Çaresizliğini Yordama Düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (43), 21-34.
- Candangil, S.Ö. ve Ceyhan, A.A. (2006). Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Karar Vermede Öz-saygı ve Stres düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 71-88.
- Çakmak, G.H. (2007). *Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise Son Sınıfı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 241823)
- Çapulcu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 202-2018.
- Çolak, T.S. (2009). Genel Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Anne- Baba Tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 81-94.
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 67-83.
- Dursun, Ş. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygılarının İncelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Erzen, E. ve Odacı, H. (2014). Kimler Daha Fazla Sınav Kaygısı Yaşıyor? Kişisel, Akademik ve Aileye Dayalı Bazı Değişkenlere Göre Bir Araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- Genç, M., Eğri, M., Güneş, G., Kurçer, M.A. ve ark. (1999). Öğrenci Seçme Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeyleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6(1), 38-41.
- Güler, D. (2012). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne-Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 312619)

- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.
- Hevedanlı, M. ve Ekici, G. (2011). Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 64-79.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (4), 82-88.
- Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 2-27
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin Üniversite Sınavına İlişkin Kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26 (121), 12-23.
- Murat, M., Emiroğlu, M. ve Bindak, R. (2011). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1596-1605.
- Önen, P. (2004). *Baş Etme Stratejileri, Sınav Kaygısı ve Beklentilerin Öğrenci Seçme (ÖSS) Deneme Sınavı Başarısı Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 144754)
- Özbaş, A.A., Sayın, A. ve Coşar, B. (2012). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Öncesi Anksiyete Düzeyi İle Erken Dönem Uyumsuz Şema İlişkilerinin İncelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 81-89.
- Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve Ailesi Yanında Kalan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 247-256.
- Paltı, C. (2012). *Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 314278)
- Pehlivan, G.K. (2004). *Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Baş Etmelerinde Akran Rehberliğinin Katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 144997)
- Sakızlıoğlu, B.E. (2003). *Üniversite Seçme Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Yaşadıkları Sınav Kaygısı İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 145234)
- Softa, H.K., Karahmetoğlu, G.U. ve Çabuk, F. (2015). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Şahin, H., Batı, H. ve Günay, T. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. *Sted*, 15(6), 107-113.
- Şanlı, Y. ve Oskay, Ü. (2015). Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerin Sınav Kaygıları İle Adet Sorunları Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 719-731.
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne Merkez İlçede İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Sınav Kaygısı ve Etkileyen Etmenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 242753)
- Uluruh, A. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları ve Öğrencilerin Başa Çıkma Davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 220328)
- Yağcı, M.V. (2010). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 279614)
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 30, 258-267.

- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 25, 224-234.
- Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ. ve Baydan, Y. (2008). Sınav Kaygısının Yordayıcıları Olarak Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34,287-296.
- Yıldırım, M. ve Gözüyeşil, E. (2011). Üniversite Giriş Sınavlarına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları Üzerinde Aile Faktörünün Etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 304-323.

THE TURKISH ADAPTATION OF THE FAMILY HARMONY SCALE (FHS-SF5): THE PRELIMINARY STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Hakan SARIÇAM

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, hakansaricam@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this research is to adapt the Family Harmony Scale (FHS-SF5) (Kavikondala et al. 2016) to Turkish and to make its validity and reliability analysis. The research was conducted on 168 high school and 204 university students. The psychometric properties of the scale were examined via language equivalence, structure validity, and internal consistency. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy of .84 and a significant result on Bartlett's test of sphericity $\chi^2=648.700$ ($p<.001$, $df=10$). Results confirmatory factor analyses demonstrated that 5 items yielded one-factor as original form and that the uni-dimensional model was well fit ($\chi^2=10.15$, $df=5$, $RMSEA=.053$, $CFI=.99$, $GFI=.98$, $IFI=.99$, $NFI=.98$, $RFI=.96$, $SRMR=.032$). Factor loadings ranged from .40 to .90. Cronbach alpha internal consistency coefficient was found as .90. Corrected item-total correlations ranged from .72 to .81. Overall results demonstrated that the Turkish version of the Family Harmony Scale can be named as a valid and reliable instrument that could be used in the field of education and psychology.

Key Words: Family, harmony, close relationships.

AİLE UYUM ÖLÇEĞİ KISA FORMUNUN (AUÖ-KF5) TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: ÖN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Kavikondala ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Aile Uyum Ölçeği Kısa Formunu (AUÖ-KF5) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Araştırmaya 168 lise ve 204 üniversite öğrencisi katılmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri, dilsel geçerlik, yapı geçerliği ve güvenilirlik yöntemleriyle incelenmiştir. KMO örneklem uygunluk katsayısı .84 ve Bartlett Sphericity testi sonucu $\chi^2=648.700$ ($p<.001$, $sd=10$) olarak saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için lise öğrencilerinden elde edilen verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde orijinal formla tutarlı olarak 5 maddenin tek boyutta toplandığı görülmüştür ($\chi^2=10.15$, $sd=5$, $RMSEA=.053$, $CFI=.99$, $GFI=.98$, $IFI=.99$, $NFI=.98$, $RFI=.96$, $SRMR=.032$). Madde faktör yükleri .40 ile .90 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .72 ile .81 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak Aile Uyum Ölçeği Kısa Formunun (AUÖ-KF5) eğitim ve psikoloji alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Aile, uyum, yakın ilişkiler.

1. Giriş

Son yıllarda özellikle batı toplumlarında aileye ve aile fonksiyonlarına yüklenen anlam değişse de doğu toplumlarında aile hâlâ kültürün ve toplumun mihenk taşıdır. Bu ülkelerin başında Çin ve Japonya geldiği söylenebilir. Gelişmişlik indekslerine göre dünyanın önde gelen ülkelerinden olan bu iki ülke aile değerlerine o kadar bağlıdır ki eğitim ve kültürlerinin merkezine aileyi koymuşlardır (Chuang, 2005; Konishi, Yahiro, Nakajima, & Ono, 2009; Shek, 1999; Siu & Shek, 2005). Çin ve Japonya kadar olmasa da doğu ve batı arasında geçiş ülkesi olan Türkiye'de aile, aile yapısı, aile değerleri önemli olsa da bu seviyede kalacağı konusunda endişeler vardır.

Ailenin kültürel aktarım, örf ve adetlerin oluşumu, toplumsal değişim, göç, ekonomi, sanayi üzerindeki etkisi yadsınmadığı için çok önemli bir sosyolojik olgudur. Bunun yanı sıra fertlerinin kişilik gelişimi (Halverson & Wampler, 1997; Goodenough & Leahy, 1927) aile üyelerinin ruh sağlığı (Melchior & van der Waerden, 2016; Morrongiello & Corbett, 2013) ve sosyalleşmesi (Freeman & Showel, 1953) üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda aile başlı başına psikolojik gerçektir. Özellikle aile içindeki etkili iletişim, bireylerin işlevselliği, çatışma çözme, birlikte geçirilen zamanın kalitesi ve hoşgörü atmosferi olarak adlandırılan aile uyumu kavramına son yıllarda psikoloji ve psikiyatri çalışmalarında çok sık rastlamak mümkündür.

Ailelerde aile uyumunun artması üyelerinin psikolojik iyi oluşunu (Chuang, 2005), benlik saygısını (Utami, Praptojojati, Wulan, & Fauziah, 2018), mutluluğu (Luk vd., 2017) olumlu etkilemektedir. Ayrıca aile uyumunun yüksek olduğu ailelerde fertlerin intihar düşünceleri (Sohn, 2013), depresyon (Chen, Chan, Bond, & Stewart, 2006), sigara, alkol gibi madde kullanımına (Trinidad vd., 2003) daha

az rastlanmaktadır. Bu ifadelerden hareketle aile içi ahengi yansıtan aile uyumunu değerlendirmek gerek psikoterapi gerek psikolojik danışma uygulamalarına, ayrıca aile çalışmalarına yol göstereceği söylenebilir. Türkiye’de bireylerin algıladığı aile uyumunu değerlendiren yeterli maddeye sahip bir ölçme aracı kazandırmak alanyazını zenginleştirecektir. Ulusal alanyazın incelendiğinde Söylemez (2011) tarafından geliştirilen 99 maddelik Evlilik Uyum ve Aile İşlevleri Ölçeği ile Türkdoğan, Duru ve Balkıs (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Aile Uyum Yeteneğini ve Birliğini Değerlendirme Ölçeği-IV’e rastlanmıştır. Fakat Aile Uyum Ölçeği Kısa Formu (AUÖ-KF5) psikometrik yapısı, ölçtüğü kavram ve madde sayısı yönüyle yukarıdaki ölçeklerden farklıdır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Kavikondala ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Aile Uyum Ölçeği Kısa Formunu (AUÖ-KF5) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin ön psikometrik özelliklerini incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Çalışma grubu

Araştırmaya 168 lise ve 204 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 185’i erkek, 187’i kadındır. Katılımcıların yaşları 14 ile 35 arasında değişmektedir.

2.2. Veri toplama araçları

Aile Uyum Ölçeği Kısa Formu (AUÖ-KF5): Kavikondala ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinalinin 5 maddelik kısa formunun yanı sıra 5 boyutlu ve 24 maddelik uzun versiyonu da bulunmaktadır. Kendini değerlendirmeye yönelik, 5’li Likert (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) tipi bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliği için 8.731 kişiden elde edilen verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde 5 madde ve tek boyutlu modelin uyum indeksi değerleri ($S-B\chi^2=25.11$, $sd=5$, $RMSEA=.021$, $RCFI=.99$, $95\% CI=.017$, $.026$, $RNFI=.98$, $RSRMR=.01$). Madde faktör yükleri .57 ile .90 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. İki hafta sonra 207 kişiden alınan tekrar ölçümlerine dayanarak ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı $r=.61$ olarak hesaplanmıştır.

2.3. İşlem

Aile Uyum Ölçeği Kısa Formunu (AUÖ-KF5) Türk kültürüne uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştirenlerden biri olan Sunita Stewart ile 13.06.2016 tarihinde e-mail yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama süreci özel aşamalar içermektedir. Öncelikle ölçek 4 dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonuna ait psikometrik özellikler içinde dilsel eşdeğerlik, yapı geçerliği, uyum geçerliği, iç tutarlık ve madde analizleri bulunmaktadır. Güven aralığı olarak %99 ($p<.01$) kriter alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.54 paket programlarıyla yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Dilsel Eşdeğerlik

Dil kapsam geçerliği için her madde için 4 dil uzmanından “uygun değil, tekrar gözden geçirilmeli, küçük revizyon gerekli ve uygundur” ifadelerinin yer aldığı bir form verilmiş, gelen dönütlere göre yüzdelikler hesaplanmış ve Tablo 1’de gösterilmiştir

Tablo 1. Uzman dönütlerine göre maddelerin uygunluk yüzdeleri

Madde	Oran
1. Ailemle gurur duyuyorum.	%100
2. Aile üyeleri birbirine uyum sağlar.	%100
3. Ailemin günlük etkileşimleri barışçıldır (huzur doludur).	%93.75
4. Ailem uyumludur.	%100
5. Bütün aile üyeleri üzerine düşen işlevleri çok iyi yerine getirir.	%100

Uzmanlardan gelen dönütlere göre Türkçe ve İngilizce formlar arası madde çeviri uygunluk değeri en düşük %93.75'tir (3.madde). Dil kapsam geçerliği değerleri incelendiğinde, Lawshe tekniğine göre, ölçeğin dil kapsam geçerliği değerleri .90 üzerindedir.

3.2. Yapı geçerliği

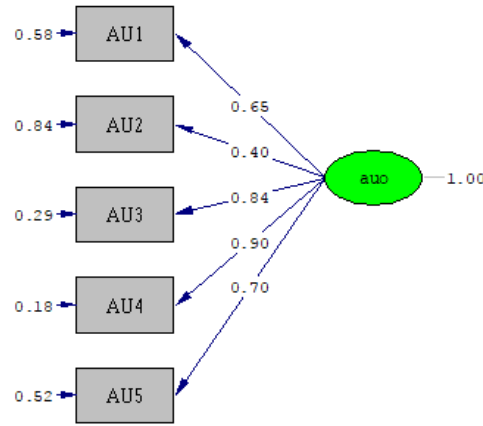
Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA): Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan AFA sonucu maddeler orijinal formla uygun olarak maddeler tek boyutta toplanmıştır. KMO örneklem uygunluk katsayısı .84 ve Bartlett Sphericity testi sonucu $\chi^2=648.700$ ($p<.001$, $sd=10$) olarak saptanmıştır. AFA sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. AUÖ-KF5'in AFA sonuçları

Madde no	Faktör yükleri
M1	.83
M2	.86
M3	.87
M4	.88
M5	.82
Toplam varyans	72.59 (%)

Tablo 2'de görüldüğü üzere AFA sonucu beş madde tek boyutta toplanmış ve toplam varyansın %72.59'unu açıklayan bir yapı meydana gelmiştir. Madde faktör yükleri .82 ile .88 arasında değişmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): AFA'da ortaya çıkan yapıya daha sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu 5 maddenin tek boyuttaki uyum indeksi değerleri ($\chi^2=10.15$, $sd=5$ ($\chi^2/sd=2.03$, $p=0.0022$), $RMSEA=.053$, $CFI=.99$, $GFI=.98$, $IFI=.99$, $NFI=.98$, $RFI=.96$, $SRMR=.032$) olarak bulunmuştur (Şekil 1).



Chi-Square=10.15, df=5, P-value=0.00022, RMSEA=0.053

Şekil 1. AUÖ-KF5 path diyagramı

Ölçeğin faktör yükleri .40 ile .90 arasında sıralanmaktadır. Uyum indekslerini yorumlamak için alanyazında en sık kullanılan ölçütler Şekil 2'de gösterilmiştir.

En sık rastlanılan uyum iyiliği değerleri	Mükemmel Uyum	Kabul edilebilir uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI \leq .97$
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
PGFI	$.50 \leq SRMR \leq .95$	$.95 \leq SRMR \leq 1.00$
PNFI	$.50 \leq SRMR \leq .95$	$.95 \leq SRMR \leq 1.00$

Şekil 2. Uyum indekslerinde ölçütler (İlhan & Çetin, 2014)

Şekil 2'ye göre AUÖ-KF5'in uyum iyiliği indeksleri bazı değerler için mükemmel, bazı değerler için kabul edilebilir düzeydedir.

3.3. Güvenirlilik

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

3.4. Madde analizi

Madde analizi için ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasında her boyutun kendi toplam puanı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. AUÖ-KF5'in düzeltilmiş madde toplam korelasyonları (r_{jx})

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları (r_{jx})	Madde silindiğinde Cronbach alfa	Alt%27/Üst%27 t
M1	.73	.89	12.58**
M2	.77	.88	21.43**
M3	.78	.88	26.23**
M4	.81	.87	21.77**
M5	.72	.89	29.06**

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .72 ile .81 arasında sıralanmaktadır. Ayrıca alt%27'lik grup ile üst %27'lik grubun maddelere göre puan ortalamaları farklılıkları ise $p < .01$ önem düzeyinde anlamlıdır.

4. Sonuç

Bireylerin aile uyum düzeylerini değerlendirmek için geliştirilen AUÖ-KF5'in Türk örneklemindeki psikometrik özelliklerini incelemeyi amaçlayan bu ön çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik ve uygunluk çalışmalarında maddelerin orijinal dilindeki anlam ve içeriği ile Türkçe karşılığındaki anlam ve içeriğinin çok iyi düzeyde birbirini karşıladığı söylenebilir. AFA ve DFA ile incelenen yapı geçerliği çalışmasında ise ortaya çıkan uyum iyiliği değerlerinin SRMR, CFI, GFI, IFI, NFI, RFI için alanyazında mükemmel uyum, RMSEA ve χ^2/sd için kabul edilebilir uyum düzeyinde olup, ölçeğin orijinal yapısındaki değerlere yakın olduğu söylenebilir (Kline, 2011; Tabachnick & Fidel, 2014). Güvenirlilik değerlerinde ise Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .70'ten yukarıda olması iç tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunun göstergesidir. Madde analizlerinde ise madde toplam korelasyon katsayıları .50'dan yüksek olması her bir maddenin ölçeğin bütünü ile çok iyi düzeyde tutarlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018; Tavşancıl, 2014). Son olarak madde analizlerinde alt-üst%27'lik grupların madde ortalama puanları

istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bir diğer ifade ile her madde alt grupla üst grubu ayırt edebilmektedir. Tüm bu bulgular AUÖ-KF5'in Türk kültüründe ergenlerin ve genç yetişkinlerin aile uyum düzeyini değerlendirmek için kullanılabileceği gösterse de ölçeğin ölçüm gücünü arttırmak için psikometrik değerlerinin daha ayrıntılı incelenmesi gerekmektedir. Bunun için aşağıdaki çalışmalar önerilmektedir:

- Öncelikle çalışma grubu hem lise öğrencilerinde hem de üniversite öğrencilerinde genişletilmeli ve psikometrik değerler karşılaştırmalı sunulmalıdır.
- Ölçek 5 boyutlu uzun versiyonu ile karşılaştırmalı psikometrik değerler verilebilir
- Uyum geçerliği için uygun ölçme araçları kullanılarak çalışma genişletilebilir.
- Veriler eğitim öğretim sezonunun sonuna doğru toplandığı için test tekrar test çalışması için yeterli kişiye ulaşılamamıştır. Dolayısıyla yeni uygulamalarla test tekrar test güvenilirlik değerlerine bakılmalıdır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (24.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chen, Q., Du, W., Gao, Y., Ma, C., Ban, C., & Meng, F. (2017). Analysis of Family Functioning and Parent-Child Relationship between Adolescents with Depression and their Parents. *Shanghai Archives of Psychiatry*, 29(6), 365-372. DOI: 10.11919/j.issn.1002-0829.217067
- Chen, S. X., Chan, W., Bond, M. H., & Stewart, S. M. (2006). The effects of self-efficacy and relationship harmony on depression across cultures: Applying level-oriented and structure-oriented analyses. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(6), 643-658. DOI:10.1177/0022022106292075
- Chuang, Y. C. (2005). Effects of interaction pattern on family harmony and well-being: Test of interpersonal theory, relational-models theory, and confucian ethics. *Asian Journal of Social Psychology*, 8, 272-291.
- Freeman, H. E., & Showel, M. (1953). The role of the family in the socialization process. *The Journal of Social Psychology*, 37(1), 97-101. DOI: 10.1080/00224545.1953.9921873
- Goodenough, F. L., & Leahy, A. M. (1927). The effect of certain family relationships upon the development of personality. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 34 (1), 45-71. DOI: 10.1080/08856559.1927.10533061
- Halverson, C. F., Jr., & Wampler, K. S. (1997). Family influences on personality development. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 241-267). San Diego, CA, US: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-012134645-4/50011-1
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42. DOI: 10.21031/epod.31126
- Kavikondala, S., Stewart, S. M., Ni, M. Y., Chan, B. H. Y., Lee, P. H., Li, K. K. ... Leung, G. M. (2016). Structure and Validity of Family Harmony Scale: An Instrument for Measuring Harmony. *Psychological Assessment*. 28(3), 307-318. DOI: 10.1037/pas0000131.
- Kline, R. B. (2011). *Hypothesis testing. Principles and practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Konishi, E., Yahiro, M., Nakajima, N., & Ono, M. (2009).The Japanese value of harmony and nursing ethics. *Nursing Ethics*, 16(5), 625-36. DOI: 10.1177/0969733009106654.
- Luk, T. T., Wang, M. P., Leung, L. T., Wu, Y., Chen, J., Lam, T. H., & Ho, S. Y. (2017). Associations of perceived interparental relationship, family harmony and family happiness with smoking intention in never-smoking Chinese children and adolescents: a cross-sectional study. *BMJ Open*, 7, e017523. DOI: 10.1136/bmjopen-2017-017523
- Melchior, M. & van der Waerden, J. (2016). Parental influences on children's mental health: the bad and the good sides of it. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(8), 805-807. DOI: 10.1007/s00787-016-0891-9

- Morrongiello, B. A., & Corbett, M. (2013). Family influences on children's mental and physical health: some contributions of and challenges to the emotional security theory. In Landale N., McHale S., Booth A. (eds) *Families and Child Health. National Symposium on Family Issues* (75-86). New York, NY: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-6194-4_6
- Shek, D. T. L. (1995). The relation of family environment to adolescent psychological well-being, school adjustment and problem behaviour: What we can learn from the Chinese culture? *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 8(3), 199-218.
- Shon, Y. J. (2013). The effect of suicidal ideation, self-esteem, and family life satisfaction on depression among the young-old, middle-old and old-old elderly Koreans. *Health and Social Welfare Review*, 33(4), 185-217.
- Siu, A. M. H., & Shek, T. L. (2005). Psychometric properties of the Chinese family assessment instrument in Chinese adolescent in Hong Kong. *Adolescent*, 40(160), 817-830.
- Söylemez, İ. (2011). *Evlilik Uyum ve Aile İşlevleri Ölçeği geliştirme: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması* (Tıpta uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. (Sixth Edition). USA: Pearson Education Limited.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Trinidad, D. R., Chou, C. P., Unger, J. B., Johnson, C. A., & Li, Y. (2003). Family harmony as a protective factor against adolescent tobacco and alcohol use in Wuhan, China. *Substance Use & Misuse*, 38(8), 1159-1171.
- Türkdoğan, T., Duru, E. ve Balkıs, M.(2017). Aile Uyum Yeteneğini ve Birliğini Değerlendirme Ölçeği - IV' ün Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. IV. *International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.1442- 1444). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Utami, M. S., Praptomojati, A., Wulan, D. L. A., & Fauziah, Y. (2018). Self-esteem, forgiveness, perception of family harmony, and subjective well-being in adolescents. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 7(1), 59-72. DOI: 10.5861/ijrsp.2018.2006

EFFECT OF GROUP PSYCHOLOGICAL COUNSELING PROGRAM AND PARENT BEHAVIOR ON TEST ANXIETY LEVELS OF 8TH GRADE SECONDARY SCHOOL STUDENTS³⁴

Saide Şahinkaya
Selenay Yücel
Uğur Gürgân

BAUN, Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Program
saidesahinkaya@googlemail.com, selen_ayyy@hotmail.com, ugurgan@hotmail.com

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship between the test anxiety and parental behavior of the senior high school students of the Group Psychological Counseling Program. Experimental design with control group pre-test, post-test and follow-up test was used in the study. The research was conducted with an official secondary school student in Balıkesir. Seven students participated in each of the experimental and control groups of the study. Data were obtained with the Test Anxiety Inventory and the Parental Behavior Scale. A survey was also conducted to obtain demographic information of the students. For the experimental group, the researchers applied the Group Psychological Counseling Program for eight weeks. The experimental design with pre-test, post-test control group (split plot) was applied in this study. Nonparametric statistical techniques were used in the analysis of the data. Mann Whitney U and Wilcoxon Marked Rank test were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was found that there was a significant difference between the posttest scores of experimental and control groups in favor of the experimental group. It was also found that there was a significant difference between the pre-experiment and post-experiment scores of the individuals in the experimental group. The applied eight-session program reduced the test anxiety levels of the individuals participating in the experimental group. There was no significant difference regarding parental behavior in terms of students' test anxiety.

Keywords: Examination Anxiety, parent behavior, the group psychological counseling program, 8th grade secondary school students.

GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN PROGRAMININ VE ANNE BABA DAVRANIŞININ 8. SINIF ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Grup Psikolojik Danışma Programı'nın ortaokul son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve anne baba davranışı arasındaki ilişki incelenmektir. Araştırmada ön-test, son-test ve izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Balıkesir'deki resmi bir ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deney ve kontrol gruplarının her birinde 7'şer öğrenci yer almıştır. Araştırmada veriler, Sınav Kaygısı Envanteri ve Anne Baba Davranış Ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerini almak için bir anket uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacılar tarafından, sekiz haftalık Grup Psikolojik Danışma Programı uygulanmıştır. Ön-test, son-test kontrol gruplu (split plot) deneysel desen bu araştırmada uygulanmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Uygulanan sekiz oturumluk program deney grubuna katılan bireylerin sınav kaygısı düzeylerini düşürmüştür. Öğrencilerin sınav kaygısı açısından ebeveyn davranışları ile ilgili anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, anne baba davranışı, grupla psikolojik danışma programı, ortaokul 8. sınıf öğrencileri.

1.Giriş

Ülkemizde öğrencilerin eğitimlerinin nasıl devam edeceği sıklıkla değişmekle birlikte, genellikle merkezi sınavlardan aldıkları puanlara göre belirlenmektedir. Bu sistem öğrencilerin ve beraberinde velilerin sınavlara hayati bir anlam yüklemelerine neden olmaktadır. Bununla beraber anne ve babaların çocuklarından beklentilerinin yüksek olması, tüm dikkatini öğrenciye ve sınava vermesi öğrencinin duygusal ve akademik başarısına olumsuz etki etmektedir. Anne ve babaların bu sınava verdiği önemle birlikte artan başarı beklentisi çocukların büyük bir sorumluluk duygusu altında ezilmesine ve kaygılanmasına neden olabilmektedir. Büyük bir gerilim ve kaygı içinde sınava giren

³⁴ ¹Bu çalışma, 2017- 2018 Öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi NEF "PDR'de Alan Çalışması" dersinin gereği olarak Doç. Dr. Uğur GÜRGAN danışmanlığı ve süpervizörlüğünde, gönüllü NEF PDR 4. sınıf öğrencileriyle Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğüyle iş birliği protokolü çerçevesinde ve Balıkesir'de Eğitimin Niteliğini Geliştirme ve İzleme Projesi (BENGİ) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

öğrenciler bu kaygıları nedeniyle gerçek performanslarını sergileyememekte ve başarısız olabilmektedir. Sınav sisteminde sıkça yapılan değişikliklerin yarattığı belirsizlikler öğrencilerde sınavla ilgili var olan kaygı düzeyinin daha da artmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda ortaokul son sınıf öğrencilerinin hangi tür liseye gideceklerinin belirleyicisi olan sınavın da bu sene hızlı ve hazırlıksız bir şekilde defalarca değişmesi sonucunda oluşan belirsizlik kaygıyı oldukça artırmıştır. Eski sistemdeki TEOG' ta öğrencilerin sınava iki kademe girmeleri, yeni sisteme (LGS) göre sınavın tek oturumda yapılacak olması başka bir ifadeyle telafisinin olmaması ve bununla beraber tercih edecekleri yöneticilerin nitelikli diye adlandırdıkları lise sayısının çok daralması nedeniyle sınavın önem derecesi, sınava yüklenen anlam ve buna paralel olarak getirdiği kaygı düzeyi oldukça artmaktadır.

Tarihin her döneminde en çok kullanılan ifadelerden biri olan kaygı, elem doğrultusunda artış gösteren bir duygu durumu olarak tanımlanır (Köknel, 2014). Kaygı kavramı son yıllarda sadece psikoloji alanında değil aynı zamanda biyoloji, sosyoloji, felsefe ve farmakoloji alanında da önem görmeye başlamıştır. Pedagoji alanı kaygının oluşma nedeni ve tetikleyicilerinin neler olduğu ile ilgili sorulara cevap aramaya başlamıştır. Sonuç olarak kaygı önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Prelle, 2002). Kaygı, insanlar tarafından genellikle gelecekte olumsuz şeylerin olacağı şeklinde duyumsanır. Ancak insanlık tarihinin hiçbir döneminde bu kadar çok sınav ve sınanma olmadığı için günümüzdeki biçimiyle sınav kaygısı da insanlık tarihinde olmayan bir kavramdır. Sınav kaygısı sadece eğitim dönemini ilgilendiren bir durum olmayıp bütün hayatı kapsayan bir durumdur. Eğitim hayatından sonra bireyi bekleyen mülakat sınavları, ehliyet sınavı, yüksek eğitime devam etmesi durumunda karşılaşacağı sınavlar, memuriyette yükselme sınavları bunlar arasında sayılabilir (Jany, 2014). Genel olarak incelenme anksiyetesi adı verilen durumun bir alt kümesi olan sınav kaygısı, kişilerin bilgi ya da yeteneklerinin belli kurallara göre ölçülmesi sırasında yaşadıkları anksiyetedir. Sınav kaygısı, kişinin öğrenmiş olduğu bilgilerini ya da yeteneklerini yapılan bir sınavda etkin bir şekilde kullanamamasına, dolayısıyla başarısının düşmesine sebep olan ve oldukça yoğun bir şekilde yaşanan kaygı çeşididir. Bireye göre girmiş olduğu sınavın anlamı, zihninde oluşan sınav imajı ve sınavdan sonra elde edileceği kazanımların önem derecesi sınav kaygısının oluşmasında etkili olan faktörlerdir. Bu kaygı, bireyin gireceği sınavlara gerektiği gibi hazırlanamamasına, başarısız olmasına veya başarı seviyesinin düşmesine sebep olabilmektedir. Sınav kaygısı, öğrencilerin okul ve meslek eğitimlerini yarıda bırakacak duruma getirebiliyor (Grüner, 2010).

Kaygı, tehdit ve tehlike karşısında insanın becerisizlik ve çaresizlik duygusudur (Kaya,1997). Spielberg (1972) kaygı kavramını şu özelliklerle açıklamaktadır: Kaygı, gelecekle ilgili endişelenme ve kötü hissetme durumu olup bu duygu durumunun hissedilmesiyle elem duyma ve sinir sisteminde gerginlik oluşmasıdır. Spielberg iki tip kaygı tanımlı yapmaktadır. Bunlar sürekli ve durumluk kaygı durumlarıdır. Durumluk kaygı durumu, bireyin yaşadığı durumun tehdit edilmesinden, şartların tehlike yaratmasından veya bireyin bu şekilde algılaması ve yorumlamasıdır. Bu, bireyde üzüntülü ve kötü hissetme durumu meydana getirir. Bu süreçte kişinin bilinci açık ve olanlardan haberdardır. Sinir sisteminin işlevlerinin değiştiği ile ilgili belirtiler gözlenir. Daha durağan ve devamlı olan sürekli kaygının şiddeti bireyin kişilik yapısına göre değişim gösterir. Sürekli kaygı düzeyi, kaygıya yatkınlıkla doğrudan ilgilidir. Sınav kaygısı; sınav ya da değerlendirme sırasında bireyin yaşadığı, mevcut bilgi ve performansını göstermesinin önüne geçen ve gerginliğe sebep olan kötü bir duygu durumudur (akt.Kaya, 1997). Bireyin herhangi bir şekilde değerlendirilmesi sırasında hissettiği korkuyla karışık tedirginlik duygusu olan sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşididir. Orta düzeydeki sınav kaygısı bireyin motivasyon ve performansının artmasını sağlar ancak istenen düzeyin üzerine çıkan sınav stresiyle öğrencinin zihnini kaplayan olumsuz düşünceler dikkati, öğrenmeyi ve bellek fonksiyonlarını etkileyeceği için başarı ve motivasyonda düşüşe sebep olur. (Köknel,1994)

Sınav kaygısının belirtileri duygusal ve fiziksel olmak üzere ikiye ayrılır. Duygusal belirtileri negatif düşünceler, panikleme, ağlama, kendini aşırı engellenmiş hissetme, şaşkınlık, unutkanlık, sinirlilik, ve depresyon olarak sıralanabilir. Fiziksel belirtiler ise kalp atışlarında hızlanma, titreme, baş ağrısı, mide bulanması, kasılma ya da aşırı terleme şeklinde görülebilir. Sınav kaygısına eşlik eden durumlar arasında yaygın Anksiyete bozukluğu, sosyal Anksiyete bozukluğu, obesis-kompulsif bozukluk,

depresyon, DEHB görülebilmektedir. Bu tür durumlarda öncelikli olarak asıl sorunun tedavi edilmesi esastır (Köknel,1994). Bu rahatsızlıkların ortak teması, bireyin karşılaştığı durumu zor ve tehlikeli görürken kendi gücünü küçük ve yetersiz görmesi, aynı zamanda kendisiyle ilgili standartlarının yüksek olmasıdır.

Sınav kaygısının bilimsel olarak Richard Alpert tarafından ilk incelenmeye başlandığı 1960'larda Alpert, kendi sınav deneyimlerinden yola çıkarak sınav öncesi üzerinde hissettiği baskının kendisini başarısızlığa sürüklediğini fark ederken meslektaşı Ralph Haber'in aynı durumda hissettiği baskının kendisini daha iyi sonuçlara ittiğini gözlemlemiştir (akt. Kaya,1997). Bundan yola çıkarak iki tip kaygılı öğrenci olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki kaygı nedeniyle başarısızlığa uğrayanlar ve ikincisi olarak da sınavda başarılı olma kaygısından güç alarak başarı kazananlardır (Hanımoğlu, 2010).

Herhangi bir sınav ya da değerlendirme durumunda ortaya çıkan sınav kaygısının doğasına ilişkin araştırmalar, bireye ilişkin bazı kişilik özellikleri ve sınanma durumu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir görüşe göre, sınav kaygısında durumsal veya bireyden başarılmaması beklenen görevden ziyade bireyin bu durumu algılayış biçiminin dolayısıyla bireyin bilişsel yapısının belirleyici olduğu ileri sürülmektedir. Bir diğer görüşe göre ise, durumun birey için taşıdığı anlam ve önem paralelinde kaygı da artmaktadır. Kaygı öznel bir deneyimdir ve bu nedenle tanımlanması nesnel olarak zordur. Bazı öğrencilerin çok ağır belirtiler gösterirken yaşadıkları kaygının sınavlarda yaşanabilecek olağan bir duygu olarak tanımlanmasının yanında çok hafif düzeyde belirtileri olan öğrencilerin ise bu duruma dayanacak durumda olmadıklarını belirtmiştir. Ancak kişinin başarı seviyesi etkilendiğinde ve kendisini ağır bir baskı altında hissettiğinde sınav kaygısı durumundan bahsedilebilir. Bu durumda olan öğrencilerin bir uzman tarafından yardım almaları tavsiye edilir (Frenzel, 2017). Okul ve Eğitim Psikolojisinin önemli hususlarından biri olan sınav kaygısı özellikle yurtdışı kaynaklarında oldukça büyük bir bilgi birikimine ve çeşitliliğine sahiptir. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmaların örnekleri özetlenmiştir.

Öner (1990) Sınav Kaygısı Envanterinin yurtiçi formunu geliştirdiği çalışmada sınav kaygısıyla akademik başarının birbirini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmadan alınan sonuçlara göre liseli erkek öğrencilerin kaygılarının akademik başarılarını negatif yönde etkileyen anlamlı bir ilişki gözlenirken, kız öğrencilerde bu konuda anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Mersin'de bulunan bir fen lisesinde 1 ve 2 sınıf öğrencisi olan yüksek sınav kaygılı 32 öğrenciden 16'sı deney grubunda bulunan öğrenciler ile yürütülmüştür. Öğrencilere 10 hafta süreyle sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği uygulanmış ve araştırmada Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubunda bulunan öğrencilerin sınav kaygısını azaltmaya yönelik yapılan grup rehberliği etkinliğinin yüksek sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Erkan, 1994).

Beer (1991). yaptığı çalışmada üstün yetenekli lise ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin anksiyete, sınav kaygısı, genel kaygı düzeylerini ve depresyonlarını incelemiştir. Sonucunda ise bu öğrencilerin sınav kaygılarını orta düzeyde yaşadıklarını gözlemlemiştir (akt.Kaya, 1997).

Amasya'nın Merzifon ilçesine 165'i erkek 162'si kız öğrenciden oluşan 5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerini kapsayan 327 öğrenciye sınav kaygısı envanteri ve ana baba tutum envanteri uygulanmış. Araştırmada öğrencilerde yaygın olan sınav kaygısı nedenleri ve ana baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrencilerin baskıcı anne baba tutumu kız öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Kız çocuklarının ebeveynlerinin demokratik tutumu ise erkek öğrencilerininkine göre yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda kız öğrencilerin sınav kaygısına etki eden zihinsel tepki puanları erkeklerin zihinsel tepki puanlarından yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre de ana baba tutumlarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Sınav kaygısı birçok etmene bağlı olduğundan otoriter anne baba tutumuna sahip olan öğrencilerin gelecekle ilgili kaygı düzeyleri diğer anne baba tutumunda olan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. (Eker, 2016)

Araştırmada Manisa’da 3. Sınıf düzeyinde bulunan 81’i kız 79’u erkek 160 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde sınav kaygısı ile aile ilişkileri arasındaki bağlantılar üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada Sınav Kaygısı Envanteri ve Aile Değerlendirme Ölçeği Kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin ailelerine bakıldığında problem çözme, duygusal tepki verebilme durumu, iletişim, yeterli ilgi gösterebilme, davranış kontrolü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş. Bu duruma göre sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin ailelerinin bu özellikler bakımından daha sağlıklı işlevler gösterdiği sonucuna ulaşılmış. Araştırmada cinsiyet ve okul durumunun düşük ya da yüksek kaygı yaşamaları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur (Sakızoğlu, 2003).

Kocaeli’nin Körfez ilçesinde 6,7 ve 8. Sınıflarda okuyan toplam 557 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin mantık dışı inançları ve sınav kaygısını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Araştırmada Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Ergenler İçin Mantık Dışı İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada bütün grupta Sınav Kaygısı Ölçeği ile Ergenler İçin Mantık Dışı İnançlar Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiş. Sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ekonomik durumun ise Sınav Kaygısı Ölçeğinin alt boyutunu etkilediği belirlenmiştir. Anne baba tutumlarında ebeveyni çoğunlukla öğüt veren ve geleceklerini sınavlara bağlayan ailesi olan öğrencilerin mantık dışı inanç toplam puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mantık dışı inançları yüksek olan öğrencilerin sınav kaygılarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Boyacıoğlu, 2012).

Hatay iline bağlı 10 ortaokulun 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan 241’i 7.sınıf, 254’ü 8.sınıf olmak üzere 495 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akılcı olmayan inançları, anne-baba tutumları ve sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ)’, ‘Anne -Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)’, ‘Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)’ kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının puanlarının artmasıyla sınav kaygısı toplam puanlarının da artış gösterdiği görülmüştür. Algılanan otoriter ve koruyucu anne baba tutumunun puanlarının artmasıyla öğrencilerin sınav kaygısı toplam puanlarında artış gözlemlendiği görülmüştür. Aynı zamanda demokratik anne baba tutumunun artmasıyla sınav kaygısı toplam puanlarının düştüğü gözlenmiştir (Coşkun, 2017).

Mersin ili merkezinde bulunan 114 kız 93 erkek toplamda 207 8. Sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada anne baba tutumunun, ders çalışma becerilerinin, sınav kaygısının, anne baba öğrenim düzeyinin ve ekonomik gelirinin öğrencilerin LGS (OKS) puanlarını yordayıp yordamadığı üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada Anne Baba Tutum Ölçeği, Sınav Tutum Envanteri, Ders Çalışma Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anne baba tutumunun öğrencilerin puanlarını yordadığı görülmüştür. Anne tutumu öğrencilerin puanını negatif yönde yordarken baba tutumunun puanları pozitif yönde etkilediği gözlenmiştir (Azazi, 2005).

İzmir ilinde 8. Sınıflardan oluşan 122’si kız 129’u erkek toplam 251 öğrenci üzerinde öğrencilerin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada öğrencilere Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri, Sınav Kaygısı Envanteri, Ana Baba Tutumları Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin anne babanın sosyoekonomik düzeyine, cinsiyetine, derslerde karşılaştığı güçlüklerde kimlerden yardım aldığına bağlı olarak sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin aynı zamanda sınav kaygısı düzeyleri ile demokratik tutum ve sürekli kaygı düzeyleri arasında ise negatif yönde bir korelasyon ve anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ve sınav kaygısı düzeyleri ve ana baba tutumları arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Duman, 2008).

Araştırma Kayseri ilinde lisede öğrenim gören 284 öğrenci üzerinde yapılmış olup sınav kaygısı ile ailelerin sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı duydukları ve sınav kaygısına bağlı olarak gelişen fiziksel tepkilerin ise erkeklerde daha fazla görüldüğü sonucuna varılmıştır. Annenin eğitim düzeyinin düşük olmasının da sınav kaygısını arttırdığı gözlemlenmiştir.

Babanın eğitim durumunun düşük olduğu durumlarda ise alt boyutlarda bulunan gelecek endişesi konusunda daha fazla kaygı duymaktadırlar. Ayrıca araştırmada gelir durumunun sınav kaygısını olumlu anlamda etkilerken kardeş sayısının ise sınav kaygısını etkilemediği bulunmuştur (Atak, 2004).

Man, Hall ve Stout (1991). sınav kaygısı normalin üzerinde olan bireylerin nevroitik yapıya yakın olabileceği düşüncesinden yola çıkarak sınav kaygısı ile benlik saygısı, durumluk ve sürekli kaygı durumu, zihinsel yeterliliği ve cinsiyetleri gibi değişkenler arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre kızların erkeklere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. (akt. Kaya,1997)

İstanbul'a bağlı Özel Bahçeşehir Sancaktepe Ortaokulu'nda 141 erkek 109 kız öğrenci ile toplam 250 ortaokul öğrencisiyle yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algıları ile sınav kaygısı ve umutsuzluk puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanter, Beck Umutsuzluk Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek puanları ve öğretmenden algıladıkları sosyal destek puanları arttıkça sınav kaygısının azaldığı görülmüştür. Sonuçlara göre algılanan sosyal desteğin yüksek olması öğrencilerin sınav kaygısı durumlarındaki duyusallık ve kuruntu puanını azaltmaktadır. (Özdemir, 2017)

Araki (1992). sınav kaygısının seyrini ve akademik başarıya olan etkisini Japon okullarında incelemiştir. Çalışmada ilkökul 4. Sınıfta kaygının en yükseğe ulaştığını daha sonra V şeklini aldığını belirtmiş ve genel anlamda kızların sınav kaygısının erkeklere oranla her yaş grubunda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sınav kaygısının hem öğrencilerin akademik başarısını hem de zekâ testlerindeki başarı düzeylerini negatif yönde etkilediğini, öğrencilerin genel anlamda ders başarılarını düşürdüğünü gözlemlemiştir. (akt.Kaya,1997)

İstanbul ili Tuzla ilçesinde bulunan 7. Sınıf düzeyinde 360 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin ebeveynlerinin beklentilerini ölçmek için Anne Baba Beklenti Ölçeği, sınav kaygı seviyelerini ölçmek için Sınav Kaygısı Envanteri, demografik özellikler için ise araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Fakat alt boyutlarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok duyusal sınav kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısı ile gelir düzeyi arasında ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anne baba tutumlarına gelindiğinde ise baskıcı ve otoriter ebeveynlere sahip öğrencilerin kuruntu sınav kaygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Daymaz,2012).

Yaş ve cinsiyet değişkenleri öğrencilerde sınav kaygısı düzeylerine farklı etki etmektedir. Genç olan öğrencilerde bir etken sınav tecrübesinin yetersizliği nedeniyle sınav kaygısı daha fazla görülmektedir. Kadınların erkeklere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları görülmektedir (Grüner, 2010). Köklü (1994). üniversite düzeyindeki öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini cinsiyete göre incelediğinde, kız öğrencilerin sınav kaygısına ait toplam puanlarının erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Alt boyutlardan olan kuruntuda ise cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Sınav kaygısı alman üniversitelerinde sıkça görülen bir konudur ve her 6 öğrenciden biri üniversite öğreniminin ilk yılında sınav kaygısını dile getirmektedir. Bunlardan; kadın öğrencilerin oranı erkek öğrencilere göre daha fazladır. Üniversitelerin psikolojik danışma bölümlerine yapılan müracaatların % 6'sı sınav kaygısı ile ilgilidir (Grüner, 2010).

Oniel, Baker ve Matsuura (1992). Japon ve Amerikalı öğrencileri durumluk ve sürekli kuruntu ve duyusallık alt boyutlarında karşılaştırmış ve Japon öğrencilerinde bu durumu daha yüksek gözlemlemiştir. Ancak iki grupta da kız öğrencilerin verilerinin erkeklere göre daha yüksek bulunacağı düşüncesinden yola çıktıklarında cinsiyetin bir etkisinin olmadığını saptamışlardır. (akt. Kaya,1997)

Sınava hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları kaygının üzerinde etken olabilecek değişkenlerden biri de bu öğrencilerin anne babalarının davranışları ve başarı konusundaki beklentileridir. Beklentilerin yüksek olması anne babaların çocuklarına karşı daha kontrol edici ve değerlendirci davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir (Öner, 1990). Sınav kaygısının ebeveyn ve okul boyutunda,

ebeveynin otoriter ve disiplinli oluşuyla, öğrencilerin okuldaki ilişkileriyle ve aldıkları eleştirilerle sınav kaygısının daha erken yaşlarda öğrenilmesi gerçekleşebilmektedir. Sınav kaygısının oluşmasında rol oynayan okuldaki başarısızlık, yetişkinlerden alınan olumsuz geri bildirimler bireyde kendine yönelik bir tehdit hissi oluşturan etkenlerdendir. Anne-babaların çocuklarına yönelik tutum ve davranışları onların uyum düzeylerini etkilemektedir (Bolat, 2016). Demokratik anne-baba tutumları otoriter anne-baba tutumlarına göre çocukların çevrelere uyumları ve kişisel ilişkileri açısından uyumları için daha elverişli koşullar yaratmaktadır (Bilal, 1984). Anne baba tutumları ile durumluk ve sürekli kaygı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ailenin demokratik ya da baskıcı olması, otoriteye önem vermesi önemli görülmüştür. Bunlara dayanarak demokratik bir aile tutumuyla büyüyen bireylerin ilgisiz aile yapısına sahip bireylere oranla sınav kaygısı anlamında daha az kaygıya sahip olduğu söylenebilir (Abacı 1986).

Günümüzde anne-baba ve çocuk ilişkisinde çocuğun akademik başarısı önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitiminden başlayarak üniversite hayatına kadar giden bu süreçte anne-babalar çocuklarının iyi bir eğitim alabilmeleri adına bütün olanaklarını kullanmakta ve çocuklarından yüksek başarı beklemektedirler. Bu yüksek beklentide gelişen anne-baba kaygıları çocuğa da yansımakta ve zaten çocukta var olan kaygının düzeyi daha da yükseğe çıkmaktadır. Bu açıklamalar incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygısının azaltılmasının akademik başarı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın amacı, uygulanacak olan grupla psikolojik danışma programının öğrencilerin sınav kaygısı ve otomatik düşünceleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmaya yönelik hipotezleri ise şu şekildedir:

- H1: Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ve Anne Baba Davranış Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- H2: Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ve Anne Baba Davranış Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- H3: Kontrol grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ve Anne Baba Davranış Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Yöntem

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerine uygulanan Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programının (SKBP) sınav kaygısı üzerindeki etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı, bağımlı değişkeni ise sınav kaygısı düzeyidir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Atama	Ön test	İşlem	Son test
Deney	Yansız	SKEUyg ABDÖ	SKBP	SKE Uyg ABDÖ
Kontrol	Yansız	SKE Uyg ABDÖ	---	SKE Uyg ABDÖ

Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programının (SKBP)

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

ABDÖ: Anne Baba Davranış Ölçeği

2.2. Denekler

Araştırma kapsamına giren bireyler, Balıkesir il merkezindeki resmi bir Ortaokul sekizinci sınıf öğrencileridir. Ortaokul bünyesinde yazılı ve sözlü duyurular yapılarak eğitim programının içeriği tanıtılmış ve katılmak isteyen bireylere çağrıda bulunulmuştur. Öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilmelerinde önemli ruhsal problemlerinin olmaması, ilaç kullanmamaları göz önüne alınmıştır. Eğitime katılmak isteyen öğrencilerle ön görüşme yapılarak programın içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra, eğitim programına katılmak isteyen toplam 59 öğrenciye 22 Şubat 2018 tarihinde Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır. Ölçeği eksiksiz olarak dolduran 44 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğrencilerin aritmetik ortalaması 43,34'dür. Anne Baba Davranışı Envanteri'nden en düşük puanın 26, en yüksek puanın ise 86 olduğu görülmüştür. Katılımcıların 29'u (%65,9) kız, 15'i (%34,1) erkek olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Yansız atama yolu ile SKE öntest puanları 20 ile 77 arasında olan kız öğrencilerden 7'si deney, 7'si kontrol grubuna alınmış mümkün olduğunca birbirine denk iki grup oluşturulmaya özen gösterilmiştir.

Oturumlar deney grubunda 1'er hafta arayla grup üyeleri ve araştırmacı tarafından birlikte belirlenen saatlerde ortalama 90 dakika olarak tamamlanmıştır.

Araştırmada uygulanan programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişken açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığını saptanması gerekmektedir. Bu amaçla, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan veri toplama araçları sonuçlarına göre birbirlerinden farklı olmadığı Mann Whitney U testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 2-3'de sunulmuştur.

Tablo 2: Eğitim Öncesinde Grupların Sınav Kaygısı Envanteri Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SKE	Deney	7	7,43	52,00	24	.949
	Kontrol	7	7,57	53,00		

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

Tablo 2'de görüldüğü gibi, eğitim programı öncesinde bireylerin Sınav Kaygısı Envanterinden aldıkları puanlar, gruplara göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olduğunu göstermektedir (SKE= 24.00, $p>0.05$).

2.3. Verilerin Analizi

Deney grubuna uygulanan Sınav Kaygısıyla Başetme Grupla Psikolojik Danışma Programı'nın etkisini saptamak amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak için araştırmacının deney ve kontrol gruplarını oluşturan bireylerin sayısının az olması nedeniyle parametrik istatistik tekniklerinin varsayımları karşılanamamıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS for Windows 22 programı kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini öğrenebilmek için Öner ve Albayrak Kaymak (1989) tarafından uyarlama çalışması yapılan, Spielberg'in Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile anne baba davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile Alim Kaya (1995) tarafından geliştirilen Anne Baba Davranış Ölçeği kullanılmıştır.

a) Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)

SKE'nin yapı geçerliğini belirlemek için iki tür (Betimleyici ve Doğrulayıcı) faktör analizi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda SKE'nin Kuruntu ve Duyuşsallık olmak üzere iki boyuttan oluştuğuna karar verilmiştir. Kuruntu boyutunda 12, Duyuşsallık boyutunda ise 8 olmak üzere SKE'de toplam 20 madde vardır. SKE'nin toplam 20 maddesinden alınan puan genel ya da toplam sınav

kaygısı düzeyini, Kuruntu alt ölçeğinden alınan puan Sınav Kaygısı Kuruntu düzeyini, Duyuşsallık alt ölçeğinden alınan puan ise; Sınav Kaygısı Duyuşsallık düzeyini ölçmektedir. SKE, dörtlü derecelmeli likert tipi bir ölçektir. SKE'nin benzer ölçeklerle de ilişkisine bakılarak geçerliği belirlenmiştir. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile SKE'nin alt ölçeklerinden ve tümünden alınan puanlar arasındaki ilişki katsayıları belirlenmiştir.

SKE'nin Kuruntu Duyuşsallık alt ölçekleri ile Sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyonlar sırasıyla; .45 ile .60 ve Durumluk kaygı puanları ile korelasyonları sırasıyla; .39 ile .70 arasında değişmiştir. SKE'nin güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test tekniğiyle kararlılık katsayıları hesaplanmıştır. Kararlılık katsayılarının .90 ile .70 arasında değiştiği bulunmuştur. SKE'nin yine maddelerinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayılarının .93 ile .94 arasında değiştiği saptanmıştır (Yıldız, 2007)

Sınav Kaygısı Envanteri tek sayfalık bir soru ve yanıt formundan oluşur. Yönergeyi de içeren bu formda 20 cümlelik soru maddesi ve maddelerin sağ tarafında Dört seçenekli: (1) Hemen hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sık sık, (4) Hemen her zaman, yanıt şıkları bulunur. Yanıtlayıcılar sınavdan önce, sınavda ya da sınavdan sonra yaşadıkları olumsuz duyguların sıklık derecesini bu seçeneklerden birini işaretlemek suretiyle belirtirler. Öğrenciler sınav öncesinde, sınav anında ve sınavdan sonra sıklıkla duydukları kaygılarını envanter de 4 dereceli ölçekle ifade ederler. Her ifade için dört yanıt şikkı vardır. Her şikkın puan ağırlığı o şikka verilen rakamlarla belirlenir. O nedenle her madde için puanlar 1 ile 4 arasında değişir. Envanterde üç tür puan hesaplanır. Tüm test puanı (SKE-T), ağırlığı 20-80 puan arasında değişir. Alınan puanın yüksel oluşu kişinin sınav kaygısının yüksek olduğunu belirtir. Diğerleri ise envanterin alt testleri olan Kuruntu alt testi (SKE-K) ve Duyuşsallık alt testi (SKE-D) puanlarıdır. Her iki alt testten elde edilen puanların toplamı Tüm test puanını oluşturur. (Civil, 2008)

b) Anne-Baba Davranış Envanteri

Kaya (1995) tarafından geliştirilen Anne-Baba Davranış Envanteri Öğrenci Formu 27 maddeden oluşmaktadır. (ABDE-Ö) formunda 27 madde yer almaktadır. (ABDE-Ö) beşli likert tipi olup karşılıkları olan nitel değerlendirmeler şu şekilde belirlenmiştir. (1) hiç uygun değil, (2) uygun değil, (3) kararsızım, (4) uygun, (5) çok uygun. Uygulama sonucunda iki ayrı puan elde edilmektedir. Bunlar annenin davranışlarına ilişkin algı puanı (A) ve babanın davranışlarına ilişkin algı puanı (B). Anne-Baba Davranış Envanterinden alınabilecek en yüksek puan 125 ve en düşük puan ise 25'dir. Envanterden alınan puan yükseldikçe çocukların anne-babalarının yüksek akademik ve liseye (üniversiteye, envanterin orijinal formu üniversiteye girecek olan öğrenciler için geliştirilmiştir) giriş sınavlarında mutlak başarı beklentisi ile kendini gösteren ve sınav kaygısına yol açabilecek nitelikte değerlendirici ve kontrol edici davranışlarına ilişkin algıları yükselmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı .84 bulunmuş ve ölçeğin test tekrar test güvenilirliği ise .87 bulunmuştur.

2.5. İşlem

Bu program sınav kaygısı ile ilgili programlardan araştırmanın amaç ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir (Erkan ve Kaya, 2005; Göveç, 2014; Demirci, 2016; Erkan ve Kaya, 2017). Bu araştırmanın temel amacı, deney grubuna ön ve son test arasında sınav kaygısını azaltmaya yönelik olarak hazırlanan grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemektir. Grup rehberliği araştırmanın başlangıcında 1,5 saatlik 8 oturum şeklinde planlanmıştır. 7 kişiden oluşan (tamamı kız) deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun katılımı ile yürütülmüştür. Grupla psikolojik danışma yalnızca deney grubuna uygulanmış, kontrol grubuna yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Uygulanan grupla psikolojik danışma programı grupla tartışma ve gruba bilgi vermeye dayandırılmıştır. Grup tartışmasında danışan merkez alınmış ve danışana yönlendirme yapılmamıştır. Gruba bilgi verme; kaygı, sınav kaygısı, ders çalışma planı oluşturma, verimli ders çalışma yolları üzerine olmuştur.

3. Bulgular

Denence 1: Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ve Anne Baba Davranış Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Kaygısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	X	S	N	X	S
Deney Grubu	7	52,00	13,63	7	34,29	6,21
Kontrol Grubu	7	50,57	9,73	7	60,00	15,11

Denence 1'in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları öntest ve sontest puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Deney grubunun SKE öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SKE	Negatif Sıra	5	4,50	27,00	2.20	.028
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	0				

Tablo 4'de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z_{SKE} = -2.197$, $p < 0.05$). Bu durumda, Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür şeklindeki denence desteklenmiştir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda, Sınav Kaygısını Azaltma Programı bireylerin sınav kaygısını azaltmada etkilidir.

Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Anne Baba Davranış Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür şeklindeki denence desteklenmemiştir ($z_{ABDÖ} = -3.052$, $p > 0.05$).

Denence 2: Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ve Anne Baba Davranış Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları son test puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SKE	Deney	7	4,50	31,50	3,5	.007
	Kontrol	7	10,50	73,50		

Tablo 5'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($SKE = 3.5$, $p < 0.05$). Bu durumda, Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür şeklindeki denence desteklenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Sınav Kaygısını Azaltma Programı'na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre sınav kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur ($ABDÖ= 2.5$, $p>0.05$). Bu durumda, Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Anne Baba Davranış Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür şeklindeki denence desteklenmemiştir.

Denence 3: Kontrol grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, kontrol grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Kontrol Grubunun SKE Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SKE	Negatif Sıra	1	2,00	2,00	2,032	.057
	Pozitif Sıra	6	4,33	26,00		
	Eşit	0				

Tablo 6'da görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($zSKE= -2.032$, $p>0.57$). Araştırmanın kontrol grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklindeki denencesi de desteklenmiştir. Sonuç olarak araştırma bulguları, Sınav Kaygısını Azaltma Programı'na katılmanın bireylerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programına katılan bireylerin, programa katılmayan bireylere göre SKE puanlarında anlamlı bir azalma olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan bireylerin Anne Baba Davranış Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır ($zABDÖ= 1.52$, $p<0.05$). Araştırmanın kontrol grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklindeki denencesi de desteklenmemiştir.

Tablo 7: ABDÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	X	S	N	X	S
Deney Grubu	7	97,43	25,00	7	98,57	24,40
Kontrol Grubu	7	123,57	31,94	7	128,00	13,09

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada deneysel işlem olarak, sınav kaygısı özelliklerini azaltmada etkili olduğu görülen 8 oturumluk tam yapılandırılmış sınav kaygısı eğitimi grup danışma programı kullanılmıştır.

Yapılan varyans analizi sonucunda deney ve kontrol grubunun sınav kaygısı öntest puanlarına göre, sınav kaygısı sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak araştırma bulguları, Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı'na katılmanın bireylerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programına katılan bireylerin, programa katılmayan bireylere göre SKE puanlarında anlamlı bir azalma olduğu görülmektedir. Ancak Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı'na katılmanın bireylerin anne baba davranışına etkisi bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerine uygulanan sınav kaygısını azaltma eğitimi grup danışma programının, sınav kaygısı düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuca göre, gerektiği gibi uygulanması halinde sınav kaygısını azaltma eğitimi grup danışma programının sınav kaygısı eğitimi verecek uzmanların kullanabileceği nitelikte olduğuna ilişkin yeterli kanıtların elde edildiği söylenebilir.

Çalışma sonucu sınav kaygısı boyutunda etkili çıktığı için okulda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini düşürmek amacı ile kullanılabilir. 8. sınıf öğrencilerinin yaklaşan sınavlara karşı daha rasyonel bir tutum göstermeleri açısından olumlu sonuçlar verebilir.

Farklı yaklaşımlar temele alınarak hazırlanacak grup eğitim programları ile sınav kaygısı konusunda çalışılabilir. Bu çalışma değişik gruplarla da çalışılabilir. Grupla danışmanın kaygı üzerinde olumlu etkisinin olması bu çalışmanın başka değişkenlerle de uygulanabilirliğini desteklediğinden program farklı yaş gruplarına rahatlıkla uygulanabilir.

Sınav kaygısında önemli bir yer edinen farkındalık çalışmalarına daha çok önem verilmesi kuruntusal ve fiziksel boyutta daha etkili bir sonuç verebilir.

Sınav kaygısı grupla psikolojik danışma grubunda bağımlı değişkenlerden sınav kaygısı üzerine yoğunlaşıldı. Seçilen diğer bağımlı değişken olan anne baba davranışı üzerinde çalışmanın pozitif yönde bir etkisinin olmamasından dolayı yapılacak etkinliklerde bu bağımlı değişken ile ilgili etkinliklere daha fazla yer verilmesi olumlu bir sonuç elde edilmesinde faydalı olabilir.

Sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar sınav kaygısının öğrenciler tarafından sıkça yaşandığını ortaya koymaktadır (Aydın, 1990 akt. Aslan, 2005). Bu yüzden sınav kaygısını azaltmaya yönelik eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi önem taşıyan bir konu olarak karşımıza çıkar. Bu programlar hazırlanırken farklı yaklaşımların temele alınması ise programların farklı çalışma gruplarında uygulanmasını kolaylaştırabilecektir.

Kaynakça

- Abacı, R. (1986). *Demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumlarının çocuğun kaygı düzeyi ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alşan, M. (2014). *Sınav terapi*, Tutku Yayınevi, Ankara
- Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler. *Elementary Education Online*. 7(1) 157-173.
- Aslan, S., A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atak, M. (2004). *Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Kayseri Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Azazi Aslan, S. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı
- Bal, Ö. (2011). SBS başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yarguları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2). 200-209.
- Bilal, G. (1984). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan anne-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni Ödülle Cezalandırma*. Doğan Yayıncılık, İstanbul
- Boyacıoğlu, N. E. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*.2(1):40-45
- Coşkun, F. (2017). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mersin: Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
- Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anne-baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans Tezi

- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Erkan, Z. (1994). *Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Frenzel, A. (2017). *Gegen Prüfungsangst kann man viel machen*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. München Ludwig Maximilians Universitaet, Medizinische Fakultät / Institut für Psychotherapie und Medizinische Psychologie, Medizinische Fakultät / Klinik und Poliklinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie <https://www.uni-muenchen.de/aktuelles/news/2017/pruefungsangst.html> (erişim tarihi 13 Haziran 2018)
- Grüner, F. (2010) *Lernstrategien und Prüfungsangst bei Studierendender Julius-Maximilians-Universität. Würzburg*. <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/5112/file/FranziskaGruenerDiss.pdf> (erişim tarihi 13 Haziran 2018)
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001502/5000002193>
- http://www.fu-berlin.de/sites/studienberatung/psychologische_beratung/texte/pruefungsangst.html
- <http://www.psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/13/sinav-kaygisi>
- <http://www.psikolojistambul.com/portfolio/sinav-kaygisi/>
- <https://www.angst-panik-hilfe.de/pruefungsangst-test.html>
- <https://www.e-psikiyatri.com/SINAV-KAYGISI-NASIL-GIDERILIR-5573>
- <https://www.tavsiyeeidiyorum.com/bilgi.php?tag=s%FDnav+kayg%FDs%FD>
- Jany, D. (2014). *Bewältigung der prüfungsangst ein konzept für den unterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Paedagogische Hochschule. Linz.
- Kaya, A. (1997). *Grup rehberliğinin anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Köklü, N. (1994). *Üniversite öğrencilerinin istatistiksel sınav kaygılarının cinsiyete göre karşılaştırılması*. *Çağdaş Eğitim*, Sayı: 197, s. 24-26.
- Köknel, Ö. (1994). *Kaygıdan korkuya*. Remzi Kitabevi, İstanbul
- Köknel, Ö. (1999). *Günlük hayatta ruh sağlığı*. Alfa Yayınevi, İstanbul
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını No:1, İstanbul.
- Özdemir Kurt, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Prelle, S. (2002) *Leistungsangst in der Schule-Ursachen und Interventionsmöglichkeiten durch.Schulsozialarbeit Universitaet Hildesheim*.
- Sakızıoğlu, B. E. (2003). *Üniversite seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile aile işlevleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EFFECT ON ANGER CONTROL, COMMUNICATION SKILLS AND ANXIETY OF THE ABC MODEL-BASED PREPARED GROUP OF PSYCHOTHERAPY PROGRAM IN 9th GRADE STUDENTS³⁵

Nihal Özçelik
Sümevra Yılmaz
Uğur Gürgân

BAUN, NEF, Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Program
nihalozcelik2@gmail.com, sumeyra123ylmz@gmail.com, ugurgan@balikesir.edu.tr

ABSTRACT

This research is an empirical study examining the effects of the anger control skills training program on the continuing and anger styles of high school students, their anger control, as well as their communication skills and anxiety levels. The research was carried out by the 9th grade students who were going to the city center in Balıkesir province in 2017-2018 academic year. In this study, experimental design with pre-test and post-test control group was used. Nonparametric statistical techniques were used in the analysis of the data. The independent variable of the study was "Anger Management Skills Group Psychological Counseling Program", dependent variables; anxiety, communication skills, anger control. Independent samples t test was used for the selection of sample in the study, 5 students for the control group and 5 students for the experimental group were included in total. For 8 weeks, the students in the experimental group anger management skills training program was implemented. No study was done for the control group. The findings of the study, "Group Psychological Counseling Program" prepared according to the ABC model, are effective in improving communication skills of individuals but not in reducing the level of anger and anxiety constantly. It is understood that students who participate in the program have lower levels of anger than those who do not participate in this program. Furthermore, the students in the experimental group were found to have higher communication skills than the students in the control group. As a result, it was found that participating in the Group Counseling Program was effective in decreasing students' continuous anger scores, increasing communication skills scores and reducing anxiety levels.

Keywords: Anger control, communication skills, group psychological counseling program, anxiety,, 9th grade high school students.

9. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ABC MODELİNE DAYALI HAZIRLANMIŞ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMININ ÖFKE KONTROLÜ, İLETİŞİM BECERİLERİ VE ANKSİYETE ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırma öfke denetimi becerileri eğitim programının lise öğrencilerinin sürekli ve öfke tarzlarına etkisini, öfke kontrolünü sağlama bunun yanında iletişim becerileri ve kaygı düzeylerine etkisini inceleyen bir deneysel çalışmadır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezinde liseye devam eden 9.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni "Öfke Yönetimi Becerileri Grupla Psikolojik Danışma Programı", bağımlı değişkenleri ise; kaygı, iletişim becerileri, öfke kontrolüdür. Araştırmada örneklem seçiminde bağımsız örneklem t testi kullanılarak, kontrol grubu için 5, deney grubu için 5 öğrenci olmak üzere toplamda 10 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta boyunca öfke denetimi becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın bulguları ABC modeline göre hazırlanmış "Grup Psikolojik Danışma Programı" bireylerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili ancak sürekli öfke ve kaygı düzeylerini azaltmada etkili değildir. Programa katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre sürekli öfke düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre iletişim beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak Grupla Psikolojik Danışma Programı'na katılmanın öğrencilerin sürekli öfke puanlarının azalmasında, iletişim becerisi puanlarının artmasında ve kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öfke kontrolü, iletişim becerileri, kaygı, grupla psikolojik danışma programı, 9. sınıf lise öğrencileri.

1-GİRİŞ

Ergenlik dönemi, yetişkinliğe ilk adımların atıldığı önemli bir geçiş dönemidir. Ergenlik döneminde birey; öfke yönetimini sağlayabilmede, etkili iletişim kurabilmede problemler yaşar. Sağlıklı geçirilen bir ergenlik dönemi, bireyin çevresi ile sosyal ilişkilerinde uyum sağlamasını kolaylaştırır (Duran ve Eldeleklioğlu, 2005). Sağlıklı bir şekilde bu dönemi yaşamının yolu ise, bir birey olarak ergenin duygularının fark etmesi (bilhassa öfke duygusu) ve bu duyguları kontrolünde tutmasından

³⁵ ¹Bu çalışma, 2017- 2018 Öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi NEF "PDR'de Alan Çalışması" dersinin gereği olarak Doç. Dr. Uğur GÜRGAN danışmanlığı ve süpervizörlüğünde, gönüllü NEF PDR 4. sınıf öğrencileriyle Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğüyle iş birliği protokolü çerçevesinde ve Balıkesir'de Eğitimin Niteliğini Geliştirme ve İzleme Projesi (BENİG) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

geçmektedir (Eldeleklioğlu ve Duran, 2005). Bu becerilere sahip olmayan bireyler için beceri kazandırma programlarına gereksinim vardır (Genç, 2007).

Ergenlik döneminin önemli bir özelliği de duygusal dalgalanmaların olmasıdır. Bu durumun nedeni ergenin temel bir duygusal ihtiyacının karşılanmaması, istenilen düzeyde doyum sağlayamamış olması olabilir. Ergen kendini ifade etme yolları arar. İstek ve gereksinimlerine olumlu karşılık bulabilirse mutlu olur, aksi takdirde kaygılanır, öfkelenir çeşitli duygusal tepkiler verebilir (Yavuzer 1982, Akt. Albayrak, Kutlu, 2009).

Öfke duygusu mutluluk, üzüntü, sevgi, korku gibi temel duygulardan biridir. Öfke için birçok tanımlama yapılmıştır (Schiraldi ve Kerr, 2002, Akt, Atıcı, Canpolat,2017).Öfke; kırılma, engellenme, kaygı, gözdağı verilmesi, incinme, haksızlığa uğrama gibi bir duruma verilen saldırganca duygusal tepki, ölçsüz bir kızgınlıktır (Köroğlu, 2015). Doyurulmamış arzulara, karşılıklı bulamamış beklentilere, istenilmeyen sonuçlara verilen evrensel, doğal ve insani bir tepkidir (Soykan, 2003, Akt, Karataş, 2009). Daima bir şeylere karşı savunmadır(Schuenger,1979, Akt.; Tuna, 2012). Bunlara ek olarak, Gordon(1996) yukarıda bahsedilen, dile getirilemeyen ve acı veren duyguların öfkeyi oluşturduğunu, buzdağının görünen kısmını oluşturan, ikincil bir duygu olduğunu ifade etmiştir. (Öz, Aysan,2012)

Öfkenin ifade ediliş şekli çok önemlidir. Öfkenin iyi ve ya kötü olarak yorumlanma sebebi ifade ediliş tarzıdır (Batıgün 2004; Akt, Albayrak, Kutlu, 2009). Öfke uygun bir şekilde ifade edildiğinde, tabii ve sağlıklı bir duyguyken; kontrolsüz bir şekilde yıkıcı hale dönüştüğünde bireyin sosyal çevresinde ve yaşam kalitesinde problemlere yol açabilmektedir (Karataş, 2009 ; Öz, 2008).

Öfke kontrol edilemediğinde en çok bireyin kendisine zarar verir. Öfke herkeste aynı şekilde ortaya çıkmaz. Ortaya çıkış şekilleri; öfke dışı vurumu, öfke içe vurumu ve öfke kontrolüdür (Kıralp, 2013; Albayrak, Kutlu, 2009). Birey içe öfkede, öfkeye neden olan duygu ve düşünceleri bastırma yönelimini yansıtmaktadır. Burada içe atılan duygular kaybolmazlar. Farklı biçimlerde dolaylı olarak ifade edilirler (Ankay,1992, Akt.; Kaçira Çapacıoğlu, 204). Dışa öfkede, objelere ya da çevredeki insanlara karşı saldırganlık gösterme yönelimini; öfke kontrolünde ise, öfkesini denetleyebilme yeteneğini yansıtmaktadır (Bridewell ve Change, 1997; Spielberger, 1983, Akt; Duran, 2005).

Öfke iki farklı türde karşımıza çıkmaktadır: durumluk öfke ve sürekli öfke. Durumluk öfke; hedefe dönük davranışların ve ya haksızlığa uğradığı algısına varılmasının sonucunda sinirlilik, şiddetli gerginlik, kırgınlık gibi öznel duyumsamalar sonucu ortaya çıkar. Çoğunlukla fiziksel farklılıkları içeren ve kişinin subjektif duygularına karşılık gelen bir kavramdır. Ortaya çıkan öfkenin şiddeti bireyin algıladığı olayın şiddetine göre ortaya çıkar (Spielberger, 1991, Akt. Arslan, 2010).

Sürekli öfke; durumluk öfkenin ne sıklıkla ortaya çıktığını ifade eder. Öfkelenmeye meyilli olmayı ifade eder. Birey için öfke durumu doğal bir tepki haline gelmiştir. Birey bu durumda öfkesini denetlemekte zorlanır. Öfkeli olduğunu kabullenmemekle birlikte ifade tarzının da doğru olduğuna inanır (Bedel, 2011).

Öfke ile ilişkili duygulardan biri de kaygıdır. Kaygı ekseriyetle stres yaratan durumlarda öfke gibi ikincil bir duygudur. Bedenin tehdit durumunu algıladığında kendini hazır hale getirmesiyle öfke, kaygı ve bunlarla ilişkili olarak fiziksel değişimler meydana gelir (Öz, 2008). Bunlardan bazıları; terleme, titreme, göğüste sıkışma hissi, baş ağrısı, kalp çarpıntısı, vücudun bazı bölgelerinde ısı artışıdır (Şimşek, 2015). Hazaleus ve Deffenbacher'a(1986) göre kendini kontrol etme becerisinin yeterli düzeyde olmaması ve içe öfkenin yüksek olması kaygının belirleyici özelliklerindedir. Yapılan bir çalışmada öfke kontrolü sonucunda kaygı belirtilerin de düşüş yaşandığı görülmüştür (Bridewell ve Chang,1997, Akt: Öz, 2008). Öfke insana, kendini tanıması ve uygun ifade tarzını öğrenmesi sonucunda güç verir. Öfke için sarf edilen enerji; hayatta ve toplumsal ilişkilerde değişiklikler meydana getirmek için kullanılabilir (Özmen, 2006).

İletişim Becerileri ve Öfke

İletişim bireylerin çeşitli yollarla düşünce, inanç ve bilgilerini diğer bireylerle ve gruplarla paylaşmasına olanak tanıyan etkileşim süreci olarak tanımlanır (Şimşek 2003, Akt. Akyol, 2011). İnsan yaşamının her döneminde iletişim kurmak zorundadır. Bireylerin ailesiyle, çevresiyle ve toplumla ilişkisinin sürdürülmesi iletişim becerileri ile olur. Bireylerin günlük yaşamlarında diğer bireylerin görüşlerine değer vermesi, hoşgörülü olması, empati kurması hem birey hem de toplum için iletişimin sağlıklılığı açısından çok önemlidir (Akyol, 2011, Keçialan, 2013).

İletişim becerisi saygı ve empati temelli olan etkin dinleyebilme, kendini açabilme, duygu ve düşüncelerini ben dili ile aktarabilme, kendi hakkını savunabilme, sözel ve sözel olmayan mesajları uygun bir şekilde kullanabilme ve bireyin toplum içerisinde yaşamını kolaylaştıran davranışlar olarak tanımlanır (Şahin 2008, Akt. Sevindi, 2017).

Çevreyle uyum içinde olmak, iletişimi sürdürmek ve hedeflere ulaşabilmek için iletişim becerileri gereklidir (Keçialan, 2013). İletişim aynı zamanda bireylerin hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu tanımları açısından gelişimleri ve gelişmeleri için önemli işlevleri yerine getirir. İletişimin sağlıklı olması olumlu sonuçlar meydana getirirken, sağlıklı olması ise bireylerin kendisiyle, çevresiyle ve toplum ile olan ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir. İletişim becerisinin gelişmemiş olması sağlıklı iletişime zemin hazırlar (Dalkılıç, 2011, Akt. Sevindi, 2017).

Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe geçiş evresi olarak tanımlanabilir. Bu dönemde bireyin hem biyolojik hem de psikososyal gelişimi oldukça yoğundur. Çevreyle olan etkileşimi artırmakla birlikte, bu dönemde özellikle akranlarla olan iletişim önem kazanır. Bu dönemdeki bireyler kendi benliğini tamamlamaya çalışırken hem içsel hem de dışsal çatışmalar yaşamaktadır. Ergen bireyin değişimi aynı zamanda çevresi açısından da değişiklik yaratır. Özellikle artan bağımsız olma isteğine karşı anne baba nasıl tavır takınacağına dair kafa karışıklığı yaşamakla birlikte, yoğun olarak ergen ve ailesinin karşı karşıya gelmesiyle sonuçlanan bir döneme girerler. Ergen de bir taraftan bağımsız olmak istemekte bir taraftan da ailesinin desteğini yanında hissetmek ister. İletişim becerilerindeki eksiklik, tüm bu kafa karışıklığı ve çatışmaların etkili bir şekilde yönetilememesine ve olumsuz, sağlıklı olmayan iletişim şekillerine dönüşür(Öz, 2008, Tekin, 2017).

İletişim becerisi gelişmiş kişiler, hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla daha sağlıklı başa çıkabilmekte, doyurucu ilişkiler geliştirebilmektedir. Ancak iletişimde ortaya çıkan problemler duygu, düşünce ya da bilgilerin doğru iletilmemesine neden olmaktadır (Cüceloğlu, 2004, Akt. Tuna, 2012). Bu da bireylerarası çatışmalara neden olur. Etkili olarak yönetilemeyen, bireyler arası bu çatışmalar çoğunlukla öfke ile sonuçlanır. Öfkenin yaşanması normal olsa da ifade edilişindeki hatalar yıkıcı sonuçlara neden olur. Yaşanan ama ifade edilmesi engellenen öfke duygusu, kişilerarası iletişimi ve ilişkileri olumsuz bir şekilde etkileyerek etkin olmayan sorun çözümüne neden olur (Averill,1983, Akt. Şentürk, 2017). Bir başka deyişle bireylerin öfkesini ifade edilişindeki hata iletişim problemlerine sebep olduğu gibi, iletişim becerilerindeki eksiklikler ve sıkıntılar da bireyin öfke duymasına sebep olur. Tüm bunlar göz önüne alındığında özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin sağlıklı ve uyumlu bireyler olabilmesi ve öfkesini doğru ifade edebilmesi için olumlu iletişim becerileri kazanması, sağlıklı etkileşimler yaşaması çok önemli ve gereklidir.

Kaygı (Anksiyete) Ve Öfke

Kaygı(anksiyete) kişinin potansiyel olarak hayatını tehdit ettiğini düşündüğü belirsiz ve kontrol edemeyeceği olaylar karşısında ortaya çıkan, bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal boyutları bulunan karmaşık bir yanıt sistemidir (Clark ve Beck, 2010, Akt. Altuntaş, 2012). Spielberg (1985) ise kaygıyı, zaman ve kişilik özelliklerine göre ikiye ayırarak incelemiş ve tanımlamıştır. Kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki boyutta ele alıp, durumluk kaygıyı, “otonom sinir sisteminin harekete geçmesi ile endişe hissini otomatik olarak hissedilmesi” olarak tanımlamış. Sürekli kaygıyı ise “bireyin tehlikeli görünmeyen durumları dahi tehlikeli olarak algılaması ve bu durumlar karşısında orantısız bir şekilde tepki vermesi” şeklinde tanımlamıştır(Karataş, 2011).

Kaygı evrensel, tüm kişilerce tecrübe edilen ve bireyin algı ve düşüncesini belirleyebilen bir duygudur. Kişinin kendini güvensiz ve savunmasız hissettiği ya da gündelik yaşamda farklı ya da bilmediği bir durumla karşılaştığı ve genellikle stres durumlarında ortaya çıkan bir duygudur (Arabul, 2017, Erdoğan, 2015). Kaygı doğumla başlayıp ölüme kadar sürer (Erdoğan, 2015). Yani birey her yaşta kaygı yaşamaktadır. Ancak her yaşta bu kaygının nedeni de farklılaşır. Örneğin bebekken anneden ayrılma kaygısı, ilkokulda arkadaş edime kaygısı. Kaygının en yoğun yaşandığı yıllar ilk iki yıl ve ergenlik dönemidir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000, Akt. Cesur, 2017).

Bireyler ergenlik dönemine geçtiğinde de bu döneme has yeni aksiyeteler ortaya çıkar ve bu duygu oldukça yoğun olarak hissedilir (Çivitçi, 2006, Akt. Altuntaş, 2012). Ergen bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları belirsizlikler, uyum sorunları ve stres, karşı cinse hoş görünme, gruba ait olma gibi durumlar yüksek düzeyde kaygıya neden olur. Bu durum sonucunda ergenler, öfke, stres ve gerginlik gibi duyguları belirgin bir şekilde sergileyebilmekte ve öfke yönetimi sorunları ile karşı karşıya kalabilmektedir (Erdoğan, 2015).

Kaygı belli bir seviyeye kadar tıpkı öfkenin doğru ifadesinde olduğu gibi bireyi cesaretlendirici ve performansını arttırıcı bir işleve sahiptir. Ancak kişinin taşıyabileceğinden fazla kaygı öz saygısını azaltır (Strumph ve Fodor 1993, Nicaise, 1995, Akt. Gül, 2017). Kaygı ve öfke bir takım belirtileri açısından benzerlik gösterir. Kaygının temel belirtileri şu şekilde sıralanabilir; herhangi bir nedene bağlanamayan korku ve paniğe kapılma eğilimi, uykusuzluk, sinirlilik hali, göz bebeklerinde genişleme, kalp atışı hızlanması, ellerde titreme, ağız kuruması, sık sık tuvalete gitme isteği, kas geriliminin artması ve yoğun baş ağrısı, baş, boyun ve göğüste kızarıklıklar, solgun ten rengi, terleme (özellikle avuç içi ve ayak tabanlarında), geçici hafıza kaybı, zihin dağılması (Erdoğan, 2015).

Kaygının belirtilerinin yanında Laughl'da anksiyete kaynaklarını iki grupta incelemiştir. Bunlardan ilki, bebeklik ve çocukluk döneminde yaşanan birincil kaynaklar olarak; ayrılma, yoksunluk ve kayıp, düş kırıklığı, kaygının özellikle ebeveynlerden önsezi ve özdeşleşme ile geçmesi, çaresizlik, onaylanmamak, fiziksel tehditler, şartlandırılmış tepkiler. Ergenlik dönemi ve sonrasında yaşanan ikinci kaynaklar ise bilinç- süperego çatışması, onaylanmama, sosyal çatışma, kendini korumada tehditler, şartlanmış cevaplar, düş kırıklığı, çocukluktan kalan şemalar, üzüntülü beklenti şeklindedir (Ak, 2009, Akt. Yılmaz, 2014).

Tüm bunlar göz önüne alınarak kaygının ergenlik dönemindeki bireylerin hayatını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Kaygı ve öfke arasında gerek belirtileri gerek kaynakları açısından birçok benzerlik bulunmaktadır. İki duygu da yüksek düzeyde uyarılma ve düşük düzeyde memnuniyet içermektedir. Öfke sorunu yaşayanların panik nöbeti belirtileri şeklinde kendini gösteren birçok kaygı belirtisi yaşadıkları, panik bozukluğu yaşayanların da normal bireylere oranla daha saldırgan davrandıkları da belirtilmektedir (Hisli Şahin ve ark., 2011). Bu bağlamda ergenlik dönemi kaygısına bağlı olarak ortaya çıkan, öfkeyi ifade ve öfke yönetimi sorunları için yeni stratejiler geliştirilmesi gereklidir (Erdoğan, 2015).

Öfke Denetim Becerileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

McWhirter (1999) uygulamasında öfke kontrolü ve amaç yönelimli müdahale gruplarının, yetkinlik inancı ve durumluk-sürekli kaygı üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Örneklemi oluşturan 57 kişiye Öfke İfadeleri Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Öfke ölçeği uygulanmıştır. Sonucunda hedef yönelimli müdahalenin çok etkili olmadığı, öfkeyi azaltmada öfke kontrol programının daha etkili olduğu bulunmuştur (Tuna, 2012). Çekiç (2009)'in yapmış olduğu öfkeyle başa çıkabilme becerileri grupla psikolojik danışma uygulamasında, bu programın kısa ve uzun süreli etkili olduğu, sürekli ve dışa yönelik öfke düzeylerinde anlamlı düzeyde azalma olduğunu bulmuştur.

Sharp (2003) yaptığı çalışmada, akılcı duygusal terapi temelli öfke denetimi programı uygulamıştır. Uygulanan program sonucunda yapılan son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. İzleme çalışmasında da anlamlı puanlar bulunmuştur (Zorlu, 2017).

Akdeniz (2007), çalışmasında öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmasında yarı deneysel desen kullanmıştır. Kontrol grubuna bir işlem

yapılmazken, deney grubuna 10 oturumluk beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Deney sonuçlarına göre uygulanan öfke kontrolü becerileri eğitimi programının deney grubu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmakla birlikte açığa çıkan değişimin izleme çalışmaları sonucunda da etkisini devam ettirdiği görülmüştür.

Öz (2008), öfke yönetimi eğitim programı sonrasında deney grubunun sürekli, içe ve dışa yönelik öfke düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düşüş, öfke kontrol ve iletişim becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artış bulmuştur. Deffenbacher, Lynch, Oetting, Kemper (1996) yaptıkları çalışmada öfkesi yüksek 6 ve 8.sınıflardaki ergenlere uygulamış olduğu bilişsel gevşeme terapisi ve sosyal beceri eğitimi sonucunda sürekli ve dışa öfkenin azaldığını öfke kontrolünün arttığını bulmuşlardır. Ayrıca bilişsel gevşeme eğitiminin, anksiyete, depresyon ve utangaçlık gibi duyguların değişimin de etkili olduğunu bulmuşlardır (Kıralp,2013).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın amacı, uygulanan öfke denetimi becerileri eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü, iletişim becerileri ve kaygı düzeylerine etkisi incelenmektedir. Araştırmaya yönelik hipotezleri ise şu şekildedir:

H1: Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

H2: Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sürekli Öfke Ölçeği, İletişim Becerileri Envanteri, Beck Anksiyete Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

H3: Kontrol grubundaki bireylerin Sürekli Öfke Ölçeği, İletişim Becerileri Envanteri, Beck Anksiyete Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, 9.sınıf öğrencilerine uygulanan “ Öfke Yönetimi Becerileri Grupla Psikolojik Danışma Programı”nın 9.sınıf öğrencilerinin öfke ile başa çıkabilme, iletişim becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan ön-test, son-test, deney ve kontrol grubundan oluşan deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Öfke Yönetimi Becerileri Grupla Psikolojik Danışma Programı”, bağımlı değişkenleri ise; kaygı, iletişim becerileri, öfke kontrolüdür.

2.1. Araştırma modeli

Araştırma ön-test, son-test uygulanarak deney ve kontrol grubundan oluşan deneysel bir çalışmadır. Araştırmada split plot desen kullanılmıştır. Kullanılan bu desende katılımcılar deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Deney Deseni

Gruplar	Atama	Ön test	İşlem	Son test
Deney	Yansız	-SÖÖİTÖ uyg. -BAÖ uyg. -İBDÖ uyg	Öfke Denetimi Becerileri Eğitim Programı	-SÖÖİTÖ uyg. -BAÖ uyg. -İBDÖ uyg
Kontrol	Yansız	SÖÖİTÖ uyg. -BAÖ uyg. -İBDÖ uyg.	---	-SÖÖİTÖ uyg. -BAÖ uyg. -İBDÖ uyg

2.2. Denekler

Araştırma kapsamına giren bireyler, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezindeki resmi bir Anadolu Lisesinin lise dokuzuncu sınıf öğrencileridir. Lise bünyesinde yazılı ve sözlü duyurular yapılarak eğitim programının içeriği tanıtılmış ve katılmak isteyen bireylere çağrıda bulunulmuştur. Öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilmelerinde önemli ruhsal problemlerinin olmaması, antidepressan ilaç kullanmamaları göz önüne alınmıştır. Eğitime katılmak isteyen öğrencilerle ön görüşme yapılarak programın içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra, eğitim programına katılmak isteyen toplam 39 öğrenciye Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği (SÖÖİTÖ)”, “Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)”, “İletişim Becerileri Değerlendirme

Ölçeği (İBDÖ) uygulanmıştır. Ölçeği eksiksiz olarak dolduran 44 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların 29'u (%65,9) kız, 15'i (%34,1) erkek olmak üzere toplam 38 öğrenciden oluşmaktadır. Yansız atama yolu ile SÖÖİTÖ, İBDÖ ve BAÖ ön test puanlarına göre bu programa alınmaya uygun olan öğrencilerden 5'i deney, 5'i kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden 4'ü kız (%80), 1'i (%20) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerden 2'si kız (%40), 3'ü (%60) erkektir.

Araştırmada uygulanan programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişken açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığını saptanması gerekmektedir. Bu amaçla, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan veri toplama araçları sonuçlarına göre birbirlerinden farklı olmadığı Mann Whitney U testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Eğitim Öncesinde Grupların ÖÖİTÖ BAÖ ve İBDÖ Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SÜREKLİ ÖFKE	Deney	5	5,90	29,50	10,50	,67
	Kontrol	5	5,10	25,50		
İLETİŞİM BECERİLERİ	Deney	5	5,40	27,00	12,00	,92
	Kontrol	5	5,60	28,00		
KAYGI	Deney	5	6,40	32,00	8,00	,35
	Kontrol	5	4,60	23,00		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, eğitim programı öncesinde bireylerin aldıkları puanlar, gruplara göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olduğunu göstermektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Deney grubuna uygulanan Grupla Psikolojik Danışma Programı'nın etkisini saptamak amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak için araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan bireylerin sayısının az olması nedeniyle parametrik istatistik tekniklerinin varsayımları karşılanamamıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin SPSS for Windows 25 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada hata payı .05 olarak belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği", "Beck Anksiyete Envanteri" ve "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

a) Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖİTÖ)

Ölçek Spielberger tarafından 1983 yılında geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması A. Kadir Özer tarafından 1994 yılında yapılmıştır. Ters puanlanan madde yoktur. 34 maddeden oluşan 4'lü likert tipindedir. "hiç tanımlamıyor" yanıtından 1, "biraz tanımlıyor" 2, "oldukça tanımlıyor" yanıtından 3, "tümüyle tanımlıyor" yanıtından 4 puan elde edilir. Ölçek sürekli öfke, öfke içe, öfke dışa ve öfke kontrol alt boyutlarından oluşmaktadır. Sürekli Öfke alt boyutundan alınan yüksek puanlar, öfke düzeyinin yüksek olduğunu; öfke kontrol alt boyutundaki yüksek puanlar öfkenin kontrol edilebildiğini; öfke-dışa alt boyutundaki yüksek puanlar, öfkenin kolayca ifade ediliyor olduğunu ve öfke-içe alt boyutundan alınan yüksek puanlar ise öfkenin bastırılmış olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri "sürekli öfke boyutu" için .79 "kontrole alınmış öfke" boyutu için .84; dışa vurulmuş öfke boyutu için .78 ve bastırılmış öfke boyutu için ise .62 olarak bulunmuştur (Savaşır, Şahin, 1997).

b) Beck Anksiyete Envanteri (BAE)

Beck anksiyete Envanteri bir kendini değerlendirme ölçeği olup, kişinin yaşadığı anksiyete belirtilerinin sıklığının belirlenmesi amacıyla 1988 yılında Beck, Epstein ve Steer tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlamasında güvenilirlik ve geçerlik çalışması Ulusoy, Hisli ve Erkmen tarafından 1998 yılında yapılmış olan bu ölçek ergenler ve yetişkinler üzerinde yapılmaktadır. Envanter 21 maddelik 4 lü likert tipi bir ölçektir. Test puanlarının yüksek olması bireyin yaşadığı anksiyetenin yüksek olduğuna işaret eder. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .93'tür. Madde toplam puan korelasyon katsayıları ise .45 ile .72 arasında değişmektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği $r=.57$ olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

c) İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacı ile Korkut (1996a) tarafından geliştirilmiş 5-li likert tipi bir ölçek olan İBDÖ, 25 ifadeden oluşmaktadır. İlk çalışmalarda 0-4 biçiminde puanlanan ölçek (Korkut 1996b), son çalışmalarda hiçbir zamandan (1) her zamana (5) doğru puanlanmaktadır (Korkut, 1997). Tersine maddelerin olmadığı ölçekten elde edilen puanın fazlalığı bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir. Testin tekrarı yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı .76 ($p<.001$) olarak elde edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı ise .80 ($p<.001$) olarak bulunmuştur (Korkut, 1996a).

2.5. İşlem

Öfkenin sağlıklı yaşanıp, kontrol edilebilir hale gelmesi için ilk olarak bu duygunun kabul edilmesi, biçiminin ve ortaya çıkmasına sebep olan nedenlerinin anlaşılması, doğru şekilde ifade etme yollarının öğrenilmesi ve içselleştirilmesi gereklidir (Gupta, 2005). Bu amaçla uygulanan öfke denetimi becerileri eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü, iletişim becerileri ve kaygı düzeylerine etkisi incelenmektedir.

Grupla psikolojik danışma programı araştırmanın başlangıcında 1,5 saatlik 8 oturum şeklinde planlanmıştır. 5 kişiden oluşan (4 kız, 1 erkek) deney grubundaki öğrencilerin katılımı ile yürütülmüştür. Grupla psikolojik danışma yalnızca deney grubuna uygulanmış, kontrol grubuna yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Uygulanan grupla psikolojik danışma programı grupla tartışma ve buluş yöntemiyle bilgiyi keşfetmeye dayandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından grubun ihtiyacına ve amaca yönelik etkinlikler benzer programlardan ve psikodrama ısınma oyunlarından da yararlanılarak planlanmıştır (Akdeniz, 2007; Çekiç, 2009; Çapacıoğlu Kaçıra, 2014; W. Burns, 2017; Erden, 2017; Zorlu, 2017; Smead Morganett, 2018). Grubun çekiciliğini artırmak için eğlenceli etkinliklere programda yer verilmiştir. Grup tartışmasında danışanlar merkez alınmış ve danışanlara yönlendirme yapılmamıştır. Grupta üyelerin keşfetmesi sağlanan bilgileri; öfke duygusunun altında yatan sebepler, öfkenin ikincil bir duygu olması, öfke ifade tarzı, öfkenin anında bireydeki değişimler, iletişim engelleri, doğru iletişimin yöntemleri oluşturmuştur.

BULGULAR

Denence 1: Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Denence 1'in test edilmesinden önce, deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin iki ayrı ölçümden elde edilen ön test, son test ve izleme testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: SÖÖİTÖ, BAÖ ve İBDÖ: Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm	Grup	ÖNTEST			SONTEST		
		n	X	S	n	X	S
SÜREKLİ ÖFKE	Deney Grubu	5	31,20	3,42	5	25,80	2,59
	Kontrol Grubu	5	30,20	3,27	5	34,40	4,83
İLETİŞİM BECERİLERİ	Deney Grubu	5	82,40	18,13	5	94,00	12,81
	Kontrol Grubu	5	85,60	19,16	5	85,80	16,12

KAYGI	Deney Grubu	5	33,60	7,83	5	21,20	17,43
	Kontrol Grubu	5	29,20	10,57	5	30,80	7,66

Denence 1'in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Deney Grubunun Sürekli Öfke Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SÖÖİTÖ	Negatif Sıra	5	6,60	33,00	5,70	.57
	Pozitif Sıra	5	4,40	22,00		
	Eşit	0				

Tablo 4'de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin Sürekli Öfke Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ($X=30,70$) ve deney sonrası ($X=30,10$) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z_{SÖÖİTÖ} = -5.70, p > 0.05$).

Tablo 5: Deney Grubunun İletişim Becerileri Envanteri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
İBDÖ	Negatif Sıra	2	4,25	8,50	1,94	.05
	Pozitif Sıra	8	5,81	46,50		
	Eşit	0				

Tablo 5'de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin İletişim Becerileri Envanterinden aldıkları deney öncesi ($X=84,00$) ve deney sonrası ($X=89,90$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z_{İBDÖ} = -1,94, p < 0.05$).

Tablo 6: Deney Grubunun Beck Anksiyete Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
BAÖ	Negatif Sıra	7	5,79	40,50	1,33	.18
	Pozitif Sıra	3	4,83	14,50		
	Eşit	0				

Tablo 6'da yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ($X=84,00$) ve deney sonrası ($X=89,90$) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z_{BAÖ} = -1.33, p > 0.05$). Bu durumda, "Grupla Psikolojik Danışma Programı" uygulanan deney grubundaki bireylerin Sürekli Öfke Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı farklılık göstermemektedir" şeklindeki denence desteklenmemiştir. Bu durumda, Grupla Psikolojik Danışma Programı bireylerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili ancak sürekli öfke ve kaygı düzeylerini azaltmada etkili değildir.

Denence 2: Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sürekli Öfke Ölçeği, İletişim Becerileri Envanteri, Beck Anksiyete Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları son test puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7-8-9'da verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Sürekli Öfke Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BAÖ	Deney	5	3,20	16	1,0	.016
	Kontrol	5	7,80	39		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Sürekli Öfke Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (SÖÖİTÖ = 1.0, $p < 0.05$). Bu durumda, “Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sürekli Öfke Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür” şeklindeki denence desteklenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Grupla Psikolojik Danışma Programı’na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre sürekli öfke düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının İletişim Becerileri Envanteri Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İBE	Deney	5	6,20	31,00	9,0	.46
	Kontrol	5	4,80	24,00		

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının İletişim Becerileri Envanterinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur (İBE= 1.0, $p > 0.05$). Bu durumda, “Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin İletişim Becerileri Envanteri son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denence desteklenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Grupla Psikolojik Danışma Programı’na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre iletişim beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Beck Anksiyete Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İBE	Deney	5	4,40	22,00	7,0	.25
	Kontrol	5	6,60	33,00		

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Beck Anksiyete Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur (BAÖ= 7.0, $p > 0.05$). Bu durumda, “Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Beck Anksiyete Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır” şeklindeki denence desteklenmemiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Grupla Psikolojik Danışma Programı’na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre iletişim beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Denence 3: Kontrol grubundaki bireylerin Sürekli Öfke Ölçeği, İletişim Becerileri Envanteri, Beck Anksiyete Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, kontrol grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SÖÖİTÖ	Negatif Sıra	0	,00	,00	2,041	.041
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				

Tablo 10’da görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır ($z_{SÖÖİTÖ} = -2.041$, $p < 0.05$). Araştırmanın “kontrol grubundaki bireylerin Sürekli Öfke Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencesi desteklenmemiştir.

Tablo 11: Kontrol Grubunun İletişim Becerileri Envanteri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
İBE	Negatif Sıra	2	3,25	6,50	,271	.79
	Pozitif Sıra	3	2,83	8,50		
	Eşit	0				

Tablo 11’de görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($z_{İBE} = -2.041$, $p < 0.05$). Araştırmannın “kontrol grubundaki bireylerin İletişim Becerileri Envanteri ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencisi desteklenmiştir.

Tablo 12: Kontrol Grubunun Beck Anksiyete Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SKE	Negatif Sıra	0	2,33	7,00	,135	.89
	Pozitif Sıra	5	4,00	8,00		
	Eşit	0				

Tablo 12’de görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($z_{BAÖ} = -2.041$, $p < 0.05$). Araştırmannın “kontrol grubundaki bireylerin Beck Anksiyete Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencisi desteklenmiştir.

4.Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak araştırma bulguları, Grupla Psikolojik Danışma Programı’na katılmanın bireylerin sürekli öfke puanlarının azalmasında, iletişim becerisi puanlarının artmasında ve kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Grupla Psikolojik Danışma Programında kullanılan “ABC” modelinin çocuklar için daha uygun düzeye indirgenmiş olamı kullanılabilir. Öfke kontrolünü sağlayamama tüm yaş gruplarının temel problemlerinden biri olduğu için farklı gruplarla da çalışılabilir. Grupla çalışma esnasında yanlış anne baba tutumlarının, aile içi iletişim engellerinin grup üyesi olan ergenlerde kontrolsüz öfke duygusuna sebep olduğu gözlemlendi. Bu çalışmanın yanı sıra anne babalar da “Aile içi iletişim” konusunda eğitim programına alınabilir. Çalışma esnasında grup üyelerinin duygularını ifade etmede zorluk yaşadıkları bazı duygularını tanımlayamadıkları gözlemlendi. Çalışmaya ek olarak “Duygusal İfade Eğitimi Programına” alınabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N, V. (2013). *Grupla psikolojik danışmada alıştırılmalar-Deneyler*. (6.Baskı). Nobel Yayın Evi. Ankara.
- Albayrak B, Kutlu Y (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi. Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*; 2:58-68
- Altuntaş, G.(2012). *Boşanmış ebeveynler ile boşanmamış ebeveynlerin lise birinci, ikinci, üçüncü sınıflarında okuyan çocuklarının sürekli öfke ve öfke ifade tarzı, benlik saygısı ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akdeniz, M. (2007). *Öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akyol, Ü.(2011). *Ergenlerde iletişim becerilerinin yordayıcıları olarak öz-duyarlık ve mizah tarzları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Arabul, E.(2017). *Kaygı durumları ve iletişim becerilerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, C. (2010). Öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin, stresle başa çıkma ve kişiler arası problem çözme açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10:1.7-43.

- Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Atıcı, M., ve Canpolat, M. (2017). Öfke kontrolü programının ortaokul öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.47. 87- 89.
- Cesur, C.(2017). *Bir grup çalışan yetişkinde kaygı düzeyi, mükemmeliyetçilik ve öfke arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Çapacıoğlu Kaçıra, G.(2014). *Yaratıcı dramının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin öfke denetimi becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Çekiç, A.(2009). *Grupla psikolojik danışmanın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke ile başa çıkabilme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Duran, Ö., Eldeleklioğlu, J. (2005). Öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3): 267280.
- Erden, S.(2017). *Bilişsel- davranışçı kuram temelli grupla psikolojik danışma uygulamaları*. Nobel Yayın Evi. Ankara.
- Erdoğan, H.T.(2015). *Ergenlerin anksiyete düzeylerinin öfke yönetimi becerileri ve öfkeyi ifade tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Genç, H. (2007). *Grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9. sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gupta, M.K.(2005).*Ölümcül Düşman Öfke*. Eskişehir. Platform. (ss. 34-38)
- Gül, A.(2017). *Ergenlerin depresyon ve anksiyete belirtilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarına dair irrasyonel inanışları bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Hisli Şahin, N., Durak Batıgün, A., Uzun, C. (2011). Anksiyete bozukluğu: kişilerarası tarz kendilik algısı ve öfke açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*.12: 107-113.
- Karataş, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.
- Karataş, Z.(2011). Okul Pansiyonunda kalan ergenlerin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21: 208-222
- Keçialan R.(2013). *Ergenlere yapılan sosyal beceri eğitiminin iletişim ve öfke kontrolüne etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kıralp Şahin, F.,S.(2013). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin öfke düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Korkut, F. (1996a). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*; 2 (7): 18-23.
- Korkut, F. (1996b). İletişim Becerileri Eğitimi Programının liselilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi*, 4(3), 191-198.
- Korkut, F. (1997). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri, *IV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* 'nde sunulan bildiri 10-12 Eylül 1997, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Köroğlu, E. (2015). *İletişim becerileri ve öfke denetimi*. Ankara. HYB yayıncılık.
- Smead Morganett, R.(2018).*Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları*.(3.Baskı) Pegem Akademi. Ankara.sf:129-228
- Öz F.S.(2008). *Öfke yönetimi eğitiminin ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öz, S. ve Aysan, F. (2012). Öfke yönetimi eğitiminin okul psikolojik danışmanlarının öfkeyle başa çıkma ve güvengenlik becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (6), 52-69.

- Savaşır, I., Şahin, N.(1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği. Ankara.
- Sevindi, T.(2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin aleksitimi düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şentürk, E.(2017). *İstanbul'da özel bir lisede öğrencilerin atılganlık düzeyi ile öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, M. K. (2015). *Ergenlerde obsesif kompulsif belirtiler ile depresyon ve anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Tekin, H.H.(2017). *Ebeveyni boşanmış ergenler ile ebeveyni birlikte yaşayan ergenler benlik saygılarının, iletişim becerilerinin ve baş etme yollarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Tuna, D.(2012). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- W. Burns, G.(2017). *Çocuklar ve ergenler için 101 tedavi edici öykü*. Nobel Akademik Yayıncılık. (3. Basım) Ankara. ss:116-117
- Yılmaz, A.(2014).*Kanserli 15-19 yaş grubu adölesanların umutsuzluk, depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zorlu, E.,(2017). *Öfke denetimi eğitim programının lise öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya

A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LIFE SKILLS EDUCATION PROGRAMS FOR ADOLESCENTS

Erol Esen

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, erol.esen@cbu.edu.tr

Barışcan Öztürk

Milli Eğitim Bakanlığı, bariscano@hotmail.com

Yağmur Soylu

Dokuz Eylül Üniversitesi, yagmur.soylu@deu.edu.tr

ABSTRACT

Life skills are adaptive behaviors that enable individuals to effectively cope with the demands and challenges of everyday life. The aim of the present study is to review life skills education programs and their effectiveness for adolescents systematically. In the present study for a systematic review, PRISMA guideline was used and literature was reviewed through the EBSCO Host, Science Direct, ERIC, Wiley Online Library ve Ulakbim data bases. The review was conducted in Turkish and English with six key words (“life skills”, “life skills education”, “life skills development programs”, “life skills and prevention”, “life skills and adolescence”) and their combinations. As a result of the literature search, a total of 1707 studies were reached. As a result of the selection and exclusion criteria, six studies were included in the scope of the study. Identified studies were investigated in terms of the research model, the number of participants; the number of sessions and durations; contents of the sessions; learning outcomes, teaching techniques and effectiveness of the education programs.

Key Words: Life skills, adolescents, effect size, systematic review

ERGENLERE YÖNELİK YAŞAM BECERİLERİ PROGRAMLARINA İLİŞKİN SİSTEMATİK BİR GÖZDEN GEÇİRME

ÖZET

Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorlamalarıyla etkili şekilde baş etmesini sağlayan uyum sağlayıcı davranışlardır. Bu çalışmanın amacı ergenlere yönelik olarak geliştirilen yaşam becerileri eğitim programlarını ve bu programların etkililiğini sistematik bir şekilde gözden geçirilmesidir. Sistematik gözden geçirme için PRISMA rehberi kullanılmış ve EBSCO Host, Science Direct, ERIC, Wiley Online Library ve Ulakbim veri tabanlarında tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama Türkçe ve İngilizce olarak, altı anahtar sözcük (“yaşam becerileri”, “yaşam becerileri eğitimi”, “yaşam becerileri geliştirme programı”, “yaşam becerileri ve önleme”, “yaşam becerileri ve ergenlik”) ve kombinasyonlarıyla yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda toplam 1707 çalışmaya ulaşılmıştır. Seçim ve dışlanma kriterlerine göre yapılan elemeler sonucunda araştırma kapsamına altı çalışma alınmıştır. Belirlenen altı çalışma; araştırma modeli; katılımcı sayısı; oturum sayıları ve süresi; oturum içerikleri; kullanılan öğretim teknikleri; programların etkililiği kriterlerine göre incelenmiştir. Anahtar Kelimeler: Yaşam becerileri, ergenler, etki büyüklüğü, gözden geçirme

1. Giriş

Günlük yaşam her gelişim döneminden bireyler için farklı şekillerde olsa da birçok farklı talebi, görevi beraberinde getirmektedir. Verilmesin gereken zorlu kararlardan, üstesinden gelinmesi gereken problemlere kadar çok geniş bir yelpaze söz konusudur. Bu farklı talep ve görevlerle karşılaşan bireylerin gelişim dönemlerine uygun belli başlı becerileri sahip olması beklenmektedir. Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorlamalarıyla etkili şekilde baş etmesini sağlayan uyum sağlayıcı davranışlardır (Dünya Sağlık Örgütü, 1994). Gelişim görevleri perspektifinden bakıldığında ise yaşam becerileri çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde üzerinden gelinmesi gereken görevleri başarabilme yetisine işaret etmektedir (Gazda, Ginter ve Horne; 2001), Yaşam becerileri, bireylerin yaşamda karşılaştıkları zorlu durumlara bağlı olarak deneyimledikleri psikolojik stresin yaygınlığının ve şiddetini azaltmada yanı sıra bireylerin iyilik halinin ve yetkinliklerin artırılmasında birincil düzeyde önemlidir (Ghasemian ve Kumar, 2017).

Yaşam becerilerinin kapsamı araştırmacılara ve kuramcılara göre değişebilmekle birlikte; kendini anlama ve yönetme, iletişim, karar verme, stresle baş etme ve problem çözme becerileri üzerinde en fazla uzlaşılan beceriler olarak dikkat çekmektedir (Boyd, Herring ve Briers, 1992). Dünya Sağlık Örgütü (1997) ise karar verme becerileri, problem çözme becerileri, empati kurma becerileri, öz farkındalık becerileri, iletişim becerileri, kişilerarası iletişim becerileri, duygularla başa çıkma becerileri, stresle başa çıkma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini kapsayan daha geniş perspektif önermektedir. Bireylerin, yaşam becerilerinin yeterli düzeyde olması ve yaşamlarına bu becerileri aktarabilmeleri; bireylerin iç dünyalarının yanı sıra dış çevreyle katkıda

bulunduğu; bu katkının ruh sağlığı alanında son dönemlerde giderek popüler hale gelen bireyin iyi oluşlarını desteklediği belirtilmektedir (Ümmet ve Demirci, 2017).

Yaşam becerilerinin önleyici ve koruyucu psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri literatüründe de önemli bir yeri vardır; bu çerçevede bireylerin gelişim ve değişim sürecinde varoluşlarını aktif bir düzlemde sürdürebilmeleri gerekli yeterliliklere işaret etmektedir (Kolburan ve Tosun, 2011). Önleyici hizmetler psikolojik danışma ve rehberlik alanı açısından; her türlü sağlığın, sosyal ve duygusal yeterliklerin, iyilik halinin ve öznel iyi oluşun geliştirilmesi; psikolojik sağlamlığın ve dayanıklılığın artırılması; çocuklarda ve gençlerde olumlu gelişiminin sağlanması; olumlu duyguların oluşturulması gibi hedefleri gözetmektedir (Korkut, 2017). Ruh sağlığı alanındaki önleme çalışmaları temel olarak bireyleri yetkin kılmaya, risk etmenlerini azaltıp, koruyucu etmenleri arttırmaya, risk altındaki bireylerin yanı sıra sağlıklı bireylere de odaklanırlar (Siyez, 2012). Yaşam becerileri de artırılması gereken en önemli koruyucu etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir (LaFromboise ve Howard-Pitney, 1995). Önleyici psikolojik danışma hizmetleri kapsamında; ergen sağlığını tehdit eden problem davranışları (riskli cinsel davranışlar, alkol ve madde bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı vb.) azaltmaya ya da ortaya çıkmalarını engellemeye yönelik olarak da yaşam becerileri eğitimlerinden yararlanılmaktadır (Siyez, 2012).

Çocukluktan yetişkinliğe uzanan bir köprü olarak nitelenen ergenlik dönemi, barındırdığı fiziksel, bilişsel ve duyuşsal hızlı değişimlerle birlikte bu gelişim dönemini deneyimleyen bireylerde ciddi stres ve zorlanmalarla yol açabilmektedir. Ergenler yeni fiziksel özelliklerine uyum sağlamaktan toplumu onlardan beklediği yeni rollere uygun davranışları öğrenmeye; akademik başarılarını arttırmaktan yetişkinliğe hazırlık için gerekli çabayı göstermeye birçok gelişim göreviyle yüzleşmektedirler. Bireylerin kimlik inşasının önemli bir bölümü de bu döneme denkte gelmektedir. Kariyer ile ilgili seçimler, dünya görüşlerinin şekillenmesi, romantik ilişkiler kurma, bir grubun parçası olabilmek ve kişisel değerler sistemini kurmak kimliğin inşası için gerekli temel unsurlardır (Çuhadaroğlu-Çetin vd., 2004). Hem gelişim döneminin özellikleri hem de bu stres ve zorlanmalar ergenleri riskli davranışlara daha eğilimli hale getirebilmektedir (Broderick ve Blewitt, 2010). Ergenlik döneminde yoğun olarak görülen risk alma davranışı, ergenlerin fiziksel sağlıklarının yanı sıra öznel iyi oluşlarını ve gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Mash ve Wolfe, 2010). Ergenlerin özellikle bu hızlı gelişim ve değişim sürecinde yaşam becerilerine duydukları ihtiyaç giderek artmaktadır (Ümmet ve Demirci, 2017). Ayrıca çocukluk ve ergenlik döneminin önleme çalışmaları açısından en uygun dönem olduğu vurgulanmaktadır (Korkut, 2017; Siyez, 2012).

Yaşam Becerileri Eğitimi programları dünya genelinde gelişme ve önleme müdahalelerinin/çalışmalarının önemli bir parçası olarak, ergenler için risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin artırılması hedefleri doğrultusunda kullanılmaktadır (Korkut, 2007). Yaşam becerileri eğitim programları, ergenlerin kişilerarası (güvengenlik, iletişim becerileri, çatışma çözme becerileri vb.) ve kişisel (benlik saygısı, farkındalık vb.) alanlarındaki genel yeterliklerini desteklemektedir. Bu programlar, ergenlerin günlük yaşantılarını yönetmelerine yardımcı olurken, yeni akran ilişkileri kurmak gibi gelişimsel görevlerini yerine getirmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, önleyici psikolojik danışma hizmetleri kapsamında; ergen sağlığını tehdit eden problem davranışları (riskli cinsel davranışlar, alkol ve madde bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı vb.) azaltmaya yönelik olarak da yaşam becerileri eğitimlerinden yararlanılmaktadır. İlgili alan yazında yaşam becerileri belli başlı koruyucu etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Botvin, ve Griffin, 2004). Bu çalışmayla ergenlerin ruh sağlığının geliştirilmesinde ve ergenlere yönelik önleyici müdahalelerde önemli bir role sahip olan yaşam becerileri eğitim programlarının ve bu programların etkililiğinin sistematik bir şekilde gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

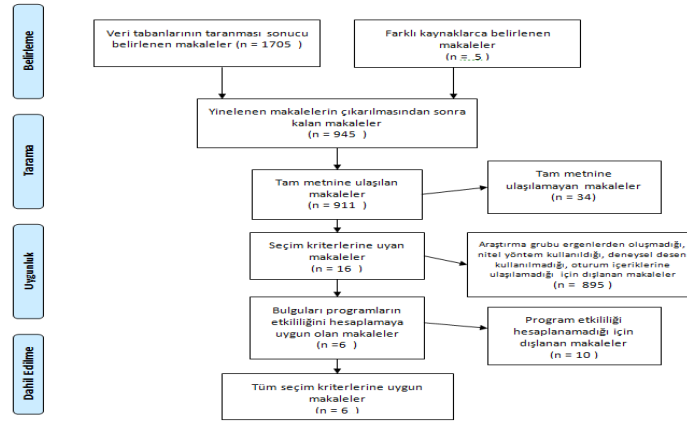
2.1. Sistematik Gözden Geçirme Stratejileri

Bu çalışmada sistematik gözden geçirme için PRISMA rehberi kullanılmıştır (Moher, Libertai, Tetzlaff, Altman ve PRISMA Group, 2009). PRISMA rehberi araştırmacılara gözden geçirme ve meta analiz çalışmaların yol gösteren 27 maddeden oluşan bir kontrol listesidir. Çalışmanın ilk aşamasında

EBSCO Host, Science Direct, ERIC, Wiley Online Library ve Ulakbim veri tabanlarında bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Tarama Türkçe ve İngilizce olarak, altı anahtar sözcük (“yaşam becerileri”, “yaşam becerileri eğitimi”, “yaşam becerileri geliştirme programı”, “yaşam becerileri ve önleme”, “yaşam becerileri ve ergenlik”) ve kombinasyonlarıyla yapılmıştır. Belirtilen sözcükler ve kombinasyonları başlıklarda, anahtar sözcüklerde ve özetlerde taranmıştır.

2.2. Seçim ve Gözden Geçirme Kriterleri

Yapılan taramanın ardından çalışmaların belirlenmesinde kullanılan seçim kriterleri şu şekildedir: (1) yaşam becerileri eğitim programının etkililiğini inceleyen ve müdahale içeren çalışmalar, (2) ergenlere yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar, (3) programın içeriği hakkında bilgi içeren çalışmalar, (4) uygulanan programın etkilerini istatistiksel veriler ile ortaya koyan çalışmalar, (5) deneysel ve yarı deneysel çalışmalar. Dışlama kriterleri ise; (1) ergenlik dönemi dışındaki gruplara yönelik (çocukluk, beliren yetişkinlik ve yetişkinlik) uygulanan programların etkililiğini inceleyen çalışmalar, (2) deneysel ve/veya yarı deneysel olmayan çalışmalar, (3) sadece özete ulaşılan çalışmalar, (4) derleme çalışmaları ve (5) Türkçe ve İngilizce dillerinde olmayan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Çalışmaların sistematik bir şekilde gözden geçirilme ve seçim evrelerini gösteren PRISMA akış şeması Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. PRISMA Akış Şeması

3. Bulgular

Sistematik gözden geçirme için seçim kriterlerine göre belirlenen altı çalışma (Arpana ve D’Souza, 2012; Ghasemian ve Kumar, 2017a; Ghasemian ve Kumar, 2017b; Ümmet ve Demirci, 2017; Vijendra Kumar ve Krishnamurthy, 2016; Weichol, Tomasik, Silbereisen ve Spaeth, 2016); araştırma modeli ve grupları, oturum sayıları ve süreleri, oturum içerikleri ve kullanılan öğretim teknikleri, programların etkililiği kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların özet bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Özet Bilgileri

Yazar, Tarih	Araştırma Deseni ve Çalışma Grubu	Oturum Sayısı ve Oturum Süreleri	Bulgular
Arpana ve D’Souza, 2012,	Deneysel desen, n=96, lise öğrencileri	60 dakikalık 8 oturum	Deney grubundaki katılımcıların utangaç düzeylerinde sadece bilişsel/duyuşsal boyutta bir azalma olduğu, fizyolojik ve davranışsal boyutlarda değişiklik olmadığı bildirilmiştir
Vijendra Kumar ve Krishnamurthy, 2016,	Deneysel desen, n=31, lise öğrencileri	90 dakikalık 12 oturum	Deney grubundaki kızların önel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu, erkeklerdeki artışın ise anlamlı olmadığı bildirilmiştir.
Weichol, Tomasik Silbereisen ve Spaeth, 2016	Yarı deneysel desen, n=1658, ortaokul öğrencileri	5. sınıf düzeyinde: 90 dakikalık 10 oturum, 45 dakikalık 5 oturum 6. ve 7. sınıf düzeyinde: 90 dakikalık 4 oturum, 45 dakikalık 3 oturum	Deney grubundaki katılımcıların sigara başlama oranlarındaki artışın control grubuna göre daha yavaş olduğu; deney grubundaki katılımcıların daha düşük düzeyde ekran baskısı algıladıkları bildirilmiştir.

Ghasemian ve Kumar, 2017a	Deneysel desen, n=200, lise ve üniversite öğrencileri	120 dakikalık 8 oturum	Deney grubundaki katılımcıların psikolojik stress düzeylerinde deney grubuna göre anlamlı bir azalma olduğu rapor edilmiştir.
Ghasemian ve Kumar, 2017b	Deneysel desen, n=200, lise ve üniversite öğrencileri	120 dakikalık 8 oturum	Deney grubundaki katılımcıların özerklik algılarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğu rapor edilmiştir.
Ümmet ve Demirci, 2017	Deneysel desen, n=24, ortaokul öğrencileri	90 dakikalık 9 oturum	Deney grubundaki katılımcıların öznel iyi oluşlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğu rapor edilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli ve Çalışma Grupları

2012 ila 2017 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların birinde (Weichol, Tomasik, Silbereisen ve Spaeth, 2016) ön test-son test-izleme ölçümlü yarı deneysel desen, bir diğerinde (Vijendra Kumar ve Krishnamurthy, 2016) ön test-son test-izleme ölçümlü deneysel desen ve dört çalışmada ise (Arpana ve D'Souza, 2012; Ghasemian ve Kumar, 2017a; Ghasemian ve Kumar, 2017b; Ümmet ve Demirci, 2017) ön test-son test ölçümlü deneysel desen kullanılmıştır. Weichol vd. (2016) tarafından yürütülen çalışma üç yıl süren boylamsal bir çalışma olması yönüyle de diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Katılımcılar yarı deneysel çalışmada sınıflar halinde deney ve kontrol gruplarına atanırken; gerçek deneysel çalışmalarda ise katılımcılar seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Çalışmaların katılımcı sayıları 24 ila 1658 arasında değişmekte, çalışma gruplarında ortaokul ve lise öğrencilerinin yanı sıra üniversite öğrencileri de bulunmaktadır.

3.2. Programların Hedefleri ve Temaları

Çalışmalar incelendiğinde programların geniş bir yelpazede farklı hedeflere odaklandıkları görülmektedir. Vijendra Kumar ve Krishnamurthy (2016) ve Ümmet ve Demirci (2017) tarafından uygulanan programlar katılımcıların öznel iyi oluşlarını arttırmaya; Arpana ve D'Souza, (2012) utangaçlığı azaltmaya, Weichol vd. (2016) sigara kullanımını önlemeye; Ghasemian ve Kumar (2017a) psikolojik stresi azaltmaya ve yine Ghasemian ve Kumar, (2017b) ergenlerin özerkliklerini arttırmaya odaklanmışlardır.

Arpana ve D'Souza, (2012) programlarında öz farkındalık, düşünme becerileri, sosyal beceriler ve kişilerarası iletişim becerileri; Weichol vd. (2016) karar verme becerileri, akran baskısıyla baş etme ve hayır diyebilme becerileri, Vijendra Kumar ve Krishnamurthy (2016) karar verme, problem çözme, empati, öz farkındalık, iletişim, kişiler arası ilişkiler, stresle baş etme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme; Ghasemian ve Kumar, (2017a, 2017b) karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öz farkındalık ve empati, stresle ve duygularla baş etme temalarına yer vermişlerdir.

3.3. Programlarda Kullanılan Öğretim Teknikleri

Arpana ve D'Souza, (2012) programlarının uygulanması sürecinde ödevlendirme, rol oynamayı (canlandırma), anlatımı; Weichol vd. (2016) küçük grup tartışmaları, rol oynama başta olmak üzere interaktif teknikleri; Vijendra Kumar ve Krishnamurthy (2016), Ghasemian ve Kumar, (2017a, 2017b), Ümmet ve Demirci (2017) yapılandırma, sunum, ısınma oyunları, beyin fırtınası, konuk uzman davet etme, model olma, senaryo oluşturma, örnek olay, akran destekli öğrenme gibi öğretim tekniklerini kullanmışlardır. Katılımcıları öğrenme sürecine aktif olarak katmaya yönelik öğretim tekniklerinin yoğun olarak tercih edildiği görülmektedir.

3.4. Programların Etkililiği

Bu gözden geçirme kapsamında incelenen programların tamamının hedefledikleri değişkenler üzerinde anlamlı derecede etkili oldukları görülmüştür. Arpana ve D'Souza (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaşam becerileri eğitim programının ergenlerin utangaçlık düzeyleri üzerindeki etkisi üç boyutlu (bilişsel/duyuşsal, fizyolojik, davranışsal) bir utangaçlık ölçeği ile incelenmiştir. Uygulanan programın etkililiği tekrarlayan ölçümler için ANOVA ile test edilmiş ve deney grubundaki

katılımcıların utangaç ölçeği puanlarında bilişsel/duyuşsal boyutta bir azalma olduğu ($F=110.68$, $p<.001$), fizyolojik ve davranışsal boyutlarda değişiklik olmadığı bildirilmiştir.

Weichol vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaşam becerileri eğitim programının ergenlerin sigara kullanımları ve akran baskısı üzerindeki etkisi boylamsal bir çalışma olması nedeniyle doğrusal latent büyüme modeli ile incelenmiştir. Deney grubundaki katılımcıların sigara başlama oranlarındaki artışın kontrol grubuna göre daha yavaş olduğu ($\tau = -.25$, $SH= .13$, $p< .05$); deney grubundaki katılımcıların daha düşük düzeyde akran baskısı algıladıkları rapor edilmiştir.

Vijendra Kumar ve Krishnamurthy (2016) yaşam becerileri eğitim programının ergenlerin psikolojik öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini tekrarlayan ölçümler için ANOVA ile test etmişlerdir. Bulgular deney grubundaki kızların öznel iyi oluşlarında anlamlı bir artışa işaret ederken ($F=5.34$, $p<.05$); erkeklerde de artış olmasına karşın bunun anlamlı olmadığını göstermektedir ($F=2.08$, $p>.05$).

Ghasemian ve Kumar (2017a) sekiz oturumluk programlarının ergenlerin algıladıkları psikolojik stress düzeyleri üzerindeki etkisini tekrarlayan ölçümler için ANOVA ile test etmişlerdir. Deney grubundaki katılımcıların psikolojik stress düzeylerinde deney grubuna göre anlamlı bir azalma olduğu rapor edilmiştir, ($F=1434.651$, $p<.05$).

Ghasemian ve Kumar (2017b) tarafından kullanılan yaşam beceriler eğitimi programının özerlik algısı üzerindeki etkisi tekrarlayan ölçümler için ANOVA ile araştırılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların özerklik algılarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğu rapor edilmiştir ($F=1309.554$, $p<.05$).

Ümmet ve Demirci (2017) tarafından geliştirilen dokuz oturumluk yaşam beceriler eğitimi programının katılımcıların öznel iyi oluşlarına etkisi Mann Whitney-U; Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ile araştırılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların öznel iyi oluşlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğu rapor edilmiştir ($u=15.50$; $z=3,266$, $p<.05$).

İncelenen çalışmalarda programların etki büyüklüklerinin bildirilmemesi yada farklı katsayılar sunulmaları nedeniyle etki büyüklüklerinin rapor edilen veriler kullanılarak ortak bir katsayı üzerinden hesaplanmasına karar verilmiştir. Bağımsız gruplarla yapılan çalışmalarda etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen d değerinin kullanılması önerilmektedir (Lakens, 2013). Hesaplanan Cohen d değerlerinin yorumlanmasında Cohen (1988) tarafından önerilen kriterler ve sınıflama kullanılmıştır; düşük etki büyüklüğü ($d= .20$); ortalama etki büyüklüğü ($d=.50$) ve büyük etki büyüklüğü ($d=.80$). Arpana ve D'Souza (2012) tarafından uygulanan yaşam becerileri eğitim programının utangaçlığın bilişsel/duyuşsal boyutunda $d= 2.16$ olarak hesaplanırken, programın büyük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Weichol vd. (2016) tarafından kullanılan programın sigara kullanımı üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu ($d=.20$) görülmüştür. Vijendra Kumar ve Krishnamurthy (2016) tarafından kullanılan yaşam becerileri eğitim programının kızların öznel iyi oluşları üzerinde orta düzeyde bir etki ($d=.59$) gösterdiği hesaplanmıştır. Ghasemian ve Kumar' ın (2017a) uyguladıkları programın psikolojik stresin azalmasında büyük bir etkiye ($d= 5.38$) sahip olduğu belirlenmiştir. Yine Ghasemian ve Kumar (2017a) tarafından uygulanan kullanılan yaşam becerileri eğitim programının ergenlerin özerlik algısı üzerinde büyük bir etkisi ($d=5.14$) olduğu tespit edilmiştir. Ümmet ve Demirci'nin (2017) geliştirdiği programın öznel iyi oluşun artırılmasında büyük bir etki gösterdiği ($d=1.71$) hesaplanmıştır.

4. Sonuç

Sistemik gözden geçirme kapsamında incelenen tüm çalışmalarda nicel yöntemle veri elde edildiği, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılmadığı görülmektedir. özellikle deneysel çalışmalarda nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı araştırmaların daha geçerli ve güvenilir bulgular/sonuçlar verebileceği belirtilmektedir (Türnüklü, 2001). katılımcıların sürece, oturum içeriklerine, temalara ilişkin görüşlerinin derinlemesine ele alınmasını sağlayan nitel araştırma yöntemleri, programların etkililiğinin çok boyutlu ele alınmasına katkı sağlayacaktır.

İncelenen çalışmaların sadece iki tanesinde izleme ölçümü yapıldığı belirlenmiştir (Vijendra Kumar ve Krishnamurthy, 2016; Weichol vd., 2016). İzleme ölçümleri programların oluşturduğu etkinin kalıcılık düzeyini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Birçok araştırmacı deneysel araştırmalarda izleme ölçümlerinin belli aralıklarla yapılmasını önermektedir (Büyüköztürk, 2011; Ioannidis, 2006; Schulz, Altman ve Moher, 2010).

Yaşam becerileri eğitim programlarının etki büyüklüğüne bakıldığında düşükten büyüğe geniş yelpazede etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Programların özellikle öznel iyi oluş ve psikolojik stres üzerindeki etkilerinin büyüklüğü, yaşam becerileri ile pozitif psikoloji arasındaki ilişkiyi vurgulaması açısından dikkat çekici olarak değerlendirilmektedir. Pozitif psikoloji yaklaşımının benimsediği birçok kavram önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bağlamında ele alınan koruyucu faktörler arasında yer almaktadır. Bu çerçevede araştırma bulguları da yaşam becerilerinin koruyucu faktörler üzerindeki olumlu etkisinin altını bir kez daha çizmektedir.

İncelenen yaşam becerileri programlarının içerikleri incelendiğinde değinilen ortak temaların; karar verme becerileri, problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve empati olduğu görülmektedir. Bu ortak temaların (Dünya Sağlık Örgütü 1994, 1997) tarafından önerilen yaşama becerileri temaları ile büyük oradan örtüşmesi dikkat çekmektedir. Araştırmacıların bundan sonra oluşturacakları programlarda Dünya Sağlık Örgütü tarafından yaşam becerileri eğitime ilişkin hazırlanan klavuzlardan yararlanabileceklerine inanılmaktadır.

Çalışmalarla ilgili dikkat çeken bir konuda hiç birinde programın ön uygulamasının yapıldığına dair bir bilgi sunulmamıştır. Ön uygulamalar asıl uygulamadan önce daha sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilen bir süreç olup, teorik olarak planların hayata geçirilmesi aşamasında karşılaşılabilecek muhtemel sorunlar, programın aksayan, yetersiz kalan yönleri hakkında araştırmacılara eşsiz veriler sunmaktadır (Van Teijlingen ve Hundley, 2001). Gerek eğitim programlarının, gerekse psiko-eğitimlerin etkililiğini arttırılmasında ön uygulamaların ciddi katkılar sağladığı belirtilmektedir (Kirby, 2001). Sonraki çalışmalarda ön uygulamaların yapılmasının programların etkililiğinin arttırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bunların ışığında yaşam becerileri eğitim programlarının ergenlerin, öznel iyi oluş, zararlı alışkanlıklara ilişkin direnç ve özerklik düzeylerinin arttırılmasında; psikolojik stres ve utangaçlıklarının azaltılmasında etkili olabildiği görülmektedir. Buna karşın ergenlere yönelik bu tür çalışmaların büyük kısmının istatistiksel yöntemlerle etkililiklerinin incelenmemektedir, bir başka deyişle deneysel olan sınırlanmış programların sayısının arttırılması gereklidir. Ayrıca ergenlere yönelik planlanacak yeni deneysel çalışmaların ön uygulama içeren, nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirildiği çalışmalar olması alana daha fazla katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Arpana, S. ve D'Souza, L. (2012). Effectiveness of Individual and Group Life Skills Training on Shyness among Adolescents. *Journal of Psychosocial Research*, 7(2), 249-255.
- Broderick, P. C. ve Blewitt, P. (2010). *The life span: Human development for helping professionals* (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Botvin, G. J. ve Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232.
- Boyd, B. L., Herring, D. R. ve Briers, G. E. (1992). Developing life skills in youth. *Leadership*, 4(38), 6-80.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. baskı). New York, NY: Routledge Academic.
- Çuhadaroğlu, F., Canat, S., Kılıç, E., Şenol, S., Rugancı, N., Öncü, B., Hoşgör, A. G., Işıklı, S. ve Avcı, A. (2004). *Ergen ve Ruhsal Sorunlar: Durum Saptama Çalışması*. Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- Dünya Sağlık Örgütü (1994). *The Development and Dissemination of Life Skills: An Overview*. Geneva: World Health Organization

- Dünya Sağlık Örgütü (1997). *Life Skills Education in Schools: Programme on Mental Health*. Geneva: World Health Organization
- Gazda, G., M., Ginter, E. J. ve Horne, A. M. (2001). *Group Counseling and Group Psychotherapy: Theory and Application*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ghasemian, A.ve Kumar, G. V. (2017a). Effect of life skills training on psychological distress among male and female adolescent students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(4), 279-282
- Ghasemian, A. ve Kumar, V. G. (2017b). Evaluate the effectiveness of life skills training on development of autonomy in adolescent students: A comparative study. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(1), 68-72.
- Ioannidis, J. P. (2006). Evolution and translation of research findings: from bench to where. *PLoS clinical trials*, 1(7), e36.
- Kirby, D. (2001). Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy. *American Journal of Health Education*, 32(6), 348-355.
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Dergisi*. 15.03.2018 tarihinde <http://acikarsiv.aydin.edu.tr/jspui/handle/1/222> adresinden alınmıştır
- Korkut, F. (2007). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Psikolojik Danışman Eğitimcileri, Uygulamacıları ve Öğrencileri için* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- LaFromboise, T. ve Howard-Pitney, B. (1995). The Zuni life skills development curriculum: Description and evaluation of a suicide prevention program. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 479.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863-875.
- Mash, E. J. ve Wolfe, D. A. (2010). *Abnormal child psychology* (4. baskı). Belmont, CA : Wadsworth CENGAGE Learning,
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Schulz, K. F., Altman, D. G. ve Moher, D. (2010). CONSORT 2010 statement: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *BMC medicine*, 8(1), 18.
- Siyez, D. M. (2012). *Ergenlerde Problem Davranışlar: Okul Temelli Önleme Çalışmaları ile İlgili Uygulama Örnekleri* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120),8-13.
- Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 45,153-170.
- Van Teijlingen, E. R. ve Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35. 21.06.2018 tarihinde <http://aura.abdn.ac.uk/handle/2164/157> adresinden alınmıştır.
- Vijendra Kumar, S.K. ve Krishnamurthy, A. R. (2016). The impact of life skills training on psychological well-being: The role of gender differences. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(2), 193-197.

ABILITY AND SEXUAL ABUSE RELATING TO CHILD

Gülay Ün

Hilal Yilgin

Celal Bayar Üniversitesi, hilalyilgin@gmail.com

ABSTRACT

Sexual exploitation of children; Using sexual desire and power to meet the requirement of an adult is the child by use of threat or deception. This study was carried out by the research document scanning method. This study examined twenty articles and five theses. Since 1970 sexual abuse against children has been seen as a social problem. But, there is still experiencing difficulties in accessing the actual data on sexual abuse cases. The reason for this, have been exposed to sexually abused children fear of harm to themselves and their families, stigmatization, exclusion, unable to explain reasons such as embarrassment and children affects all life, and changes to them. It is thought that fifteen percent of reported cases of sexual abuse. US studies in %10-34 of girls, boys are 18 years of age of %3-18 were detected before they are exposed to sexual abuse. Gazi University Child Protection Center in the 2001-2008 year include neglect and abuse doubt with judicial and social statement made in 100 children in a study with children, 73% of sexual abuse, 19% physical abuse, have reached the conclusion that exposure to the neglect of 8%. Individual and group therapy in the treatment of abuse is made. The multidisciplinary team working with children after abuse in our country this process is intended to circumvent with minimal trauma. Çocuk İzlem Merkezleri(ÇİM) was founded conscious children who suffered abuse and to prevent abuse and to intervene effectively. Children's forensic interviews, psychiatric treatments are carried out here. Operating hours at the center 7/24. serving psychologists, social workers and nurses take turns with 24-hour system; child psychiatrist, pediatrician and the forensics expert has been working with a consultation. Most of the time children spend their time in school. This is why the abuse case, a great duty to the school counselor. These; the incident be reported to judicial institutions, education regarding the legal situation, interviews with family, doing counseling and guidance to psychiatrists.

Key Words: Abuse, Sexual Abuse Against Children, ÇİM, School Guidance

İSTİSMAR ve ÇOCUĞA YÖNELİK CİNSEL İSTİSMAR DERLEMESİ

ÖZET

Çocuğa yönelik cinsel istismar; bir yetişkinin cinsel arzu ve gereksinimi karşılamak için güç kullanarak, tehdit ya da kandırma yoluyla çocuğu kullanması durumudur. Bu çalışma araştırma yöntemlerinden belge tarama ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yirmi makale ve beş tez incelenmiştir. Çocuğa yönelik cinsel istismar 1970'lerden itibaren toplumsal sorun olarak görülmeye başlanmıştır. Ancak hala cinsel istismar vakalarında gerçek verilere ulaşmakta zorluk yaşanmaktadır. Bunun sebebi cinsel istismara maruz kalmış çocukların kendilerine ve ailelerine zarar gelebileceğinden korkma, damgalanma, dışlanma, utanç duyma gibi sebeplerden dolayı anlatamamaları ve çocukların tüm yaşamlarını etkileyen ve değişime uğratan bir durum olmasıdır. Cinsel istismar vakalarının yaklaşık olarak %15'nin bildirildiği düşünülmektedir. ABD'de yapılan çalışmalarda kız çocuklarının %10-34'nün, erkek çocuklarının %3-18'inin 18 yaşından daha önce cinsel istismara maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Gazi Üniversitesi Çocuk Koruma Merkezine 2001-2008 yılları arasında ihmal ve istismar kuşkusu ile adli ve sosyal bildirim yapılan 100 çocuk ile yapılan bir çalışmada çocukların % 73 oranında cinsel istismara, % 19 oranında fiziksel istismara, %8 oranında ihmale maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. (Küçükkaraca, Albayrak, 2016, s.89).

İstismarın tedavisinde bireysel ve grupla terapi yapılmaktadır. Ülkemizde istismar sonrasında multidisipliner ekip çalışması ile çocuğun bu süreci en az travmayla atlatması amaçlanmaktadır. Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM) istismarın önlenmesi ve istismara uğrayan çocuklara bilinçli ve etkin bir şekilde müdahale edilmesi amacıyla kurulmuştur. Çocukların adli görüşmeleri, psikiyatrik tedavileri burada gerçekleştirilmektedir. Çalışma saati olarak 7/24 esas alınan merkezde hizmet veren psikolog, sosyal hizmet uzmanı ve hemşireler 24 saat nöbetleşe sistem ile çocuk psikiyatristi, adli tıp uzmanı ve çocuk doktoru ise konsültasyon ile çalışmaktadır. Çocuklar zamanlarının çoğunu okulda geçirmektedirler. Bu sebeple istismar vakalarında okul psikolojik danışmanlarına büyük görev düşmektedir. Bunlar olayın adli kurumlara bildirilmesi, yasal duruma ilişkin bilgilendirme, aile ile görüşme, psikolojik danışma yapma ve psikiyatriste yönlendirmedir.

Anahtar kelimeler: İstismar, Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar, ÇİM, Okul Psikolojik Danışmanlarının Rolü

1.GİRİŞ

İstismar, çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren bulunduğu çevrelerde (okulda, evde, sokakta, ve oyun alanlarında) çeşitli sebeplerle karşı karşıya kalabileceği önemli toplumsal bir sorundur.

Çocuğun büyümesini ve gelişmesini olumsuz etkileyen çocuk istismarı İnsanlığın var olduğu tarihten itibaren her kültürde karşımıza çıkmaktadır.

1985 yılında Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından yapılan tanımda ise, "çocuğun sağlığını, fizik gelişimini olumsuz yönde etkileyen-bir yetişkin, topluluk ya da ülke tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan davranışları" çocuk istismarı olarak kabul edilmektedir. (Aksoy ve ark., 2002).

İstismar türleri ise üçe ayrılmaktadır. Bunlar fiziksel ,duygusal ve cinsel istismardır.

İstismara uğrayan çocukları ele alan çalışmalarda en uzun ve olumsuz etkiye sahip türlerin duygusal ve cinsel istismar türleri olduğu görülmüştür.

Karşılaştırıldığında ise duygusal istismara uğrayan çocukların fiziksel istismara uğrayanlara göre erişkinlik dönemlerinde benlik algılarında, depresyonda, saldırganlıkta, kişiler arası iletişimlerinde daha fazla sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunların yanında duygusal istismar, çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir.

2.FİZİKSEL İSTİSMAR

Fiziksel istismar; 18 yaşının altında olan çocuk ya da ergenin ebeveynleri ya da bakımından sorumlu kişilerce sağlığına zarar gelecek biçimde fiziksel olarak yaralanma, hasara uğrama ya da bunların riskini taşıma durumudur. Bu hasar durumu; elle ya da bir nesneyle vurularak, itilerek, yakılarak, ısırılarak gerçekleşebilmektedir.

3.DUYGUSAL İSTİSMAR

Duygusal istismar; çocuğun çevresindeki bireyler tarafından çocuğun kişilik ve duygusal gelişimini engelleyici davranışlar ya da durumlardır. Fiziksel ve cinsel istismarın içerisinde duygusal istismar da yer almaktadır.

4.CİNSEL İSTİSMAR

Cinsel istismar; bir yetişkinin cinsel arzu ve gereksinimi karşılamak için güç kullanarak, tehdit ya da kandırma yoluyla çocuğu kullanması durumudur.

Literatürde cinsel istismar bireyin gelişim aşamalarına (psikolojik, bedensel, zihinsel), beden bütünlüğüne, inanç tipine ilişkin unsurlar dahilinde yaşamının tamamına yönelik travma oluşmasıdır.

erkeğin cinsel ilişki yaşamalarıdır.

Cinsel İstismar;

4.1Temas içermeyen cinsel istismar:

4.2.Seksi Konuşma Cinsel istismar failinin, mağdur çocuğun cinsel yönlerini hedef alarak ya da mağdur çocuk üzerinde gerçekleştirmeyi istediği cinsellik içeren fiillerini sözlü şekilde ifade ettiği ve başka cinsel içerikli yorumlarda bulunduğu konuşma şeklidir. (Demiral,2018).

4.3.Teşhir Cinsel istismar failinin, mağdur çocuğu hedef alarak cinsel organlarından birini veya daha fazlasını gösterdiği (penis, vajina, anüs, göğüs v.b) ya da mağdur çocuğun önünde mastürbasyon yaptığı istismar türüdür.(Demiral,2018).

4.4.Cinsel dokunma: Failin, kurbanın vücudunun özel bölgelerine dokunması, okşaması, kurbanın kendisine dokunmasını veya okşamasını sağlamasını içeren her türlü tutum ve davranışlardır(Demiral,2018).

4.5.İnterfemoral ilişki İstismarcının cinsel organını, çocuk kurbanının cinsel organının içine girmeyeceği şekilde cinsel bölgelerine sürtünme şeklinde gerçekleştirmesidir. Küçük kurbanlarda vajina girişinin çok küçük olmasından veya failin kurbanı yaralamaktan ya da daha büyük çocuklarda kızkık zarının yırtılması, gebelik durumunu önleme amacıyla bu şekilde davrandığı düşünülmektedir. (Demiral,2018).

4.5.Cinsel penetrasyon İstismarcının, kurbanının vücudunda bulunan herhangi bir organına (vajina, ağız vb.), herhangi bir organını (penis, parmak vb.) ile veya herhangi bir obje kullanarak, kurbanına penetrasyonu şeklinde gerçekleşen tutum ve davranışlardır. Penetrasyon, dijital penetrasyon, objelerle penetrasyon, genital ilişki ve anal ilişki şeklinde gerçekleşebilir.(Demiral,2018).

4.6.Cinsel sömürü: Cinsel sömürüyü gerçekleştiren kişi çocukla doğrudan cinsel ilişkiye girmemekte, çocuk üzerinden cinsel tatminden çok maddi kazanç elde etmeyi amaçlamakta. (Efe,2016)

Cinsel istismarın şiddet barındırması gerekmediği gibi çocuğun isteğinin olup olmadığına bakılmamaktadır. Çocuklara yapılan istismar her geçen gün dünyada daha da artarak devam etmektedir. Cinsel istismar utanç ve suçluluk duyguları sebebiyle gizli kalmakta ve yılarca süren bir durum olmaktadır. Cinsel istismar vakalarının yalnızca %15'nin bildirildiği tahmin edilmektedir.

Cinsel istismarların çok düşük oranlarının bildirilmesi gerçek verilere ulaşılmasını zorlaştırmaktadır. ABD’de yapılan istatistiksel çalışmalar sonucu elde edilen verilere göre kız çocukları %10-34’nün, erkek çocukların %3-18’nin reşit olmadan önce cinsel istismara uğradıklarını göstermektedir. Bir çok ülkeyi kapsayan çalışma sonuçlarını içine alan bir makalede kız çocukların erkek çocuklara göre 1.5-3 kat daha fazla istismara uğradığı görülmüştür. Cinsel istismara uğrama riskini arttıranlar arasında çocuk ve gencin zihinsel ve bedensel engelinin olması, şizofreni, bipolar bozukluk, dürtü ve denetim bozukluğu, DEHB gibi etkenler gösterilebilmektedir.

5.CİNSEL İSTİSMAR SIKLIĞI

Cinsel istismara uğrama sıklığı cinsiyetler arasında farklılıklar göstermekle birlikte kız çocuklarda erkek çocuklara oranla üç kata kadar daha fazla karşılaşılmaktadır. Finkelhor’a (1994) göre de pek çok cinsel istismar kurbanı kızdır. Bununla birlikte, erkek çocukların istismarının açığa vurulması kızlara oranla daha az olabilmektedir (Finkelhor, 1994). Cinsel istismar %77 oranla aile, bunun takibinde aileye göre daha düşük olan %11 oranla yakın akrabalar, %5 oranla çocuğun bakımı ile ilgisi bulunmayan kişiler, %2 oranla ise çocuğun bakımı ile ilgilenen diğer kişiler tarafından çocuğa yapılmaktadır. Cinsel istismarcılar genellikle 20-40 yaşları arasındadır. Cinsel istismara uğrayan mağdurların cinsiyeti fark etmeksizin, istismarı uygulayan kişilerin çoğu erkektir ve mağdurlar tarafından da kim oldukları bilinmemektedir. İstismarcıların çoğu çocukluklarında, cinsel istismara maruz kalmışlar ya da aile içerisinde şiddet görmüşlerdir.

İstismar uzun yıllarca sosyal sorun olarak açığa çıkamamış 1970’lerle sosyal sorun olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle Uluslar arası Çocuk İstismarı ve İhmalini Önleme Derneği’nin (International SocietyforPrevention Child AbuseandNeglect-ISPCAN) 1977 yılında kurulmasının ardından çocuk istismarı ve ihmal, çocuk hakları alanında hukuki çalışmalar gibi faaliyetler arttırılmıştır. Bu anlamda istismarın çocuğa etkilerini, istismar karşısında ebeveyn tutumlarını, tedavi programlarını içeren azımsanmayacak çalışmalar yapıldığı bilinmektedir.

6.İSTİSMARA UĞRAMIŞ ÇOCUĞU FARK ETMENİN YOLU

Cinsel istismara maruz kalan çocuklar olayı anlatmaya çekingen yaklaşmaktadırlar. Genellikle olayı anlatırken kendilerinden değil bir başka çocuktan bahsederler. Çocuklarda gerçekleşen davranış değişiklikleri istismarın fark edilmesindeki etkenlerden bazılarıdır. Bunlar nörotik davranış değişiklikleri ya da davranış bozuklukları olabilmektedir. Yaş aralıklarına göre 0-3 yaş arasında yeme ve uyku bozuklukları, tanımadığı kişilerden korkma ve yaşına uygun bulunmayan cinsel içerikli oyunlar oynama görülebilmekte, 3-6 yaş arasında ise yaşından küçük davranışlarda bulunma, bebek gibi konuşma, içine kapanma, birine aşırı bağlanma, enürezis, enkoprezis, yeme ve uyku bozuklukları, agresyon, aşırı itaatkar davranışlar, sık sık ve sürekli cinsel içerikli oyunlar oynama ve mastürbasyon görülebilmektedir.

İstismarı fark etmek genellikle tesadüfi olmaktadır. Çocukta anormal davranışlar görülmesi, çocukta fiziksel yaralanmalar nedeniyle doktora gösterilmesi, en az oranla çocuğun üçüncü bir kişiye durum hakkında bir şeyler anlatması veya gebelik sonucu fark edilebilir. Bu konularda çocukların anlatabileceğine inanılmalı ve çocuklar ciddiye alınmalıdır. Çocuklar bu konuda hikaye uydurabilecek yeterli düzeyde entelektüel ve cinsel deneyimleri yoktur.

7.TEDAVİ

Cinsel istismar vakalarında yoğun bireysel terapinin yanında, gereksinim duyulan yerlerde grup ve aile terapisine başvurulmaktadır. Olayın ilk ortaya çıktığı andan itibaren çocuğa mutlaka çocuğa destek sağlanmalıdır. Özellikle enest vakalarda doktorla istismara maruz kalan çocuk arasındaki ilişki, çocuğun olaydan sonra kurduğu ilk sağlıklı ilişki olabilir. istismara maruz kalan çocuklar kendilerini yalnız, terk edilmiş ve suçlu hissettikleri için çocuklara bu durumlarda destekleyici davranışlarda bulunulmalıdır. Cinsel istismarı yok etmenin en etkili yolu oluşmasını engellemektir. Bu yönde engelleyici çalışmalar ve programlar üzerinde çalışılmaktadır. Bu çalışmalar ve programlar, çocukların olası bir istismar durumunda nasıl tanıyacağı, nasıl tepki göstereceği konusunda bilinçlendirilmelerini ve bu gibi durumlarda güvendikleri bir yetişkine durumu anlatmalarını içermektedir.

İstismara uğrayan çocukların gelişim dönemlerinde psikolojik ve davranışsal sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Bu çocukların:

- Bilişsel yetersizlikten dolayı akademik anlamda başarısız oldukları bu sebeple sosyal iletişim ve dili kullanmada yetersiz buldukları,
- Problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu,
- Otokontrollerinin yetersiz olduğu,
- Sorunlarıyla başa çıkmada şiddeti kullanabileceklerini edimsel koşullanmayla öğrendikleri,
- Diğer bireylere karşı saldırgan tavırlar sergiledikleri ifade edilmektedir. (Graziono ve Mils,1992)

8.PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN ROLÜ

Okul psikolojik danışmanları ilk görüşmede çocuğa saygı duyduğunu, onu olduğu gibi kabul ettiğini göstererek bir güven ortamı yaratmalıdır. Aynı zamanda psikolojik danışmanlar bu vakalarda şu adımları izlemektedirler:

- 1) Çocuğun bulunduğu beyan sorgulanmadan kabul edilir.
- 2) Duyularını belli etmeksizin, meraklı tepkiler göstermeden süreç yönetilir.
- 3) Beyan tutanak tutulur.
- 4) Beyan Türk Ceza Kanunu'nun 279. maddesine göre ilgili kurumlara bildirilir.
- 5) Ailenin onayı bildirim sürecinde aranmaz.
- 6) Tutulan tutanak kuruma elden ulaştırılır.
- 7) Süreçler hakkında çocuğun bilgilendirilmesi sağlanır.
- 8) Çocuğun ve olay hakkında bilgisi olan kişilerin başkalarına anlatımı engellenerek gizliliğe önem verilir.
- 9) Bilgi yazısı il/ilçe MEM'lere 'GİZLİDİR' ifadesi kullanılarak okul yönetimi tarafından elden ulaştırılır.

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre okul psikolojik danışmanları bu vakalarla karşılaştıklarında en çok mağdur öğrenciye yönelik çalışmalar yürütmeyi tercih etmekte onun akabinde ise bildirimde bulunmaya yönelik çalışmalar yapmakta, öğrencinin öğrenim hayatına yönelik çalışmalar yürütmekte ve diğer etkinlikleri yapmaktadırlar. Öğrenciye yönelik ise en çok bireysel görüşmelerle psikolojik destek sunma, ailesi ile görüşme, hastane, adliye ve mahkeme süreçlerinde yanında olma, psikiyatriste yönlendirme veya götürme, psikolojik danışma yapma, süreç ve yasal duruma ilişkin bilgilendirme, çocuğa kendini koruma yöntemlerini öğretmek gibi süreçleri tercih etmektedirler.

9.ÇİM (ÇOCUK İZLEM MERKEZLERİ)

Cinsel istismar mağduru çocukların; kolluk kuvvetleri, adli merciler ve sağlık kurumları tarafından tek değerlendirilmesi ve yaşadığı travmayı her defasında anlatırken tekrar yaşaması, gizliliğe yeterince dikkat edilmemesi, çocukla görüşme yapanların yeterli eğitime sahip olmamaları sebebiyle , '*Çocuk istismarının önlenmesi ve istismara*

uğrayan çocuklara bilinçli ve etkin bir şekilde müdahale edilmesi amacıyla,

öncelikli olarak cinsel istismara uğramış çocukların ikincil örselenmesini

asgariye indirmek, adli ve tıbbi işlemlerin, bu alanda eğitilmiş kişilerden oluşan bir merkezde ve tek seferde gerçekleştirilmesini temin etmek üzere; Sağlık Bakanlığına bağlı hastaneler/kurumlar bünyesinde Çocuk İzlem Merkezlerinin (ÇİM) kurulması ve bu merkezlerin işleyişinin Sağlık Bakanlığınca koordine edilmesi gerekli görülmüştür. şeklinde ÇİM'lerin kuruluşlarındaki amaç açıklanmıştır. ÇİM'lerin işleyişlerinde ise Sağlık Bakanlığına bağlı hastanelerin çatısı altında ancak bağımsız bir şekilde faaliyet göstermeleri planlanmıştır. 18 ve altı yaş grubunda cinsel istismara maruz kaldığı düşünülen çocukların adli görüşmeleri, adli ve psikiyatrik muayeneleri ve takipleri, multidisipliner bir anlayışla sürdürülmektedir. 7/24 hizmet verme esaslı olan merkezde psikolog, sosyal hizmet uzmanı ve hemşireler, 24 saat nöbet sistemi ile; çocuk psikiyatristi uzmanı, adli tıp uzmanı ve çocuk hekimi ise konsültasyon ile çalışmaktadırlar.

10.SONUÇ

Çocuğa yönelik ailede ve çevresinde gerçekleşen, üzeri hep örtülü kalan istismar konularından en önemlisi cinsel istismardır. Cinsel istismar tüm dünyadaki çocuk ve gençleri her açıdan (fiziksel, sosyal, duygusal, ahlaki) dil, din, cinsiyet, etnik köken gibi unsurları ayırt etmeksizin etkileyen önemli bir sorundur. Çocuk istismarının çok yüksek olmasının bir nedeni olarak da ailelerin çocuk yetiştirmekte bilgilerinin yeterli olmayışlarıdır. İstismara maruz kalan çocuklarda ilerleyen dönemler de duyuşsal ve bilişsel açıdan da sorunlar ortaya çıkmakta. Bu sorunlar ruhsal hastalıklara da neden olabilmekte. Cinsel istismarın önlenmesi için çocuklara yaşlarına uygun ailelerin de ve eğitim gördükleri yerler de cinsel eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu eğitim sayesinde hem istismar vakalarında azalma hem de istismar durumunda erken tanı olanağı sağlanacaktır.

İstismarı önleme çalışmalarında literatürde sıklıkla üç aşamalı bir istismar önleme sürecinden bahsedilmektedir. Buna göre, birincil önleme yöntemleri genel popülasyonda istismar için olan ön koşullara odaklanmaktadır. Halka yönelik genel bilgilendirmeler, doğum öncesi ve sonrasında izlem, anne babalara çocuk yetiştirme eğitimi, stres yönetimi istismar, istismar türleri ve korunma gibi konularda yapılacak eğitim olabilir. İkincil önleme yöntemleri, yüksek risk altındaki bireyler için olan istismar potansiyelini arttırıcı etmenlerin azaltılmasını amaçlamaktadır. İstismar ile ilgili risk gruplarının tanımlanmasını, risk altındaki kişilere danışmanlık ve koruyucu hizmetlerin sağlanmasını içermektedir Üçüncü grup önleme yöntemi ise, istismar gerçekleştikten sonra tedavi ve rehabilite edici, tekrar istismara uğrama riskine karşın müdahaleyi içermektedir (Rodriguez ve Price, 2004; Akt. Akgiray, 2007).

Kaynakça

- Akgiray, A. (2007). Çocuk istismarı: 8-10 Yaş Çocuklarda İstismarı Önleme Yöntemleri Yüksek Lisans Dönem Projesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Akgül, E. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Personellerin Cinsel İstismar Bildirim Durumları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/ İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk Çağı Cinsel İstismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlarım*, 1:95-119.
- Ayaz, M., Ayaz, A. B. (2014). Çocuk İstismarına Birimler Arası Yaklaşım: Bir Olgu Sunumu. *Klinik Psikiyatri*, 17:98-102.
- Ayaz, M., Soylu, N., Sönmez, S., Şentürk Pılan, B. (2012). Cinsel İstismar Mağduru Çocuk ve Ergenlerde Ruh Sağlığını Etkileyen Etkenlerin Araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 292-298.
- Bilgin, Ö. (2015). Cinsel İstismar Mağduru Çocukların Psiko-Sosyal Durumlarının İstismara Ait Özellikler Açısından Tanımlanması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demiral, E. (2018). *Uluslar Arası İnsan Hukuku Kapsamında Çocuklara Yönelik Cinsel İstismar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Beykent Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, Ş., Doğan, K. H., Erkol, Z., Deniz, İ. (2008). Konya'da Cinsel İstismar Yönünden Muayenesi Yapılan Çocuk Olguların Değerlendirilmesi. *Adli Tıp AD*, 5: 43-47.

- Dönmez, Y. E., Soylu, N., Özel Özcan, Ö., Yüksel, T., Çalışkan Demir, A., Çon Bayhan, P., Yıldız Miniksar, D. (2014). Cinsel İstismar Mağduru Çocuk ve Ergen Olgularımızın Sosyodemografik ve Klinik Özellikleri. *Turgut Özalp Tıp Merkezi Dergisi*, 21 (1), 44-48.
- Dönmez, Y.E., Soylu, N., Özel Özcan, Ö., Yüksel, T., Çalışkan Demir, A., Çon Bayhan, P., Miniksa, D. Y. (2014). Cinsel İstismar Mağduru Çocuk ve Ergen Olgularımızın Sosyodemografik ve Klinik Özellikleri. *Turgut Özalp Tıp Merkezi Dergisi*, 21(1):44-8.
- Efe, F. (2016). *Çocuklu Çağında İstismara Uğramış Bireylerin Karşı cinselle İlişkilerinin İncelenmesi*. Nişantaşı Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, N. C., Hünler, O. S., Namer, Y. (2017). Kadına Psikolojik Eziyet Envanteri Kısa Formu Türkçe Uyarlaması. *Klinik Psikiyatri*, 20:276-286.
- Göker, Z., Aktepe, E., Tural Hesapçioğlu, S., Tanrıöver Kandil, S. (2009). Cinsel İstismar Suçlusu Olarak Çocuk ve Ergenler: Olgu Serisi. *Klinik Psikiyatri*, 12:141-146.
- Gümüş, A. E. (2017). Çocuk Cinsel İstismarı Şüphesinin Bildirimi Öncesinde Çocukla Yapılacak İlk Görüşme. *Klinik Psikiyatri*, 20:45-58.
- Gündüz, B., Gökçakan, Z. (2004). Fiziksel İstismar Açısından Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *SBE Dergisi*, (13), 29-40.
- Güner İlkey, Ş., Güner, S., Şahan, M. H. (2010). Çocuklarda Sosyal ve Medikal Bir Problem; İstismar. *Van Tıp Dergisi*, 17 (3): 108-113.
- https://www.researchgate.net/profile/Ruestem_Hayli2/publication/322197123_Cinsel_Istismar_Vakalarinda_Rehber_Ogretmenin_Rolu/links/5a4aac450f7e9ba868aff288/Cinsel-Istismar-Vakalarinda-Rehber-Oegretmenin-Rolue.pdf
- Korkmaz, B. (2015). Anal Yoldan Cinsel İstismar/ Saldırı İddiası Olan Olgularda Bulguların Zamana Karşı Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/ Tıp Fakültesi, Aydın.
- Küçükkaraca, N., Albayrak, H. (2016). Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar ve Hegemonik Erkeklik Algısı: Neden Sonuç İlişkisi Üzerine Bir Tartışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-108.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., Serindağ, S. (2007). Çocuklarda Cinsel İstismar ve Etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2 (4), 13- 22.
- Öztop, B. H., Özel Özcan, Ö. (2010). Cinsel İstismar Vakalarının Sosyodemografik ve Klinik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Yeni Symposium Journal*, 48(4): 270-277.
- Soylu, N., Şentürk Pılan, B., Ayaz, M., Sönmez. S. (2012). Cinsel İstismar Mağduru Çocuk ve Ergenlerde Ruh Sağlığını Etkileyen Etkenlerin Araştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13:292-298.
- Şimşek, S., Cenkseven-Önder, F. (2011). Ergenlerde Davranış Problemlerinin, Anne-Babadan ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(3), 1124-1137.
- Taner, Y., Gökler, B. (2004). Çocuk İstismarı ve İhmali: Psikiyatrik Yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35:82-86.
- Topdemir, C. İstismar Mağduru Çocuğun Korunmasında Bir Uygulama: Çocuk İzlem Merkezi(ÇİM). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yulaf, Y., Özer Gümüştas, F. (2005). Çocuk ve Ergenlerde Cinsel İstismarın Psikiyatrik Sonuçlarını Etkileyen Faktörler. *Klinik Psikiyatri*, 16:197-205.

EFFECTIVENESS OF TEST ANXIETY COPING PROGRAM ON TEST ANXIETY LEVELS AND AUTOMATIC THINKING LEVELS OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS³⁶

Gamze Sevcan
Medine Borsa
Ronayi Ergün
Uğur Gürgân

BAUN, NEF, Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Program, gamzesevcan97@hotmail.com,
medineborsa@gmail.com, ronayiiergun@gmail.com, ugurgan@hotmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of the “test anxiety coping program” on the test anxiety and the automatic anxiety of high school students of 11th grade high school students. Experimental design with control group pre-test and post-test was used in the study. The research was conducted with the participation of an official Anatolian high school student in Balıkesir. Within the scope of the study, there were 9 students in each of the experimental and control groups. Data were obtained from the Test Anxiety Inventory and Automatic Thinking Scale. A survey was also conducted to obtain demographic information of the students. Test Anxiety Inventory and Automatic Thinking Scale were given as pre-test to the experimental and control groups. For the experimental group, a seven week “test anxiety coping program” was administered by the researchers. No work was done on the control group. In the last test, both the Test Anxiety Inventory and the Automatic Thinking Scale were applied to both groups. Mann Whitney U and Wilcoxon Marked Ranks test were used to analyze the data obtained from the Test Anxiety Inventory and Automatic Thinking Scale. The results of the research are presented: according to the pretest post test results differences, there is a significant difference between experimental and control groups. There is a significant improvement in the total test anxiety scores in favour of experimental group. This means that the program can reduce the total test anxiety levels of the students. The results indicated that “Group Counseling Program” increase positive automatic thought patterns of students. Also some recommendations and suggestions were made for school counselors and researchers in test anxiety area.

Key Words: Test anxiety, automatic thoughts, test anxiety coping program, high school students.

SINAV KAYGISI İLE BAŞA ÇIKMA GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN 11. SINIF LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI VE OTOMATİK DÜŞÜNCE DÜZEYLERİNE OLAN ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grup Psikolojik Danışma Programı'nın lise öğrencilerinin 11. sınıf lise öğrencilerinin sınav kaygısı ve otomatik düşünceleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada ön-test, son-test ve izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Balıkesir'deki resmi bir Anadolu lisesi öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında, deney ve kontrol gruplarının her birinde 9'ar öğrenci yer almıştır. Araştırmada veriler, Sınav Kaygısı Envanteri ve Otomatik Düşünceler Ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerini almak için bir anket uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Sınav Kaygısı Envanteri ve Otomatik Düşünceler Ölçeği ön-test olarak verilmiştir. Deney grubuna araştırmacılar tarafından, yedi haftalık Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Son testte her iki gruba da Sınav Kaygısı Envanteri ve Otomatik Düşünceler Ölçeği uygulanmıştır. Sınav Kaygısı Envanteri ve Otomatik Düşünceler Ölçeği'nden elde edilen verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Uygulanan yedi oturumluk Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı, deney grubuna katılan bireylerin sınav kaygısı düzeylerini ve otomatik düşüncelerini düşürmüştür. Ayrıca bulgular, Grupla Psikolojik Danışma Programı'nın olumsuz otomatik düşünce biçimine sahip deneklerin olumlu otomatik düşünce biçimlerini artırmada etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Bulgular literatür ışığında tartışılmış, psikolojik danışmanlara, uygulamacılara ve sınav kaygısı konusu ile çalışacak olan araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, otomatik düşünceler, sınav kaygısıyla baş etme grupla psikolojik danışma, lise öğrencileri.

1. Giriş

Kaygı, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” şeklinde tanımlanmıştır. Bundan farklı olarak Erkan (1994) ise kaygıyı insanın en temel varoluşsal duygularından birisi olarak görmüş ve onu “insanın fiziksel veya ruhsal varlığını tehlike altında algılaması sonucu hissettiği tedirginlik” olarak tanımlamıştır. En çok rastlanan ruhsal durumlardan

³⁶ ¹Bu çalışma, 2017- 2018 Eğitim Öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi “PDR’de Alan Çalışması” dersinin gereği olarak Doç. Dr. Uğur GÜRGAN danışmanlığı ve süpervizörlüğünde, gönüllü NEF PDR 4. Sınıf öğrencileriyle Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği protokolü çerçevesinde ve (Balıkesir’de Eğitimin Niteliğini Geliştirme ve İzleme Projesi (BENGİ) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

birisi olan kaygı (Kabalıcı, 2008), uzun yıllardır araştırılan bir konudur ve gelecek zamanda da araştırılmaya devam edecektir (Kapıkıran, 1999 akt. Boyacıoğlu, 2010).

Sınav kaygısı özel bir kaygı türüdür ve sınavlarda ya da diğer değerlendirilmeye yönelik durumlarda ortaya çıkan bir kaygıdır (Erkan, 1994). Bu konuda önemli bir isim olan Spielberg'e (1972) göre ise sınav kaygısı, formal bir sınav ya da değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin ortaya koyabileceği performansı olumsuz etkileyen, bireyde gerginliğe sebep olan ve duygusal, davranışsal, bilişsel yönleri olan bir kaygıdır (Yıldız, 2007; Kabalıcı, 2008). Sınav kaygısı bireyler tarafından sonradan kazanılır ve öğrencilik yaşantısının değişmez bir unsuru haline gelir (Boyacıoğlu, 2010). Sınav kaygısı yaşayan bireyler herhangi bir değerlendirme durumunda öz varlıklarının tehdit edildiği duygusunu yaşarlar (Öner, 1989 akt. Erkan, 1994).

Spielberger ve Vogg (1995)'e göre sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık adı verilen iki boyutu vardır (Bacanlı ve Sürücü, 2006). Kuruntu sınav kaygısının bilişsel yönünü oluşturur (Güleç, Bağçeli Kahraman ve Onur Sezer, 2013) ve bireyin kendisi hakkında yaptığı olumsuz değerlendirmeleri ve başarısızlığına ilişkin olumsuz iç konuşma ve düşünceleri içerir (Bacanlı ve Sürücü, 2006). "Bu sınavda başarılı olamayacağım.", "Sınavda her şeyi unutacağım.", "Zaten çalışsam da yapamıyorum." gibi düşünceler kuruntu boyutu ile ilgilidir.

Duyusallık boyutu ise sınav kaygısının fizyolojik boyutunu oluşturur. Yüksek sınav kaygısı yaşayan bireylerde uykusuzluk, aşırı hareketlilik, tansiyon yüksekliği, baş ağrısı ve titreme gibi fizyolojik belirtiler görülebilir (Boyacıoğlu, 2010).

Sınav kaygısının incelendiği çalışmalarda yüksek başarı beklentisi, mantık dışı inançlar, düşük benlik saygısı, kişilik özellikleri, plansızlık, verimli çalışma tekniklerinin bilinmemesi, arkadaş çevresi, cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ebeveynlerin meslek durumu, sosyo-ekonomik düzey, okul iklimi gibi faktörlerin kaygıya neden olduğu görülmüştür (Erözkan 2004; Çakmak ve Hevedanlı 2005; Üredi ve Üredi 2005; Paluoğlu 2006; Tümerdem 2007; Yıldız 2007; Özcan ve Yüksel, 2003).

Sınav kaygısının cinsiyet değişkenine göre incelendiği yurtdışında yapılan araştırmalarda kızların erkeklere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Guida ve Ludlow, 1989 akt. Erözkan, 2004; Sud, 1991 akt. Erözkan, 2004). Yurtdışında yapılan başka bir araştırmada ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla duyusallık; kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere kıyasla daha fazla kuruntulu davrandığı ortaya çıkmıştır (Musch ve Broder akt. Erözkan, 2004).

Genç, Karlıdağ, Eğri, Güneş, Kurçer, Pehlivan, Özcan ve Ünal (1999)'ın yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınav kaygısı puanları cinsiyetleri ve kendi ifadeleri ile lise başarı durumları arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin sınav kaygısı puanları erkek öğrencilerin sınav kaygısı puanlarından anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Erözkan (2004)'ın yaptığı araştırmada kızların sınav kaygısı toplam puanı ve kuruntu alt boyutunda erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu; fakat duyusallık alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca Erözkan (2004)'ın çalışmasında kuruntu boyutu ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bacanlı ve Sürücü (2006) ise duyusallık ve sınav kaygısı toplam puanının kızlarda daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aynı araştırmada kuruntu alt boyutunda kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gençdoğan (2006) ve Yıldız (2007)'in yaptıkları araştırmalarda kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Baştürk (2007)'ün araştırmasında ise yukarıdaki sonuçlardan farklı olarak erkek öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kirkland ve Holladsworth'a göre sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin düşün performans göstermelerinin temel nedeni verimli çalışma alışkanlıklarını bilmiyor olmalarıdır (Bacanlı ve Sürücü, 2006). Verimli ders çalışma alışkanlığına sahip öğrenciler ise sınavda daha az stres yaşamaktadırlar (Gazelle, Maste ve James, 1998 akt. Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Yurtdışında lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada sınav kaygısı düzeyleri düştükçe akademik başarı testlerinden alınan puanların arttığı bulunmuştur (Brown, 2002 akt. Bacanlı ve Sürücü, 2006). Türkiye’de yapılan bir araştırmada da bunu doğrulayan bir sonuca ulaşılmıştır. Sınav kaygısı ve performans arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, sınav kaygısı ve sınav performansı arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu; kaygı puanları arttıkça sınav puanının azaldığı görülmüştür (Tuğlacı, 1990 akt. Hanımoğlu, 2010).

1960’larda geliştirilen bilişsel model, insanların duygu ve davranışlarının onların düşüncelerinden etkilendiğini belirtir. Bu yüzden bilişsel model bireyin yaşadığı kaygı, depresyon veya öfke gibi duyguların ya da fonksiyonsuz davranışların ortaya çıkmasını bireyin düşüncelerine bağlar (Gladding, 2013 akt. Mürtezoğlu, 2015). Yani bireyin durumu aslında karşılaştığı olayları yorumlama biçiminden etkilenir. Bu yorumlama biçimi ise otomatik düşünceler tarafından şekillendirilir (Kara, 2016).

Herhangi bir olaya karşı önceden düşünülmeden ve anlık olarak ortaya çıkan düşünceler otomatik düşünceler olarak adlandırılır. Otomatik düşünceler kendiliğinden ortaya çıkar ve bireyin tepkilerini şekillendirir. Birey bu düşüncelerin çoğu zaman farkında olmaz; ancak eğitim alarak bu düşüncelerinin farkına varabilir (Meriç, 2010; Beck 2014 akt Mürtezoğlu, 2015; Türkçapar, 2017).

Otomatik düşünceler sorunların çözümünü zorlaştırıcı etkiye sahiptir (Coyne ve Gotlib, 1986 akt. Sinanoğlu, 2016). Otomatik düşünceler ortaya çıktığında birey bunların doğruluğunu analiz etmeden bu düşünceler doğrultusunda davranır (Kapıkıran, 2012). Yoğun ve otonom yapıda olan otomatik düşünceler, birey tarafından herhangi bir çaba harcanmadan, adeta refleks şeklinde ortaya çıkar (Hiçdurmaz ve Öz, 2011).

Üç tür otomatik düşünce vardır. Bunlardan birincisi ve en yaygın olanı gerçekte bağlantısı olmayan düşüncelerdir. Tarafsız kanıtlardan oluşmasına rağmen bir nedenle bozulmuş olarak ortaya çıkar. İkinci tür otomatik düşünceler ise doğrudur; fakat bireyin vardığı sonuç yanlış olabilir. Üçüncü tür otomatik düşünce işlevsiz fakat doğrudur. Üçüncü tür otomatik düşünceye örnek olarak “Bu çalışmayı hazırlamak çok zaman alacak ve kolay olmayacak.” Düşüncesi örnek verilebilir. Bu düşünce doğrudur fakat motivasyonu düşürdüğü için performansı olumsuz etkileyeceğinden işlevsel değildir (Kapıkıran, 2012; Beck, 2014 akt. Mürtezoğlu, 2015). Bireyin temel ve ara inançları sonucunda ortaya çıkan otomatik düşüncelerin değiştirilmesi temel ve ara inançların değiştirilmesinden daha kolaydır (Murdock, 2014).

Cinsiyet ile otomatik düşünme arasındaki ilişkiye yönelik yapılan bir çok çalışmada lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıplarının kız öğrencilerinde erkek öğrencilere göre daha fazla olumsuz otomatik düşünce ve kaygıya sahip olduklarını ve kız öğrencilerinin depresyon puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ; akademik başarı ve cinsiyete göre otomatik düşünceler, depresyon ve kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar bulunduğunu saptamıştır (Bozkurt, 1998). Bu sonuçlar yurtdışı literatür ile uyumludur. Yurtdışında yapılan bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla otomatik düşünceye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dobson ve Breiter, 1993 akt. Bozkurt, 1998).

Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş (2006) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu ama bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Kurtoğlu (2009) ise yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı derecede daha fazla olduğu ve sınıf seviyesi açısından anlamlı bir fark olduğunu (11. sınıflar 10. ve 9. sınıflardan daha yüksek) saptamıştır.

Yapılan bir başka çalışmada ise üniversite öğrencilerinin olumsuz otomatik düşünce sıklığı puanlarının cinsiyete, sınıfa ve aile yerleşim yerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu araştırmada sadece öğrenim görülen bölüme göre otomatik düşünce puanları farklılaşmaktadır; hemşirelik bölümü öğrencileri diğer bölümlerden daha yüksek puanlar almışlardır

(Şirin ve Izgar, 2013). Yine Şirin ve Izgar (2013) üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile olumsuz otomatik düşünceleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlemlemiştir.

Türk eğitim sisteminde sınav başarısı oldukça önemsenen bir durum haline gelmiştir. Buna bağlı olarak öğretmen ve veliler için önemli olan da öğrencilerin sınavlardan yüksek notlar almaları olmuştur. Türkiye’de iyi bir üniversite programından mezun olmanın iş bulmadaki önemi tartışılmamakta; öğrencilerin iyi bir programa yerleşmeleri ise ancak üstün bir başarı ile mümkün olabilmektedir. Bu durum da lise hatta ortaokul yıllarında dahi sınav kaygısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Yapılan bir araştırmada Anadolu Liseleri Sınavı’na girecek öğrencilere sınavdan üç gün Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmış ve sonucunda ise öğrencilerin %61,41’inin sınav kaygısının yüksek olduğu bulunmuştur (Aydın, 1990 akt. Aslan, 2005). Yıldırım (2007)’in yaptığı araştırmada ise, araştırmaya katılan öğrencilerin %46’sının sınav kaygılarının çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güler ve Çakır, 2013). Bu oranın yurtdışı literatür ile karşılaştırıldığında yüksek olduğu görülmektedir. Çünkü Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir araştırmada bu oranın %20 olduğu bulunmuştur (Olgun, 1998). Bir araştırmada da tüm kolej öğrencileri arasında sınav kaygısının görülme sıklığının %15-20 olduğu görülmüştür (Hill ve Wigfeild, 1984 akt. Boyacıoğlu, 2010).

Düşük düzeyde sınav kaygısının öğrenciyi motive ettiği ve performansını arttırabildiği düşünülürken; aşırı kaygının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu görülmektedir (Mısırlı- Taşdemir, 2003; Mc Donald, 2001 akt. Şahin, Günay ve Batı, 2006). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrencilerin sınav kaygılarının azaltılması önem taşımaktadır.

Otomatik düşünceler bireyin içinde bulunduğu duruma karşı olan değerlendirmesini etkilediğinden bireyin yaşadığı duyguları da etkilemektedir. Bu yüzden otomatik düşüncelerin bireylerde kaygı ve depresyona neden olduğuna dair görüşler mevcuttur (Padesky ve Greenberger, 1995 akt. Güneş, 2016). Bu açıklamalar incelendiğinde öğrencilerin otomatik düşüncelerinin azaltılmasının sınav kaygısı ve akademik başarı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın amacı, uygulanacak olan grupla psikolojik danışma programının öğrencilerin sınav kaygısı ve otomatik düşünceleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmaya yönelik hipotezleri ise şu şekildedir:

H1: Grupla psikolojik danışma sürecine katılan çocukların sınav kaygısı envanteri son test puanları, süreçten geçmemiş çocukların sınav kaygısı son test puanlarından düşüktür.

H2: Grupla psikolojik danışma sürecine katılan çocukların otomatik düşünceler ölçeği son test puanları, süreçten geçmemiş çocukların otomatik düşünceler ölçeği son test puanlarından düşüktür.

H3: Grupla psikolojik danışma sürecine katılan çocukların sınav kaygısı envanteri izleme testi puanları, süreçten geçmemiş çocukların sınav kaygısı envanteri izleme testi puanlarından düşüktür.

H4: Grupla psikolojik danışma sürecine katılan çocukların otomatik düşünceler ölçeği izleme testi puanları, süreçten geçmemiş çocukların otomatik düşünceler ölçeği izleme testi puanlarından düşüktür.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, lise öğrencilerine uygulanan “Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı”nın (SKBP) sınav kaygısı üzerindeki etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı”, bağımlı değişkeni ise sınav kaygısı ve otomatik düşünce düzeyidir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Deney Deseni

Gruplar	Atama	Ön test	İşlem	Son test
Deney	Yansız	SKEUyg ODÖ	SKBP	SKE Uyg ODÖ
Kontrol	Yansız	SKE Uyg ODÖ	---	SKE Uyg ODÖ

Sınav Kaygısıyla Başetme Grupla Psikolojik Danışma Programı'nın(SKBP)

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

ODÖ: Otomatik Düşünceler Ölçeği

2.2. Denekler

Araştırma kapsamına giren bireyler, Balıkesir il merkezindeki resmi bir Anadolu Lisesi'ndeki 11. Sınıf öğrencileridir. Lise bünyesinde yazılı ve sözlü duyurular yapılarak eğitim programının içeriği tanıtılmış ve katılmak isteyen bireylere çağrıda bulunulmuştur. Öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilmelerinde önemli ruhsal problemlerinin olmaması, antidepresan ilaç kullanmamaları göz önüne alınmıştır. Eğitime katılmak isteyen öğrencilerle ön görüşme yapılarak programın içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra, eğitim programına katılmak isteyen toplam 64 öğrenciye Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır. Ölçeği eksiksiz olarak dolduran 46 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların 19'u (%41,3) erkek, 27'si(%58,69) kız olmak üzere toplam 46 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin tümüne Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınav kaygısı ortalaması yüksek olan 18 (13 kız- 5 erkek) öğrenci belirlenmiştir. İlişkisiz t testi uygulanarak özdeş iki grup belirlenmiştir. Bu öğrenciler içerisinde yansız atama yoluyla deney (6 kız- 3 erkek) ve kontrol (7 kız- 2 erkek) grupları 9'ar öğrenciden oluşturulmuştur.

Araştırmada uygulanan programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişken açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığını saptanması gerekmektedir. Bu amaçla, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan veri toplama araçları sonuçlarına göre birbirlerinden farklı olmadığı Mann Whitney U testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 2-3'de sunulmuştur.

Tablo 2: Eğitim Öncesinde Grupların Sınav Kaygısı Envanteri Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SKE	Deney	9	8,33	75,00	30	.35
	Kontrol	9	10,67	96,00		

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

Tablo 2'de görüldüğü gibi, eğitim programı öncesinde bireylerin Sınav Kaygısı Envanterinden aldıkları puanlar, gruplara göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olduğunu göstermektedir (SKE= 30.00, p>0.05)

Tablo 3: Eğitim Öncesinde Grupların Otomatik Düşünceler Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SKE	Deney	9	9,33	84,00	39	.89
	Kontrol	9	9,67	87,00		

ODÖ: Otomatik Düşünceler Ölçeği

Tablo 3'de görüldüğü gibi, eğitim programı öncesinde bireylerin Otomatik Düşünceler Ölçeğinden aldıkları puanlar, gruplara göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olduğunu göstermektedir (SKE= 39.00, p>0.05)

2.3. Verilerin Analizi

Deney grubuna uygulanan Sınav Kaygısıyla Başetme Grupla Psikolojik Danışma Programı'nın etkisini saptamak amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak için araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan bireylerin sayısının az olması nedeniyle parametrik istatistik tekniklerinin varsayımları karşılanamamıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan

istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS for Windows 22 programı kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini öğrenebilmek için Öner ve Albayrak Kaymak (1989) tarafından uyarlama çalışması yapılan, Spielberg'in "Sınav Kaygısı Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerini öğrenebilmek içinse (Aydın ve Aydın, 1990) ve (Şahin ve Şahin, 1992) tarafından uyarlama çalışması yapılan "Otomatik Düşünceler Ölçeği" kullanılmıştır.

a) Sınav Kaygısı Envanteri (SKE): SKE'nin yapı geçerliliğini belirlemek için iki tür (Betimleyici ve Doğrulamalı) faktör analizi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda SKE'nin Kuruntu ve Duyuşsallık olmak üzere iki boyuttan oluştuğuna karar verilmiştir. Kuruntu boyutunda 12, Duyuşsallık boyutunda ise 8 olmak üzere SKE'de toplam 20 madde vardır. SKE'nin toplam 20 maddesinden alınan puan genel ya da toplam sınav kaygısı düzeyini, Kuruntu alt ölçeğinden alınan puan Sınav Kaygısı Kuruntu düzeyini, Duyuşsallık alt ölçeğinden alınan puan ise; Sınav Kaygısı Duyuşsallık düzeyini ölçmektedir. SKE, dörtlü derecelmeli likert tipi bir ölçektir. SKE'nin benzer ölçeklerle de ilişkisine bakılarak geçerliği belirlenmiştir. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile SKE'nin alt ölçeklerinden ve tümünden alınan puanlar arasındaki ilişki katsayıları belirlenmiştir.

SKE'nin Kuruntu Duyuşsallık alt ölçekleri ile Sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyonlar sırasıyla; .45 ile .60 ve Durumluk kaygı puanları ile korelasyonları sırasıyla; .39 ile .70 arasında değişmiştir. SKE'nin güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test tekniğiyle kararlılık katsayıları hesaplanmıştır. Kararlılık katsayılarının .90 ile .70 arasında değiştiği bulunmuştur. SKE'nin yine maddelerinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayılarının .93 ile .94 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu araştırmada SKE güvenilirliği için Cronbach Alpha (α) katsayısı formülü ile ölçeğin tümü ve alt ölçekleri için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Duyuşsallık alt boyutu için ($n=519$) öğrenciden elde edilen veriler üzerinden bulunan $\alpha = .84$ dür. Kuruntu alt boyutu için ($n=536$) öğrenci üzerinden elde edilen veriler üzerinden bulunan $\alpha = .83$ 'tür. SKE'den alınan puanın yüksekliği sınav kaygısı düzeyinin yükseldiğini yansıtmaktadır. Ölçekten 20-80 arasında puan alınmaktadır. Ölçekten her alt boyuttan ayrı ayrı puanlar ve tümünden toplam puan alınabilmektedir. (Yıldız, 2007)

Sınav Kaygısı Envanteri tek sayfalık bir soru ve yanıt formundan oluşur. Yönergeyi de içeren bu formda 20 cümlelik soru maddesi ve maddelerin sağ tarafında Dört seçenekli: (1) Hemen hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sık sık, (4) Hemen her zaman, yanıt şıkları bulunur. Yanıtlayıcılar sınavdan önce, sınavda ya da sınavdan sonra yaşadıkları olumsuz duyguların sıklık derecesini bu seçeneklerden birini işaretlemek suretiyle belirtirler. Öğrenciler sınav öncesinde, sınav anında ve sınavdan sonra sıklıkla duydukları kaygılarını envanter de 4 dereceli ölçekle ifade ederler. Her ifade için dört yanıt şikkı vardır. Her şikkın puan ağırlığı o şikka verilen rakamlarla belirlenir. O nedenle her madde için puanlar 1 ile 4 arasında değişir. Envanterde üç tür puan hesaplanır. Tüm test puanı (SKE-T), ağırlığı 20-80 puan arasında değişir. Alınan puanın yüksel oluşu kişinin sınav kaygısının yüksek olduğunu belirtir. Diğerleri ise envanterin alt testleri olan Kuruntu alt testi (SKE-K) ve Duyuşsallık alt testi (SKE-D) puanlarıdır. Her iki alt testten elde edilen puanların toplamı Tüm test puanını oluşturur. (Civil, 2008)

b) Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ): Hollon ve Kendal tarafından 1980 yılında geliştirilen Otomatik Düşünceler Ölçeği- ODÖ (Automatic Thoughts Questionnaire ATQ), bilişsel kurama dayanmaktadır. Özellikle depresif duygudurumda görülen bazı otomatik düşünceleri ve bunların zihne gelme sıklığını sorgulamak için hazırlanmıştır. Kendiliğinden gelişen ve ortaya çıkan bu olumsuz düşüncelerin tespit edilmesi için kullanılan ölçeğin maddeleri, 788 üniversite öğrencisinden alınan düşünce listesi havuzundan seçilmiştir. Ortaya çıkan 100 negatif düşünceden 30'u seçilmiş ve ölçek oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması 466 öğrenci üzerinde yapılmış ve sonuçlar, ölçeğin, kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Otomatik Düşünceler Ölçeği, Şahin ve Şahin (1992b) tarafından

Türkçe'ye çevrilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. 224 kadın 101 erkek üniversite öğrencisi üzerinde yapılan yarıya bölme güvenirlik çalışması .91 düzeyinde korelasyon değerine sahiptir. Ölçek .35 ile .69 arasında değişen madde toplam korelasyon düzeyine sahiptir. ODÖ' nin Beck Depresyon Envanteri ile olan korelasyon düzeyi .75' dir. Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği ile olan korelasyon düzeyi ise .27' dir. Bu sonuçlar yabancı literatüründekilerle benzer niteliktedir. ODÖ 30 maddeden oluşmakta ve her bir maddeye 5' li likert şeklinde yanıt verilebilmektedir. Bu 5 seçenek düşüncenin akla geliş sıklığıyla ilişkilidir. Ölçeğin ters maddesi yoktur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Puanların yüksekliği, bireyin otomatik düşüncelerinin sıklıkla ortaya çıktığını göstermektedir. (Gökdağ, 2008)

2.5. İşlem

Bu program "Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları 2 ve 3" adlı kitaplardan alınmıştır (Erkan ve Kaya, 2017). Uygulanan çalışma programına Ek şeklinde çalışmanın sonunda yer verilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, deney grubuna ön ve son test arasında sınav kaygısını azaltmaya yönelik olarak hazırlanan grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemektir.

Grup rehberliği araştırmanın başlangıcında 1,5 saatlik 7 oturum şeklinde planlanmıştır. 10 kişiden oluşan (7 kız, 3 erkek) deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun katılımı ile yürütülmüştür.

Grupla psikolojik danışma yalnızca deney grubuna uygulanmış, kontrol grubuna yönelik bir çalışma yapılmamıştır.

Uygulanan grupla psikolojik danışma programı grupla tartışma ve gruba bilgi vermeye dayandırılmıştır. Grup tartışmasında danışan merkez alınmış ve danışana yönlendirme yapılmamıştır. Gruba bilgi verme; kaygı, sınav kaygısı, ders çalışma planı oluşturma, verimli ders çalışma yolları üzerine olmuştur.

3. BULGULAR

Denence 1: Sınav Kaygısıyla Başetme Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Denence 1'in test edilmesinden önce, deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin iki ayrı ölçümden elde edilen ön test, son test ve izleme testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4-5'de verilmiştir.

Tablo 4: Sınav Kaygısı Envanteri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	X	S	N	X	S
Deney Grubu	9	36,78	5,04	9	28,33	5,31
Kontrol Grubu	9	35,11	5,13	9	34,11	5,90

Tablo 5: Otomatik Düşünceler Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	X	S	N	X	S
Deney Grubu	9	43,22	7,83	9	40,44	7,35
Kontrol Grubu	9	43,11	13,75	9	40,78	8,90

Denence 1'in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Deney Grubunun SKEÖn Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SKE	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	2.52	.012
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	1				

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

Tablo 6'da yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z_{SKE} = -2.524$, $p < 0.05$). Bu durumda, "Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür" şeklindeki denence desteklenmiştir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda, Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı bireylerin sınav kaygısını azaltmada etkilidir.

Tablo 7: Deney Grubunun ÖDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
ÖDÖ	Negatif Sıra	6	3,75	22,50	1.44	.15
	Pozitif Sıra	1	5,50	5,50		
	Eşit	2				

ODÖ: Otomatik Düşünceler Ölçeği

Tablo 7'de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z_{SKE} = -1.442$, $p > 0.05$). Bu durumda, "Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Otomatik Düşünceler Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür" şeklindeki denence desteklenmemiştir. Bu durumda, Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı bireylerin otomatik düşüncelerini azaltmada etkili değildir.

Denence 2: Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları son test puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8-9'da verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SKE	Deney	9	7,06	63,50	18.50	.051
	Kontrol	9	11,94	107,50		

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

Tablo 8'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($SKE = 18.5$, $p < 0.05$). Bu durumda, "Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür" şeklindeki denence desteklenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı'na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre sınav kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının ODÖ Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ODÖ	Deney	9	9,78	88,00	38.00	.82
	Kontrol	9	9,22	83,00		

ODÖ: Otomatik Düşünceler Ölçeği

Tablo 9'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($ODÖ = 38.0$, $p > 0.05$). Bu durumda, "Sınav

Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Otomatik Düşünceler Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür” şeklindeki denence desteklenmemiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı’na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre otomatik düşünce düzeylerinin daha düşük olmadığı anlaşılmaktadır.

Denence 3: Kontrol grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, kontrol grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Kontrol Grubunun SKE Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SKE	Negatif Sıra	5	5,50	27,50	.42	.67
	Pozitif Sıra	4	4,38	17,50		
	Eşit	0				

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

Tablo 10’da görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($z_{SKE} = -.42, p > 0.05$). Araştırmamızın “kontrol grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Envanteri ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencesi de desteklenmiştir.

Tablo 11: Kontrol Grubunun ODÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
ODÖ	Negatif Sıra	5	3,80	19,00	.845	.39
	Pozitif Sıra	2	4,50	9,00		
	Eşit	2				

ODÖ: Otomatik Düşünceler Ölçeği

Tablo 11’de görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($z_{ODÖ} = -.845, p > 0.05$). Araştırmamızın “kontrol grubundaki bireylerin Otomatik Düşünceler Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencesi de desteklenmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak araştırma bulguları, Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı’na katılmanın bireylerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programına katılan bireylerin, programa katılmayan bireylere göre SKE puanlarında anlamlı bir azalma olduğu görülmektedir. Ancak Sınav Kaygısıyla Baş Etme Grupla Psikolojik Danışma Programı’na katılmanın bireylerin otomatik düşüncelerini azaltmada etkisi bulunmamaktadır.

Çalışma sonucu sınav kaygısı boyutunda etkili çıktığı için okulda öğrenim görmekte olan 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini düşürmek amacı ile de kullanılabilir. 12. sınıf öğrencilerinin yaklaşan sınavlara karşı daha rasyonel bir tutum göstermeleri açısından olumlu sonuçlar verebilir.

Çalışılan grup cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde dengeli bir dağılım göstermemektedir. Bu durum öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi de göz önüne alındığında kendilerini rahat ifade etmesini olumsuz etkilemiş olabileceğinden cinsiyet değişkeni açısından daha dengeli dağılıma sahip gruplar oluşturulması fayda sağlayabilir.

Sınav kaygısı grupla psikolojik danışma programının 11. sınıfların kaygısını azaltmada pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşıldı. Öğrenciler 12. Sınıfa geçtiklerinde girecekleri üniversite sınavlarından dolayı yeniden stresli bir döneme gireceklerinden bu psikolojik danışma programının devam etmesi kaygılarını azaltmada ve başarılarını arttırmada faydalı olabilir.

Sınav kaygısı grupla psikolojik danışma grubunda bağımlı değişkenlerden sınav kaygısı üzerine yoğunlaşıldı. Seçilen diğer bağımlı değişken olan otomatik düşünceler üzerinde çalışmanın pozitif yönde bir etkisinin olmamış olmasından dolayı yapılacak etkinliklerde bu bağımlı değişken ile ilgili etkinliklere daha fazla yer verilmesi olumlu bir sonuç elde edilmesinde faydalı olabilir.

Yapılan bu çalışma aynı sınıftan öğrenciler ile yapılmıştır. Bu durum öğrencilerin kendilerini açmalarını ve kaygılarından bahsetmelerini zorlaştırmış olabilir. Bu yüzden deney ve kontrol grubu deneklerinin farklı sınıflardan seçildiği çalışmalar daha etkili sonuçlar yaratabilecektir. Hatta farklı okullarda eğitim gören öğrenciler de denek olarak seçilebilir.

Sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar sınav kaygısının öğrenciler tarafından sıkça yaşandığını ortaya koymaktadır (Aydın, 1990 akt. Aslan, 2005). Bu yüzden sınav kaygısını azaltmaya yönelik eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi önem taşıyan bir konu olarak karşımıza çıkar. Bu programlar hazırlanırken farklı yaklaşımların temele alınması ise programların farklı çalışma gruplarında uygulanmasını kolaylaştırabilecektir.

Kaynakça

- Aslan, S., A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bacanlı, F., ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve kararverme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (45), 7-35.
- Baştürk, R. (2007). kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Boyacıoğlu, N., E. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Boydak-Özan, M., ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 1(3).
- Bozkurt, N.(1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilgili otomatik düşünme kalıpları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Civil, Ş. (2008). *İstanbul ili Anadolu yakası Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakmak, Ö., ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Erkan, S., ve Kaya, A. (2005). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları 2*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkan, S., ve Kaya, A. (2017). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları 3*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkan, Z. (1994). *Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(12), 13-58.
- Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, M., Güneş, G., Kurçer, A., Pehlivan, E., Ünal, S. (1999). Öğrenci seçme sınavına girecek öğrencilerin kaygı düzeyleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6(1), 38-41.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Gökdağ, C. (2014). *Otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar, mizaç ve karakter arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir

- Güleç, S., Bağçeli-Karaman, P., ve Onur-Sezer, G. (2013). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik başarılarına göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(26), 343-358.
- Güler, D., ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Güneş, R. (2016). *Sürekli kaygı ve depresyon ile algılanan ana baba tutum boyutları arasındaki ilişki: otomatik düşünce ve üst bilişin aracı rolleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hiçdurmaz, D. ve Öz, F. (2011). Benliğin bilişsel yaklaşımla güçlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 68-78.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Ergenlerde olumsuz otomatik düşünceler ve içsel güdülenme arasındaki ilişkinin aracı ve farklılaştırıcısı olarak başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 695-711.
- Kara, D. (2016). *Psikoloji öğrencilerinde stresle başa çıkma stratejileri, olumsuz otomatik düşünceler ve depresyon belirtileri ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan T., F., Sardoğan, M., E., Özkamalı, E. ve Menteş, Ö. (2006). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanan sosyal birim ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 35-45.
- Kurtoğlu, E. (2009). *Lise öğrencilerinde gözlenen saldırganlık düzeylerinin otomatik düşünceler, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Meriç, M. (2010). *Yaygın anksiyete bozukluğu olan kadın hastalarda bilişsel yaklaşım temelli danışmanlığın hastaların tedaviyle ilgili otomatik düşüncelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gülhane Askeri Tıp Akademisi Komutanlığı, Ankara.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Murdock, N. L. (2016). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (F. Akkoyun, çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Mürtezaoğlu, S. (2015). *Pozitif- negatif duyguların, otomatik düşüncelerin ve bazı değişkenlerin okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlik inanç düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Olgun, M., M. (1998). *Anadolu liseleri sınavına hazırlanan öğrencilerin duygusal ve sosyal sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sinanoğlu, B. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin depresyon, anksiyete belirtileri ve olumsuz otomatik düşüncelerinin taranması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, H. ve Izgar, H. (2013). Relationship between undergraduates' communication skills and their negative automatic thoughts. *Elementary Education Online*, 12(1), 254-266
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15 (6), 20-27.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.

- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldız, H. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

THE GENDER INTENSIFICATION HYPOTHESIS: RELATION OF ADOLESCENCE WITH GENDER BEHAVIOR

Yağmur Soylu

Dokuz Eylül Üniversitesi, yagmur.soylu@deu.edu.tr

Erol Esen

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, erol.esen@cbu.edu.tr

ABSTRACT

Through the transformations in adolescence, girls and boys concentrate on gender expectations and experience gender intensification, defined as the socio-cultural aspect of adolescence. The purpose of present study is to introduce the hypothesis of gender intensification by revealing the link between adolescence and gender behavior. The hypothesis of the gender intensification hypothesis is that the psychological and behavioral differences between girls and boys are even greater during early puberty due to the increased social pressure to comply with masculine and feminine gender roles. This hypothesis suggests that change in adolescence has given more focus to the meaning of genders of both men and girls. They can be identified with gender stereotypes judged to be appropriate for women or men, as it may be a little ambiguous for young people to make sense of sex. For this reason, this hypothesis predicts that throughout adolescence, males will become more likely to identify with masculine traits and feminine traits. This hypothesis has a conceptual appeal as it can explain developmental differences in gender. In addition to this developmental explanation, it is suggested that there are gender differences depending on gender intensification, anxiety and coping strategies, success-related behaviors, self-concept and self-esteem, social relations, level of activity and aggression. Based on this information, the gender intensification hypothesis can be used to explain the gender differences in adolescence.

Key Words: Gender, adolescence, gender intensification, gender intensification hypothesis.

TOPLUMSAL CİNSİYET YOĞUNLAŞMASI HİPOTEZİ: ERGENLİĞİN CİNSİYET DAVRANIŞLARIYLA BAĞLANTISI

ÖZET

Ergenlikteki değişimle birlikte, kızlar ve erkekler cinsiyetle ilgili beklentilere yoğunlaşarak ergenliğin sosyo-kültürel yönü olarak tanımlanan toplumsal cinsiyet yoğunlaşması yaşarlar. Bu çalışmanın amacı, ergenliğin cinsiyet davranışlarıyla olan bağlantısını ortaya koyarak toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezini tanıtmaktır. Toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezi, kadınlar ve erkekler arasındaki psikolojik ve davranışsal farklılıkların, erkeksi ve kadımsı cinsiyet rollerine uyma yönündeki sosyal baskının artması nedeniyle erken ergenlik boyunca daha da fazlalaştığını belirten hipotezdir. Bu hipotez, ergenlik çağında yaşanan değişimin, hem erkeklerin hem de kadınların cinsiyetlerinin anlamına daha fazla odaklanmasını sağladığını öne sürmektedir. Cinsiyetin anlamını oluşturmak gençler için biraz belirsiz olabileceğinden kadın ya da erkeğe uygun görülen toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile özdeşleşebilirler. Bu nedenle, bu hipotez, ergenlik dönemi boyunca, erkeklerin erkeksi özellikler ve kadınların kadımsı özellikler ile daha güçlü bir şekilde özdeşleşeceklerini öngörmektedir. Cinsiyet farklılıklarını gelişimsel bir şekilde açıklayabildiğinden bu hipotezin kavramsal bir çekiciliği vardır. Bu gelişimsel açıklamanın yanısıra, toplumsal cinsiyet yoğunlaşmasına bağlı olarak, kaygı ve başatma stratejileri, başarı ile ilişkili davranışlar, benlik kavramı ve benlik saygısı, sosyal ilişkiler, aktivite düzeyi ve saldırganlık açısından cinsiyet farklılıklarını yaşadığı öne sürülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, ergenlik döneminde yaşanan cinsiyet farklılıklarının açıklanmasında toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezinden faydalanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, ergenlik, toplumsal cinsiyet yoğunlaşması, toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezi.

1. Giriş

Ergenlik, puberte ile başlayan ve bireyin yetişkin sorumluluklarını kazanmasıyla birlikte aile ve toplum tarafından tanınması ile sona eren bir dönem olarak tanımlanabilir. Ergenlik döneminin bireylerin bedensel, psikomotor, cinsel, bilişsel, ahlaki, kişilik, sosyal ve duygusal gelişimi açısından değişimlerin yaşandığı bir dönem olduğu bilinmektedir (Siyez, 2013).

Bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, ergenliğin biyolojik ve psikolojik yönlerinin yanısıra sosyokültürel yönünden de bahsetmek mümkündür. Ergenliğin sosyokültürel yönü düşünüldüğünde ise ergenlerin sosyal ilişkilerinin yanısıra toplumsal cinsiyet rolleri de akla gelmektedir. İşte bu noktada toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili toplumsal cinsiyet yoğunlaşması kavramı dikkati çekmektedir (Hill ve Lynch, 1983).

Ergenlikte yaşanan tüm değişimlerle birlikte, kadınlar ve erkekler cinsiyetle ilgili beklentilere yoğunlaşarak ergenliğin sosyo-kültürel yönü olarak tanımlanan toplumsal cinsiyet yoğunlaşması yaşarlar (Hill ve Lynch, 1983). Bu çalışmanın amacı, ergenliğin cinsiyet davranışlarıyla olan bağlantısını ortaya koyarak toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezini tanıtmaktır.

2. Ergenlik Döneminde Cinsel Gelişim ve Cinsiyete İlişkin Rol Beklentileri

Ergenlik döneminde cinsel gelişim, bilişsel, duygusal ve toplumsal öğeleri kapsamaktadır. Ergenlik döneminde meydana gelebilecek değişimlerle ilgili bilgilerin ve cinsel rollerin öğrenilmesi ergenlikte cinsel gelişimin bilişsel boyutunu ve kişinin kendi bedenini nasıl hissettiği, cinsiyetine yönelik duyguları ve kadın erkek arasındaki çekicilik duyguları ergenlikte cinsel gelişimin duygusal boyutunu oluşturmaktadır. Ergenlikte cinsel gelişimin toplumsal boyutu ise ergenlerin kadın ve erkek olarak nasıl davranacaklarına ve cinsiyet rollerini nasıl belirleyeceklerine ilişkin yaşantılarını kapsamaktadır (Siyez, 2013).

Ergenlerin yaşamlarında cinsiyet, kimlik ve sosyal ilişkileri açısından ele alındığında oldukça merkezidir. Erkek ve kadınların nasıl düşünmesi, davranması ve hissetmesi gerektiğini tanımlayan beklentiler dizisi olarak değerlendirilebilecek cinsiyet rolleri, cinsiyetin özel bir anlam taşıyan boyutunu oluşturmaktadır (Yılmaz, 2014). Cinsiyet rollerinin gelişimi biyolojik, sosyal ve bilişsel faktörlerden etkilenmektedir. Bununla birlikte bilişsel kuramın önemli kavramlarından biri olan cinsiyet şema kuramı, çocuklar ve ergenlerin kültürlerinde cinsiyete uygun olan ve olmayan davranışlara ilişkin cinsiyet şemaları geliştirmeleriyle cinsiyet sınıflamalarının oluştuğunu söylemektedir. Böylelikle ergenler kendi kültürlerinde cinsiyetlerine uygun olan ve olmayan davranışları adım adım görerek cinsiyet şemalarını geliştirirler ve bu cinsiyet şemalarına uygun davranmaya çalışırlar (Yılmaz, 2014).

Bireyin cinsiyet rolü, yetiştirilme tarzı ve kültürden etkilenerek yaşadığı kültüre göre şekillenmektedir (Siyez, 2013). Kültürlerde kadın ve erkeklerle ilgili genel algılar ve inançları kapsayan cinsiyet kalıpyargıları bulunmaktadır. Günümüzde hala oldukça yaygın olan cinsiyet kalıpyargılarına göre erkekler araçsal olarak tanımlanan dış dünyaya açık olan geleneksel erkeksi rollerle, kadınlar ise ifade edici olarak tanımlanan evin içinde, duyarlı, besleyen bakan geleneksel kadınsı rollerle ilişkilendirilmektedir. Fiziksel, bilişsel, sosyoduygusal yönlerden cinsiyet benzerlikleri ve farklılıkları bulunmasına rağmen cinsiyet rollerinin cinsiyet kalıpyargıları doğrultusunda değerlendirilmesinin uygun bir yaklaşım olmayacağı vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2014).

4. Toplumsal Cinsiyet Yoğunlaşması Hipotezi

Lise yıllarında cinsiyete özgü daha anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Ergenlik döneminde görülen fiziksel gelişimin ergenin yetişkinliğe geçtiğinin ve yetişkin cinsiyet rollerini benimsemeye başladığının bir göstergesi olduğu varsayılmaktadır (Pettitt, 2004).

Ergenlik dönemindeki cinsel gelişim ve cinsiyet rolleri gelişimi ile bağlantılı olarak erken ergenlik döneminde cinsiyete ilişkin rol beklentilerinin yoğunlaştığı görülmekte ve toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezi ön plana çıkmaktadır (Hill ve Lynch, 1983). Toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezi, kadınlar ve erkekler arasındaki psikolojik ve davranışsal farklılıkların, erkeksi ve kadınsı cinsiyet rollerine uyma yönündeki sosyal baskının artması nedeniyle erken ergenlik boyunca daha da fazlaştığını belirten hipotezdir (Hill ve Lynch, 1983; Siyez, 2014). Hipotez genellikle ergen erkek ve kadınlar arasında gözlenen davranışsal farklılıkları açıklamak için kullanılır.

Cinsiyet farklılıklarını gelişimsel bir şekilde açıklayabildiğinden bu hipotezin kavramsal bir çekiciliği vardır. Bu hipotez, ergenlik çağında yaşanan değişimin, hem erkeklerin hem de kadınların cinsiyetlerinin anlamına daha fazla odaklanmasını sağladığını öne sürmektedir. Cinsiyetin anlamını oluşturmak gençler için biraz belirsiz olabileceğinden kadın ya da erkeğe uygun görülen toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile özdeşleşebilirler. Bu nedenle, toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezi, ergenlik dönemi boyunca, erkeklerin erkeksi özellikler ve kadınların kadınsı özellikler ile daha güçlü bir şekilde özdeşleşeceklerini öngörmektedir (Petersen, Sarigiani ve Kennedy, 1991).

Ergenlerin yaşamlarında akranlarının büyüyen ve anahtar bir rolü olduğu çok iyi bilinmesine rağmen ergenlik döneminde yaşanan toplumsal cinsiyet yoğunlaşması konusunda akranların rolünü inceleyen herhangi bir çalışmanın bulunmadığı vurgulanmaktadır (Pettitt, 2004). Bununla birlikte cinsiyetle ilgili rol beklentilerinin yoğunlaşmasında ebevyenlerinin rolünün önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle geleneksel rolleri benimseyen ebevyenlerin ergen erkek çocuklarına bağımsızlık konusunda daha çok

tolerans gösterdikleri ve daha az koruyucu tutum sergiledikleri, ergen kız çocuklarına ise geleneksel kadınsı davranışları teşvik ettikleri belirtilmektedir. Böylece cinsiyet rollerine ilişkin farklılaşmanın aileler tarafından şekillendirildiği veya ortaya çıkarıldığı iddia edilmektedir (Hill ve Lynch, 1983).

Tüm gelişimsel açıklamaların yanısıra, toplumsal cinsiyet yoğunlaşmasına bağlı olarak, kaygı ve başatme stratejileri, başarı ile ilişkili davranışlar, benlik kavramı ve benlik saygısı, sosyal ilişkiler, aktivite düzeyi ve saldırganlık açısından cinsiyet farklılıkları yaşandığı öne sürülmektedir (Hill ve Lynch, 1983).

4. Sonuç

Bu bölümde toplumsal cinsiyet ile ilgili olarak ergenlik döneminde karşımıza çıkan toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezi konusunda önemli noktalara dikkat çekilmiş ve bazı öneriler sunulmuştur. Toplumsal cinsiyet yoğunlaşması hipotezine göre ergenlik dönemi boyunca, erkeklerin erkeksi ve kadınların kadınsı özellikler ile daha güçlü bir şekilde özdeşleşecekleri öngörülmektedir (Petersen, Sarigiani ve Kennedy, 1991). Kültürün de etkisiyle cinsiyet kalıpyargıları da kadın ve erkek olmakla ilgili genel kalıpyargıları kapsamaktadır (Yılmaz,2014). Bu bağlamda, ergenlik dönemindeki bireylerin cinsiyet ayrımı yapmaksızın kendilerine uygun cinsiyet rollerini benimsemeleri konusunda teşvik edilmeleri gerekmektedir. Kendilerine uygun cinsiyet rollerinin benimsenmesinin teşvik edilmesi kapsamında da ebeveynlerden öğretmenlere ve okul psikolojik danışmanlarına, toplumsal kurumlardan kitle iletişim araçlarına kadar toplumun birçok parçasına önemli görevler düşmektedir.

Ergenlik döneminde yaşanan toplumsal cinsiyet yoğunlaşması sürecinde cinsiyet kalıpyargılarının benimsenebileceği öngörüldüğünden (Petersen, Sarigiani ve Kennedy, 1991, Yılmaz, 2014), içinde bulunduğumuz kültürün kalıpyargıları da göz önüne alındığında, ergenlik dönemindeki kadınların ergenlik dönemindeki erkeklere göre toplumsal cinsiyet yoğunlaşması sürecinden olumsuz yönde daha çok etkilenmesi olasıdır. Çünkü içinde bulunduğumuz kültürün kalıpyargıları ele alındığında cinsiyet rollerinin birbirinden farklı olmanın ötesinde sosyal statü ve güç bakımından eşitliğe dayalı olmadığı, kadınlara daha güçsüz özelliklerin biçildiği ve toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının kadınlara yüklediği sorunların daha fazla olduğu görülmektedir (Dökmen, 2009; Yılmaz, 2014).

Toplumsal cinsiyet yoğunlaşmasına bağlı olarak cinsiyet farklılıklarının yaşandığı düşünüldüğünde (Hill ve Lynch, 1983), ergenliğin cinsiyet davranışıyla bağlantısı kapsamında ergenlik döneminde görülen farklı cinsiyet davranışlarının toplumsal cinsiyet yoğunlaşmasına bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülebilir. Ergenlik döneminde yaşanan toplumsal cinsiyetle ilgili bu yoğunlaşma sırasında cinsiyet rollerine ilişkin farklılaşmanın aileler tarafından teşvik edildiği ele alındığında (Hill ve Lynch, 1983) ise, toplumsal cinsiyet yoğunlaşması kapsamında özellikle ailelerin rolünün oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Dökmen, Z. Y. (2009). Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hill, J. P. ve Lynch, M. E. (1983). *The intensification of gender-related role expectations during early adolescence*. J. Brooks-Gunn ve A. C. Peterson (Ed.), *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives* (s. 201-228) içinde. New York: Plenum.
- Petersen, A. C., Sarigiani, P. A. ve Kennedy, R. E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20 (2), 247-271.
- Pettitt, L. M. (2004). Gender intensification of peer socialization during puberty. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 23-34.
- Siyez, D. M. (2013). *Ergenlerde problem davranışlar: Okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulama örnekleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, D. (2014). *Cinsiyet*. Siyez, D. M. (Ed.), *Ergenlik* (s. 162-185) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

MOBILE PHONE ADDICTION AND NOMOPHOBIA IN HIGH SCHOOL STUDENTS INVESTIGATION FROM DIFFERENT VARIABLES

Elif Kurt
Deniz Ekşi
Uğur Gürkan³⁷

BAUN, Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Program
eelifkurttt@gmail.com, denizeksi95@gmail.com, ugurgan@hotmail.com

ABSTRACT

Today, mobile phones have become a handheld computer that is constantly used. However, the average age of those using mobile phones is gradually decreasing. The mobile phone usage times are increasing rapidly especially in the interest and curiosity of young people in communication and information technologies. The purpose of this study is to examine the relationship between mobile phone dependency level of high school students and fear of cell phone deprivation. In the study, a descriptive scanning model was used. The research was carried out with a total of 472 students (157 girls and 327 boys) attending high school in Balıkesir. Data were obtained using the Mobile Phone Dependency Scale and the Nomophobia Scale in the study. As a result of the research, there was a significant positive correlation between the level of mobile phone dependency and the fear of mobile phone deprivation. It was determined that the level of mobile phone dependency of high school students did not differ according to the sex but increased as the telephone usage time increased.

Key Words: Mobile phone, smartphone, smartphone addiction, fear of lack of mobile phone, nomophobia.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE CEP TELEFONU BAĞIMLILIĞI VE NOMOFOBİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Günümüzde cep telefonu sürekli kullanılan bir avuçlu bilgisayar konumuna gelmiştir. Bununla birlikte cep telefonu kullananların yaş ortalaması gittikçe düşmektedir. Özellikle gençlerin iletişim ve bilişim teknolojilerine olan ilgi ve merak doğrultusunda cep telefonu kullanım süreleri de hızla artmaktadır. Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin cep telefonu bağımlılık düzeyi ve cep telefonundan yoksun kalma korkusu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada durum tespitine yönelik betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Balıkesirde lisede okuyan 157 kız, 327 erkek toplam 472 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Cep Telefonu Bağımlılığı Ölçeği ve Nomophobia Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda cep telefonu bağımlılık düzeyi ile cep telefonundan yoksun kalma korkusu arasında pozitif yönde anlamda bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinin cep telefonu bağımlılık düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak telefon kullanma zamanı arttıkça arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Cep telefonu, akıllı telefon, cep telefonu bağımlılığı, cep telefonundan yoksun kalma korkusu, nomofobi.

1. Giriş

İnsan yaşamı içinde oldukça önemli bir yeri olan teknoloji, ortaya çıkan yenilikler ve icatlar ile birlikte daha çok yaşam içerisine girmiştir. İnsanların vazgeçilmezi haline gelen teknoloji başta haberleşme, ulaşım, üretim gibi alanlarda hizmet verirken, son yıllarda bilişim teknolojileri alanında da önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Günümüz akıllı telefonları kullanıcılarına arama yapma, mesaj yazma, e-posta gönderme ve alma, internette sörf yapma, sosyal ağlarda etkileşim, video ve fotoğraflara bakma ve paylaşma, video oyunu oynama gibi çok çeşitli imkânlar sunduğu için akıllı telefon kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Bunlar dışında akıllı telefonlar hayatımızı planlayan, düzenleyen bir rol haline gelmiş; bir kaç tuşa dokunarak not alma, ne zaman, ne yapacağımızı kararlaştırma, hatırlatma gibi işlevleri de yerine getirmesi daha fazla hayatımızın içinde yer almasına neden olmuştur. Masaüstü bilgisayarların aksine akıllı telefonların daha kullanışlı olması, daha az yer kaplaması, istenilen yer ve zamanda erişim imkanı sunması bu artışın nedenlerine örnek gösterilebilir. Kullanıcılar bugün bankacılık, yeme – içme, mesajlaşma, video ve fotoğraf çekme ve pek çok işi bu akıllı telefonlar aracılığı ile yapabilmektedir. (Tekin, 2012)

³⁷

Bu çalışma, 2017- 2018 Öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi NEF “PDR”de Alan Çalışması” dersinin gereği olarak Doç. Dr. Uğur GÜRGAN danışmanlığı ve süpervizörlüğünde, gönüllü NEF PDR 4. sınıf öğrencileriyle Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüyle iş birliği protokolü çerçevesinde ve Balıkesir’de Eğitimin Niteliğini Geliştirme ve İzleme Projesi (BENGİ) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Akıllı telefonlar doğru kullanıldığı takdirde yaşamı kolaylaştırırken, yanlış kullanımı sonucunda da bazı problemler ortaya çıkmaktadır. Fiziksel sorunlar (kaslarda tutulma, uykusuzluk), asosyallik, özel hayatın gizliliğinin kaybedilmesi, sağlıksız ve yasal olmayan ortamlara kolaylıkla giriş yapılabilmesi ortaya çıkan bu problemlerden bazılarıdır. Akıllı cep telefonlarının yaygınlaşması ile kişiler arası ilişkiler yön değiştirmiştir. Bireylerin cep telefonu ve internet aracılığıyla yer ve zaman fark etmeden kişilere ulaşması, hiç bir çaba olmadan iletişim kurması da asosyalliği de beraberinde getirmiştir. Özellikle lise çağındaki öğrencilerde bu iletişim problemleri oldukça fazla görülmektedir. Ayrıca özellikle yine bu dönemdeki bireylerde cep telefonları sadece iletişim amaçlı değil, statü sembolü ve kimlik ögesi olarak da kullanılmaktadır. Bireyler sahip olunan telefonların işlevine önem vermek yerine moda uyup kendilerine saygınlık kazandırmak amacıyla belli telefonlara yönelmektedirler (Noyan, 2015)

Akıllı cep telefonu kullanımı ile birlikte bireyler sürekli birileri ile iletişim halinde ve sürekli bir şeyler ile meşgul olmaya başlamış, bu durum da kişilerin yalnızlıklarını bu yolla gidermelerine neden olmuştur. Yapılan çalışmalar gençlerin interneti günlük sosyal yaşamlarında çok önemli bir ortam olarak gördüklerini ve sosyal ilişkilerini kurmak ve sürdürmek için bu ortamı kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Farklı bir bakış açısına göre internet kullanımı akranlarla iletişim kurma imkânlarını daha da fazla artırmakta ve böylece bu imkânlar gençlerin benlik saygısının ve iyi oluşlarının artmasına neden olmaktadır. Ergenlik dönemindeki gençlerin bilişim ve iletişim teknolojilerinin olumlu yanlarını kullanmalarının yanı sıra bu teknolojilerin kendini gizleme fırsatı sunması ve bu sanal gerçeklik ortamlarında herhangi bir denetim sisteminin olmamasından dolayı sahte hesaplar açma, zararlı e-postalar gönderme, başkalarına hakaret etme gibi bir takım olumsuz ve zararlı davranışlar göstermek için de kullandıkları birçok araştırmada somut olarak ortaya çıkmıştır. İnternet ve sosyal ağların kullanımı ile birey kendini kolaylıkla gizleyebilmektedir. Kendisini olduğu gibi değil, olmasını istediği gibi tanıtır. Bireyleri yargılanmaktan, dış görünüşü ile ilgili eleştiri almaktan, yalnızlıktan, utangaçlıktan kurtarmakta, anonimliği sağlamaktadır. Sosyal kaygı yaşayan bireylerin davranışları incelendiğinde, sosyal kaygı belirtilerinin problemleri internet kullanımına neden olduğu görülmektedir (Caplan, 2002).

Sosyal hayatta cep telefonlarıyla etkileşim, dünyanın birçok bölgesinde çocukluk döneminden başlamaktadır. Zaman ve mekan kısıtı olmadığından bireyler SMS ya da sosyal medya aracılığıyla bağımsız iletişim ortamı oluşmaktadır. Bugünün çocukları ve yetişkinleri arasındaki başlıca fark, çocukların cep telefonu sahipliğine erken yaşta başlaması ve bu teknolojilere erken yaşta alışmasıdır. (Budak, 2012)

Cep telefonu kullanımının bağımlılığa dönüştüğü noktada nomofobi kavramından bahsetmek gerekir. Nomofobi, cep telefonu yoluyla iletişimden kopmaktan aşırı korkmaktır (Erdem, 2016). Genel itibariyle akıllı telefonda yoksun olma korkusu olarak tanımlanan nomofobi diğer fobik zihinsel durumlar gibi hem zihinsel hem de fiziksel bir takım olumsuz yan etkilere neden olabilmektedir. Bu durum yoksunluk durumunda yaşanan zihinsel ve fiziksel olumsuzluklar şeklinde kendini gösteren belirli bir obje veya maddeye bağımlı olma durumundan farklı olarak obje veya madde mevcutken de yaşanan yoksun kalma korkusu şeklinde ifade edilmektedir. Nomofobik bireylerin karakteristik özellikleri olarak; sürekli mesaj veya çağrı olup olmadığını kontrol etme, kapsama alanı dışı veya kullanımın kısıtlı olduğu yerlerde endişe ve gerginlik duyma, telefonu 24 saat açık bırakma, yatağa akıllı telefon ile girme gibi davranışlar sıralanmak mümkündür. Bunun yanı sıra nomofobi ile oldukça yakın bir kavram olarak tanımlanan akıllı telefon bağımlılığında bazı fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar görülebilmektedir. Akıllı telefon bağımlılarında genel itibariyle; boyun ağrısı, kazalara maruz kalma ihtimalinde artış, yalnızlık, depresyon, düşük özsaygı gibi olumsuz durumlar gözlemlenmektedir. (Erdem ve Ark., 2016)

Cep telefonu kullananların demografik özellikleri incelendiğinde, özellikle gençler cep telefonlarını en çok kullanan gruptur. Çünkü cep telefonları özellikle gençler için onu cazip ve teşvik edici kılan birçok niteliğe sahiptir. Günümüzde, genç nüfus bu ihtiyacını sosyal ortamda yüz-yüze iletişim becerilerini kullanarak karşılamak yerine, internette sosyal etkileşim sağlayan uygulamaları kullanmayı tercih etmektedir. (Budak, 2012)

Lise öğrencilerinin problemleri akıllı telefon kullanımları ile sosyal kaygı ve sosyal ağ kullanımı ile ilgili yapılan bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla problem yaşadığı ortaya konmuştur (Doğan, Tosun, 2016). Başka bir araştırmada ise dışa dönük özellik gösteren bireylerin içe dönük özellik gösteren bireylere göre daha fazla telefon bağımlılığı yaşadıkları görülmüştür. Akıllı telefon bağımlılığı ile ilişkili olarak sosyal medya sitelerini çok sık kullanan bireyler ile narsistik kişilik arasında ilişki olduğu da çalışmada ortaya konulmuştur. Ayrıca akıllı telefon sıklığının artması ile depresyon, stres ve kaygının da artış gösterdiği görülmüştür (Karaaziz, Keskindağ, 2015: 78). Akıllı telefon bağımlılığının artması o aracı insanların bir parçası gibi görmesine neden olmakta ve o aracın yokluğunda panik ve stres içine girmelerine neden olmaktadır. Telefonunun şarjının bitmesi kullanıcıyı bir anda paniğe itebilmekte ve onu çok değerli bir varlıktan yoksunmuş gibi hissetmesine neden olabilmektedir. Yapılan bir başka araştırma da ise akıllı telefon bağımlılığının cinsiyet, yaş ve cep telefonu kullanım özelliklerine göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Ancak alt faktörlere ilişkin analizlerde, yaş arttıkça akıllı telefondan beklentilerin azaldığı ve dolayısıyla daha düşük bir bağımlılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca ailenin gelir düzeyi azaldıkça da akıllı telefon bağımlılığı azalmaktadır. (Kuyucu, 2017)

TÜİK araştırmalarına göre son 10 yılda cep telefonu abone sayısı %25 artmıştır. 2007 yılında 61 milyon olan cep telefonu abone sayısı 2017 yılında 77 milyona yükselmiştir. İnternet abone sayısı ise 2007 yılında 5 milyon iken 2017 yılında 68 milyona ulaşmıştır. Bu verilerden yola çıkarak cep telefonunun ve internet kullanımının hayatımızda önemli bir yere geldiğini söylemek mümkündür. Neredeyse telefonu olmayan kimse kalmamış, aynı şekilde internet bağlantısı da her eve girmiştir. Akıllı telefonlarda cep telefonu tarifeleri uygulanarak internet kullanımı hayatımızın merkezine daha fazla yerleşmiştir. Artık bireyler konuşma ya da mesajlaşmayı o kadar önemsememelerken, internet paketlerinin daha fazla olmasını önemsemektedirler. (TÜİK, 2017)

Dorinsight'ın gerçekleştirdiği "Teknoloji Araştırması" sonuçlarına göre Türkiye'de akıllı telefonların değiştirilme sıklığı ortalama 2,5 yılda birdir. Bulgulara göre Türkiye'de akıllı telefon kullanıcılarının yüzde 39'u akıllı telefonlarını her iki yılda bir değiştirmektedir. Geriye kalanların yüzde 44'ü üç yılda bir telefonlarını değiştirirken, yüzde 11'lik kesim her yıl akıllı telefonunu değiştirmektedir (The Brand Age, 2016:73).

Özet olarak cep telefonları, modern dünyanın bir parçası olmuştur. Dünyanın %80'i cep telefonuna sahiptir. Cep telefonu kullanımı, dünya genelinde giderek artmakta, özellikle gençler arasında hemen her ülkede kullanımı yaygınlaşmaktadır. Gelişen mobil iletişim teknolojileri çağında, değişikliklerin birçoğu, iletişimde ve bilginin transferinde kolaylıklar sağlamakta; ilerleyen teknolojilere her geçen gün yeni servisler ilave edilmektedir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinin cep telefonu ya da akıllı telefon kullanımlarına ilişkin olarak cep telefonu bağımlılığı ve cep telefonundan uzak kalma korkusu arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak betimlemektir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin akıllı telefonda geçirdikleri zamanı hangi amaçla kullandıkları, kullanım sıklıkları, sosyal medya kullanım oranları da incelenmiştir.

1.2. Çalışmanın Önemi

Bu araştırma lise düzeyindeki öğrencilerin önümüzdeki yıllarda daha fazla gelişmesi mümkün olan teknoloji ile birlikte akıllı telefonların niteliklerinin artmasına bağlı olarak gençlerin cep telefonu kullanım düzeylerini göstermesi bakımından gelecekte cep telefonu bağımlılığının dönüşebileceği nomofobik problemlerin önlenmesi için harekete geçme konusunda yardımcı olabilecek bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bu araştırma, ilgili alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde lise türlerine (Anadolu, meslek...) göre farklılık gösterip göstermediğine dair bilgi vermesi açısından ve hangi sosyal medya aracının telefon kullanımında daha etkili olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

2. İlgili Araştırmalar

Kuyucu (2017), üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı düzeyini ölçmek amacıyla İstanbul ilinde 620 üniversite öğrencisine anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda bireylerin cinsiyetleri, yaşları ve cep telefonu kullanım özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gelir durumunda ise düşük gelire sahip bireylerin telefon bağımlılığının, yüksek gelirli bireylerden daha az olduğu ortaya konmuştur.

Aktaş ve Yılmaz'ın (2017) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerine yalnızlık ve utangaçlığın telefon bağımlılığına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler akıllı telefonlarını daha çok internette gezinmek, sosyal ağ hizmetlerini kullanmak ve müzik dinlemek için kullanırken, oyun oynamak ve e-kitap okuma için daha az kullanmaktadır. Akıllı telefon bağımlılığı ile yalnızlık ve utangaç arasında pozitif korelasyon çıkmıştır.

Karaaslan ve Budak'ın (2012) yaptığı çalışmada cep telefonunun iletişime etkisi ve cinsiyet bazında farklılık olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda iletişimin farklı boyutlarda etkilendiği; cinsiyet bazında ise bir fark olmadığı ancak telefonu kullanma amacının farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Şentürk (2017) yaptığı çalışmada sağlık meslek lisesi öğrencilerinin cep telefonu bağımlılık düzeylerinin yaşam kalitelerine etkisini incelemiş ve kız öğrencilerin cep telefonu bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğu, gelir düzeyi ile cep telefonu bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Minaz ve Bozkurt (2017) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıklarını farklı değişkenler açısından incelemişler ve araştırma sonucunda cinsiyet, eğitim ve yaş ile öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamakla beraber üniversite öğrencilerinin telefonlarını en çok sosyal iletişim ağları için kullandıklarını ve günlük ortalama kullanım süresinin 4 saat ve üzeri olduğunu tespit etmişlerdir.

Şimşek (2011) yaptığı çalışmada İzmir ilindeki öğrencilerin hangi telefon markasını neden tercih ettiğini incelemiştir ve İzmir merkezindeki ortaöğretim öğrencilerinin %82 oranında cep telefonunun markasına önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Cheever ve ark. (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin akıllı telefonlarından ayrı kaldıklarında kaygı belirtileri göstermeye başladıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucuna göre akıllı telefonlarını daha fazla kullananların daha az kullananlara göre kaygı belirtisi ve ayrılık kaygısını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir.

Park ve Lee (2014) Koreli üniversite öğrencilerinin kullandıkları uygulamalar ve sosyal ilişkilere yönelik akıllı telefon kullanımının cinsiyete yönelik olarak değişip değişmediğini araştırmıştır. 226 Koreli üniversite öğrencisinin katıldığı araştırma sonucunda kadınların erkeklere göre daha fazla telefonun kamerasını kullandıkları, buna karşılık erkeklerin ise kadınlara göre daha fazla konuştukları gözlemlenmiştir.

Finlandiya'da bireylerin cep telefonu tercihlerini etkileyen faktörlerin araştırıldığı bir çalışma, cep telefonlarının satın alım sürecinde her ne kadar geleneksel koşullar geçerli olsa da birçok durumda bu sürecin ürünün sembolik anlamı ve marka değerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan Finli öğrenciler kadar değişim programıyla ülkeye gelen yabancı öğrenciler için de cep telefonlarının markası, aracın fiyat ve özellik durumunun önüne geçmektedir (Karjaluo vd., 2005:78-79).

Fortunati (2005:36)'nin İtalyan lise öğrencilerinin cep telefonlarını bir moda unsuru olarak algılaması konulu araştırmasında, mobil aygıtlar gençler nezdinde kıyafetin bir parçası ve fiziksel görünümün merkezi bir unsuru olarak kabul edilmektedir.

Baron ve Ling (2007:13-15)'in ABD'de biri özel, diğeri devlet olmak üzere iki büyük üniversitede gerçekleştirdikleri çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin cep telefonlarında en çok konuşma ve mesajlaşma özelliğini kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Almanya’da gençlerin sosyal ilişkilerinde cep telefonlarının etkisini ölçen bir çalışmada, cep telefonu kullanımı sonucunda sosyal iletişim yapılarının üç yönde etkilendiği ortaya konmaktadır. Birincisi cep telefonları yüz yüze iletişim ve ilişki biçimlerini etkilemekte; ikincisi farklı mobilizasyon şekilleri ortaya çıkarmakta; üçüncüsü ise bireysel planlama ve zamanlama yapılarını etkilemektedir (Thulin ve Vilhelmson (2007:248-249).

Yunanistan’da 384 üniversite öğrencisi üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada, gençlerin ortalama günlük cep telefonu kullanım süresi 4 saat olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cep telefonlarını konuşmak ve mesajlaşmak dışında en çok fotoğraf çekmek için kullandıkları bulgular içinde ortaya konmuştur (Economides ve Grousopoulou, 2008:739-741).

Dumlupınar Üniversitesi’nde 389 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırma, öğrencilerin cep telefonu kullanımını “israf” boyutunda ölçmeye çalışmıştır. Buna göre, öğrencilerin kesinlikle israf olarak nitelendirdikleri davranışların başında, zorunlu ihtiyaçlarını karşılayamayan kimselerin pahalı cep telefonlarını talep etmesi gelmiştir (Uzgören vd., 2013:29)

3. Yöntem

Bu çalışma, lise düzeyindeki öğrencilerin cep telefonu bağımlılığını belirlemeye yönelik olarak betimsel model kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni cep telefonu bağımlılığı, bağımsız değişkenler ise cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve aile gelir durumu olarak belirlenmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi düzeylerinin belirlenmesi için farklı değişkenler açısından incelenmiş olup, betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, bir konudaki mevcut durumu araştırmaya ve belirlemeye yardımcı olur. Bu çalışmada farklı liselerdeki öğrencilerin cep telefonu ile ilişkilerini incelemek açısından betimsel model uygun görülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Balıkesir Anadolu Lisesi ve Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi oluşturmaktadır. Araştırma da Balıkesir Lisesi’nden 322, Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nden 150 öğrenci örneklem olarak alınıp toplamda 472 kişiye uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

a) Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, cep telefonu/akıllı telefon kullanım özellikleri ve sosyal medya kullanım durumlarının sorgulandığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

b) Cep Telefonu Bağımlılığı Ölçeği: Cholz tarafından geliştirilip güvenilirlik ve geçerliği test edilen ölçeğin ilk hali 101 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik ve geçerlik çalışmalarından sonra ölçek 22 madde olarak yayımlanmıştır. Ölçek; yoksunluk, kontrolsüzlük/problemler, tolerans/engelleme olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması iki kısımdan oluşmaktadır. Ölçek; ilk 10 maddesi 0=Hiçbir zaman’dan 4=Çoğunlukla’ya doğru puanlanan, 11-22. maddeleri ise 0=Hiç Katılmıyorum’dan 4=Tamamen Katılıyorum’a doğru puanlanan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin özgün formunun iç tutarlılık Cronbach’s Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç iç tutarlılık açısından seçeneklerin homojen olduğunu, cep telefonu bağımlılığı yapısıyla da ilişkili olduğunu ve ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

c) Nomofobi Ölçeği: Çalışmada veri toplama aracı olarak Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilen, Yıldırım, Şumuer, Adnan ve Yıldırım (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Nomofobi Ölçeği (NMP-Q) kullanılmıştır. Ölçek 7’li Likert tipine göre maddelenmiş olup, toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20-140 arasındadır. Orijinal ölçeğin Cronbach’s alpha kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .95, Türkçe’ye uyarlanmış ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak verilmiştir. Ölçeğin, Bilgiye Erişememe, Bağlantıyı Kaybetme, İletişime Geçememe ve Rahat Hissedememe olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğinin tatmin edici seviyede olduğu belirtilmiştir. Ölçekte veriler 5’li Likert (1.Kesinlikle Katılmıyorum,

5.Kesinlikle Katılıyorum) olarak alınmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar nomofobinin arttığını göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada değişkenler arası anlamlı bir farklılık olup olmadığı, cinsiyet değişkeni için t testi, iki ölçeğin birbiri ile ilişkisi için korelasyon analizi ve diğer değişkenler için ise Anova kullanılarak analiz edilmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, istatistiksel analiz sonucunda elde edilmiş bulgular ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Cinsiyete göre farklılaşmaya ilişkin bulgular

Öğrencilerin cinsiyetleri ile cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış olup, t testi sonuçları tablo 1’de verilmiştir.

	cinsiyet	N	ortalama	ss	sd	t	P<0.05
Nomofobi	Kadın	157	81,82	27,341	482	5,039	,640
	Erkek	327	68,02	28,582	482	5,118	
Cep Telefonu Bağımlılığı	Kadın	127	44,20	19,185	482	5,152	,969
	Erkek	327	34,61	19,180	482	5,151	

Tablo 1. Cinsiyete göre t testi sonuçları

Öğrencilerin Nomofobi ölçeğinden aldıkları toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kadın öğrencilerin nomofobi ortalama puanı 81,82 iken erkek öğrencilerin nomofobi ortalama puanı 68,02 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek nomofobi durumu yani telefonundan yoksun kalma korkusu yaşamaktadır.

Öğrencilerin Cep Telefonu Bağımlılığı ölçeğinden aldıkları toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ölçekten alınan ortalama puanlara göre kadın öğrencilerin ortalama puanı (=44,20) erkek öğrencilerin ortalama puanına (=34,61) oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre nomofobi ile benzerlik göstermekte yani kadın öğrencilerin cep telefonu bağımlılık düzeyi erkek öğrencilerin cep telefonu bağımlılık düzeyinden yüksektir.

4.2. Uyanınca telefonunu kontrol etme durumuna göre farklılaşmaya ilişkin bulgular

Öğrencilerin uyanınca cep telefonunu kontrol etme durumu ile cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış olup, t testi sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uyanınca telefonu kontrol etme durumuna göre t testi sonuçları

Toplam	Uyanınca Kontrol Etme	N	Ortalama	Ss	sd	T	P<0.05
Nomofobi	Evet	266	81,74	27,826	482	8,300	,257
	Hayır	218	61,22	26,072	482	8,354	
Cep Telefonu Bağımlılığı	Evet	266	46,49	18,146	482	12,426	,109
	Hayır	218	27,02	15,841	482	12,594	

Öğrencilerin uyanınca telefonlarını kontrol etme durumları incelendiğinde Nomofobi ölçeğine göre değerlendirildiğinde toplam puanlara göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Evet cevabı

verenlerin ortalama puanı 81,74 iken hayır cevabı verenlerin ortalama puanı 62.22 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin uyanınca telefonlarını kontrol etme durumları Cep Telefonu Bağımlılığı ölçeğine göre değerlendirildiğinde ölçekten alınan toplam puanlara bakıldığında $P<0.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4.3. Yaşa göre farklılaşmaya ilişkin bulgular

Öğrencilerin yaşları ile cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, sonuçları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Yaşa göre ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P<0.05	Anlamlı Fark
Cep telefonu bağımlılığı	Gruplararası	5291,326	4	1322,831	3,485	,008	14-17*
	Gruplar içi	181820,019	479	379,583			15-17*
	Toplam	187111,345	483				16-17*

Öğrencilerin yaşları ile cep telefonu bağımlılık düzeylerine ilişkin farkla ilgili uygulanan varyans analizleri sonucu $p<0,05$ önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. 17 yaşındaki (=43,97) öğrencilerin cep telefonu bağımlılığı ortalama puanları 14 yaşındaki (=34,48), 15 yaşındaki (=36,03) ve 16 yaşındaki (=35,56) öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Yani yaşın artmasıyla cep telefonu bağımlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Öğrencilerin yaşları ile nomofobi düzeylerine ilişkin farkla ilgili uygulanan varyans analizleri sonucu $p<0,05$ önem düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.4. Aile gelir durumuna göre farklılaşmaya ilişkin bulgular

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri ile cep telefonu bağımlılık düzeyleri ve nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4.5. Öğrencilerin telefon kullanmaya başladıkları zamana göre farklılaşmaya ilişkin bulgular

Öğrencilerin telefon kullanmaya başladıkları zamana göre cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, sonuçları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Telefon kullanmaya başlama zamanına göre ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P<0.05	Anlamlı Fark
Cep telefonu bağımlılığı	Gruplararası	8229,767	3	2743,256	7,361	,000	1 /1-2 yıl*
	Gruplar içi	178881,578	480	372,670			1/3-4 yıl*
	Toplam	187111,345	483				1/4+ yıl*
Nomofobi	Gruplararası	14367,201	3	4789,067	5,913	,001	1 /1-2 yıl*
	Gruplar içi	388729,797	480	809,854			1/3-4 yıl*
	Toplam	403096,998	483				1/4+ yıl*

Öğrencilerin telefon kullanmaya başladıkları zamana göre farklılaşmaya ilişkin analizler incelendiğinde cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre 1 yıldan az telefon kullanan öğrencilerin nomofobi ortalama puanları(=60,02) , 1-2 yıl (ort=69,93),3-4 yıl (ort=77,05) ve 4 yıldan fazla (ort=72,50) telefon kullanan öğrencilerin nomofobi ortalama puanlarından daha düşüktür. Yani telefonla vakit geçirilen yıllar arttıkça telefonda yoksun kalamama da artmıştır. 1 yıldan az telefon kullanan öğrencilerin cep telefonu bağımlılığı ortalama puanları (=27,72), 1-2 yıl (ort=36,71),3-4 yıl (ort=39,15) ve 4 yıldan fazla (ort=37,72) telefon kullanan öğrencilerin ortalama puanlarından daha düşüktür. Yani telefonla vakit geçirilen yıl arttıkça cep telefonuna bağlanma oranı da artmaktadır.

4.6. Öğrencilerin telefonları ile günde kaç saat ilgilendiklerine göre farklılaşmaya ilişkin bulgular

Öğrencilerin telefonları ile günde kaç saat ilgilendikleri ile cep telefonu ve nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Günlük ilgilenme süresine göre ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P<0.05
Cep Telefonu Bağımlılığı	Gruplararası	42537,981	3	14179,327	47,077	,000
	Gruplar içi	144573,364	480	301,195		
	Toplam	187111,345	483			
Nomofobi	Gruplararası	45271,456	3	15090,485	20,243	,000
	Gruplar içi	357825,542	480	745,470		
	Toplam	403096,998	483			

Öğrencilerin telefonları ile günde kaç saat ilgilendiklerine göre yapılan farklılıklara ilişkin yapılan analizlerde cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi düzeyinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre 1 saatten az telefonu ile ilgilenen öğrencilerin cep telefonu bağımlılığı ortalama puanları(=22,18), 1-2 saat (ort=29,04), 3-4 saat (ort=41,53) ve 5 saatten fazla (ort=50,30) telefonu ile ilgilenen öğrencilerin cep telefonu bağımlılığı ortalama puanlarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin telefonla ilgilenme saatlerinin artmasıyla bağımlılığın pozitif yönde ilerlediğini söylemek mümkündür.

Nomofobi ölçek analizi incelendiğinde 1 saatten az telefonu ile ilgilenen öğrencilerin nomofobi ortalama puanlarının (=52,69) cep telefonu bağımlılığı analizinde olduğu gibi 1-2 saat (ort=65,65), 3-4 saat (ort=76,24) ve 5 saatten fazla (ort=84,77) telefonu ile ilgilenen öğrencilerin nomofobi ortalama puanlarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin telefonla geçirdikleri süre nomofobi düzeyi ile pozitif yönde bir ilişki içerisindedir.

4.7. Öğrencilerin kullandıkları ağ sayısına göre farklılaşmaya ilişkin bulgular.

Öğrencilerin kullandıkları ağ sayısına göre cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kullanılan ağ sayısına göre ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P<0.05
Cep telefonu bağımlılığı	Gruplararası	13369,655	3	4456,552	12,312	,000
	Gruplar içi	173741,690	480	361,962		
	Toplam	187111,345	483			
Nomofobi	Gruplararası	15790,874	3	5263,625	6,523	,000
	Gruplar içi	387306,124	480	806,888		
	Toplam	403096,998	483			

Öğrencilerin kullandıkları ağ sayısına göre nomofobi ve cep telefonu bağımlılığı ortalama puanları için yapılan analizler incelendiğinde p<.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre 4'ten fazla sosyal medya aracı kullanan öğrencilerin cep telefonu bağımlılığı ortalama puanları(=42,90), 1 tane (ort=26,11), 2 tane (ort=36,29) ve 3 tane (ort=36,71) sosyal medya aracı kullanan öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Yani sosyal ağ sayısının artmasıyla cep telefonu bağımlılık düzeyinin de arttığını söylemek mümkündür.

Nomofobi ölçeği sonuçlarına göre ise 1 tane sosyal medya aracı kullanan öğrencilerin nomofobi ortalama puanlarının (=58,63) 2 tane (ort=72,23), 3 tane (ort=72,52) ve 4' ten fazla (ort=77,10) sosyal medya aracı kullanan öğrencilerin ortalama puanlarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yani sosyal ağ sayısının artmasıyla nomofobi düzeyinin arttığını söylemek mümkündür.

4.8. Akademik başarıya göre farklılaşmaya ilişkin bulgular

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile ilgili yapılan analizler incelendiğinde nomofobi ve cep telefonu bağımlılığı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

4.9. En çok kullanılan sosyal medya aracına göre farklılaşmaya ilişkin bulgular

Öğrencilerin kullandıkları sosyal medya aracı ile cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. En çok kullanılan sosyal medya aracına göre ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P<0.05
Cep telefonu bağımlılığı	Gruplararası	11964,928	7	1709,275	4,645	,000
	Gruplar içi	175146,417	476	367,955		
	Toplam	187111,345	483			
Nomofobi	Gruplararası	13177,293	7	1882,470	2,298	,026
	Gruplar içi	389919,705	476	819,159		
	Toplam	403096,998	483			

Öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal medya aracına göre farklılaşma incelendiğinde yapılan analizler sonucunda cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi düzeyinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre en çok kullandığı sosyal medya aracı Instagram olan öğrencilerin cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi ortalama puanlarının en çok kullandığı sosyal medya aracı Facebook olan öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. En çok kullanılan sosyal medya aracı 208 öğrencinin işaretlemesiyle Instagram olmuştur ve arkasından 166 öğrencinin işaretlemesiyle Whatsapp gelmektedir. Yani öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal medya aracının Instagram olmasını telefonlarını daha çok internet amacıyla kullanmaları ile bağdaştırılabileceğini ve sosyal medyayı iletişimden daha çok gündemi takip etmek için ve fotoğraflarla dolu olan bir platformu tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

4.10. İki ölçeğin korelasyonel açıdan incelenmesi

İki ölçeğin korelasyon değeri 0.660 olup iki ölçek arasında pozitif yönde yüksek korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre iki ölçek birbirini yordamakta, maddeleri birbiri ile benzeşmekte ve benzer sonuçlar vermektedir. Yani cep telefonu bağımlılığı düzeyi arttıkça nomofobi düzeyi de artmaktadır.

5. Sonuç

Bu araştırmada lise öğrencilerin cep telefonu kullanım düzeyinin belirlenmesi açısından Cep Telefonu Bağımlılığı Ölçeği ve Nomofobi Ölçeği uygulanmış; cinsiyet, yaş, sınıf, okul, kontrol sıklığı, tercih sebebi, kullanım amacı gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Cep telefonu bağımlılığı ve nomofobi cinsiyet açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla bağımlılık ve yoksunluk gösterdiği ortaya konmuştur. Aktaş ve Yılmaz (2017)’in yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Şata, Çelik ve Ertürk (2016)’ün araştırmasında ise erkek öğrencilerin bağımlılık oranının daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada cep telefonu bağımlılığı ölçeği ile yaş arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Buna göre yaş arttıkça bağımlılığın da arttığını söylemek mümkündür. Aktaş ve Yılmaz (2017)’in yaptığı çalışma bunu desteklerken; Kuyucu(2017) yaptığı araştırmada bağımlılığın yaşa göre farklılaşmadığını; alt faktörlere inildiğinde de yaş arttıkça bağımlılığın azaldığını ortaya koymuştur. Günümüz gençleri çok küçük yaşlarda mobil araçlarla tanıştığı için, ilerleyen süreçlerde bu durum bağımlılığa dönüşmektedir.

Çalışmada sınıf düzeylerine göre cep telefonu bağımlılığı ve yoksunluğu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; sınıf düzeyi yükseldikçe bağımlılık ve yoksunluğun arttığı gözlemlenmiştir. Bu farklılığın sebebi, öğrencilerin telefon kullanma süresinin artması ile alışkanlığının artmasına,

yaşın artması ile ilgi alanlarının sosyal medyaya yönelmesine bağlanabilir. Öğrencilerin telefon kullanım süresine bağlı olarak, uzun süredir telefon kullanan bireylerin yoksunluk ve bağımlılığının daha fazla olduğu bunu desteklemektedir.

Araştırmanın okul boyutunda sonuçlarına bakıldığında, Cep Telefonu Bağımlılığı Ölçeği'nde okullar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde nomofobi boyutunda da Balıkesir Anadolu Lisesi'nin ortalaması, Mimar Sinan Meslek Lisesi'nin ortalamasından yüksek çıkmıştır. Balıkesir Anadolu Lisesi'nin bağımlılığının ve yoksunluk hissini daha yüksek olması öğrencilerin kişilik ve okul özellikleri, sosyoekonomik durum gibi sebeplerle açıklanabilir. Diğer araştırmalar incelendiğinde bu verileri destekleyici yani bu konu hakkında yapılan bir çalışmadığı tespit edildi.

Araştırmada öğrencilerin cep telefonlarını kontrol sıklığı ve vakit geçirme süresi açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bireylerin sahip olduğu ağ sayısı açısından incelendiğinde de anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bağımlılık ve nomofobi düzeyleri arttıkça, kullandıkları ağ sayısının arttığı söylenebilir. Bireylerin cep telefonlarıyla fazla zaman geçirdiklerinde, daha fazla sosyal medya hesabına katıldıklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin cep telefonunu kullanım amacına bakıldığında da anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir. Buna göre, öğrenciler cep telefonlarını daha çok internete girmek için kullanmaktadırlar. Bu bağlamda öğrencilerin hangi sosyal medya aracını tercih ettikleri de önemli bir konudur. Öğrencilerin en çok kullandığı sosyal medya aracına bakıldığında ilk sırada Instagram olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise Whatsapp gelmektedir. Bireylerin sadece fotoğraf ve videolarla kendilerini ifade edebildikleri bu platformu çok kullanmaları ile kendilerini olmak istedikleri gibi ifade ettikleri, eleştiriden uzak kaldıkları ve iletişimi minimum seviyede tuttukları söylenebilir. Diğer araştırmalar incelendiğinde bu verileri desteklemesi açısından bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Araştırmada cep telefonu bağımlılık ve yoksunluk düzeyinin gelir durumuna, tercih sebebine, uyanınca ve yatmadan önce telefonla ilgilenme süresine ve akademik başarıya göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Kuyucu (2017) yaptığı araştırmada, bağımlılığın kullanım amacına ve süresine göre farklılaşmadığını ancak ailenin gelir düzeyine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Aile gelir durumu arttıkça cep telefonlarına yüklenen anlamın değiştiğini, daha çok statü amacı ile kullanıldığını ve telefona daha çok harcama yapıldığını söylemek mümkündür.

Bu araştırma sonucunda cep telefonlarının hayatımızı oldukça etkilediği görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Bunun sonucunda cep telefonuna bağımlılık ve telefondan yoksunluk boyutlarında hayatımızı tehdit edici boyutlara gelmesi kaçınılmazdır.

Kaynakça

- Ada, S., Tatlı, H. (2012). *Akıllı telefon kullanımını etkileyen faktörler üzerine bir araştırma*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İ.İ.B.F., İşletme Bölümü, Kahramanmaraş.
- Akçay, D. (2013). *The effects of interaction design in mobile publishing: Research on Newspaper Webpages Compality to Mobile Devices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, H., Yılmaz, N. (2017). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 85-100.
- Alfawareh, H.M. and Jusoh, S. (2014). Smartphones usage among university students: najran university case, *International Journal of Academic Research Vol. 6. No. 2.pp.321-326*.
- Bağcı, H. (2017). Bilgisayar odaklı yükseköğretim ve fakülte öğrencilerinin problemleri cep telefonu kullanım durumları. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt:3, Sayı 3.
- Bağcı, H., Ağca, R. (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:2 Sayı:4 Makale No:32.
- Bal, E. (2013). *teknoloji çağında cep telefonu kullanım alışkanlıkları ve motivasyonlar: selçuk üniversitesi öğrencileri üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Education and Science*. 2011, Vol. 36, No 162.
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6, 1, 5-22.
- Baron, Naomi S. and Ling, Rich (2007). Emerging Patterns of American Mobile Phone Use: Electronically-mediated Communication in Transition.
- Berg S., Taylor A.& Harper R. (2003), Mobile phones for the next generation: device designs for teenagers, ACM April 5-10. Volume No. 5, Issue No. 1.
- Bian, M. and Leung, L. (2014). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital, *Social Science Computer Review*, 1-19.
- Boulos, M. N. (2011). How smartphones are changing the face of mobile and participatory healthcare: an overview with example from eCAALYX, *Biomedical Engineering OnLine*, 10-24
- Cheever, N.A. & Larry, D.R. & Alex, F.L. (2014). *Causes, effects, and practicalities of everyday multitasking*. *Developmental Review*, s. 64-78.
- Çakır, F & Demir, BN. (2014). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon satın alma tercihlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 29 Sayı:1, s.213-243.
- De Prato, G. Feijoo, C., Simon, J. P. (2014). Innovations in the video game industry: changing global markets, *Digiworld Economic Journal*, No: 94, 2nd, 17-38.
- Demirci, K.; Orhan, H. ; Demirdas, A. ; Akpınar, A.; Sert, H. (2014). Validity and reliability of the turkish version of the smartphone addiction scale in a younger population, *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, Cilt: 24, Sayı: 3, 2014.
- Demirel, F. (2016). *Adjust: Türkiye’de indirilen her 10 mobil uygulamanın 9’u iki hafta sonra çöpe gidiyor*, <http://webrazzi.com/2016/05/18/adjust-turkiyede-indirilen-her-10-mobiluygulamanin-9u-iki-hafta-sonra-cope-gidiyor/>
- Doğan, U. (2015). Lise öğrencilerinde problemlili akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 8, Sayı: 22, Nisan 2016.
- Durmaz, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu tercihlerini etkileyen faktörler ve bir uygulama. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*. Cilt:8, Sayı:14.
- Economides, Anastasios and Grousopoulou, Amalia (2008). Use of Mobile Phones by Male and Female Greek Students, *International Journal of Mobile Communications (IJMC)*, 6 (6): 729-749.
- Egger, O., & Rauterberg, M. (1996). *Internet behaviour and addiction*. Yüksek lisans tezi, Swiss Federal Institute of Technology Üniversitesi, Zürih, Switzerland.
- Erdem, H. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Y.2016, C.21, S.3, s.923-936.
- Fortunati, Leopoldina (2005). Mobile Phones and Fashion in Post-Modernity, *Telektronikk*, 3 (4): 35-48.
- Gülmez, M. (2005). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu satın alma ve kullanımını etkileyen faktörler: sivas cumhuriyet üniversitesi tokat gaziosmanpaşa üniversitelerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 24.
- Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Jin, B. and Park, N. (2012), Mobile voice communication and loneliness: cell phone use and the social skills deficit hypothesis, *New Media & Society*, 15(7), pp.1094-1111.
- Jin, B.S.; Yoon, S.H. and Ji, Y. G. (2013), Development of a continuous usage model for the adoption and continuous usage of a smartphone, *Intl. Journal of Human-Computer Interaction*, 29: 563-581.

- Karaarslan, İ. A., Budak, L. (2012). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu özelliklerini kullarımlarının ve gündelik iletişimine etkisinin araştırılması, *Journal of YaşarUniversity*, 26 (7), 4548-4571.
- Karaaslan, İ., Budak, L. (2012). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu özelliklerini kullarımlarının ve gündelik iletişimine etkisinin araştırılması. *Journal of Yasar University*. 26(7) 4548 – 4525.
- Karaaziz, M., Keskindağ, B. (2015). I love my smartphone: a review study of smartphone addiction and related psychological risk factors, *Bağımlılık Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 2, 78-85.
- Karaca, M. (2007). *Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elazığ örneği*. Doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karjaluto, Heikki, et al. (2005). Factors Affecting Consumer Choice of Mobile Phones: Two Studies from Finland, *Journal of Euromarketing*, 14 (3): 59-82.
- Kim, D., Lee, Y., Lee, J., Nam, J.K. & Chung, Y. (2014). Development of korean smartphone addiction proneness scale for youth. *Plos One*, 9(5), 1-7.
- Kimiloğlu, H., Nasir, V. A., Nasir, S. (2010). Discovering behavioural segments in the mobile phone market. *Journal of Consumer Marketing*, 27(5), 410-413.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: “akıllı telefon(kolik)” üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14).
- Kwon, M.; Kim, D.J.; Cho, H., Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: development and validation of a short version for adolescents, *Plos One*, Vol. 8 Issue 12, pp.1-7.
- Minaz, A., Bozkurt, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt.9 Sayı. 21 (Özel Sayı) (S.268-286).
- Nakilcioğlu, İ. (2007). İletişimden bilişime:internet kültüründen kesitler. Akademik Bilişim, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Noyan, C., Darçın, A.ve Nurmedov, S. (2015). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin kısa formunun üniversite öğrencilerinde türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 2015; 16(Özel sayı.1):73-81.
- Özer, H., Özçomak, M. S. ve Oktay, E. (2005). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu hat tercih olasılığının belirlenmesi: atatürk üniversitesi örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (2).
- Park, N., & Lee, H. (2012). Social implications of smartphone use: korean college students' smartphone use and psychological well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 491–497.
- Park, P., & Chen, J.V. (2007). Acceptance and adoption of the innovative use of smartphone. *Industrial Management & Data Systems*, 9(107), 1349–1365.
- Peker, A. ve Eroğlu, Y. (2015). Ergenlerde algılanan sosyal destek ve siber zorbalığa eğilim arasındaki ilişkiler: arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin aracı rolü. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3): 759-778.
- Sarısakal M.N.,& Aydın M. A. (2003). E-Ticaretin yeni yüzü mobil ticaret. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, Temmuz, Cilt 1, Sayı 2.
- Sert, A.(2012). *Cep telefonu kullanıcılarının mobil reklamlara karşı tutumlarını etkileyen faktörler üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M., Sarı, S., Özer, M., Er, S. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:21, ss.257-270.
- Şar, A. H., Işıklar, A. (2012). Problemlı mobil telefon kullanım ölçeğinin türkçeye uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*. (9)2, 264-275.
- Şata, M., Ertürk, Z., Çelik, İ., Taş, U. (2016). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği'nin (atbö) türk lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*.7(1);156-169.

- Şentürk, D. (2017). *Lise öğrencilerinde cep telefonu bağımlılığının yaşam kalitesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, B.A. (2011). *Cep telefonu pazarı ve izmir’de ortaöğrenim öğrencilerinin cep telefonu satın alma davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tekin, Ç. (2012). *Cep telefonu problemleri kullanım ölçeğinin türkçe’ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- The Brand Age (2016). *2,5 yılda bir telefon değiştiriyoruz*. Haziran 2016.
- Thulin, Eva and Vilhelmson, Bertil (2007). *Mobiles Everywhere: Youth, the Mobile Phone and Changes in Everyday Practice*, *Young: Nordic Journal of YouthResearch*, 15 (3): 235-253.
- Tsai, C. C., & Lin, S. S. J. (2003). *Internet addiction of adolescents in taiwan: an interview study*. *Cyber Psychology & Behavior*, 6(6), 649-652.
- Tuik. (2017). “Sabit telefon, cep telefonu, internet abone.” http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1062
- Uzgören, E.; Mehmet, Ş.; Yiğit, Ü. (2013). *Üniversite öğrencilerinin cep telefonu talebinde israfıya yönelik davranışlarının analizi: dumlupınar üniversitesi öğrencilerine yönelik bir uygulama*. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.18, S.1, s.29-44.
- Yıldız, M. (2006), *Kamu siyasaları açısından cep telefonu teknolojisi ve mobil devlet*. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:24.

ARKADAŞLIK BECERİSİ EĞİTİM PROGRAMININ İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN (5. VE 6. SINIF) YALNIZLIK DÜZEYLERİNE VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Merve Şahin

Lisans Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Ana Bilim Dalı

Fatma Çelik

Lisans Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Ana Bilim Dalı

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, arkadaşlık becerisi eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin (5. ve 6. sınıf) yalnızlık düzeylerine ve sosyal becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaçla 2017-2018 yılı ikinci döneminde, Balıkesir- Altıyülül Yıldız 75. Yıl İlköğretim Okulu ikinci kademeye devam eden öğrencilere UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Yalnızlık düzeyi yüksek ve gönüllü öğrenciler arasından 10 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna 8 hafta süre ile haftada bir defa arkadaşlık becerisi eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Arkadaşlık becerisi eğitimi programı sonunda ve onu izleyen iki aylık dönem sonrasında deney ve kontrol grubuna UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Arkadaşlık becerisi eğitimi programı sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yalnızlıklarında anlamlı düzeyde bir azalma olması ve sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde bir artma olması hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arkadaşlık becerisi, sosyal beceri, yalnızlık

Giriş

Toplumsal bir varlık olan insanoğlu için doyurucu, sağlıklı, duygusal ve sosyal ilişkiler geliştirmek yaşamsal bir öneme sahiptir. Günden güne gelişen teknoloji karşısında birey gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için bir takım beceriler kazanması ve günlük hayatına uyarlayabilmesi gerekmektedir. Bu becerilerden bir tanesi de arkadaşlık becerisi, devamlılığı ve arkadaş ilişkileri kurabilmedir. Peplau ve Perlman (1982) bireylerin arkadaşlık kurabilme ve sürdürebilme becerisinden yoksun kaldıkları zaman kendilerini yalnız hissettiklerini belirlemektedirler.

Bebeklik ve çocukluk döneminde bireyin kuracak olduğu ilişkilerin desteklenmesi sonraki yaşantısında ebeveynleri ve akranları ile olan ilişkilerini pozitif yönde etkilemektedir. Çocuğun ilerideki seçimlerinde ve diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde, çocukluktaki arkadaşlık ilişkileri büyük rol oynar. Bu dönemde zayıf ilişkilerin kurulması bireyin daha sonraki yaşantısında ebeveyn ve akranları ile olan ilişkilerinde çatışma-kaygı yaşamasına neden olmaktadır. Her çocuk, oyunlara ve etkinliklere kabul edilmek, değer görmek ve akranları tarafından sevilme ister. Shantz (1986) akranlarına karşı tutarlı biçimde olumlu ve destekleyici davranışlar sergileyen çocukların gelecekte sosyal statülerinin ve liderlik vasıflarının yüksek olma ihtimalinin fazla olduğu konusu üzerinde durmaktadır.

Arkadaşlık kavramının, ilköğretim döneminde önem kazandığı bireyin gelişimine katkıda bulunduğu bir dönem olarak dikkat çekmektedir. Aynı zamanda çocuğun dış dünyaya açıldığı, arkadaşlıkların kurulup geliştiği bir dönem olarak da görülmektedir. Bu dönemde arkadaşları ile olan ilişkileri hem bilişsel, hem sosyal hem de duygusal gelişimi hakkında bize bilgi verir, bu alanlardaki gelişim sürecine katkıda bulunur.

Arkadaşlık kavramı gelişen bir ilişkidir. Bireyin arkadaşlık gelişimini şu şekilde özetlemek mümkündür. Arkadaşlık beceri gelişiminin ilk döneminde, bireyin korunmaya, şefkate, insanlarla ilişki kurmaya ihtiyacı vardır. Bu dönem bebeklik dönemi olarak adlandırılır. Birey büyüdükçe bu konudaki gelişimi de ilerler. Birey, büyüyüp çocuk olmaya başladıkça, yetişkinlerin de çocuğun oynadığı oyuna katılmaları gerekmektedir. Bu aynı zamanda çocukta oyunda paylaşma duygusunu yaşamasına ve zevk almasına katkı sağlamaktadır. Bir sonraki aşama olup, çocukluk dönemi şeklinde adlandırılan dönemde ise çocuğun yeni ihtiyacı çıkmaktadır. Bu da akran grubuna ihtiyaçtır. Bu grup sayesinde çocuğa kabul edilme duygusu kazandırmaktadır. Son olarak arkadaşlık gelişiminde ergenlik

döneminde birey, yeni yeni beceriler kazanmaya devam etmektedir. İlişkiler yeni bir mahremiyet boyutu kazanır, yeri doldurulamaz arkadaşlıklar kurulur. Bu dönemde yeni bir ihtiyaç bireyin, hem kendi cinsine hem de karşı cinsine yakınlık kurma isteğidir. Bu ihtiyacın karşılanamaması durumunda birey yalnızlık duygusu yaşayabilmektedir. Kılıççı (2000) ergenlik döneminin gelişim görevlerinden birinin de yaşıt dünyası içinde kabul görme ve arkadaşlık, işbirliği ve liderlik yeteneklerini geliştirebilme olduğunu vurgulamaktadır.

Arkadaşlık İlişkileri

Toplumsal bir varlık olan birey, sürekli bir gelişim süreci içerisinde. Bireyin sağlıklı gelişimini sürdürebilmesi için bazı beceriler kazanması ve bu becerileri yaşamına yansıtması gerekmektedir. Bu becerilerden biri de arkadaşlık ilişkileri kurabilme ve sürdürebilme yeteneğidir. (Köknel 1997).

Birey, hayatın her döneminde sosyal yapısı gereği arkadaşlığa ihtiyaç duymaktadır. Arkadaş ilişkileri, bireyin tüm hayatı boyunca gelişiminde büyük önem taşımaktadır.

Arkadaşlığın Tanımı Ve Önemi

Köknel'e göre (1997) arkadaşlık; aileden sonra yaşamın her döneminde gerekli olan, iletişim gruplarının tüm özelliklerini taşıyan, ortak davranış kalıpları ve tutumlarının paylaştığı, yeni davranış kalıpları ve tutumlarının oluşturulduğu en küçük toplumsal birimdir.

Öztürk (2004) arkadaşlık ilişkilerinin çocukların kendilerini ve duygularını ifade etmelerinde, paylaşım ve sorumluluk alma duyguları ile sosyal becerilerinin gelişiminde ve sağlıklı toplumsallaşmalarında büyük önem taşıdığını, çocukların gelecek yaşamlarında sağlıklı ilişkiler kurmalarında ve sosyal yaşama uyum sağlamalarında, çocukluk döneminde kurulan arkadaşlık ilişkileriyle başladığını ve ergenlik dönemindeki arkadaşlıklarla geliştiğini belirtmektedir.

Ergenlik dönemiyle birlikte ergen, bireysel olarak çocukluk yıllarından farklı bir şekilde yeni ilişkiler kurma isteği içerisinde. Ergenlik döneminde gençler bağlanma figürleri olarak ebeveynlerden akranlara ve romantik partnerlere kaymaktadırlar (Allen ve Land 1999, Carlo ve ark. 1999, Fraley ve Davis 1997)

Anne-babanın yanı sıra arkadaşlık ilişkileri de bireyin gelişimine katkıda bulunur. Böylelikle insan ilişkileri ile ilgili deneyimler kazanılır. Çünkü sosyal gelişme için ergenin arkadaşlarıyla beraber olmasına ihtiyacı vardır. Arkadaşları tarafından beğenilmek ve benimsenmek benlik saygısı açısından önemli bir etkidir (Çevik 2007).

Ergen, ailesi, arkadaşları, akrabaları, akranları, yakın arkadaşları ve karşı cinsten arkadaşları ile etkileşime geçer. Bu yüzden ergenin kişiler arası ilişkilerini anlamada çevresindeki kişilerin tepkileri önemli bir anahtar durumundadır. (Muuss 1996).

Arkadaşlığın işlevleri bu şekilde sıralanabilir:

- Gelişim Ve Değişim İçin Aktif Bir Etken Olarak Arkadaş: Kendisi model oluşturarak değil, tartışma, uyarma ve çeşitli etkinliklere katılmaya davet etme, rehberlik etme ve bilgi verme gibi sözel olarak önerilerde bulunmaktadır.
- Etkileşimci Arkadaş: Etkinlik ve etkileşimlere katılan, açıkça konuşan, farklı düşünme ve davranma yolları olduğunu gösteren kişidir.
- Model Olarak Arkadaş: Kişinin gözlediği, sözel davranışı ya da benlik algısını değiştiren bir modeldir.
- Tepkici Arkadaş: Geribildirimde bulunan, destek, güvence, cesaret veren ve baskı yapan kişidir.
- Pasif Etki Olarak Arkadaş: Kişiyi dinleyen, anlayan, eleştiren ve yargılamadan kabul eden kişidir (Döğücü 2004).

Kandel'e (1985) göre arkadaşlıkta benzerlik ve toplumsallaşma olarak iki süreç bulunmaktadır. Ergenler ya birbirlerine benzer kişilerle arkadaşlık kurmakta, ya da birbirlerini pekiştirmekte veya değiştirmektedirler. Kandel, birbirine az benzemenin, arkadaşlığın bitmesine neden olacağını düşünmektedir. Arkadaşlığın sonlanması, birbirleri arasındaki az benzerliğin toplumsallaşma ile artırılmaya çalışılıp, başarısızlığında gerçekleşmektedir.

Görüldüğü gibi arkadaşlık ilişkileri ergenler açısından oldukça önemlidir. Ergen, başkaları tarafından kabul edilmediğinde kendini sosyal olarak yetersiz hissetmekte, bunun sonucunda da içe çekilme, depresyon ve problemleri içselleştirmeye yatkınlık artmaktadır. (Richaud de Minzi and Sacchi 2004).

Yaşlara Göre Arkadaşlık İlişkileri

İlköğretim birinci kademe öğrenciler (yedi on iki yaş arasındaki), başkalarının kendilerine bakışlarını anlayabilmektedir. Bu dönemdeki çocuklar, karşısındaki kişilerin seçimlerini ve tercihlerini dikkate almakta, işbirliğinin bozulması ya da çatışma durumunda arkadaşlık ilişkisi bitmektedir.

Çocuk buluş çağına doğru ilerlerken, akranları ile olan ilişki sıklığı artmakta ve akran grubu tarafından onay ve kabul büyük önem kazanmaya başlamaktadır. Akran grupları, ergenin bireyselleşmesinde ve toplumun bağımsız bir bireyi olmasında önemli etkisi bulunmaktadır. Aynı zamanda akran grupları bağlılık ve ait olma duygusu sağlayarak ergenin kendine güveni ve benlik saygısı gelişimi üzerinde etkili olmakta; stres yaratan olayların etkisini azaltan sosyal bir destek sağlamakta (Dornbusch, 1989, s.1249) ; ahlaki normların ve değerlerin kazanılmasında yardımcı olmakta; birbirlerine verdikleri geri bildirimlerle kişilerarası iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. (Kaner, 1998, s.77)

Çocukların arkadaş grupları, onların sosyal tavırlarını etkilemektedir. Bu sosyal tavırlar, çocuğun genellikle diğer bireylere ve sosyal yaşama karşı tüm tavırlarını içermektedir. Bir dereceye kadar ailede kazanılan bu tavırlar, çocuğun arkadaş grubuyla olan deneyimleri sonucu değişebilmektedir (Yavuzer, 2010, s.179).

Sosyal bir varlık olan insanoğlu, yaşadığı toplum içerisinde kendini başkalarına ifade etme, başkalarını dinleyip-anlama, karşılaştığı problemleri etkin bir şekilde çözebilme ve toplumun diğer fertleri tarafından kabul edilmeye ihtiyaç duyar. Bir toplum tarafından kabul edilmek için de o toplumun, normlarını, değerlerini, adetlerini ve kurallarını bilip ona göre davranmak gerekir. Bu bilgileri insan doğuştan getiremediği gibi hemen de öğrenemez. Öğrense dahi bunlara nasıl tepki vereceğini kısa sürede öğrenebilmesi mümkün değildir. Hem kültürel yapılar değişebilir, hem de farklı kültürlerin içinde bulunması gerekebilir. Bu sebeple sosyal bir varlık olan insanoğlunun sosyal gelişimi de hayat boyu değişikliklere uğrayarak devam eder. İşte bu uyum sürecinde insanlar sosyal beceriye ihtiyaç duyarlar.

Bireyler sosyal becerileri eksik olduğu için sosyal ortamlara girmekten endişelenirler ve korkuya kapılırlar. Dolayısıyla sosyal anksiyeteyi tedavi etmek için bireylere sosyal beceri eğitimi vermek gerekir.

Sosyal beceri, eğitimi öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır. Genelde sosyal beceri eğitimi öğrencilerin belli becerileri kazanmak veya kişilerarası problemlerini çözmek için yardım etme amacına yönelik kısa bir eğitimidir.

Özetle çocukluk ve ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkileri, bireyin sosyal gelişimi için çok büyük bir öneme sahiptir. Özellikle ergenlik dönemindeki akran grupları, ergenin kişilik gelişimleri ve sağlıklı ilişkiler kurmaları açısından önemlidir. Bu dönemde arkadaşları tarafından dışlanan ergenlerin yoğun yalnızlık duyguları yaşadıkları ve bazı tipik yalnızlık belirtileri gösterdikleri vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; arkadaşları tarafından yeteri kadar kabul görmeyen ve dışlanan bireylerin temel yetersizliklerinden biride sosyal beceri eksikliğidir.

İşte bu araştırma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine verilen arkadaşlık becerisi eğitimi programının onların yalnızlık düzeylerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu bakış açısıyla ve ilgili literatür ışığında, bu çalışmanın temel amacı hazırlanan arkadaşlık becerisi eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemektir.

Denenceler

Araştırmada aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

Arkadaşlık becerileri eğitim programı uygulanmasından sonra;

- Arkadaşlık becerileri eğitim programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine göre bir artma olacaktır.
- Arkadaşlık becerileri eğitim programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine göre bir azalma olacaktır.
- Kontrol grubunun ön test ve son test yalnızlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmayacaktır.
- Deney ve kontrol gruplarının son test yalnızlık puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşacaktır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın denekleri Yıldız 75. Yıl İlköğretim Okulu ikinci kademe 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasından seçildiğinden elde edilen bulgular, ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmada belirtilen yalnızlık düzeyi "UCLA Yalnızlık Ölçeği"nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada belirtilen sosyal beceri düzeyi "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Beceri: Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkiler gelmesini önleyerek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişebilen hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar (Yüksel, 1997).

Yalnızlık: Literatürde hemen her zaman kaçınılan ve kaygı, öfke, üzüntü ve diğerlerinden kendini farklı hissetme duygularının eşlik ettiği istenmeyen ve hoş olmayan bir deneyim olarak açıklanmakta (Jones, Freeman ve Goswick, 1981; Russell, Peplau ve Cutrona, 1980, DiTomasso ve Spinner, 1997) ve bilinenin aksine ileriki yaşlardan çok ergenler ve genç yetişkinler arasında sık bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Jones ve Carver, 1991).

Arkadaşlık: Köknel'e göre (1997) arkadaşlık; aileden sonra yaşamın her döneminde gerekli olan, iletişim gruplarının tüm özelliklerini taşıyan, ortak davranış kalıpları ve tutumlarının paylaşıldığı, yeni davranış kalıpları ve tutumlarının oluşturulduğu en küçük toplumsal birimdir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma araştırmacı tarafından hazırlanan arkadaşlık becerisi eğitim programının, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık puanlarını azaltmada ve sosyal becerilerini artırmada etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, biri tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur.

Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Araştırmanın bağımsız değişkeni arkadaşlık becerisi eğitim programı, bağımlı değişkeni ise katılımcıların yalnızlık düzeyleridir. Araştırmanın deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	→UCLA Yalnızlık Ölçeği →Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Arkadaşlık becerileri eğitim programı	→UCLA Yalnızlık Ölçeği →Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
Kontrol Grubu	→UCLA Yalnızlık Ölçeği →Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Müdahale Yok	→UCLA Yalnızlık Ölçeği →Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Denekler

Bu araştırma Yıldız 75. Yıl İlköğretim Okulu’ nun ikinci kademesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim gören 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Bu öğrenciler arasından yansız atama yoluyla seçilmiş bulunmaktadır.

Görüşmelere başlarken grup eğitimi programının süresi, oturumların zamanı, yeri ve sayısı hakkında bilgi verilmiştir. Grup özellikleri hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Öğrencilere bu görüşmeler sırasında ayrıca bu çalışmanın bilimsel bir araştırma olduğu böyle bir çalışmaya katılmada önemli engelleri olup olmadığı sorulmuştur. Önemli engeli olan öğrenciler adaylıktan elenmişlerdir. Görüşmeler sonunda grup oturumlarına katılmaya önemli engeli olmayan ve kriterlere uygun olan öğrenciler deney ve plasebo kontrol grubuna alınmışlardır. Bu araştırmaya katılmaya engel olarak belirlenen kriterlere uygun olmayan adaylar da araştırmacı tarafından adaylıktan çıkarılmışlardır.

Arkadaşlık Becerisi Eğitim Programının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında, arkadaşlık becerileri özelliklerini artırmada etkililiği test edilen “Arkadaşlık Beceri Eğitim Programı(Necati Bilgiç) ”ndaki etkinlikler oluşturulurken, uzman görüşleri ve araştırma bulgularına göre farklı oyunlardan, psikolojik danışma ve yaratıcı drama teknikleri ile eğitici alıştırmalardan yararlanılmıştır.

Oyunun bu çalışmada birçok oturumda kullanılmasının temel nedeni oyunların insan yaşamında önemli işlevlere sahip olmasıdır.

Başlangıçta 11 kişi olarak deney grubuna denk bir grup olarak belirlenen kontrol grubu 11 kişi ile aynı aylarda ve zaman periyodunda 8 oturum olarak “Yıldız 75. Yıl İlköğretim Okulu Anasınıfı Birimi ”nde uygulanmıştır. Bu uygulamalar ortalama 60-90 dakika arası sürede tamamlanmıştır

Deney grubuna uygulanan programın gereği olarak içeriğinden söz edilmesi sonucu oluşan beklentinin plasebo kontrol grubuyla kontrol edilmesi için, grupların oluşturulması ile ilgili hazırlık görüşmelerinde diğer örneklem grubundaki öğrencilerin tümüne olduğu gibi bu gruba da yalnızlık düzeyini azaltma ve sosyal beceri düzeyini artırmada etkili olabilecek bir etkinliğin yapılacağı söylenmiştir.

Hedef Grup

Arkadaşlık becerileri eğitim programı ilköğretim ikinci kademeye devam eden öğrencilere yönelik hazırlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ/7-12)

Ölçek, 7-12 yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri 69 maddeli, "her zaman yapar" (5) ile "hiç bir zaman yapmaz" (1) arasında 5'li Likert tipi puanlama ile değerlendiren ters yönlü maddesi bulunmayan bir ölçme aracıdır. Ölçek öğretmenlerin çocukları değerlendirmesi şeklinde uygulanmaktadır. Ölçeğin, Temel Sosyal Beceriler (TSB), Temel Konuşma Becerileri (TKB), İleri Konuşma Becerileri (İKB), İlişkiyi Başlatma Becerileri (İBB), İlişkiyi Sürdürme Becerileri (İSB),

Grupla İş Yapma Becerileri (GİYB), Duygusal Beceriler (DB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri (SDBÇB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Yönerge Verme Becerileri (YVB) ve Bilişsel Beceriler (BB) olmak üzere 12 alt boyutu vardır. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada bütünü 0,98, alt boyutlarının ise 0,70 ile 0,95 arasında içtutarlılık katsayıları gösterdiği belirtilmiştir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

UCLA Yalnızlık Ölçeği

Russel, Peplau ve Ferguson(1978) tarafından geliştirilen ve Russel, Peplau ve Cutrona(1980) tarafından yeniden gözden geçirilen UCLA Yalnızlık Ölçeği (University Of California Los Angeles Loneliness Scale) kullanılmıştır. UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Türkçe'ye çeviri ve uyarlama çalışmaları Yaparel(1984) ve Demir(1989) tarafından yapılmıştır.

UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Puanlanması: Bu ölçeğin her bir maddesinde sosyal ilişkilerle ilgili duygu ve düşünceleri belirten bir durum sunulmakta ve bireylerin bu durumu ne sıklıkta yaşadıklarını dörtlü derecelendirme likert tipi ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin 10 maddesi olumlu, 10 maddesi ise olumsuz ifadeleri içermektedir. Ölçekte bulunan 10 olumlu madde 1,4,5,6,9,10,15,16,19 ve 20'dir. Ölçekte bulunan 10 olumsuz madde ise 2,3,7,8,11,12,13,14,17 ve 18'dir.

Puanlamada olumlu yöndeki ifadeleri içeren maddeler “hiç yaşamam”(4), “nadiren yaşarım”(3), “bazen yaşarım”(2), “sık sık yaşarım”(1) şeklinde, olumsuz ifadeleri içeren maddeler ise “hiç yaşamam”(1), “nadiren yaşarım”(2), “bazen yaşarım”(3), “sık sık yaşarım”(4) şeklinde puanlanmaktadır. Yalnızlık düzeyi düşük olan öğrencinin alabileceği puan 20, yalnızlık düzeyi yüksek olan öğrencinin alabileceği puan 80'dir. Puan yükseldikçe yalnızlık düzeyi artmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aral, N. , Gürsoy, F. ve Bıçakçı, M.Y. (2006). Yetiştirme yurdunda kalan ve kalmayan kız ergenlerin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 10-19.
- Atabek, E. (1996). *Kuşatılmış gençlik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Ataş, A.T. ve Efeçınar,H.İ. ve Tatar, A.(2016). Sosyal beceri değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85
- Avcıoğlu, H.(2001). *İşitme engelli çocuklarda sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Ankara
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. 2. Baskı., İstanbul: Atlas Yayın dağıtım.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltaş, A. (1999). *Eğitim başarısını yükseltmede, sağlıklı ve mutlu insanlar yetiştirmede ailenin rolü. ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bilgiç, N.(2005). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim u. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi, deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları* 1(1. Baskı) Ankara : Pegem Yayınları.
- Bilgiç, N. 2000. *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çevik, G. (2007), “*Lise III. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Döğücü, F. (2004), “*Tosya ilçesinde farklı liselerde öğrenim gören ergenlerin arkadaş ilişkilerinin incelenmesi*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülây, H.(2008). *5-6 Yas çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

- Gündoğdu, R. (2003), “İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık konusundaki görüşleri ve arkadaşlık seçimlerini etkileyen etmenler”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Kaner, S. (2002), “Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1-2). Ankara: Ayrı Baskı. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kılıçcı, Y.(2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1989), *Ana-baba okulları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köknel, Ö. (1999), *Ergenlik dönemi, ana baba okulu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Önalın Akfırat, F.(2004). *Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Ankara
- Şimşek, D.(2010). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ailesi yanında kalan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri, sosyal destek algıları ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Tozkoparan, S.(2014). *Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri “özel çevre ortaokulu öğrencileri üzerinde ilişkisel bir tarama”*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. İstanbul.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2004), *Gelişim psikolojisi, çocuk ve ergen gelişimi*, (1.Baskı) Adana: Nobel Kitabevi.
- Yelpaze, İ.(2012). *Akran aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Gaziantep.
- Yücel, N.(2009). *Ergenlerin akran ilişkileri ve yalnızlık düzeylerinde evde internet kullanımının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yüksel, G.(1997). Sosyal beceri envanterinin Türkçe ‘ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2(11), 39-48.

ARKADAŞLIK BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI PLANI

Uygulama Süreci

Haftada bir gün ve günde tek oturum (Oturum süresi 90 dakikadır.) Bu sürenin ilk 10 dakikası ısınma oyunları ile son 10 dakikası ise oturumun değerlendirilmesi ile oluşur.

Oturumlar

OTURUM 1

TANIŞMA

Hedefler:

1. Grup sürecinde uyulması gereken kuralları belirleme ve bu kurallara uygun davranma konusunda ortak bir anlayış geliştirebilme.
2. Grup sürecindeki beklentilerini belirleyebilme.

Materyaller:

1. Kağıt, kalem, top oyunu (EK 1)
2. Kendini tanımaya yönelik sorular (EK 2)

Süreç:

1. Daha önceden çember biçiminde hazırlanmış olan taburelere oturun. Öğrencilere kendinizi tanıttın ve grubun amacını anlatın. Programın işleyişi hakkında bilgi verin (kaç oturum olacağı, ne kadar

süreceği, devamlılık vb). Arkadaşlık becerisinin bireyler için önemli olduğu iyi ve sağlıklı arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olması gerektiği konusunda bilgi verin. Grubun amacı açıklandıktan sonra “ top oyunu” ile grubun birbiri ile tanışmasını sağlayın. Daha sonra üyelerin ısınması ve kaynaşması için hareketli müzik parçası eşliğinde üyelerin dağınık yürümesini isteyin ve şu komutları yönlendirerek karışık yürümelerini sağlayın.

- Kızgın kumlarda yürüyün.
- Domates çürüklerinin üzerinde yürüyün.
- İki elinizde ağır valiz ile yürüyün.
- Sırtınızda 10 kg çanta ile yürüyün.
- Otobüse yetişecekmiş gibi yürüyün vb.

2. Grup üyelerinin kendilerine yapıldığında rahatsız hissedecekleri davranışları belirtmelerini isteyin. Diğer grup üyelerinin de rahatsız olmaması için ortak bir kararla bu davranışları yapmamayı kural olarak belirleyin ve tahtaya yazın. Aşağıda belirtildiği gibi birkaç temel kuralı hatırlatın.

- Burada konuşulan ve yapılan her şey özeldir ve burada kalır (Güvenirlilik kuralı).
- Söz alarak konuşacağız.
- Arkadaşlarımızın söyledikleri ile alay etmeyeceğiz ve gülmeyeceğiz.
- Arkadaşlarımızı kırarak sözler söylememeliyiz.

3. Daha sonra grup üyelerine belirlediğiniz “kendini tanımaya yönelik soruları” tek tek kağıtlara yazarak dağıtın ve ikili eşleşerek birbirlerine sormalarını isteyin. Birbirlerine sorma işlemi bittiğinde tekrardan çember olup öğrenmiş oldukları cevapları diğer grup üyeleri ile paylaşmalarını isteyin.

4. “Bu grupta ben neyi başarmayı amaç ediniyorum” sorusunu üyelere yöneltin ve herkesten cevaplamasını isteyin. Tanıştırma bittikten sonra öğrencilerden oturum ile ilgili düşüncelerini paylaşmalarını isteyin. Oturumu bitirmeden önce ise gelecek oturumun konusunu söyleyin ve tekrar gizlilik ilkesini hatırlatın.

EK 1

TOP OYUNU: Katılımcılardan ayakta ya da oturarak bir daire oluşturmaları istenir. Oyunu yöneten kişi elindeki 1 adet topu göz göze geldiği kişiye atarak “adını” söyler. Topu alan kişi göz göze geldiği bir başka kişiye topu atarak “adını” söyler. Herkes adını söyledikten sonra bu sefer topu atan kişi kendisi ile ilgili kısaca bilgi verir ve yine topu diğer üyeye atar o da aynı şekilde devam eder.

EK 2

KENDİNİ TANIMAYA YÖNELİK SORULAR

- En sevdiğin yiyecek?
- En sevdiğin şarkı?
- Doğum günün ne zaman?
- Nerede doğdun?
- En sevdiğin meyve?
- En çok sevdiğin film?
- Yapmayı en çok sevdiğin spor?
- En iyi arkadaşın?
- En sevdiğin hayvan?

- Şimdiye kadar geçirdiğin en iyi tatil ?

OTURUM 2

ARKADAŞ NEDİR?

Hedefler:

1. Arkadaş olabilmenin anlamını kavrayabilme
2. Arkadaşlık kavramını kendi terimleriyle tanımlayabilme
3. arkadaşlığı oluşturan temel öğeleri kavrayabilme

Materyaller:

1. Kâğıt, kalem, kutu, tahta
2. Arkadaşlığa ilişkin cümle tamamlama örnekleri (EK1)
3. Arkadaşlık ile ilgili güzel sözler
4. Gazete
5. Şal

Süreç:

1. Oturuma başlamadan önce grup üyelerinde bir önceki oturumda ele alınan hususları hatırlamalarını isteyin.

2. Gazete Oyunu oynanır. Bu oyun üyelere verilen eski gazeteleri parçalamaları istenir. Yere dağınık şekilde atılır. Daha sonra gruptan gönüllü iki üye seçilir. Birinin gözleri bağlanır. Diğeri ise ebenin gazetelere basmadan baştan sona doğru yürüyebilmesi için komutlar verir. Gazeteye bastığında ebe yanar ve diğeri üyeler ebe olarak oyuna devam edilir.

Ortak Özellik Bulma Oyunu oynanır. Bu oyun grup üyesinden bir eksik olacak şekilde sandalyeler çember şeklinde sıralanır. Gönüllü olarak biri ebe olur. Üyelere ebe olan kişi ortak özelliklerinden birini söyler(gözlüklü olanlar, saç siyah olanlar, kolunda saati olanlar, ayakkabısı bağcıklı olanlar vb.) ve bu ortak özelliğe sahip olanlar yer değiştirirler. Bu esnada ebe boş bir sandalyeye oturur. Ayakta kalan tekrar ebe olur ve oyun bu şekilde devam eder.

3. Gruptaki üyelerden grubun ortasına konulan kutunun içinden daha önce EK1'deki cümlelerden kesilerek hazırlanmış bir eksik cümle seçmelerini ve bu cümledeki boşluğu doldurmalarını isteyin. Öğrencilerden cümlesini paylaşmasını ve arkadaşlıkları ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatmasını isteyin.

4. Daha sonra EK2'de belirtilen cümleleri gönüllü öğrenci başta olmak üzere kutunun içinden seçmesini isteyin. Sonra cümlelerin anlamı ve önemi hakkında bir fikrini belirtmesini isteyip grup içindeki etkileşimi sağlayın.

EK 1

ARKADAŞLIĞA İLİŞKİN CÜMLE TAMAMLAMA ÖRNEKLERİ

- Arkadaşım.....
- Arkadaşlar önemlidir çünkü.....
- Arkadaşlar edinmek.....
- Arkadaşlarımla birlikteyken şunları yapmaktan hoşlanırım.....
- Okuldaki arkadaşlarım.....
- Arkadaşlarımı seçerken.....

- Şu özelliği taşıyan arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanırım.....
- Yeni tanıştığım arkadaş ile.....
- Gelecekte arkadaşlarımla.....
- Şu özellikleri taşıyan arkadaşlarıma güvenirim.....

EK 2

ARKADAŞLIK İLE İLGİLİ GÜZEL SÖZLER

- Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır.
- Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
- Arkadaşlık hem vermek hem almaktır.
- Kendiniz olunuz ve arkadaşlarınızın mükemmel olmasını beklemeyin
- Neşeli olunuz ve insanların olduğu yerlere gidiniz.
- İyi arkadaşlıklar kendinize verdiğiniz bir hediyedir.
- Dost kara günde belli olur.
- Dikensiz gül olmaz.
- Arkadaşlık her zaman gölge veren bir ağaçtır.
- Adı, rengi, türü, ne olursa olsun, her gerçek arkadaş, kişinin öbür yarısıdır.

OTURUM 3

KENDİMİZ HAKKINDA OLUMLU DÜŞÜNME

Hedefler:

1. Kendinden memnun olmanın diğer insanlarla ilişkiler üzerindeki etkisini gösterebilme.
2. Kendisiyle ilgili özelliklerini sıralayabilme ve farklılıklarını görebilme.
3. Başkalarının kendinde hoşlandığı özellikleri keşfedebilme.

Materyaller:

1. Kağıt, kalem
2. Kendim ile ilgili özellikler formu (EK 1)
3. Kendim ile ilgili özellikler cevap anahtarı (EK 2)

Süreç:

1. “Ayak ayak yürüme oyunu ” (EK 3) ile grup üyelerinin dinamikliğini arttırmayı ve ısınmalarını sağlayın. Daha sonra ise üçüncü oturuma başlayın.

2. Öğrencilere “ bireylerin kendilerinden memnun ve kendileri ile barışık oldukları zaman daha eğlenceli ve aktif olduklarını “ vurgulayın. Kendimizden memnun ve kendimiz ile barışık olmanın yollarından birinin de kendimiz hakkındaki düşüncelerimizi bilmek olduğunu anlatın. Bunun için yardımcı olabilecek EK 1’de belirtilen 29 sıfattan oluşan “ kendim ile ilgili özellikler formu” öğrencilere dağıtın. Öğrencilerden listede belirtilen ve kendilerine uygun olan sıfatları işaretlemelerini isteyin. İşaretlemeyi bitirdikten sonra EK 2’deki “ kendimle ilgili özellikler cevap anahtarı” formunu öğrencilere dağıtın ve cevaplamalarını isteyin. Tüm bu işlemler bittikten sonra öğrencilerden verdikleri cevapları gönüllülük ilkesi çerçevesinde paylaşmalarını isteyin. Daha sonra özetleme yapip üçüncü oturumu sonlandırın.

EK 3

AYAK AYAK YÜRÜME

Bir ayağın burnuna, öteki ayağın topuğunu değdirerek yapılan yürüyüşe, "ayak-ayak yürüme" denir.

Bu oyunda çocuklar, yaklaşık bir metre arayla, arka arkaya dizilirler. Yerin elverişlilik durumuna göre dizilme birerli kolda, ikişerli kolda ya da üçerli kolda olabilir. Oyun başladığında her çocuk, kollarını iki yana açar, ayak-ayak yürür. Yürüme yönünden sapan, ayak ayak yürümede yanlış yapan ya da dengesi bozulan, yanmış olur.

Bu oyun iyice öğrenildikten sonra, çocukların gözlerini kapatmaları istenerek de oynatılabilir.

OTURUM 4

DUYGULARIN FARKINDALIĞI

Hedefler:

1. Arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı olabilmek için öncelikle kendini ve çevreyi tanıyabilme.
2. Arkadaşlık ile ilgili duygu ve düşünceler hakkındaki farkındalığı arttırabilme.

Materyaller:

1. Kağıt, kalem
2. En İyi Arkadaşım Yol Etkinliği (EK 2)
3. Anlaşamadığımız arkadaşlar hakkında genellikle neler söyleriz? Niçin? Formu (EK 1)

Süreç:

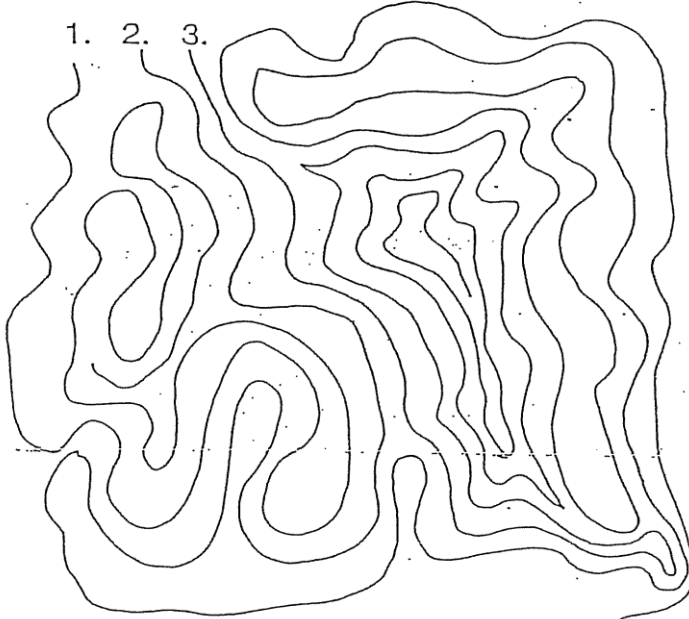
1. 1-2-3-4 Bom oyunu(EK 3) ile grup üyelerinin sürece ısınmalarını sağlayın.
2. EK 2'deki yol etkinliğini öğrencilere dağıtarak en iyi arkadaşlarına çıkan yolu bulmalarını ve onunla ilgili bilgileri doldurmalarını isteyin. Etkinliğin sonrasında gönüllü öğrenciler başta olmak üzere iyi bir arkadaşın neler yaptıkları ve neler yapmadıkları konusunda grubun etkileşimde bulunmasını sağlayın.
3. daha sonra öğrencilere EK 1 'deki formu dağıtarak "Anlaşamadığımız arkadaşlar hakkında genellikle neler söyleriz? Niçin?" sorusunu yöneltin. Kısa bir süre düşünmelerini ve yazmalarını isteyin. Yazdıktan sonra grupta tartışma başlatın. Tartışma esnasında aşağıdaki tarzda sorular yönelterek tartışmayı yönlendirin ve etkileşimde bulunmalarını sağlayın.
 - Birileri ile küs olmak olumlu bir şey mi yoksa olumsuz mu? Niçin?
 - Geçmişte anlaşamadığınız ama şimdi dost olduğunuz arkadaşlarınız var mı? Varsa bunun sebebi nedir?
 - Şuanda küs olduğunuz birisi var mı? Varsa paylaşır mısınız?
 - Konuşmadığınız, küs olduğunuz birinin arkadaşınız olmasını nasıl sağlayabilirsiniz?

"En İyi Arkadaşım" Yol

Bazen "en iyi" arkadaşını bulmak zordur. Fakat bulunduğun zaman o, çok özeldir. Bakalım seni en iyi arkadaşına götüren yolu bulabilecek misin?"



1. 2. 3.



En iyi arkadaşım: _____
Yaşı: _____
Oturduğu yer: _____
Özellikleri: _____

EK 3

1-2-3-4 BOM OYUNU

Çocuklardan 1–10 arası sayıları sayarken 5 ve 10 yerine “bom” demeleri istenir. Her çocuk sayı saymaya teşvik edilir, gerekli durumlarda yardım edilir.

OTURUM 5

OLUMLU VE OLUMSUZ DAVRANIŞLARIN FARKINDALIĞI

Hedefler:

1. Arkadaşlık ilişkilerinde olumsuz davranışları azaltma ve olumlu davranışları arttırabilme.
2. Arkadaşlık ilişkilerinde davranış değişikliği yapabilme.
3. Nasıl yeni arkadaş edinileceği ve nasıl yakınlaşılacağı ile ilgili öneriler geliştirebilme.

Materyaller:

1. Olumlu olumsuz özellikler formu (EK 1)

Süreç:

1. Dokun-Bil Oyunu (EK 2) bu oyun oynatılarak üyelerin oturum sürecine ısınmalarını sağlayın. Daha sonra geçen haftaki oturumu hatırlamalarını isteyin ve kısaca tartışın, bu oturum sürecini başlatın.

2. Öğrencilere aşağıdaki soruyu sorun.

- Okulumuza yeni bir öğrencinin geldiğini ve bu öğrenci ile tanışmak ve arkadaş olmak istediğinizi düşünün. Bunu ona nasıl söylersiniz?

Bu konuda ilk olarak grup lideri model olabilir ve üyeleri teşvik edebilir. Yalnızlık düzeyi düşük bulunan ve diğer üyelere arkadaşlık konusunda model olabilecek öğrenciler seçilerek öncelikle onlardan cevap alınabilir. Daha sonra öğrencilere yeni tanıştıkları birileri ile neler yaptıklarında arkadaşlıklar kurabildikleri üzerinde tartışın. Burada grup lideri kendini açabilir, model olabilir, örnek verebilir.

Oturumun sonlarına doğru öğrencilerden EK 1’deki formu 3 olumlu 1 olumsuz özellikleri doldurmalarını isteyin. Daha sonra öğrencilerin ikişerli olmalarını sağlayın, bu özellikleri karşılıklı paylaşmalarını isteyin. Öğrenciler arası paylaşımlar bittikten sonra öğrencilerden grupla en bir olumlu ve olumsuz özelliği paylaşmalarını isteyin. Öğrencilere bir sonraki oturuma gelinceye kadar çevrelerinde bulunan bir öğrenci ile tanışmalarını isteyin ve bununla ilgili ev ödevi verin ve not almalarını isteyin. Oturumun özetini yapıp süreci tamamlayın.

EK 2

DOKUN-BİL OYUNU

“Dokun Bil” oyunu için bir ebe seçilir gözleri bağlanır. Öğretmen sınıftaki arkadaşlarından birini ebenin yanına getirir, ebe gelen arkadaşının yüzüne dokunarak kim olduğunu tahmin etmeye çalışır. Üç hakkı vardır bulursa alkışlanır.

OTURUM 6

TANIŞMADA İLETİŞİM KURMA ve ARKADAŞ EDİNME

Hedefler:

1. Başkalarıyla tanışma ve iletişim kurma becerilerini geliştirebilme.
2. Tanışma becerilerinin tanımlanması ve tanışma konusunda uygulama yapabilme.
3. Yeni arkadaşlar edinmenin önemini kavrayabilme.

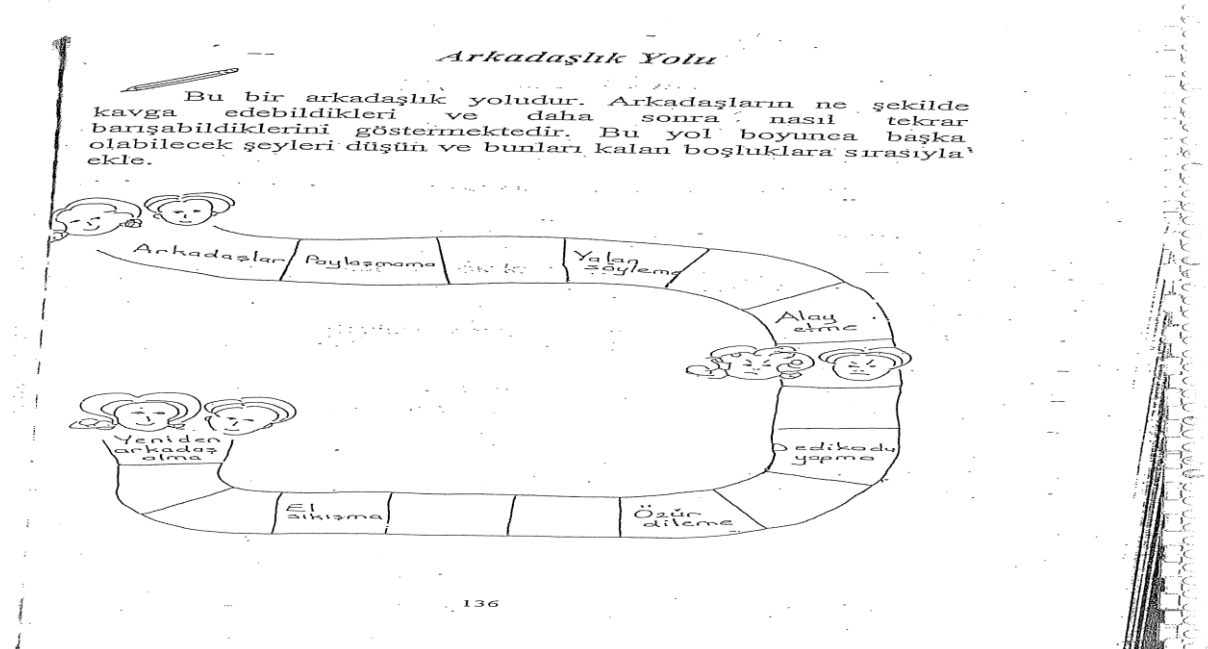
Materyaller:

1. Kalem, tahta, kutu, kağıt

Süreç:

1. Öğrencilere bir önceki oturumda vermiş olduğunuz ev ödevini hatırlatın ve yeni biriyle tanışıp tanışmadıklarını sorun. Tanışmış iseler nasıl tanıştıkları üzerinde durun. Daha sonra tanışmanın nasıl olacağı ve konuşmaya nasıl başlanacağı hakkında bilgi verin. Bu konu ile ilgili model olun ve aşağıdaki tanışma ile ilgili ipuçları doğrultusunda etkinlik yapın. Daha sonra ikişerli gruplar halinde etkinliğe devam edin. Spontane bir şekilde iletişimi devam ettirin.

- Tanışmak istediğiniz insana yaklaşın.
 - Merhaba deyin.
 - İsminizi söyleyin.
 - Onun adını söylemesini bekleyin ya da onun adını sorun
2. Öğrencilerle yeni biri ile tanışmalarında aşağıdaki soruları tahtaya yazarak tartışma ortamı yaratın.
- Başka birini veya kendinizi tanıtmak nasıl bir duygu?
 - Yeni biriyle konuşmaya başladığımızda neler hissettiniz?
 - Eğer bir kişi sizinle konuşmayı sürdürmezse ne yaparsınız?
3. Arkadaşlık yolu (EK1) ve Çoktan seçme (EK2) etkinliklerini grup üyelerine uygulayarak etkileşimi sağlayın. Daha sonra yeni arkadaş edinmeyi düşündüklerinde hissettiklerinin farkına varmalarını ve neler yapılabileceğine dair düşüncelerini sağlayın.

EK 1

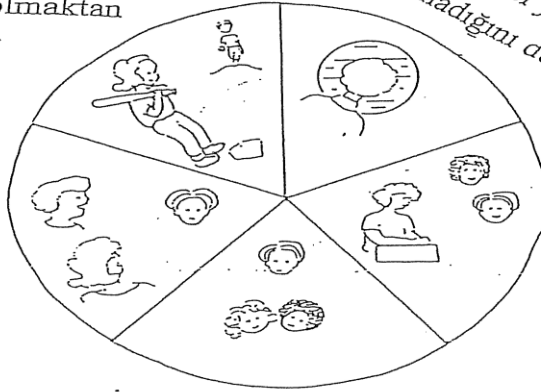
EK 2

Çoktan Seçme

Aşağıda, yeni arkadaşlar edinmeyi düşündüklerinde insanların hissettikleri bazı korku ve endişeler görülmektedir. Senin yaşadığın korkuları gösteren resimleri boya.

Oyun ya da sporda başarısız olmaktan korkma.

Dalga geçilmekten, güllünmekten korkma.



Yeterince çekici ya da güzel olmadığını düşünme.

Yeterince akıllı olmadığını düşünme.

İstenmemekten korkma.



Bu korkuları yenmek için neler yapabilirsin?

129

OTURUM 7

CESARET VERİCİ VE CESARET KIRICI DAVRANIŞ VE DEYİMLER**Hedefler:**

1. Duygular ve davranışları anlayabilme.
2. Olumsuz duyguların arkadaşlık ilişkilerinin bitmesine neden olabileceğini kavrayabilme.
3. Düşünce, duygu, davranışlar arasındaki ayrımı yapabilme.

Materyaller:

1. Cesaret verici ve cesaret kırıcı davranış ve ifadeler formu (EK1)

2. Oktay'ın arkadaşlığı formu (EK2)

Süreç :

1. Oturuma başlamadan önce grup üyelerinden bir önceki oturumu hatırlamalarını isteyin.

2. EK 1 formunu grup üyelerine dağıtın. Öğrencilerin ve kendi yaşantılarınızdan yola çıkarak arkadaşlık ilişkilerindeki duygu, düşünce ve davranışlar üzerinde durun. Kırgınlık, öfke, korku ve kıskançlık gibi negatif duyguların çoğu zaman arkadaşlık ilişkilerini bitirdiği veya zayıflattığını grup üyeleri EK 1 formunu incelerken bahsedin. Daha sonra EK1 de belirtilen form doğrultusunda öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde yaşamış olabilecekleri bazı olumsuz duyguları paylaşmaları ve arkadaşlık ilişkilerini bitirmelerine neden olabilecek olumsuz özellikler üzerinde durmalarını isteyin. Öğrenciler yaşantılarını anlatırken ilişkilerindeki düşünce duygu ve davranışları üzerinde diğer öğrencilerle tartışma başlatın.

3. EK 2 deki metni okuyun ve bu konuyla ilgili aşağıdaki soruları sorun

- Oktay hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Oktay ne yapmaya çalışıyor?
- Bunu neden yaptığını düşünüyorsunuz?
- Burada Oktay'ın arkadaşlık ilişkisinde yaşadığı düşünce,duygu ve davranışlar nelerdir?
- Oktay nasıl davranabilirdi?

4. İyi Yapıyorsun! (EK3) etkinliğini yapın. Etkinlik bittikten sonra bir sonraki oturumun son oturum olduğunu vurgulayın ve son oturumda vedalaşma üzerinde durulacağını belirtin. 7. Oturum ile ilgili konuşmak isteyenlere söz hakkı vererek oturumu bitirin.

EK 3

İYİ YAPIYORSUN!

Amaç: Çocuklara, arkadaşlarına destek ya da cesaret verme becerisini kazandırmak.

Hedef Davranışlar:

1.Çocuklar, arkadaşlarına “Senin yapışın hoşuma gidiyor.”, “Biliyorum yapabilirsin” gibi cesaret verici sözler söyleyecekler.

2.Çocuklar, birine cesaret verdiklerinde o kişinin nasıl hissedeceğini söyleyebilecekler.

Çocuklara, birini cesaretlendirmek istediklerinde ona neler söyledikleri sorulur. Yanıtlar

tartışılır. Sonra, cesaret verici sözleri; kişinin yaptığı bir olayı benimsediğimiz zaman (Örneğin, “Çalışma şeklin çok hoşuma gidiyor.”), o kişinin yeteneklerine güvendiğimiz zaman (Örneğin, “Eminim bu işi yapacaksın.”) ve de o kişinin çabasını ve ilerlemesini gördüğümüz zaman (Örneğin, “Matematikte ne kadar ilerledin farkında mısın?) kullandığımız belirtilir.

Çocuklara çiftler halinde oturmaları söylenir. Sırayla istedikleri bir resmi çizmeleri istenir. Çocuklardan yanlarında resim çizen arkadaşlarına, cesaretlendirici birer mesaj vermeleri istenir. Herkes bir kez mesaj verip alana dek oynanır. Sonunda neler hissettikleri tartışılır. Oyun sırasında çocuklara örnek sözler verilebilir.

- Bu işi iyi yapıyorsun.
- Bunu becerebileceğini biliyorum.
- Başarman için çaba göstermen ne güzel.
- Senin yapışın hoşuma gidiyor.
- Biliyorum, yapabilirsin.

- yaptığına çok memnunum.

OTURUM 8

VEDALAŞMA

Hedefler:

1. Geçmiş yedi oturumda neler olduğunu gözden geçirebilme.
2. Genel değerlendirme yapabilme.
3. Gruptaki ilişkileri sonlandırabilme.
4. Hoşça kal demenin önemini kavrayabilme.
5. Grup süreci hakkındaki düşünce ve değerlendirmeleri ifade edebilme.

Materyaller:

1. Kâğıt ve kalem

Süreç:

1. Her bir öğrenciye gruptaki öğrenci sayısı kadar boş kağıtlar verin. Her bir öğrenciden diğer öğrenciler için olumlu düşüncelerini yazmalarını isteyin daha sonra öğrencilerden birbirleri için yazdıkları olumlu düşünceleri içeren kağıtları sahiplerine vermelerini isteyin. Grupta paylaşmak isteyen kişilerin düşüncelerini paylaşabileceklerini vurgulayın. Kâğıtları yanlarında götürebileceklerini ve zaman zaman tekrar bakmalarını isteyin.

2. Daha sonra bazı arkadaşlıkların farklı yerlere taşınma, doğal kararlar ve başka birtakım nedenlerle bittiği konusunda kısaca bilgi verin. Öğrencilerden arkadaşlıklarını bitirme konusunda yaşadıkları deneyimlerini paylaşmasını isteyin. Ayrılırken arkadaşlıklarda birbirine veda etmenin önemi üzerinde durun.

3. Arkadaşıma Hoşça Kal Deme (EK1) etkinliğini uygulayın.

4. Öğrencilerden arkadaşlık becerisi eğitim programı ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını isteyin. 8. Oturumu bitirmeden önce, her bir öğrencinin birbirlerine veda ederken son kez özleneceği yönlerini söylemesini isteyerek oturumu ve programı bitirin.

EFFECT OF GROUP PSYCHOLOGICAL COUNSELING PROGRAM ON TEST ANXIETY LEVELS OF 11TH GRADE HIGH SCHOOL STUDENTS ³⁸

**Esra Çakmak
Melih Ağuş
Uğur Gürgân**

BAUN, NEF, Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Program, esracakmak10@gmail.com,
agusmelih@gmail.com, ugurgan@hotmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine whether the group psychological counseling program based on cognitive behavioral therapy is effective in reducing students' test anxiety levels. The research was carried out with the 11th grade students who attended an official Anatolian High School in Balıkesir. In this study, experimental design with pre-test and post-test control group was used. Nonparametric statistical techniques were used in the analysis of the data. The independent variable of the study is "Program for Reducing Examination Anxiety" and the dependent variable is the level of test anxiety. Students who voluntarily participated in the research were assigned to the experiment and control group from the students who were below the average of the points through unbiased assignment. Revised Examination Anxiety Scale were used as data collection tools. While group psychological counseling based on the eight-session cognitive behavioral approach, which takes approximately ninety minutes to the experimental group, is applied; no study was conducted in the control group. Statistical analysis results show that there is a significant difference between the pretest and posttest scores of the individuals in the experimental group on scales ($zSKÖ = -2.52, p < 0.05$). As a result, it was found that the group psychological counseling program based on cognitive behavioral therapy was effective in lowering the test anxiety levels of high school students. There is no significant difference between the pre-test and post-test average scores of the individuals in the control group ($zSKÖ = -.42, p > 0.05$). There was no significant difference between the mean of the pre-test scores and the post-test scores in the "Study Awareness Scale of the students in the control group" of the study. As a result of the research, "psychological counseling program with group based on cognitive behavioral approach" has been reached as a consequence of reducing test anxiety of students.

Keywords: Examination anxiety, the group psychological counseling, cognitive behavioral therapy, 11th grade high school students.

GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN PROGRAMININ 11. SINIF LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı bilişsel davranışçı terapiye dayalı hazırlanmış grup psikolojik danışma programının, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olup olmadığını incelemektir. Araştırma Balıkesir'deki resmi bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören 11. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni "Sınav Kaygısını Azaltma Programı", bağımlı değişkeni ise sınav kaygısı düzeyidir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler içerisinde yansız atama yolu ile puan ortalamalarının altında yer alan olan öğrencilerden deney ve kontrol grubuna sekiz öğrenci alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna yaklaşık doksan dakika süren sekiz oturumluk bilişsel davranışçı yaklaşımına dayalı grup psikolojik danışma uygulaması uygulanırken; kontrol grubunda ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. İstatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($zSKÖ = -2.52, p < 0.05$). Sonuç olarak bilişsel davranışçı terapiye dayalı hazırlanmış grup psikolojik danışma programının lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini düşürmede etkili olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($zSKÖ = -.42, p > 0.05$). Araştırmanın "kontrol grubundaki öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur" şeklindeki denencesi desteklenmiştir. Araştırma sonucunda "bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programı" öğrencilerin sınav kaygısını düşürmede etkilidir sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, grupla psikolojik danışma, bilişsel davranışçı yaklaşım, 11. sınıf lise öğrencileri.

1. Giriş

Ergenlik dönemindeki bireylerin yaşadığı kaygılardan biri olan sınav kaygısı, eğitimde başarının önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Sınav kaygısı, eğitim ve öğretime hazırlanmada yoğun olarak yaşanan, beraberinde birçok olumsuzluklar getiren stresin yoğun olarak yaşandığı bir olaydır (Yıldırım'dan aktaran Boyacıoğlu, 2010, s.1).

³⁸ ¹Bu çalışma, 2017- 2018 Öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi NEF "PDR'de Alan Çalışması" dersinin gereği olarak Doç. Dr. Uğur GÜRGAN danışmanlığı ve süpervizörlüğünde, gönüllü NEF PDR 4. sınıf öğrencileriyle Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüyle iş birliği protokolü çerçevesinde ve Balıkesir'de Eğitimin Niteliğini Geliştirme ve İzleme Projesi (BENGİ) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Sınav kaygısı, bilimsel olarak ilk kez 1960’larda Alpert tarafından incelenmiştir. Alpert girdiği sınavlarda hissettiği kaygının kendisinin başarısız olmasına neden olduğunu lakin meslektaşı Ralph Haber’in sınavlardan önce hissettiği kaygının, onun daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını fark etmiştir. Böylelikle Alpert ve Haber’in çalışmaları sonucu iki farklı kaygılı öğrenci olduğu belirtilmiştir. Birincisi, kaygı yüzünden başarısı düşenler, ikincisi ise sınavda başarılı olma kaygısıyla motive olarak başarılı olanlardır (Civil’den aktaran Boyacıoğlu, 2010, s.13).

Sınav kaygısı, akademik başarıyı olumsuz olarak etkileyen, bilişsel ve fizyolojik belirtilerle birlikte görülen ve kişinin çalışma kalitesini bozan bir durumdur (Güneri, Man, Lazarus, Kirkland ve Hallondsworth, Erkan’dan aktaran Gençdoğan, 2006, s. 154). Sınav kaygısının öğrencilerin performansını olumsuz etkilediği çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Yüksek sınav kaygısı, öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açtığı için akademik başarıyı düşürebilmektedir. Sınav kaygısı depresyon ve anksiyete belirtileriyle pozitif ilişkilidir.

Kaygı düzeyi ile sınav başarısı arasındaki ilişki bireylerin fizyolojik düzeyde genel uyarılmışlıktan daha çok bireylerin kendileri ve sınav hakkındaki olumsuz düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. Bu olumsuz düşünceler bireylerin sınav başarılarını düşürür (Ulusoy ve Uzunöz’den aktaran Kutlu, 2001).

Yapılan araştırmalar toplumumuzdaki bireylerin yüksek kaygı düzeyinde olduğunu ve öğrencilerde de yüksek sınav kaygısının olduğunu göstermektedir. Özellikle özgüveni düşük olan bireylerin sık yaşadığı bir duygu olan sınav kaygısı otoriter ve kısıtlayıcı ebeveyn tutumları ile yakından ilişkilidir ve ailedeki sıkı disiplin, çevre tarafından eleştirilme, değerlendirilme korkusu ve bunun neden olduğu tehdit duygusu, sürekli tekrarlanan okul başarısındaki düşüşler, öğrencinin içinde bulunduğu şartlar bu kaygının gelişmesinde önemli olan faktörlerdir (Öner’den aktaran Başoğlu, 2007, s. 1).

Erinlik döneminde hızlı bedensel ve psikolojik değişikliklerin yaşanmasıyla, bu değişime uyum sağlamaya çalışan bireyler için bir yandan da sınav kaygısı ile baş etmeye çalışmak oldukça zordur. Çünkü bazı bireyler için bu dönem stres yüklü olabilmektedir. (Aydın’dan aktaran Başoğlu, 2007, s. 1).

Başarı’ya göre, başarı kaygısı veya sınav kaygısının belli bir miktar olmasının, öğrenciyi çalışmaya güdeleyen, rekabeti ve yarışmacılığı teşvik eden bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Ancak kaygı durumu arttıkça, bunun öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. (Kulaksızoğlu’ndan aktaran Çakmak, 2007, s.19).

On iki yıl boyunca alınan eğitim ile birlikte öğrencinin yetenek ve bilgisinin değerlendirildiği üniversiteye giriş sınavının önemi öğrencinin geleceğini belirlemedeki etkisinden kaynaklanır. Sınava giren kişinin mesleğini, toplumsal saygınlığını ve gelir düzeyini belirlemede çok önemli bir faktördür dolayısıyla sınavın kaygı uyandırması çok normaldir.

Sınav kaygısının nedenleri ve insanlar üzerindeki etkileri ile ilgili belirtilen araştırmalarla birlikte, sınav kaygısına neden olan faktörleri belirlemek için birçok psikolojik danışma yaklaşımından da yararlanılmaktadır. Bu yaklaşımların önde gelenlerinden biri de Bilişsel Davranışçı yaklaşımın içinde yer alan, Albert Ellis tarafından geliştirilmiş olan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi’dir. (Corey’den aktaran Güler, 2012, s.2).

Sınav esnasında öğrencinin, kendisine verilen görevi yapamayacağına, başarısız olacağına, geçmişteki başarısız sınav sonuçları gibi olacağına dair çarpıtmalar, aşırı genelleme ile birlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısının temelini oluşturur (Spielberger’den aktaran Gençdoğan, 2017, s.113).

Bilişsel Davranışçı kurama göre, karşılaştıkları olayları felaketsizleme ya da abartma eğiliminde olan bireylerde, kaygı duyulan bir durumun korkunç olacağı ve felaketle sonuçlanacağı yönündeki mantık dışı bir inanç genellikle kaygıyla birlikte görülür.

Sınav kaygısının yaşandığı süreçte öğrencilerin ya başarılı olmazsam şeklindeki başarısızlık korkusu sonucu kendilerine olan güven duygularının azalması da kaygı düzeyinin artmasına yol açan bir yaklaşımdır. Bunun yanında sınava gereğinden fazla anlam yüklenmesi bireylerin var olan kapasitelerine uygun olmayan hedeflerin ortaya konmasına ya da sınavın kendisini çevresine karşı

ispatlayabileceği bir süreç olarak görmesi bireylerin kaygı düzeyini artıran uygun olmayan yaklaşımlardır (Arslan, 2016, s.3).

Sınav kaygısının öğrencilerde uykusuzluk, gerginlik, baş ağrısı, iştahsızlık, mide bulantısı ve durgunluk gibi semptomlara neden olduğu belirtilmiştir. Ancak literatürde öğrencilerin sınav kaygılarının ve uyku kalitelerinin birlikte değerlendirildiği çalışmalara ulaşılamamıştır. Yapılan araştırmalarda sınav kaygısının akademik başarı, stresle başa çıkma, benlik saygısı ve anne-baba tutumları ile uyku kalitesinin de yaşam kalitesi, iş doyumu ve çeşitli hastalıklarla ilgili olduğu bulunmuştur (Kayapınar'dan aktaran Tekeli, 2009, s. 4).

Psikolojik danışmanlar, Bilişsel Davranışçı Terapi ve çeşitli teknikleri sınav kaygısını azaltan çalışmalarda kullanarak öğrencilerin başarılarının artırılmasında önemli rolleri vardır. Sınav kaygısının duyuşsal bileşeni için nefes ve kas gevşetme egzersizleri; duygusal bileşeni için canlandırma ve meditasyon; bilişsel bileşeni için olumlu iç konuşmalar yapılması önerilmektedir (Embse'den aktaran Demirci, 2016, s.5).

Ergene (2003), sınav kaygısını azaltmaya yönelik yapılan deneysel çalışmaların etkililiği üzerine yaptığı meta-analiz çalışmasında müdahale programlarının yaklaşımlarını incelemiştir. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik yapılan araştırmaların süreleri incelendiğinde yaklaşık 201 ve 350 dakika arasında etkili olurken bu süre geçildikçe terapinin etkililiğinin azaldığı görülmüştür. Sınav kaygısını önlemek için yapılan grup terapilerinde orta düzeyde etki büyüklüğü, bireysel terapilerde ise daha düşük etki büyüklüğü bulunmuştur. Öğrenciler diğer öğrencilerin bakış açıları ile sınav kaygısına yaklaşımları ve alternatif çözümler bulmaları bu grup terapilerinin daha etkili olmasını sağlamıştır. Grup terapileri ile birlikte sınav kaygısıyla başa çıkabilme becerilerinin günlük hayata aktarımı kolaylaştırdığı bulunmuştur. Hem bireysel hem de grupla birlikte yapılan terapilerde etki büyüklüğünün fazla olduğu bulunmuştur (Ergene'den aktaran Demirci, 2016, s.6).

Ergene (2003), ayrıca davranışçı ve bilişsel yaklaşımların sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Davranışçı terapiler arasında sistematik duyarsızlaştırma ve diğer davranışçı tekniklerin etkili olduğu, bilişsel terapiler arasında ise bilişsel yeniden yapılandırma en etkili yöntemdir. Akılcı duygusal terapi ve diğer bilişsel tekniklerin orta derecede etkili olduğu görülmüştür. Yapılan meta analiz çalışması sonucunda çalışma becerileri yaklaşımıyla birlikte uygulanan bilişsel ve davranışçı yaklaşımın en etkili yöntem olduğu saptanmıştır. Başka bir çalışmada sınav kaygısını azaltmaya yönelik çeşitli müdahalelerin yapıldığı random kontrollü deneysel çalışmalarda bilişsel davranışçı terapinin etkililiğinin üzerinde durulmuştur (Neuderth, Jabs ve Schmidtke'den aktaran Ergene, 2009, s.9).

Kimi zaman hem ailenin hem de çocuğun sınavın önemini büyüterek, olumsuz sonuç ihtimalini felaketmiş gibi algıladıkları görülür. Bu durumda sınav adeta bir ölüm kalım haline dönüşür. Öğrencilerin, "Bu sınavı başaramazsam hayatım biter." "Bu sınavı kesinlikle kazanmalıyım." "Sınavı kazanamazsam el alem ne der?" gibi düşüncelere kapılması kaçınılmazdır. Bununla birlikte sınav öncesinde ve sınavlar sırasında yaşanan kaygının felç edecek kadar yoğunlaşması muhtemeldir. Kaygı bu düzeye ulaştığında akademik başarının ve sınav performansının düşmesi çok normaldir. Sınav kaygısı ile akademik başarı ya da kaygı ile performans arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, orta düzeydeki kaygının kişinin başarısını ve performansını artırdığı yönünde sonuçlar vermektedir. Buna karşıt olarak kaygı çok yüksek olduğunda performans olumsuz etkilenir.

İnsan hayatının her döneminde önemli bir yere sahip olan sınav kaygısının ne olduğu, hangi değişkenlerle ilişkili olduğu, sınav kaygısıyla başa çıkmak için neler yapılması gerektiği hala araştırılan konulardan biridir. Özellikle sınav kaygısını önleyici ve sınav kaygısını kontrol etmeye yardımcı olacak çalışmalar öğrencilerin başarılarını arttırmalarını, derslere, öğretmenlere ve hayata daha olumlu bakabilmelerini sağlayabilir. Bu bakış açısıyla ve ilgili literatür ışığında, bu çalışmanın temel amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma göre planlanmış sınav kaygısını azaltmaya yönelik sekiz oturumluk grupla psikolojik danışma programının, 11. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmada aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

Grupla psikolojik danışma programının uygulanmasından sonra;

- Deney grubunun son test kaygı puanları; deney grubunun ön test kaygı puanları ile kontrol grubunun ön test ve son test kaygı puanlarına göre anlamlı bir şekilde azalacaktır.
- Kontrol grubunun ön test ve son test kaygı puanları arasında deney grubunun ön test ve son test kaygı puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmayacaktır.
- Deney ve kontrol gruplarının son test kaygı puanları ile ön test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşacaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, lise 11. sınıf öğrencilerine uygulanan “Sınav Kaygısını Azaltma Programı”nın (SKAP) sınav kaygısı üzerindeki etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Sınav Kaygısını Azaltma Programı”, bağımlı değişkeni ise sınav kaygısı düzeyidir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Deney Deseni

Gruplar	Atama	Ön test	İşlem	Son test
Deney	Yansız	SKÖ Uyg	SKAP	SKÖ Uyg
Kontrol	Yansız	SKÖ Uyg	---	SKÖ Uyg

Sınav Kaygısını Azaltma Programı (SKAP)

SKE: Sınav Kaygısı Ölçeği

2.2. Denekler

Araştırma kapsamına giren bireyler, Balıkesir il merkezindeki resmi bir Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencileridir. Lise bünyesinde yazılı ve sözlü duyurular yapılarak eğitim programının içeriği tanıtılmış ve katılmak isteyen bireylere çağrı yapılmıştır. Öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilmelerinde psikiyatrik tedavi altında olmamaları, yeşil reçete ile verilen ilaçları kullanmamaları göz önüne alınmıştır. Grupla psikolojik danışmaya katılmak isteyen öğrencilerle ön görüşme yapılarak programın içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra, eğitim programına katılmak isteyen toplam 64 öğrenciye Sınav Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeği eksiksiz olarak dolduran 46 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların 19’u (%41,3) erkek, 27’si (%58,69) kız olmak üzere toplam 46 öğrenciden oluşmaktadır. Yansız atama yolu ile SKÖ öntest puanları 38 ile 67 arasında olan öğrencilerden 8’i deney, 8’i kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki bireylerin 3’ü erkek (%37,5), 5’i kadın (%62,5); kontrol grubundaki bireylerin 2’si erkek (%25), 6’sı (%75) kadındır.

Araştırmada uygulanan programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişken açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığını saptanması gerekmektedir. Bu amaçla, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan veri toplama araçları sonuçlarına göre birbirlerinden farklı olmadığı Mann Whitney U testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Eğitim Öncesinde Grupların Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SKÖ	Deney	8	9,13	73,00	27	.598
	Kontrol	8	7,88	63,00		

SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

Tablo 2’de görüldüğü gibi, eğitim programı öncesinde bireylerin Sınav Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanlar, gruplara göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olduğunu göstermektedir (SKÖ= 27.00, p>0.05)

2.3. Verilerin Analizi

Deney grubuna uygulanan Sınav Kaygısını Azaltma Grupla Psikolojik Danışma Programı'nın etkisini saptamak amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak için araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan bireylerin sayısının az olması nedeniyle parametrik istatistik tekniklerinin varsayımları karşılanamamıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS for Windows 22 programı kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

a) Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği (Revised Test Anxiety)

Benson ve El-Zahhar (1994) tarafından, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. Benson ve El-Zahhar (1994) Amerikan ve Mısır örnekleminde ölçeğin 20 madde ve 4 alt boyuttan oluşan son halini vermişlerdir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Amerikan örnekleminde .76 ile .91 arasında değişmektedir. Mısır örnekleminde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları gerginlik alt boyutu için .60, sınavlarla ilgisiz düşünceler alt boyutu için .68, endişe alt boyutu için .84 ve bedensel belirtiler alt boyutu için .73 olarak bulunmuştur (Benson ve El-Zahhar, 1994). Hagtvet ve Benson (1997) yaptıkları araştırmada Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının endişe (.81), gerginlik (.89), sınavlarla ilgisiz düşünceler (.85), bedensel belirtiler (.81) alt boyutları ve ölçeğin tamamı için (.91) yeterli olduğunu bulmuştur. Önceki çalışmalarda Ölçeğin 4 boyutlu modeli için gerginlik, bedensel belirtiler ve endişe alt boyutlarının birbiriyle ilişkilerinin (.70 ile .75) iyi olduğu, ancak sınavlarla ilgisiz düşünceler boyutunun diğer boyutlarla korelasyonlarının daha düşük olduğu (.26 ile .34) ifade edilmiştir (Benson ve diğ., 1992; Benson ve El-Zahhar, 1994). Diğer alt boyutlarla düşük ilişkileri nedeniyle sınavlarla ilgisiz düşünceler boyutunun farklı bir yapı olduğu konusunda düşünceler bulunmaktadır (Bados ve Sanz, 2005). Ölçeğin uyarlama çalışmasında orijinal ölçeğin yazarları ile e-mail yoluyla iletişime geçilmiş ve ölçeğin uyarlanabilmesi için gereken izin alınmıştır. Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği 20 maddeden ve Gerginlik (5 madde, örneğin; "Sınav sırasında çok gergin hissediyorum."), Bedensel Belirtiler (5 madde, örneğin; "Sınavda ağzımın kurduğunu hissediyorum.") Endişe (6 madde, örneğin; "Sınavdayken birdenbire kendimi başarısız olduğumda ne yapacağımı düşünürken buluyorum."), Sınavla İlgisiz Düşünceler (4 madde, örneğin; "Sınavda bazen başka bir yerde olmayı düşünüyorum.") olmak üzere 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek (1) Hiç bir zaman (2) Bazen (3) Çoğu zaman ve (4) Her zaman şeklinde 4'lü derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte ters puanlanan madde olmayıp ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde sınav kaygısı olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük 20'dir. Ölçek alt boyutlara ilişkin puan vermektedir (Akın, Demirci ve Arslan, 2012).

b) Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ)

Ölçek, bireylerin psikolojik sağlığını ölçebilmek amacıyla Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiştir. KPSÖ, 5'li likert tipinde, 6 maddelik, öz bildirim tarzı bir ölçme aracıdır. Ölçekte bulunan ve tersten kodlanan maddeler çevrildikten sonra, alınan yüksek puanlar, yüksek psikolojik sağlığa işaret etmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları dört farklı çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre ilk iki grubu üniversite öğrencileri, sonraki iki grubu ise kalp ve fibromiyalji hastaları oluşturmuştur. Ölçeğin, yapı geçerliğini belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu, 4 farklı örneklem grubu için sırasıyla, toplam varyansın % 61, % 61, % 57 ve %67'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise, .68 ile .91 arasında değişen değerlerde bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Buna göre, iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .80 ile .91 arasında değişen değerlerde bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise, .62 ile .69 arasında bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında, KPSÖ ile diğer ölçekler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre KPSÖ ile, ego sağlığı, iyimserlik, yaşam amaçları,

sosyal destek, olumlu başa çıkma stratejileri ve olumlu duygular arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. KPSÖ ile, kötümserlik, depresyon, anksiyete, olumsuz duygular, algılanan stres ve olumsuz başa çıkma stratejileri arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Doğan, 2015).

2.5. İşlem

Bu çalışmada uygulanan “Sınav Kaygısını Azaltma Programı” daha önceden etkililiği denenmiş olan çalışmalar incelenerek çalışma grubuna en uygun olan grupla psikolojik danışma programı hazırlanmıştır (Erkan ve Kaya, 2005; Göveç, 2014; Demirci, 2016; Erkan ve Kaya, 2017).

3. BULGULAR

Denence 1: Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Denence 1’in test edilmesinden önce, deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin iki ayrı ölçümden elde edilen ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Sınav Kaygısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	X	S	N	X	S
Deney Grubu	8	51,37	6,72	8	39,25	6,11
Kontrol Grubu	8	49,62	9,78	8	51,00	12,52

Denence 1’in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Deney Grubunun SKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SKÖ	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	2.52	.012
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				

SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

Tablo 4’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z_{SKÖ} = -2.52$, $p < 0.05$). Bu durumda, “Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür” şeklindeki denence desteklenmiştir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda, Sınav Kaygısını Azaltma Programı bireylerin sınav kaygısını azaltmada etkilidir.

Denence 2: Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları son test puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının SKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SKÖ	Deney	8	5,94	47,50	11.5	.031
	Kontrol	8	11,06	88,50		

SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

Tablo 5’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (SKÖ= 11.5, $p<0.05$). Bu durumda, “Sınav Kaygısını Azaltma Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür” şeklindeki denence desteklenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Sınav Kaygısını Azaltma Programı’na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre sınav kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Denence 3: Kontrol grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, kontrol grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Kontrol Grubunun SKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SKÖ	Negatif Sıra	5	3,00	3,00	.42	.67
	Pozitif Sıra	3	7,00	7,00		
	Eşit	0				

SKÖ: Sınav Kaygısı Ölçeği

Tablo 6’da görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($z_{SKÖ} = -.42$, $p>0.05$). Araştırmacının “kontrol grubundaki bireylerin Sınav Kaygısı Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencesi de desteklenmiştir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, Sınav Kaygısını Azaltma Programı’na katılmanın bireylerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programına katılan bireylerin, programa katılmayan bireylere göre SKÖ puanlarında anlamlı bir azalma olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Lise öğrencilerinin öğretmenlerinden aldıkları destek, öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Bu bulgu, öğretmeni tarafından sevildiğini gören veya öğretmeni seven öğrencilerin, o öğretmenin dersine daha disiplinli bir şekilde devam ettikleri ve o derste daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu yüzden, "sosyal destek eğitim programları"nın geliştirip uygulamaya konulması yararlı olabilir.

Lise öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları destek, öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Bu yüzden, kendi çocuklarına karşı daha destekleyici davranabilmeleri amacıyla, okul psikolojik danışmanının yönetiminde, anne babaların katılacağı "Sosyal Destek Eğitim Programları" düzenlenebilir.

Eğitim sisteminde öğrencilerin yaygın olarak sınav kaygısı yaşadıkları, psikolojik danışmanların, akademik başarı ile ilgili olarak daha çok "sınav kaygısı"ni azaltmaya yönelik çalışmalar yaptıkları gözlenmektedir. Okullarda PDR programı kapsamında, aile ve öğretmen desteğini artırmaya ve bununla birlikte öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini azaltmaya yönelik programlar geliştirilip uygulanabilir.

Kaynakça

- Aslan, S., A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. İzmir.
- Arslan, S. (2016). *Üniversitelere hazırlanan öğrencilerde stres düzeylerinin duyguları yönetme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi. İstanbul.

- Arslan, T. (2016). *Yükseköğretime geçiş sınavına (ygs) hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi. İstanbul.
- Atak, M. (2004). *Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Aydın, E. (2016). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi. İstanbul.
- Başarı, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. İstanbul.
- Başol, G., Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice* 14(1), 63-87.
- Bay, E., Tuğluk, M.N., Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Güz 2005 C.4 S.14 (94-105)*.
- Boyacıoğlu, N. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Boyacıoğlu, N., Küçük, L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi (Journal of Psychiatric Nursing)*. 2(1):40-45.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Çakmak, G. (2007). *Sınav kaygısı Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Çankıroğlu, S. (2007). *Üniversite adayı ergenlerin stresle başa çıkma ve sınav kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Demir, M., Gençdoğan, B. (2017). Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*. 8(20).
- Demirci, İ. (2016). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş., Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(1), 171-186.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi. İstanbul.
- Embse, N. V. D., & Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes test performance between school settings: Implications for educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(3), 180-187.
- Eraslan, Y. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. İstanbul.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta analysis. *School Psychol Int*, 24, 313-28.
- Ergene, T., Yıldırım, İ. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 224-234.
- Erkan, S., Kaya, A. (2005). *Deneyel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları 2*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Erkan, S., Kaya, A. (2017). *DeneySEL olarak sınanmış grupta psikolojik danışma ve rehberlik programları 3*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 154-164.
- Göveç, N. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. İstanbul.
- Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Kumandaş, H. (2013). *Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim/ Education and Science*. 26(121), 12-23.
- Neudirth, S., Jabs, B., & Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: A prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116(6), 785-790.
- Özen, Ö. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk – sürekli kaygı düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Pehlivan, G. (2004). *Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Sakızlıoğlu, B. (2003). *Üniversite seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile aile işlevleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 45, 7-35.
- Tekeli, S. (2009). *Lise son sınıf öğrencilerinin uyku kalitelerinin ve sınav kaygılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 167-176.
- Yıldız, H. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

MULTIDIMENSIONAL EXPERIENTIAL AVOIDANCE QUESTIONNAIRE-30: ADAPTATION AND PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE TURKISH VERSION

Halil Ekşi

Marmara University, halileksi@marmara.edu.tr

Çınar Kaya³⁹

Bartın University, ckaya@bartin.edu.tr

Büşra Kuşcu

İstanbul Kültür University, pusrakuscu@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to adapt a 30-item shortened form of MEAQ (Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire-30), into Turkish and to investigate construct validity, concurrent validity, and reliability properties of the Turkish version. The construct validity of the study was conducted on 375 participants (83% women), and concurrent validity study was conducted on 205 (82% female) participants. The 6-factor structure of the original form of the scale has acceptable levels of fit in confirmatory factor analysis (CMIN= 812,519, df= 390, CMIN/df= 2.08, RMSEA= .054, SRMR= .068, CFI= .91, IFI= .91, TLI= .90). Alpha internal consistency reliability coefficients were calculated as .79, .76, .78, .87, .81 and .85 for behavioral avoidance, distress aversion, procrastination, distraction and suppression, suppression, repression/denial and distress endurance subscales respectively. As for concurrent validity the correlation coefficients calculated between MEAQ-30 subscale scores with experiential avoidance scores measured through Acceptance and Action Form II were found to be significant between the scores of .27 and .60 for scales other than the distress endurance subscale. Results indicate that MEAQ-30 has adequate levels of reliability and validity for utilization in Turkey.

Key Words: Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire, experiential avoidance, reliability, validity.

ÇOK BOYUTLU YAŞANTISAL KAÇINMA ÖLÇEĞİ-30'UN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği 30 maddelik kısaltılmış formunun (ÇBYKÖ-30; Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire-30; Sahdra, Ciarrochi, Parker, & Scrucca, 2016), Türkçeye uyarlanması; yapı geçerliği, güvenilirlik özellikleri ve uyum geçerliği açılarından incelenmesidir. Yapı geçerliği çalışmasına 375 kişi (83% Kadın); Uyum geçerliği çalışmasına 205 (82% Kadın) katılmıştır. Ölçeğin orijinal formundaki 6 faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizinde kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahiptir (CMIN= 812,519, df= 390, CMIN/df= 2.08, RMSEA= .054, SRMR= .068, CFI= .91, IFI= .91, TLI= .90). Alpha içtutarlılık güvenilirlik katsayıları davranışsal kaçınma, sıkıntıdan hoşlanmama, erteleme, dikkat dağıtma /bastırma, baskılama/inkar ve sıkıntıya katlanma alt ölçekleri için sırasıyla .79, .76, .78, .87, .81 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Uyum geçerliği için alt ölçek skorları ile Kabul ve Eylem Formu II aracılığıyla hesaplanan yaşantısal kaçınma skorları arasında hesaplanan korelasyon katsayıları sıkıntıya katlanma alt ölçeği dışındaki ölçekler için anlamlı ve .27 ila .60 arasındaki değerlerde bulunmuştur. Araştırma bulguları ÇBYKÖ-30 ölçeğinin Türkiye'de kullanılması için yeterli güvenilirlik ve geçerlik düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği, yaşantısal kaçınma, güvenilirlik, geçerlik

1. Giriş

Bağlamsal Davranışçılık çerçevesine göre yaşantısal kaçınma, psikolojik problemlerin oluşma ve devam etmesinde önemli role sahip bir süreçtir (Hayes, Strosahl, ve Wilson, 2012). Bu nedenle yaşantısal kaçınmanın farklı türlerine ilişkin eğilimin ölçülebilmesi psikolojik yardım ve araştırma süreçleri açısından oldukça önemlidir. En yalın ifadesiyle negatif içsel yaşantılardan kaçınma eğilimi olarak tanımlanan yaşantısal kaçınma (Sahdra, Ciarrochi, Parker, ve Scrucca, 2016) iyi oluş açısından önemli yordayıcılardan biridir (Kaya ve Uğur, 2017) ve psikolojik kırılmalardan kaçınma açısından önemli bir aracı değişkendir (Uğur ve Kaya, 2017).

Bu araştırmanın amacı bu kapsamda Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği 30 maddelik kısaltılmış formunun (ÇBYKÖ-30; Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire-30; Sahdra vd., 2016). Araştırmada uyarlanması yapılan ölçeğin yapı geçerliği, güvenilirlik özellikleri ve uyum geçerliği psikometrik açıdan incelenmiştir. Yaşantısal kaçınmanın ölçümünde Kabul ve Eylem Formu (AAQ)

³⁹ Sorumlu Yazar

ve türevleri en önemli ölçme araçlarıdır (Mccurry, Hayes, Strosahl, Wilson, Bissett, Pistorello, vd. 2004). AAQ türevlerinden olan ÇBYKÖ, yaşantısal kaçınmanın farklı davranışsal yansımalarına ayrı ayrı hitap eden bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Madde sayısının fazla olması nedeniyle Sahdra ve arkadaşları tarafından (2016) genetik algoritma yöntemi kullanılarak 30 maddelik forma dönüştürülmüştür. Ölçeğin altı alt ölçeği bulunmaktadır: Davranışsal kaçınma, sıkıntıdan hoşlanmama, erteleme, dikkat dağıtma /bastırma, baskılama/inkâr, sıkıntıya katlanma. Yükselen puanlar ilgili kaçınma türüne ilişkin yüksek düzeyini göstermektedir. Bireylerin maddelerde belirtilen davranış veya düşünce ile ilgili dörtlü derecelendirmeye (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) yanıtlarını işaretlemeleri beklenmektedir. Tablo 1’de örnek maddeleri ve çevirileri verilmiştir.

Tablo 1. ÇYBKÖ-30 Örnek Maddeleri

Orijinal form	Türkçe form
<i>Behavioral Avoidance</i>	<i>Davranışsal Kaçınma</i>
1. I won't do something if I think it will make me uncomfortable	Beni rahatsız edeceğini düşündüğüm bir şeyi yapmam.
<i>Distress Aversion</i>	<i>Sıkıntıdan Hoşlanmama</i>
2. If I could magically remove all of my painful memories, I would	Eğer sihirli bir şekilde bütün acı veren anılarımı silebilseydim, bunu yapardım.
<i>Procrastination</i>	<i>Erteleme</i>
3. I tend to put off unpleasant things that need to get done	Yapılması gereken ama hoşuma gitmeyen şeyleri erteleme eğilimindeyim.
<i>Distraction and Suppression</i>	<i>Dikkat Dağıtma /Bastırma</i>
4. When negative thoughts come up, I try to fill my head with something else	Olumsuz düşünceler aklıma geldiğinde kafamı başka şeylerle meşgul etmeye çalışırım.
<i>Repression/denial</i>	<i>Baskılama/İnkâr</i>
5 Others have told me that I suppress my feelings	Başkalarının bana hislerimi bastırıldığını söylediği olmuştur.
<i>Distress Endurance</i>	<i>Sıkıntıya Katlanma</i>
6. Even when I feel uncomfortable, I don't give up working toward things I value	Rahatsız hissettiğim zaman bile değer verdiğim şeyler için uğraşmaktan vazgeçmem.

2. Yöntem

2.1. Çalışma grubu

Yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmasına 375 kişi (83% Kadın) katılmıştır. Bu grubun 205 (82% Kadın) kişilik kısmı uyum geçerliği çalışması için gerekli ölçekleri de doldurmuştur. Katılımcıların yaşları 18 ila 32 arasında değişmektedir. Araştırma verileri İstanbul Kültür Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde 2017 Güz döneminde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Gönüllü öğrencilere uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılmış ve uygun şekilde doldurulan ölçekler değerlendirilmeye alınmıştır.

2.2. İşlem

Ölçeğin Türkçeye çevrilme sürecinde; ilk aşamada ölçeğin İngilizce formu iyi düzeyde İngilizce bilen ve psikolojik danışma alanında çalışan 3 uzman ve alan dışından bir uzman ve ayrıca bir profesyonel çevirmen tarafından önce Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra ise Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilerek iki formun tutarlılığı dil ve gramer açısından incelenmiştir. Üç araştırmacı tarafından yapılan bir oturumda maddelerin çevirisine son halleri verilmiştir. Hazırlanan Türkçe form, KKT eğitimcisi Dr. Fatih Yavuz’a gönderilmiştir. Yavuz’un önerilerine dayalı olarak son hali verilen Türkçe Form çoğaltılarak üniversite öğrencilerine gerekli açıklama yapıldıktan sonra uygulanmış ve formlar toplanarak, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise iç tutarlılık analizi yöntemiyle incelenmiştir. Madde analizi için ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde analizi, geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20.0 ve AMOS program paketleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uyum geçerliği için ise Ölçme Aracı olarak Kabul ve Eylem Formu II (Yavuz, Ulusoy, Işkın, Esen, Burhan, Karadere, & Yavuz, 2016) skorları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yaşantısal kaçınmayı genel nitelikleriyle ölçmeyi amaçlayan bu ölçek 7 maddeden oluşmaktadır ve 1 = “Kesinlikle katılmıyorum”; 2 = “Katılmıyorum”; 3 = “Biraz katılmıyorum”; 4 = “Ne katılıyorum ne de katılmıyorum”; 5 = “Çok az katılıyorum”; 6 = “Katılıyorum”; 7 = “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır.

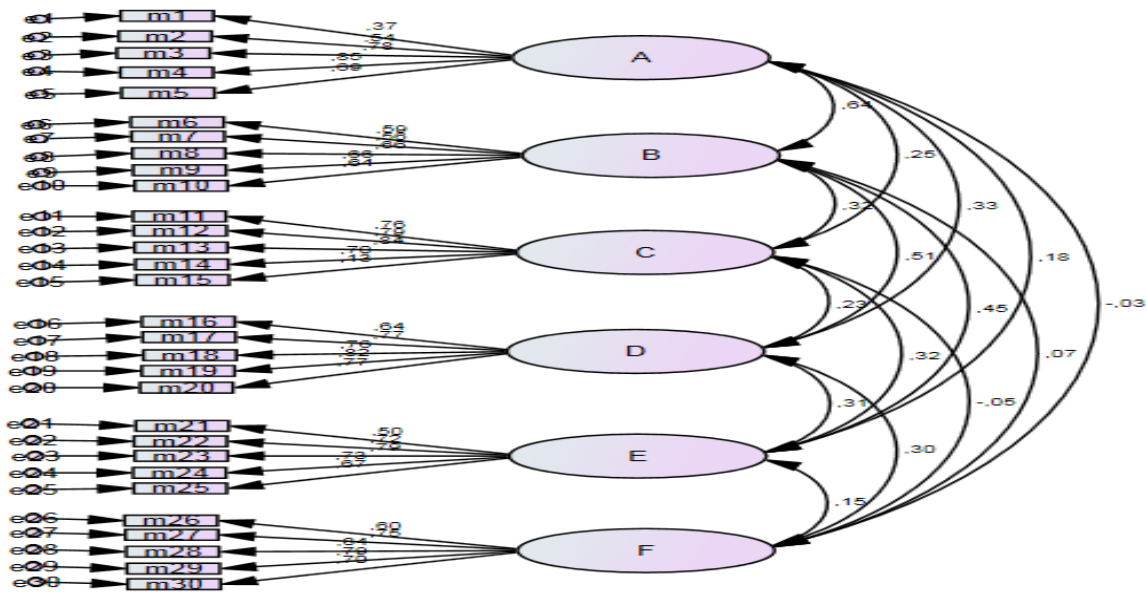
3. Bulgular

3.1. Madde Analizi

Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği'nin madde ayırt ediciliği için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre ölçeğin alt ölçekleri için hesaplanan düzeltilmiş madde-alt ölçek puanı korelasyonları ters kodlanan 15. maddenin dışındaki maddeler için .39 ila .75 arası değerlerde değişmektedir. 15. maddenin madde-alt ölçek korelasyonu .14 düzeyindedir ve istatistiksel açıdan anlamlıdır.

3.2. Yapı Geçerliliği

Ölçeğin tek boyutlu yapısının elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için AMOS programı kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçlarına göre Ölçeğin orijinal formundaki 6 faktörlü yapı doğrulamalı faktör analizinde kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahiptir (CMIN= 812,519, sd= 390, CMIN/sd= 2.08, RMSEA= .054, SRMR= .068, CFI= .91, IFI= .91, TLI= .90). Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarını içeren Path diyagramı Şekil 1. de verilmiştir.



Şekil 1. Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği Türkçe Formu Path Diyagramı

3.3. Uyum Geçerliliği

Uyum geçerliliği için alt ölçek skorları ile Kabul ve Eylem Formu II aracılığıyla hesaplanan yaşantısal kaçınma skorları arasında hesaplanan korelasyon katsayıları sıkıntıya katlanma alt ölçeği dışındaki ölçekler için anlamlı ve .27 ila .60 arasındaki değerlerde bulunmuştur.

Tablo 2. Kabul ve Eylem Formu ve ÇBYKÖ Skorları arasındaki ilişkiler

	1	2	3	4	5	6
1. Davranışsal kaçınma	1					
2. Sıkıntıdan hoşlanmama	,50**	1				
3. Erteleme	,19**	,23**	1			
4. Dikkat dağıtma /bastırma	,22**	,33**	,25**	1		
5. Baskılama/inkâr	,15*	,39**	,24**	,35**	1	
6. Sıkıntıya katlanma	,01	,07	,00	,27**	,17*	1
KEF	,27**	,54**	,29**	,31**	,60**	,09

p < .05, ** p < .01

3.4. Güvenirlilik

ÇBYKÖ için hesaplanan alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları davranışsal kaçınma, sıkıntıdan hoşlanmama, erteleme, dikkat dağıtma /bastırma, baskılama/inkâr ve sıkıntıya katlanma alt ölçekleri için sırasıyla .79, .76, .78, .87, .81 ve .85 olarak hesaplanmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin incelenmesidir. Ölçeğin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan sekiz faktörlü yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. RMSEA değeri için 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum olarak yorumlanmaktadır (Brown ve Cudeck, 1993). GFI ve AGFI indeksleri için ise uyum değeri 0.90 kabul edilebilir ve 0.95 ise mükemmel uyum değeri olarak yorumlanmaktadır (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980). X^2/sd oranı ise 2 ile 3 arasında olduğunda kabul edilebilir, 0 ile 2 arasında ise iyi uyum değeri olarak yorumlanmaktadır (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indekslerinin (CMIN= 812,519, sd= 390, CMIN/sd= 2.08, RMSEA= .054, SRMR= .068, CFI= .91, IFI= .91, TLI= .90) kabul edilebilir düzeyde uyumu gösterdiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenirligi Cronbach alfa iç tutarlık yöntemiyle incelenmiştir. Bu katsayılarının 1'e yakın olması genel olarak ölçeğin güvenirliginin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1996). Araştırma bulgularımıza göre ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlık güvenilirlik düzeylerinin .76 ila .87 arası değerlerde olması hasebiyle yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları açısından ters puanlanan 15. maddenin durumu bir sınırlılık arz etmektedir. Örneklemdaki cinsiyet oranlarının kadınlar lehine farklı olması çalışma açısından önemli bir sınırlılıktır.

Uyum geçerliği açısından bulunan KEF-II skorlarıyla düşük-orta düzeylerde olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durum ölçek boyutlarının farklı özellikler sergilemesi ve tek bir puan ile ifade edilememesiyle ilgili olabilir. Yine de bu bulgunun ilerideki çalışmalarda dikkate alınması gerekmektedir. Bu durum yapıların aynı zamanda etkileşim içinde olduğunu göstermekte ve ölçeğin geçerliğini doğrulamaktadır.

Bu sonuçlara göre Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği'nin Türkçe formunun yeterli ölçüde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olma potansiyeli olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin zaman içindeki güvenirligini ölçmek için test tekrar-test çalışmasının yapılması ölçeğin güvenilirlik özelliklerinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ölçek için Türkiye'de farklı yetişkin örneklemlerinde yürütülecek güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları da faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., ve Bonet, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Brown, M., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Brown, M., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit*. In: K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. New York, NY: Guilford Press.
- Kaya, Ç. & Uğur, E. (2017). Relative importance of psychological flexibility as a strength indicator on wellbeing levels of undergraduates. *Proceedings of AC 2017* (p. 652) Prague: MAC Prague Consulting.
- Mccurry, S.M., Hayes, S.C., Strosahl, K., Wilson, K., Bissett, R., Pistorello, J., et al. (2004). Measuring experiential avoidance: a preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54,553-578.

- Sahdra, B. K., Ciarrochi, J., Parker, P., & Scrucca, L. (2016). Using genetic algorithms in a large nationally representative American sample to abbreviate the Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 7, 189.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Tezbaşaran. A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Uğur, E. & Kaya, Ç. (2017). Psychological inflexibility mediates the relationship between fear of negative evaluation and psychological vulnerability. *ERTE Congress 2017: Conference Proceedings* (pp. 233-234) Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(4), 397-408.

A CONVENIENT MEASURE FOR PSYCHOEDUCATIONAL EFFECTIVENESS STUDIES: THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF LIFE EFFECTIVENESS QUESTIONNAIRE

Halil Ekşi

Marmara University, halileksi@marmara.edu.tr

Çınar Kaya⁴⁰

Bartın University, ckaya@bartin.edu.tr

Dilara Sancar

Marmara University, dilarasancar8@gmail.com

ABSTRACT

Measurement instruments for frequently targeted skill areas in psychological counseling and psychoeducation interventions have a great importance on the evaluation of these programs in accordance with scientific standards. Although the Life Effectiveness Questionnaire (LEQ; Neill, Marsh, & Richards, n.d.) was designed to examine the effectiveness of outdoor activities, the subscales it contains are suitable to be used in psychological counseling and psychoeducation studies in schools and in different contexts. The aim of this study is to adapt the 24-item form of the Life Effectiveness Questionnaire (LEQ-H) into Turkish and to investigate construct validity, concurrent validity, and reliability properties of the Turkish version. The construct validity of the study was conducted on 283 participants (76% women), and concurrent validity study was conducted on 82 (78% female) participants. The 8-factor structure of the original form of the scale has acceptable levels of fit in confirmatory factor analysis (CMIN= 575,666, df= 224, CMIN/df= 2.57, RMSEA= .075, SRMR= .049, CFI= .92, IFI= .92, TLI= .90). Alpha internal consistency reliability coefficients were calculated as .85, .83, .86, .74, .84, .89, .79 and .86 for time management, social competence, achievement motivation, intellectual flexibility, task leadership, emotional control, active initiative and self-confidence subscales respectively. Correlation coefficients calculated between LEQ-H subscale scores with relevant constructs provided evidence for concurrent validity. Results indicate that LEQ-H has adequate levels of reliability and validity for utilization in Turkey.

Key Words: Life Effectiveness Questionnaire, time management, social competence, self-confidence, reliability, validity.

PSİKOEĞİTİM ETKİLİLİĞİ İNCELEMELERİ İÇİN ELVERİŞLİ BİR ARAÇ: YAŞAM ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ'NİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ

ÖZET

Psikolojik danışma ve psikoeğitim müdahalelerinde sıklıkla hedeflenen beceri alanlarına yönelik ölçme araçları bu programların bilimsel standartlarda değerlendirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Yaşam Etkililiği Ölçeği (YEÖ; Life Effectiveness Questionnaire; Neill, Marsh, ve Richards, tarihsiz) her ne kadar okul dışı etkinliklerin etkililiğini incelemek için tasarlanmış olsa da içerdiği alt ölçekler okul içinde ve farklı bağlamlarda yapılan psikolojik danışma ve psikoeğitim çalışmalarında kullanılmaya uygundur. Bu araştırmanın amacı bu bağlamda Yaşam Etkililiği Ölçeği 24 maddelik formunu (LEQ-H) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin psikometrik açıdan yapı geçerliği, güvenilirlik özellikleri ve uyum geçerliğini incelemektir. Yapı geçerliği çalışmasına 283 kişi (76% Kadın); Uyum geçerliği çalışmasına 82 (78% Kadın) katılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda bulunan 8 faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizinde bu çalışmada da kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahiptir (CMIN= 575,666, df= 224, CMIN/df= 2.57, RMSEA= .075, SRMR= .049, CFI= .92, IFI= .92, TLI= .90). Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları zaman yönetimi, sosyal yetkinlik, başarı motivasyonu, zihinsel esneklik, iş/görev liderliği, duygusal kontrol, etkin inisiyatif, öz güven alt ölçekleri için sırasıyla .85, .83, .86, .74, .84, .89, .79 ve .86 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulguları Yaşam Etkililiği Ölçeği'nin Türkiye'de araştırmalarda kullanılması için yeterli güvenilirlik ve geçerlik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Etkililiği Ölçeği, zaman yönetimi, sosyal yetkinlik, öz güven, güvenilirlik, geçerlik

1. Giriş

Psikolojik danışma ve psikoeğitim müdahalelerinde sıklıkla hedeflenen beceri alanlarına yönelik ölçme araçları bu programların bilimsel standartlarda değerlendirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Yaşam Etkililiği Ölçeği (YEÖ; Life Effectiveness Questionnaire; Neill, Marsh, & Richards, t.y) her ne kadar okul dışı etkinliklerin etkililiğini incelemek için tasarlanmış olsa da içerdiği alt ölçeklerin okul içinde ve farklı bağlamlarda yapılan psikolojik danışma ve psikoeğitim çalışmalarında kullanılabilir bir araçtır. Bu araştırmanın amacı bu bağlamda Yaşam Etkililiği Ölçeği 24 maddelik formunu (LEQ-H) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin psikometrik açıdan yapı geçerliği, güvenilirlik özellikleri ve uyum geçerliğini incelemektir.

YEÖ, zaman yönetimi, sosyal yetkinlik, başarı motivasyonu, zihinsel esneklik, iş/görev liderliği, duygusal kontrol, etkin inisiyatif, öz güven yapılarına ilişkin üçer maddelik sekiz alt ölçekten

⁴⁰ Sorumlu Yazar

oluşmaktadır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Bireylerin maddelerde belirtilen davranış veya durumun sıklığı ile ilgili 8'li derecelendirmeye 1: Yanlış (Bana Uygun Değil); 8: Doğru (Bana Uygun) aralığındaki bir rakam ile yanıtlamaktadır. Yükselen puanlar ilgili boyuta ilişkin yüksek düzeyleri göstermektedir. Zaman içinde tek faktörlü yapının uyum vermediği görüldüğü için ölçek boyutlara göre değerlendirilmektedir (Neill, Marsh, & Richards, t.y). Tablo 1'de örnek maddeleri ve çevirileri verilmiştir.

Tablo 1. YEÖ Örnek Maddeleri

Orijinal form	Türkçe form
<i>Time Management (TM)</i>	<i>Zaman Yönetimi</i>
01. I plan and use my time efficiently.	Zamanımı verimli bir şekilde planlar ve kullanırım.
<i>Social Competence (SO)</i>	<i>Sosyal Yetkinlik</i>
02. I am successful in social situations.	Sosyal durumlarda başarılıyım.
<i>Achievement Motivation (AM)</i>	<i>Başarı Motivasyonu</i>
03. When working on a project, I do my best to get the details right.	Bir proje üzerinde çalışırken ayrıntıları doğru yakalamak için elimden geleni yaparım.
<i>Intellectual Flexibility (IF)</i>	<i>Zihinsel Esneklik</i>
04. I change my thinking or opinions easily if there is a better idea.	Daha iyi bir fikir olduğunda, düşünce ve fikirlerimi kolaylıkla değiştiririm.
<i>Task Leadership (TL)</i>	<i>İş/Görev Liderliği</i>
05. I can get people to work for me.	İnsanların benim için iş/görev yapmasını sağlayabilirim.
<i>Emotional Control (EC)</i>	<i>Duygusal Kontrol</i>
06. I can stay calm in stressful situations.	Stresli durumlarda sakin kalabilirim.
<i>Active Initiative (AI)</i>	<i>Etkin İnisiyatif</i>
07. I like to be busy and actively involved in things.	Kendimi meşgul etmekten ve ilgilendiğim şeylere aktif bir şekilde dahil olmaktan hoşlanırım.
<i>Self Confidence (SC)</i>	<i>Öz Güven</i>
16. When I apply myself to something I am confident I will succeed.	Bir şeye kendimi verdiğimde başaracağımdan eminim.

2. Yöntem

2.1. Çalışma grubu

Yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmasına 283 kişi (76% Kadın) katılmıştır. Bu grubun 82 (78% Kadın) kişilik kısmı uyum geçerliği çalışması için gerekli ölçekleri de doldurmuştur. Katılımcıların yaşları 19 ila 33 arasında değişmektedir. Yapı geçerliği için kullanılan veriler bir çevrimiçi anket sistemi aracılığıyla, uyum geçerliği çalışması ise manuel olarak kâğıt kalem testi şeklinde uygulanmıştır. Gönüllü öğrencilere basit uygun örneklem yöntemiyle çevrimiçi ortamda ve fiziksel olarak ulaşılmış ve uygun şekilde doldurulan ölçekler değerlendirilmeye alınmıştır.

2.2. İşlem

Ölçeğin Türkçeye çevrilme sürecinde; ilk aşamada ölçeğin İngilizce formu iyi düzeyde İngilizce bilen ve psikolojik danışma alanında çalışan 3 uzman ve alan dışından bir uzman ve ayrıca bir profesyonel çevirmen tarafından önce Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra ise Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilerek iki formun tutarlılığı dil ve gramer açısından incelenmiştir. Üç araştırmacı tarafından yapılan bir oturumda maddelerin çevirisine son halleri verilmiştir. Hazırlanan Türkçe form çoğaltılarak üniversite öğrencilerine gerekli açıklama yapıldıktan sonra uygulanmış ve formlar toplanarak, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise iç tutarlılık analizi yöntemiyle incelenmiştir. Madde analizi için ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde analizi, geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20.0 ve AMOS program paketleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uyum geçerliği için; araştırmacılar tarafından oluşturulan algılanan zaman yönetimi yetkinliği [Zamanınızı iyi yönetebilme konusunda ne düzeyde başarılısınız? (1: çok başarısız, 5: çok başarılı)] ve algılanan liderlik becerileri yetkinliği [Liderlik becerileri konusunda kendinizi ne düzeyde başarılı bulursunuz? (1: çok başarısız, 5: çok başarılı)] maddeleri ve PERMA Çok Boyutlu İyi Oluş Ölçeği (Butler ve Kern, 2016; Demirci, Ekşi, Dinçer, ve Kardaş, 2017) Kullanılmıştır. PERMA 11'li derecelendirme (0-10) ile cevaplanan öz-bildirime dayalı bir iyi oluş ölçeğidir. Diğer bir ölçek olarak ise Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg, 1979;

Tukuş, 2010) kullanılmıştır. Bu ölçek 10 maddeden oluşmakta ve 4'lü derecelendirme (1: Çok Doğru, 4: Çok yanlış) ile benlik saygısına ilişkin olumlu ve olumsuz puanlar vermektedir.

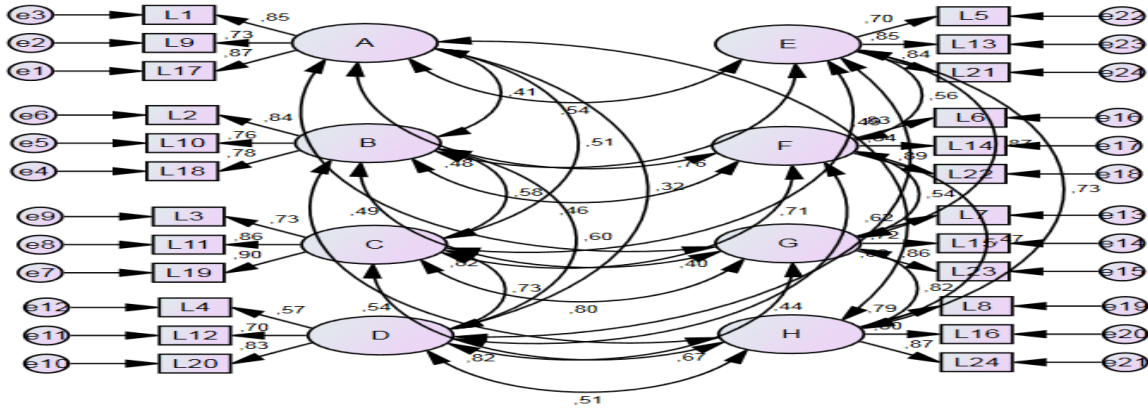
3. Bulgular

3.1. Madde Analizi

YEÖ'nün madde ayırt ediciliği için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2004). Diğer bir ifadeyle, bir ölçme aracındaki her bir maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Yaşam Etkililiği Ölçeği'nin madde ayırt ediciliği için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt ölçekleri için hesaplanan düzeltilmiş madde- alt ölçek puanı korelasyonları .52 ila .82 arası değerlerde değişmektedir.

3.2. Yapı Geçerliliği

Ölçeğin tek boyutlu yapısının elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için AMOS programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçlarına göre Ölçeğin orijinal formundaki 8 faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizinde kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahiptir (CMIN= 575,666, df= 224, CMIN/df= 2.57, RMSEA= .075, SRMR= .049, CFI= .92, IFI= .92, TLI= .90). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını içeren Path diyagramı Şekil 1. de verilmiştir.



Şekil 1. Yaşam Etkililiği Ölçeği Türkçe Formu Path Diyagramı

3.3. Uyum Geçerliliği

Uyum geçerliliği için yapılan incelemede: zaman yönetimi puanları ile algılanan zaman yönetimi yeterliği arasında .72; sosyal yetkinlik puanları ile PERMA olumlu ilişkiler boyutu arasında .50; başarı motivasyonu puanları ile PERMA başarılar boyutu ve genel not ortalaması arasında sırasıyla .55 ve .41; iş/görev liderliği puanları ile algılanan liderlik becerisi yeterliği arasında .41; etkin inisiyatif puanları ile PERMA bağlanma boyutu arasında .47; öz güven puanları ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği skorları arasında -.59 düzeyinde anlamlı korelasyon katsayıları bulunmuştur.

3.4. Güvenirlik

Mevcut çalışmada alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları zaman yönetimi, sosyal yetkinlik, başarı motivasyonu, zihinsel esneklik, iş/görev liderliği, duygusal kontrol, etkin inisiyatif, öz güven alt ölçekleri için sırasıyla .85, .83, .86, .74, .84, .89, .79 ve .86 olarak hesaplanmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı Yaşam Etkililiği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesidir. Ölçeğin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan sekiz faktörlü yapının sınanması amacıyla DFA uygulanmıştır. RMSEA değeri için 0.08 kabul edilebilir

uyum ve 0.05 mükemmel uyum olarak yorumlanmaktadır (Brown ve Cudeck, 1993). GFI ve AGFI indeksleri için ise uyum değeri 0.90 kabul edilebilir ve 0.95 ise mükemmel uyum değeri olarak yorumlanmaktadır (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980). X^2/sd oranı ise 2 ile 3 arasında olduğunda kabul edilebilir, 0 ile 2 arasında ise iyi uyum değeri olarak yorumlanmaktadır (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indekslerinin (CMIN= 575,666, sd= 224, CMIN/sd= 2.57, RMSEA= .075, SRMR= .049, CFI= .92, IFI= .92, TLI= .90) kabul edilebilir düzeyde uyumu gösterdiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık yöntemiyle incelenmiştir. Bu katsayılarının 1'e yakın olması genel olarak ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1996). Araştırma bulgularımıza göre ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlık güvenilirlik düzeylerinin .79 ila .89 arası değerlerde olması hasebiyle yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Örneklemdaki cinsiyet oranlarının kadınlar lehine farklı olması çalışma açısından önemli bir sınırlılıktır.

Uyum geçerliği açısından bulunan skorlara göre alt ölçek puanlarının iyi oluşa ilişkin veya paralellik gösteren yapılarla orta düzeylerde olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durum ölçek boyutlarının ilgili yapılardan ayrık olduğu ve aynı zamanda etkileşim içinde olduğunu göstermekte ve ölçeğin geçerliğini doğrulamaktadır.

Bu sonuçlara göre Yaşam Etkililiği Ölçeği'nin Türkçe formunun yeterli ölçüde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olma potansiyeli olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin zaman içindeki güvenilirliğini ölçmek için test tekrar-test çalışmasının yapılması ölçeğin güvenilirlik özelliklerinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ölçek için Türkiye'de farklı yetişkin örneklemlerinde yürütülecek güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları da faydalı olacaktır. YEÖ'nün okul dışı etkinliklerin ve doğa okulu gibi etkinliklerinin değerlendirilmesinde olduğu kadar özellikle ergen ve beliren yetişkinlik dönemlerindeki gruplarla yapılacak her türlü psikoeğitimsel ve eğitimsel etkinliklerin incelenmesinde faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., ve Bonet, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Brown, M., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Butler, J. ve Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.
- Neill, J. T., Marsh, H. W., & Richards, G. E. (in preparation). *The Life Effectiveness Questionnaire: Development and psychometrics*. Sydney: University of Western Sydney.
- Schermelleh-Engel, K., ve Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books: New York, ss. 56-68,
- Tezbaşaran. A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tukuş, L. (2010). The Self Esteem Rating Scale-Short Form (Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu) Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması (*Tıpta Uzmanlık Tezi*). Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kocaeli.

THE ADAPTATION OF THE YOUTH ASSETS SURVEY (YAS)

Ömer Faruk Kabakçı

Uludag University, omerfaruk@uludag.edu.tr

ABSTRACT

Youth need positive developmental assets in the context of family, school and other institutions because it is a necessary component in the challenging times of adolescence for healthy youth development. The assets include constructs such as family relationships, peer and adult role models, social status, health practices, constructive use of time, adult role models, parental monitoring. Having assets have positive effects on positive youth development, both directly and indirectly, with reduced risky behaviors and increased psychosocial adjustment, life satisfaction and academic competence. In the scope of the evaluation of the assets, which consist of seventeen dimensions that externally support the development of young people attending middle and high school, it is aimed to adapt the Youth Assets Scale developed by Oman et al. to Turkish. The research group consisted of 760 young people attending middle and high school. The translation process was completed after the permission for adaptation was obtained. In the analysis of the data, validity and reliability analysis as well as factor analysis and test-retest coefficients are used. It has been found that the scale adapted to Turkish have sufficient validity and reliability levels. The scale can be used in the evaluation of the variables related to the developmental assets of young people. This may contribute to the planning and realizing the new researches and to the empirical studies involving individual practices.

Key Words: Developmental assets, positive youth development.

GELİŞİMSEL KAZANIMLAR GENÇLİK ÖLÇEĞİ'NİN UYARLANMASI

ÖZET

Tüm gençlerin aile, okul ve diğer kurumlar bağlamında olumlu, geliştirici gelişimsel bağlantılar kurmaya ihtiyacı vardır çünkü bu, sağlıklı gençlik gelişimi için ergenliğin çalkantılı dönemlerinde gerekli bir bileşendir. Bu bağlantıları içeren aile ilişkileri, akran ve yetişkin rol modelleri, toplumsal konum, sağlık uygulamaları, zamanın yapıcı kullanımı, ebeveyn dışındaki yetişkin modelleri, ebeveyn takibi gelişimsel kazanımları oluşturmaktadır. Sözkonusu kazanımlar hem doğrudan hem de dolaylı olarak riskli davranışların azalması ve psikososyal uyumun, yaşam doyumunun ve akademik yeterliliğin artması açısından pozitif gençlik gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahiptir. On yedi boyuttan oluşan ve gençlerin gelişimlerini dışsal olarak destekleyen bu kazanımların Türk orta ve lise öğrencilerinde değerlendirilmesi kapsamında bu çalışmada, Oman ve diğ. tarafından geliştirilen Gelişimsel Kazanımlar Gençlik Ölçeği'nin uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırma grubunu ortaokul ve liseye devam eden 760 genç oluşturmuş olup uyarlama izni alındıktan sonra çeviri süreci tamamlanmıştır. Verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirlik kapsamında faktör analizi yanında içtutarlık ve test-tekrar test katsayılarının hesaplanması ile madde analizi kullanılacaktır. Bulgulara göre uyarlanan ölçeğin yeterli geçerlik ve güvenilirlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Gençlerin gelişimsel kazanımlarının ilişkili olduğu değişkenlerle çok yönlü değerlendirilmesinde kullanılabilecek araç, yeni araştırmaların planlanıp yürütülmesine ve bireysel uygulamaların da dâhil olduğu deneysel çalışmaların yapılmasına katkı sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Gelişimsel kazanımlar, pozitif gençlik gelişimi

1. Giriş

Gelişimsel gençlik kazanımları, gençlerin gelişim süreçlerini başarılı biçimde tamamlamalarını kolaylaştıran yeterliliklerdir. Bireysel, ebeveyn ait, toplumsal, kurumsal yaşantılar aracılığıyla oluşur. Bu kazanım boyutları; ebeveyn olmayan yetişkin rol modelleri, toplumsal katılım, zamanın yapıcı kullanımı, sağlık uygulamaları, akran rol modelleri, anne babayla ilişkiler, ebeveyn takibi, kültüre saygı gibi yapıları içerir (Oman ve diğ., 2010). Bu yapılar çeşitli ritüellere, boş zaman aktivitelerine, öğrenme yaşantılarına gencin kurduğu bağlantılarla ilgilidir (Bowers ve diğ., 2011). Gelişimsel kazanımlar ergenlerin sağlıklı gelişimini vurgular ve egzersiz davranışları, sosyal destek de sağlıklılığını arttıran davranışlar olarak bu kapsamdadır (Wang ve diğ., 2011). Bu yaklaşım problem davranışları azaltma ve olumlu kazanımları arttırma potansiyeline sahip sosyal yapıları gençlik gelişimine entegre eder (Vimont, 2012). Gelişimsel kazanımlar yaklaşımı, gençlerin potansiyellerini gerçekleştirmek için toplumun sunacağı destek ve fırsatlara ihtiyaç duyduğu ve gençlerin çözülecek problemlerden çok partnerler olarak görülmesi gerektiği şeklindeki pozitif gençlik gelişimi varsayımına (Small ve Memmo, 2004) karşılık gelen bir yaklaşımdır. Şu anki gençliğe yönelik önleyici çalışmalar gelişimsel kazanımlara odaklanmaktadır ve bu kazanımlara gençlerin daha fazla sahip olması daha az sigara ve diğer maddeleri kullanmayla ve pozitif gençlik gelişiminin de göstergeleriyle ilişkilidir (Jones-McKyer, 2005). Ortaokul ve lise öğrencilerinin katıldığı bir başka çalışmada altı gelişimsel gücün yedi farklı risk davranışıyla negatif ilişkili ve üç sağlığı arttıran davranışla pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (Murphey, Lamonda, Carney ve Duncan, 2004). Bulgulara genel olarak bakıldığında, gelişimsel kazanımların olumlu gelişimi arttırma ve riskli davranışları azaltma yönünde gençlerin pozitif gelişimleri için yararlı olduğu görülmektedir. Sözkonusu kazanımların geliştirilmesi için

öncelikle ortaokul ve lise öğrencilerinde bu kazanımları belirlemeye yönelik tarama ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda bu araştırmada gelişimsel kazanımları değerlendirme araçlarından Oman ve diğ.(2010) tarafından geliştirilen Youth Assets Survey'in Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma grubunu iki farklı orta okul ve dört farklı türden toplam 7 lise olmak üzere 9 devlet okuluna devam eden 10-18 yaş arası % 48'i kız, % 52'si erkek 760 orta ve lise öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Gelişimsel Kazanımlar Gençlik Ölçeği kullanılmıştır. Gelişimsel Kazanımlar Gençlik Ölçeği (Youth Assets Survey-YAS); ebeveyn olmayan yetişkin rol modelleri, toplumsal katılım, zamanın yapıcı kullanımı, sağlık uygulamaları, okula bağlılık, akran rol modelleri, anne babayla ilişkiler, ebeveyn takibi, kültüre saygı gibi boyutlarda ortaokul ve lise gençliğinin gelişimsel kazanımlarını değerlendirmek için Oman ve diğ.(2010) tarafından geliştirilmiştir. Önem, uyma ve sıklık derecelendirmesi açısından 1-4 arası likert tipi 61 maddelik ölçeğin faktör yükleri açısından .40 ve cronbach alpha katsayısı açısından .60 alt kriterleri temel alınarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup 17 faktörden oluştuğu rapor edilmiştir. İlgili alt boyutlarda puanların yükselmesi gelişimsel kazanımların daha yüksek düzeyde varolduğu anlamına gelmektedir. Yaşadığın toplumu daha iyi bir yer yapmak için çalışırsın, iyi beslenerek beden sağlığına özen gösterirsin, okul dışındaki spor takımları veya gruplarına katılmaktasın” örnek maddelerdir. Verilerin analizinde ileri ve geri çeviri yönteminin kullanılması, dilsel eşdeğerlik çalışması, yapı geçerliğinin ortaya konması için faktör analizine başvurulması, güvenilirliğin test edilmesi için cronbach alpha katsayısının hesaplanması ve test tekrar test güvenilirlik katsayısının hesaplanması amaçlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Çeviri süreci

Milli Eğitim Bakanlığı, Uludağ Üniversitesi Etik Kurul ve ölçeğin yazarından uyarlama sürecine ilişkin gerekli onay ve izinler alınmasından sonra çeviri süreci başlatılmıştır. Öncelikle Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümünde öğretim görevlisi olan 3 dil uzmanı ve 1 İngilizce düzeyi iyi olan alan uzmanı tarafından İngilizceden Türkçeye çeviri yapılmıştır. 1 alan ve 1 Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden çeviri uzmanı tarafından Türkçeden İngilizceye geri çeviri yapılmıştır. Her iki çeviri formu karşılaştırılarak maddelerin benzer olduğu görülmüş, farklılıklar bulunan ifadeler üzerinde çalışılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dilsel eşdeğerliği kapsamında ise Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 21 son sınıf öğrencisine 2 hafta ara ile testin İngilizce ve Türkçe formları uygulanmış ve korelasyon katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Devamında pilot uygulama kapsamında devlet lisesinde eğitim gören 10 ve 11. sınıflardan 2 sınıfa uygulama yapılarak öğrencilerden gelen sorular temelinde ifadelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Alan uzmanı eğitimci, alanda çalışan psikolojik danışman, alan eğitimi alan öğrencilerden ifadelerin anlaşılabilirliği ve uygunluğu ile ilgili görüş alındı. Verilen dönütlere göre maddelerin ifade edilişi üzerinde çalışılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.2. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda varyansın % 66'sını açıklayan ve özdeğeri 1'in üzerinde olan 17 faktör ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar madde toplam korelasyonları ve güvenilirlik katsayılarıyla birlikte Tablo 1'de sunulmuştur.

Faktör	Faktör yükleri	Madde-toplam korelasyonu	Cronbach Alpha Güvenirlik
Aile iletişimi	.51-.73	.43-.53	.66
Akran rol modelleri	.66-.78	.49-.59	.74
Sorumlu seçimler	.70-.70	.36-.36	.52
Toplumsal katılım	.62-.85	.52-.73	.83
Geleceğe yönelik eğitim amaçları	.75-.76	.40-.40	.57
Geleceğe yönelik genel amaçlar	.66-.72	.44-.48	.65
Kültürel saygı	.63-.81	.43-.63	.74
Zaman kullanımı (grup/sporlar)	.62-.78	.46-.66	.77
Zaman kullanımı (din)	.60-.70	.45-.45	.62

Dindarlık	.81-.83	.74-.78	.89
Ebeveyn haricindeki yetişkin rol modelleri	.52-.68	.30-.49	.58
Okula bağlılık	.51-.79	.46-.61	.74
Anneye ilişkiler	.72-.84	.71-.83	.89
Babayla ilişkiler	.82-.88	.82-.85	.92
Genel özgüven	.67-.74	.53-.64	.79
Ebeveyn izlemesi	.74-.82	.66-.73	.84
İyi sağlık uygulamaları (egzersiz/beslenme)	.68-.80	.63-.69	.82
TOPLAM		.21-.52	.90

Bulgulara göre 2 madde dışında tüm maddelerin orijinal ölçekte olduğu gibi 17 faktörde yer aldığı bulunmuştur. İç tutarlık katsayıları açısından ise 3 alt boyuttaki değerlerin .60 kriterine göre görece düşük olmakla birlikte kabul edilebilir düzeyde oldukları bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları açısından ise üç madde (madde 9: .16; madde 22: .07 ve madde 23: .06) dışında .21-.52 değerleri elde edilmiştir. Ölçek bütünlüğü dikkate alınarak (Erkuş, 2012; Kayış, 2010; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2002) bu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Tüm bunların yanında 16 gün ara ile 9 ve 10. sınıflara devam eden 36 öğrenciden elde edilen verilere göre test tekrar test güvenilirlik katsayısı .78 bulunmuştur.

4. Sonuç

Bu çalışmada ortaokul ve lise gençlerinin pozitif gelişimlerini artırma amacıyla yapılacak çalışmalarda kullanımı önemli görülen Gelişimsel Kazanımlar Gençlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Yapı geçerliği analizinde elde edilen sonuçlara göre ölçeğin orijinal çalışmasındaki bulgulara benzer biçimde 17 faktörden oluştuğu görülmüştür. Bunun yanında ölçeğin güvenilirliği kapsamında madde toplam korelasyon katsayılarının kabul edilebilir düzeylerde olduğu ortaya çıkmıştır. İç tutarlık güvenilirliği ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları dikkate alındığında ise ölçeğin yine yeterli katsayılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçek gerek gençlerin gelişimsel kazanımlar düzeylerinin belirlenmesi gerekse onların pozitif gelişimleri için yapılacak deneysel çalışmalarda bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Literatürde özellikle ilişkili olduğu vurgulanan temel bazı değişkenlerle ilişkisi bağlamında betimsel araştırmalar yapılması düşünülebilir. Gelecek çalışmalarda test tekrar test çalışmasının daha büyük bir grupta tekrarlanması yanında doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi planlanabilir. Sosyal duygusal öğrenme, karakter güçleri ve riskli davranışlarla ilişkisi bağlamındaki araştırmalarda ölçeğin kullanımı düşünülebilir.

Kaynakça

- Bowers, E.P., Eye, A.B., Lerner, J.V., Arbeit, M.R., Weiner, M.B. Chase, P., Agans, J.P. (2011). The role of ecological assets in positive and problematic developmental trajectories. *Journal of Adolescence*, 34, 1151-1165.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1 temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayış, A. (2010). Güvenirlik analizi. İçinde Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 5. baskı (sf. 402-419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Jones-McKyer, E.L.L. (2005). Relationships among developmental assets, age and smoking behaviors among youth. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
- Murphey, D.A. Lamonda, K.H., Carney, J.K. & Duncan, P. (2004). Relationships of a brief measure of youth assets to health-promoting and risk behaviors. *Journal Of Adolescent Health*, 34. 184–191.
- Oman, R. F., Vesely, S.K., Tolma, E. L., Aspy, C. B., & Marshall, L.D. (2010). Reliability And validity of the youth asset survey: An update. *American Journal of Health Promotion*, 25(1), 13-24.
- Small, S. & Memmo, M. (2004). Contemporary models of youth development and problem prevention: toward an integration of terms, concepts, and models. *Family Relations*, 53(1), 3–11.

- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vimont, M.P. (2012). Developmental systems theory and youth assets: Aprimer for the social work researcher and practitioner. *Child and Adolescence Social Work Journal*, 29, 499-514.
- Wang, R.H, Chen, S.W., Tang S.M., Lee, S.L. & Jian, S.Y. (2011). The relationship between selected developmental assets and health-promoting behaviours of adolescents in Southern Taiwan. *Journal of Clinical Nursing*, 20, 359–368.

INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMMUNICATION SKILLS PROGRAM TO THE SOCIAL SKILLS AND THE RESILIENCE OF 11TH GRADE STUDENTS ⁴¹

Merve Çil
Merve Devrimci
Uğur Gürgân

BAUN, NEF Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Program, merve.cil080@gmail.com,
ugurgan@balikesir.edu.tr

ABSTRACT

This research is an empirical study examining the effect of communication skills training program on social skills and resilience levels of high school students. The research was carried out by the 11th grade students who continue to study in Balıkesir province center in the academic year of 2017-2018. In this study, experimental design with pre-test and post-test control group was used. The independent variable of the study is the "Communication Skills Training Program", the dependent variables are the level of social skills and resilience. Six students were included in the experiment and control group of the students who participated in the survey voluntarily from among the students who were below the average of the points through unbiased assignment from the students who accepted to participate in the research voluntarily. Nonparametric statistical techniques were used in the analysis of the data. Social Skill Inventory and Resilience Scale were used as pre-test and post-test in the study. No study was conducted with the control group when the 8-session communication skills program was applied to the students in the experiment group. According to statistical analysis results, the Communication Skills Training Program was effective in improving the social skills and resilience levels of the students. It has been understood that students who participate in the program do not have a higher level of social skill points and resilience than students who do not participate in this program. No significant difference was found between the test scores of the experimental and control groups on the Social Skill Inventory and the Resilience scale for the experimental group. There was no significant difference between the pre-test and post-test average scores of the individuals in the control group from the Social Skill Inventory and the Resilience Scale.

Keywords: Communication skills, social skills, resilience, the group psychological counseling, 11th grade high school students.

11. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE İLETİŞİM BECERİLERİ PROGRAMININ SOSYAL BECERİ VE YILMAZLIKLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırma iletişim becerileri eğitim programının lise öğrencilerinin sosyal becerilerine ve yılmazlık düzeylerine olan etkisini inceleyen deneysel bir çalışmadır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezinde liseye devam eden 11. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni "İletişim Becerileri Eğitim Programı", bağımlı değişkenleri ise sosyal beceri ve yılmazlık düzeyidir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler içerisinde yansız atama yolu ile puan ortalamalarının altında yer alan olan öğrencilerden deney ve kontrol grubuna altı öğrenci alınmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak Sosyal Beceri Envanteri ve Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 8 oturumluk iletişim becerileri programı uygulanırken kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre İletişim Becerileri Eğitim Programı öğrencilerin sosyal beceri ve yılmazlık düzeylerini geliştirmede etkili bulunmuştur. Programa katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre sosyal beceri puanlarının ve yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olmadığı anlaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Envanterinden ve Yılmazlık ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubunda yer alan bireylerin Sosyal Beceri Envanterinden ve Yılmazlık Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerileri, sosyal beceriler, yılmazlık, gruba psikolojik danışma, 11. sınıf lise öğrencileri.

1.Giriş

Sosyal bir varlık olan insan yaşamını devam ettirebilmek için iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. Doğumdan itibaren başlayan bu iletişim ve etkileşim süreci yaşamın sonuna kadar devam eder.(Özbey, 2011) Birey iletişim yoluyla öğrenir, öğrendiğini aktarır ve hayatını devam ettirir. Birey büyüyüp olgunlaştıkça bulunduğu gelişim dönemine uygun iletişim becerileri geliştirir. Yaşamın ilk dönemlerinde birey beden dili ve basit sesleri iletişim aracı olarak kullanırken daha ileriki yaşlarda sözcükleri de kullanarak iletişim kurar (Özbey, 2011).

⁴¹ ¹Bu çalışma, 2017- 2018 Öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi NEF "PDR'de Alan Çalışması" dersinin gereği olarak Doç. Dr. Uğur GÜRGAN danışmanlığı ve süpervizörlüğünde, gönüllü NEF PDR 4. sınıf öğrencileriyle Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüyle iş birliği protokolü çerçevesinde ve Balıkesir'de Eğitimin Niteliğini Geliştirme ve İzleme Projesi (BENGİ) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

İletişim, insanların davranışlarını etkilemek ya da belli bir sonuca ulaşmak amacıyla duygu, düşünce, inanç tutum ve davranışlarını sözlü, yazılı ya da sözsüz olarak iletmeleri sürecidir (Demirtaş, 2010). Her insan kendini diğer insanlara daha iyi açıklamak, tanıtmak ve bunun karşılığında kabul görmek ister. Bu istek ise daha etkili bir iletişim becerilerine sahip olmayı gerekli kılar (Avşar, 2004).

Bireyin iletişim kurarken özeldeki hedefi ne olursa olsun en genel hedefi çevre üzerinde denetim sağlamak, diğer insanlarda tutum ve davranış değiştirmektir. Çünkü birey kişilerarası etkileşiminden ve çevresiyle olan iletişiminden etkilenerek kendi davranışlarını, tutum ve beklentilerini değiştirme çabasıdadır (Güvenç, 2014).

Günlük yaşantının en önemli yönlendiricilerinden olan iletişim becerisi doğumla başlar ve geliştirilerek devam eder. Daha açık bir ifade ile iletişim geliştirilebilen bir beceridir. İletişim becerilerini geliştirerek çevre ile daha güçlü bağlar kurma ihtiyacı insanın temel ihtiyaçlarından biridir. Bu bağlamda iletişim becerilerini geliştirmek ve güçlendirmek bireyin hayatında farklı alanları etkileyebilir. Özellikle zorlu bir durum karşısında sakin kalarak problem çözmeye odaklanmak etkili iletişim becerisini gerekli kılar.

Birey yaratılışı gereği çevre ile etkileşimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul bulacak davranışlara sahip olarak aidiyet duygusunu hissetmek ister. Bu beceriler genel olarak sosyal beceri olarak aldandırılır (Yüksel, 1996). İletişimde sözlü ifadenin önemi kadar beden dilinin de önemi vardır. Birey karşı taraftan gelen mesajı sözlü ve sözsüz iletişim bağlamında doğru bir şekilde algılayacak çevresi ile daha etkili bir iletişim kurar ve sosyal becerileri gelişir. Sosyal becerileri güçlü olan bir birey ise yaşamdaki temel itici güçlerden biri olan sevmeye sevilme ihtiyacını sağlıklı şekilde karşılayabilmek için doğru anlamlandırmayı yapar ve daha mutlu bir birey olur. Bu çalışmada bu nedenden ötürü iletişim becerileri eğitim programının sosyal becerilere etkisinin incelenmesi gerekli görüldü.

İngilizcedeki karşılığı dirençlilik, çabuk iyileşme gücü, zorlukları yenme gücü, esneklik olan yılmazlık kavramı incelendiğinde yılmazlığın olabilmesi için öncelikle insanları anlama, duygularını tanıma ve ifade edebilme, kendine güven, sosyal beceriler gibi daha çoğaltabileceğimiz iletişim becerileri kaynaklı bazı yeterliliklerin olması gerektiğini görürüz (Gürkan, 2006). Yılmazlık, zorlu yaşam deneyimleriyle başa çıkma, uyum sağlama becerilerini içinde barındıran ve normal gelişim sürecindeki bireylerin sahip olduğu bir süreçtir (Turan, 2017). Bu noktada bakıldığında iletişim becerilerini güçlendirmek zor durumlarla başa çıkma becerisini de güçlendirmiş olur. Bireyin içinde bulunduğu sosyal ilişki ağının sayısı ne kadar fazla ise yani bireyin çevre ile iletişimi ne kadar güçlü ise birey o kadar çabuk uyum sağlar (Güney, 2016).

Yapılan çalışmalara bakıldığında yılmaz çocukların 4 önemli özelliği göze çarpar: sosyal yetkinlik, sorun çözme becerileri, özerklik, amaçlara sahip olma ve gelecek duygusu (Krovetz, 1999). Bu özelliklere bakıldığında yılmaz bireyler yetiştirebilmek için öncelikle bu becerileri kazandırmak gereklidir. İletişim becerileri eğitim programı ile öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve yılmazlık ile etkisi incelenmek istenmiştir.

H1: İletişim Becerileri Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

H2: İletişim Becerileri Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sosyal Beceri Envanteri ve Yılmazlık Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

H3: Kontrol grubundaki bireylerin Sosyal Beceri Envanteri ve Yılmazlık Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.YÖNTEM

Bu araştırma, Lise 11. sınıf öğrencilerine uygulanan “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın (İBEP) sosyal beceri ve yılmazlık üzerindeki etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Grupla Psikolojik Danışma Programı”, bağımlı değişkenleri ise “sosyal beceri” ve “yılmazlık” düzeyidir.

2.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Atama	Ön test	İşlem	Son test
Deney	Yansız	-SBÖ Uyg -YÖ Uyg	İBEP	-SBÖ Uyg -YÖ Uyg
Kontrol	Yansız	-SBÖ Uyg -YÖ Uyg	---	-SBÖ Uyg -YÖ Uyg

SBÖ (Sosyal Beceri Envanteri)

YÖ (Yılmazlık (Psikolojik Dayanıklılık) Ölçeği)

2.2 Denekler

Araştırma kapsamına giren bireyler, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezindeki resmi bir Anadolu Lisesinin 11. sınıf öğrencileridir. Lise bünyesinde yazılı ve sözlü duyurular yapılarak eğitim programının içeriği tanıtılmış ve katılmak isteyen bireylere çağrıda bulunulmuştur. Öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilmelerinde önemli ruhsal problemlerinin olmaması, antidepresan ilaç kullanmamaları göz önüne alınmıştır. Programa katılmak isteyen öğrencilerle ön görüşme yapılarak programın içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra, psikoeğitim programına katılmak isteyen toplam 48 öğrenciye “Sosyal Beceri Envanteri”, “Yılmazlık Ölçeği” gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Ölçeği eksiksiz olarak dolduran 44 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların 29’u (%65,9) kız, 15’i (%34,1) erkek olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Yansız atama yolu ile SBÖ ve YÖ öntest puanlarına göre bu programa alınmaya öngörüşme sonrasında karar verilen öğrencilerden 6’sı deney, 6’sı kontrol grubuna alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden 3’ü kız (%50), 3’ü (%50) erkektir. Deney grubunun yaş ortalaması 17, kontrol grubunun yaş ortalaması da 17’dir.

Araştırmada uygulanan programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişken açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığını saptanması gerekmektedir. Bu amaçla, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan veri toplama araçları sonuçlarına göre birbirlerinden farklı olmadığı Mann Whitney U testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Eğitim Öncesinde Grupların SBÖ ve YÖ Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Sosyal Beceri	Deney	6	5,83	35,00	14	,52
	Kontrol	6	7,17	43,00		
Yılmazlık	Deney	6	4,83	54,00	8,00	,11
	Kontrol	6	8,17	51,00		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, eğitim programı öncesinde bireylerin aldıkları puanlar, gruplara göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olduğunu göstermektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Deney grubuna uygulanan İletişim Becerileri Eğitim Programı’nın etkisini saptamak amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak için araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan bireylerin sayısının az olması nedeniyle parametrik istatistik tekniklerinin varsayımları karşılanamamıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS for Windows 22 programı kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

a) Sosyal Beceri Envanteri (SBE)

Geçerlik Çalışması: Bu çalışmada benzer ölçekler geçerliği için 1974 yılında Synder tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kendini Ayarlama ölçeği (KAÖ) kullanılmıştır. İngilizce Bölümü ve Tarih Bölümü ikinci sınıf öğrencilerine Sosyal Beceri Envanteri ve KAÖ birlikte uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında .63 (n=37) korelasyon bulunmuştur. SBE'nin alt ölçekleri ile KAÖ puanları arasındaki korelasyon katsayıları ise $r = -.21$ ile $r = .57$ arasında değişmektedir.

Güvenirlilik Çalışması: Sosyal Beceri Envanteri araştırmacı tarafından 53 üniversite öğrencisine dört hafta ara ile iki kez verilmiş ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan toplam puana ilişkin güvenirlilik katsayısı tüm ölçek için $r = .92$ olarak bulunmuştur (Yüksel, 2004). 182 öğrenciye uygulanan Sosyal Beceri Envanteri'nin toplam puana ilişkin iç tutarlık (Cronbach alpha) katsayısı .85 olarak bulunmuştur (Yüksel, 2004).

b) Yılmazlık Ölçeği (YÖ)

Geçerlik çalışması: Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %57.56'sını açıklayan 50 maddenin 8 faktörde toplandığı görülmüştür. Benzer ölçekler geçerliğinde de ölçeğin geçerli olduğuna ilişkin kanıtlar bulunmuştur. Güvenirlilik Çalışması: Test tekrar test güvenirliliğiyle hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirliliği iç tutarlık için yapılan çalışmada yine aynı grupta, ilk ve ikinci uygulama için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa değeri sırasıyla .78 ve .87 olarak bulunmuştur (Gürkan, 2006a; Gürkan, 2006b).

2.5. İşlem

Bu araştırmanın temel amacı, deney grubuna ön ve son test arasında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemektir. Grup rehberliği araştırmanın başlangıcında 90 dakikalık 8 oturum şeklinde benzer çalışmalardan yararlanılarak hazırlanmıştır. 6 kişiden oluşan deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun katılımı ile yürütülmüştür. Grupla psikolojik danışma programı yalnızca deney grubuna uygulanmış kontrol grubu ile bir çalışma yapılmamıştır. Grup danışmasında danışan merkezli olarak planlama ve uygulama yapılmıştır.

3. BULGULAR

Denence 1: İletişim Becerileri Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 1'in test edilmesinden önce, deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin iki ayrı ölçümden elde edilen ön test, son test ve izleme testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Sosyal Beceri Envanteri ve Yılmazlık Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm	Grup	ÖNTEST			SONTEST		
		n	X	S	n	X	S
Sosyal Beceri	Deney Grubu	6	289,00	26,98	6	286,00	21,49
	Kontrol Grubu	6	299	19,96	6	289,67	19,99
Yılmazlık	Deney Grubu	6	163,83	14,65	6	186,17	18,04
	Kontrol Grubu	6	187,00	25,22	6	176,17	24,29

Denence 1'in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Deney Grubunun Sosyal Beceri Envanteri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SBÖ	Negatif Sıra	3	3,50	10,50	.00	1,80
	Pozitif Sıra	3	3,50	10,50		
	Eşit	0				

Tablo 4’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin Sosyal Beceri Envanterinden aldıkları deney öncesi ($X=289,00$) ve deney sonrası ($X=286,00$) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($zSBÖ= -0.00$, $p>0.05$).

Tablo 5: Deney Grubunun Yılmazlık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
YÖ	Negatif Sıra	0	,00	,00	2,201	.03
	Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				

Tablo 5’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin Yılmazlık Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ($X=163,83$) ve deney sonrası ($X=186,14$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($zYÖ= -2,245$, $p<0.05$). Bu durumda, “İletişim Becerileri Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sosyal Beceri Envanteri son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı farklılık göstermemektedir” şeklindeki denence desteklenmiştir. “İletişim Becerileri Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Yılmazlık Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı farklılık göstermektedir” bu durumda, İletişim Becerileri Eğitim Programı yılmazlık düzeylerini geliştirmede etkilidir.

Denence 2: İletişim Becerileri Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Sosyal Beceri Envanteri ve Yılmazlık Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları son test puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7-8-9’da verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Envanteri Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SBÖ	Deney	6	6,17	37,00	16,00	.75
	Kontrol	6	6,83	41,00		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Envanterinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur ($SBÖ = 16.00$, $p>0.05$). Bu durumda, “İletişim Becerileri Eğitim Programı” uygulanan deney grubundaki bireylerin Sosyal Beceri Envanteri son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denence desteklenmemiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Yılmazlık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
YÖ	Deney	6	6,67	40,00	17,00	.87
	Kontrol	6	6,33	38,00		

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Yılmazlık Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur ($YÖ= 40.50$, $p>0.05$). Bu durumda, “İletişim Becerileri Eğitim Programı” uygulanan deney grubundaki bireylerin Yılmazlık Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denence desteklenmemiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, “İletişim Becerileri Eğitim Programı”na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olmadığı anlaşılmaktadır.

Denence 3: Kontrol grubundaki bireylerin Sosyal Beceri Envanteri ve Yılmazlık Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, kontrol grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Kontrol Grubunun Sosyal Beceri Envanteri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
SBÖ	Negatif Sıra	3	4,00	12,00	,314	.75
	Pozitif Sıra	3	3,00	9,00		
	Eşit	1				

Tablo 10’da görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin Sosyal Beceri Envanterinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($z_{SBÖ} = -.314, p > 0.05$). Araştırmanın “kontrol grubundaki bireylerin Sosyal Beceri Envanteri ön test puan ortalamaları (286) ile son test puan ortalamaları (289,00) arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencesi desteklenmiştir.

Tablo 11: Kontrol Grubunun Yılmazlık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
YÖ	Negatif Sıra	6	3,50	21,00	2,207	.03
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				

Tablo 11’de görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin Yılmazlık Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($z_{YÖ} = -2.207, p < 0.05$). Araştırmanın “kontrol grubundaki bireylerin Yılmazlık Ölçeği ön test puan ortalamaları (187.00) ile son test puan ortalamaları (176.17) arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencesi desteklenmiştir. Araştırma bulgularına göre, “İletişim Becerileri Eğitim Programı”na katılmanın bireylerin yılmazlık puanlarının yükselmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak araştırma bulguları, “İletişim Becerileri Eğitim Programı”na katılmanın bireylerin sosyal beceri ve yılmazlık puanlarının yükselmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Envanterinden ve Yılmazlık ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubunda yer alan bireylerin Sosyal Beceri Envanterinden ve Yılmazlık Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur. Araştırmada Grupla psikolojik danışma programına katılan öğrencilerin aileleri ile iletişim çatışmaları yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ebeveynleri kapsayan bir iletişim programının çalışılması önerilebilir. Deney grubundaki bireyler ergenlik döneminde olduğundan bundan sonra yapılacak çalışmalarda öfke konusu üzerine daha fazla çalışılabilir.

Kaynakça

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmen el kitabı*. Meb Yayınevi: İstanbul.
- Albayrak Sargın, Y. (2008). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388.
- Avşar, Z. (2004). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(2), 111-130.
- Bahadır E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2009.
- Buckner JC, Mezzacappa E, Beardslee W.R.(2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: the role of self-regulatory processes. *Dev Psychopathol*; 15:139–62.
- Çelikel F.Ç. ve Erkorkmaz Ü. (2008) Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi* 2008; 45:122–9.

- Dökmen, Ü. (1997). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem
- Ekinci E, Güngörmüş K, Topçu G, Kerek E. (2012) Hemşirelik öğrencilerinin kişilerarası ilişki düzeylerinin belirlenmesi. *Bozok Tıp Dergisi*; 2:33-38
- Eminağaoğlu N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (Sağlamlık)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 731-745.
- Gizir C.A. (2004). *Academic Resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. M.E.T.U. Ankara Institute of Social Sciences; 2004.
- Gizir C.A. (2007). *Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*; 3:113-28.
- Görmüş, A. Ş., Aydın, S. ve Ergin, G. (2013). İşletme Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Cinsiyet Rollerine Bağlamında İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, XV(1), 109-128.
- Gülbağçe, Ö. (2010). K. K. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Atabesbd*, 12(2), 12-22.
- Güneş, E. (2014). *Nlp (nöro linguistik programlama) eğitiminin sağlık yöneticilerinin iletişim tarzı, sözsüz iletişim düzeyi ve kişiler arası iletişim süreci üzerindeki etkileri (Tire devlet hastanesinde bir uygulama)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Güney, E. (2016). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış olan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürhan U. (2006a). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürhan, U. (2006b). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Gürüz, D. ve Temel Eğinli, A. (2011). Kişilerarası iletişim, bilgiler, etkiler, engeller. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Hasta, D. ve Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 64-104.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okanlı A. *Hemşirelik öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 1999.
- Oktan V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önder A, Gülay H. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*; 23:192-197.
- Öz F., İnci F, Yılmaz B.E. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin ölüm kaygısı ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* ;6(1):9-14.
- Özcan B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, K. (2008). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özkan S, Yılmaz E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*; 5:152-72.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*'na sunulan bildiri, 29-30 Mart, Ankara

- Tekin E. (2011). *Askeri hastanelerde çalışan hemşirelerin psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Vanderbilt-Adriance E, Shaw D.S.(2006). *Neighborhood risk and the development of resilience*. Ann N Y Acad Sci 1094:359–62.
- Vanderbilt-Adriance E. (2006). *Protective factors and the development of resilience among boys from low-income families*. Unpublished Master's Thesis, McGill University.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/149/yuksel.htm>

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI BİLİNÇLİ FARKINDALIK GELİŞTİRME PROGRAMININ BENLİK SAYGISINA VE ÖZ YETERLİĞE ETKİSİ

Serra Nur GÜNNÜ

Hilal TURAN

ÖZET

Bu araştırma bilinçli farkındalık geliştirme programının lise öğrencilerinin bilinçli farkındalıklarının artışının benlik saygılarına etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezinde liseye devam eden 11. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test, son test ve izleme testi olarak; "Bilinçli Farkındalık Ölçeği", "İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği: Kendini Sevme ve Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada 2x2'lik split-plot faktöriyel desen kullanılmıştır. Örneklem seçiminde ilişkisiz t testi kullanılarak kontrol grubu için 10, deney grubu için 10 öğrenci olmak üzere toplamda 20 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere 8 oturumluk Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Anahtar kelimeler: Bilinçli farkındalık, benlik saygısı, öz-yeterlik

GİRİŞ

Bilinçli Farkındalık; genellikle bir kişinin dikkatini şu anda meydana gelmekte olanlara yargılamadan ve kabullenici bir şekilde odaklanması olarak tanımlanır (Kabat-Zinn, 1994; Brown ve Ryan, 2003; Linehan, 1993, Akt. Özyeşil, 2017).

Farkındalık, kökenlerini Doğu'dan alan çok eski bir Budist uygulamasıdır. Kim olduğumuzu anlamakla, dünyayı ve dünyadaki yerimizi nasıl algıladığımızla ilgilidir. Psikodinamik açıdan bakıldığında Carl Jung döneminden beri Budist psikolojiye önem verildiği görülmektedir. Bilinçli-farkındalık alıştırılmalarıyla aynı özellikler gösteren psikodinamik yaklaşımı benimseyen terapistler bu kavramı davranışçılardan önce keşfetmişlerdir. Her ikisi de farkındalık ve kabulü değişimin ilk şartı görmüşlerdir. Bilinçli-farkındalık becerisi bireyin kendi ve başka bireylerin zihinsel durumu hakkında düşünebilme becericisidir. (Özyeşil, 2011)

Budizm dünyayı düşüncelerimizle oluştururuz görüşü Bilişsel terapilerin kaynağını oluşturur. Bilişsel terapilerde olduğu gibi Budizm'de de düşüncelerin nasıl oluştuğu, bazı düşünce ve isteklerin üstesinden gelebilmek için zihnin nasıl daha iyi kontrol edebileceği gibi konuları incelenmektedir(Özyeşil,2011) . Hem farkındalık hem de bilinçlilik kavramlarını içerir. Şimdiki ana odaklanmayı, kabul edici ve yargısız olmayı temel alan bilincin de farkında olmayı kapsayan daha derin bir farkındalık hali, zihin ve beden pratiğidir. Dikkatimizi o anda nereye yönelttiğimizizin, zihnimizin ne ile meşgul olduğunun farkında olabilmektir (Cengiz, Serdar, Donuk, 2016). Bilinçli-farkındalık bize acı veren duygu ve düşüncelerin farkında olup bunları kabullenebilme ve dengeleme yeteneğini içerir(Özyeşil, 2011).

Farkındalık çok eski bir Budist uygulamasıdır ve günlük yaşamımızla da oldukça ilişkilidir. (Özyeşil, 2011) . Bu ilişkinin Budizm'le veya Budist olmayla hiçbir bağlantısı yoktur fakat insanın uyanmasıyla ve hem kendisiyle hem de dünyayla uyum içinde yaşamasıyla doğrudan ilişkisi vardır.(Özyeşil,2011). Bu ilişki kim olduğumuzu incelemekle, bakış açımızı, dünyayı ve dünyadaki yerimizi nasıl gördüğümüzü sorgulamakla ilgilidir. (Özyeşil,2011). Farkındalık kavramı Pali dilinden ' Sati ' olarak İngilizce'ye çevrilmiştir. (Kaynak ve Terzi, 2017, s.44). Farkındalık meditasyonu olarak adlandırılan bu uygulamalarda nefes alışverişi, beden duyularına, duygulara ve düşüncelere odaklanılmaktadır. (Kaynak ve Terzi, 2017, s.44) Bilinçli farkındalık kavramı kişinin bilincini şimdiki, yaşanan gerçek zamanda tutmasıdır. Bilinçli farkındalık anları şimdi odaklıdır, yargılayıcı değildir, katılımcı gözlemini gerektirir, sözel değildir, keşfe dayalıdır, özgürleştiricidir. Bilinçli-farkındalık şu anda her ne oluyorsa onun farkında olmaktır. Bilinçli-farkındalık basitçe bilinçli yaşama sanatıdır. Uygulamak için Budist veya yogi olmak gerekmez. Eğer Budizm hakkında az da olsa bilgiye sahipseniz en önemli noktanızın kendiniz olduğunuzu bilirsiniz ve kendiniz dışında bir şey olmamaya

çalışırız. Bilinçli farkındalık hiçbir ideoloji, inanç ya da din ile çatışmaz. (Özyeşil,2011) . Bilinçli farkındalık bilerek şimdiki ana dikkat kesilmektir. Bu türdeki bir dikkat daha fazla farkındalığa ve şimdiki an gerçekliğini kabule neden olur. Eğer şimdiki an farkındalığımız düşükse bilinç dışı korkularımız ve güvensizliklerimiz tarafından yönlendirilir ve dolayısıyla otomatik davranışlarımızdan dolayı başka sorunların yaşanmasına sebep olabilir. Bu sorunlara eğer dikkat etmezsek zamanla birikecektir ve kendimizi köşeye sıkıştırılmış hissetmemize neden olacaktır. Bilinçli farkındalık bizi bu sıkıştığımız köşeden kurtarır ve kendi yolumuzu bulmamıza yardımcı olur. Bu yolun anahtarı ise Budizm'in temelinde yer alan şimdiki anın kıymetini bilmek, şimdiki ana özen göstermek, şimdiki anla temas halinde olmaktır.(Özyeşil,2011). Bilinçli-farkındalık, acılarımızı azaltan ve yaşamımızı zengin ve anlamlı kılan , yaşamla ilişki içinde olmayı sağlayan bir yoldur. (Özyeşil,2011). Bilinçli olarak farkında olmak bir uyanıştır ve bizler nadiren düşünce ve fikirlerimizi şu anda olana bilinçli farkındalıkla yönlendiririz. Bilinçli farkındalık aynı zamanda hatırlamayı da içerir, fakat bu anılarla yaşamak değildir. Bu dikkatimizi ve farkındalığımızı tüm kalbimizle ve kabullenici bir şekilde şu andaki deneyimlerimize yönlendirmektir. (Özyeşil,2011). Bilinçli-farkındalık bize acı veren düşünce ve duyguları da kabullenmemizi sağlar. Bilinçli farkındalığın tersini aşırı özdeşleşme oluşturur ve biz kendimizi duygusal tepkiler içinde kaybettiğimizde meydana gelir.Bizim algımızı sınırlayan bir durum da acı çekmektir. (Özyeşil,2011). Bilinçli-farkındalık kendimizi düzeltmemizi ve ustalaşmamızı sağlayan bir kavramdır.(Özyeşil,2011). Bilinçli farkındalıkta anlık deneyimlerle elde ettiğimiz enejiyi olumsuz psikolojik durumlarla baş etmede kullanırız. (Sarıçalı,Mehmet ; Satıcı, Seydi Ahmet (2017). Bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının da yüksek olduğu görülmüştür. (Kaynak, 2017, s.44) . Bilinçli farkındalığı düşük olan bireylerin stres düzeylerinin, duygusal durum bozukluklarının daha fazla olduğu görülmektedir.

An'da olmak, şimdi ve buradaki yaşamın değerini bilmek ve tam bir farkındalığa sahip olmaktır. An'da yaşamak, geçmişten getirdiğimiz sıkıntılarda, korkularda, geleceğe yönelik beklentilerde, umutlarda ve belirsizliklerde kaybolmak yerine kendi içimizde, bedenimizde ve dünyamızda neler olduğunun bilincinde olabilmektir. Farkındalık “Şu anda ne yaşıyorum” sorusuna, kişinin kendi düşüncelerini, duygularını ve bedenini gözlemlenmesi yoluyla verdiği cevaptır. Bu bakımdan farkındalık dikkatin şimdiki zamana odaklanarak ne gördüğümüzün ne duyduğumuzun, bedenimizdeki değişimlerin farkında olarak şu an ne hissettiğimize ne düşündüğümüze odaklanmamızdır. Bunu yaparken yargılamadan ve kabullenici bir şekilde kendimize odaklanabilmek ve anlık yaşantıların olağan ve geçici parçaları olarak duygu, düşünce ve bedensel duyumlarımızı izleyebilmektir. Yani an'a odaklanarak yaşantılarımızı yargılamadan gözlemleyebilmektir. Aslında anı yargılayarak düşünmek bilinçli olmadan, otomatik olarak yapılır. Geçmişteki deneyimlerimizden yola çıkarak düşünceler aracılığıyla bedenimizde hissettiğimiz duyumları değerlendirme eğilimi gösterir. Duygu ve düşüncelerimize iyi, kötü, güzel, çirkin, olumlu, olumsuz gibi etiketlerle yaklaşır. Bütün bunlar otomatik olarak yapılır. Farkındalıkla yaşadıklarımıza anlam yüklemeyen, değerlendirme yapmadan oldukları gibi gözlemleyebilmemizi sağlar(Demir,2014).

Farkındalık yoluyla geliştirilen önemli özelliklerden biriside kabullenmedir. Bireyde sıkıntı verici düşünceler, duygular ya da şartlarla baş edebilmenin bir yolu kabullenmedir. İnsanlar genel olarak olumsuz duygu ve düşüncelere neden olan stres durumlarının oluşturduğu sıkıntıdan kurtulmayı tek yolunun onu ortadan kaldırmak olduğunu düşünürler. Ama düşünceleri ve duyguları yok etmek mümkün değildir. Hatta bunları yok etmeye çalışmak ve bastırmak daha fazla zarara neden olabilmektedir. İçsel olarak bize rahatsızlık veren duygu ve düşüncelerden kaçmak, onları bastırmak yerine kabullenme yoluyla bu yaşantılara yaklaşılabilir. Kabullenme bize rahatsızlık veren her türlü duruma karşı yargılayıcı olmak yerine şimdiki zamana anlayışlı ve nazik bir şekilde odaklanabilmemizi ve bu durumlarla uzlaşabilmemizi sağlar. Hoşa gitmeyen rahatsızlık veren her türlü duruma karşı tahammülümüzü artırır (Demir,2014). Bilinçli farkındalığın öz anlayış üzerindeki etkisi kuramsal temellerle örtüşmektedir. (Özyeşil,2011) Diğer taraftan bilinçli-farkındalık temelli eğitimlerin verilmesi öğrencilerin bedenlerindeki duyumlarını, hislerini ve düşüncelerini hoşa gitmeyene bilinçli bir şekilde açık ve kabullenici bir tutum içerisinde yaklaşarak, zorlukları erkenden fark etmelerine katkı sağlar (Özyeşil,2011). Farkındalık, kişinin kendini yargılamadan düşüncesine, duygusuna ve bedensel duyumlarına odaklanmasıdır.(Demir,2014) Anı yargılamak bilinçli olmayan bir

durumdur. Farkındalık, yaşadığımız deneyimleri gerçekçi olduğu gibi görebilmeyi sağlar. (Demir,2014)

Genel olarak bilinçli-farkındalıkları yüksek bireylerin öz-anlayışlarının da yüksek olması beklenir. Bilinçli-farkındalık literatürü göz önüne alındığında, bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin, sıkıntılı zamanlarda başlarına gelen hoş olmayan, rahatsızlık verici durumları onlardan kaçınmadan veya bastırmadan olduğu gibi kabul edebilme, içinde bulunduğu anı yargılamadan elinden geldiğince dolu dolu yaşayabilme, dikkatini ve farkındalığını bedenine ve zihnine yoğunlaştırabilme dolayısıyla duygu ve düşüncelerinin farkında olabilme gibi bireyin psikolojik olarak sağlıklı olmasına katkı sağlar (Özyeşil,2011).

Normal psikolojik işlevselliğin en önemli belirleyicilerinden biri kişisel değerlendirmelerdir. Kendimize karşı yargılayıcı ve suçlayıcı olmamak öğretisini temel alan öz-anlayış bireyleri normal psikolojik işlevsellik göstermesine yardımcı olabilir. Kişilik özelliklerimiz bizim iyi oluşumuz hakkında da önemli ipuçları verebilir ve buna bağlı olarak da bireylerin öz-anlayışlarını etkileyecektir. Dolayısıyla kişiliğin ve bilinçli farkındalığın birlikte öz-anlayış üzerinde önemli etkisinin olması, kuramsal temellerle örtüşmektedir. (Özyeşil,2011)

Diğer taraftan bilinçli-farkındalık temelli eğitimlerin verilmesi öğrencilerin bedenlerindeki duygularını, hislerini ve düşüncelerini hoşla gitmeyene bilinçli bir şekilde açık ve kabullenici bir tutum içerisinde yaklaşarak, zorlukları erkenden fark etmelerine ve bunlara daha beceriyle ve etkin bir şekilde tepki vermelerini sağlar. Böylece bireyler öz-anlayışa sahip olma yolunda adımlar atarlar öz-anlayışı yükseltmek için yapılacak uygulamaların bireylerin yaşamlarına olumlu katkılarda bulunacağı ve onların değişim ve gelişimine neden olacağı düşünülmektedir.(Özyeşil,2011)

Bu bağlamda, saydığımız bireysel faktörlere ek olarak son dönemde özellikle yabancı ve daha sonra da yerli alanyazında sıkça araştırılmaya başlanan “bilinçli farkındalık” ve “özbilinç” kavramlarının rolünü anlamak çatışma çözümü kavramını daha fazla anlayabilmek açısından yararlı olabilir. Pozitif psikolojinin son on yılda hızla yaygınlaşmaya ve oldukça fazla sayıda bilimsel araştırmaya konu olması, birçok yeni kavramı da beraberinde getirmiştir. Bilinçli farkındalık kavramı olarak genellikle bireyin dikkatini şu anda olmakta olanlara yargılayıcı olmadan ve kabullenici bir biçimde odaklanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003; akt. Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011).

Sonuç olarak bireyler yaşamları boyunca üzüntü, başarısızlık ve ızdırap gibi olumsuz duyguları yaşarlar. Bu gibi olumsuz duygularla başa çıkabilmek için sakinleşmeye, rahatlamaya ve en önemlisi zarara uğramadan bu olumsuz duyguların üstesinden gelmeye ihtiyaçları vardır. Olumsuz duyguların üstesinden gelmede bilinçli farkındalık düzeyinin etkili olduğu söylenebilir.(Deniz, Erus, Büyükcebeci, 2017)

Bireyde sağlıklı benlik saygısının oluşması Plummer (2007) tarafından (Aktran Şahin, 2016) aşağıdaki yedi temel madde altında toplanmıştır;

- Bireyin Kendini Tanıması
- Bireyin Kendisi ve Diğerleri İle Olan İletişimi
 - Bireyin Kendini Kabul Etmesi
 - Bireyin Kişisel Yeterliliği
- Bireyin Kendini İfade Etmesi
- Bireyin Özgüvenli Olması
- Bireyin Kendinin Farkında Olması

Araştırma bulgularına bakıldığında benlik saygısı yüksek, olumlu duyguları daha fazla yaşayan bireylerin psikolojik sağlamlığa sahip bireyler olacakları açıkça görülmektedir. Bu özelliklere sahip kişilerin, karşılaştıkları güçlükleri çözmede daha başarılı bireyler oldukları gözlenmektedir. Bu

durumda, bireyle ve grupla psikolojik danışma hizmetlerinde bireyin kendisine ve yaşamına ilişkin olumsuz düşüncelerini, inanışlarını ve tutumlarını olumlu bir biçimde yeniden yapılandırmada bilişsel terapinin ve akılcı-duygusal-davranışçı terapinin kullanılması uygun gözükmektedir. Sonuç olarak, araştırma bulgularının koruyucu/önleyici ve çare bulucu psikolojik danışma uygulamaları açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.. Psikolojik danışma eğitimi, zaten insanın içinde var olan güçlere, başa çıkma yetisine ve gelişime açıklığına inanmayı ilke edinmiştir. Bu nedenle pozitif psikoloji kapsamında psikolojik sağlamlık kavramının psikolojik danışmanlar tarafından daha iyi anlaşılması ve uygulamalarda yer verilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. (Kararımak, Siviş-Çetinkaya, 2011)

Benlik Saygısı; bireyin kendisine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları olarak tanımlanır (Rosenberg, 1965, Akt. Doğan ve Eryılmaz, 2013).

Öz Yeterlik; kişinin kendisini yetkin, etkili ve kontrol sahibi olarak görme hissidir (Taforodi ve Swann, 1995; 2001, Akt. Doğan Eryılmaz, 2013).

Benlik saygısının mutluluk üzerindeki etkisinin bireyselliğin ön planda olduğu toplumlarda, toplumsallığın (collectivistic) ön planda olduğu toplumlara göre daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Doğan, Eryılmaz, 2013) Bu açıdan bakıldığında bireyin “ne yapabilirim?” sorusunun cevabı olan öz-yeterliğin ve “kimim?” sorusunun cevabı olan kendini sevmenin, öznel iyi oluşla pozitif yönde önemli düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Doğan, Eryılmaz, 2013) Rogers’a göre bireyler çevrelerini nasıl algılıyorsa ona göre davranırlar. Güçlü olumlu bir benlik kavramı olan kişi, dünyayı zayıf bir benlik kavramı olan kişiden oldukça farklı görür ve olumlu bir benlik bilinci geliştirebilmemiz için koşulsuz sevgi içinde yetişmemiz gerektiğini söyler (Cüceloğlu, 2002). Benlik saygısı düşük olan bireylerse çevreye uyumda; doğal olarak iletişimde problemler ve bazı psikolojik zorlanmalar yaşayabilirler. Bu kişiler duygu ve düşüncelerini rahat ifade edemeyip iletişim kurmada zorlanırlar. (Hamarta, 2009) Benlik saygısı düzeyi yüksek olan kişiler, genel anlamda bilgi ve becerilerine güvenen, bireysel özelliklerinin farkında olan ve bu özellikleri kabul eden kişilerdir. Bireylerin kendi benlikleriyle en fazla ilgilendikleri dönem ergenlik dönemidir. (Kaya,2017) Öz-yeterlik ise, kişinin kendisini yetkin görme hissidir. Bir başka ifadeyle bir hedefe ulaşmada veya bir işi başarıyla yerine getirmede kendisine yüklediği pozitif ve negatif olgulardır.(Doğan, Eryılmaz, 2013) Aralarında ilişki kurduğumuz diğer kavram ise özyeterlilik kavramıdır. Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı içinde ifade ettiği, öz-yeterlik inancını, bir kişinin belirli bir durumda ya da problem karşısında başarılı olup olmayacağına ya da bununla nasıl başa çıkacağına ilişkin kişisel inançları olarak tanımlamaktadır. Bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirtmektedir. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için kendilerinin ne konuda başarılı olup ne konuda başarılı olamayacağını fakında olurlarsa başaracağını bilincinde oldukları durumları seçmek ve yerine getirme konusunda istekli olurlar. (Eker, (2017)

Bandura öz-yeterliği bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır. Güçlü bir öz-yeterlilik başarı ve iyilik halinin oluşmasını ve en önemlisi kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlamaktadır. (Uysal, (2013). Özyeterliliği yüksek olan bireyler başarısızlığı doğrudan kendine mal etmezler. Yanlış bir yol izlediğini düşünerek farklı yol ve alternatiflere yönelirler.

- HI 1: Bilinçli Farkındalık Grupla Psikolojik danışma oturumlarının uygulandığı deney grubundaki bireylerin bilinçli farkındalık ve benlik saygısı ve öz-yeterlik düzeylerinde bir artma olacaktır.

Bu kapsamda çalışma grubundaki bireylere bilinçli farkındalık grupla psikolojik danışma uygulamaları çerçevesinde 8 hafta devam eden bir program uygulanmıştır. Yapılan bu program kapsamında deney grubundaki katılımcılara bilinçli farkındalık kavramı, kendini tanıma, nefes egzersizi gibi uygulamalar yapılmıştır.

1.1.Problem Cümlesi

Bilinçli Farkındalık Grupla Psikolojik danışma uygulamasının, 11.sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık, benlik saygısı, öz-yeterlik düzeylerine etkisi var mıdır?

2.ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Literatürde bilinçli farkındalık ve benlik saygısı, öz yeterlik ile ilgili Türkiye’de yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilinçli- farkındalıkla alakalı Türkiye’de yapılan deneysel çalışmalar oldukça azdır. Kişinin kendisinin, yaşadığı anın, olayların, duygularının, düşüncelerini, duyularının farkında ve kabullenici oluşu karşılaştığı olumsuzluklarla baş etmesine yardımcı olur. Bu bakımdan ergenlerin kendini tanıma düzeyleri arttıkça, kendilerini ve karşılaştıkları olayları daha gerçekçi bir şekilde değerlendirecek böylece benlik saygıları ve öz-yeterliklerinde artış yaşanacaktır.

3.YÖNTEM

Bu araştırma, lise öğrencilerine uygulanan “Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı”nın (BFGP) bilinçli farkındalık ve benlik saygısı üzerindeki etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Grupla Psikolojik Danışma Programı”, bağımlı değişkenleri ise “bilinçli farkındalık” ve “benlik saygısı” düzeyidir.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma ön-test, son-test uygulanarak deney ve kontrol grubundan oluşan deneysel bir çalışmadır. Araştırmada split-plot desen kullanılmıştır. Kullanılan bu desende katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülmürlürl.

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu	-Bilinçli Farkındalık Ölçeği -İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği	Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı	-Bilinçli Farkındalık Ölçeği -İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği
Kontrol Grubu	-Bilinçli Farkındalık Ölçeği -İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği	İşlem yapılmamıştır.	-Bilinçli Farkındalık Ölçeği -İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği

3.2.Çalışma Grubu

İlişkisiz t testi ile seçilen deney ve kontrol grubunu 10’ar kız 1’er erkek olmak üzere toplamda 20, 11. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubuna 8 hafta boyunca 8 oturumluk Bilinçli Farkındalık Geliştirme Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanmıştır.

3.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” ve “İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/ Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Ölçek Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe’ ye uyarlaması Zümra Özyeşil, Coşkun Arslan, Şahin Kesici, M. Engin Deniz tarafından 2011 yılında yapılmıştır. Ölçekte reverse puanlama bulunmamaktadır. 15 maddeden oluşan 6’lı likert tipindedir. “Hemen hemen her zaman” yanıtından 1 , “ Çoğu zaman” yanıtından 2, “ Bazen” 3,“ Nadiren” 4, “ Oldukça seyrek” 5,“ Hemen hemen hiçbir zaman” yanıtından 6 puan elde edilir. Toplam puanların yüksekliği bilinçli farkındalığın yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon .86 olarak hesaplanmıştır (Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011).

İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/ Özyeterlik Ölçeği

Ölçek Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe’ ye uyarlaması Tayfun Doğan tarafından 2011 yılında yapılmıştır. Ters puanlanan maddeler (1,6,7,8,10,15, ve 16) bulunmaktadır. 16 maddeden oluşan 5’li likert tipindedir. “Hiç uygun değil” yanıtından 1, “Uygun Değil” 2, “Biraz Uygun” 3, “Uygun” 4, “Tamamen Uygun” yanıtından 5 puan elde edilmektedir. Ölçekten toplam benlik saygısı puanı, kendini sevme alt boyutu ve öz-yeterlik alt boyutu puanları elde edilmektedir. Toplam puanın yüksek oluşu benlik saygısı düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Alt boyutlardan

alınan yüksek puanlarda ilgili olduğu alt boyutun düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı Kendini Sevme alt boyutu için .83, Özyeterlik alt boyutu için ise .74 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise her iki alt boyut için .72 olarak bulunmuştur (Doğan, 2011).

4. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Atama	Ön test	İşlem	Son test
Deney	Yansız	-BFÖ Uyg -BSÖ Uyg	BFGP	-BFÖ Uyg -BSÖ Uyg
Kontrol	Yansız	-BFÖ Uyg -BSÖ Uyg	---	-BFÖ Uyg -BSÖ Uyg

BFÖ (Bilinçli Farkındalık Ölçeği)
BSÖ (Benlik Saygısı Ölçeği)

4.1. Denekler

Araştırma kapsamına giren bireyler, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezindeki resmi bir Anadolu Lisesinin 11. sınıf öğrencileridir. Lise bünyesinde yazılı ve sözlü duyurular yapılarak eğitim programının içeriği tanıtılmış ve katılmak isteyen bireylere çağrıda bulunulmuştur. Öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilmelerinde önemli ruhsal problemlerinin olmaması, antidepresan ilaç kullanmamaları göz önüne alınmıştır. Programa katılmak isteyen öğrencilerle ön görüşme yapılarak programın içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra, psikoeğitim programına katılmak isteyen toplam 48 öğrenciye “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği: Kendini Sevme ve Öz-yeterlik Ölçeği” gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Ölçeği eksiksiz olarak dolduran 44 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların 29’u (%65,9) kız, 15’i (%34,1) erkek olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Yansız atama yolu ile BFÖ ve BSÖ öntest puanlarına göre bu programa alınmaya öngörüşme sonrasında karar verilen öğrencilerden 10’u deney, 10’u kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden 2’si kız (%20), 8’i (%80) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerden 2’si kız (%20), 8’i (%80) erkektir. Deney grubunun yaş ortalaması 16.8, kontrol grubunun yaşa ortalaması 16.7’dir.

Araştırmada uygulanan programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişken açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığını saptanması gerekmektedir. Bu amaçla, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının uygulanan veri toplama araçları sonuçlarına göre birbirlerinden farklı olmadığı Mann Whitney U testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Eğitim Öncesinde Grupların BFÖ ve BSÖ Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BİLİNÇLİ FARKINDALIK	Deney	10	10,40	104,00	49,00	,94
	Kontrol	10	10,60	106,00		
BENLİK SAYGISI	Deney	10	9,05	9,05	35,50	,27
	Kontrol	10	5,60	11,95		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, eğitim programı öncesinde bireylerin aldıkları puanlar, gruplara göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olduğunu göstermektedir.

4.2. Verilerin Analizi

Deney grubuna uygulanan Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı’nın etkisini saptamak amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak için araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan bireylerin sayısının az olması nedeniyle parametrik istatistik tekniklerinin varsayımları karşılanamamıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler

kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS for Windows 22 programı kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak belirlenmiştir.

5. BULGULAR

Denence 1: Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 1'in test edilmesinden önce, deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin iki ayrı ölçümden elde edilen ön test, son test ve izleme testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm	Grup	ÖNTEST			SONTEST		
		n	X	S	n	X	S
BİLİNÇLİ FARKINDALIK	Deney Grubu	10	56,80	10,47	10	62,00	11,04
	Kontrol Grubu	10	58,00	3,27	10	44,00	7,63
BENLİK SAYGISI	Deney Grubu	10	51,10	8,14	10	57,60	7,04
	Kontrol Grubu	10	53,40	4,14	10	54,80	4,66

Denence 1'in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Deney Grubunun Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
BFÖ	Negatif Sıra	2	3,75	7,50	2,045	.04
	Pozitif Sıra	8	5,94	47,50		
	Eşit	0				

Tablo 4'de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ($X=56,80$) ve deney sonrası ($X=62,00$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z_{BFÖ} = -2.045$, $p < 0.05$).

Tablo 5: Deney Grubunun Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
BSÖ	Negatif Sıra	1	5,50	5,50	2,245	.03
	Pozitif Sıra	9	5,50	49,50		
	Eşit	0				

Tablo 5'de yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin Benlik Saygısı Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ($X=51,10$) ve deney sonrası ($X=57,60$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z_{BSÖ} = -2,245$, $p < 0.05$).

Bu durumda, "Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı farklılık göstermektedir" şeklindeki denence desteklenmiştir. Bu durumda, Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı bilinçli farkındalık ve benlik saygısı düzeylerini geliştirmede etkilidir.

Denence 2: Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları son test puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7-8-9'da verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Bilinçli Farkındalık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BFÖ	Deney	10	13,25	132,50	22,50	.037
	Kontrol	10	7,75	77,5		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır (BFÖ = 22.50, $p < 0.05$). Bu durumda, “Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı” uygulanan deney grubundaki bireylerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denence desteklenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı’na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BSÖ	Deney	10	11,45	114,50	40,50	.47
	Kontrol	10	9,55	95,50		

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Benlik Saygısı Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur (BSÖ= 40.50, $p > 0.05$). Bu durumda, “Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı” uygulanan deney grubundaki bireylerin Benlik Saygısı Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denence desteklenmemiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, “Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı”na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olmadığı anlaşılmaktadır.

Denence 3: Kontrol grubundaki bireylerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, kontrol grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Kontrol Grubunun Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
BFÖ	Negatif Sıra	6	5,50	33,00	1,248	.21
	Pozitif Sıra	3	4,00	12,00		
	Eşit	1				

Tablo 10’da görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır ($z_{BFÖ} = -1.248$, $p > 0.05$). Araştırmanın “kontrol grubundaki bireylerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği ön test puan ortalamaları (58,00) ile son test puan ortalamaları (53,40) arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencesi desteklenmiştir.

Tablo 11: Kontrol Grubunun Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
BSÖ	Negatif Sıra	2	4,25	8,50	1,661	.09
	Pozitif Sıra	7	5,21	36,50		
	Eşit	1				

Tablo 11’de görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($z_{BSÖ} = -1.661$, $p > 0.05$). Araştırmanın “kontrol

grubundaki bireylerin Benlik Saygısı Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencesi desteklenmiştir.

6.Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak araştırma bulguları, “Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programı”na katılmanın bireylerin bilinçli farkındalık ve benlik saygısı puanlarının yükselmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Grupla Psikolojik Danışma Programında kullanılan Johari Penceresi, ABC Modeli, Aksak Düşünce Alışkanlıkları gibi etkinlikler çocuklar için daha anlaşılabilir düzeye indirgenebilir. Tüm yaş gruplarına uygun farklı programlar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Cengiz, R., Serdar, E. Konuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (4), 1320-1328. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/390565> adresinden erişildi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, M., Erus, S., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47). <http://www.pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/516/438> adresinden erişildi.
- Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini sevme/ Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 126-137.
- Doğan, T., Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 33 (Ocak 2013/I), ss. 107-117. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/paufd/article/view/5000055876/5000053085> adresinden erişildi.
- Eker, E. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1), 162-178.
- Hamarta, E. (2009). *Lise öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygılarının fonksiyonel olmayan tutumlar açısından incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. Erişim adresi: <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/8952/234965.pdf?sequence=1>
- Kaya, Ş. (2017). *Ergenlerde ana-babaya bağlanma örüntüsünün benlik saygısı ve yalnızlık ile ilişkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaynak, Ü. ve Terzi, S. (2017). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamaları ve programları*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Kararımak, Özlem; Sıvış Çetinkaya, Rahşan. Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, [S.1.], v. 4, n. 35, apr. 2016. ISSN 1302-1370. Erişim Adresi: <http://www.pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/177/107>. Erişim Tarihi: 15 Mart. 2018.
- Özer, E. ve Deniz, M. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka açısından incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(4), 1240-1248.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-236.
- Sarıçalı, Mehmet; Satıcı, Seydi Ahmet (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 10, Sayı 1, Haziran 2017, ss. 655-670. doi: <http://dx.doi.org/10.17218/hititsosbil.285121>
- Şahin, M. (2016). *Konya ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendini sevme ve öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının genel özyeterlilik inançlarının incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2146-9199

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ

TEACHING THE CONCEPT OF 'HEAT AND TEMPERATURE' TO VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

Aydın Kızılaslan

Agri İbrahim Cecen University, ydnkizilaslan@gmail.com

ABSTRACT

Science education is important for children with disabilities in their perception of the world, in making correct decisions in the direction of their perceptions, in the development of problem solving abilities, in the development of scientific attitudes, and in the enhancement of their experience and skills. It offers students the opportunity to experience rich experiences in order to understand the interrelationships of objects in the light of new ideas. However, it is necessary to prepare the science activities planned, prepared and applied for the students with disabilities according to the individual needs of the children. With this instructional design model, it is aimed that the students with 8th grades of primary schooling can learn the concepts of 'Heat and Temperature'. In the study, the instructional design model was developed by using a design based research method. ADDIE instructional design model was used in the study. ADDIE is a model of instructional design that includes planning, development, implementation and evaluation of an educational model, including the learning environment, learning, teaching, measuring-evaluating, and even external factors. The study consists of three basic stages. In this study, instructional design was developed using Design Based Research. The ADDIE instructional design model was utilized when instructional design was developed. At the beginning of the study, in the needs analysis and at the end of the study, the case study method which is part of the qualitative research approach in the application phase was used. In the first phase of the study, the students who have visual impairment need to learn the concepts of 'Heat and Temperature'. In the second phase, materials and activities are designed according to the needs of students. At the last stage, the contributions of these teaching materials and activities to concept learning have been evaluated. Academic achievement test and interview form was used as data collection tool in the study. There were 5 students at the stage of need analysis of teaching design and 6 students at the application stage. Achievement tests, observation form and interview form were used as data collection tools. The teaching design model prepared for teaching the concepts of 'Heat and Temperature' to the students in an effective way according to the findings obtained without working contributed positively to the learners' learning of the related concepts. According to the normalized gain analysis, students' learning achievement level of the concepts was measured as 68%. As a result, the instructional design model including teaching activities and materials to be prepared according to the needs of the students with visual impairment will contribute positively to the academic achievements of the students.

Key Words: Keyword, keyword, keyword, keyword, keyword.

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE 'ISI VE SICAKLIK' KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİ

ÖZET

Fen eğitimi, özel eğitime gereksinimi olan çocukların dünyayı algılamalarında, algıları doğrultusunda doğru kararlar vermelerinde, problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, bilimsel tutum geliştirmelerinde, deneyim ve becerilerinin artırılmasında önemli yere sahiptir. Öğrencilerin yeni fikirler ışığında nesnelere arası ilişkileri kavrayabilmeleri için zengin deneyimler yaşama fırsatı sunar. Fakat özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için planlanan, hazırlanan ve uygulanan fen etkinlikleri çocukların bireysel gereksinimlerine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışmada hazırlanan öğretim tasarımı modeliyle ilköğretim 8. sınıf görme yetersizliği olan öğrencilerin 'Isı ve Sıcaklık' kavramlarını öğrenebilmeleri amaçlanmıştır. Çalışmada Tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılarak öğretim tasarımı modeli geliştirilmiştir. Çalışmada ADDIE öğretim tasarımı modeli kullanılmıştır. ADDIE, eğitsel bir modelin planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve son olarak değerlendirilmesini kapsayan ve bu kapsam içerisine eğitim ortamını, öğreneni, öğretene, ölçme-değerlendirmeyi ve hatta dış etkenleri de içine alan bir öğretim tasarımı modelidir. Çalışma üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bu çalışmada Tasarım Tabanlı Araştırma kullanılarak öğretim tasarımı geliştirilmiştir. Öğretim tasarımı geliştirilirken ADDIE öğretim tasarımı modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın başında ihtiyaç analizinde ve çalışmanın sonunda uygulama aşamasında nitel araştırma yaklaşımının bir parçası olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında görme yetersizliği olan öğrencilerin 'Isı ve Sıcaklık' kavramlarını öğrenme ihtiyaçları tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise öğrencilerin tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda materyalleri ve etkinlikleri tasarlanmıştır. Son aşamada ise bu öğretim materyal ve etkinliklerinin kavram öğrenmeye olan katkıları değerlendirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak akademik başarı test ve görüşme formu kullanılmıştır. Öğretim tasarımı ihtiyacı analizi aşamasına 5 öğrenci, uygulama aşamasına ise 6 öğrenci dâhil olmuştur. Veri toplama aracı olarak başarı testleri, gözlem formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre 'Isı ve Sıcaklık' kavramlarının öğrencilere etkili bir şekilde öğretilmesi için hazırlanan öğretim tasarımı modeli, öğrencilerin ilgili kavramları öğrenmelerine olumlu katkı sağlamıştır. Normalleştirilmiş başarı (the normalized gain) analizine göre öğrencilerin kavramları öğrenme başarı düzeyi % 68 olarak ölçülmüştür. Sonuç olarak görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak öğretim etkinlik ve materyallerini kapsayan öğretim tasarımı modelinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliği olan öğrenciler, Öğretim tasarımı, Maddenin halleri ve ısı, Fen etkinlikleri.

1. Giriş

Bu yetersizliği olan bireyler arasında %0.15 ile %0.56 arasında bir orana sahip görme yetersizliği olan birey yasal ve eğitsel olmak üzere iki farklı şekilde tanımlanmaktadır. Yasal tanıma göre yapılması gereken bütün düzeltmelerden sonra, normal gören gözün 1/10 yani 20/200'lük görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ve ayrıca görme alanı 20 derecelik açıdan fazlasını göremeyen kişilere kör

denilmektedir. Yapılması gereken bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireylere de az gören denilmektedir. Eğitsel tanıma göre ileri derecede görme kaybı olan, eğitim gereksinimlerinde kabartma-dokunsal alfabe (Braille Alfabeti) ya da işitsel materyallerin kullanımına ihtiyaç duyan bireylere eğitsel açıdan kör denilmektedir (Özyürek, 1998).

Fakat yetersizliği olan her birey gibi görme yetersizliği olan bireylerde temel eğitime erişim noktasında pek çok sorunlar yaşamaktadır. Erişilebilir sınıf ortamı ve öğretim programları, öğretim materyal ve yardımcı öğretim teknolojileri bu sorunların başında gelmektedir. Ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik sorunları görme yetersizliği olan bireylerin temel eğitime erişimini engellemektedir. Temel eğitim, tüm öğrencilerde olduğu gibi yetersizliği olan öğrencilere de temel yaşamsal becerileri kazandırarak, donanımlı birer birey olarak içinde var olduğu toplumun bir parçası olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Fakat temel eğitime erişim noktasında sıkıntı yaşayan görme yetersizliği olan bireyler, ülkemizde eğitim-öğretimin tüm kademelerinde yeterli düzeyde okullaşamamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2010 yılında yetersizliği olan bireylere yönelik kapsamlı bir şekilde hazırladığı 'Özürülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması' raporuna göre görme yetersizliği olan bireylerin okur-yazarlık oranı %32,1 iken okur-yazar olup bir okul bitirmeyen görme yetersizliği olan bireylerin oranı %11,8'dir. İlkokulu bitiren görme yetersizliği olan bireylerin oranı %29,0 iken ilköğretim/ ortaokulu bitirenlerin oranı ise %12,5'tir. Dikkati çeken bir diğer husus ise eğitim kademesi arttıkça eğitim-öğretim oranı kademeli olarak düşmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerin lise ve daha üstü eğitim durumlarının oranı ise %14,6 olarak tespit edilmiştir.

2. Metodoloji

2.1. Yöntem

ADDIE tasarım modeli kullanılarak görme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan öğretim modelinin analiz ve değerlendirme aşamalarında nitel araştırma yaklaşımı olan durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Durum çalışmalarında araştırmacılar strateji geliştirmede beş temel öğeyi göz önünde bulundurur. Bu öğeler; araştırma sorusu, araştırma sorusundaki teorik sorunu yansıtan önermeler, araştırma sorusunun analiz birimleri (olaylar, varlıklar ve araştırma sorusunda belirtilen bireyler), önermelere veri bağlama mantığı ve veri yorumlamadaki ölçütlerdir (Yin, 2013).

ADDIE tasarım modelinin analiz aşamasında kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yardımıyla sınıf içi gözlemler yapılarak ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu ihtiyaç analizi, eğitim ortamı, öğretim durumu, öğretim içeriği ve ölçme değerlendirme ihtiyaçlarının analizlerini içermektedir. Bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak öğretim modelinin tasarımı, geliştirme ve uygulama aşamaları tamamlandıktan sonra son olarak değerlendirme aşamasında tekrar durum çalışması ile öğretim tasarımı modelinde yer alan etkinlik ve materyallerin uygulanabilirliği, kullanılabilirliği ve eksiklikleri sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler yardımıyla analiz edilmiştir.

Bu çalışmada yararlanılan durum çalışması, Yin'in (2013) sınıflandırması temel alınarak değerlendirildiğinde tek bir analiz birimi bütüncül çoklu durumların analizidir. Çalışmaya dâhil olan tek bir sınıftaki öğrenciler tekli durum olarak sınıflandırılırken öğrencilerin 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesine dair kavramsal öğrenme güçlüklerinin tespiti, kavram öğrenmeye yönelik ihtiyaçları, bu ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan öğretim tasarımının kavram öğrenmeye etkisi ve öğretim tasarım modelini etkileyen unsurların değerlendirilmesi, çoklu durum analizine bir örnektir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada yapılandırılmamış katılımcı gözlemler için kullanılan yarı-yapılandırılmış gözlem formu yardımıyla doğal ortamın ayrıntılı analizi yapılmıştır. Gözlem, var olan davranış, olay ya da olguları ayrıntılı olarak tanımlamak ve betimlemek amacıyla nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3.2. Alt Başlık

ADDIE modeli analiz basamağında sınıf içi gözlemler ve ünitenin işlenmesinden sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme neticesinde 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesine ilişkin görme yetersizliği olan

öğrencilerin eğitim ortamı, öğretim, öğrenim ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ihtiyaçlarının analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizine ilişkin bulgular bu yayının kapsamını aştığı için ilköğretim 8. sınıf görme engelli öğrencilere ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesindeki kavramların öğretimi adıyla yapılan doktora tezi çalışmasında ayrıntılı bulgulara ulaşılabilir. Bu bölümde sadece ADDIE modelinin değerlendirme basamağına ilişkin veriler yer almaktadır. Bu basamakta, görme engelliler okulunda uygulanan tasarım modelinde yer alan etkinlik ve etkinlik materyallerini FEGF gözlem formu yardımıyla analiz edilmiştir.

Buna göre örnek bir etkinlik analizi şu şekildedir: Birinci etkinlik öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren sorularla başlamıştır. Bütün öğrenciler sorulara cevap vermeye çalışmıştır. Etkinlik öncesi yöneltilen sorular öğrencilerin merak duygusunu arttırmıştır. Fakat derse hazırlık kısmında sorulan sorular neticesinde öğrencilerin ön bilgilerde eksiklik tespit edilmiştir. Bu durum beyin fırtınasının yeterli derecede yapılmasının önünde engel olmuştur. Tasarlanan etkinlik, sadece dokunma duygusunu kullanmaya olanak tanımıştır. Özellikle etkinliğin günlük hayatta öğrencilerin sıklıkla deneyimledikleri olgulardan seçilmiş olması, öğrencilerde etkinliğe yönelik ilgiyi yeterince arttırmıştır. Etkinliğin 6. Sınıftaki ‘Madde ve Isı’ ünitesiyle ilişkili olması öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmede etkili olmuştur. Öğrenciler 6. Sınıfta öğrendikleri bilgileri eksikte olsa etkinlik süresince kullanabilmişlerdir. Etkinlik süresince öğrenciler etkinlikle ilgili birbirilerine sorular sormuşlardır. Etkinlik, planlanan şekilde öğrencinin zihinsel katılımına olanak sağlamıştır. Etkinliğin basit ve öz olması hedeflere ulaşmada kolaylık sağlamıştır. Etkinlikte sıcak su ve buz kullanıldığından etkinlik malzemeleri tekrar kullanıma pek uygun değildir. Her öğrencinin etkinliğe bağımsız katılımını sağlamak amacıyla her bir öğrenci için materyal hazırlanmıştır. Etkinlik sadece bireysel dokunma becerisini ön plana çıkardığından öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanmasına kolaylık sağlamıştır. Etkinlik planlanan zamanda gerçekleşmiştir. Etkinlik malzemelerine, günlük hayatta kolaylıkla ulaşılabileceğinden maliyet açısından oldukça uygundur. Güvenlik açısından herhangi bir sorun teşkil etmeyen bu etkinlik öğrenciler tarafından çabuk benimsenmiştir.

4. Sonuç

Buna göre görme yetersizliği olan öğrenciler görme duyusundaki yetersizliğe bağlı olarak diğer duyularını farklı derecelerde ve sıklıkta kullanmaktadırlar. Bu nedenle ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesinde yer alan mikro ölçekteki kavramlara yönelik hazırlanan etkinlikler uygulanmadan önce etkinliklerin amacı ve hedeflediği kavramın ebatlarına veya fonksiyonlarına ilişkin detaylı betimlemeler yapılmalıdır (McCallum ve Ungar, 2003). Etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerle etkinlikten çıkarılan sonuçla ilgili beyin fırtınası yapılmalıdır. Bilgini kalıcılığı ve etkinliğin kavram öğretimindeki etkisi bu sayede sağlanacaktır. Bireysel yapılan etkinliklerde öğrencilerin etkinlikleri tek başına yapabilmeleri için motive edilmelidir. Ayrıca gereğinden fazla pekiştirme kullanılması öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne sebep olabileceği için pekiştirme için iyi ayarlanması gerekmektedir. Ayrıca güvenlik açısından tehlike arz etmeyen materyaller öğrencilere verildiğinde öğrenciler bu materyalleri tanımları için yeterli zaman verilmelidir. İnceleme esnasında materyallerde oluşabilecek herhangi bir hasara karşı önceden hazırlanmış ekstra materyaller bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin için laboratuvarın daha güvenli hale getirilmesi noktasında şu güvenlik önlemleri alınabilir:

- Tüm yazılı talimatlar elektronik veya Braille formatında sağlanmalıdır.
- Yanıp sönen ışıklar gibi görsel uyarılar, sesli alarmlarla eşleştirilmelidir.
- Az gören ve hiç görmeyen öğrencileri aynı grupta olacak şekilde eşleştirin ve her iki öğrencinin de grubun içinde rol oynayacağından emin olun.
- Çıkış yollarını açık tutun ve mobilya ve diğer nesnelere yolun dışına çıkarmaya özen gösterin.

Kaynakça

Kızılaslan, A. (2014a). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı öğretime ilişkin tutumları. *UHBAB Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 3(8), 30-40.

McCallum, D., ve Ungar, S. (2003). An introduction to the use of inkjet for tactile diagram production. *The British Journal of Visual Impairment*, 21(2), 73-77.

Özyürek, M. (1998). *Özel eğitim: Görme engelliler*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

ACTIVITIES TO TEACHING THE CONCEPTS OF 'STATE OF MATTER AND HEAT' TO VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

Aydın Kızılaslan

Agri İbrahim Cecen University, ydnkizilaslan@gmail.com

ABSTRACT

In order for science concepts to be more understandable, attention should be paid to the fact that the activities or materials prepared for individuals with vision impairment do not lead to misconceptions. In this study, the conceptual learning needs of students with visual impairment were examined and teaching materials and activities were developed that would enable them to learn more clearly and clearly the concepts of 'State of Matter and Heat'. In the study, it was aimed to teach the science concepts to the students with visual impairment by designing 'Material and heat' activity. The activity developed for the concepts of 'State of Matter and Heat' was applied to the students of the visually impaired schools. Semi-structured interviews were conducted with students to determine the efficiency of the activities before and after the study, and academic achievement tests were applied to the students. Attention has been given to the fact that students with visual impairments are economically active for the concept learning, address the individual needs of the students, and work with less visually impaired students and peer impaired students. The activities were conducted with heterogeneous groups according to the visual impairment of the students in the class. These activities, which are prepared with simple and intuitive materials, are designed to prevent students from misconceptions. Total blind students are provided effective use of tactile sensation. It has been stated that concept learning contributes positively to your activity in interviews made with students for activities. At the end of the activities, the effectiveness of the activities on the academic achievement of the students was measured as 89%. Furthermore, according to the normalized success analysis, the contribution of the design model to the achievement of the students was determined as 75%.

Key Words: Students with visual impairment, instructional design, state of matter and heat, ADDIE model, academic achievement

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE 'MADDENİN HALLERİ VE ISI' KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ETKİNLİKLER

ÖZET

Görme yetersizliği olan bireyler için fen kavramlarının daha anlaşılır olabilmesi için hazırlanan etkinlik veya materyallerin kavram yanılığısına yol açmamasına özen gösterilmelidir. Bu çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin kavram öğrenme ihtiyaçları incelenerek onların 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesindeki kavramların daha açık ve anlaşılır bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak öğretim materyalleri ve etkinlikleri geliştirilmiştir. Çalışmada, 'Maddenin Halleri ve Isı' etkinliği tasarımıyla görme yetersizliği olan öğrencilerin fen kavramlarını öğrenmeleri amaçlanmıştır. 'Maddenin Halleri' kavramlarına yönelik geliştirilen etkinlik Görme Engelliler Okulunda 8. Sınıfta öğrenim gören biri total kör olmak üzere altı öğrenciye uygulanmıştır. Etkinliklerin verimliliğini belirlemek amacı çalışma öncesinde ve çalışma sonunda öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve akademik başarı testleri öğrencilere uygulanmıştır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin kavram öğrenimi için yapılan bu etkinliklerin ekonomik olmasına, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına hitap etmesine ve az gören öğrenciler ile total görmeyen öğrencilerin akran yardımlaşmasıyla çalışmasına özen gösterilmiştir. Etkinlikler, sınıftaki öğrencilerin görme yetersizliklerine göre heterojen olan gruplar ile gerçekleştirilmiştir. Basit ve öz materyallerle hazırlanan bu etkinlikler öğrencilerde kavram yanılığısı oluşturmamasına dikkat edilmiştir. Total kör öğrencilerin tactile duyusuna etkili kullanması sağlanmıştır. Etkinliklere yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelerde etkinliğin kavram öğrenime olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Etkinlikler sonunda yapılan analizlerde etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etki düzeyi %89 olarak ölçülmüştür. Ayrıca yapılan normalleştirilmiş başarı analizine göre tasarım modelinin öğrencilerin başarılarına olan katkısı %75 olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliği olan öğrenciler, öğretim tasarımı, maddenin halleri ve ısı, ADDIE modeli, akademik başarı

1. Giriş

Eğitim toplumun tüm bireyleri için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Çünkü eğitim, bir yandan toplumun değer yargılarını bilgi ve becerilerini yeni kuşaklara aktararak bireylerin toplumsallaşmasına ve kültürleşmesine katkı sağlarken diğer yandan toplumun yapısını değiştirmede ve onu ileriye taşımada, insan gücü kaynağını geliştirmede ve ülkelerin ekonomik kalkınmasında öncü role sahiptir (Tezcan, 1985). Bireyin nitelik düzeyini ise bireyin yaşadığı toplumun ekonomik, sosyal, politik ve kültürel gelişimi belirler (Kızılaslan, 2014). Her birey gibi okula başlamadan çok önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyan yetersizliği olan bireyin yaşadığı topluma katkısı aldığı eğitim ölçüsünde olduğuna inanılmaktadır (Akmeşe ve Kayhan, 2014). Bu yetersizliği olan bireyler arasında %0.15 ile %0.56 arasında bir orana sahip görme yetersizliği olan birey yasal ve eğitsel olmak üzere iki farklı şekilde tanımlanmaktadır. Yasal tanıma göre yapılması gereken bütün düzeltmelerden sonra, normal gören gözün 1/10 yani 20/200'lük görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ve ayrıca görme alanı 20 derecelik açıdan fazlasını göremeyen kişilere kör denilmektedir. Yapılması gereken bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireylere de az gören

denilmektedir. Eğitsel tanıma göre ileri derecede görme kaybı olan, eğitim gereksinimlerinde kabartma-dokunsal alfabe (Braille Alfabesi) ya da işitsel materyallerin kullanımına ihtiyaç duyan bireylere eğitsel açıdan kör denilmektedir (Özyürek, 1998).

Ülkemizde fen öğretiminde yaşanan sıkıntılar göz önünde bulundurulduğunda görme yetersizliği olan bireylerin ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesinde yer alan fen kavramlarını daha iyi öğrenebilmeleri için uygun materyaller ve etkinliklerin geliştirilmesi ve bu etkinliklerin uygulanması ve değerlendirilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin fen kavramlarını öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan öğretim materyal ve etkinliklerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmeler öğretim, öğrenme, işlevsellik ve kullanışlılık boyutlarına göre yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Az gören ve görmeyen öğrencilerin ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesindeki kavramların öğrenimine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
2. Az gören ve görmeyen öğrencilere ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesinin öğretimine yönelik hazırlanan öğretim materyalleri ve etkinlikleri geliştirilirken nelere dikkat edilmelidir?
3. Az gören ve görmeyen öğrenciler için ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesindeki kavramların öğretimine yönelik olarak geliştirilen öğretim tasarımının kullanışlılığını etkileyen unsurlar nelerdir?

2. Metodoloji

2.1. Yöntem

Çalışmanın ilk aşaması olan ihtiyaç analizinde ve çalışmanın son aşaması olan uygulama aşamasında araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, tek bir birey, grup veya topluluk üzerine yapılan derinlemesine çalışmalar olduğundan durum çalışmalarına konu olan çalışma grubu amaçlı örneklemdir. Bu yüzden üzerinde çalışılan durum (case) daha çok belirtilen gruba dâhil olan bireyler için geçerli olduğundan, seçilen çalışma grubunun özellikleri detaylı bir şekilde belirtilmelidir (Creswell, 1998). Bu çalışmada öğretim tasarımı sürecinde ise ADDIE tasarım modeli kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ADDIE tasarım modeli ismini İngilizce kelimeler olan Analysis (Analiz), Design (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama), Evaluation (Değerlendirme) kelimelerinin baş harflerinin bir araya gelmesiyle almıştır. ADDIE, eğitsel bir modelin planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve son olarak değerlendirilmesini kapsayan ve bu kapsam içerisine eğitim ortamını, öğreneni, öğretene, ölçme-değerlendirmeyi ve hatta dış etkenleri de içine alan bir öğretim tasarımı modelidir (Gustafson ve Branch, 2002).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu Erzurum Yakutiye Görme Engelliler Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın öğretim tasarımının ihtiyaç analizi aşamasında 4 öğrenci uygulama aşamasında ise 6 öğrenci yer almıştır. Çalışma görme yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren bir okulda yapıldığı için çalışmaya katılan tüm öğrenciler 8. Sınıfa kadar eğitim-öğretimin tüm kademelerine aynı okulda devam etmişlerdir. Okuldaki her bir sınıftaki öğrenci sayısı ondan fazla olamayacağı için kör öğrenciler ile az gören öğrenciler beraber eğitim görmektedirler.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yapılandırılmamış katılımcı gözlemlerde kullanılan yarı-yapılandırılmış gözlem formu yardımıyla doğal ortamın ayrıntılı analizi yapılmıştır. Gözlem, var olan davranış, olay ya da olguları ayrıntılı olarak tanımlamak ve betimlemek amacıyla nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3. Bulgular

Örnek bir etkinlik analizi şu şekildedir: etkinlikte ısı kavramından sonra yeni bir kavram olan sıcaklık kavramına odaklanılmıştır. Isı kavramıyla ilişkili olarak hazırlanan etkinlik öncesi yöneltilen sorular ön bilgileri harekete geçirmede oldukça yararlı olduğu gözlenmiştir. Çünkü

ikinci etkinlik, ilk etkinlikte öğrenilenlerle ilişkili olacak şekilde tasarlanmıştır. Sorular, sıcaklık değişimine bağlı olarak tanecik boyutunda meydana gelen değişime yönelik olduğundan öğrencilerin etkinliğin amacına odaklanmaları daha kolay olmuştur. Literatürde ön bilgileri ölçmek amacıyla sorulan soruların öğrencilerin derslere odaklanmalarını yardımcı olduğuna ilişkin veriler almaktadır. Etkinliğin günlük hayatta sıklıkla gerçekleşen ısınma, soğuma ve büzülme gibi olgulardan oluşması öğrencilerin dokunma duyularını daha sık kullanmalarına olanak sağlamıştır. Öğrencilerin süreç boyunca sürekli aktif olduğu, etkinliğin öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak ilgisini çekebildiği gözlenmiştir. Etkinlik karmaşık olmayan görevler içerdiğinden hedef grubun bilişsel özelliklerine uygundur. Etkinlik üst bilişsel sorgulama becerileri de içerdiğinden öğrenciler ısı ve sıcaklık kavramlarını bütünleştirerek etkinliği tamamlamıştır. Etkinlikte sadece pet şişe ve balon kullanıldığından etkinlik malzemeleri tekrar kullanıma uygundur. Ayrıca malzemeler kolay erişilebilir ve ekonomiktir. Etkinlikte sıcak su kullanıldığı için öğrenciler sıklıkla uyarılmıştır. Buna göre üniteye ilişkin etkinliklerin (FEGF)'de yer alan öğretim, öğrenme, işlevsellik ve kullanışlılık boyutlarındaki analiz verilerine göre etkinliklerin çoğu belirtilen boyutlardaki ihtiyaçları karşılamıştır. Birinci etkinlik 19 boyutun 18'ini tam olarak karşılarken, öğrenme boyutunda etkinliğin farklı duyuların kullanımına fırsat tanıma alt boyutunu kısmen karşılamıştır. İkinci etkinlik 17 boyutu karşılarken, öğrenme boyutunda etkinliğin farklı duyuların kullanımına fırsat tanıma alt boyutunu kısmen karşılarken işlevsellik boyutunda etkinliğin kapsamında kullanılan malzemeler tekrar kullanıma uygunluk alt boyutunu karşılamamaktadır. Üçüncü etkinlik 16 boyutu karşılarken öğrenme boyutunda etkinliğin farklı duyuların kullanımına fırsat tanıma işlevsellik boyutunda etkinliğin öğrencinin bağımsız kullanımına fırsat tanıyabilecek niteliğini ve etkinlik bireysel farklılıklara göre uyarlanabilme özelliğini kısmen karşıladığı gözlenmiştir. Son olarak gözlem formu kullanılarak ders sırasında etkinlikler yapılırken yapılan gözlemler sonucunda dördüncü etkinliğin 13 boyutu karşıladığı öğretim boyutunda 2, öğrenme ve kullanışlılık boyutunda birer ve işlevsellik boyutunda ise 2 alt boyutunu kısmen karşıladığı tespit edilmiştir.

4. Sonuç

Sonuç olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim sürecinde farklı duyuları ön plana çıkararak hazırlanan olan basit ve etkili etkinlik ve materyallerle yetersizliği olan bireylerin bilimsel bilgiye ulaşmaları kolaylaştırılabilir. Ayrıca ülkemizde okullarda standart bir öğretim programı uygulandığından görme yetersizliği olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçları veya ilgili üniteye özel gereksinimleri çoğu zaman göz ardı edilmektedir. 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesinin 'Isı ve Sıcaklık' bölümünde yer alan kazanımlar azaltılarak etkinlik temelli bir öğretimle öğrencilerin temel kavramları öğrenebilmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Gustafson, K.L., ve Branch, R.M. (2002). *Survey of instructional models*. New York: Eric Clearinghouse on Information & Technology.
- Kızılaslan, A. (2014). Öğrencilerinin sorgulamaya dayalı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 12-22.
- Özyürek, M. (1998). *Özel eğitim: Görme engelliler*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1985) *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

EVALUATION OF UNIVERSITY STUDENTS VIA VISUALS ABOUT THE SUBJECT OF LIQUIDS

Handan Ürek & Gamze Dolu

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi,
handanurek@balikesir.edu.tr, agamze@balikesir.edu.tr

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate how university students understand the subject of liquids which is one of general chemistry subjects with the help of visuals prepared by them. The study is believed to be significant and contribute to the literature by presenting the conceptualizations of the students via one of active learning techniques, by evaluating them with alternative techniques and by observing the motivational status of the attendants. The study was conducted by means of qualitative approaches. A total of 70 university first year students studying in Science Teaching and Biology Teaching Programmes were included in the study. Data of the study were collected in 15 minutes period with heterogeneous student groups who were requested to prepare drawings about liquids on A3 size sheets provided for them. Data obtained were analyzed via content analysis. As a result, the themes were determined from both programmes' visuals. According to the findings, the themes such as viscosity, change of state and adhesion/cohesion were found to be common for both programmes. On the other hand, several themes such as water cycle and boiling point were found to be belonging to only science teaching students whereas several themes such as distillation and freezing point were found to be belonging to only biology teaching programme. However, phase diagrams, heating and cooling curves and vapor pressure were not mentioned in the visuals. Such studies are expected to be utilized in terms of several other concepts' evaluation.

Key Words: Chemistry, liquids, visual preparation, evaluation, university.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SIVILAR KONUSUNDA GÖRSEL HAZIRLAMA YÖNTEMİYLE DEĞERLENDİRİLMELERİ

ÖZET

Yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin, genel kimya dersi konularından sıvılar konusunu nasıl anladıklarının, hazırladıkları görseller yardımıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, öğrenciler için hem aktif öğrenme tekniklerinden birisini kullanarak konuyla ilgili kavramalarını ortaya çıkarma, hem alternatif yöntemler kullanarak değerlendirilmesini yapma, hem de öğrencilerin motivasyonlarını gözlemleme açısından önem taşıdığı ve alana katkılarda bulunacağı düşünülmektedir. Nitel yaklaşımlar ile gerçekleştirilen çalışmaya Fen Bilgisi ve Biyoloji Öğretmenliği Programlarında öğrenim görmekte olan 70 birinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmanın verileri, öğrencilerden heterojen gruplar oluşturularak 15 dakikalık süre içerisinde kendilerine verilen A3 boyutundaki kâğıtlara sıvılar konusunda çizimler yapmaları istenerek toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, iki farklı programda öğrenim görmekte olan öğrencilerin hazırladığı görsellerde bulunan temalar belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre viskozite, hal değişimi, adhezyon/kohezyon gibi temalar, her iki programda da bulunan ortak temalar iken su döngüsü ve kaynama noktası gibi bazı temalar, Fen Bilgisi Öğretmenliğine; distilasyon ve donma noktası gibi bazı temalar ise Biyoloji Öğretmenliğine özgü olarak bulunmuştur. Belirlenen temalara karşılık; faz diyagramı, ısınma ve soğuma eğrileri ve buhar basıncı eğrileri gibi kavramların çizimlerde yer almaması dikkati çekmektedir. Bu tür çalışmaların başka kavramlara yönelik değerlendirmelerde de kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kimya, sıvılar, görsel hazırlama, değerlendirme, üniversite.

1. Giriş

Aktif öğrenme, birçok açıdan geleneksel öğretimden farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklardan birisi de öğrenme sürecinin paylaşılması, öğrencilerin bilgiyi kullanma sürecinde aktif rol alması ve öğrencilerin bağımsız hareket edebilmesidir (Ün Açık göz, 2011, s.33). Bu nedenlerle, geleneksel yaklaşımlarda arka planda kalan öğrencilerin, aktif yöntemlerle öğrenme sürecine dâhil edilmesinin onlara öğrenmeyi daha zevkli bir hale getirdiği söylenebilir. Öğretmenler de öğrencilerin öğrenme durumları hakkında, aktif öğrenme sürecinden elde ettikleri verilere dayanarak fikir sahibi olabilmektedir.

Aktif öğrenmede, öğrenci başarısını sayısal puana indirgeyen kâğıt-kalem testlerinin yerini alternatif yaklaşımlar almıştır. Alternatif yaklaşımlar; öğretimde sürece odaklanılan, birçok tekniğin aynı anda kullanılarak gelişime odaklanıldığı bir süreç olarak açıklanmaktadır (Çepni & Ayvacı, 2012, s.323). Bu sürece öğrenciler aktif olarak katılmakta olup bu kapsamda farklı yaklaşımlardan yararlanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi de görsel imge oluşturmaktır. Bu yöntemde öğrencilerden, öğrenilen konuyu; grafik, karikatür, resim, tablo, şekil, şema gibi görsel imgeler ile göstermeleri istenir (Ün Açık göz, 2011, s.88). Daha sonra, öğrenciler tarafından hazırlanan görseller, öğretmen tarafından incelenerek öğrencilerin konuyu nasıl özümledikleri hakkında fikir sahibi olunur.

Bu çalışmada, sıvılar konusu ele alınmıştır. Sıvılar konusu, içerik açısından farklı kavramlar barındıran, geniş bir Genel Kimya konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, sıvılar konusuna ait farklı kavramlarla ilgili öğrencilerde tespit edilmiş bazı kavram yanlışlarının bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda araştırılan kavramlar; ısı-sıcaklık ve kaynama-buharlaştırma (Buluş Kırıkkaya & Güllü, 2008); kaynama (Coştu, Ayas & Ünal, 2007); buharlaştırma ve kaynama (Şendur, Toprak & Şahin Pekmez, 2008) ve çözeltiler (Arıklı & Kalın, 2010) şeklindedir.

Alanyazında tespit edilen kavram yanlışları, öğrencilerin bu konuyla ilgili öğrenmelerinde sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, her ne kadar öğrenci merkezli öğrenme, eğitim sistemimiz çerçevesinde ön plana çıkarılsa da bu yaklaşımın uygulanmasında sorunlar yaşanabilmekte ve öğrenciler, üniversiteye geleneksel yöntemleri daha fazla deneyim etmiş olarak gelebilmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda, yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin, Genel Kimya I dersi konularından birisi olan sıvılar konusunu nasıl anladıklarının, hazırladıkları görseller yardımıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın; öğrenciler için hem aktif öğrenme tekniklerinden birisini kullanarak konuyla ilgili kavramalarını ortaya çıkarma, hem alternatif yöntemler kullanarak değerlendirilmesini yapma, hem de öğrencilerin motivasyonlarını gözlemleme açısından önem taşıdığı ve alana katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel bir çalışma yürütülmüştür. Gerçekleştirilen araştırma, bir durum çalışması modelindedir. Durum çalışması; bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun, topluluğun, bireylerin ya da birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı olarak incelendiği yöntem şeklinde tanımlanmaktadır (McMillan, 2004, s. 271).

2.2 Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 50 Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ) Programı ve 20 Biyoloji Öğretmenliği (BÖ) Programı birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu kapsamda, çalışma grubunun araştırmacılara yakın olmasına dikkat edilerek hem zaman hem de uygulama açısından araştırmaya pratiklik kazandırması hedeflenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.113).

2.3 Araştırma Süreci

Bu araştırma, sıvılar konusunun öğretimi sonunda, araştırmacıların gözetiminde, her iki program öğrencileri için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya konu olan yöntemin uygulanması, 15 dakikalık bir süreci kapsamıştır. Çalışmaya başlamadan önce, araştırmacılar tarafından öğrenciler, kendi programları içerisinde ara sınavdan elde ettikleri puanlar çerçevesinde akademik başarı açısından en başarılıdan en başarısız doğru sıralanmıştır. Ardından, başarı durumları dikkate alınarak öğrencilerden 5'er kişilik heterojen gruplar oluşturulmuştur. Katılımcılar, araştırmada belirlenen bu gruplar içinde çalışarak yer almıştır. Gerçekleştirilen uygulama, fen laboratuvarında yapılmıştır. Ayrıca, çalışmanın başlangıcında yapılan uygulama hakkında öğrencilere kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Her bir gruba A3 boyutunda kâğıt dağıtılarak öğrencilerden buraya sıvılar konusu ile ilgili çizimler yaparak görseller hazırlamaları istenmiştir. Böylece, öğrencilerin not kaygısı taşımalarının önüne geçilmesi ve öğrencilerin sürece güdülenmesi hedeflenmiştir.

2.4 Veri Analizi

Çalışma kapsamında, öğrencilerin sıvılar konusu ile ilgili hazırladığı görseller, çalışmanın iki araştırmacısı tarafından incelenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, bir metinde bulunan kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlemek ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunmak için kullanılan, belirli kurallara dayalı kodlamalar ile metnin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s. 269). Bu analiz sonucunda, öğrencilerin çizimlerinde yer alan temalar belirlenmiştir.

3. Bulgular

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, FBÖ ve BÖ Programı öğrencilerinin çizimlerdeki ortak temalara ve sadece bir programa ait öğrencilerin çizimlerinde yer alan temalara işaret etmektedir. Bulgular, alt başlıklar halinde aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

3.1. Fen Bilgisi ve Biyoloji Öğretmenliği Programı Öğrencilerinden Elde Edilen Ortak Temalar

Hem FBÖ hem de BÖ Programı öğrencilerinin çizimlerinin analizi sonucunda öğrencilerin hazırladığı görsellerde tespit edilen ortak temalar, Şekil 1’de gösterilmektedir.

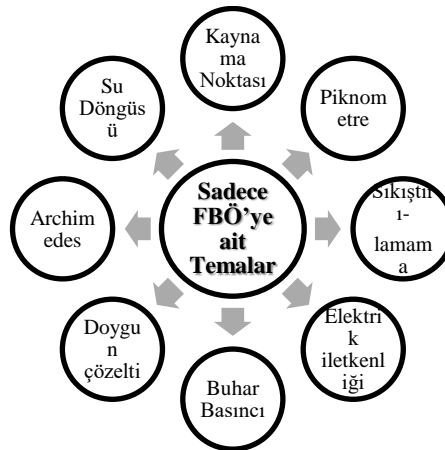


Şekil 1: Görsellerde Belirlenen Ortak Temalar

Şekil 1’de görülebileceği gibi, her iki programda da öğrenim görmekte olan öğrencilerin hazırladığı görsellerde yedi tema ortak olarak bulunmaktadır. Bu temaların dört tanesinin öğrencilerin sıvılar konusu kapsamında öğrendikleri yeni kavramlar oldukları söylenebilir. Bu kavramlar; *viskozite*, *kılcallık*, *yüzey gerilimi* ve *adhezyon/kohezyon*dur. Bunun yanında, öğrencilerin görsellerde yer verdiği diğer üç kavramın ise (*yoğunluk farkı*, *hal değişimi*, *bulundukları kabın şeklini alma*) öğrencilerin mevcut bilgileri ile oluşturulduğu söylenebilir.

3.2. Sadece Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Öğrencilerinden Elde Edilen Temalar

Sadece FBÖ Programı öğrencileri tarafından hazırlanan görsellerde belirlenen temalar, Şekil 2’de yer almaktadır.

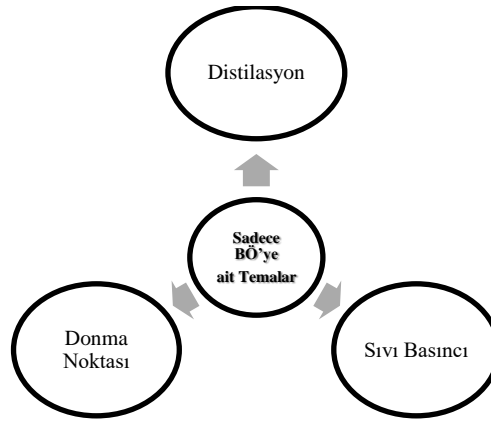


Şekil 2: Sadece FBÖ'ye ait Görsellerde Belirlenen Temalar

Şekil 2, sadece FBÖ öğrencilerinin görsellerinde yer alan, BÖ öğrencilerinin görsellerinde yer almayan temaları göstermektedir. Bu temalar incelendiğinde; ortak temalara göre daha fazla kavramın bu kapsamda yer aldığı görülmektedir. Ortak temalar ile birlikte düşünüldüğünde ise, FBÖ öğrencilerinin sıvılar konusunu zihinlerinde birçok farklı kavram ile ilişkilendirebildikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, bu kavramların bir kısmının farklı alanlarla ilişkili olması da dikkati çekmektedir. Sadece FBÖ öğrencilerine özgü temalar incelendiğinde, kimya dersi ile ilgili temaların (*doymun çözelti, sıkıştırılmama, kaynama noktası gibi*) yanında, *piknometre* gibi laboratuvar uygulamaları kapsamında öğrenilen bir tema, *Archimedes* gibi fizik dersi ile ilgili bir tema ve *su döngüsü* gibi biyoloji ile ilgili bir tema da bulunmaktadır.

3.3 Sadece Biyoloji Öğretmenliği Programı Öğrencilerinden Elde Edilen Temalar

Sadece BÖ Programı öğrencileri tarafından hazırlanan görsellerde belirlenen temalar, Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3: Sadece BÖ'ye ait Görsellerde Belirlenen Temalar

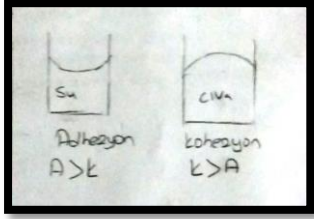
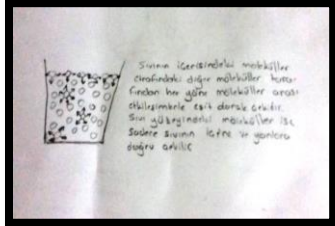


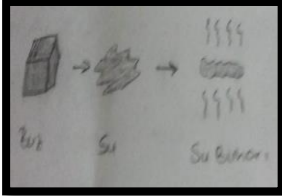
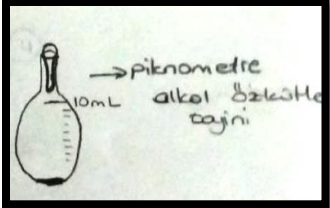
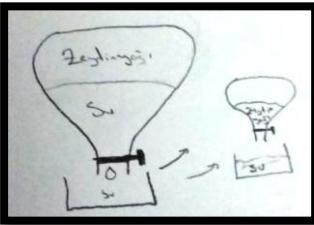
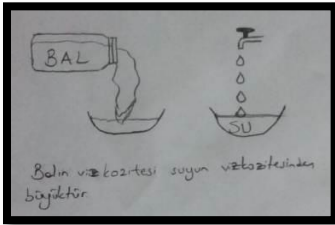
Şekil 3 dikkate alındığında, sadece BÖ öğrencilerinin hazırladığı görsellerde tespit edilen temaların, ortak temalara ve sadece FBÖ öğrencilerinin hazırladığı görsellerde tespit edilen temalara göre daha az sayıda olduğu görülmektedir. Bu temalardan birisinin, kimya laboratuvarı uygulamalarında da karşılaşılan *distilasyon* kavramı olduğu bulunmuştur. Diğer temalar ise hem kimya dersi hem de fizik dersi konularında yer alan *donma noktası* ve *sıvı basıncı* kavramları olarak tespit edilmiştir. FBÖ öğrencilerinde olduğu gibi BÖ öğrencilerinin de sıvılar konusu ile ilgili disiplinlerarası bir ilişkilendirme yaptıkları söylenebilir.

3.4 Öğrencilerin Hazırladığı Görsellere Örnekler

Yukarıda sunulan bulgularda bahsedilen temaları örneklendirmek üzere, öğrenciler tarafından hazırlanan bazı görseller, Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Öğrenciler Tarafından Hazırlanan Görsellere Örnekler

Tema	Örnek Görsel	Tema	Örnek Görsel
Doymun Çözelti		Kılcallık	

Adhezyon/ Kohezyon		Yüzey Gerilimi	
Elektrik İletkenliği		Sıkıştırılmama	
Hal Değişimi		Piknometre	
Yoğunluk Farkı		Viskozite	

Tablo 1’de yer verilen görseller, öğrenim görülen programdan bağımsız olarak sadece ilgili temayı örneklendirecek şekilde düzenlenmiştir.

4. Sonuç

Çalışma sonucunda farklı programlarda öğrenim görmekte olan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sıvılar konusunu çeşitli kavramlar ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu kavramların bazılarının her iki programda da ortak olarak buldukları görülmüştür. Bu ortak kavramların, Genel Kimya dersinde verilen kavramlar olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, alanyazındaki çalışmaların da farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin sıvılar konusunun kapsadığı kavram yanlışlarına odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmaların, yapılan araştırma sonucunda da elde edilen temaların içeriğine benzer bazı kavramlara işaret ettiği ve bu kapsamda, öğrencilerde birçok kavram yanlışını ortaya çıkardığı görülmektedir (Arıkıl & Kalın, 2010; Buluş Kırıkkaya & Güllü, 2008; Coştu, Ayas & Ünal, 2007; Şendur, Toprak & Şahin Pekmez, 2008).

Görsellerde belirlenen ortak temaların yanında öğrencilerin sıvılar konusunu zihinlerinde ilişkilendirdikleri bazı kavramların ise sadece bir programa özgü olduğu tespit edilmiştir. Programa özgü olarak çizimlere yansıtılan kavramlar için sıvılar konusunun her iki program öğrencileri tarafından da fizik dersiyile (*sıvı basıncı, Archimedes*) ve kimya laboratuvar uygulamalarıyla (*piknometre, distilasyon*) bağdaştırıldığı söylenebilir.

BÖ öğrencilerine göre FBÖ öğrencilerinin çizimlerine yansıttıkları kavramların daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Bu sonuç, FBÖ katılımcılarının daha fazla olması nedeniyle normal kabul edilebilir. Ancak sadece BÖ öğrencilerine özgü temaların üç gibi sınırlı bir sayıda kalması, BÖ

öğrencilerinin bu konuyu zihinlerinde yapılandırabilme durumlarının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci çizimlerinde belirlenen kavramlar, öğrencilerin sıvılar konusunu zihinlerinde yapılandırmasıyla ilgili kimya eğitimcilerine fikirler vermektedir. Çalışmada belirlenen kavramlara karşılık;

- Faz diyagramı
- Isınma ve soğuma eğrileri
- Buhar basıncı eğrileri gibi kavramların hazırlanan görsellerde yer almadığı dikkati çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin bahsedilen kavramları zor bulmalarından kaynaklanabilir. Bu nedenle, kimya eğitimcilerinin bu tür diyagram ve eğrilerin öğretiminde, araştırmadan elde edilen bu sonucu göz önünde bulundurmaları gerektiği düşünülmektedir.

Çalışma sırasında öğrencilerin yapılan uygulamaya karşı oldukça ilgili ve istekli oldukları gözlemlenmiştir. Benzer çalışmaların, başka kavramlara yönelik değerlendirmelerde de etkili bir şekilde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arikıl, G., & Kalın, B. (2010). Çözeltiler konusunda üniversite öğrencilerinin sahip oldukları kavram yanlışları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 177-206.
- Buluş Kırıkkaya, E., & Güllü, D. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ve buharlaşma-kaynama konularındaki kavram yanlışları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Kavram yanlışları ve olası nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.
- Çepni, S., & Ayvacı, H. Ş. (2012). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif (Performans) Değerlendirme Yaklaşımları. İçinde S. Çepni [Ed.]. *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji eğitimi*. (ss.321-336). Ankara: Pegem Akademi.
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: fundamentals for the consumer*. (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Şendur, G., Toprak, M., & Şahin Pekmez, E. (2008). Buharlaşma ve kaynama konularındaki kavram yanlışlarının önlenmesinde analogi yönteminin etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 37-58.
- Ün Açıkgoz, K. (2011). *Aktif öğrenme*. Biliş: İzmir.

EVALUATION OF THE SUBJECT OF LIQUIDS VIA SLOGANS PRODUCED BY THE STUDENTS

Gamze Dolu & Handan Ürek

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi,
agamze@balikesir.edu.tr, handanurek@balikesir.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to make an evaluation of the subject of liquids via slogans produced by the university students. The study carries significance since it introduces the concepts with which students structure the subject of liquids in their minds as well as being conducted in terms of active learning approaches. The study group was comprised of first year Science Teaching (f=50) and Biology Teaching Programme (f=20) students studying in one of the governmental universities' education faculty in the west part of Turkey. The study was conducted via qualitative methods. The participants were arranged in heterogeneous groups and requested to produce slogans related to liquids in 15 minutes period by writing down those slogans on A3 size sheets provided for them. In the end of the study, selected slogans were read in the class. Slogans obtained from the study were analyzed via content analysis. As a result of those analyses, the themes under which the slogans collected were detected. According to the findings, several themes were determined to be common for both programme slogans such as change of state and water whereas several slogans were determined only in science teaching students' slogans such as taking the shape of the vessel and density. Also, science teaching students were identified to provide more themes in number and variety when compared to biology teaching students. Such studies were recommended to conduct in terms of various concepts to raise the attention and motivation of the students related to the concepts which are frequently or rarely mentioned by the students.

Key Words: Chemistry, liquids, active learning, slogans, evaluation.

SIVILAR KONUSUNUN ÖĞRENCİLERİN ÜRETTİKLERİ SLOGANLAR YARDIMIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sıvılar konusunun üniversite öğrencilerinin ürettikleri sloganlar yardımıyla değerlendirilmesidir. Yapılan çalışma, üniversite öğrencilerinin sıvılar konusunu zihinlerinde yapılandırdıkları kavramları ortaya koyması ve aktif öğrenme yaklaşımları çerçevesinde gerçekleştirilmiş olması açısından önem taşımaktadır. Çalışma grubunu, Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin birinci sınıfında öğrenim görmekte olan Fen Bilgisi Öğretmenliği (f=50) ve Biyoloji Öğretmenliği Programı (f=20) öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada nitel yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Katılımcılardan heterojen gruplar oluşturularak 15 dakikalık süre içerisinde sıvılar konusuna ilgili sloganlar üretmeleri ve bunları kendilerine verilen A3 kağıtlarına yazmaları istenmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin ürettikleri sloganlardan seçilen örnekler, sınıf içerisinde okunmuştur. Elde edilen sloganlar, araştırmacılar tarafından içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, üretilen sloganların altında toplandığı temalar belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, bazı temalar (örneğin hal değişimi ve su) her iki programda da ortak bulunurken bazı temalar (örneğin kabın şekli alma ve yoğunluk) ise sadece Fen Bilgisi Öğretmenliği programında tespit edilmiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği programı öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenliğine göre daha fazla sayı ve çeşitte slogan ürettiği belirlenmiştir. Bu tür çalışmaların gerek öğrencilerin üzerinde sıkça durduğu, gerekse daha az durduğu kavramlar hakkında; öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmak amacıyla yapılması; ayrıca bu kapsamda farklı kavramlarla ilgili etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kimya, sıvılar, aktif öğrenme, sloganlar, değerlendirme.

1. Giriş

Ülkemiz eğitim sisteminde, 10 yılı aşkın bir süredir öğrenci merkezli yöntemlere odaklanılsa da geleneksel yaklaşımların bazı alanlarda geçerliğini koruduğu açıktır. Nitekim bu durum, fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılan bir çalışma sonucunda da amaçlanan program ile uygulanan program arasındaki uyumsuzluğu ortaya koyarak alana sunulmuştur (Atila & Sözbilir, 2016). Bu duruma başka bir örnek olarak da öğrencilerin değerlendirilmesi düşünülebilir. Maalesef bu kapsamda, alternatif değerlendirme yöntem ve teknikleri arka planda kalmaktadır. Ülkemizde çoktan seçmeli sınavlar ise gerek liseye ve üniversiteye geçişlerde gerekse kamu çalışanı olabilmeye yüksek derecede etkili olduğundan, öğrencilerimizin eğitim hayatı da bu kapsamda şekillenmektedir. Bu yaklaşım, özellikle üniversiteye yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinde kolaylıkla gözlemlenebilir. Nitekim öğrenciler, dönem arası ve dönem sonu değerlendirmelerinde açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli sorularda kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmektedirler.

Geleneksel yöntemin tersine günümüzde aktif öğrenme üzerinde durulmaktadır. Aktif öğrenmede kullanılacak bazı öğretimsel işler ve taktikler ile öğrencilerin öğrenme sürecinin değerlendirilmesi mümkün olup bu çerçevede kullanılacak yöntemlerden birisi de slogan bulmadır (Ün Açıkğöz,

2011, ss. 85-86). Slogan bulma yönteminde, öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncesini yansıtan bir slogan üretmeleri istenir. Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin, kimya dersi konuları arasında yer alan sıvılar konusunda, aktif öğrenme tekniklerinden olan slogan hazırlama yönteminden faydalanılarak değerlendirilmeleri amaçlanmıştır

Yapılan çalışma, öğrencilerin, sıvılar konusunu zihinlerinde hangi kavramlar ile nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, iki farklı program öğrencilerinin sıvılar konusuna bakış açılarını alternatif bir yöntem yardımıyla ortaya koyarak karşılaştırma yapılmasına da imkân verecektir. Bu nedenlerle, yapılan çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması modelindedir. Alanyazında, bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun, topluluğun, bireylerin ya da birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı olarak incelendiği yöntem, *durum çalışması* olarak tanımlanmaktadır (McMillan, 2004, s.271).

2.2 Çalışma Grubu

Çalışma, üniversite birinci sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan toplam 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı, Türkiye'nin batısında buluna bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ) Programı (f=50) ve Biyoloji Öğretmenliği (BÖ) Programında (f=20) öğrenim görmektedir. Örneklem seçiminde, *kolay ulaşılabilir* örnekleme yaklaşımından yararlanılarak araştırmaya pratiklik kazandırılması hedeflenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.113).

2.3 Araştırma Süreci

Araştırma, sıvılar konusunun öğretiminden sonra, hem FBÖ hem de BÖ öğrencileri için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada slogan üretme yönteminin uygulanması, her iki grupta da araştırmacıların gözetiminde yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Araştırmaya başlamadan önce ilk olarak; öğrenciler, araştırmacılar tarafından kendi programları içerisinde Genel Kimya dersi ara sınavından elde ettikleri puanlara göre akademik başarı açısından sıralanmıştır. Oluşturulan liste dikkate alınarak öğrencilerden 5'er kişilik heterojen gruplar oluşturulmuştur. Böylece gruplarda başarı açısından eşdeğer düzeyde katılımcıların bulunmasının önüne geçilmiştir. Bu kapsamda, FBÖ öğrencilerinden 10; BÖ öğrencilerinden ise 4 adet grup oluşturulmuştur. Çalışma, fen laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin laboratuvara yerleşmesinde, oluşturulan heterojen gruplar dikkate alınmıştır. Ayrıca, çalışmanın başlangıcında, öğrenciler, yapılan uygulamanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir.

Araştırma sürecinde şu basamaklar izlenmiştir:

- Her bir heterojen gruba A3 kâğıdı dağıtılmıştır.
- Öğrencilerden 15 dakikalık süre içerisinde sıvılar konusu ile ilgili sloganlar üretmek kendilerine verilen kâğıda yazmaları istenmiştir.
- Verilen süre sonunda öğrencilerin ürettikleri sloganlardan örnekler seçilerek sınıf içerisinde okunmuştur.

Gerçekleştirilen bu uygulama ile öğrencilerin konuyu zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını ortaya çıkarmanın yanında öğrencilerin değerlendirme sürecine de aktif bir şekilde katılmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca, gerçekleştirilen bu uygulamanın öğrencilerin kimya dersi ile ilgili motivasyon ve ilgilerine de olumlu etkilerde bulunacağı düşünülmüştür.

2.4 Veri Analizi

Çalışma sonucunda öğrencilerin sıvılar konusu ile ilgili ürettikleri sloganlar, çalışmanın iki araştırmacısı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Bu süreçte, içerik analizinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010; s.269) *içerik analizini*; bir metinde bulunan kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlemek ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunmak için kullanılan, belirli kurallara dayalı kodlamalar ile metnin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknik şeklinde açıklamaktadır. Yapılan analizler sonucunda, her iki araştırmacı tarafından belirlenen temalar karşılaştırılmış ve yapılan tartışmalar ile varılan görüş birliği sonucunda öğrencilerin ürettikleri sloganları özetleyen temaların son hali ortaya konulmuştur. Bu temalar, gerek her iki programda bulunan ortak temalar gerekse programa özgü temalar olmaları açısından tablollaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

3. Bulgular

Elde edilen bulgular, aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1. Öğrencilerin Ürettiği Sloganlarda Tespit Edilen Ortak Temalar

Her iki programın öğrencilerinin ürettiği sloganlarda belirlenen ortak temalar ve bunların frekans dağılımı, Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Sloganlarda Belirlenen Ortak Temalar ve Frekans Dağılımı

Tema	f	
	BÖ	FBÖ
Hal Değişimi	5	13
Su	4	8
Buharlaştırma	4	7
Akışkanlık/Viskozite	3	15
Adhezyon/Kohezyon	1	3
Tanecik Hareketi	1	6

Tablo 1 incelendiğinde, her iki program öğrencileri tarafından hazırlanan sloganlarda ortak olarak altı farklı temanın bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında, FBÖ öğrencilerinin ürettikleri sloganlarda tespit edilen temaların, BÖ öğrencilerinininkilere göre sayı açısından daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Bu sonuç, katılımcı sayısı açısından düşünüldüğünde normal kabul edilebilir. Temalar incelendiğinde, öğrencilerin yeni öğrendikleri kavramlar olan *akışkanlık/viskozite* kavramının BÖ öğrencileri tarafından üretilen sloganlarda daha az sayıda yer bulurken bu kavramın FBÖ’de daha fazla sayıda yer bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin sıvılar konusu kapsamında yeni öğrendikleri bir diğer kavram olan *adhezyon/kohezyon* kavramının ise her iki program öğrencilerinin ürettiği sloganlarda da az sayıda yer bulması dikkat çekicidir. Bunun yanında, öğrencilerin sloganlarında *tanecik hareketi* gibi bir temaya yer vermesi, konuyu ve kavramları mikro düzeyde düşündüklerini göstermesi açısından memnuniyet vericidir. Diğer ortak temalar; *hal değişimi*, *su*, *buharlaştırma* şeklinde olup öğrencilerin bunları, mevcut bilgileri ile yapılandırabildikleri kavramlar oldukları söylenebilir.

3.2. Sadece FBÖ Öğrencilerinin Ürettiği Sloganlarda Tespit Edilen Temalar

Sadece FBÖ öğrencilerinin ürettiği sloganlarda belirlenen temalar ve bunların frekans dağılımı, Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Sadece FBÖ Öğrencilerinin Ürettiği Sloganlarda Belirlenen Temalar ve Frekans Dağılımı

Tema	f
Kabın Şeklini Alma	5
Yoğunluk farkı	2
Yüzey gerilimi	2
Sıkıştırılmama	2
Çözünme	1
Karışım	1

Tablo 2'ye göre sadece FBÖ öğrencilerinin ürettikleri sloganlarda, ortak temalarda olduğu gibi altı farklı tema bulunduğu tespit edilmiştir. Bu temalardan *yüzey geriliminin* öğrencilerin sıvılar konusu kapsamında yeni öğrendikleri bir kavram olduğu görülmektedir. Tablo 2'de yer verilen temalara karşılık araştırma kapsamında, sadece BÖ öğrencilerinin sloganlarında bulunup FBÖ öğrencilerinin sloganlarında bulunmayan herhangi bir temaya rastlanmamıştır. Bir diğer deyişle, BÖ programına özgü bir tema tespit edilmemiştir. Bu sonuç, BÖ katılımcılarının sayısının daha az olması ile birlikte konuyu ilişkilendirme durumlarının da sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3 Öğrencilerin Ürettikleri Sloganlara Örnekler

Bulgularda ortaya konulan temaları içeren örnek sloganlar, Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3: Belirlenen Temalara göre Öğrencilerin Ürettiği Sloganlara Örnekler

Tema	Örnek slogan
<i>Akışkanlık/Viskozite</i>	Bal gibisin ama yavaş akıyorsun.
<i>Su</i>	Kaynar su gibisin güzelim, hem akıyorsun hem yakıyorsun.
<i>Adhezyon/Kohezyon</i>	Suyun cam boruya tutunduğu gibi tutundum sana.
<i>Hal Değişimi</i>	Atın dondurucuya donalım, koyun güneşe akalım.
<i>Tanecik Hareketi</i>	Ben iterim o çeker, hayat böyle devam eder.
<i>Buharlaşma</i>	Bulutlara gidelim dedin de ısı mı yok dedik.
<i>Kabın şeklini alma</i>	Sıvılar gibi her kabın şeklini alma, bir duruşun olsun.
<i>Yoğunluk farkı</i>	Ben suydum, sen zeytinyağı. Ben haklıydım ama sen hep üstü çıktın.
<i>Yüzey gerilimi</i>	Yüzey gerilimi oldukça bu hayatta, kral örümcek.
<i>Sıkıştırılmama</i>	Sıvı gibisin sıkıştırılmazsın. Isınırsan yerinde duramazsın.
<i>Çözünme</i>	Sen şeker gibisin, ben ise su. İçime girdiğin gibi çözdüm seni.
<i>Karışım</i>	İster homojen, ister heterojen, kim ne derse desin ben bir sıvıyım.

4. Sonuç

Yapılan bu çalışma sonucunda, öğrencilerin ürettikleri sloganlarda bulunan bazı temaların ortak olarak bulunduğu tespit edilmiştir. Genel olarak tespit edilen temaların FBÖ öğrencilerinde, BÖ öğrencilerine göre daha fazla sayı ve çeşitte olduğu görülmektedir. Her ne kadar katılımcı sayısı eşit olmasa da BÖ öğrencilerinin sıvılar konusunu zihinlerinde yapılandırabilmelerinin sınırlı kaldığı söylenebilir.

FBÖ öğrencilerinin sloganlarında en fazla yer verdikleri kavramlar; (i) Akışkanlık/viskozite (ii) Hal değişimi (iii) Su'dur. BÖ öğrencilerinin sloganlarında en fazla yer verdikleri kavramlar ise (i) Hal değişimi (ii) Buharlaşma (iii) Su'dur.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin sıvılar konusunda öne sürdükleri sloganların altında toplandığı temalara benzer bir şekilde, bu çalışmalarda da hal değişimleri ve buharlaşma kavramlarına odaklanıldığı görülmektedir (Buluş Kırıkkaya & Güllü, 2008; Coştu, Ayas & Ünal, 2007; Şendur, Toprak & Şahin Pekmez, 2008). Buna karşılık *viskozite* ve *yüzey gerilimi* gibi kavramların ise yeterince çalışılmadığı tespit edilmiştir. Viskozite kavramı, FBÖ öğrencileri tarafından üretilen sloganlarda öne çıkarken BÖ öğrencileri tarafından üretilen sloganlarda ise öne çıkmamıştır. Ayrıca, yüzey gerilimi kavramı da sadece FBÖ öğrencilerinin sloganlarında belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuçlarla, bu kavramların öğretimine yönelik çalışmaların yapılmasının alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Her iki program öğrencilerinin ürettikleri sloganlarda suyun fark edilebilir bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu durum suyun bütün canlılar için hayati bir önem taşımasından kaynaklanabilir. Ayrıca, kimya eğitimi çerçevesinde de buharlaşma, kaynama noktası gibi özellikleri açısından düşünüldüğünde ele alınan başlıca maddenin su olduğu, yapılan araştırmalarda da açıktır (Buluş Kırıkkaya & Güllü, 2008; Coştu, Ayas & Ünal, 2007; Şendur, Toprak & Şahin Pekmez, 2008).

Sonuç olarak; gerek öğrencilerin üzerinde sıkça durduğu gerekse daha az durduğu kavramlar hakkında; öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmak amacıyla, farklı kavramlarla ilgili etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Atila, M.E., & Sözbilir, M. (2016). Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulanışı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1418-1457.
- Buluş Kırıkkaya, E., & Güllü, D. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ve buharlaşma-kaynama konularındaki kavram yanılgıları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: fundamentals for the consumer*. (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Şendur, G., Toprak, M., & Şahin Pekmez, E. (2008). Buharlaşma ve kaynama konularındaki kavram yanılgılarının önlenmesinde analogi yönteminin etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 37-58.
- Ün Açıkgöz, K. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.

BIOLOGY TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS OF STEM CELLS

Metin GÖNÜLTAŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya
gonultasmetin@gmail.com

Ali ATEŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya
aates@konya.edu.tr

Tuğba TAFLI

Selçuk Üniversitesi, Fen Fakültesi, Biyoloji Bölümü, Konya
tugbatafli@gmail.com

ABSTRACT

Stem cells are the main cells that constitute all the tissues and organs in human body and have the potential to be utilized for the treatment of diseases in many fields. In this respect, stem cell research continuously improves and becomes hope for many untreatable diseases. Such research also proliferates in Turkey. Raising consciousness among people in such health-related issues is achievable only via accurate and comprehensive education. The aim of this study is to explore the stem cell perceptions of 74 junior and senior undergraduates studying at the Department of Biology Education of Gazi and Necmettin Erbakan Universities. In order to gather data regarding the stem cell perceptions, a questionnaire with a 30-item, 5-point Likert scale was used as the research instrument, the reliability of which was measured as 0,854. The data were analyzed via SPSS 21.0, and descriptive statistics were performed. In addition, t-test and ANOVA were used with a view to investigating the relationship between the two universities and the two grades, respectively. The results have revealed no significant difference in the perceptions of biology teacher candidates in terms of their universities or grades, and the mean of each item in the questionnaire was found to be at a satisfactory level. In line with this result, it was concluded that the Biology teacher candidates' perceptions of stem cells are sufficient.

Key Words: Stem Cell, Biology Teacher Candidates, Perception.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÖK HÜCRE ALGISI

ÖZET

Kök hücreler, insan vücudundaki bütün doku ve organları oluşturan ve birçok alanda hastalıkların tedavisinde kullanım potansiyeline sahip olan ana hücrelerdir. Kök hücre araştırmaları bu çerçevede gelişerek henüz tedavisi mümkün olmayan hastalıklar için umutları beraberinde taşımaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar ülkemizde de hızla devam etmektedir. İnsanlığı çok yakından ilgilendiren sağlık ile ilgili bu konular hakkında insanların bilgilendirilmesi ancak doğru ve kapsamlı bir eğitim ile sağlanabilir. Bu çalışmanın amacı üniversitelerin Biyoloji Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin kök hücre algılarını araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Biyoloji Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf 74 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada kök hücre konusu ile ilgili algıları ölçmeye yönelik 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve güvenilirliği 0,854 olarak hesaplanmış olan 30 maddelik bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programında analiz edilmiş ve analizde çeşitli betimsel istatistikler uygulanmıştır. Ayrıca, biyoloji öğretmen adaylarının üniversitelere göre kök hücre algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla t-testi ve sınıflara göre kök hücre algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversitelere ve sınıf düzeylerine göre biyoloji öğretmen adaylarının kök hücre algılarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her bir maddenin aritmetik ortalaması iyi düzeyde olup, biyoloji öğretmen adaylarının kök hücre konusuna ilişkin algılarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kök Hücre, Biyoloji Öğretmen Adayları, Algı.

1. Giriş

Bilim tarihinde en çok ses getiren keşiflerden biri kök hücrelerin tanımlanması ve izole edilmesidir. Çünkü kök hücreler, diğer hücreler ile karşılaştırıldığında benzersiz özelliklere sahiptir ve bu özellikleri sayesinde hem temel biyolojik hem de klinik araştırmalar için oldukça çekici modeller haline gelmiştir. Kök hücreler bölünerek kendini yenileyebilen ve özelleşmiş fonksiyonel hücrelere farklılaşma (diferansiyasyon) yeteneği olan farklılaşmamış hücrelerdir (Karakoç, 2007). Kök hücreler, geniş rejenerasyon potansiyeli ve fonksiyonel olarak birden çok hücre soyuna farklılaşma kapasiteleri ile doku mühendisliği, hücresel tedavi ve ilaç taraması gibi birçok uygulama için çok çekici hale gelmiştir (Ulloa-Montoya, 2005). Kök hücrelerin kullanıldığı kemik iliği ve göbek kordonu kanı transplantasyonu, kemik iliği bozuklukları ve kanser gibi bir grup hastalıkta kullanılan standart tedavidir. Ayrıca yetişkin kök hücrelerin kullanıldığı devam eden bir dizi klinik çalışma diğer terapötik potansiyelleri de araştırmaktadır. Kök hücreler şu anda insanlar için ilaç olarak bir ölçüde kullanılmakta olmasına karşın, kök hücrelerin gelecekte insan hastalıklarının büyük bir kısmının

tedavisinde kullanılabileceği umudu bulunmaktadır. Bu durum, özellikle spesifik bir hücre tipinin tamamen eksikliğinin veya yetersiz sayıda oluşunun neden olduğu hastalıklar için doğru olabilmektedir (Østnor, 2008). Kök hücreler vücudun yapı taşları oldukları ve vücudumuzu meydana getiren hücrelerden herhangi birine dönüşebilme yeteneğine sahip oldukları için kanser, diyabet, genetik hastalıklar, graft versus host hastalığı (GVHD), göz, kalp ve karaciğer hastalıkları, inflamatuvar ve otoimmün hastalıklar ile özellikle Alzheimer ve Parkinson hastalığı gibi nörodejeneratif hastalıklar, serebral felçler ile travmatik beyin ve omurilik yaralanmaları gibi nörolojik hastalık ve yaralanmaların dâhil olduğu çok çeşitli hastalıkların tedavisi için büyük umut vaat etmektedirler. Bu nedenle kök hücre araştırmaları, vücudun fizyoloji ve patolojisinin anlaşılabilmesi ile çeşitli hastalıkların tedavisi için son derece önemlidir (Taupin, 2010). Kök hücre üzerine yapılan çalışmalar, hücrelerin yeterli sayıda ve saf bir şekilde elde edilmesindeki etik ve biyolojik zorluklardan dolayı geçmişte çeşitli engellerle karşılaşmıştır. Şu anda devam eden kök hücre araştırmaları tıp alanında büyük bir donum noktası olacak bir devrimin eşliğindedir. Kök hücre biyolojisinin ve kök hücrelerin farklı özelliklerinin biyolojik davranışlarını kontrol eden bileşenlerin anlaşılmasındaki dev adımlar rejeneratif hayat süreçlerine doğrudan müdahale edebilmeyi ve kansere karşı savaşta yeni alanların açılmasını olası hale getirmiştir (Mizuno, 2009). Uygun koşullar altında çeşitli doku ve organları oluşturan farklı hücrelere farklılaşma özelliğine sahip olan kök hücreler, bu özellikleri ile günümüzde tıbbın birçok alanında ve doku mühendisliği çalışmalarında yoğun şekilde kullanılmaktadır. Farklı hücre türlerine dönüşebilme potansiyeli olan kök hücrelere olan ilginin nedeni, ileride bu hücrelerin laboratuvar ortamında istenilen hücre türüne dönüştürülebilmesiyle, vücutta hasar görmüş doku veya organların hücresel tedavisinde uygulanabilmesinin ümit verici olmasıdır (Liu, ve Chang 2010). Kök hücreler birçok alanda hastalıkların tedavisinde kullanım potansiyeline sahiptirler. Kök hücre araştırmaları bu çerçevede gelişerek henüz tedavisi mümkün olmayan hastalıklar için umutları beraberinde taşımaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar ülkemizde hızla devam etmektedir. İnsanlığı çok yakından ilgilendiren sağlık ile ilgili bu konular hakkında insanların bilgilendirilmesi ancak doğru ve kapsamlı bir eğitim ile sağlanabilir. Bu çalışmanın amacı üniversitelerin biyoloji bölümünde eğitim gören lisans öğrencilerinin kök hücre algılarını araştırmaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, vd. 2007). Herhangi bir olguyu tanımlamak için onun hakkında pek çok bilgi edinmek gerektiğinden tarama araştırmaları genellikle çok fazla miktarda veriye dayalı olarak gerçekleştirilir (Özdemir, 2015).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Biyoloji Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf 74 biyoloji öğretmen adayından oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmalarına önem verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kök hücre konusu ile ilgili algılarını ölçmeye yönelik 5'li likert tipinde hazırlanmış ve güvenilirliği 0,854 olarak hesaplanmış olan 30 maddelik anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde çeşitli betimsel istatistikler uygulanmıştır.

3. Bulgular

Biyoloji öğretmen adaylarının kök hücre algılarının araştırıldığı bu çalışmada nicel analizler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kök hücre konusu ile ilgili algılarını ölçmeye yönelik 5'li Likert tipinde hazırlanmış anketin Cronbach's Alpha değeri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cronbach's Alpha Değeri

Cronbach's Alpha	N of Items
,854	30

Tablo 1 incelendiğinde Cronbach's Alpha=,854 olarak ifade edilmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının algılarını ölçmeye yönelik 30 maddelik anketin güvenilirliği yüksek düzeydedir.

Biyoloji öğretmen adaylarının kök hücreye yönelik algılarını belirlemek için çeşitli betimsel analizler yapılmıştır. Buna göre anketteki maddelerin aritmetik ortalaması hesaplanarak algıları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kök Hücre Algısına İlişkin Betimsel İstatistikler

MADDE NUMARASI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katıyorum	Kesinlikle Katıyorum	\bar{X}
	f %	f %	f %	f %	f %	
1)Kök hücreler bütün dokuları oluşturan ana hücrelerdir.	7 %9	6 %8	2 %3	25 %34	34 %46	3,98
2)Kök hücreler embriyolardan, göbek kordonundan elde edilir.	2 %3	8 %11	9 %12	29 %39	26 %35	3,93
3)Embriyonik kök hücreler belirli koşullarda tümöre neden olabilir.	3 %4	12 %16	30 %40	22 %30	7 %10	3,24
4)Yaş ilerledikçe kök hücre sayısı azalır.	4 %5	10 %14	11 %15	23 %31	26 %35	3,77
5) Embriyonik kök hücreler blastosist'in iç hücre kitlesinden elde edilir.	6 %8	5 %7	34 %46	22 %30	7 %9	3,25
6) Kök hücrelerin bedende en fazla olduğu zaman fetal dönemdir.	4 %5	5 %7	17 %23	31 %42	17 %23	3,70
7) Laboratuvar ortamında kök hücreler aylarca çoğalabilerek büyük popülasyonlar oluşturabilir.	4 %5	9 %12	17 %23	29 %39	15 %21	3,56
8) Parkinson gibi kendini yenileme, onarma kapasitesi olmayan hücrelerin kaybına bağlı olarak gelişen hastalıkların tedavisi için embriyonik kök hücreler kullanılır.	2 %3	3 %4	16 %22	36 %48	17 %23	3,85
9) İnsan Embriyonik Kök (ES) hücreler ilk defa 2013 yılında klonlandı.	3 %4	12 %16	45 %61	9 %12	5 %7	3,01
10) Hematopoetik kök hücreler tedavide yaygın olarak kullanılan erişkin kök hücrelerdir.	3 %4	5 %7	30 %41	27 %36	12 %16	3,45
11) Pluripotent kök hücreler yeni bir birey oluşturamazlar.	5 %7	10 %13	43 %58	14 %19	2 %3	2,97
12) Multipotent kök hücreler embriyonik gelişmenin daha ileri evresine ait hücreler olup erişkin kök hücrelerine dönüşür.	1 %1	8 %11	27 %37	35 %47	3 %4	3,41
13) Kök hücre bir taraftan asimetrik bölünme yaparak dokuya özgü hücrelere dönüşürken diğer taraftan simetrik bölünme yaparak da yeni kök hücreleri oluşturur.	5 %7	2 %3	22 %30	33 %45	12 %16	3,60
14) Totipotent kök hücreler vücuttaki her hücre tipini oluşturur.	4 %5	9 %12	30 %41	24 %32	7 %10	3,28
15) Kordon kanı kök hücreleri gelecekte kullanım için saklanabilen, gerekli olduğunda hemen kullanılabilen hücrelerdir.	1 %1	10 %13	11 %15	33 %45	19 %26	3,79
16) Kardeş, kardeş dışı akraba gönüllü vericiden alınarak yapılan nakillere allojeneik kök hücre nakli denir.	2 %3	4 %5	28 %38	28 %38	12 %16	3,59
17) Erişkin kök hücrelerden olan hematopoetik kök hücreler uygun koşullarda altında dondurulursa canlılığını korur.	2 %3	5 %7	16 %22	40 %54	11 %14	3,71
18) Hemapoetik kök hücre kemik iliğinde bulunur kan hücrelerinin oluşumundan sorumludur.	1 %1	4 %5	18 %24	38 %52	13 %18	3,78

19) Yetişkin kök hücrelerin en önemli avantajlarından birinin, hastadan toplanabilmeleri bu nedenle istenmeyen immun yanıtlara yol açmamalarıdır.	6 %8	8 %11	28 %38	24 %32	8 %11	3,27
20) TÜRKÖK Merkezine gönüllü kemik iliği, periferik kök hücre bağışçılarının kazanılması Türk Kızılayı tarafından sağlanmaktadır.	3 %4	6 %8	27 %37	23 %31	15 %20	3,55
21) Yetişkin kök hücreler tüm vücuda yayılarak mikro çevre şartlarına göre farklılaşırlar.	3 %4	11 %15	18 %24	35 %47	7 %10	3,43
22) Hematopoetik kök hücreler damar yolu ile verildiğinde kemik iliğine yerleşir, hematopoezi (kan hücrelerinin oluşumu) başlatır.	4 %5	7 %10	25 %34	30 %40	8 %11	3,41
23) HLA tiplendirimi, bir kişinin dokusunun diğer bir kişiye ne kadar uyduğunu gösterir.	3 %4	9 %12	36 %49	17 %23	9 %12	3,27
24) Dolly, 2009 yılında klonlanan ilk memelidir.	9 %12	6 %8	15 %20	24 %33	20 %27	3,54
25) Kök hücreler, kısa sürede hasarlı bölgeye giderek gerekli hücre tipine dönüşür hasarlı dokuyu onarırlar.	3 %4	5 %7	12 %16	30 %40	24 %33	3,90
26) Kan verildiğinde kök hücre bağışında bulunulur.	25 %34	14 %19	18 %24	12 %16	5 %7	2,43
27) Kordon kanı kök hücreleri diğer tip kök hücrelerine göre bölünme hızları daha yüksektir.	4 %5	3 %4	13 %18	33 %45	21 %28	3,86
28) Kök hücre toplama işleminden sonra bağışçının kök hücreleri tükenmez.	1 %1	5 %7	16 %22	26 %35	26 %35	3,95
29) Kordon kanı kök hücreleri diğer tip kök hücrelerine göre bölünme hızları daha yüksektir.	1 %1	7 %10	25 %34	21 %28	20 %27	3,70
30) Kök hücre tedavileri tehlikelidir, kansere neden olabilir.	18 %24	16 %22	21 %28	14 %19	5 %7	2,62

Tablo 2 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda biyoloji öğretmen adaylarının her bir maddeye vermiş oldukları cevapların ortalama birbirine yakın hesaplanmıştır. 11., 26., ve 30. maddeler çeldirici maddeler olduğu için ortalamaları düşük çıkmıştır. 11. Madde=Pluripotent kök hücreler yeni bir birey oluşturamazlar maddesinin ortalaması düşük çıkmıştır. 26. Madde= Kan verildiğinde kök hücre bağışında bulunulur maddesine verilen cevap ortalaması düşük olduğundan kök hücre bağışı hakkında yeterli bilgiye sahip değildirlar. Yine 26. Madde=kök hücre tedavileri tehlikelidir, kansere neden olabilir maddesinin ortalaması düşük seviyededir. Kök hücre tedavileri ve sonuçları hakkında yeterli bilgileri olmadığı belirlenmiştir. Diğer sorulara verilen cevapların ortalamaları yüksek çıkmıştır. Öğrenciler kök hücrenin ne olduğunu, elde edilme kaynaklarının neler olduğunu bilmektedirler. Kendini yenileme, onarma kapasitesi olmayan hücrelerin kaybına bağlı olarak gelişen hastalıkların tedavisi için kök hücrelerin kullanıldığını, kök hücrelerin bedende en fazla olduğu zaman fetal dönem olduğunu belirtmişlerdir. Kök hücreler, kısa sürede hasarlı bölgeye giderek gerekli hücre tipine dönüşür hasarlı dokuyu onardıklarını, embriyolardan elde edilen en değerli kök hücre kaynağı embriyonik kök hücreler olduklarını ve kordon kanı kök hücreleri diğer tip kök hücrelerine göre bölünme hızları daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Biyoloji öğretmen adaylarının, okudukları üniversiteye göre kök hücre ile ilgili algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere normalite testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle üniversite değişkenine yönelik t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Üniversitelere Göre T-Testi Sonuçları

Varyansların Eşitliği İçin Levene's Test		Anlamaların (Araçların) Eşitliği İçin t- testi						
F	Sig.	t	df	P	Ort. Fark	Std. Hata Farkları	95% Güven Fark Aralığı	
							Alt	Üst
,962	,330	1,478	72	,144	,15429	,10441	-,05384	,36242
		1,471	68,843	,146	,15429	,10487	-,05492	,36350

Tablo 3 incelendiğinde t-testi sonuçlarına göre biyoloji öğretmen adaylarının, okudukları üniversiteye göre kök hücre ile ilgili algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Buna göre üniversitelere değişkeni biyoloji öğretmen adaylarının kök hücreye ilişkin algılarını etkilediği söylenemez.

Biyoloji öğretmen adaylarının, sınıf düzeylerine göre kök hücre ile ilgili algıları arasında fark olup olmadığını test üzere analiz tekniklerinden ANOVA testi kullanılmıştır. Tek faktörlü Varyans analizi

(ANALYSIS OF VARIANCE) 3 ya da daha çok grup arasında, belirli bir değişkene dayalı olarak farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılır. Sınıf düzeyinde ortalamalar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıflara Göre Anova Test Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1344,444	3	448,148	2,590	,060
Grup İçi	12110,218	70	173,003		
Toplam	13454,662	73			

Tablo 4 incelendiğinde anova testi sonuçlarına göre, biyoloji öğretmen adaylarının, sınıf düzeylerine göre kök hücre ile ilgili algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p>0.05$).

4. Sonuç

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre anketin ortalaması $\bar{X} = 3,50$ olarak hesaplanmıştır. Bazı maddelerin (M11, M26 ve M30) ortalamaları düşük düzeyde olduğu ve diğer maddelerin ortalamalarının anketin ortalamasına yakın veya üzerinde olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda biyoloji öğretmen adaylarının kök hücre konusundaki algılarının kısmen yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca biyoloji öğretmen adaylarının kök hücreye ilişkin algılarının öğrenim gördükleri üniversite türüne ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre üniversitede öğrenim gören öğrencilerin kök hücre konusundaki alan bilgilerinin kısmen yeterli olmakla birlikte eksiklerinin de olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kök hücre konusunda konu alan bilgisi eksikliklerinin en aza indirilebilmesi için geliştirilen öneriler şunlar olabilir. Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin alan bilgilerinin anlamlı olarak değerlendirilebilmesi için farklı üniversitelerde görev alan kök hücre konusunda uzman hocaların işbirliği ile daha kapsamlı testler hazırlanabilir. Bu tür çalışmalarla elde edilen sonuçlar ışığında eksiklik tespit edilen konularda üniversitelerde alanında uzman hocaların yardımıyla konferanslar düzenlenebilir. Alanında uzman akademisyenler tarafından hazırlanan ve gerçekleştirilen kök hücrelerle ilgili panel, kongre ve sempozyumlara öğrencilerin ücretsiz katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilerin biyoloji kök hücreler konusunda ilgi düzeylerinin artmasını sağlamak için biyoloji uygulama laboratuvar derslerinin çok verimli geçirilmesi gerekmektedir. Yurt dışında ve yurt içinde yayınlanan dergi, makale, farklı üniversitelerin yayınlarının ve imkanlar doğrultusunda yabancı çalışmaların tercüme edilerek öğrencilere ulaşması sağlanabilir.

Kaynakça

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). London: Routledge.
- Karakoç Sökmensüer, L. (2007). Embriyonik kök hücreler ve tedavi amaçlı kullanımları, *Hacettepe Tıp Dergisi*, 38 (1), 15-19.
- Liu, Z. C. ve Chang, T. M. (2010). Artificial cell microencapsulated stem cells in regenerative medicine, *tissue engineering and cell therapy*, *Adv Exp Med Biol.*, 670, 68-79.
- Mizuno, H. J. (2009). Adipose-derived stem cells for tissue repair and regeneration: ten years of research and a literature review, *Nippon Med Sch.*, 76 (2), 56-66.
- Özdemir, E. (2015). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. M. Metin (Ed.), *Tarama Yöntemi* içinde (s.77-97). Ankara: Pegem Akademi.
- Taupin, P. (2010). *Stem Cells and Regenerative Medicine Volume V*, Nova Biomedical Books, New York, 978-1-60741-782-8.
- Ulloa-Montoya, F., Verfaillie, C. M. ve Hu, W. S. (2005). Culture systems for pluripotent stem cells, *Journal of Bioscience and Bioengineering*, 100 (1), 12-27.
- Østnor, L. (2008). *Stem Cells, Human Embryos and Ethics*, Springer, Oslo, Norway, 978-1-4020-6989-5

THE EFFECT OF THE LECTURING OF THE LIFTING FORCE OF LIQUID WITH SIMULATION TEACHING METHOD ON THE SEVENTH GRADE STUDENTS

Mehmet YILDIZ

Milli Eğitim Bakanlığı, mehmetyildiz0320@gmail.com

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU

Süleyman Demirel Üniversitesi, leventzorluoglu@hotmail.com

ABSTRACT

In the study the purpose is to determine the effect of the expression of the lifting force of liquid by using a simulation application on the students success. The sample of the study is consist of forty-seven seventh grade students from Koç secondary school in Sanliurfa. In the study, quasi-experimental method which is one of the experimental research designs is used. The achievement test which is comprise of twenty multiple choice questions is applied to students. The data obtained is analyzed with one sample t-test and independent sample t-test of SPSS programme. When the results of the pre and final tests of experimental and control groups are compared, thanks to simulations method which is applied to experimental group, a significant difference is determined in the results. As a result much more increase has been found to achievement of students which are applied simulation method more than not applied. Depending on the results of the study, the use of simulation is considered to be beneficial in order to develop science success and scientific thinking skills during teaching and in-class activities.

Key words: Lifting Force Of liquid, Simulation Teaching Method, Phet

SİMÜLASYON ÖĞRETİM TEKNİĞİ İLE SIVILARIN KALDIRMA KUVVETİ KONUSUNUN ANLATIMININ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISINA ETKİSİ

ÖZET

Bu çalışmada, sıvıların kaldırma kuvveti konusunun simülasyon uygulaması kullanılarak anlatımının öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Şanlıurfa ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Koç Ortaokulu yedinci sınıfta öğrenim gören 47 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada deneysel araştırma desenlerinden biri olan yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilere 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen verilen SPSS programında one sample t testi ve independent sample t testi ile analizler edilmiştir. Deney ve kontrol grupları ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubunda uygulanan simülasyon yöntemi sayesinde sonuçlarda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p=,000$) [$t=11.11$, $p<0,05$]. Sonuç olarak simülasyon tekniği uygulanan öğrencilerin başarılarında simülasyon tekniği uygulanmadan öğretim yapılan öğrencilere göre daha fazla artış olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucuna bağlı olarak, öğrencilerin fen başarısını ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim esnasında ve ders içi etkinliklerde simülasyonların kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sıvıların Kaldırma Kuvveti, Simülasyon Öğretim tekniği, Phet

1.Giriş

2000'li yıllara kadar konular genellikle geleneksel yöntem ile işlenmiştir. Bu yöntemde öğretmenler bilgi kanalları olarak çalışır ve öğrencilere düşüncelerini ve bilgilerini transfer etmeye uğraşırlar. Bundan dolayı öğrenciler; öğretmenler tarafından sunulan bilgileri ve kitaplarda bulunan bilgileri ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Öğrencilerde, bağımsız düşünce ve birbirleri ile etkileşim azalmaktadır. Öğrenci kitaba ve öğretmene bağımlı hale gelmektedir. Öğrenmeler sınırlanmaktadır (Özden, 2003).

Gelişen eğitim sistemi ile birlikte 21.yy'ın gerekliliği olan düşünen, üreten, düşündüğünü uygulayabilen ve problemlere çözüm yolları üreten bireylere ihtiyaç duyulması ile günümüzde bu donanımları taşıyabilen bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim sistemimizin ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim modellerine sahip olunması gerekmektedir. İhtiyaçların giderilmesi amacıyla kullanılacak bu eğitim modelleri aynı zamanda öğrenmeyi kalıcı ve anlamlı kılmalıdır (Yiğit, Devecioğlu ve Ayvaci, 2002). Yapılandırmacı eğitim anlayışına geçildikten sonra günümüzde teknolojinin gelişmesiyle öğretim yöntemlerinde önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Uygulamaya yönelik ve proje odaklı öğrenmede kalıcı bilgiye ulaşım bu bilgiyi sürdürülebilir hale getirmek mümkün olabilmektedir. Öğrenciyi merkeze alarak keşfetme ve edinilen bilgiyi değerlendirme olgusunu birleştirip mükemmel bir öğrenme ortaya çıkabilmektedir (Demirel, 2005).

Bu nedenle öğretim esnasında bireyin bilgiyi yüzeysel şekilde kullanmadığı bilgiyi yapılandırdığı ve anlamlandırdığı çağdaş eğitim anlayışların benimsendiği yöntemler kullanılmalıdır. Bu anlayışta öğretmen, öğrenmeyi maksimum seviyede gerçekleştirecek öğretim metodunu seçmeli, uygulamada rehber görevi üstlenmeli ve öğrenciye öğrenmede sorumluluk vermelidir (Demirel, 2005). Buna bağlı olarak eğitimciler sürekli olarak daha iyi nasıl öğretebiliriz?’ sorusunu kendilerine sormak ve yapılan işin kalitesini sorgulamak zorundadırlar. Öğrencilerin öğrenmelerini görselleştirerek kolaylaştıran anlama güçlüklerini gideren ve çağdaş yöntemlerden olan simülasyon sıklıkla kullanılmalıdır. Bilgisayar animasyon ve simülasyonların; bazı deneylerin tehlike olması, deney için gerekli olan araç-gereçlerin olmaması veya zamanın sınırlı olduğu durumlarda daha çok tercih edilmektedir. Dolayısıyla çeşitli gerekçelerle laboratuvar ortamında yapılamayan deneylerin yapılması sağlanarak, öğrencilerin sanal ortamda yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlar (Aycan, Arı, Türkoğuz, Sezer ve Kaynar, 2002; Güvercin, 2010; Liao, 2007).

Fen derslerinin içerdiği konu ve kavramların soyut ve teorik olmasından dolayı birçok öğrencinin fen kavramlarını algılamakta güçlük çektikleri (Ayas ve Özmen, 1998) ve bu nedenle fene karşı olumsuz tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir (Hannover ve Kessel, 2004). Bu derste öğrencilerin zorluk çekmesinin nedenlerinden biri de fen kavramlarının günlük yaşamda yer alan örneklerinin öğrenme ortamlarında kullanılmamasıdır (Yiğit, Devecioğlu ve Ayvacı, 2002). Öğrencilere kendi günlük hayatlarındaki olay ve olguları fen dersiyle ilişkilendirebilme becerilerini kazandırmak, anlamlı öğrenmeyi (Ayas ve Özmen, 1998; Martin, 1997; Smith ve Siegel, 2004) ve fene karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlar (Andrée, 2003). Bundan dolayı Özellikle bilgisayar simülasyonlu deneyler, soyut fen kavramlarının öğrenilmesinde geleneksel laboratuvar çalışmalarına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Aycan, Arı, Türkoğuz, Sezer ve Kaynar, 2002; Güvercin, 2010; Liao, 2007).

Buradaki amaç öğrencinin sürekli değişkenler içerisinde bulunarak deneme yanılma yapma imkânı bularak yol kat etmesi amaçlanmaktadır. Yapılan çalışmalar veya literatür incelendiğinde simülasyon tekniği ile iyi bir öğrenmenin mümkün olabileceği görülebilir. Bu nedenlerden dolayı da anlatım yöntem veya teknik olarak simülasyon tercih edilmiştir.

Bu çalışmada sıvıların kaldırma kuvveti konusu Kolorado Eyalet Üniversitesi tarafından geliştirilmiş bir simülasyon (Phet) ile geleneksel yollarda anlatılan teknikler arasında oluşan farklılıklar incelenmiştir. İnceleme sonucunda sınıf içinde öğrencilerin görerek, uygulayarak, yaparak yaşayarak, öğrenmeleri sağlanmıştır. Ayrıca üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde katkı sağlanarak, her öğrencinin kendi öğrenme modellerini fark etmeleri hedeflenmiştir. Bu sayede yenilikçi bir bakış açısı kazandırılacağı düşünülmektedir.

2.Yöntem

Çalışmada, deneysel araştırma desenlerinden biri olan yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler bazı kontrol güçlükleri olmasına rağmen, sınırlılıklarını önemle dikkate almak kaydıyla, gerçek deneysel yöntemin uygulanmadığı durumlarda kullanılabilir (Metin ve Mustafa, 2014). Yarı deneysel desenler çalışma şekli olarak bağımsız değişkeni, simülasyon öğretim tekniği ile sıvıların kaldırma kuvveti konusunun anlatımının 7. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisine bağlı olarak bağımlı değişkeni gözlenmiştir.

2.1.Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Şanlıurfa ili Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Koç Ortaokulu öğrenim gören Fen Bilgisi dersini alan 7/A sınıfından 23 öğrenciyi ve 7/D sınıfından 24 öğrenciyi belirlenmiştir.

2.2. Veri toplama aracı

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi içinde yer alan sıvıların kaldırma kuvveti konusunun öğrencilerin başarılarına olan etkisini araştırmak için, öğrencilere 20 sorudan oluşan ön test uygulanarak öğrencilerin konuyla ilgili bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Kontrol grubuna Sıvıların kaldırma kuvveti konusunu geleneksel yöntem ile anlatılırken, deney grubuna simülasyon (pHet) tekniği ile sıvıların

kaldırma kuvveti anlatılmıştır. Konu anlatımı gerçekleştirildikten sonra her iki gruba 20 sorudan oluşan son test uygulanmıştır.

3.Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerden elde ettikleri puanlar bağımsız t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.Ön test ve son test puanlarının kontrol ve deney grupları arasındaki anlamlılığına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları

BDBÖ	Grup	N	X	Sd(df)	t	p
ÖN TEST	Deney	23	32.83	45	1.08	.285
	Kontrol	24	28.96			

Tablo 1’de simülasyon tekniği uygulanan deney grubunda uygulanan ön testin aritmetik ortalaması 32.83(\bar{X}) standart sapması 11.16 (ss) olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun uygulanan ön testin aritmetik ortalaması 28.96 (\bar{X}) standart sapması 13.18 (ss) olduğu görülmüştür. Sıvıların kaldırma kuvveti için ön bilgilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=,285$) [$t=1.08$, $p>0,05$]. Uygulanan son testte deney grubunun aritmetik ortalaması 75.12 (\bar{X}) standart sapması 11.58(ss) kontrol grubunun aritmetik ortalaması 34,72 (\bar{X}) standart sapması 13,23(ss) olarak bulunmuştur. Puan için uygulanan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p=,000$) [$t=11.11$, $p<0,05$].

Tablo 2. Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	SS	df	t	p
Öntest	47	30.85	12.26	46	-7.25	.000
Sontest	47	54.57	23.70			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 2’de Deney ve kontrol gruplarına sıvıların kaldırma kuvveti konusu anlatıldıktan sonra uygulanan son test işlemine göre simülasyon destekli dersi işlenen sınıftan alınan son test sonuçlarında aritmetik ortalama klasik yöntemle göre farklı ve olumlu bir sonuç vermiştir ($p=,000$) [$t=-6.05$, $p<0,01$].

4. Sonuç ve Yorum

Araştırmada, simülasyon öğretim tekniği ile sıvıların kaldırma kuvveti konusunun anlatımının 7. Sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi incelenmiştir. Deneysel işleme başlamadan önce deney ve kontrol grupları arasında konuyla ilgili öğrencilere sorular sorularak ya da kısaca bilgilendirme yaparak hazırbulunuşluk seviyeleri kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlar her iki gruptaki öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarına sahip olma bakımından her iki grubun birbirine denk kabul edilebileceğini göstermiştir (Tablo 1). Sıvıların kaldırma kuvveti konusunun anlatımının başarı etkisi, adlı çalışmada ki uygulanan simülasyon yönteminin geleneksel öğretmen merkezli öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür.Bu sonuca bağlı olarak yapılandırmacı öğrenmenin geleneksel anlamdaki fen öğretimine göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu, öğrencilerin fen öğrenme başarısını artırdığı ileri sürülebilir.Sonuç olarak uygulanan Phet uygulaması öğrenciler arasında anlamlı fark ($p=,000$) [$t=-7.25$, $p<0,01$] oluşturduğu için geleneksel yöntemle göre uygulama açısından yüksek düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bundan dolayı simülasyon tekniği uygulanarak öğrenci başarılarında artış olacağı kanısına ulaşılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan Phet uygulaması FATİH projesi kapsamında; öğrencilerin fen başarısını ve yapılandırma eğitim sistemine göre MEB bakanlığı kapsamında ders iç materyali olarak kullanılması önerilmektedir. Sınıfta derse girecek öğretmenler bilgi aktaran rolünden çıkıp rehber rolünü benimseyecek biçimde yetiştirilmelidir.

Kaynakça

- Andrée, M. (2003). Everyday-Life in the Science Classroom: A Study on Ways of Using and Referring to Everyday-Life. *Paper presented at the ESERA Conference*. Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Aycan, Ş., Arı, E., Türkoğuz, S., Sezer, H., & Kaynar, Ü. (2002). Fen ve fizik öğretiminde bilgisayar destekli simülasyon tekniğinin öğrenci başarısına etkisi: Yeryüzünde hareket örneği. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 57-70.
- Ayas, A., & Özmen, H. (1998). Asit-Baz Kavramlarını Güncel Olaylarla Bütünleştirilme Seviyesi: *Bir Örnek Olay Çalışması*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvercin, Z. (2010). Fizik dersinde simülasyon destekli yazılımın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa olan etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hannover, B., & Kessel, U. (2004). *Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices*. Why high-school students do not like math and science. *Learning and Instruction*, 14(1), 51-68.
- Liao, Y. C. (2007). *Effects computer assisted instruction on students achievement in Taiwan: A meta-analysis*. *Computer and Education*, 48(2), 216-233.
- Martin, D. J. (1997). *Science Education Today, Elementary Science Methods: A Constructivist Approach*. Delmar Pres: USA.
- Metin, Mustafa. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Smith, M. U., & Siegel, H. (2004). *Knowing, believing, and understanding: What goals for science education?*. *Science & Education*, 13(6), 553-582.
- Yiğit, N., Devicioğlu, Y., & Ayvacı, H. Ş. (2002). *İlköğretim fen bilgisi öğrencilerinin fen kavramlarını günlük yaşamdaki olgu ve olaylarla ilişkilendirme düzeyleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresine Sunulmuş Bildiri.

SECONDARY BIOLOGY COURSE CURRENTLY CONNECTED WITH CARTOONS CONCEPTS OF TRANSMISSIONS FOR TRANSITION FROM CELL

Ayşe Tembelo

DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Biyoloji Anabilim Dalı, Buca-İZMİR, aysetembelo@gmail.com

Rıdvan Kete

DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Biyoloji Anabilim Dalı, Buca-İZMİR, ridvan.kete@deu.edu.tr

ABSTRACT

Increasing the productivity in the determined achievements of the courses in the secondary education institutions is the basic principle of the teaching period. The efficiency in the lessons is ensured by establishing the communication bridge between the learner and the teacher in the most appropriate way. Thus, constructing the concepts can be achieved by specifying examples of contemporary life. When the scientific research conducted in this area is examined; it is seen that they have difficulties in learning in various subjects of biology and cause some misconceptions. Concept misconceptions show that learners have learning and have some misconceptions in various biology subjects. This research was carried out with the aim of "associating concepts related to substance transitions in cell membranes with cartoons in secondary school biology lesson". In this study; screening model was used. According to Büyüköztürk (2001), "The research model is a model that is intentionally developed by the researcher to answer the questions of the researcher or to test the hypotheses. Student universe of İzmir Buca Anatolian High School constitutes 30 students in the first semester of the sample in 2017-2018 academic year. Students in the sample were asked to form concept cartoons that reveal various concepts in the cell unit. A two-step method was used in this study. At the first stage, students were asked to draw papers about the cell topic without telling the cell topic. At the end of the study, papers were collected and analyzed. In the first narration, the shapes that are common in the cell drawings of students are determined and the frequency table is removed. As a result of the analysis made, the student presented a visual presentation of the misconceptions, information errors and deficiencies determined from the drawings and educational cartoons for completing these deficiencies. In the second stage students were told that the cell talk was visually assisted during one lesson hour. Students' questions were answered. The misconceptions and deficiencies during the lectures were explained to the students through the prepared cartoons. After the lecture, the students were again given blank papers and given 15 minutes to think and draw. At the end of the given period the papers were collected and analyzed. In the drawing about the cell talk of the students, the shapes which are common are determined and the frequency table is formed. The frequency tables of the obtained data are formed and the concepts that students have difficulty in understanding are determined.

Key words: Biology, cell, difficulty gripping, cell membrane

ORTA ÖĞRETİM BİYOLOJİ DERSİ HÜCRE ZARINDA MADDE GEÇİŞLERİNE AİT KAVRAMLARIN KARİKATÜRLER İLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ

ÖZET

Ortaöğretim kurumlarında derslerin belirlenen kazanımlarında verimliliği arttırmak öğretim sürecinin temel ilkesidir. Derslerde verimlilik öğrenen ile öğretene arasındaki iletişim köprüsünün en uygun şekilde kurulması ile sağlanır. Böylece güncel yaşama ait örnekler belirtilerek kavramların yapılandırılması sağlanabilir. Bu alanda yapılan bilimsel araştırmalar incelendiği zaman; biyolojinin çeşitli konularında öğrenme güçlükleri çekildiği ve bazı kavram yanlışlarına sebep oldukları görülmektedir. Kavram yanlışları öğrencilerin çeşitli biyoloji konularında öğrenme çektikleri ve bazı kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermektedir. Bu Araştırma "Ortaöğretim Biyoloji Dersinde, Hücre Zarında Madde Geçişlerine Ait Kavramların Karikatürler İle İlişkilendirilmesi" amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada; tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, Büyüköztürk (2001)'e göre "Araştırma modeli, araştırmannın sorularını cevaplamak veya hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı olarak geliştirilen bir plandır." Araştırmannın evreni İzmir Buca Anadolu Lisesi öğrencileri, örnekleme 2017-2018 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için örnekleme oluşturan öğrencilerden hücre ünitesindeki çeşitli kavramları ortaya koyan kavram karikatürleri oluşturmaları istenilmiştir. Bu araştırmada iki aşamalı bir yöntem kullanılmıştır. İlk aşamada öğrencilere hücre konusu anlatılmadan, kağıtlara hücre konusu hakkında sahip oldukları bilgileri çizmeleri istenmiştir. Verilen sürenin sonunda öğrencilerden kağıtlar toplanmış ve analiz edilmiştir. İlk anlatımda öğrencilerin hücre çizimlerinde ortak olan şekiller belirlenmiş ve frekans tablosu çıkarılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin çizimlerinden belirlenen kavram yanlışları, bilgi hataları ve eksiklikleri görsel destekli bir hücre sunumu ve bu eksiklikleri tamamlamaya yönelik öğretici karikatürler hazırlanmıştır. İkinci aşamada öğrencilere bir ders saati süresince hücre konusu görsel destekli olarak anlatıldı öğrencilerin soruları cevaplandı. Ders anlatımı sırasında kavram yanlışlığı ve eksikliği olduğu tespit edilen kısımlar hazırlanan karikatürler ile öğrencilere anlatılmıştır. Ders anlatımından sonra öğrencilere tekrar boş kağıtlar dağıtılmış ve düşünme ile çizim yapmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Verilen sürenin sonunda kağıtlar toplanmış ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin hücre konusu hakkındaki çizimlerinde ortak olan şekiller belirlenmiş ve frekans tablosu oluşturulmuştur. Elde edilen verilere ait frekans tabloları oluşturularak öğrencilerin anlamada güçlük çektiği kavramlara belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Biyoloji, hücre, kavrama güçlükleri, hücre zarı

1. GİRİŞ

Biyoloji derslerinde verimliliği oluşturmak temel ilkedir. Derslerdeki verimlilik öğrenen-öğreten arasındaki iletişim köprüsünü kurma ile sağlanmalıdır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; ‘‘Okullarda öğretilen bilimsel bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirildiği sürece kalıcı olacağı bilinmektedir’’ (Enginar vd., 2002). Anamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin öğrendikleri bu kavramları günlük yaşantılarında kendilerini etkileyen olaylarla ilişkilendirebilmeleri gerekmektedir (Yiğit vd., 2002). Biyolojik çalışmalar sonucu doğadaki biyolojik olayların oluşumuna ve düzenine yönelik elde edilen bilgilerin insanların yaşamlarına aktarılarak onların belirli davranışlar kazanmalarında kullanılabilecek en etkili yollardan birisi biyoloji öğretimidir. Biyoloji öğrenimi ve öğretimi modern dünya için kültürel bir zorunluluktur (Doğan vd. 2003, Cerrah ve Ayas,2003).

Biyoloji eğitimi alanında son yıllarda yapılan çalışmalar, öğrencilerin biyolojideki temel kavramları anlama düzeylerini tespit etme üzerine yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin biyolojinin çeşitli konularında öğrenme güçlükleri çektiklerini ve bazı kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermiştir (Amir ve Tamir,1994; Odon, 1995; Mann ve Treagust, 1998; Alparslan, Tekkaya ve Geban, 2003). Kavram yanlışları, öğrencilerin öğretim öncesi ya da öğretim sonrası sürecinde edindikleri bilimsel gerçeklere aykırı olan bilgiler olarak tanımlanabilir (Gil-Perez ve Carraseosa-Alis, 1994). Öğrencilerin zihninde oluşan yanlış kavramlar, yeni kavramlarla sağlıklı bağlantılar kurmasını engelleyerek anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini önemli ölçüde engellemektedir. Bilginin doğru ve kalıcı olarak öğretilmesinde, var olan kavram yanlışlarının giderilmesi ve yeni kavram yanlışlarının oluşmasının önlenmesi açısından, kavram yanlışlarının önceden bilinmesi büyük önem taşımaktadır (Atılboz, 2004). Günlük yaşamdan bir olaya ilişkin farklı bakış açılarını ve görüşlerini karikatür karakterlerinin karşılıklı konuşmaları şeklinde sunan kavram karikatürleri; kavram yanlışlarının belirlenmesi, öğrencilerin derse dikkatlerinin çekilmesi ve katılımlarının sağlanması, alternatif bakış açılarının belirlenmesi ve olayları sorgulamalarının sağlanması konularına ilişkin olarak araştırmalarda yer almaktadır (Evrekli, 2010).

Bu çalışmada öğrencilerin hücre ünitesindeki kavramlar hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla çizim tekniği kullanılmıştır. Çizim, öğrenciye küçük sınırlamalar dışında sınırlama koymayan açık uçlu bir teknik olup anlamının birçok boyutunu ortaya koyabilir. Çizim yapma çoğu insan tarafından eğlenceli bulunan gerçek içerik ve davranışları yansıtan bir aktivitedir. Çizimler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yansıtmalarına, öğretmenlerin de öğrenmeyi planlamalarına imkan tanır (Atasoy,2004).

Araştırmacılar kavram karikatürlerini daha çok öğrencileri fen kavramlarına ilişkin olarak kendi görüşleriyle yüzleştirmek ve bilimsel olarak geçerli anlayışlara ulaşmalarına yardımcı olmak için geliştirmişlerdir (Allen, 2006). Karikatürler bireyleri güldürmek amacıyla kullanılırken, kavram karikatürleri daha çok öğrencileri eğlendirerek bilgilerini sorgulamak amacıyla kullanılmaktadır (Keogh ve Naylor, 1999). Webb, Williams ve Meiring (2008)’e göre kavram karikatürleri komik özellikler taşımamaktadır ve bununla birlikte öğrencileri düşünmeye teşvik etmek ve tartışmayı arttırmak için düzenlenmiştir. Martinez (2004)’e göre kavram karikatürleri, öğrencilere eğlenceli ve görsel ortamlarda kavram ve bilgilere ulaşmasını sağlayan ve çeşitli durumlarda karşılaştığımız olaylara ilişkin bilimsel bakış açılarını içeren araçlardır.

Karikatür ezber dayalı eğitime alternatif bir araçtır. Karikatürle işlenen dersler hem eğlencelidir hem de beynin düşünsel alanlarını geliştirir, öğrenciye yorum yapma yeteneği kazandırır. Karikatür hakkında yeterli bilgisi olan öğretmen karikatürün sadece gülme unsuru olarak çizilmediğini, düşünsel çizgilerinin de olduğunu öğrencilerine anlatır. Öğrencilerini anlamsız ve düzeysiz karikatürlerden kurtarır (Efe, 2004:3).

Araştırmanın amacı: Çalışmada lise birinci sınıf öğrencilerinin biyoloji dersindeki hücre ünitesinde kazandıkları düşünülen bilgileri karikatür ve çizimle ilişkilendirmelerinden yola çıkarak verimli ve doğru öğrenimin gerçekleştirilmesini sağlamaktır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli:

Bu çalışmada araştırma türlerinden olan tarama araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması nitel araştırmalar arasında yer alır. Büyüköztürk (2001)'e göre "Araştırma modeli, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı olarak geliştirilen bir plandır." Bir başka ifade ile araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ile çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu koşulların düzenlenmesindeki temel iki yaklaşım; tarama ve deneysel modellerdir (Karasar,2000).

Tarama modelleri, geçmişe dönük veya hala 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 çalışılır (Karasar, 2000). Tarama araştırmaları üç gruba ayrılır bunlar kesitsel araştırma, boylamsal araştırma ve geçmişe dönük araştırmadır. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişken tek seferde ölçülür. Kesitsel araştırmalar genellikle örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğun kapsandığı araştırmalardır. Bu yapılan çalışma kesitsel araştırmaya örnektir.

2.2 Evren ve Örneklem:

Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan Buca Anadolu Lisesi lise birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler evreni ve bu öğrencilerden random usulü seçilen 1 sınıftaki 30 öğrenci örnekleme meydana getirmiştir.

2.3 Veri toplama:

Araştırmada veri toplamak için örnekleme oluşturan öğrencilerden hücre ünitesindeki çeşitli kavramları ortaya koyan kavram karikatürleri oluşturmaları istenilmiştir. Efe (2004)'e göre kavram karikatürleri ezbere dayalı eğitime alternatif bir araçtır. Karikatür ile işlenen dersler hem eğlencelidir hem de beynin düşünsel alanlarını geliştirir, öğrenciye yorum yapma yeteneği kazandırır. Karikatür hakkında yeterli bilgisi olan öğretmen karikatürün sadece gülme unsuru olarak çizilmediğini, düşünsel çizgilerinde olduğunu öğrencilere anlatır. Öğrencileri anlamsız ve düzeysiz karikatürlerden kurtarır.

2.4 Veri Analizi:

Bu araştırmada iki aşamalı bir yöntem kullanılmıştır. İlk aşamada öğrencilere hücrede madde alışverişi konusu anlatılmadan önce boş kağıtlar dağıtılmış ve bu kağıtlara hücrede madde alışverişi konusu hakkında sahip oldukları bilgileri çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin düşünme ve çizmeleri için 15 dakika süre verilmiş ve herhangi bir sınırlama konulmamıştır. Verilen sürenin sonunda öğrencilerden kağıtlar toplanmış ve analiz edilmiştir. İlk anlatımda öğrencilerin hücre çizimlerinde ortak olan şekiller belirlenmiş ve frekans tablosu çıkarılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin çizimlerinden yola çıkarak belirlenen kavram yanlışları, bilgi hataları ve eksiklikleri görsel destekli bir hücre sunumu ve bu eksiklikleri tamamlamaya yönelik öğretici karikatürler hazırlanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında öğrencilere bir ders saati (40 dakika) süresince hücrede madde alışverişi konusu görsel destekli olarak anlatılmıştır. Anlatım süresince öğrencilerin soruları cevaplanmış ve anlaşılmayan bir nokta kalmamasına özen gösterilmiştir. Ders anlatımı sırasında kavram yanlışlığı ve eksikliği olduğu tespit edilen kısımlar hazırlanan karikatürler ile öğrencilere anlatılmıştır. Ders anlatımından sonra öğrencilere tekrar boş kağıtlar dağıtılmış ve düşünme ile çizim yapmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Verilen sürenin sonunda kağıtlar toplanmış ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin hücre konusu hakkındaki çizimlerinde ortak olan şekiller belirlenmiş ve frekans tablosu oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Ders anlatımı öncesi öğrenci çizimleri ile karikatür destekli ders anlatımı sonrası öğrenci çizimlerinin karşılaştırma sonuçları analiz edildi. Elde edilen verilere bağlı olarak ders öncesi çizilen karikatürler numaralanarak ortaya konulan kavramlar tespit edildi. Bu kavramlar ve frekansları tablo 1' de yer almaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrenciler, ders işlenmeden önce konu ile ilgili çizimlerinde

akıllarına gelen kavramlar; öncelikle bitki hücresi (19), iken hayvan hücresi hemen hemen yarısı kadar (10), Hücre duvarı (11), sitoplazma (13), çekirdek (15) olarak en yüksek olarak hatırlanmaktadır. Ve önemli birçok kavramın hatırlanmadığı görülmektedir.

Tablo 1: Öğrenci karikatürlerindeki kavramlar ve frekansları

Kavramlar	Ön test frekans	Son test frekans
1.Bitki hücresi	19	1
2.Hücre duvarı	19	-
3.Çekirdek	15	1
4.Sitoplazma	13	1
5.Hayvan hücresi	11	2
6.Koful	-	23
7.Yalancı ayak	-	19
8.Fagositoz	-	18
9.Katı besin	-	17
10.Pinositoz	-	11
11.Sıvı besin	-	11
12.Pinositoz cep	-	10
13.Hücre madde geçişi	2	6

Araştırmanın ikinci aşamasında öğrencilere bir ders saati (40 dakika) süresince hücrede madde alışverişi konusu görsel destekli olarak anlatılmıştır. Anlatım süresince öğrencilerin soruları cevaplanmış ve anlaşılmayan bir nokta kalmamasına özen gösterilmiştir. Bu etkinliklerin sonunda yapılan son test şeklindeki öğrencilerden öğrendikleri ile ilgili çizimlerinin analiz sonucunda, dersteki kazanımların çizimlere yansıdığı görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi en yüksek frekans koful (23) kavramına aittir. Ayrıca yalancı ayak (19), fagositoz (18), Katı besin (17), pinositoz (11), Sıvı besin (11), pinositoz cep (10) gibi konu ile ilişkili kavramların frekanslarının yükseldiği görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Kavram karikatürleri öğrencileri düzeysiz ve anlamsız karikatürlerden kurtararak duyuşsal ve bilişsel düşüncelerinin gelişmesini sağlar. Çalışma sonucu, öğrencilerin kazandıkları düşünülen bilgilerin doğru ve daha kesin bir şekilde öğrenmeleri sağlamaktadır. Kavram karikatürleri öğrencileri ezberle dayalı öğrenmeden uzaklaştırıp uygulama ve çizime yöneltmiştir. Öğretmen öğrencilerin anlamada zorluk çektiği ya da öğrenme problemi yaşadığı konuları daha kolay tespit edip öğrencinin öğrenim düzeyine uygun yaklaşımı sağlayabilmektedir. Derste hem yorum yapan hem de söz hakkı bulan öğrenci derse daha fazla odaklanarak öğrenmeye daha meyilli duruma gelir. Bu çalışmada oluşan görsel ortam öğrenciye tartışma, yorum yapma ve fikirleri tarayarak doğruluğa ulaşma konusunda yardımcı roldedir. Kavram karikatürleri bu yenilikçi yönleri sayesinde klasik yöntemden uzaklaşarak öğrenimde daha avantajlı konuma gelmiştir. Kete vd. (2007), karikatürlerin biyoloji öğretimindeki önemi ile ilgili yapılan araştırma ile benzerlik oluşturmaktadır.

Bulgulara görüldüğü gibi öğrencilerin kavramları öğrenmede güçlük çektiği önemli noktalarda temel etken olarak öğretmen ve ders materyalleri yer almaktadır. Öğrenciler genel olarak ezberlemek zorunda olduğunu, derslerin hızlı işlendiğini, ders işleniş planlarının yetersizliği, ders sürecine uymak zorunluluğu yer almaktadır. İlgili araştırmalarda Çepni (2007) öğretim sürecinde eski ve yeni kavramları ilişkilendirerek yapılandırılmasını, Yürür, Çakır ve Geban (2000) alternatif etkinliklerle yeni öğrenilenlerin yeni öğrendikleri bilgilerle birlikte zihinde yapılandırılmasının gerektiğini belirterek bu çalışmanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

Yapılan bu araştırma bulgularında görüldüğü gibi; Öğretmenlerin kavram öğretiminde kullandıkları öğretim teknikleri ve verimliliği arttırmak için kullandıkları öğretim teknoloji ile kullandıkları öğretim ders materyalleri ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterlilikleri ve istekleri başarının temel etkeni olmaktadır. Alan yazım taramalarında öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu veya olumsuz etkilerini ortaya koyan araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Coştu, Ayas ve Ünal 2008; Laçın, Şimşek, ve Tezcan, 2008), Seçken 2010).

Bu çalışmada görüldüğü gibi öğretmenlerin yetersizliği ve isteksizlikleri ve ders kitaplarından kaynaklanan kavram öğretimi eksikliklerine benzer araştırmalar yurtdışında yapılan bazı araştırma

bulguları ile uyum göstermektedir (Deshmukh, ve Deshmukh, 2007; Simanek, 2008 İstanda vd. 2012; Yip, 1998).

Bu araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, öğretim kuram ve modellerinde; öğretim sürecinin daha etkili ve verimli uygulamalara dönüşmesinde birbirinden farklı özellik ve değişkenlere dayandırılan öğrenme kuram, model ve yaklaşımların temel yapı öncelikleri ve doğasının iyi anlaşılması gerektiği anlaşılmaktadır. Piaget ve Vygotsky'nin ortaya koyduğu yapılandırmacılık; kişilerin bilgiyi ve bilgiyi sunma biçimlerinin kendi deneyim ve düşüncelerine dayandırarak oluşturulmasıdır Bu çalışmada öğrencilerin kazanımlarının yapılandırılmalarında kavram karikatürlerinin önemli bir etkinlik olarak yer aldığı ortaya konulmaktadır. Yelken ve Akay (2016)'ın yaptığı açıklamalarla uygunluk göstermektedir.

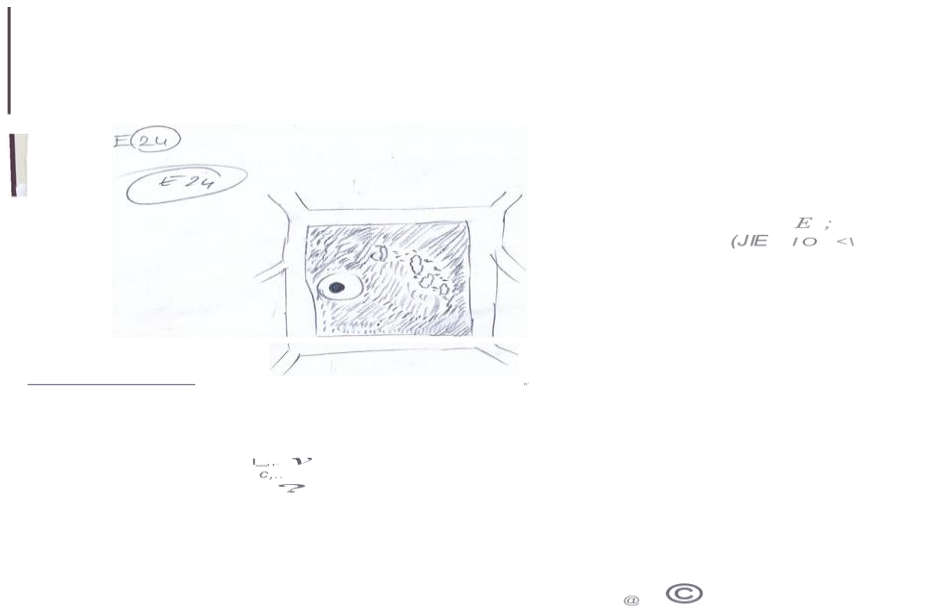
Aynı şekilde Köse, Coştu ve Keser (2008), yaptığı araştırmada; kavram haritaları ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu belirtilmektedir. Karikatür ve çizimlerin bu araştırmada görüldüğü gibi kalıcı bilgi oluşturmasıyla benzerlik oluşturmaktadır.

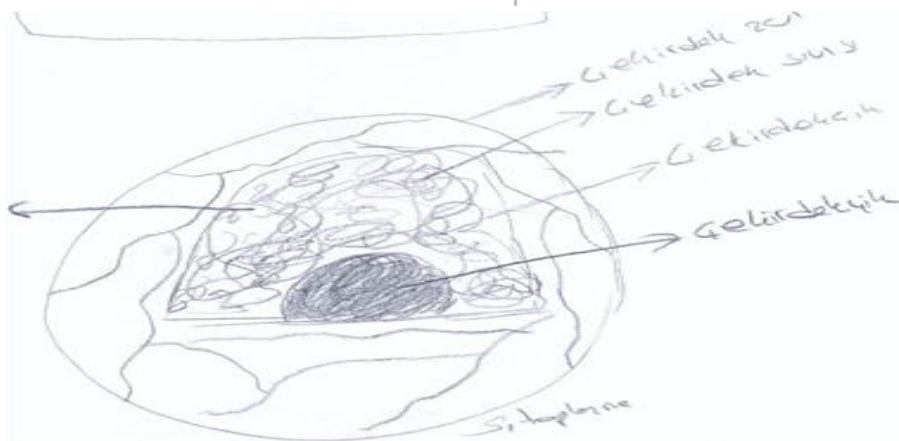
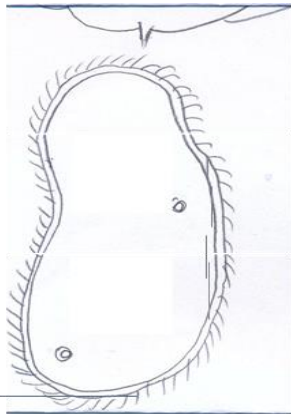
Kaynakça

- 1- Büyüköztürk, Ş., (2001), Deneysel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi kitabı , Pegem Yayınları , Ankara
- 2- Engiar, İ., Saka, A. Ve Sesli, E. (2002) Lise 2 öğrencilerinin biyoloji derslerinde kazandıkları ilgileri güncel olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. 5. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, s 21.
- 3- Yiğit, N., Devecioğlu, Y. Ve Ayvaci, H. Ş. (2002) İlköğretim fen bilgisi öğrencilerinin fen kavramlarını günlük yaşamdaki olgu ve olaylarla ilişkilendirme düzeyleri. 5.Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, s 94.
- 4- Cerrah, L. ve Ayas A. (2003) Meslek Liselerinde Görev Yapan Biyoloji Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler: Biyoloji ve Sağlık Bilgisi Öğretim Programına Bir Bakış. Milli Eğitim, 159, 149-159.
- 5- Doğan, S., Sezek, F., Yalçın, M., Kıvrak, E., Usta Y. ve Ataman, A. Y. (2003) Atatürk Üniversitesi Biyoloji Öğrencilerinin Laboratuvar Çalışmalarına İlişkin Tutumları. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 56 (2), 1-26.
- 6- Amir, R. ve Tamir, P. (1994). In-depth Analysis of Misconceptions as a Basis for Developing Research-Based Remedial Instruction: The Case of Photosynthesis. The American Biology Teacher, 56, 94-100 ve Alparslan, C., Tekkaya C. ve Geban, Ö. (2003). Using the Conceptual Change Instruction to Improve Learning. Journal of Biological Education, 37(3), 133-137.
- 7- Gil-Perez, D. ve Carrascosa-Alis, J. (1994). Bringing Pupils' Closer to a Scientific Construction of Knowledge: A Permanent Feature in Innovations in Science Teaching. Science Education, 78(3), 301-315.
- 8- Atılboz, N.G. (2004). Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Mitoz ve Mayoz Bölünme Konuları İle İlgili Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 147-157.
- 9- Evrekli, E., (2010) ‘‘ Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi’’ T.C.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi
- 10- Atasoy, B.,(2004) ‘‘ Fen öğrenimi ve öğretimi’’, Asil Yayın Dağıtım
- 11- Keogh, B., Naylor, S., (1999), Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: An Evaluation, International Journal of Science Education, v21, n4, p.431-46
- 12- Webb, P. Williams, Y. ve Meiring, L. (2008). Concept cartoons and writing frames: Developing argumentation in South African science classrooms?. African Journal of Research in SMT Education. 12(1). 4-17.
- 13- - Martinez, Y. M. (2004). Does the k-w-l reading strategy enhance student understanding in honors high school science classroom?. (Unpublished masters thesis). Fullerton: California State University

- 14- Efe, H. 2004, Eylül 23. Ezbersiz eğitim ve karikatür ile eğitim. Cumhuriyet gazetesi.
- 15- Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- 16- R Kete, N Acar - Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 2007
- 17- S Çepni - Ölçme ve değerlendirme içinde, 2007
- 18- Yürür, Çakır ve Geban (2000). Lise Öğrencilerinde Oksijenli Ve Oksijensiz Solunum Konusunda Görülen Kavram Yanılgılarının Saptanması, *HÜ.Journal of Education*, 18, 185-191
- 19- Coştu, B., Ayas, A. & Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136
- 20- Laçın Şimşek, C. & Tezcan, R. (2008). Çocukların fen kavramlarıyla ilgili düşüncelerinin gelişimini etkileyen faktörler. *İlköğretim Online*, 7(3), 569-577
- 21- Seçken, N. (2010). Identifying student's misconceptions about salt. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 234-245.
- 22- Deshmukh, N. D., & Deshmukh, V. M. (2007). A study of students' misconceptions in biology at the secondary school level. *International conference to review research in Science, Technology and Mathematics Education*, Homi Bhabha Centre for Science Education, TIFR, Mumbai, India
- 23- Simanek, D.E. (2008). Didaktikogenic physics misconceptions: Student misconceptions induced by teachers and textbooks.
- 24- Istanda, V., Chang, C. Y., Lee, W. C., Liua, Y. C. & Wang, S. R. (2012). Concept cartoons based two-tier online testing system for magnetism conception. *Applied Mechanics and Materials*, 148(149), 891-894.
- 25- Yip, D. Y. (1998). Teachers' misconceptions of the circulatory sistem. *Journal of Biological Education* 32(3), 207-216.
- 26- Yanpar Yelken, T., Akay, C. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara. 2.bs. 2015. s.303.
- 27- Köse, Coştu ve Keser (2008), Fen Konularındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi: TGA Yöntemi Ve Örnek Etkinlikler, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* yıl:2003 (1) Sayı: 13

EK ÇİZİMLER

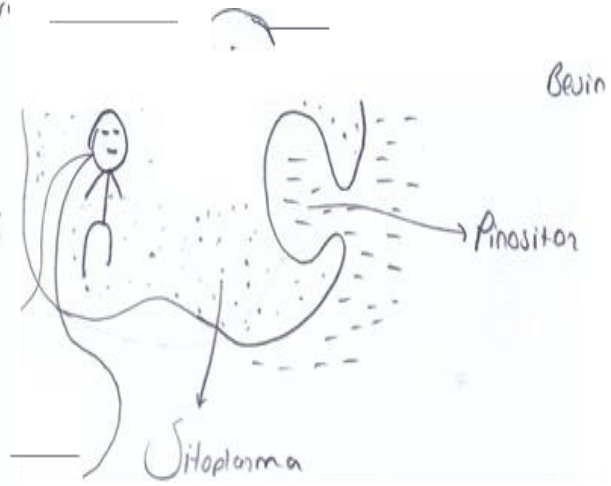
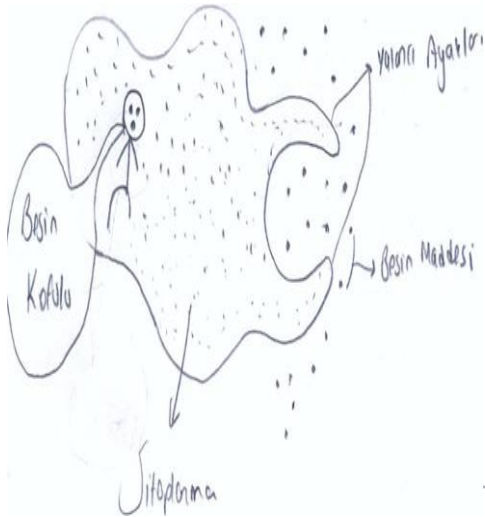
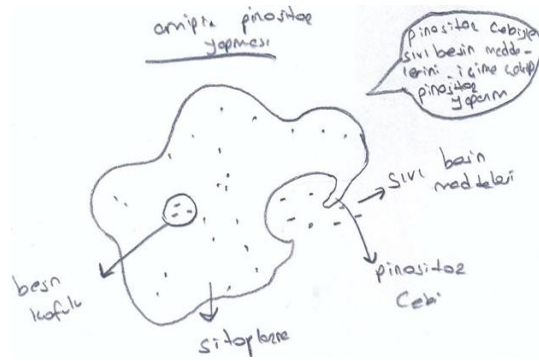
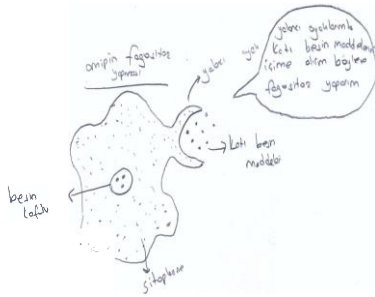






Yaren Atasözer

Endositoz



CAUSES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' CHOICE OF BIOLOGY-BASED JOBS

Rıdvan KETE

DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, Buca-İZMİR ridvan.kete@deu.edu.tr

Semra ERTEM

DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, Buca-İZMİR semra.ertem@deu.edu.tr

ABSTRACT

Our children are our future. Choosing a career is the most important decisions of our lives that will shape the future of an country. Because it will shape its own future, and what can be done for society, the environment and the country. This truth is the biggest question about their children in their families. In this context, the parents try to direct their children, thinking about position and economic return. The vocational choices of young people are generally determined during the transition from secondary education to university. Students are oriented to the professions according to the university departments they prefer or earn. In addition, their parents have directives. In fact, as stated in the Yokuş (2016) survey; it is necessary to make a right choice of profession so that the person can keep his or her life healthy and happy. The ability to express themselves, develop and use skills through the chosen profession emerges. In this study; the reasons why the students were chosen for biology-based occupation were investigated. It has been attempted to determine at what stage various variables are effective in choosing a profession. The research is a survey in the form of a screening model. Screening research tries to give detailed information about the current situation. İzmir Buca Anatolian High School students constitute the universe of the research and 100 students (52 males, 48 females) in different classes selected randomly. The "Causal Scale Affecting the Selection of a Biology-based Career", which was composed of 26 items as data collection tool, was prepared in accordance with the scaling criteria. Compliance was determined by sampling the scale. Analysis of the data was analyzed by the SPSS program. Reliability was found to be 0.943 and item loads ranged from 0.51 to 0.89. The mean values of the data of the scale were determined. In addition, the relationships between variables and scales were examined by anova and t-test. After all; The fact that the average of female students is high when choosing biology-based professions makes a meaningful result. Students generally know about biology, but do not have enough explanations in the classroom.

Keywords: Occupation, choice, student, effective factors.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİ TEMELLİ MESLEKLERİ SEÇMELERİNDE ETKİLİ OLAN NEDENLER

ÖZET

Çocuklarımız geleceğimize. Bir ülkenin geleceğini şekillendirecek çocuklarımızın, meslek seçimi hayatlarının en önemli kararlarıdır. Çünkü kendi geleceğini şekillendireceği gibi toplum, çevre ve ülke için neler yapabileceğidir. Bu gerçek, ailelerinde çocukları hakkındaki en büyük sorundur. Bu bağlamda aileler mevki ve ekonomik getiriyi düşünerek, çocuklarını yönlendirmeye çalışırlar. Gençlerin meslek seçimleri genellikle orta öğretim kurumlarından üniversiteye geçiş sırasında belirlenmektedir. Öğrenciler tercih ettikleri veya kazandıkları üniversite bölümlerine göre mesleklere yönelmektedirler. Bunun yanında ana babalarında yönlendirmeleri görülmektedir. Aslında Yokuş (2016) araştırmasında belirttiği gibi; kişinin hayatını sağlıklı ve mutlu sürdürebilmesi için doğru bir meslek seçimi yapması gerekmektedir. Seçilen meslek yoluyla kendini ifade etme, yeteneklerini geliştirme ve kullanma olanağı ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada; öğrencilerin biyoloji temelli meslek seçiminde etkili olan nedenler araştırıldı. Çeşitli değişkenlerin meslek seçiminde ne derecede etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, bir tarama modeli şeklinde bir araştırmadır. Tarama araştırmaları var olan durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışır. Araştırmanın evrenini İzmir Buca Anadolu Lisesi öğrencileri, örnekleme ise random usulü seçilen farklı sınıflardaki 100 öğrenci (52 erkek, 48 kız) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 26 maddelik oluşturulan "Biyoloji Temelli Meslek Seçimini Etkileyen Sebepler Ölçeği", ölçek oluşturma kriterlerine uygun olarak hazırlandı. Uygunluğu belirlenen ölçek örnekleme uygulandı. Verilerin analizi SPSS programı ile analiz edildi. Güvenirlilik 0.943 ve madde yükleri 0.51-0.89 arası olduğu tespit edildi. Ölçeğin verilerinin ortalama değerleri tespit edildi. Ayrıca değişkenler ile ölçek maddelerinin arasındaki ilişkiler anova ve t-testi ile incelendi. Sonuçta; Biyoloji temelli meslekleri seçmede kız öğrencilerin ortalamalarının yüksek olması anlamlı bir sonuç ortaya koymaktadır. Öğrencilerin biyoloji ile ilgili meslekleri genelde bildikleri, fakat sınıflarda yeterli açıklamaların yapılmadığını belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: Meslek, seçim, öğrenci, etkili faktörler.

1. Giriş

İnsanların yaşantısındaki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için paraya ihtiyaçları vardır. Bunu sağlayabilmek ancak para ile gerçekleştirilmektedir. Bunun için herkes çocuklarının eğitim sürecinde en çok para kazanacağı mesleklere yönlendirmeye çalışmaktadır. İnsanın geleceğini şekillendiren en önemli kararlardan birinin meslek seçimi olduğu bir gerçektir. Aileler çocuklarının seçeceği meslek konusunda küçük yaşlardan itibaren çocuklarını, mevki ve ekonomik getiriyi düşünerek, yönlendirmeye çalışırlar. İlkokulda, hatta öncesinde çocuklara "büyüyünce ne olacaksın" şeklinde sorularla ve yönlendirmelerle cevap oluştururlar. Benim çocuğum doktor, mühendis, hakim olacak deriz.

İnsan, hayatı boyunca seçimler yapmaktadır. Mesleğini, yiyeceğini, giyeceğini, evini, eşini arkadaşlarını vb seçer. Bunların içinde en önemli seçim meslek seçimidir. Meslek seçimini doğru

yapmak, kişinin geleceğinin mutlu ve huzurlu olması bakımından önem oluşturmaktadır. Bireyler kendi mesleğini seçerken gelecekte yaşayacağı ve sürekli ilişki içinde olacağı çevreyi, arkadaşlarını da seçmektedir (Çakır, 2004). Öğrencilerin kendilerine uygun meslekleri seçebilmeleri ve böylece yaşamlarında başarılı ve mutlu olmalarını, aynı zamanda, toplumda insan gücünün yerinde kullanılmasını sağlayacaktır (Koç, 2006). Böylece mutlu, başarılı ve toplumda insan gücünün yerinde kullanılmasını sağlayacaktır.

Meslek; insanların hayatını kazanmak için yaptığı ve belli bir eğitim süreci sonunda elde ettiği bilgi, becerilere dayalı faaliyetler olarak açıklanabilir (Yanikkerem vd.,2004). Baykam (1998) Lise öğrencilerinin mesleki yönelimleri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmada iken yeteneklerine en uygun olduğuna ve mutlu olacağına inandığı işe atılmalı olduğunu belirtmektedir.

Bu alanda yapılan çeşitli araştırmalarda, Tunç vd (2010) insanın mesleğinde başarılı olabilmesi için mesleğini tanıyıp ve kendi beklentisi doğrultusunda seçmesi gerekliliğinden bahsetmektedir. Böylece kişinin tercih ettiği meslek onun beklentilerini karşılıyorsa mesleki açıdan tatmin olmasını kolaylaştırır. Kırağ (2015), hemşirelik mesleğinin seçiminde ilişkili olan faktörleri incelediği araştırmada, bireylerin hoşlanmadığı ve yapmak istemediği mesleği, sadece işsiz kalmama, para elde etme veya çevresindeki kişilerin isteklerini karşılama amacıyla tercih etmesi sonucunda hem ilerdeki mesleki doyumu hem de yaşam hazzı ve başarısını olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmektedir.

Pekkaya ve Çolak (2013) ve Erdem vd (2013, Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörleri belirlerken, meslek seçiminin hem kişisel hem de sosyal anlamda önem taşımasına rağmen ülkemizde meslek seçiminin büyük ölçüde sınavlara bağlı olarak şansa bağlı olduğunu açıklamaktadır. Aynı şekilde Tezel ve Arslan, (2002), sağlık yüksek okulu öğrencilerinin meslek seçmeğe yönelik görüşlerinde, bireyin tam ergenlik döneminde üniversite sınav sonuçlarına bağlı olarak tesadüfî bir şekilde ortaya çıktığını söylemektedir. Buna bağlı olarak öğrenciler aile ve kendi istekleri arasında kararsız kalmaktadır. Can vd. (2013) araştırmasında, öğrencilerin lisans eğitiminin meslek seçiminin temelini oluşturduğunu ortaya koyarak, tercih edilen bölümün meslek için belirleyici rol oynaması gerekliliğinden bahsetmektedir.

Yokuş (2016), hayatımızdaki en önemli kararlardan biri meslek seçim, başlıklı yaptığı araştırmada, bireyler geleceklerine ilişkin yön verirlerken meslek seçimini göz önünde bulundurmalı, mutlaka o mesleğin özelliklerini, gerekliliklerini araştırmalı ve kendi kişisel özellikleri ile uyumlu olup olmadığını değerlendirmelidir. Kişinin kendisinin içinde bulunduğu toplumu ve çalışma hayatında karşılaşabileceği muhtemel durumları göz önünde bulundurarak bir seçim yapması gerektiğini belirtmektedir. Aynı araştırmada, yanlış meslek tercihleri sonucunda mutsuz olan, çalışma hayatında başarılı olamayan kişilerin çok olduğu ortaya konularak bireylerin kendine uygun olmayan meslekleri seçtiğinde ilgi ve yeteneklerini gösterme olanağına sahip olmadıklarını ve ilerleme kaydetme zorluğu ile karşı karşıya bulduklarını açıklamaktadır.

Özçelik vd. (2013) yaptığı araştırmada; günümüzde bazı meslek gruplarındaki bireyler ekonomik olarak yeterlilikleri daha fazla iken belirli bir süreç sonra sıkıldıkları görüldüğünü söylemektedir. Bazı meslek sahipleri ise boş zamanlarında, çeşitli bahçe işleri gibi tarım ve hayvancılık alanında hobi alanlarına yönelmektedir. Bu durum biyolojik alanlara insanların ilgisinin var olduğunu göstermektedir. Temelli vd (2010) özel dersane öğrencileri ile yaptığı görüşme sonuçlarında; öğrencilerde doktorluk, diş hekimliği, veteriner hekimliği, sağlık bilimleri, biyoloji öğretmenliği, çevre mühendisliği, eczacılık, ziraat fakültesi, fen fakültesi biyoloji bölümlerine yerleşmek istemelerinde biyoloji derslerinin diğer fen derslerinden daha etkili olduğunu açıklamaktadır.

Çoban (2005), ders öğretmenlerinin derse karşı tutumları, ders işleme şekilleri, uyguladığı ders işlemedeki öğretim yöntemleri, güncel konularla kurulan ilişkiler, öğrencilere karşı davranışları, meslekle ilgili yenilikleri takip ederek öğrencilerini haberdar etmesi gibi faktörler, öğrencilerin meslek seçimlerinde önemli faktörler olarak yer aldığını araştırma sonucunda açıklamaktadır.

Bu araştırmaların sonuçlarında görüldüğü gibi, biyoloji temelli mesleklerin seçiminde etkili olabilecek farklı faktörler karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle her meslekte olduğu gibi biyoloji temelli

mesleklerin seçiminde etkili olan faktörlerin öğretmenler tarafından bilinmesi ve derslerde veya çeşitli etkinliklerle rehberlik servisleri hizmet vermelidir.

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji temelli meslekleri seçmelerinde etkili olan faktörleri incelemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir tarama modelidir. Tarama araştırmaları araştırmacının var olan durum hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgi vermeye çalıştığı araştırma türleridir (Karasar, 2006). Tarama yöntemi genel olarak bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bir bilimsel araştırma yöntemidir (Johnson and Christensen, 2000). Nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama çalışmalarında araştırmacılar, veri toplamak amacıyla geniş bir örneklem grubuna ölçek uygular ve görüşmeler yapar. Ölçekler örneklemin tutumlarını, inançlarını, düşüncelerini, özelliklerini belirlemek veya herhangi bir konuda bilgi toplamak amacıyla sıklıkla kullanılır (Mc Millan and Schumacher; 2010).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini İzmir ilinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmakta, örnekleme ise rastgele seçilen Buca Fen Lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 52 tanesi erkek, 48 tanesi kız öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 15-18 arasında bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji temelli meslekleri seçiminde etkili olan nedenleri belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin hazırlanması sırasında, öncelikle konu ile ilgili literatür taraması yapılarak benzer nitelikli araştırmalar tespit edildi. Konuyla ilgili araştırmalar neticesinde ölçekte kullanılmak üzere maddeler havuzu oluşturuldu. Buca Eğitim Fakültesinde biyoloji bölümünde görevli uzman 2 öğretim elemanı ve 1 biyoloji eğitiminde yüksek lisansını tamamlamış öğretmenin katkısıyla bu ölçeğin göstergesi olabileceği düşünülen 26 maddelik bir taslak ölçek oluşturuldu.

Oluşturulan taslak ölçek "Biyoloji Temelli Meslek Seçimini Etkileyen Sebepler" konu alanı uzmanları tarafından sadelik, açıklık, akıcılık, dilin uygun kullanımı, ifadelerin yazımı ve anlaşılabilirlik kriterleri temel oluşturularak incelendi. Ölçeğin maddeleri 5'li likert tipindedir. Tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), orta derecede katılıyorum (3), Az katılıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanmıştır. Ölçek puanları 1-5 arasında yer aldığından, puanlar 5'e yaklaştıkça öğrencilerin tutumlara katılım düzeyleri yüksek, 1'e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmiştir. Oluşturulan ölçek Buca Eğitim Fakültesi 1. Sınıfta 20 kişilik bir öğrenci grubuna uygulandı. Böylece uygunluğu belirlenen ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve uygulamada verilecek süre belirlendi. Uygunluğu belirlenen ölçek daha sonra örnekleme uygulandı.

Veri Analizi

Verilerin analizi yapılırken ölçme aracından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldı ve SPSS istatistik programı kullanılarak ortalama değerler hesaplandı. Uygulanan tutum ölçeğinin ortalama değerleri belirlendi. Ayrıca değişkenler ile ölçek maddeleri arasındaki ilişkiler anova ve t-testi ile incelendi.

Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında en çok tercih edilen tekniklerden biri olan Cronbach alpha bulunmuştur. Tezbaşaran (2008)'e göre Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı tek bir uygulama gerektiren durumlarda kullanılabilir bir güvenlik hesaplama tekniğidir. Tan, (2009)'a göre; Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı genellikle psikomotor becerileri ölçme ve tutumları belirleme amacıyla hazırlanan ölçme araçlarının güvenilirlik düzeylerini hesaplamada kullanılır. Güvenirlik sonucu 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilmektedir.

Yaptığımız araştırmada; 5’li likert tipi ölçeğe göre hazırlanan 26 sorunun verilerinin güvenilirlik analizinde cronbach alpha 0.943 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde yükleri 0.51-0.90 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler yapılan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. Bulgular

Araştırmada uygulanan 5’li likert tipi “Biyoloji Temelli Meslek Seçimini Etkileyen Sebepler” başlıklı ölçeğin elde edilen verilerinin ortalamaları hesaplandı. Ölçeğin maddelerine göre ortalama değerler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Biyoloji Temelli Meslek Seçimini Etkileyen Sebepler Ölçeğinin Ortalama Değerleri

Maddeler	Ortalama
1.Biyoloji içerikli meslekleri biliyorum	4.01
2.Biyoloji öğretmenimiz biyoloji ile ilgili meslekleri anlatıyor.	2.96
3.Biyoloji dersi canlıların özelliklerini anlattığı için seviyorum.	3.48
4.Biyoloji öğretmenliği, biyolog, tıp, eczacılık, dişçilik, ziraat, laborantlık, çevre mühendisliği, veterinerlik gibi birçok mesleğin biyoloji temelli olduğunu biliyorum.	4.48
5.Sececeğim meslek hakkında ailemin önerileri vardır.	4.02
6.Geleceğin meslekleri arasında biyoloji ile ilgili alanların yer alacağını düşünüyorum.	3.86
7.Güncel yaşamda ön plana çıkan genetik mühendisliği, moleküler biyoloji, tıp, eczacılık gibi alanlar ilgimi arttırmaktadır.	3.40
8.Biyoloji öğretmenlerimiz derste hayattan örnek olayları anlattığı için biyoloji temelli mesleklere ilgim artıyor.	3.40
9.Biyoloji dersinde kendimle ilgili bilgi kazandığım için biyolojiye ilgim artıyor.	3.64
10.biyoloji ile ilgili mesleklerin maddi ve manevi beklentilerimi karşılayacağını düşünüyorum.	3.53
11.Biyoloji dersinden zevk alıyorum, ileride ilgili bir meslekte çalışmak istiyorum.	3.18
12.Biyoloji dersini laboratuvarında deneylerle işlediğimizden, biyoloji temelli mesleklerle ilgileniyorum.	1.68
13.öğretmenlerimiz derste görseller kullandığı için konuları daha iyi anlıyorum.	3.20
14.Biyoloji hayatın özünü ele aldığı için kendimi biyoloji ile ilgili mesleklere daha yakın görüyorum.	3.10
15.Biyoloji ile ilgili mesleklerden cinsiyetime uyacak bir çok dal olduğunu düşünüyorum.	3.50
16.Biyoloji temelli birçok mesleğin saygın meslekler olması dikkatimi çekiyor.	3.13
17.Yaşadığım bölgenin özelliklerinden dolayı (kırsal, sahil, köy, şehir) biyoloji kökenli mesleklere ilgim artıyor.	2.42
18.Bir çok tanıdığım insan, biyolojiyle ilgili mesleklerde çalışanların etkisiyle biyoloji temelli mesleklere ilgi duyuyorum.	2.28
19.İzlediğim belgesellerde biyoloji temelli mesleklere merakımı arttırıyor.	2.95
20.Canlıları inceleyen bilim olduğu için biyoloji temelli mesleklere merakım artıyor.	3.30
21.Laboratuvar çalışmalarını sevdiğim için biyoloji temelli mesleklere yakın hissediyorum.	3.29
22.Dersa öğretmenimizin ders işleme yöntemleriyle biyoloji derslerini sıkılmadan dinliyorum.	3.05
23.Biyoloji derslerini sevdiğim için bu alanda bir meslek edinebileceğimi düşünmeye başladım.	2.96
24.İnternet, tv, kitaplardan mesleklerle ilgili edindiğim bilgiler biyolojik temelli meslek seçmeye yönlendiriyor.	2.73
25.Küçüklüğümden beri biyoloji ile ilgili alanda bir meslek edinmek istiyorum	2.88
26.Biyoloji ile ilgili mesleklerin önü açık olduğunu düşünüyorum.	3.39

Araştırma verilerinin oluşturduğu ölçek ortalamalarının tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin biyoloji temelli meslekleri bildikleri görülmektedir (4.48). Biyoloji temelli meslekler olan tıp, eczacılık, moleküler biyoloji, genetik mühendisliği, diş hekimliği, veterinerlik, biyoloji öğretmenliği, biyolog vb alanların içeriklerini bildikleri görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğu biyoloji temelli meslekleri önemli meslekler olarak görmektedir (3.86).

Ölçekteki; biyoloji dersi canlıların özelliklerini ele aldığı için büyük çoğunluğu tarafında seviliyor (3.48) biyoloji ders içeriklerinin insan yapısıyla ilgili olduğundan seviyorum (3.64) ve biyoloji hayatın özünü ele aldığı için kendimi biyoloji temelli mesleklere daha yakın görüyorum (3.20), biyoloji öğretmenlerimiz derste hayattan örnek olayları anlattığı için biyoloji temelli mesleklere ilgim artıyor (3.40) ortalamalarına sahiptir.

Başka bir ölçek maddesinde ise biyoloji öğretmenlerinin öğrencilerine biyoloji temelli meslekler hakkında yeterli oranda bilgi vermedikleri ortaya çıkmıştır (2.96). Öğrencilerin meslek seçimlerinde kararsız kalmalarına ve dış faktörlerle etkilendiğini göstermektedir.

Ortaöğretim öğrencileri, ailem seçeceğim meslek hakkında önerilerde bulunuyor maddesinin analiz ortalaması 4.02 gibi yüksek oranda çıkmıştır. Bir çok mesleğin

Ölçek verilerinin değerlendirilmesinde; biyoloji temelli mesleklerin çoğunun toplum içinde gözde ve saygın meslekler olduğu (3.13), gelecekte kişilerin maddi ve manevi beklentilerini karşılayacağı

(3.53), ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde laboratuvar çalışmalarını sevdiği için, biyoloji temelli mesleklere yönlendikleri (3.29) görülmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşadığı bölgenin özelliklerine göre Biyoloji temelli mesleklere yönlendirilmesinde, etkili olup olmadığı konusunda az derecede katıldıkları görülmektedir (2.42). Bunun yanında öğrencilerin biyoloji temelli mesleklerde çalışan tanıdıkları veya akrabalarının bulunup bulunmaması bu mesleklere karşı fazla ilgi oluşturmadığı (2.28) ortaya çıkmıştır.

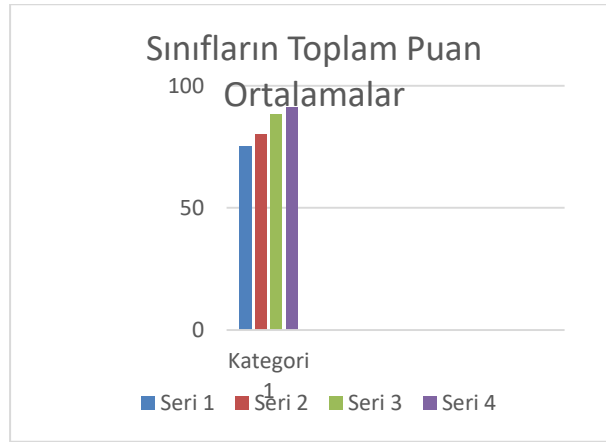
İzlenen belgesellerin biyoloji temelli meslek dallarına merakını artırıyor (2.70). İnternet, televizyon gibi çağın teknolojik iletişim araçlarından biyoloji temelli mesleklere ilgim artıyor (2.73) ortalamalarının yüksek olmadığı görülmektedir.

Araştırmada, Öğretmenlerin derslerde güncel örnekler vermesi (3.50), öğretmenlerin derslerde görselleri kullanması (3.51), Öğretmenin ders işleme yöntemlerinde sıkılmadan ders dinliyorum (3.32) ölçek maddelerinin ortalamalarının genel ortalama üstünde olduğu görülmektedir.

Ölçekte, biyolojiyle ilgili mesleklerin önü açık olduğunu düşünüyorum maddesinde öğrencilerin ortalamasının 3.39 olduğu görülmektedir sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma verilerine bağlı olarak oluşturulan tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir kısmı cinsiyetlerine uygun birçok biyoloji temelli meslek olduğunu düşünüyorum (3.50) görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin biyoloji temelli meslek seçimi ölçeğinin sınıflara göre farklılığını incelediğimizde, yapılan anova testi sonuçlarında anlamlılık değeri $p=0.046$ olması 0.05 den küçük olduğu için anlamlılık oluşturmaktadır. Öğrencilerin meslek seçimine yönelik ortalama puanlarının sınıf düzeylerinin son sınıfa yani üniversite sınavlarına doğru belirmeye başladığı şekil 1’deki tabloda görülmektedir.

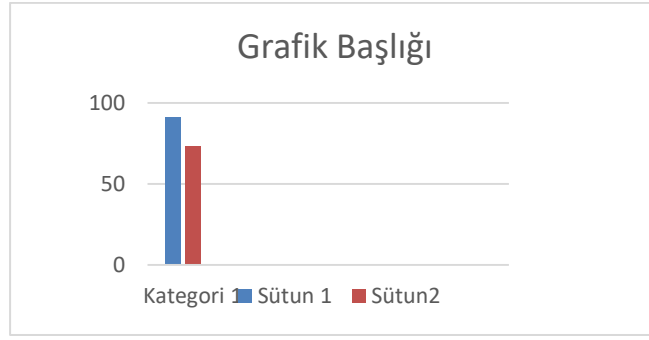


Şekil 1: Sınıfları Ortalama Puan Dağılımını Gösteren Grafik

Öğrencilerin biyoloji temelli meslek seçiminde cinsiyet değişkeni incelendiği zaman t-testi analiz bulguları tablo 2 ve cinsiyete göre ilgili ortalamalar grafik şekil 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Toplam Puanlarının t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Kız Öğrenci	48	90.875	21.528	3.243	.002	P<.05
Erkek Öğrenci	52	77.307	20.305			



Şekil 2: Cinsiyete Göre Ortalama Puan Dağılım Grafiği

Tablo 2 incelendiğinde bağımsız t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin toplam puanları cinsiyete göre anlamlı fark oluşturmaktadır. Bu farkın hangi grup lehine oluştuğunu belirlemek için ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin ortalama puanlarının (kız: 90.87, erkek: 77.30) erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma verilerinin analizinde görüldüğü gibi öğrencilerin biyoloji temelli mesleklerden özellikle tıp, eczacılık, moleküler biyoloji, genetik mühendisliği, diş hekimliği gibi meslekler günümüzde ekonomik düzeyi yüksek olan meslekle olarak yer aldığı bilinen bir gerçektir. Bu mesleklerin temelinde biyoloji ağırlıklı olması, biyoloji dersinin önemini ve popülerliğini artırarak, öğrencilerin meslek seçiminde ilgilerini çekmektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin, biyoloji temelli meslekler hakkında öğrencilerine yeterli oranda bilgi vermediklerinin ortaya çıkması, öğretmenlerin üniversite sınavlarına hazırlık, ders programlarını yıl içinde yetiştirebilme veya bu konuda yetersizlikleri olabilir. Bu konuda rehberlik servisleri ile birlikte çalışılmalı veya öğretmenlerin seminerlerle geliştirilmesi gerektiğini düşünebiliriz.

Araştırmacı Çakır (2004) yaptığı araştırma sonuçlarında, lise yılları boyunca mesleki karar verme becerilerini geliştirmek, onlara götürülecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin en önemlileri arasında yer aldığını belirterek bu araştırma ile uyum ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde Tan (2000) araştırmasında; okul rehberlik programlarının öğrencilerin sosyal, kişisel, öğrenim ve mesleki ilgilerini belirlemeye önem verdiğini belirtmiştir. Her okul seviyesinde çocukların ilgi alanlarını ve yönelimlerini bilmek, rehberlik ve danışma açısından zorunlu olduğunu belirterek benzerlik oluşturmaktadır.

Biyoloji dersinin içeriğinin, canlılar, kendi yapımız, hayatın özü olduğuna ait maddelerde ortalamaları birbirine yakın oranlarda ve genel ortalamaların üzerinde olması ders içeriklerinin öğrencilerin güncel yaşam ilişkileri ve gerçek hayatla iç içe olması öğrencilerin derse ve biyoloji temelli mesleklere karşı ilgilerini arttırmaktadır.

Öğrencilerin, biyoloji temelli meslek seçimini etkileyen sebepler ölçeğinin, karar vermeden yüksek oranda olması, ya ailelerin meslekler hakkında detaylı bilgi sahibi olduklarını veya mesleki karar vermede öğrencileri etkilemekte olduğunu düşünebiliriz. Ergun (1994) ve Erjem (2000) yaptıkları araştırmalarda eğitim sosyolojisi odaklı çalışmalar ailenin çocuğunu birçok açıdan etkilediğini belirterek, kişinin mesleği üzerinde ailenin rolünü ortaya koyarak bizim yaptığımız araştırmayla uyum göstermektedir. Kesici (2008) araştırmasında, ailelerin çocuklarını daha başarılı olabilecekleri ve çocuklarının yetenek ve ilgilerine göre uygun mesleklere yönlendirilmesinde destek olabileceklerini söylemesi de bu araştırma ile uyum oluşturmaktadır.

Öğrencilerin, tanıdıkları veya akrabalarından, biyoloji temelli mesleklerde çalışan kişilerin azlığı ilgili mesleklerin özendirilmesinde etkili olamamaktadır. Bunun yanında biyoloji temelli mesleklerde çalışan yakınları bulunabilir fakat bu kişilerin etkilemediğinden biyoloji temelli mesleklere yönelim artmamaktadır.

İzlenen belgesellerin biyoloji temelli meslek dallarına merakını arttırıyor, İnternet, televizyon gibi çağın teknolojik iletişim araçlarından biyoloji temelli mesleklere ilgim artıyor ortalamalarının yüksek olmaması dikkat çekicidir. Burada günümüzde öğrencilerin teknolojik iletişim bilinçlenmek için değil daha çok oyun oynama, müzik dinleme, gazete okuma, çeşitli uygun olmayan sitelerde dolaştığını görüyoruz. Toplumsal bir sorun haline gelen bu konu hakkında aileden başlayan ve yöneticilerimize kadar uzanan yeni bir politikalar geliştirilmesi görüşündeyiz.

Araştırmada, Öğretmenlerin derslerde güncel örnekler vermesi, öğretmenlerin derslerde görselleri kullanması, Öğretmenin ders işleme yöntemlerinde sıkılmadan ders dinliyorum ölçek maddelerinin ortalamalarının genel ortalama üstünde olduğu görülmektedir. Bu ölçek maddelerinin sonuçlarında görüldüğü gibi öğretmen faktörü eğitimde ön plana çıkmaktadır. Dersi akıcı ve esprili anlatan öğretmenlerin dersleri daha çok sevildiği, monotonluktan kurtulduğu ve buna bağlı olarak öğrencilerin sıkılmadan dersleri dinledikleri bilinmektedir. Bu ilgi öğrencilerde, biyoloji temelli mesleklere karşı ilginin artmasını da sağlamaktadır. Ozay vd. (2014) yaptığı araştırmada, ders öğretmenlerinin derslerde laboratuvarlarda işlenecek konuların, örnek olaylarla anlatılması öğrencilerin öğrenmesini daha etkin öğretim yöntemleri ile etkili olacağını belirterek benzerlik görülmektedir.

Biyolojiyle ilgili mesleklerin önü açık olduğunu düşünüyorum maddesinde öğrencilerin ortalamasının 3.39 olduğu görülmektedir. Bu sonuç geleceğin meslekleri olarak gösterilen moleküler biyoloji, genetik mühendisliği, tıp gibi mesleklerin biyolojik ağırlıklı olması biyolojinin önemli bir alan olduğunu göstermektedir. İnsan yaşamında birçok hastalığın genlerle taşındığı ve tedavi yöntemleri, klonlama, gen transferleri, bitki ve hayvan ıslahlarında biyolojik temel bilgilere dayalı meslekler yer almaktadır.

Ölçekte öğrencilerin büyük bir kısmı cinsiyetlerine uygun birçok biyoloji temelli meslek olduğunu düşünüyorum görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu biyoloji öğretmenliği, tıp, eczacılık gibi biyoloji temelli mesleklerin hem bayanlar, hem de erkekler için uygun meslekler olup ve genellikle cinsiyet ayırımı yapılmadan tercih edilmektedir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi sınıf değişkenine bağlı olarak öğrencilerin biyoloji temelli meslek seçimlerine etki oluşturduğu görülmektedir. Böylece lise öğrencilerinin son sınıfa doğru meslek seçimine karar vermeye başladıklarını göstermektedir. Öğrencilerimiz girecekleri üniversite giriş sınavlarını seçecekleri alanlara göre planladıkları bilinmektedir.

Kaynakça

- Baykam, Ö. (1998). *Lise Öğrencilerinin Mesleki Yönelimleri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Can, H., Balcı, U.G. ve Öngel, K. (2013). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Tıp Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Etkili Faktörler, *Eurasion Journal of Family Mediciane*, 2(2), 77-82.
- Çakır, M.A. (2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(2), 1-14.
- Çoban, A.E. (2005). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Yordayıcı Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:10
- Erdem, B. Ve Kayran, M.F. (2013). Balıkesir Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma, *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 81-106.
- Ergun, M. (1994). Eğitim Sosyolojisi, Ankara, Ocak Yayınları.
- Erjem, Y. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Yönelmede Ailenin İşlevi, Ç.Ü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 70-79, Adana.
- Kesici, S., Hamarta, E.ve Arslan, C. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Anne, Baba Tutumlarının ve Rehberlik ihtiyaçlarının Mesleki Karar Verme Zorluklarının Yordaması, *İlköğretim online*, 7(2), 361-367.
- Kırağ, N. (2015). Hemşirelik Mesleğinin Seçiminde İlişkili Olan Faktörler, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 226-231

- Koç, B. (2006). İlgi Ölçümlerinin Madde Sayısının Azaltılması ve Yaş Ranjının Genişletilmesine Yönelik Bir Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Mc Millan, J.H. and Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidenced-based inquiry* (7.th.) London:Person.
- Ozay, E. Ve Köse, S. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Temelli Meslekleri Seçmelerinde Etkili Olan Faktörler, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 30-38.
- Özçelik, H., Ünser, Ö., Kaymaz, H. Ve Yay, N.A. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Biyoloji Bölümünden Beklentileri, *SDU Journal of Science (e-journal)*, 8(2), 122-150.
- Pekkaya, M. ve Çolak, N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Önem Derecelerinin AHP ile Belirlenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 797-818.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulaması*, MEB Yayınları, İstanbul.
- Temelli, A., Kurt, M. Ve Köse, E. (2010). Özel Dershanelerin Biyoloji Öğretimine Katkılarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 148-161.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*, e-kitap.
- Tezel, A. ve Arslan, S. (2002), Erzurum Sağlık Yüksek Okulu 1. Sınıf Öğrencilerinin Mesleklerini Seçmeye ve Mesleğe İlişkin Görüşleri, *Atatürk üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 5(2), 39-44.
- Yanikkerem, E., Altınparmak, S. Ve Karadeniz, G. (2004). Gençlerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler ve Benlik Saygıları, *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek okulu Dergisi*, 24(1), 43-56.
- URL.1 Yokuş, (2016), [https:// www.tedankara.k12.tr](https://www.tedankara.k12.tr)

THE EXTINCT AND ENDANGERED SPECIES TEACHING VIA DOCUMENTARY FILMING METHOD

Sona Özlen

Milli Eğitim Bakanlığı, sonaakuzum@gmail.com

Emine Çil

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, eminecil@mu.edu.tr

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effectiveness a teaching seventh grade student about endangered and extinct creatures through documentaries. The study was carried out with a single group with an experimental design. The study took place in the Ege region at a middle school during the spring semester of the 2016-2017 academic years. The group participated of 25 students from the science class. Endangered or extinct animals and plants from our country and the world were studied through research and examples. The students were taught through documentaries. The students had this information to study endangered and extinct animals. This information was improved by the researchers. This study had been drafted by expert opinion and pilot application. The test has been designed by researchers to gauge the effect on the students one week before and one week after. All the data has been analyzed by the SPSS package program. The findings of the study were that the students awareness of the subject increased. Though the students knowledge on this subject had increased through this study it was found not to have increased enough. All the students had realized the importance of these plants and animals not only on an emotional basis but to human lives.

Key Words: Endangered plants and animals, extinct plants and animals, teaching via documentary filming method, science education

BELGESEL ÇEKME YOLU İLE NESLİ TÜKENEN VE TÜKENMEKTE OLAN CANLILARIN ÖĞRETİMİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerine nesli tükenen ve tükenmekte olan canlıları öğretmede belgesel çekme yolu ile öğretimin etkililiğini tespit etmektir. Çalışma tek gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Çalışma Ege bölgesinde bulunan bir ortaokulda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 25 öğrenci katılmıştır. Çalışma fen bilimleri dersinde " 7.5.2.3. Ülkemizde ve Dünya'da nesli tükenen ya da tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan bitki ve hayvanları araştırır ve örnekler verir. " kazanımının öğretimi için gerçekleştirilmiştir. Öğretim yöntemi olarak belgesel çekme kullanılmıştır. Öğretim toplam dört haftada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri Nesli Tükenen ve Tükenmekte Olan Canlılar Bilgi Testi ile toplanmıştır. Bilgi testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Test uzman görüşleri ve pilot uygulama ile son halini almıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi öğretimden bir hafta önce ön-test ve öğretimin tamamlanmasından bir hafta sonra son-test olarak öğretimin etkililiğini tespit etmek amacı ile uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin nesli tükenmiş ve tükenmekte olan hayvanlar ile ilgili sahip oldukları bilgi seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin nesli tükenmiş ve tükenmekte olan bitkilerle ilgili sahip oldukları bilgi seviyeleri öğretimden önce çok düşükken öğretimden sonra bilgi seviyelerinin arttığı ve bitki çeşitliliği açısından ifade edilen bilgilerin istenilen seviyede olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından bitki ve hayvanların neslinin tükenmesinin çevreci, insan merkezli, duygusal ve estetik gerekçeler açısından öneminin vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Nesli tükenmekte olan bitki ve hayvanlar, nesli tükenmiş bitki ve hayvanlar, belgesel çekme yolu ile öğretim, fen eğitimi

1. Giriş

Ülkelerin ilerlemeleri için teknolojik gelişmelerle birlikte sahip oldukları doğal kaynakların ve biyolojik çeşitliliğin farkında olmaları ve bu kaynakları en iyi şekilde kullanmaları gerekmektedir (Öner, 2016). Fakat son yüzyılda yaşanan hızlı değişimler insanların doğal kaynakları bilinçsizce tüketmesine ve beraberinde biyolojik çeşitliliğin zarar görmesine neden olmuştur (Köroğlu, 2011). Biyolojik çeşitliliğin ya da diğer ismi ile biyo-çeşitliliğin zarar görmesi Dünya'yı geri dönüşü olmayan bir fakirliğe sürüklemektedir. Çünkü biyo-çeşitliliğin temel unsurları olan ekosistem çeşitliği, tür çeşitliliği ve genetik çeşitlilik yeryüzündeki yaşamın temel taşları niteliğindedir (Topçu, 2012).

Yeryüzünde biyo-çeşitliliği tehdit eden birçok unsur bulunmaktadır. Örneğin meraların tahrip edilmesi, arazi spekülasyonları, bilinçsiz avlanma, bitkilerin bilinçsizce toplanması, doğaya bilinçsizce atılan atıklar, tarım alanlarının tuzlanması, çevre eğitiminin yetersiz olması ve canlıların her türlü yaşam alanlarının (habitat, kumul, lagün, kıyı ormanları, verimli tarım arazileri) geri dönüşümsüz tahrip edilmesi bu sebeplerden bazılarıdır (Yılmaz ve Korkmaz, 2017).

Biyo-çeşitliliğin azalmasını tehlike olarak fark eden gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bazı sözleşmeler ile zararları en aza indirme çabası içerisine girmiştir. Rio Bildirgesi, Gündem 21,

Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi, Avrupa'nın Yaban Hayatı ve Yaşama Ortamlarını Koruma Sözleşmesi, Nesli Tehlikede Olan Yabani Hayvan ve Bitki Türlerinin Uluslararası Ticaretine İlişkin Sözleşme, Özellikle Su Kuşları Yaşama Ortamı Olarak Uluslararası Öneme Sahip Sulak Alanların Korunması (Ramsar) Sözleşmesi, Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi-Cartagena Biyogüvenlik Protokolü bu çalışmalarına örnek olarak verilebilir (Köroğlu, 2011).

Biyo-çeşitliliğin zarar görmesi beraberinde yeryüzündeki türlerin yok olması sonucunu doğurmaktadır. Dünya Doğayı Koruma Vakfı (WWF) verilerine göre birçok canlının nesli tükenmiş ve birçoğunun da nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Fakat nesli tükenen ve tükenmekte olan canlılar konusunda yeterli bilgiye sahip olunmadığı için gerekli hassasiyet gösterilmemektedir. Çeşitli çalışmalarla insanlarda farkındalık oluşturularak hassasiyet kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu hassasiyetin kazanabileceği öğrenme ortamlarından biri de okullardır (Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010). Okullarda uygulanan çeşitli etkinliklerle nesli tükenen ve tükenmekte olan canlılar konusunda istenilen farkındalık oluşturulabilir. Ülkemizde de bu çalışmalar öğretim programları içerisine dâhil edilerek öğrencilerde farkındalık oluşturulmak amaçlanmıştır. Örneğin 2013 fen öğretim programında ki 7. sınıf örnek kazanımlardan biri " 7.5.2.3. Ülkemizde ve Dünya'da nesli tükenen ya da tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan bitki ve hayvanları araştırır ve örnekler verir. " şeklindedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Öğretim programları içerisinde dâhil edilen bu kazanımlar farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilere benimsetilmesi planlanmıştır.

Nesli tükenen ve tükenmekte olan canlıların öğretimi için kullanılacak öğretim yöntemlerinden biride belgesel film kullanımınıdır. Türk Dil Kurumu (TDK) belgesel filmi 'Hayattan alınan herhangi bir olguyu, kendi doğal çevresi ve akışı içinde veya gerçeğe en yakın bir biçimde hazırlanmış yapay bir yerde işleyen, belirli bir amacı yansıtan film' şeklinde tanımlamaktadır. Kısacası belgesel filmler gerçeği olduğu gibi yaratıcı bir şekilde yansıtarak çekilen filmlerdir (Kuruoğlu, 2006; Kandemir ve Morva, 2005).

Belgesel filmler ders öğretimi amaçlı belgesel film çekme ve belgesel film izleme şeklinde kullanılmaktadır. Literatür incelendiğinde belgesel filmlerinin kullanımı ile ilgili dijital belgesel üretimi (Urhan ve Erdem, 2018), sosyal bilgiler dersinde belgesel film kullanımı (Öztaşkın, 2013), yabancı dil eğitiminde belgesel film kullanımı (Kazanoğlu, Atan ve Özçelebi, 2015), Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi dersinde belgesel film kullanımı (Türker ve Aslan, 2008) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Fakat literatür incelendiğinde nesli tükenen ve tükenmekte olan canlıların öğretiminde belgesel çekme yolu ile öğretimin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerine nesli tükenen ve tükenmekte olan canlıları öğretmede belgesel çekme yolu ile öğretimin etkililiğini tespit etmektir.

2. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, öğretimin nasıl gerçekleştiği, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada tek gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ülkemizde sınıflar sabit ve değiştirilemez olduğu için yapılan araştırmalarda örneklemin seçiminin rastgele olması mümkün olmamaktadır (Keçeci ve Zengin, 2016). Bu nedenle çalışmada tek gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ege bölgesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan yedinci sınıf 14 erkek ve 11 kız toplam 25 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Öğretim Yöntemi

Çalışmada kullanılan öğretim yöntemi belgesel çekmedir. Belgesel çekiminde dijital teknolojiden yararlanılmıştır. Dijital teknoloji ile her insanın belgesel film çekmesi kolaylaşmıştır (Arda, 2015). Dijital teknoloji kullanılarak resimler, yazılar ve seslendirmeler kullanılarak kısa videolar şeklinde belgeseller oluşturulabilmektedir (Urhan ve Erdem, 2018; Arda, 2015).

2.4. Öğretim Süreci

Çalışma fen bilimleri dersinde " 7.5.2.3. Ülkemizde ve Dünya'da nesli tükenen ya da tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan bitki ve hayvanları araştırır ve örnekler verir. " kazanımının öğretimi için gerçekleştirilmiştir. Öğretim toplam dört hafta süre ile uygulanmıştır. Öğretimde uygulanan basamaklar sırası ile:

- I. İlk olarak öğrencilere Ortaçağ'da Kedi Katliamı metni A4 kâğıdı üzerinde dağıtılarak okunmuştur. Metin Ortaçağ'da yanlış bir inanış nedeni ile kedilerin öldürülmesi ve bunun sonucunda veba mikrobu taşıyan farelerin çoğalması ile hastalığın önüne geçilmez bir şekilde milyonlarca insanın ölümüne neden olmasını anlatmaktadır.
- II. Okunan Ortaçağ'da Kedi Katliamı metni üzerinde fikir alış-verişi yapılmıştır.
- III. Sonrasında ikinci ders saatinde öğrencilere akıllı tahta aracılığı ile National Geographic' e ait yönetmenliği Martin Gorst tarafından 2004 yılında yapılan Bilimin Ta Kendisi: Nesli Tükenenler belgeseli izletilmiştir. Ortaçağ'da Kedi Katliamı metninin okutulup fikir alışverişi yapılması ve belgesel izletme ile konuya dikkat çekilmiştir.
Öntest, Ortaçağ'da Kedi Katliamı metninin okunması, karşılıklı fikir alışverişi ve belgesel izleme ortalama iki ders saatinde gerçekleşmiştir.
- IV. Sonraki ders saatinde 25 öğrenci toplam beş grup oluşacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak beşer kişilik gruplara ayrılmıştır.
- V. Öğretimi gerçekleştirmek istenen kazanım toplam beş konu başlığına bölünmüştür. Bunlar nesli tükenen hayvanlar, nesli tükenmekte olan hayvanlar, nesli tükenen bitkiler, nesli tükenmekte olan bitkiler ve canlıların neslinin tükenmesinin biyo-çeşitlilik açısından önemi şeklindedir.
- VI. Gönüllü olarak oluşturulan her bir grup ile sıralanan beş konu başlığı kura yolu ile eşleştirilmiştir.
- VII. Sonraki ders ise öğrencilere belgesel ve çekim aşamaları ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında hazırlanan Radyo Televizyon (Dramalar ve Belgesel Programlar) modülü kaynak alınarak hazırlanan doküman üzerinden yapılmıştır.
Öğrencilerin gruplara ayrılması, konu başlıkları ile grupların eşleştirilmesi ile belgesel ve çekim aşamaları hakkında bilgi verilmesi ortalama iki ders saatinde gerçekleşmiştir.
- VIII. Öğrencilerin konu başlıkları hakkında ayrıntılı araştırma yapmaları için bir hafta süre verilmiştir. Bu süre içerisinde yaptıkları araştırmaları dersin öğretmeni ile paylaşarak eksik olan kısımları tamamlamışlardır.
- IX. Sonraki hafta öğrenciler yaptıkları araştırmaları kullanarak belgesellerini çekmişlerdir.
- X. Dördüncü hafta öğrenciler sınıf içerisine davet ettikleri öğretmenlerine ve de sınıf arkadaşlarına akıllı tahta yardımı ile çekmiş oldukları belgesellerin gösterimini ve sunumu iki ders saati içerisinde yapmışlardır. Öğrenci belgeselleri ortalama 4-5 dakikalık zaman dilimlerinden oluşmuştur.

2.5. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri Nesli Tükenen ve Tükenmekte Olan Canlılar Bilgi Testi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Test geliştirilirken öncelikle öğretimi gerçekleştirilmek istenen kazanım analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda beş alt konu başlığı belirlenmiştir. Belirlenen konu başlıklarını tam olarak yansıttak şekilde beş adet soru hazırlanmıştır. Sonrasında geçerlik için bir akademisyen, bir yüksek lisan öğrencisi ve bir fen bilgisi öğretmenin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda ‘Dünya üzerindeki canlıların neslinin tükenmesi neden önemlidir?’ şeklinde olan beşinci soru iki ayrı soru şeklinde ayrılmıştır. Oluşturulan sorular ise ‘Dünya üzerindeki bir hayvanın neslinin tükenmesi önemli midir? Neden?’ ve ‘Dünya üzerindeki bir bitkinin neslinin tükenmesi önemli midir? Neden?’ şeklinde olmuştur. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda soruların dili öğrenci seviyesine uygun olarak basitleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bilgi testi altı soruluk son halini almıştır. Nesli Tükenen ve Tükenmekte Olan Canlılar Bilgi Testinin tanıtımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Nesli tükenen ve tükenmekte olan canlılar bilgi testi tanıtımı

Soru	Amaç
Nesli tükenmiş olan hayvanlara örnekler veriniz.	Öğrencilerin sahip olduğu nesli tükenen hayvanlar hakkındaki bilgileri tespit etmek
Nesli tükenmekte olan hayvanlara örnekler veriniz.	Öğrencilerin sahip olduğu nesli tükenmekte olan hayvanlar hakkındaki bilgileri tespit etmek
Nesli tükenmiş olan bitkilere örnekler veriniz.	Öğrencilerin sahip olduğu nesli tükenen bitkiler hakkındaki bilgileri tespit etmek
Nesli tükenmiş olan bitkilere örnekler veriniz.	Öğrencilerin sahip olduğu nesli tükenmekte olan bitkiler hakkındaki bilgileri tespit etmek
Dünya üzerindeki bir hayvanın neslinin tükenmesi önemli midir? Neden?	Öğrencilerin canlıların neslinin tükenmesi ile biyo-çeşitlilik arasında kurdukları ilişkiyi incelemek
Dünya üzerindeki bir bitkinin neslinin tükenmesi önemli midir? Neden?	

Test son halini aldıktan sonra güvenilirliğini sağlamak amacı ile 58 öğrenciden oluşan sekizinci sınıf öğrencileri ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama ile öğrencilerin her soruyu ayrı ayrı anlama oranlarına bakılmıştır. Öğrencilerin anlayarak cevap verdikleri sorulara bir puan anlamadıkları için cevap verdikleri sorulara sıfır puan verilmiştir. Bütün analizler tamamlandıktan sonra testin anlaşılma oranı %98 çıkmıştır. Veri toplama aracı öğretimden bir hafta önce öntest ve öğretimden bir hafta sonra sontest olarak uygulanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri öğretimden önce öntest ve öğretimden sonra sontest şeklinde uygulanan Nesli Tükenen ve Tükenmekte Olan Canlılar Bilgi Testi ile elde edilmeye çalışılmıştır. Bu bilgi testi altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri analizine geçilmeden önce tüm öğrenciler için Ö1, Ö2 gibi kodlar kullanılarak öğrenci öntest-sontest kâğıtları numaralandırılmıştır. Verilerin analizinde her bir soru öntest-sontest olarak ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. Bir sorunun analizi bitmeden diğerine geçilmemiştir. Her soru için, öğrenci cevapları temel alınarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Her bir tema ve alt tema için frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Veriler bu çalışmanın yazarları tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İki araştırmacının analizleri kıyaslanmıştır. Anlaşmazlıklar müzakere ile çözülmüştür.

3. Bulgular

Bu bölümde her bir soru için elde edilen bulgular ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Testin Birinci Sorusunun Analizinden Elde Edilen Bulguları

Testin ilk sorusunda öğrencilerden nesli tükenmiş olan hayvanlara örnekler vermeleri istenmiştir. Birinci sorunun analizinden elde edilen öntest ve sontest için bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Testin birinci sorusunun analizinden elde edilen bulgular

Tema	Alt tema	Öntest		Sontest	
		f	%	f	%
Nesli tükenmiş hayvanlar	Dinozor	18	28	18	28,12
	Mamut	16	24	20	31,25
	Tasmanya Kaplanı	11	17	14	21,9
	Pirene yaban keçisi	5	8	3	4,69
	Moa Kuşu	4	6	5	7,81
	Megaladon	1	1,5	1	1,57
	Aksolotl	0	0	3	4,69
Yanlış cevaplar	Kelaynak	4	6	0	0
	Vaşak	3	4,5	0	0
	Anadolu leoparı	3	4,5	0	0
	Karakulak/ köpekbalığı/ Javan gergedanı/ devekuşu/ manda/ Orfoz	1	1,5	0	0
Toplam		66	100	64	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretimden sonra öğrencilerin nesli tükenmiş hayvanlarla ilgili bilgi düzeylerinin arttığı, nesli tükenmiş hayvanlarla ilgili yanlış cevapların azaldığı fakat nesli tükenen hayvan çeşitliliği konusunda bilgilerinin az düzeyde arttığı görülmektedir.

Testin İkinci Sorusunun Analizinden Elde Edilen Bulguları

Testin ikinci sorusunda öğrencilerden nesli tükenmekte olan hayvanlara örnekler vermeleri istenmiştir. İkinci sorunun analizinden elde edilen öntest ve sontest için bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Testin ikinci sorusunun analizinden elde edilen bulgular

Tema	Alt tema	Öntest		Sontest	
		f	%	f	%
Nesli tükenmekte olan hayvanlar	Kelaynak	18	28	18	28,12
	Oklu kirpi	16	24	20	31,25
	Vaşak	11	17	14	21,9
	Denizati	5	8	3	4,69
	Karakulak	4	6	5	7,81
	Orfoz balığı	4	8,2	3	4,5
	Kara akbaba	1	1,5	1	1,57
	Orman horozu	0	0	2	3,05
	Rap çekirgesi	0	0	3	4,69
	Panda	14	28,6	7	10,6
Yanlış cevaplar	Su kaplumbağası	3	6,1	0	0
	Dağ ceylanı	2	4,1	4	6,1
	Ayı	2	4,1	0	0
	Karaaslan	1	2,05	3	4,5
Toplam		49	100	66	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretimden sonra öğrencilerin nesli tükenmekte olan hayvanlarla ilgili bilgi düzeylerinin arttığı, nesli tükenmekte olan hayvanlarla ilgili yanlış cevapların azaldığı fakat nesli tükenmekte olan hayvan çeşitliliği konusunda bilgilerin az düzeyde arttığı görülmektedir.

Testin Üçüncü Sorusunun Analizinden Elde Edilen Bulguları

Testin üçüncü sorusunda öğrencilerden nesli tükenmiş olan bitkilere örnekler vermeleri istenmiştir. Üçüncü sorunun analizinden elde edilen öntest ve sontest için bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Testin üçüncü sorusunun analizinden elde edilen bulgular

Tema	Alt tema	Öntest		Sontest	
		f	%	f	%
Nesli tükenmiş bitkiler	Yabani buğday	0	0	15	48,4
	Kökboyası otu	0	0	10	32,3
	Sığırkuyruğu	0	0	5	16,1
Yanlış cevaplar	Bilmiyorum	23	92	0	0
	Gül soğanı	2	8	1	3,2
Toplam		25	100	31	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretim öncesi öğrencilerin nesli tükenmiş bitkiler ile ilgili bilgilerin çok düşük seviyede olduğu öğretimden sonra ise öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin arttığı görülmektedir. Fakat artış düzeyinin yeterli seviyede olmadığı görülmektedir.

Testin Dördüncü Sorusunun Analizinden Elde Edilen Bulguları

Testin dördüncü sorusunda öğrencilerden nesli tükenmekte olan bitkilere örnekler vermeleri istenmiştir. Dördüncü sorunun analizinden elde edilen öntest ve sontest için bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Testin dördüncü sorusunun analizinden elde edilen bulgular

Tema	Alt tema	Öntest		Sontest	
		f	%	f	%
Nesli tükenmekte olan bitkiler	Kardelen	15	60	21	28,77
	Çorak gülü	1	4	14	19,18
	Çöven	1	4	10	13,7
	Sığıla	0	0	9	12,3
	Narin acı çiğdem	0	0	9	12,3
	Peygamber çiçeği	0	0	6	8,2
	Çakal nergisi	0	0	4	5,5
Yanlış cevaplar	Bilmiyorum	5	20	0	0
	Nergis	3	12	0	0
Toplam		25	100	73	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretimden önce öğrencilerin nesli tükenmekte olan bitkilerle ilgili bilgi seviyelerinin düşük seviyede olduğu öğretimden sonra bilgi seviyelerinin arttığı görülmektedir. Fakat öğretimden sonra nesli tükenmekte olan bitki çeşitliliği açısından öğrencilerin bilgi seviyelerinin yeterli düzeyde artmadığı görülmektedir.

Testin Beşinci Sorusunun Analizinden Elde Edilen Bulguları

Testin beşinci sorusunda öğrencilerden dünya üzerinde bir hayvanın neslinin tükenmesinin önemli olup olmadığını ve cevaplarının nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Beşinci sorunun analizinden elde edilen öntest ve sontest için bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Testin beşinci sorusunun analizinden elde edilen bulgular

Tema	Alt tema	Öntest		Sontest	
		f	%	f	%
Çevreci gerekçeler	Doğal dengenin bozulması	11	40,75	16	59,25
	Ekosistemde ki besin zincirinin bozulması	5	18,5	2	7,4
İnsan merkezli gerekçeler	Bilimsel çalışmalara denek olmak	1	3,7	0	0
	İnsanların besin kaynağının yok olması	1	3,7	5	18,5
Duygusal	Sevgi	2	7,4	2	7,4
	Saygı	3	11,1	1	3,7
Diğer	Bilmiyorum	4	17,8	1	3,7
Toplam		27	100	27	100

Tablo altı incelendiğinde öğretimden önce öğrencilerin hayvanlarının neslinin tükenmesinin önemi ile ilgili en yüksek frekansa sahip gerekçenin çevreci gerekçelerden doğal dengenin bozulması olduğu ve öğretimden sonra yine aynı gerekçenin frekansının artarak en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca hayvanların bilimsel çalışmalara denek olması gerekçesinin ise frekansının düştüğü görülmektedir.

Testin Altıncı Sorusunun Analizinden Elde Edilen Bulguları

Testin altıncı sorusunda öğrencilerden dünya üzerinde bir bitkinin neslinin tükenmesinin önemli olup olmadığını ve cevaplarının nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Altıncı sorunun analizinden elde edilen öntest ve sontest için bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Testin altıncı sorusunun analizinden elde edilen bulgular

Tema	Alt tema	Öntest		Sontest	
		f	%	f	%
Çevreci gerekçeler	Oksijen kaynağı	7	25	5	20
	Doğal dengenin bozulması	3	10,71	4	16
İnsan merkezli gerekçeler	İlaç sanayi	3	10,71	3	12
	İnsanların besin kaynağının yok olması	3	10,71	5	20
	Gölge kaynağı	1	3,6	0	0
Duygusal	Sevgi	1	3,6	0	0
Estetik	Doğal güzellik	6	21,4	4	16
Diğer	Bilmiyorum	4	14,3	4	16
Toplam		28	100	25	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretimden önce bitkilerin neslinin tükenmesinin önemi ile ilgili en yüksek frekansın çevreci gerekçelerden oksijen kaynağı gerekçesinin sahip olduğu öğretimden sonra ise bu oranın düştüğü ve insanların besin kaynağını olma gerekçesi ile eşitlendiği görülmektedir.

4. Sonuç

Bu çalışmanın amacı 7. Sınıf öğrencilerine nesli tükenen ve tükenmekte olan canlıların öğretiminde belgesel çekme yolu ile öğretimin etkililiğini tespit etmektir. Veri toplama aracının birinci sorusunda öğrencilerin nesli tükenmiş hayvanlar hakkındaki bilgilerini incelemek amaçlanmıştır. Birinci sorudan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğretim öncesi nesli tükenmiş bazı hayvanlardan haberdar olduğu, bazı nesli tükenmeyen hayvanları ise nesli tükenen hayvan olarak ifade ettikleri söylenebilir. Uygulanan öğretim sonrası öğrencilerin nesli tükenmiş hayvanlar ile ilgili bilgilerinin öğretim öncesine göre arttığı söylenebilir. Ayrıca öğretimden sonra nesli tükenen hayvanlar ile nesli tükenmeyen hayvanları ayırt etmede öğrencilerin bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşılabılır. İkinci soruda öğrencilerin nesli tükenmekte olan hayvanlar hakkındaki bilgilerini incelemek amaçlanmıştır. İkinci sorudan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğretim öncesinde nesli tükenmekte olan bazı hayvan isimlerini bildikleri, öğretim sonrasında bu isimleri bilme oranının ve söylenen hayvan isimlerinin sayısının arttığı söylenebilir. Ayrıca nesli tükenmekte olan hayvanlar ile ilgili öğrencilerin sahip olduğu yanlış bilgilerin azaldığı sonucuna ulaşılabılır. Üçüncü soruda öğrencilerin nesli tükenmiş bitkiler hakkındaki bilgilerini incelemek amaçlanmıştır. Üçüncü sorudan elde edilen bulgulardan göre öğrencilerin öğretim öncesi nesli tükenmiş bitkilerden haberdar olmadıkları ve hiçbir isim bilmedikleri, öğretimden sonra öğrencilerin bilgilerinin arttığı ve birkaç isim ifade ettikleri söylenebilir. Fakat öğrencilerin öğretim sonrası nesli tükenmiş bitki çeşidi ile ilgili öğrenmelerinin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılabılır. Dördüncü soruda öğrencilerin nesli tükenmekte olan bitkiler hakkındaki bilgilerini incelemek amaçlanmıştır. Dördüncü sorudan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğretimden önce nesli tükenmekte olan bitkilerden yalnız kardeleni söyledikleri öğretimden sonra ise nesli tükenmekte olan bitki isimlerinin ve çeşitlerinin söylenme oranının yüksek düzeyde arttığı sonucuna ulaşılabılır. Ayrıca yanlış olarak verilen cevapların oranının önemli derecede azaldığı söylenebilir. Beşinci soruda öğrencilerin hayvanlarının neslinin tükenmesinin biyo-çeşitlilik açısından önemine dair sahip oldukları bilgilerini incelemek amaçlanmıştır. Öğretimden sonra öğrencilerin doğal dengenin bozulması ile ilgili bilgilerinin arttığı, hayvanlarının denek olarak kullanılması düşüncesinden vazgeçtikleri söylenebilir. Ayrıca insanların besin kaynağı olarak hayvanları kullanma fikrinin artıp ekosistemdeki besin zincirinin bozulmasına dair bilginin azaldığı sonucuna ulaşılabılır. Altıncı soruda öğrencilerin bitkilerin neslinin tükenmesinin biyo-çeşitlilik açısından önemine dair sahip oldukları bilgilerini incelemek amaçlanmıştır. Öğretim öncesinde öğrenciler bitkilerin önem gerekçesi olarak oksijen kaynağı olmasını vurgularken öğretim sonrasında oksijen kaynağı ve insanların besin kaynağı olarak vurgulamalarından yola çıkılarak öğrencilerin bilgilerinin arttırdıkları sonucuna ulaşılabılır. Fakat doğal dengenin bozulması ile ilgili bilgilerinin yeteri düzeyde gelişmediği sonucuna ulaşılabılır.

Sonuç olarak belgesel çekme yolu ile öğretimin nesli tükenmiş ve tükenmekte olan canlıların öğretiminde etkili bir yol olduğu söylenebilir. Fakat nesli tükenmiş bitki ve hayvan çeşitliliğinin daha yüksek düzeyde öğrenilmesi için konu başlıklarının bütün gruplar tarafından araştırılması ve belgesellerini bütün sorular üzerinden çekmelerinin başarıyı arttırabileceği söylenebilir. Ayrıca

öğrenciler tarafından bitkiler ve hayvanların neslinin tükenmesinin biyo-çeşitlilik açısından öneminin daha fazla anlaşılması için öğretimin zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Kazanoğlu, F., Atan, F. & Özçelebi, H. (2015). “Yabancı Dil Öğretiminde Belgesel Film Kullanımının Öğretmen Adaylarının Dil Yetileri ve Değer Eğitimi Gelişimine Katkısı” Başlıklı Projenin Tanıtımı ve Proje Kapsamında Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1. Özel sayı), 371-384.
- Öner, Z . (2016). Determination of the values attributed to the exhausted and Turkey’s endemic species by preservice teachers. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 144-152. DOI: 10.24289/ijsser.279093
- Arda, Ö. (2015). Belgesel filmde yeni yaklaşımların İdfa Doclab 2010-2015 belgesel film örneklemini üzerinden yapısal ve kullanım özelliklerine göre içerik analizi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (48), 1-23.
- Koroğlu, H. G. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının, öğretmen adaylarında çevreye yönelik ilgi, tutum ve çevre bilinçli tüketici davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, C. & Korkmaz, H. (2017). *Termenin biyoçeşitlilik ve doğal ortam özellikleri (characteristics of biodiversity and natural environment of Terme)*. Trabzon: Serander Yayınları.
- Topçu, H. F. (2012). Biyolojik Çeşitlilik Özleşmesi: Müzakereden Uygulamaya. *Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 20(1): 57-97.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- 2013 fen bilimleri öğretim programı. 25.06.2018 tarihinde <https://ridvansoydemir.wordpress.com/2013-fen-bilimleri-ogretim-programi/> sitesinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu belgesel tanımı. 25.06.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b37b53d2c2175.77589111 sitesinden alınmıştır.
- Kuruoğlu, H . (2012). Belgesel filmde yaratıcılık: olanaklar ve sınırlar. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (27).
- National Geographic' e ait Bilimin Ta Kendisi: Nesli Tükenenler belgeseli 30.04.2018 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=bCSxYL_fD74 adresinden alınmıştır.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında hazırlanan Radyo Televizyon (Dramalar ve Belgesel Programlar) modülü 30.03.2018 tarihinde http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dramalar%20Ve%20Belgesel%20Programlar.pdf adresinden alınmıştır.
- Keçeci, G., & Kırbağ Zengin, F. (2016). Araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Social Science Doi number: http://dx. doi. org/10.9761/JASSS3353*, (47), 269-287.
- Turker, H., & Aslan, O. (2008). Documentary Use in 8th Grade Course for Ataturk and Revolutionary Modernism History in Republic of Turkey. *Dokuz Eylul University Buca Education Faculty Journal*, 24, 92-104.
- Kandemir, C., & Morva, A. D. (2005). Belgesel film yapımında etik. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (22).
- Urhan, N., & Erdem, M. (2018). İşbirlikli proje tabanlı öğrenme sürecinde dijital belgesel üretiminin yansıtıcı düşünmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 27-53.
- Öztaşkın, B. Ö. (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 3(2), 147-162.

9. EXAMINATION OF THE TEXTBOOK OF BIOLOGY IN HIGH SCHOOL ACCORDING TO VARIOUS CRITERIA

M.Handan GÜNEŞ*

*OMÜ, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı-Samsun.
hgunes@omu.edu.tr

H. Beyza ALPARSLAN**

**OMÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Eğitimi - Samsun. byzalparslan@gmail.com

ABSTRACT

Course books, which are one of the main elements of the education program and serve as a bridge between the program and the teacher-student, have always been one of the first problems that come to mind in the field of Education problems. In spite of the scientific and technological developments experienced today, books are accepted as an indispensable educational material in our country as in the rest of the world. Therefore, it is an inevitable obligation to show the necessary care for the preparation and content of a material that is so important. In this study, prepared by the Ministry of National Education and started to be used in all high schools in 2017. the aim of this course is to examine the characteristics of class Biology textbook in terms of educational design, visual design, language and expression. Reviewed 9. in the classroom biology textbook, it is seen that the content is designed to improve cognitive process skills in students and to provide student-centered effective biology teaching by enabling students to actively participate in the class. It is also observed that there are differences in visual content between units, that some visual materials do not fit the subject content and do not make any difference. In addition, the content of the topic is supported by events and frame codes. It is assumed that these frames can be useful in learning the subject. However, considering that each student is not easily accessible to these square codes, a dilemma arises. It is observed that the text structures in the units in the book are arranged from simple to complex, from abstract to abstract, and are also prepared considering the question-answer format, cause-effect relationship, comparison of existing features, identification of concepts and ideas. It also draws attention to the texts of the students in the units related to daily life. At the beginning of the unit, after the unit is processed, the aim of the unit is to provide students with what they can do, what they can do, and what they can do in daily life. As a result, prepared 9. it is seen that the class biology textbook is student-centred and is prepared to enable the student to actively participate in the class. It was also concluded that there is a textbook that can be used by all students on equal terms by eliminating some deficiencies.

Key Words:Biology, textbook, high school

9. SINIF LİSE BİYOLOJİ DERS KİTABININ ÇEŞİTLİ KRİTERLERE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZET

Eğitim-öğretim programının temel unsurlarından biri olan ve program ile öğretmen-öğrenci arasında bir köprü gibi görev yapan ders kitapları, eğitim sorunlarının ele alındığı ortamlarda ve alan yazında her zaman ilk akla gelen sorunlardan biri olmuştur. Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler rağmen kitaplar tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de vazgeçilmez bir eğitim-öğretim materyali olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu kadar önemli olan bir materyalin hazırlanışına ve içeriğine gereken özenin gösterilmesi kaçınılmaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2017 yılında bütün liselerde kullanılmaya başlanan 9. sınıf Biyoloji Ders Kitabının eğitsel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım açısından taşıdığı özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İncelenen 9. sınıf biyoloji ders kitabında, içeriğin öğrencilerde bilişsel süreç becerilerinin geliştirilmesine ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayarak öğrenci merkezli etkili bir biyoloji öğretiminin verilmesine yönelik düzenlendiği görülmektedir. Üniteler arasında görsel içerik bakımından farklılıklar olduğu, bazı görsel materyallerin konu içeriğine uymadığı ve farklılık yaratmadığı da görülmektedir. Ayrıca konu içerikleri etkinliklerle ve kare kodlarla desteklenmiştir. Bu kare kodların konunun öğrenilmesinde yararlı olabileceği kabul edilmiştir. Ancak her öğrencinin bu kare kodlara kolay ulaşamayacağı düşünüldüğünde bir ikileme ortaya çıkmaktadır. Kitapta yer alan ünitelerdeki metin yapısının genellikle basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru düzenlendiği ve ayrıca soru cevap formatı, neden sonuç ilişkisi, mevcut özelliklerin karşılaştırılması, kavram ve düşüncelerin tanımlanması dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir. Ünitelerde yer yer öğrencilerin konuları günlük hayatla ilişkilendirmesine yönelik metinlere yer verildiği de dikkati çekmektedir. Ünite başlangıcında o ünite işlendikten sonra öğrencilerin neler kazanacakları, neleri yapabilir hale gelecekleri ve öğrenecekleri konuların günlük hayatta ne işlerine yarayacağı ünitenin amacı olarak verilmektedir. Sonuç olarak hazırlanan 9. sınıf biyoloji ders kitabının öğrenci merkezli ve öğrencinin derse aktif katılımını sağlamaya yönelik hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca saptanan bazı eksiklikler giderilerek tüm öğrencilerin eşit şartlarda faydalanmak suretiyle kullanılabilceği bir ders kitabı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji, ders kitabı, lise.

1. Giriş

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istedik değişimler meydana getirmesi; gerekli bilgi, tutum ve davranışları kazanmasıdır (Kağan & Yalçın, 2017). Bu değişimlerin yaşandığı en önemli yerlerden biri de okullardır. Günümüz her ne kadar bilgi ve teknoloji çağı olsa da okullarda ki eğitim-öğretim sürecinde programın temel ve vazgeçilmez olan en önemli eğitim materyallerinin başında ders kitapları gelmektedir. Çünkü ders kitapları öğretmen ve öğrenciler için son derece güvenilirdir, öğretimde öğretmenin bilgisini daha iyi kullanmasına, öğretmek

istediklerini daha sistematik olarak öğretmesine, öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman ve yerde istediği şekilde tekrar etmesine imkan vermektedir (Doğan, 2009; Erten, 2017; Yılmaz, 2005).

Öğretimin hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlayan ders kitaplarını oluşturan bütün öğeler, görevlerini yerine getirebilecek yeterlilikte olmalı ve bir bütünlük içinde çalışmalıdır (Kılıç & Seven, 2007). Demirel ve Kıroğlu (2005)'na göre ders kitaplarının niteliğinin yükseltilmesi için, kitaplardaki bilimsel içerik, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme, görsel tasarım gibi bölümlerin oluşturulmasında çok sayıda uzmanın birlikte çalışması gerekmektedir. Eğer eğitimci, konu alanı uzmanı, psikolog, ölçme ve değerlendirme uzmanı, tasarımcı, dil uzmanı gibi birçok alan uzmanı ciddi bir ekip çalışması ile çalışır ise ancak o zaman ders kitapları istenilen yeterlilikte hazırlanabilir (Akt. Bulduk, 2014).

Günümüz dönemini de kapsayan 2000'li yılların biyoloji bilim çağı olacağı öngörülmektedir. Bu dinamizm içinde biyoloji dersi ilk, orta ve yüksek öğrenim gibi genel bilgilerin kazandırıldığı kurumlarda, öğrencilerin kişisel yetenekleri çerçevesinde, onlara insanın varoluşundan ölümüne kadar gerçekleşen gerek biyolojik gerekse kültürel konuların öğretilmesinde, çok yönlü yetişmeleri ve iyi bir karakter kazanmalarında oldukça etkili olacaktır. Biyoloji genel perspektif içinde canlı bilimi olarak hayatın tüm aşamasında önemi vurgulanması gereken bir derstir (Kızıroğlu, 1988).

Etkili bir biyoloji öğretimi için, ders kitaplarında öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek çalışmalara, kavram öğretiminde güncelliğe, konuyla ilgili öğrencilerin kolayca anlayarak ve sonuç olarak yapabileceği deneylere yer verilmesi ve bunların artırılması gereklidir. Dolayısıyla biyoloji ders kitapları bilinçli, düşünen, okuduğunu anlayan, yaratıcı öğrenciler yetiştirebilmesi için, yalın bir dille yazılmalı, Türkçe yazım kurallarına uygun yaş ve olgunluk seviyesine hitap etmeli, akıcı ve düşünce bütünlüğünü sağlamış metinlerle verilmelidir. Kitaplarda kullanılan resimlerin öğrenciyi teşvik edici, heveslendirici, albenisi yüksek ve merak uyandıran tarzda olmasına dikkat edilmelidir (Erten, 2017).

Yapılan bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2017 yılında bütün liselerde kullanılmaya başlanan 9. sınıf Biyoloji Ders Kitabının eğitsel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım açısından taşıdığı özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma da Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 04.07.2017 gün ve 10261056 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş, 2017 baskısı olan 9. Sınıf biyoloji ders kitabı eğitsel tasarım (amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme), görsel tasarım, dil ve anlatım açısından (Yanpar,2006) incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, her ünite adı altında ele alınarak çözüm önerileri ile birlikte verilmiştir.

3. BULGULAR

9. Sınıf biyoloji ders kitabı eğitsel tasarım (amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme), görsel tasarım, dil ve anlatım açısından ele alınmış olup sonuçlar örneklerle birlikte sunulmuştur.

3.1. Eğitsel Tasarım

3.1.1. Amaçlar

Amaç, genel anlamda erişilmek istenilen sonuç, maksat olarak tanımlanabilir. Her ülke kendi amaçları doğrultusunda bireyler yetiştirmek istemektedir. Bu amaçla hazırlanan ders kitaplarının içeriği ve çeşidi ne olursa olsun öncelikle Türk Milli Eğitim Sisteminin amaç ve ilkelerine hizmet etmesi zorunludur. Dersin işleyişine yönelik hazırlanan ders kitaplarında her ünitenin amacı ve o ünite işlendikten sonra neler kazanılacağı, neleri yapabilir hale geleceği öğrencilere açıkça belirtilmelidir. Böylece öğrenciler işleyecekleri ünitenin amacının ne olduğunu ve ünite işlendikten sonra neler kazanacaklarını öğreneceklerdir. Neyi niçin öğreneceğini bilmek şüphesiz öğrencileri motive edecektir.

İncelemesi yapılan 9. Sınıf biyoloji ders kitabında her ünitenin başında amaçlar ve neler öğrenileceği açıkça belirtilmiştir. Öğrenciler hedeften haberdar edilmiştir. Ayrıca ünite içeriğinin neden önemli olduğu verilmiş, öğrencilere yol gösterici olunmuştur.

3.1.2. İçerik

Ders kitabında en önemli özelliklerden biri konuların içeriğinin iyi hazırlanmış olması ve sunulmasıdır. İçerik ünite başında net bir şekilde ortaya konulan amaçlar ve kazanılacak olan davranışlara “ne ile” ulaşılabileceği sorusuna cevap vermektedir (Güneş, Güneş, & Gözüm, 2012). Ders kitabında sunulan içerikte güncel bilgiler yer almalıdır ve bilgiler günlük yaşamla bağdaştırılmalıdır. İçerik öğrenme ilkeleriyle tutarlı olmalı, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru gidilmelidir (Yanpar, 2006).

I.ÜNİTE

Yaşam Bilimi Biyoloji ünitesinde üç bölüm bulunmaktadır. Bu bölümler sunulurken kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmiştir.

İlk bölümde bilim ve bilimsel bilginin özellikleri, bilimsel yöntem, biyolojinin tarihsel gelişim sürecine katkı sağlayan bilim insanları ve son olarak biyolojinin günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümüne sağladığı katkıları verilmiştir. Konuların veriliş sırası önceki bilgileri destekleyecek şekildedir. Genel olarak bakıldığında konular öğrencinin anlayabileceği açıklıkta anlatılmış ve önemli kısımların üzerinde durulmuştur. Verilen örnekler genellikle güncel olup fazla bilgi vermekten kaçınılmıştır. Konunun anlatımında önemli kısımlar ve kavramlar koyu punto ile yazılmıştır. Ayrıca öğrenciler, konularla ilgili olarak yer yer “*Biliyor musunuz?*” kutucukları içinde dikkat çekici, ilginç ve güncel bilgiler verilerek bu bilgileri öğrenmeye, “*Düşünelim Araştıralım*” kutucukları ile araştırmaya; “*Tartışalım*” kutucukları ile de sorgulamaya yönlendirilmiştir. 16-17. sayfalarda bu üniteye ait kavramlar ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir okuma metni verilmiştir. 18- 22. Sayfalar arasında bilimsel bilginin özelliklerine değinilmiştir. Bu özellikler açıklanırken güncel örnekler ve görseller kullanılmıştır. 23. sayfada bilimsel araştırma basamaklarının neler olduğu verilmiştir. Şematik kullanım ve renklendirmeler öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından destekleyici olmuştur. 24. Sayfada konu alanı ile ilgili 11 yeni öğrenilecek kavram tanımları ile birlikte ifade edilmiştir. Sayı bakımından 11 kavram öğrencinin gelişim düzeyine uygun olsa da tek bir sayfa da toplanması yoğunluğa sebep olmuştur. Kavramlar diğer sayfalara da yayılarak verilmelidir. Geçmişten günümüze biyolojiye katkı sağlayan bilim insanları ve yaptıkları çalışmalar fotoğraflarıyla (sayfa 28-29) verilmiştir ki bu da oldukça dikkat çekici olmuştur. 31 ve 34. Sayfalar arasında biyolojinin katkı sağladığı problemlerden bahsedilmiştir. Konu işlenirken güncel ve küresel sorunlardan örnekler ve biyolojinin sağladığı katkılar görsellerle desteklenerek verilmiştir.

İkinci bölümde canlıların ortak özellikleri işlenmiştir. 36-37. Sayfalarda bölüm içerisinde geçen kavramlar ve okuma parçası verilmiştir. Bu bölümde tüm canlılarda ortak olarak bulunan özellikler verilmiş, her bir özellik görsellerle desteklenmiştir (sayfa 39-43). Fakat Sayfa 41’de canlıların ortak özelliği olan hareket kavramı açıklanırken verilen örnek yanıltıcı olma niteliği taşımaktadır. Sadece penguenlerin hareket kabiliyetinin olduğu anlaşılabilirliği bir ifade kullanılmıştır.

Üçüncü bölüm de canlıların yapısında bulunan temel bileşikler anlatılmıştır. 44. Sayfada bu bölümde ki kavramlar ve bölüme dair görsel verilmiştir. 45. Sayfada konuyla alakalı okuma metni sunulmuştur. Sayfa 46-52 arasında inorganik bileşikler anlatılmıştır, görsel üzerinde gösterilmiştir. İçerik öğrencilerin tümünün anlayabileceği şekilde basit, ayrıntıya yer vermeden ana hatlarıyla kısa ve öz şekilde verilmiştir. Sayfa 54 ile 89 arasında organik bileşikler anlatılmış; konu görsellerle, kimyasal formüllerle şekil ve etkinliklerle desteklenerek öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak şekilde sunulmuştur. 54. Sayfa da makromolekül ve mikromolekül kavramları kullanılmıştır. Fakat bu kavramların açıklamasına yer verilmemiştir.

II. ÜNİTE

Bu ünite de “Hücre” konusu işlenmiştir. Konu verilirken basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir yol izlenmiştir. 102. Sayfada üniteye dair kavramlar verilirken 103. Sayfada hücreyle alakalı okuma metni verilmiştir. 104. Sayfa geçmişten günümüze kadar geliştirilen mikroskop çeşitleri görselleriyle birlikte verilmiştir. Hücre teorisi detaya girmeden öğrencilerin anlayacağı şekilde sunulmuştur. 107-108 ve 109. Sayfada hücrenin yapısı farklı canlı türlerine ait örnekler de; görsellerle gösterilmiştir. 110-136. Sayfalarda hücre dıştan içe doğru tüm kısımları açıklanarak verilmiştir. 122. Sayfa da endoplazmik retikulum ile ilgili verilen “*endoplazmik retikulumlar, hücre bölünmesi sırasında eriyerek kaybolur. Bölünme tamamlandığında ise yeniden yapılır*” şeklinde ki bilgi öğrencinin hücre bölünmesi ile ilgili daha detaylı bilgiye sahip olmasına ve hücre bölünmesi sırasında organellerin durumunu öğrenmesine katkı sağlayacak bir detaydır. “Biliyor musunuz?” kutucuklarıyla öğrenciye güncel bir bilgi verilerek konunun günlük hayatla bağdaştırması sağlanmıştır. Sayfa 138 de verilen örnek konuyu örneklendirmek açısından ve kalıcı öğrenmeyi sağlama açısından dikkat çekici ve uygundur.

III. ÜNİTE

Bu ünite de iki bölüm bulunmaktadır. 146. Sayfada ünite içerisinde geçen kavramlar, 147. Sayfada mercanlar hakkında genel bir bilgi verilmiştir. Okuma parçası altında verilen sorularda öğrenciler araştırmaya yönlendirilmiş, böylelikle öğrencilerin mevcut bilgileri sorgulanmıştır. 148. Sayfada sınıflandırmadan ve sınıflandırmanın amacından bahsedilmiştir. Devam eden sayfalarda sınıflandırma yapılırken kullanılacak ölçütler geçmişten günümüze, kolaydan zora olacak şekilde işlenmiştir. 153. Sayfa da sınıflandırma da kullanılan kategoriler ve bu kategoriler arasında ki hiyerarşi en alt basamaktan en üst basamağa kadar renkli bir şematik gösterim ile verilmiştir. Bu gösterim akılda kalıcılığı sağlamak açısından faydalı bulunmuştur. Sayfa 155-157 arasında ikili adlandırma ve bu adlandırmalara dair farklı tür ve cinslere ait örnekler sunulmuştur. İkinci bölümde canlı alemleri ve özellikleri anlatılmıştır. 158. Sayfada bu bölüme ait kavramlar, 159. Sayfada konuya dair okuma parçası ve altında hazırlık soruları, 160. Sayfada canlı alemlerinin neler olduğu alt başlıklar halinde verilmiştir. Daha sonra verilen bir tablo da tüm canlı grupları bir görselle ve altında belirli özellikleri yazacak şekilde gösterilmiştir. İlk olarak bakteriler konusu tüm özellikleri ve çeşitleriyle birlikte görsel kullanılarak verilmiştir. 162. ve 163. sayfada verilen “*Araştırınız*” kutucukları ile öğrenciler araştırma ve sorgulamaya yönlendirilmiştir. 164. Sayfada bal ile ilgili yapılmış güncel bir okuma metni verilmiştir. 165. Sayfada bakterilerin biyolojik ve ekonomik öneminden bahsedilmiştir. Dolayısıyla öğrenciler bu bilinçle yetiştirilirse konuları neden öğrendiğinin farkında olacaktır ve öğrendiği bilgiyi günlük hayatında kullanacaktır. 166. Sayfada arkeler ve özellikleri, 167. Sayfada arkelerin biyolojik ve ekonomik özellikleri, sayfanın devamında ise protistler ve biyolojik önemi verilmiştir. 168. Sayfada çeşitli bitki türlerinin yer aldığı görsel kullanılmıştır. Genellikle karasal ortamda yaşayan bitki türleri kullanılırken su ortamında yaşayan türlere dair bir örnek verilmemiştir. 172. Sayfada bitkiler ve ekolojik öneminden bahsedilmiştir. 174. Sayfa da mantarlar konusuna geçilmiştir. Çeşitli mantar türleri, mantarların sebep olduğu hastalıklar görsellerle birlikte verilmiştir. Bu her kesimde yaşayan öğrencilere hitap etmesi ve öğrencileri bilinçlendirmesi açısından faydalı bulunmuştur. 176. Sayfa da mantarların biyolojik öneminden bahsedilmiştir. Mantarlardan sonra son konu olan hayvanlar bölümüne geçilmiştir. Hayvanlar başlangıçta omurgalı ve omurgasız olarak sınıflandırılmış ve bu grupların içinde bulunan alt gruplar bol görsel desteğiyle birlikte verilmiştir. Yer yer “*Biliyor musunuz?*” kutucuklarıyla öğrencilere farklı bilgiler sunulmuştur. Bu bölümden sonra okuma metinleriyle konu zenginleştirilmiştir. Hayvanlar konusu işlendikten sonra son bölüm olan virüsler konusuna 199. Sayfada geçilmiştir. Burada virüslerden, sebep olduğu hastalıklardan bahsedilmiş; viral hastalıklardan korunmak için yapılacaklar verilerek ünite bitirilmiştir.

3.1.3. Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretme-öğrenme süreci, içeriğin belirlenen amaçlara ulaşmak için nasıl düzenlenmesi gerektiği ile ilgilidir. Bu kapsamda kitap hazırlanırken ele alınan etkinlikler ve örnekler, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, çoklu zeka kuramına ve öğrenci düzeyine uygun hazırlanmalı, ayrıca

hem öğrencilerin yaşantılarına uygun olmalı, hem de farklılık ve çeşitlilik göstermelidir (Güneş, Güneş, & Gözüm, 2012). Kitaplarda kavramların tanımları, olayların açıklanması, ilkeler, bunlarla ilgili örnek olaylar ve çözümleri yer almalıdır (Yanpar, 2006).

Kitapla verilen etkinlikler, basitten karmaşığa doğru, tekrarlanabilir nitelikte ve öğrenci dikkatini çekecek şekilde hazırlanmalı, gerektiğinde hem aynı ünite içinde hem de diğer ünitelerde bir birini destekler nitelikte olmalı ve doğru bağlantılar kurularak verilmelidir. Ünite içinde seçilen etkinlikler aynı zamanda öğrencide birden fazla davranışı gerçekleştirmeye yönelik olmalı ve istenmeyen sonuçlar doğurmamalıdır. Etkinlikler öyle planlanmalı ve sunulmalıdır ki öğrenciler etkinlikleri isteyerek yapmalıdır. (Güneş, Güneş, & Gözüm, 2012) Etkinliklere yönelik olarak kitabın girişinde ve etkinliklerin başında güvenlik sembollerinden yararlanılmıştır ve öğrencinin dikkat etmesi sağlanmıştır. Bu ayrıntı oldukça önemlidir.

Sayfa 27 de verilen etkinlik tüm öğrenciler tarafından ulaşılabilecek malzemelerden oluşmaktadır ve kolaylıkla yapılacak niteliktedir. Ayrıca konunun bitiminde verilmesi öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmesi açısından fayda sağlayacaktır. Sayfa 38 de verilen etkinlikte canlıların ortak özelliklerini ayırt etmelerini sağlayacak çeşitli canlı örnekleri verilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Bu etkinlik konunun başında yapılarak öğrencilerde farkındalık yaratması hedeflenmiştir. 50. Sayfa da verilen etkinlik konu bitiminde öğrencilerin öğrendikleri konuları günlük hayatta nerelerde kullanabileceğini gösterir niteliktedir. Etkinlikte kullanılan malzemeler hemen hemen her öğrencinin kolay ulaşabileceği seviyededir. Fakat bistüri herkes tarafından tanınmayabilir ve kolay ulaşılabilir bu sebeple alternatif çözümler sunulmalıdır. Yine gerekli olan bütün etkinliklerde olduğu gibi belirli güvenlik sembollerinden yararlanılmıştır. 58. Sayfa da verilen etkinlikler laboratuvar ortamında ve öğretmen denetiminde yapılabilecek etkinliktir. Güvenlik sembollerinden yararlanılarak öğrencinin dikkat etmesi de sağlanmıştır. Fakat araç ve gereçler her okulda bulunmayabilir. Fırsat eşitliği yaratmadığı için uygun bir etkinlik olmamıştır. 63. Sayfada verilen etkinlik laboratuvar ortamında ve öğretmen denetiminde yapılabilecek etkinliktir. Ancak araç-gereçlerin tamamı her öğrenci tarafından kolay bulunamayabilir. Sayfa 67' de verilen etkinlik konunun bitiminde verilmesi öğrencilerin konuyu pekiştirmesi açısından fayda sağlamıştır. Ancak bu etkinlikte de araç-gereçlerin tamamına ulaşamayacak okullar olabileceği göz önüne alınırsa fırsat eşitsizliği ortaya çıkmaktadır. Bu etkinlikte laboratuvar ortamında ve öğretmen denetiminde yapılabilecek etkinliklerdendir. Her etkinlikte olduğu gibi güvenlik işaretleri ile verilmiştir. Sayfa 72'deki etkinlik konunun sonunda verilmesi açısından faydalıdır. Fakat etkinlikte geçen enzim ve substrat kavramlarının hangi maddeye karşılık geldiği verilmemiştir. Bu durum öğrencilerde kavram yanlışlarına sebep olabilir. 84. Sayfada verilen etkinlik; malzemelerin bulunması ve yapılabilmesi açısından kolay bir etkinlik olup öğrencilerin konuyu anlayabilmesi için uygundur. 91. Sayfada verilen etkinlik kolay ve herkes tarafından yapılabilecek güvenlik sorunu olmayan bir etkinliktir. 92. Sayfada verilen etkinlikde çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak öğrencilerin günümüzde insan sağlığını tehdit eden sorunlardan birine dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu etkinlik öğrencilerin araştırma ve sorgulama yönlerinin gelişmesine imkan verirken, öğrencilere okulda öğrendiklerini günlük hayatta kullanma olanağı vermiş ve üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlamıştır. 116. Sayfada verilen etkinlik laboratuvar ortamında ve öğretmen denetiminde yapılabilecek etkinliklerdendir. 117. Sayfada verilen etkinlik hem araç ve gereçlerin kolay ulaşır olması hem de öğrencilerin kendi başlarına kolaylıkla yapabilecek olması sebebiyle uygun bulunmuştur. Sayfa 132' de verilen etkinlik laboratuvar ortamında ve öğretmen denetiminde yapılabilecek etkinliklerdendir. Her etkinlikte olduğu gibi bu etkinlikte de güvenlik işaretleri verilmiştir. Konunun hemen bitiminde verilmesi öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması için fırsat yaratmıştır. 138. Sayfada verilen etkinlik laboratuvar ortamında ve öğretmen denetiminde yapılabilecek etkinliklerdendir. Ayrıca konuyu hemen bitiminde verilmesi ve kolay araç-gereçlerden oluşması sebebiyle faydalıdır. III. Ünite olan canlılar dünyasında bol bol örnekler kullanılmıştır. 173. Sayfada verilen etkinlikte verilen örnekler her öğrencinin hayatının bir yerinde karşılaşabileceği kolay ve bilindik türlerdir. 198. Sayfada verilen etkinlikte konunun bitiminde verilmesi öğrenci açısından faydalıdır. Ayrıca öğrencilerin kendi başına da yapabileceği niteliktedir. Genel anlamda bakıldığında ünitelerde konuyla ilgili verilen etkinliklerin birçoğu yeterli ve öğrencilerin gelişimleri için uygundur.

Ancak bazı etkinliklerde gerekli olan araç ve gereçler her öğrenci tarafından kolay ulaşılabılır nitelikte değildir.

3.1.4. Hazırlık ve Değerlendirme

Ders kitabında ünite ve konu başlangıcında amaçlara uygun, öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınarak, konuyu öğrenmeye yönelik ilgi ve istek uyandıracak nitelikte hazırlık soruları veya hazırlık çalışmaları olmalıdır. Bu sorular veya çalışmalar öğrencileri araştırma, inceleme ve gözlem yapmaya yönelterek bir ön öğrenme gerçekleştirecek nitelikte olmasının yanı sıra, aynı zamanda yerine göre cevaplaması beklenmeden sadece öğrencilerin kafasında soru işaretleri oluşturularak onları düşünmeye ve konuyu öğrenmeye hazırlayıcı nitelikte de olabilir (Güneş, Güneş, & Gözüm, 2012). Ayrıca ders kitabı içerdiği sorular bakımından farklılık göstermelidir. Bilgi düzeyini ölçen soruların yanı sıra; kavrama, uygulama vb. soruları da yer almalıdır (Yanpar, 2006).

Buna göre kitap incelendiğinde hazırlık soruları ünite başında verilen okuma metninin altında hazırlanmıştır. Örneğin;

I. ünitenin ana konu başlangıcında okuma metninin altında okuma metniyle alakalı ve ünite içeriğine uygun hazırlık soruları bulunmaktadır.

II. ünitenin başlangıcında verilen “hücreler tüm canlılarda aynı yapı ve özellikte midir?” şeklinde bir soru bulunmaktadır. Bu durum tek bir soru olması bakımından hem sayı olarak az hem de konuyu yeterince kapsamamaktadır.

III. ünitenin başlangıcında sınıflandırmaya ve canlılığa dair üç farklı soru sorulmuştur. Bu sorular öğrenciyi üniteye hazırlama, sorgulama ve araştırma yapmaya yönlendirme açısından uygundur.

Her ünitenin başında genellikle o üniteyle alakalı okuma metni verilmiştir. Bu okuma metinleri öğrencileri derse hazırlama açısından ve merak uyandırma açısından etkili olmuştur.

Yeni program ve kitaplar yapılandırmacı yaklaşım gereği yeniden düzenlendiğine göre doğal olarak kitaplarda ki değerlendirme bölümünün de yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanması gerekir. Bu bağlamda ana konu sonlarında yer alan değerlendirme bölümü ile hem öğrencilerin bilgi ve başarı durumları hem de istenilen tutum ve davranışları kazanıp kazanmadıkları tespit edilebilmelidir (Güneş, Güneş, & Gözüm, 2012). Bu kriterler dikkate alındığında incelenen ders kitabında her ünitenin sonunda o üniteye dair çoktan seçmeli, açık uçlu ve kısa cevaplı sorular bulunmaktadır. Ayrıca değerlendirme sorularında renkli olarak görseller kullanılmıştır. Bu uygulama öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırıcı yönde etki yapacaktır.

3.2.Görsel Tasarım

Görsellik her yaş grubunda çok önemlidir. Biyoloji konularının bir çoğunun soyut kavram ve olayları içerdiğini düşünecek olursak bu konuların uygun görsel materyallerle desteklenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Kitapta kullanılabilir görsel materyaller grafikler, gerçek fotoğraflar, mikroskop fotoğrafları, deney düzenek resimleri, slaytlar, bilgisayar ve televizyon ekran görüntüleri, kavram haritaları, şemalar, tablolar vb. gibi belirtilebilir. Konuları somutlaştırarak anlaşılmasını sağlayacak nitelikteki görsel materyaller öğrenci gelişim düzeyine, birikimine ve algılama yetisine uygun, estetik, renkli ve ilgi çekici olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca bütün görseller temiz, sade, açık ve objektif olmalıdır. Görseller konuyla ilgili olmasının yanı sıra gerçeği de ifade etmelidir (Güneş, Güneş, & Gözüm, 2012).

Genel olarak kullanılan bütün görsel materyaller incelendiğinde kitabın basımında kullanılan kâğıdın kaliteli olmaması nedeniyle yer yer bazı sorunlar dikkati çekmektedir. Örneğin bazı görsel materyallerin tam net olmaması, bulanık olması, arka sayfaya geçmesi, renklerde dağılma ve birbiri içine geçme gibi. Oysa kitabın basımı sırasında baskı tekniğine uygun kaliteli kâğıt kullanılması durumunda bu sorunlar ortadan kalkacaktır.

I.Ünite

14 ve 15 sayfada birbirinin devamı olan tek bir görsel kullanılmıştır. Bu görsel ile I. Ünite olan Yaşam Bilimi Biyoloji ünitesine giriş yapılmıştır. Kullanılan görsel ilk bakıldığında ünite başlığına dair herhangi bir çağrışım yapmamaktadır. Konu bütünlüğüyle uyuşmamaktadır. 16. Sayfada 1. Bölüme geçiş yapılmıştır. Burada kullanılan görsel konu ile uyum sağlamakta olup fotoğrafın devamı niteliğinde ki 17. Sayfada verilen okuma parçasının okunmasını zorlaştırmıştır. 18. Sayfada laboratuvar ortamında çalışma yapan bilim insanlarına ait fotoğraf kullanılmıştır. Bu görsel konuyla bütünlük taşımaktadır. 19. ve 20. Sayfada konuyu destekler nitelikte olan gerçek hayattan alınmış fotoğraflar kullanılmıştır. 21. Sayfada verilen görsel “bilimde öznellik ve nesnellik konusuna” ait bir görsel iken konuyla bütünlük arz etmemektedir. Bu görsel yerine fen bilimlerine ait bir görsel kullanılabilirdi. 22. Sayfada bilim toplum ilişkisini anlatan konu işlenmiştir. Verilen görseller konuyla ilgilidir. 24. Sayfa da verilen görsel, boyut ve netlik açısından uygun değildir. Sayfada ki yazı yoğunluğu azaltılıp, görsel daha büyük bir şekilde verilmelidir. 25. Sayfada verilen çalışma örneği dikkat çekici olmasına rağmen deneye ait görsel kullanılmadığı için konunun anlaşılmasında yetersiz kalmıştır. 26. Sayfada verilen görsel konuya uygun fakat görsel üzerinde verilen açıklama kavram yanlışlığına ve yanlış öğrenmeye sebep olabilir. 28. Sayfada görseller sayfanın en altına konumlandırılmıştır. Yazı yoğunluğu azaltılması açısından görsel sayfanın ortasına yerleştirilmelidir. 29. Sayfada kullanılan görseller hem konum hem de sunum açısından oldukça uygundur. 30. Sayfa 1.18 nolu görsel gerçeği yansıtmamaktadır. 31. Sayfada verilen görsel, boyut-netlik ve konunun içeriğine uygunluk açısından uygun olmuştur. 32. Sayfada görsel konuyu tam ifade etmemektedir. 33. Sayfada verilen görseller konunun içeriğini destekleyici niteliktedir. 34. Sayfada görsel 1.24 yerine doğal yaşamda çekilen fotoğraflar kullanılabilirdi. 35. Sayfada verilen okuma parçası ve görsel uyumludur. 36. ve 37. Sayfada verilen görsel ile ikinci bölüme geçiş yapılmıştır. Fakat kullanılan görsel konunun bütünü yansıtmamaktadır, sadece sucul ortama aittir. 38. Sayfa da verilen görsel etkinliğin içeriğine uygun renkli ve ilgi çekicidir. 39. Sayfada beslenme konusunda kullanılan görseller yanlış algıya sebep olabilecek genel ifadeler içerdiği için uygun değildir. 40. Sayfada verilen görsel bir önceki sayfada anlatılan beslenme konusuyla ilgilidir. Bu görselin ilgili konunun olduğu sayfada verilmesi daha uygundur. Bu sayfada kullanılan diğer görseller konu içeriği açısından ve gerçeği yansıtmaması açısından uygundur. Sayfa 41 de verilen görsel konu içeriği açısından uygun olabilir ama altında yazan açıklama öğrencilerde yanıltıcı olabilir. Kullanılan diğer görseller konu içeriğiyle uygundur fakat “*Biliyorsunuz*” kutucuğu içinde yer alan bilgi ilgili konunun seviyesinde olmalıdır. 42. Sayfada kullanılan görseller konunun içeriğine uygundur. Görseller netlik, dikkat çekicilik açısından uygundur. Sayfa 43 de verilen 1.42 numaralı görsel yerine farklı fenotiplere sahip anne ve yavruların yer aldığı görseller kullanılabilirdi. Organizasyon ile ilgili görsel kullanılmamıştır. Sayfada kullanılan diğer görseller konu içeriğiyle uyumludur. 44. ve 45. Sayfada I. Ünitenin 3. Bölümüne geçilmiştir. Kullanılan görsel konuyu tam olarak yansıtmamaktadır. Farklı bir görsel kullanılabilirdi. 46. sayfada verilen konunun anlaşılması açısından daha büyük ve net olmalıdır. 47. Sayfada adhezyon ve kohezyon kavramları açıklanmış fakat görsel kullanılmamıştır. 48. Sayfada etkinlikle ilgili verilen görsel uygundur. 49. Sayfa görsel tasarım açısından düzgündür. 50. Sayfada etkinlikle ilgili verilen görsel uyumludur. 51. Sayfa konu içeriğini destekler nitelikte bol görsel içermektedir. 52. Sayfada ki görsel bir önceki sayfada anlatılan konuya aittir. İlgili sayfada kullanılan diğer görseller konu ile bütünlük taşımaktadır. 53. Sayfada kullanılan görsel okuma parçasıyla uyumludur. 57. Sayfada nişasta ile ilgili görsel kullanılabilirdi. 58. Sayfada kullanılan görsel etkinliğin içeriğiyle uyumludur. 59. Sayfa okuma parçasında kullanılan görsel ekmek israfından çok ekmek tüketimini anlatmaktadır. 60. Sayfa görsel tasarım açısından oldukça zengindir. 61. Sayfada yağlar konusunda kullanılan görsellerde tereyağı daha çok margarini anımsatmaktadır dolayısıyla görsel değiştirilebilir. 62. Sayfada kullanılan 1.79 numaralı görsel yerine farklı bir görsel kullanılabilirdi. 63. Sayfada kullanılan görsel etkinliğin içeriğiyle uyumludur. Sayfa 64-69 arasında kullanılan görseller netlik, konunun anlaşılır oluşu açısından uygundur. Görseller bol kullanılmıştır. 70. Sayfada kullanılan enzim substrat ilişkisini anlatan görsel öğrencilerde yanıltıcı olabileceği için daha uygun bir görsel kullanılabilirdi. 71. Sayfa görsel tasarım açısından uygundur. 72. Sayfada etkinlikle ilgili görsel kullanılmamıştır. Sayfa 73-80 arasında kullanılan görseller konunun bütünlüğü, anlaşılır ve net olması bakımından ilgili sayfaları

zenginleştirmiştir. 81. Sayfada kullanılan 1. 102 nolu görsel hatalıdır. 82. Sayfa kullanılan görsel yerine farklı bir görsel kullanılabilirdi. 83, 84 ve 85. Sayfada kullanılan görseller uygundur. Fakat 85. Sayfada RNA ile ilgili de görsel kullanılabilirdi. 86 ve 87. Sayfa görselleri uygundur. 88. Sayfada kullanılan 1.111 nolu görsel de kullanılan ifade değiştirilip genel kavramlar kullanılabilir ya da görsel daha genele hitap edebilir. 89, 90, 91 ve 92. Sayfada kullanılan görseller konunun anlaşılmasını destekler niteliktedir. I. Ünite sonunda hazırlanan değerlendirme sorularında yer yer görsel kullanılmıştır. Bu durum öğrencileri teşvik etmesi bakımından olumlu olmuştur.

II.Ünite

100. Sayfa da II. Üniteye geçiş yapılmıştır. Kullanılan görsel 101. Sayfaya kadar yayılmıştır. Burada kullanılan görsel hücre konusuna çokta uygun değildir. Farklı bir görsel kullanılabilirdi.102. sayfa da II. Ünitenin 1. Bölümüne geçilmiştir. Burada kullanılan görsel uygundur. Fakat görselin devamı olarak 103. Sayfa da zemin olarak kullanılması okuma metninin görselliğini bozmuştur. 104. Sayfada mikroskopların geçmişten günümüze kadar gelişimini içeren görsel kullanılmıştır. Kullanılan görsel uygun fakat konum olarak değiştirilebilir. 105, 106, 107, 108, 109 ve 110. Sayfalar görsel açısından oldukça zengindir. 111. Sayfada hiç görsel kullanılmaması konunun havada kalmasına neden olmuştur. 112. Sayfa görsel tasarım açısından uygundur. 113. Sayfada 2.10 nolu görsel boyut ve netlik açısından uygun değildir. Bunun dışında sayfada kullanılan diğer görseller uyumludur. 114. sayfada verilen görselde ki bitkinin önceki hali ve ismidde verilmelidir. 115. Sayfada 2.14 nolu görsele ait içerik bir önceki sayfada verilmiştir. Konunun bütünlüğü açısından görsel ve içerik aynı sayfada yer almalıdır. 116. Sayfada etkinlikte kullanılan görsel net değil ayrıca gerçeği yansıtmamaktadır. 117. Sayfada kullanılan görsel uygundur. 118. Sayfada verilen görseller konunun içeriğine uygundur. Fakat boyut olarak daha büyük verilebilirdi. 119. Sayfada kullanılan görsel uygundur. 120, 121, 122, 123 ve 124. Sayfada kullanılan görseller konuyla uyumludur. Dikkat çekici ve destekleyici niteliktedir. 126.sayfada verilen paramezyumda ki besin kofulu net ayırt edilememektedir. Bu sebeple besin kofulunun daha net görüldüğü görsel kullanılabilirdi. 127. Sayfada kullanılan görsel de paramezyumdaki kontraktil koful gösterilmek istenmiştir. Fakat görsel istenilen özelliği net ifade etmediği için değiştirilmesi gereklidir. 128. Sayfada kullanılan görsel mitokondrinin tüm kısım ve özelliklerini göstermektedir. Fakat genel şekil olarak farklı bir görsel kullanılabilirdi. 129. Sayfada okuma metni içerisinde verilen görsel uygundur. 130, 131, 132, 133 ve 134. Sayfalarda kullanılan görseller konu içeriğine uygunluk, dikkat çekicilik ve öğrenmeyi destekleyici özellikleri bakımından güzel tasarlanmıştır. 135. Sayfada kullanılan çekirdek görseli yerine farklı bir görsel kullanılabilirdi. 136. Sayfada kullanılan kromatin görseli yerine öğrencilerin daha aşina olduğu ve daha kolay hafızalarında tutabileceği farklı bir görsel kullanılabilirdi. 137 ve 138. Sayfalarda etkinliklerle uyumlu görseller kullanılmıştır. 2. Ünite değerlendirme sorularında yer yer görsel içerik kullanılmıştır. Bu uygulama, dikkat çekme ve güdüleme açısından uygun olmuştur. 144. Sayfada III. Ünite olan canlılar dünyasına geçilmiştir. Bu sayfada ve devamı olarak 145. Sayfada tek tip canlı örneği kullanılmıştır. Bu görsel hem konunun bütününe yansıtmadığı hem de her öğrenci tarafından bilinmeyeceği için uygun değildir. 146. Sayfa da 1. Bölüme geçilmiştir. Burada kullanılan görsel konunun bütününe yansıtmamaktadır.

III.Ünite

148. Sayfada kullanılan görsel sadece kuş ve böcek türlerini göstermektedir ayrıca boyut olarakta uygun değildir. 149. Sayfa görsel tasarım açısından uygundur. 150. Sayfada kullanılan Linnaeus'a ait sınıflandırma kitabının kapağı hem okunabilirlik hem de netlik açısından oldukça kötü bir görseldir. 151,152, 153, 154, 155, 156 ve 157. Sayfalar görsel tasarım açısından uygundur. Oldukça renkli, anlaşılır ve konu içeriğiyle uyumludur. 158. Sayfada 2. Bölüme geçiş yapılmıştır. Kapak resmi olarak kullanılan görsel konunun bütününe yansıtmamaktadır. 160, 161, 162, 163, 164, 165 ve 166. Sayfalar görsel tasarım açısından düzgün biçimde hazırlanmıştır. 167. Sayfada verilen görseller ile "araştırınız" kutucuğu konum olarak yer değiştirebilir. 168. Sayfada hemen hemen her bitki türüne ait görsel kullanılmıştır fakat su ortamına ait bitki örneği bulunmamaktadır. Sayfa 169'dan konu sonuna kadar anlatımlar bol görsel öğelerle desteklenmiştir.

3.3. Dil ve Anlatım

Bir ders kitabında yazar öğrenciyle iletişim kurarak öğrenciyi düşünmeye yönlendirecek şekilde bir anlatım kullanılmalıdır. Kitabın dili öğrenci gelişim düzeyine ve yaşantısına uygun olmalı, seçilen örnekler günlük hayattan verilmelidir. Kitabın her bir sayfasında yer alan yeni kavram sayısı da öğrenci gelişim düzeyine uygun ayarlanmalıdır. Kitabın akıcı ve anlaşılır olması için cümleden cümleye, paragraftan paragrafa ve bölümden bölüme geçişler uygun bir şekilde ayarlanmalıdır. Cümleler kısa ve anlaşılır olmalı, aşırı detaylardan kaçınılmalı ve imla kurallarına dikkat edilmelidir. Diğer çok önemli bir özellik ise kitaptaki her hangi bir anlatım öğrencide yanlış anlamalara ve kavram yanlışlarına neden olmayacak şekilde tasarlanmalıdır (Güneş, Güneş, & Gözüm, 2012).

Biyoloji kitabını anlatım ve dil tasarımı açısından inceleyecek olursak genel anlamda önemli sorunların olmadığı dikkati çekmektedir. Vurgu yapılmak istenilen kavramlar kalın puntuyla yazılmıştır. Yabancı kavram ve bilim insanlarının isimleri okunuşuyla birlikte verilmiştir. Genelde anlatım açık, sade ve yanlış anlamalara neden olmayacak şekilde tasarlanmıştır. Cümleler kısa ve anlaşılırdır. Bazı kavramlara parantez içerisinde örnekler verilmiştir. Kitap baştan sona incelendiğinde nadiren bazı eksiklikler dikkati çekmiştir. Örneğin; görsel ile ilgili örnek verilirken görsel numarası cümlelerin ortasında verilmiştir (sayfa 69, 70, 73 108. vb.). Bu durum cümlelerin okunuşunda kopukluk yaşanmasına sebep olmaktadır. 104. Sayfa da cümle yarım kesilip, devamı diğer sayfa da verilmiştir. Dolayısıyla cümle bütünlüğü bozulmuştur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Biyoloji dersinin günümüzde değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte her geçen gün önemi ve gerekliliği artmaktadır. Biyoloji dersinin okullarda etkili ve verimli bir şekilde işlenebilmesinde elbette ki derslerde kullanılan araç ve gereçlerin, dersin amaçlarına uygun olarak hazırlanması ve kullanılması önemli bir noktadır. Ülkemizde okullarımızın şartları göz önünde bulundurulduğunda diğer bütün derslerde olduğu gibi biyoloji dersinde de ders kitaplarının başlıca eğitim- öğretim aracı olduğu gerçeğiyle karşılaşmaktayız. Ders kitaplarının eğitim-öğretim sürecinde etkin olarak kullanılması, ders kitaplarının daha nitelikli ve iyi tasarlanmış olmasını da zorunlu kılmaktadır. Tasarımı iyi yapılmış, ilgi çekici, içerik yönünden zengin ve verimli kitaplar; öğrencilerin öğrenmelerinde kolaylık sağlarken, öğretmenlere de eğitim- öğretim sürecinin planlanmasında kaynaklık etmektedirler (Doğan, 2009).

Genel anlamda bakıldığında 9. sınıf biyoloji ders kitabında saptanan bulgulara göre içeriğin bilişsel süreç becerilerinin geliştirilmesine ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayarak öğrenci merkezli etkili bir biyoloji öğretiminin sağlanmasına yönelik hazırlanmaya çalışıldığı dikkati çekmektedir. Sonuç olarak belirtilen yanlışlar ve eksiklikler giderilerek düzenlenen biyoloji ders kitabının kullanılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bulduk, Ö. (2014). Fen Ve Teknoloji Dersi 7. Sınıf Ders Kitabı Ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Laboratuvar Kullanım Tekniği Açısından İncelenmesi . *Yüksek Lisans Tezi* . Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan, R. (2009). Lise Biyoloji Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesinde Öğretmen Ve Öğretmen Adayı Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü .
- Erten, F. (2017). Ortaöğretim 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitaplarının MEB Talim Terbiye Kurulunun Belirlediği Kriterlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, M. H., Güneş, O., & Gözüm, A. İ. (2012). Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabının İncelenmesi. *3rd Internati onal Conference on New Trends in Educati on and Their Implications*. Antalya: İconte.
- Kağan, M., & Yalçın, S. (2017). *Eğitim Billimine Giriş* (1. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kızıroğlu, İ. (1988). Günümüzde Biyoloji Dersi ve Amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(3), 243-250.
- Yanpar, T. (2006). *ğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. ANKARA: Anı Yayıncılık.
- Yetkin, Y. (1998). Biyoloji Eğitimi ile Sağlanan Davranış Değişikliklerinin İnsanın Ycelişi ve Dünya Barışına Katkısı. *Tr. J. of Biology*(22), 347-367.
- Yılmaz, A. (2005). Lise 1 Kimya Ders Kitabındaki Bazı Deneylerde Kullanılan Kimyasalların Tehlikeli zelliklerine Yönelik ğrencilerin Bilgi Düzeyleri Ve neriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 226-235.

THE OPINIONS OF BIOLOGY TEACHER CANDIDATES ON REPLICATION GAME

M.Handan GÜNEŞ*

*OMÜ, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı-Samsun-
hgunes@omu.edu.tr

Enes ASAROĞLU**

**OMÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Eğitimi-
Samsun- enesasaroglu@hotmail.com

ABSTRACT

As is known, biology has many abstract concepts. These abstract concepts have a lot of difficulty in learning meaningful and permanent. For this reason, in recent years, the importance of teaching the lessons not only by giving information but also by supporting them with activities aimed at enabling students to learn actively by doing it. It is thought that the use of educational games in biology lessons can be very useful when viewed from the point of view of the student. This study was carried out with the views of Biology teacher candidates about the replication game played for a better understanding of the replication topic. David A. A. in the scope of the course title Fundamentals of Biology I at Samford University. Developed by Johnson. In this game, which is also called "replication dance", a total of 53 teacher candidate who have been trained in the Department of Biology teaching at the Faculty of Education, Faculty of Education, Ondokuz Mayıs University have participated. According to the principle of volunteerism, there is a candidate for biology teacher from various classes in the study. After the necessary preparations were made, the game was played in an area within the predefined campus boundaries. All stages have been recorded in the game. The data was collected by asking participants to write their views on the game. The data were evaluated with the help of content analysis. Teacher candidates; "the topic provides better learning", "the subject provides permanent learning", "educational and instructive game" "fun game", "high school can also be used as a game", etc. they have expressed their opinions.

Key Words: Biology, game, replication, education.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ REPLİKASYON OYUNU HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Bilindiği üzere biyoloji birçok soyut kavramı bünyesinde barındırmaktadır. Bu soyut kavramların anlamlı ve kalıcı öğrenilmesinde bir çok zorluk yaşanmaktadır. Dolayısıyla son yıllarda derslerin sadece ezbere bilgi vererek değil, öğrencilerin yaparak yaşayarak aktif bir biçimde öğrenmesini sağlamaya yönelik etkinliklerle desteklenerek işlenmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu etkinlikler içinde ele alınan eğitsel oyunların biyoloji derslerinde kullanılmasının öğrenci açısından bakıldığında bir çok yararı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma, replikasyon konusunun daha iyi anlaşılması için oynatılan replikasyon oyunu hakkında biyoloji öğretmen adaylarının görüşleri alınarak yapılmıştır. Öğretmen adaylarına oynatılan bu oyun, Samford Üniversitesinde biyolojinin temelleri I isimli ders kapsamında David A. Johnson tarafından geliştirilmiştir. "Replikasyon dansı" olarak da isimlendirilen bu oyuna Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Biyoloji Öğretmenliğinde eğitim gören toplam 53 öğretmen adayı katılmıştır. Gönüllülük ilkesine göre katılımın sağlandığı çalışmada çeşitli sınıflardan biyoloji öğretmen adayı bulunmaktadır. Gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra önceden belirlenen kampüs sınırları içindeki bir alanda oyun oynatılmıştır. Bütün aşamaların kaydedildiği oyunda veriler, katılımcıların oyun hakkındaki görüşlerini yazmaları istenerek toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları; "konunun daha iyi öğrenilmesini sağladığı", "konunun kalıcı öğrenilmesini sağladığı", "eğitici ve öğretici bir oyun olduğu" "eğlenceli bir oyun olduğu", "liselerde de kullanılabilecek bir oyun olduğu" vb. yönünde görüşler bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji, oyun, replikasyon, eğitim.

1. Giriş

Gelişen teknolojiyi ve yaşadığımız yüzyılı göz önüne alırsak geçmişte kullandığımız öğretim yöntem ve tekniklerinin her konuda yeterli olmadığını söyleyebiliriz. Dolayısıyla son yıllarda bir çok yeni yöntem ve teknik üzerinde durulmaktadır. Kalıcı ve etkili öğrenmesinin sağlanabilmesi noktasında bu teknikler arasında oyunla öğretim tekniği son zamanlarda sıklıkla gündeme gelmektedir. Ar (2016)' a göre öğrenciler ilgilerini çekmeyen, anlam veremedikleri ve bağdaştırıcı olmayan yöntem ve tekniklere karşı hissizleşmeye başlamışlardır. Oyunların eğitimde kullanılmasının tarihçesi oldukça eski dönemlere dayanmaktadır. Eğitsel oyunların eğitimde kullanılması artık normal bir kavram haline almaya başlamıştır (Karataş, 2014).Günümüzde oyun, kavram olarak pek çok alanda ve alt kategorilerde karşımıza çıkmaktadır. Spor oyunları, dramalar, halk oyunları, eğitim oyunları vd. bunlardan bazılarıdır. Bu kadar alt kategorisi olan bir kavramın tanımını yapmak bir o kadar güçleşmektedir.

Ancak genel olarak bazı eğitim bilimcilerin tanımları şu şekildedir (Uğurel & Moralı, 2010).

Oyunu; "John Dewey sonuç gözötilmeyen bilinçsiz davranışlar; Huizinga isteyerek ve kurallı olarak belli bir zaman ve mekânda yapılan faaliyetler; Spencer gerekli olmayan artık enerjilerin atılması; Eibesfeldt çıraklığın aktif bir şekli; Groos hayatın daha sonraki safhalarına hazırlık; Mitchell ve Mason insanın kendini ifade etmesi; Gulick ise yapılması istenilenin yapılması" şeklinde tanımlamaktadır (aktaran Ergün, 1980)

Oyunlaştırmadaki amaç, öğrenme sürecinin öğrenenler açısından daha çekici hale getirilmesini sağlayabilmektir. Daha eğlenceli etkinliklerin olduğu bir öğrenme ortamıyla öğrenenlerde motivasyon sağlanarak farklı bir öğrenme deneyimi kazandırılabilir (Güler & Güler, 2015). Öğrenci başarısını güdüleyen en önemli unsurlardan biri motivasyondur. Motivasyon Seifert (1991) tarafından belli bir amaçla bireyi hareketlendiren bir gereksinim ya da talep olarak tanımlanmaktadır. Motivasyonu irdeleyen çeşitli kuramlar vardır. Bunların başlıcaları Davranışçı Yaklaşım, Sosyal Öğrenme Kuramı, Hümanistik Yaklaşım ve Bilişsel Yaklaşım'dır (Ergür, 2002). Bu günlerde öğrencilerin derslere olan motivasyon ve katılımları konusunda problemler yaşanmaktadır. Oyunlaştırma ve oyunla eğitim öğeleri öğrencilerin okullarda yaşamış olduğu bu problemlere yardımcı olmaktadır (Lee & Hammer, 2011).

Dolayısıyla biyoloji dersinde yabancı ve soyut kavramların karmaşık olmasından dolayı öğretilmesi ve öğrenilmesi konusunda zorlanılmaktadır. Biyoloji öğretiminde eğitim durumları ve biyolojideki kavramların soyut ve karmaşık olması öğrencilerin bazı konuları ve kavramları anlamakta zorluk çektikleri ve ezberleyerek öğrendikleri görülmektedir (Kılıç & Sağlam, 2004). Nitekim bu durum öğrencilerin dersten ve konudan sıkılmalarına neden olabilmektedir. Sıkıcı ve zor olarak görülen konuları eğlenceli ve uygulanabilir hale getirerek motivasyon sağlama bakımından oyunlaştırma etkili bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyunlaştırma, öğrencilerin ilgisini çekerek motivasyonun artırılmasını sağlamakta ve bu durum öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Yıldırım, 2016).

Öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının olumlu yönde artırılmasına yardımcı olabileceği düşünülen oyunla öğretim tekniği, anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesi zor olan bir çok soyut biyoloji konusunda kullanılabilir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada biyoloji öğretmeni adaylarına replikasyon oyunu oynattırılarak uygulamaya yönelik görüşleri alınmıştır.

2. Yöntem

Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve totaliter bir biçimde çıkarılmasına yönelik bir sürecin takip edildiği bir araştırma şekli olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1999).

Araştırmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği bölümü 1.2.3. ve 5.sınıfta öğrenim gören 52 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çalışma gönüllülük ilkesi esas alınarak yapılmıştır. Çalışma başından sonuna kadar video kamera ile de kayıt altına alınmıştır.

Çalışmada Prof. Dr. David A. Johnson tarafından geliştirilmiş olan replikasyon oyununa <https://www.youtube.com/watch?v=DsGVSv0bnno&t=18s> adresinden ulaşılmış ve gerekli izin alınarak çalışmada kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri "Birlikte oynadığımız replikasyon oyununa yönelik görüşleriniz nelerdir?" şeklinde bir açık uçlu sorularak toplanmıştır. Böylece biyoloji öğretmeni adaylarının replikasyon oyunu hakkındaki olumlu veya olumsuz görüşleri elde edilmiştir

2.1. Uygulama Süreci

Öğretmen adaylarının görüşlerini almak için öncelikle replikasyon oyunu oynatılmıştır. Oyuna başlamadan önce oyunun konusunu içeren bilgiler verilmiş, görevlerine göre çeşitli renklerde t-shirtler

dağıtılmış (Resim 1) ve renklerin hangi görevleri temsil ettiği anlatılmıştır. Oyundaki kullanılan t-shirtlerin renk ve görev skalası tablo 1 ve tablo 2 de görülmektedir.

Tablo 1. T-shirt renk ve görev skalası

Enzimler	Öğrenci Sayısı	T-shirt Renkleri
Helikaz	1	Siyah
DNA Polimeraz III	3	Kahverengi
DNA Polimeraz I	1	Koyu Mavi
Ligaz	1	Beyaz
Okazaki Fragmentleri	2	Bordo

Tablo 2. T-shirt renk ve görev skalası

Nükleotitler	Öğrenci Sayısı	T-shirt Renkleri
Adenin	11	Kırmızı
Timin	11	Açık Mavi
Sitozin	11	Yeşil
Guanin	11	Turuncu



Resim 1. T-shirtlerin renkleri ve üzerlerindeki harfler

Öğretmen adayları rollerini aldıktan sonra A-T G-S eşleşmesi ile öğretmen adayları yan yana gelip bir kolları öndeki arkadaşının omuzunda iken diğer kolları yanındaki arkadaşının omuzunda olacak şekilde pozisyon almışlardır (Resim 2).



Resim 2. A-T-G-S eşleşmesi yapılış şekli

Öğretmen adayları (Resim 2)'de görüldüğü üzere tek sıra halinde zıt yönlerde dizilim sağlarlar. El ele tutuşup hidrojen bağlarını temsil eden bir şekil oluştururlar. Öğretmen adayları yukarıdan bakıldığında bir DNA zinciri şeklinde görünürler. El ele tutuşup bir zincir oluşturan öğretmen adaylarını helikaz rolünü üstlenen öğretmen adayı tek tek ayırarak bir birlerinden ayrılmasını sağlar. Böylece replikasyon olayındaki DNA açılması olayı canlandırılmış olur. Ayrılan öğretmen adayları bir

birlerinden zıt yönlere uzaklaşarak nükleotit görevindeki arkadaşlarının gelmesi için ortam oluştururlar (Resim 3).



Resim 3. Helikaz rolünde görevli öğrenci zinciri açar.

Serbest nükleotit görevinde olan öğretmen adaylarını DNA polimeraz III görevindeki öğretmen adayı yeni zincileri oluşturmak üzere dizer. Nükleotidler bu DNA ya katılmadığı için DNA polimeraz III görevindeki öğretmen adayı sırasına göre arkadaşlarını yönlendirerek zinciri oluşturur (Resim 4).



Resim 4. DNA Polimeraz rolündeki Öğretmen adayları nükleotit rolündeki arkadaşlarını yönlendirir.

Oyun gereği birkaç öğrenci yanlış yerleşmelidir. Okazaki fragmenti görevindeki öğretmen adaylarını ve yanlış yerleşen öğretmen adaylarını, görevi DNA polimeraz I olan öğretmen adayı düzeltip yerine doğru olan arkadaşlarını yerleştirir. Son olarak 2 adet DNA parçası oluşacağı için en son öğretmen adayı kolunu kapatmaz ligaz görevini üstlenen öğretmen adayı en sondaki arkadaşının kolunu kapatır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verileri analiz etmek için içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinde asıl amaç elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan uygulama, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bu verileri okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Biyoloji öğretmeni adaylarından elde edilen veriler içerik analizinde kullanılan kodlama yöntemi yardımı ile anlamlı hale getirilmiştir. Kodlama veriler içinde yer alan anlamlı bölümleri (bir sözcük, cümle, paragraf vb.) adlandırma sürecidir. Kodlama sürecinde elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir (Kıncal, 2015).

3. Bulgular

'Birlikte oynadığımız replikasyon oyununa yönelik görüşleriniz nelerdir'' şeklinde bir açık uçlu sorudan elde edilen bulgular:

Araştırmaya katılan biyoloji öğretmeni adaylarının Replikasyon oyununa yönelik olumlu görüşleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Replikasyon oyununa ilişkin olumlu görüşler

Görüş	n	f
Eğitici ve Öğretici Oldu	33	%17,49
Eğlenceli Bir Oyun Oldu	23	%12,19
Konunun Kalıcı Öğrenilmesini Sağladı	45	%23,85
Liselerde Kullanılabilir	14	%7,42

Replikasyon oyununun eğitici ve öğretici olduğunu belirten bazı biyoloji öğretmen adaylarının görüşleri;

“Normal , teknik anlatım ile bu kıyaslanırsa bunun öğrenmek için daha eğitici ve daha eğlenceli olduğunu düşünüyorum. Ö₁”

“Normal anlatımın yanı sıra derslere böyle etkinlikler katmak hem dersin daha iyi anlaşılmasını hem de eğlenirken öğrenilmesini sağlar. Ö₂”

“Gayet eğlenceli ve öğretici bir oyun olduğu kanaatindeyim Ö₄”

“Bu gibi oyunlar eğitirken eğlendirir ve çok öğretici olur. Ö₅”

“Oynadığımız oyunu bir biyoloji öğretmeni adayı olarak beğendim ve çok eğitici buldum Ö₇”

“Hem eğlendirip, hem öğretmek için bence mükemmel bir yöntem. Ö₉”

“Bu oyunu oynarken çok eğlendim ve öğretici buldum. Ö₁₀”

“Oyun hem eğitici, hem öğreticiydi. Ö₁₂”

“Bilmediğim kaçırdığım bir çok bilgiyi öğrenmiş oldum. Ö₁₄”

“Bu konuyu tam anlamıyla hafızamdan çıkmayacak şekilde öğrendim Ö₁₅”

“Oyun benim için hem eğlenceli, hem eğiticiydi. Ö₁₇”

“Çok eğitici bir oyundu. Ö₁₉”

“Bu konuyu hızlıca sıkılmadan biraz daha detaylı bir biçimde öğrenebildim. Ö₂₀”

“Çok eğitici ve öğretici bir oyundu. Ö₂₁”

“Oynadığımız bu oyun aslında etkili öğrenmede oldukça önemli olabilir. Ö₂₅”

“Oynadığımız oyun öğreticiydi. Ö₂₈”

“Zihinde canlandırması daha kolay olduğu için ezberden çok öğretmeye dayalı. Ö₃₇”

“Replikasyon oyunu eğlenceli ve öğreticiydi. Ö₃₈”

“Hem eğlendik hem öğrendik. Ö₄₄”

“Oyun genel manada öğretici ve akılda kalıcıydı Ö₅₂”

Replikasyon oyununun eğlenceli bir oyun olduğunu belirten bazı biyoloji öğretmen adaylarının görüşleri;

“Normal , teknik anlatım ile bu kıyaslanırsa bunun öğrenmek için daha eğitici ve daha eğlenceli olduğunu düşünüyorum. Ö₁”

“Normal anlatımın yanı sıra derslere böyle etkinlikler katmak hem dersin daha iyi anlaşılmasını hem de eğlenirken öğrenilmesini sağlar. Ö₂”

“Eğlendirirken öğretiyor. Ö₈”

“Oyun eğlenceli olduğu için daha öğretici oluyor. Ö₁₀”

“DNA'nın nasıl eşlendiğini öğretirken diğer yandan da eğlendiriyor. Ö₁₂”

“DNA replikasyonu oyununda çok eğlendik. Ö₁₃”

“Eğlendiğim için öğrendiğimin pek farkında değildim. Ö₁₄”

“Sonuç olarak çok eğlendim. Ö₁₅”

“Öğrencilerin eğlenerek konuyu daha iyi anlamasını sağlayabilir. Ö₁₈”

“Sınıfta normal bir biçimde dersi anlamak yerine uygulama gibi daha eğlenceli hale getiren oyun halinde oynamak daha fazla anlamamızı sağladı. Ö₁₉”

“Eğer öğrenmeye eğlence katarsak daha güzel öğrenilebilir. Ö₂₁”

“Farklı öğrenme şekli yani oyun hem insanları eğlendiren aynı zamanda yaşadığımız için verimli bir öğrenme sağlayan metod haline geldi. Ö₂₅”

“Oynadığımız bu oyunun oldukça eğlenceli ve konunun aklında kalması açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Ö₃₂”

“Oyuna ve gerçek hayata dayalı anlatılırsa konular daha eğlenceli ve anlaşılabilir. Ö₃₄”

“Oyun kesinlikle eğlenceliydi ve bu şekilde olduğu için replikasyon olayı benim aklımdan bir daha hiç çıkmayacak. Ö₃₇”

“Bence en çok etkili öğrenme oyun oynayarak, eğlenerek öğrenmedir. Ö₄₄”

Replikasyon oyununun konunun kalıcı öğrenilmesini sağladığını belirten bazı biyoloji öğretmen adaylarının görüşleri;

“Böyle bir oyunla anlatılan konu daha kalıcıdır. Ö₁”

“Böyle bir oyun oynamak her şeyden önce DNA sentezinin daha iyi anlaşılması ve kalıcı olması bakımından bize büyük bir katkı sağladı. Ö₃”

“Normal bir derste gördüğümüz bir olayı bir oyun halinde oynamak elbette kalıcılık olarak daha etkilidir. Ö₄”

“Oynadığım oyun hakkında düşüncem, oyun çok mantıklı bir oyun, çünkü hafızada kalıcı bir iz bırakır. Ö₆”

“Oyunun diğer konularda da yapılması elbette kalıcılığı arttıracaktır. Ö₉”

“Olması gereken eğitim uygulamalı ve akılda kalıcı olmalı bence. Ö₁₁”

“Eğlenirken bilgilerimizi daha kalıcı bir şekilde öğrendik. Ö₁₃”

“Böyle oyunlarla heves artar, merak çoğalır ve bilgiler hafızada kalıcı hale gelmiş olur. Ö₁₄”

“Oynadığımız bu oyun konuyu anlama ve öğrenmede kalıcı izler bırakıyor. Ö₁₆”

“Dersler bu şekilde işlendiğinde konuyu daha iyi anlıyorum, daha kalıcı bir şekilde öğrendiğimi düşünüyorum. Ö₁₇”

“Kalıcı ve etkili öğrenme yolu olan uygulamalı olan bu ders anlatım şekli çok etkileyici bir öğrenme şeklidir. Ö₁₈”

“Sadece okumak ve duymak yerine bazlardan birini canlandırmamız daha kalıcı konuyu daha kalıcı hale getirdi. Ö₁₉”

“Öğrencilerin akıllarında daha iyi kalır. Ö₂₂”

“Öğrencilerin akıllarında bu tip uygulamalar daha iyi kalır. Ö₂₃”

“Öğrenme bu şekilde daha kolay ve kalıcı şekilde gerçekleştirilebilir. Ö₂₅”

“Hem konuyu iyi anlatmak için hem anlamak için hem de akılda kalıcı olması için önemli bir uygulama. Ö₂₇”

“Oyun ile anlatılınca hem görsel zekamızı etkiliyor hem de zihnimize yerleşiyor. Ö₂₈”

“Uygulama yapılarak kalıcı bilgiler olması sağlanabilir. Ö₂₉”

“Hem anlatılarak hem de oynayarak çok iyi aklımda kaldı. Ö₃₀”

“Oyun oynayarak ya da farklı aktiviteler uygulayarak anlatılan konular akılda daha kalıcı olabilir. Ö₃₂”

“Oyun oynayarak edinilen bilgi daha kalıcı oluyor. Ö₃₃”

“Görsel uygulamaların daha akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum. Ö₃₅”

“Bu şekilde öğrenme yöntemleri daha akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum Ö₃₇”

“Tanım olarak Replikasyonun nasıl olduğunu bilsek de uygulama yapmak kalıcılığı artırırdı. Ö₃₈”

“Konular teoride öğrenilir ama uygulamada kalıcı olduğunu düşünüyorum. Ö₃₉”

“Normal anlatımın yanında görsel aktif olarak gerçekleştirilen oyunlarla vs. olduğunda etkili öğrenme daha kalıcı olacaktır. Ö₄₀”

“Yaptığımız bu oyun gibi akılda kalıcı şekilde olduğunu ve daha kolay ve daha çabuk öğrenilebileceğini düşünüyorum. Ö₄₂”

“Yapılan etkinlik biyoloji öğretmenliği öğrencileri hakkında ders konularının zihninde daha kalıcı bir etki bırakmaktadır. Ö₄₃”

“Oyunla öğrenmeyi, eğlenerek, öğrenmeyi tercih ederim. Hem daha kalıcı olur hem de katılım daha fazla ve etkili olur. Ö₄₄”

“Bu tür oyunlarla görsel zekayı da ön plana sürüp bilginin daha iyi mantığa oturmasını sağlar ve daha kalıcı hale gelir. Ö₄₅”

“Oynadığım oyun bilgilerimin kalıcı olmasını sağladı. Ö₄₆”

“Bence bu tarz oyunlar konunun aklımızda daha iyi kalması açısından gereklidir. Ö₄₈”

Replikasyon oyununun liselerde de kullanılabileceğini belirten bazı biyoloji öğretmen adaylarının görüşleri;

“Ben öğretmen olduğumda da bu tür oyunları öğrencilerime konuyu anlattıktan sonra oynatmak isterim. Ö₃”

“İlerde eğitimci olduğumda ben de bu tarz etkinliklerle öğrencilerimi hem sıkmayacak hem de konuyu temelleriyle öğreteceğim. Ö₁₁”

“İlerde kendi öğrencilerime oynatmayı çok isterim. Ö₁₅”

“Öğretmen olursam bende derslerimde bu tür oyunlarla ders anlatmak isterim. Ö₁₇”

“Biyoloji konularında bu tür oyunlar oynatılabilir. Ö₁₉”

“Bu gibi oyunlar biyolojide her konuda oynatılabilir. Ö₂₁”

“Bence lisedeki öğretmenlerin bu oyun yöntemini kullanması gerekir. Ö₂₂”

“İlerde öğretmen olduğumda bu oyun yöntemini bende deneyeceğim. Ö₂₃”

“Bu tür oyunlar liselerde daha fazla yapılmalı bence. Ö₃₀”

“Bu gibi oyunları tüm konularda olmasa da bir çok konuya uyarlayarak kullanabiliriz. Ö₃₂”

Araştırmaya katılan biyoloji öğretmeni adaylarının Replikasyon oyununa yönelik olumsuz görüşleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Replikasyon oyununa ilişkin olumsuz görüşler

Görüş	n	f
Karışıklık Yaşandı	3	%1,53
Yorucu ydu	1	%0,53
Eksikleri Var	1	%0,53

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğretmen adayları Replikasyon oyunu ile ilgili çoğunlukla olumsuz görüş belirtmemiştir. Sadece 5 öğretmen adayı Replikasyon oyunu hakkında olumsuz görüş ifade etmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir;

“Bu tarz oyunlar normal anlatım ile öğretimden daha etkili oluyor. Ancak oyunu oynarken biraz karışıklık yaşandı. Ö₂₈”.

“Bana göre gerçekleştirdiğimiz bu oyun zevkli olmakla birlikte aynı zamanda biraz karışıkta. Ö₄₁”

“Oyunun yorucu ve eksiklerinin olduğunu düşünüyorum Ö₁”

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının yazdıkları görüşlerin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi sonucunda çoğunlukla replikasyon oyunu hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Nitekim Yapıcı ve Karakoyun (2017)’un yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuçların bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu dikkati çekmektedir. 15 biyoloji öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmalarında bir bilgisayar oyunu olan *Kahoot uygulamasını* kullanarak öğretmen adaylarının görüşlerine başvurmuşlardır. Çalışmada öğretmen adayları oyunlaştırılarak öğrenmenin eğlenceli ve motivasyonu arttıran bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla biyoloji öğretiminde oyun tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin motive edilmesi ve derse etkili bir biçimde katılmasının sağlanmasında kullanılabileceği görülmektedir.

Şahin (2015)’in yapmış olduğu çalışmasında oyun temelli öğrenmenin 5. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarıları ve tutumları üzerine olan etkisine bakılmıştır. Veri analizi yapılırken nicel ve nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre oyunlaştırılmış eğitim yönteminin günümüzde kullanımı devam eden yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Çalışmada kullanılan bilgisayar oyunu ile öğrenciler hem eğlenmiş hem de derse olan ilgileri büyük oranla artmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar oyun temelli öğrenmenin fen bilimleri dersine karşı olan dikkat ve motivasyonu artırdığı yönündedir. Yıldırım (2015)’in yaptığı çalışmada ise ortaokul 6. sınıf “Elektrik ve Sistemler” ünitesinde yer alan konuların işlenmesinde eğitsel oyun ve dönüt-düzeltilmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa olan etkisi incelenmiştir. Eğitsel oyunun, mevcut öğretim yöntemine göre öğrencilerin öğrenme düzeyini geliştirmede ve bilgilerin kalıcı olması konusunda olumlu etki yapmış olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım (2016) oyunlaştırma temelli “öğretim ilke ve yöntemleri” dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi isimli çalışmasında oyunlaştırmanın eğitim programlarındaki önemine vurgu yapmıştır. İlköğretim matematik öğretmenliği 2.sınıf 97 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencileri oyunlaştırma konusundaki görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda oyunlaştırma konusunda öğretmen adayları genel itibari ile olumlu görüş belirtmişler ve öğretim programının uygulanabilir olduğunu vurgulamışlardır. Ar (2016) ise yaptığı çalışmasında oyunlaştırma ile öğrenmenin, meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri üzerine etkisine bakmıştır. Meslek lisesinde 10.sınıf öğrencilerine uygulanan bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Sonuç olarak lise öğrencilerinin akademik başarıları olumlu yönde etkilenmiştir. Ayrıca lise öğrencileri oyunlaştırma yöntemi ile ilgili olumlu görüş de ortaya

koymuşlardır. Verilen bütün bu çalışmaların sonuçlarının yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu dikkati çekmektedir.

Biyoloji öğretmeni adayları replikasyon oyunu hakkında çoğunlukla olumlu görüş belirtmiştir. Oyunun kalıcı öğrenmede etkili olduğu ve öğretmenlik hayatlarında oyunla eğitimi sıkça kullanacaklarını ifade ettikleri de görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayanarak oyunla öğretimin soyut kavramları somutlaştırması nedeniyle anlamayı kolaylaştırdığını ve dersleri sıkıcı olmaktan uzaklaştırdığını, konunun anlaşılmasında ve zihine yerleştirilmesinde yardımcı olabileceğini söyleyebiliriz.

5.Öneriler

- Biyoloji derslerinde oyunla öğretim tekniği sık sık kullanılabilir.
- Biyoloji derslerinde özellikle soyut kavramların somutlaştırılarak öğretilmesi sürecinde oyunla öğretim tekniğinden faydalanılabilir.
- Biyoloji derslerinde öğrencilerin derse olan motivasyonlarını artırmak için oyunla öğretim tekniği kullanılabilir.
- Biyoloji derslerinde öğrencilerin derse karşı daha istekli olmalarını sağlamak için oyunla öğretim tekniği kullanılabilir.
- Oyunla eğitimde her zaman kavramlar doğru öğrenilemeyebilir, kavram yanlışlarını önlemek amacıyla oyunlar her zaman öğretmen liderliğinde yapılmalıdır ve gerekli yerlerde geri dönütler alınmalıdır.

Kaynakça

- Ar, N. A. (2016, Ocak). Oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Daajj, (2016, Ekim 14). DNA replication dance [Video dosyası].
<https://www.youtube.com/watch?v=DsGVSv0bnno&t=18s> adresinden elde edilmiştir.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine. *Milli Eğitim*, 102-119.
- Ergür, D. O. (2002). Yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 38-42.
- Güler, C. ve Güler, E. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma: Rozet kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 125-130.
- Kılıç, D., & Sağlam, N. (2004). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 155-164.
- Kıncal, R. Y. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lee, J. ve Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2).
- Seifert, L.K. (1991). *Educational psychology (Second Edition)*. U.S.A.: Houghton Mifflin Company.
- Şahin, M. (2015, Ağustos). Oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2010). *Milli Eğitim*(185), 328-352.
- Yapıcı, İ. Ü., & Karakoyun, F. (2017, Ekim). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: kahoot uygulaması örneği. *Turkish Online journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 396-414. doi:10.175669/tojq.335956
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2015). Eğitsel oyun ve dönüt-düzeltilmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Yıldırım, İ. (2016, Şubat). Oyunlaştırma temelli “öğretim ilke ve yöntemleri” dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 9-10.

HIGH SCHOOL STUDENTS TOOTHBRUSH HABITS AND ORAL HEALTH ABOUT INFORMATION

M.Handan GÜNEŞ

*OMÜ, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı-Samsun-
hgunes@omu.edu.tr

Enes ASAROĞLU**

**OMÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Eğitimi-
Samsun- enesasaroglu@hotmail.com

ABSTRACT

This study was carried out to determine the information of high school students about tooth brushing and oral health. The sample of the study based on the principle of volunteerism consists of 100 students, 60 girls and 40 boys studying at Samsun Köksal Ersay Anatolian High School. The survey was developed by Boran (2009) as a data collection tool. The percentages of the data obtained from the questionnaires used were analyzed. According to these data, students often have the right answers to questions such as when, how many times a day, and how many minutes their teeth should be brushed. 5 students have stated that they have never been to the dentist before. According to the results of the study, close to half of parents brushing their teeth twice a day is seen. The lack of regular training on oral and dental health in schools decreases the students ' habits and motivations related to oral and dental health. Therefore, it is thought that it is very important to give regular training to students about oral and dental health in schools.

Key Words: Oral health, dental health, habits, education.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİŞ FIRÇALAMA ALIŞKANLIKLARI VE AĞIZ SAĞLIĞI HAKKINDAKİ BİLGİLERİ

ÖZET

Bu çalışma, lise öğrencilerinin diş fırçalama ve ağız sağlığı hakkındaki bilgilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Gönüllülük ilkesi esas alınarak yapılan çalışmanın örneklemini, Samsun Köksal Ersayın Anadolu Lisesinde öğrenim gören 60 kız ve 40 erkek olmak üzere toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Boran (2009) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Kullanılan ankettten elde edilen verilerin yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Bu verilere göre, öğrencilerin ne zaman, günde kaç kez ve kaç dakika dişlerinin fırçalanması gerektiği gibi sorulara çoğunlukla doğru cevaplar vermiş oldukları dikkati çekmektedir. 5 öğrenci daha önce diş hekimine hiç gitmemiş olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin yarıya yakınının günde iki kez dişlerini fırçaladığı görülmektedir. Okullarda ağız ve diş sağlığı konusunda eğitimlerin düzenli olarak belirli periyotlarda verilmemesi, öğrencilerin ağız ve diş sağlığı ile ilgili alışkanlıklarını ve motivasyonlarını düşürmektedir. Dolayısıyla öğrencilere okullarda ağız ve diş sağlığı konusunda düzenli olarak eğitimlerin verilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ağız sağlığı, diş sağlığı, alışkanlık, eğitim.

1.Giriş

Bir ülkenin gelişmesi için eğitimin ve sağlığın büyük önemi olduğu düşünüldüğünde toplumların refahı için sağlıklı ve eğitilmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitim almış bireyler bu eğitimi alışkanlığa dönüştürebilmelidir. Bu konuda diş hekimlerine ve okuldaki öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü ağız ve diş sağlığı insanların genel sağlığının önemli bir parçasıdır (Boran, 2009).

Örgün eğitim kurumları olan okullar, çocuk ve gençler için aileden sonra ilk sosyal ortamı oluştururlar. İnsanın sağlık konusundaki ilk eğitimi ailede başlar ve okulda devam eder (Karaoğlu & Pehlivan, 1997).Çocukluk döneminde verilecek olan ağız ve diş sağlığı eğitimi ile çocukların ileriki yaşlarında beslenme, diş fırçalama, sigara içme gibi genel sağlık durumu ile ilgili düşünce ve davranışlarında istendik değişiklikler oluşturulabilir. Çocuklar bu evrede ailelerini, öğretmenlerini ya da model aldıkları başka insanların davranış ve sözlerinden etkilenmekte ve onları taklit etmeye başlamaktadır (Öztunç, Haytaç, Özmeriç, & Uzel, 2000). Bu nedenle çocuklarda, iyi bir ağız diş sağlığı için sağlık eğitimleri çok gereklidir. Yapılan eğitimin davranış değişikliği yapabilmesi için düzenli, uzun süreli olması gereklidir (Kuru, Kuru, & Akman, 2015).

Günümüzde diş hekimlerinin ana sorunlarından biri olan diş çürükleri dünyanın hemen her ülkesinde görülen yaygın bir problemi oluşturmaktadır. Diş çürükleri yaşadığımız yüzyılda her yaşta bireyi

etkilemektedir. Bu konulardaki eğitimlerin kliniklerde öğrenilmesi tek başına yeterli olmamaktadır (Develioğlu ve diğerleri, 2001).

Türkiye Diş Hekimleri Birliğinin 2004 yılında yapmış olduğu araştırma sonuçları, Türkiye'deki insanların %47,11'inin son bir yılda diş hekimine gitmediği ve %12,5'sinin ise yaşamı boyunca hiçbir zaman diş hekimine gitmediğini göstermektedir. Aynı araştırma kapsamında Türkiye'de diş macunu tüketiminin 2003 yılında kişi başına 85 gram olduğu, diş sorunları nedeni ile hastaneye giden hastaların %51'i sadece şikâyetleri olduğunda, %10'u ise kontrol nedeni ile düzenli olarak diş hekimini ziyaret ettiklerini belirtmektedir (Türk Diş Hekimleri Birliği, 2004).

Bu bağlamda Türkiyedeki öğrencilere diş sağlığı ve eğitimi verilmesi önem arz etmektedir ve bu konuda da öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.Yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin ağız ve diş sağlığı bakımından bilgi durumlarının saptanması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Lise öğrencilerinin diş fırçalama ve ağız sağlığı hakkındaki bilgilerinin belirlenmesi amacıyla ve gönüllülük ilkesi esas alınarak yapılan çalışmanın örneklemini, Samsun Köksal Ersayın Anadolu Lisesinde öğrenim gören 60 kız ve 40 erkek olmak üzere toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Boran (2009) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket 3 bölümden oluşmakta olup ilk 3 soru kişisel bilgileri, 4 ve 10. sorular diş fırçalama alışkanlığını ve 11 ile 20 arasındaki sorular ağız ve diş sağlığı ile ilgili bilgileri içermektedir.

3. Bulgular

Lise öğrencilerinin diş fırçalama alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik sorular ve cevapları Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Lise öğrencilerinin diş fırçalama alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik sorulara verdikleri cevapların yüzde dağılımları

1.Ebeveynlerin diş fırçalama alışkanlıkları nasıldır?	Her ikisi de fırçalıyor	Baba Fırçalıyor	Anne Fırçalıyor	Her ikisinde fırçalamıyor	Bilmiyorum
	%81	%1	%4	%4	%10
2.Ebeveynlerin diş fırçalama sıklığı nedir?	Günde 2 kez	Günde 1 kez	Haftada birkaç kez	Ara sıra	Bilmiyorum
	%48	%22	%3	%9	%16
3.Dişlerinizi ne zaman fırçalıyorsunuz ?	Yemeklerden sonra	Yatmadan önce	Ara sıra	Fırçalamıyorum	
	%52	%36	%10	%5	
4.Diş fırçalama sıklığınız nedir ?	Günde 3 kez	Günde 2 kez	Günde 1 kez	Haftada birkaç kez	Ara sıra
	%10	%66	%17	%2	%4
5.Diş fırçalama süreniz ne kadar ?	3 dk'dan fazla	2-3 dk	1 dk'dan az	Kanayana kadar	Bilmiyorum
	%10	%67	%19	%1	%3
6.Diş fırçalama şekliniz nasıl ?	Sağa sola yukarı aşağı dairesel	Yukarı aşağı		Sağa sola	
	%83	%8		%9	
7. Dişlerinizi temizlerken hangilerini kullanıyorsunuz ?	Diş fırçası	Kürdan	Diş ipi	Hiç biri	
	%86	%4	%9	%1	

Tablo 1'de belirtildiği üzere öğrencilerin %81'i (81) ebeveynlerin ikisinin de dişlerini fırçaladığını, %10'u (10) ebeveynlerin diş fırçalama alışkanlıklarına yönelik bilgiye sahip olmadığını ve %4'ü (4) ise ebeveynlerin ikisinin de dişini fırçaladığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %48'i (48) ebeveynlerinin dişlerini günde 2 kez diş fırçaladığını, %22'si (22) ebeveynlerinin günde 1 kez dişlerini fırçaladığını ve %16'sı (16) ise ebeveynlerinin diş fırçalama sıklığı hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin %52'si (52) yemeklerden sonra dişlerini fırçaladıklarını, %36'sı (36) yatmadan önce dişlerini fırçaladıklarını ve %10'u ise ara sıra dişlerini fırçaladıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin %5'i (5) dişlerini fırçalamadıkları cevabını vermişlerdir.

Öğrencilerin %66'sı (66) dişlerini günde 2 kez fırçaladıklarını, %10'u (10) günde 3 kez ve %17'si ise (17) günde bir kez dişlerini fırçaladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %4'ü (4) ara sıra dişlerini fırçaladıkları cevabını vermişlerdir.

Öğrencilerin %67'si (67) dişlerini 2-3 dakika fırçaladıklarını, %19'u (19) 1dk'dan az ve %10'u (10) ise 3 dakikadan fazla fırçaladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin %83'ü (83) dişlerini sağa sola, aşağı yukarı ve dairesel bir şekilde fırçaladıklarını, %8'i (8) yalnızca yukarı aşağı ve %9'u (9) ise sağa sola olacak şekilde fırçaladıkları cevabını vermişlerdir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre %86'sı (86) dişlerini temizlemek için diş fırçası, %4'ü (4) kürdan, %9'u (9) diş ipi ve %1'i (1) ise dişlerini temizlemek için her hangi bir araç kullanmadığını belirtmiştir.

Tablo 2. Lise öğrencilerin ağız ve diş sağlığı bilgilerinin belirlenmesine yönelik sorulara verdikleri cevapların yüzde dağılımları

8. Diş fırçalama ile ilgili ilk bilgileri nereden öğrendiniz ?	Aile	Öğretmen	Diş hekimi	Tv,Radyo,Gazete vb.	Bilmiyorum
	%69	%7	%10	%6	%10
9. Dişlerin çürümesini önlemek için ne yaparsınız ?	6 ayda bir diş hekimine giderim	Düzenli diş fırçalama	Şekerli yiyeceklerden sonra su içerim	Hiçbir şey	Bilmiyorum
	%17	%57	%11	%11	%4
10. Diş ve dişetlerinizin sağlığını nasıl tanımlarsınız ?	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok kötü
	%13	%54	%25	%7	%1
11. Son 1 yıl içerisinde dişlerinizle ilgili ne kadar sıklıkla ağrı ya da sıkıntı yaşadınız ?	Sıklıkla	Nadiren	Çok az	Hiçbir zaman	Bilmiyorum
	%8	%23	%37	%27	%8
12. Dişeti kanamasının nedeni nedir?	Sağlıklı diş eti	İltihaplı dişeti	Diş eti çekilmesi	Bilmiyorum	
	%3	%35	%20	%41	
13. Düzenli diş hekimi kontrolü neden gereklidir?	Erken teşhis için	Diş sağlığının korunması için	Genel sağlığın devamlılığı için	Ucuz ve kolay tedavi	Bilmiyorum
	%18	%57	%18	%1	%6
14. Kaç tane çürük ve dolgusuz dişiniz var?	Var	Yok	Bilmiyorum		
	%19	%52	%17		
15. Kaç tane çekilmiş dişiniz var?	Var	Yok	Bilmiyorum		
	%45	%35	%9		
16. Kaç tane dolgulu dişiniz var?	Var	Yok	Bilmiyorum		
	%10	%45	%21		
17. En son diş hekimi ziyareti nedeniniz nedir?	Hiç gitmedim	Takip tedavisi	Ağrı ve rahatsızlık nedeniyle	Kontrol	Bilmiyorum hatırlamıyorum
	%5	%19	%40	%18	%13

Tablo 2'de belirtildiği üzere öğrencilerin %69'u (69) diş fırçalama ile ilgili ilk bilgileri ailelerinden, %10'u (10) diş hekiminden, %7'si (7) öğretmenlerinden ve %6'sı ise (6) Tv, radio ve gazeteden öğrendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %10'u (10) ise diş fırçalama'yı nereden öğrendiğini bilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin %57'si (57) dişlerinin çürümesini önlemek amacıyla düzenli dişlerini fırçaladıkları cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %17'si (17) 6 ayda bir diş hekimine gitmeyi, %11'i (11) ise şekerli yiyeceklerden sonra su içmeyi dişlerin çürümesini önlemek için yaptığı cevabını vermiştir. Öğrencilerin %11'i (11) dişlerinin çürümesini önlemek için hiçbir şey yapmadığını yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %54'ü (54) diş ve dişeti sağlığını iyi olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin %25 'i (25) orta, %11'i (11) çok iyi ve %7'si (7) kötü olarak cevap vermiştir.

Öğrencilerin %37'si (37) çok az dişleri ilgili ağrı yada sıkıntı yaşadığını, %27'si (27) dişleri ile ilgili hiç sıkıntı yaşamadığını, %23'ü (23) nadiren dişlerinde sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %8'i (8) ise dişleri ile ilgili sıklıkla sorun yaşadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin %41'i (41) dişeti kanaması ile ilgili bilgisinin olmadığını, %20'si (20) dişeti kanamasının nedeninin dişeti çekilmesi olduğunu ve %35'i (35) ise dişeti kanamasının nedeninin iltihaplı dişlerin neden olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin %57'si (57) düzenli diş hekimi kontrolünün diş sağlığının korunması amacıyla gerçekleştirildiğini, %18'i (18) diş hekimi kontrolünün genel sağlığın devamlılığı için önemli olduğunu ve %18'i ise (18) düzenli diş hekimi kontrolünün erken teşhis için önemli olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin %53'ü (53) dişlerinde çürük ve dolgunsuz dişinin bulunmadığını, %17'si (17) ise dişlerinde çürük bulunup bulunmadığı hakkında bir bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %19'u ise dişlerinde çürük ve dolgu bulunduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin %45'i (45) çekilmiş dişleri olduğunu, %35'i (35) ise dişlerinin çekilmediğini ve %9'u (9) bu konuda bilgisi olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin %45'i (45) dişlerinde dolgu bulunmadığını, %21'i (21) ise dişlerindeki dolgu hakkında bir bilgisi olmadığını, öğrencilerin %10'u (10) dişlerinde dolgu bulunduğunu ifade etmiştir. Bu soruyu bazı öğrenciler ise cevapsız bırakmıştır.

Öğrencilerin %40'ı (40) ağrı veya rahatsızlık nedeniyle diş hekimini ziyaret ettiğini, %19'u (19) takip tedavisi için, %19'u (19) ise kendisi randevu alarak diş hekimine gittiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %11'i (11) ne zaman diş hekimine gittiğini bilmediği yada hatırlamadığını ve %5'i (5) ise hiç diş hekimine gitmediğini belirtmiştir.

4. Sonuç

Yapılan çalışmada lise öğrencilerinin diş fırçalama alışkanlıkları, ağız ve diş sağlığı hakkındaki bilgileri ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu diş fırçalama alışkanlıklarını ailelerinden öğrendiğini ve ebevenyelerinin büyük çoğunluğunun diş fırçalama alışkanlıklarına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun da diş fırçalama alışkanlıklarına sahip olduğu ve doğru fırçalama yöntemini kullandığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrenciler günde 2 kere, yemeklerden sonra veya yatmadan önce dişlerini fırçaladıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir bölümünde diş çürüğü olduğu cevapları da alınmıştır.

Nitekim Önsüz ve Hıdıroğlu (2008) yapmış oldukları çalışmalarında diş fırçalama alışkanlıklarının kazanılmasında ailenin sosyoekonomik ve eğitim durumunun oldukça önemli olduğunu vurgulanmışlardır. Ülkemizde diş çürüklerinin öldürücü sonuçlara yol açmaması nedeniyle önemsenmediği fakat diş çürüklerini önlemenin ve tedavi yollarının oldukça fazla olduğu bilinmektedir. Güler ve Kubilay'ın (2004) yaptıkları çalışmada öğrenciler diş hekimine gitmekte zorlandıklarını ağrı ve rahatsızlık dışında diş hekimine gitmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ağız sağlığı konusunda bilgilerinin yeterli olduğu, fakat bazı öğrencilerin ağız ve diş sağlığı konusunda ki bilgilerinin eksik olduğu da görülmüştür. Azda olsa bazı öğrencilerin ise hiç diş hekimine gitmediği, bu öğrencilerin diş hekimine gitmek istemeyişinin sebebinin ağız ve diş sağlığı konusunda bilgilerinin eksik yada yanlış olduğu saptanmıştır. Yüksel (2017) ise yapmış olduğu çalışmada bazı sınıf öğretmenlerinin hiç diş hekimine gitmediklerini tesbit etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun diş ipi ve ağız gargarası gibi yardımcı diş temizleyicilerden yararlanmadığını da saptamıştır. Bütün bu bulgular yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

5. Öneriler

Özellikle okul öncesi dönemde başlayıp eğitim ve öğretim sürecinin her kademesinde ağız ve diş sağlığı ile ilgili uygulamalı eğitimlere gereken önem gösterilmelidir. Bu bağlamda liselerde sağlık bilgisi dersi kapsamında ağız ve diş sağlığı ile ilgili uygulamalı olarak yeterli eğitimler verilmelidir.

Okullarda uzman kişiler çağırılarak düzenli olarak ağız ve diş sağlığı ile ilgili eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının birçok konuda olduğu gibi ağız ve diş sağlığı konusunda da yeterli bilgi ve duyarlılığa sahip bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Boran, Z. (2009). 11-12 Yaş çocuklarında ağız ve diş sağlığı eğitiminin etkinliğinin değerlendirilmesi. *Bitirme Tezi*.
- Develioğlu, H., Gedik, R., Tufan, N., Yalçın, D. (2001). Bireylerin oral hijyen araçları ve bilgilerinin araştırılması. *C. Ü. Diş hekimliği fakültesi dergisi* 4 (1), 15-19
- Güler, G., & Kubilay, G. (2004). Bir ilköğretim okulu öğrencilerinin fiziksel bakım sorunlarının belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 60-65.
- Kuru, N., Kuru, N., & Akman, B. (2015). Düşük sosyoekonomik seviyedeki 4-8 yaş grubundaki çocuklara ve ailelerine verilen ağız ve diş sağlığı eğitiminin aileler üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"*, (s. 632-640). Ankara.
- Karaoğlu, L., Pehlivan, E. (1997). Malatya il merkezinde farklı programlardaki lise son sınıf öğrencilerin sağlıkla ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi. *Journal of Turgut Özal medical center*, 4(4), 391-398.
- Önsüz, M. F., & Hıdroğlu, S. (2008). İstanbul'da farklı iki ilköğretim okulundaki öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıklarının belirlenmesi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 9-17.
- Öztunç, H., Haytaç, C. M., Özmeriç, N., & Uzel, İ. (2000). Adana ilinde 6-11 yaş çocukların ağız diş sağlığı durumlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 1-6.
- Türk Diş Hekimleri Birliği. (2004). *5.DİŞ KORUMA GÜNLERİ*. Nisan 23, 2018 tarihinde Türk Diş Hekimleri Birliği: http://www.tdb.org.tr/tdb/v2/basin_icerik.php?yer_id=5&id=64 adresinden alındı
- Yüksel, R. (2017). Amasya ilindeki sınıf öğretmenlerinin ağız ve diş sağlığı konusundaki bilgi ve davranışları. *Yüksek Lisans Tezi*.

DETERMINATION OF MISCONCEPTIONS ABOUT THE CLASSIFICATION OF VERTEBRATE ANIMALS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

M.Handan GÜNEŞ*

*OMÜ Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı,
SAMSUN

Sinem GÖNÜL**

** OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Eğitimi
SAMSUN

hgunes@omu.edu.tr snmqnl@gmail.com

ABSTRACT

There are many abstract and concrete concepts in biology. As is known, various difficulties are experienced in the process of learning and teaching these concepts. Therefore, misconceptions are frequently encountered in students. In this study, it was aimed to determine the misconceptions about the classification of vertebrate animals of high school students. The sample of the study consists of 137 volunteer students, 59 of them are tenth graders and 78 of them are seventeen graders, who are educated in two different high schools in Samsun province. The data were collected using a form of 19 items, three open-ended, and 16 multiple-choice. As a result of the study, it was determined that the students have various misconceptions about the classification and general characteristics of vertebrate animals. Vertebrate animals have been classified in terms of their characteristics, such as their environment, appearance and eating patterns. Therefore, it can be said that the students make an artificial (empirical) classification.

Key Words: Vertebrate animals, classification, misconceptions

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OMURGALI HAYVANLARIN SINIFLANDIRILMASI KONUSUNDAKİ KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ

ÖZET

Biyoloji bilimi içerisinde birçok soyut ve somut kavram bulunmaktadır. Bilindiği üzere bu kavramların öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecinde çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerde kavram yanlışlarına sıklıkla rastlanmaktadır. Yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin omurgalı hayvanların sınıflandırılmasıyla ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Samsun il merkezindeki iki farklı lisede öğrenim gören 59'u onuncu sınıf, 78'i on birinci sınıf olmak üzere toplam 137 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, 3'ü açık uçlu, 16'sı çoktan seçmeli olan toplam 19 maddenin bulunduğu bir form kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda Öğrencilerin omurgalı hayvanların sınıflandırılması ve genel özellikleri hakkında çeşitli kavram yanlışlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Omurgalı hayvanları yaşadıkları ortam, dış görünüş ve beslenme şekli gibi özellikleri açısından sınıflandırdıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin yapay (ampirik) bir sınıflandırma yaptıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Omurgalı hayvanlar, sınıflandırma, kavram yanlışlığı

1. Giriş

Uzun bir süreç olan ve yaşam boyu devam eden eğitimin temel amacı bireylere, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi kullanabilme, yorum yapabilme, araştırma becerilerine sahip olma, eleştirel düşünebilme gibi davranışları kazandırmaktır. Bireylerin nasıl düşündükleri ve bilgileri nasıl organize ettikleri yıllarca eğitim araştırmalarının merak edilen ve üzerinde araştırmalar yapılan en önemli konularının başında gelmiştir (Kurt, 2013). Fen bilimleri eğitiminde amaç bilgilerin yapı taşı olan kavramların anlamlı olarak öğrenilmesi ve öğrencilerin bu kavramları gereksinimleri doğrultusunda kullanılmasının sağlanmasıdır (Driver, 1989; Yürük & Çakır, 2000). Kavramlar, zihindeki düşüncelerin karşılığı olup bilginin de yapı taşıdır. Kavramlar somut eşya veya varlıklar değil, zihnimizde yer alan soyut düşüncelerdir (Güllü & Kırıkkaya, 2008).

Fen bilimleri dalı olan biyoloji biliminde birçok soyut ve somut kavram bulunmaktadır. Bu kavramların öğretilmesi sürecinde öğrenciler başarılarını olumsuz etkileyecek birçok durumla karşılaşabilmektedirler. Kavram yanlışları bu olumsuz durumlardan biridir. Öğrenciler anlaşılması güç olan kavramları ve kavramlar arası ilişkileri anlamaya çalışmak yerine ezberlemeyi tercih etmektedirler. Bu şekilde kavramların öğrenilmeden ezberlenmesi kavram yanlışlarına sebep olan faktörlerdendir (Yakışan, 2008). Kavram yanlışlığı, kavramın bilimsel tanımıyla öğrencinin kendi

oluşturduğu tanımın uyumsuzluğudur (Akgün & Gönen, 2005). Kavram yanılgısı bilimsel olarak doğru kabul edilmeyen fakat öğrenciler tarafından kendilerine has biçimde anlaşılabilen kavramlardır (Yıldırım, Nakiboğlu , & Sinan, 2004). Kavram yanılgıları öğrenciler için bilgi niteliği taşır ve öğrenciler bunları diğer bilgilerden farklı görmemektedir (Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Kavram yanılgıları, kendi içinde işlevsel ve tutarlı oldukları için bunları düzeltmek oldukça güçtür (Güngör & Özgür, 2009). Kavram yanılgılarının oluşmasında birçok sebep vardır. Bazen dersi anlatan öğretmenden kaynaklanabilirken bazen de öğrencinin tutumu, ders kitaplarında kullanılan dil, görseller ve diyagramlardan da kaynaklanabilmektedir (Kasapoğlu, 2011).

Öğrenmede önceki öğrenilenler ile sonraki öğrenilenler arasında bağ kurulması önemlidir (Kocakulah, Sinan, & Yıldırım, 2006). Ancak bireyler geçmiş yaşantıları, sahip oldukları ön bilgilere ve deneyimlere bağlı olarak karşılaştıkları yeni kavramları zihinlerinde bilimsel gerçeklerle uyuşmayacak biçimde yapılandırabilirler (Kaya, 2010). Bu bağlamda yeni öğrendikleri bilgileri önceki bilgileri üzerine inşa ettiğinden dolayı ön öğrenmelerinin yanlış ve eksik olmaması gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde yeni bir kavram öğretilirken, kavramlar arası ilişki kurulurken yapılması gereken, öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkarılması ve kavram yanılgısı varsa çeşitli yöntemler kullanılarak giderilmelidir. Çünkü fen bilimlerinin sağlıklı bir şekilde öğrenilebilmesi için öğrencilerin yeni öğrenecekleri kavramlar ile önceden öğrenmiş oldukları kavramlar arasında uyumsuzluk ve çelişki olmaması gerekmektedir.

Son yıllarda fen bilimleri alanındaki kavram yanılgıları konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması konusunun da ele alındığı araştırmalar öğrencilerin birçok kavram yanılgısına sahip olduğunu göstermektedir. Genel olarak bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre biyolojik çeşitlilik ve sınıflandırma konularının anlamlı olarak öğrenilmesi, birçok farklı biyoloji konusunun da doğru bir şekilde öğrenilmesinde oldukça etkilidir (Çinici, 2011). Türkmen, Çardak ve Dikmenli (2002) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması konularını anlamlı ve doğru bir şekilde öğrendiklerinde ekoloji ile ilgili kavramların da doğru ve anlamlı öğrenilmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir (Türkmen, Çardak ve Dikmenli, 2002).

Bu çalışmada lise öğrencilerinin omurgalı hayvanların sınıflandırılmasıyla ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Lise öğrencilerinin omurgalı hayvanların sınıflandırılması konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi amacıyla yapılmış olan çalışmanın örneklemini, Samsun il merkezinde yer alan 2 farklı lisede öğrenim görmekte olan 59'u 10. sınıf, 78'i 11. sınıf olmak üzere toplam 137 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Çinici (2011) tarafından geliştirilmiş olan ilk üçü açık uçlu, 16'sı ise çoktan seçmeli olmak üzere toplam 19 maddelik form kullanılarak toplanmıştır. Bu formdan elde edilen veriler yüzde dağılımına bakılarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Veri toplama aracı olarak kullanılan formdan elde edilen bulgular 2 alt başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar "Açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular" ve "Hayvanları şube-sınıf kategorisine yerleştirme tablosundan elde edilen bulgular" şeklinde belirtilmiştir.

3.1. Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Bulgular

Formda yer alan ilk üç açık uçlu soruya verilen cevaplar ve yüzde dağılımları tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. “Sizce hayvanların sahip olduğu genel özellikler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar ve yüzde dağılımları

CEVAPLAR	ÖĞRENCİLER					
	KIZ		ERKEK		GENEL TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
“Solunum, beslenme, boşaltım, üreme, hareket, adaptasyon omurgalı hayvanların özellikleridir.”	24	35.8	17	24.2	41	29.9
“İç güdülerini ile hareket ederler.”	13	19.4	14	20	27	19.7
“Doğada yaşarlar.”	2	2.98	-	-	2	1.45
“Akıl ve iradeleri yoktur.”	9	13.4	5	7.14	14	10.2
“Besinleri dışarıdan hazır alırlar.”	2	2.98	-	-	2	1.45
“Hepsi bir denge içindedirler, birbirleri için vardır. Yaşamlarını sürdürebilmeleri için birbirlerine ihtiyaç duyarlar.”	1	1.49	-	-	1	0.72
“Nefes alırlar.”	3	4.47	16	22.8	19	13.8
“Hücreleri vardır, çok hücrelidir.”	2	2.98	5	7.14	7	5.10
“Omurgalı ve omurgasız olmak üzere 2’ye ayrılır. Otçul, etçil, hem otçul hem etçil çeşitleri vardır.”	3	4.47	-	-	3	2.18
“Avlanma gibi yetenekleri vardır.”	-	-	1	1.42	1	0.72
“Doğar, yaşar, ölür.”	-	-	2	2.85	2	1.45
“Konuşamazlar.”	2	2.98	5	7.14	7	5.10
“İki veya dört bacaklıdır.”	2	2.98	-	-	2	1.45
“Karada, havada, suda yaşayan çeşitleri vardır.”	1	1.49	-	-	1	0.72
BOŞ	3	4.47	5	7.14	8	5.83
TOPLAM	64	99.8	70	99.8	137	99.7

“Sizce hayvanların sahip olduğu genel özellikler nelerdir?” sorusuna cevap veren öğrenci sayılarına bakıldığında 70 erkek öğrenciden 5 tanesinin soruyu cevaplamadığı görülmektedir. Soruyu cevaplayan 65 erkek öğrenciden %24.2’si “Solunum, beslenme, boşaltım, üreme, hareket, adaptasyon omurgalı hayvanların özellikleridir”, %20’sinin “İç güdülerini ile hareket ederler”, %22.8’inin ise “Nefes alırlar” cevabını verdikleri görülmektedir.

67 kız öğrenciden ise 3 tanesinin soruyu cevaplamamıştır. Soruyu cevaplayan kız öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzde dağılımına bakıldığında, %35.8’nin “Solunum, beslenme, boşaltım, üreme, hareket, adaptasyon omurgalı hayvanların özellikleridir”, %19.4’ünün “İç güdülerini ile hareket ederler.”, %13.4’ünün ise “Akıl ve iradeleri yoktur” yanıtını verdikleri dikkati çekmektedir.

Genel toplama bakıldığında araştırmaya katılan 137 gönüllü öğrencinin %29.9’u birinci soruya “Solunum, beslenme, boşaltım, üreme, hareket, adaptasyon omurgalı hayvanların özellikleridir” cevabını vermektedir. Ayrıca az da olsa bazı öğrenciler hayvanların hepsinin bacaklarının olduğunu düşünmektedirler ki bu sonuç vermiş oldukları “İki veya dört bacaklıdır” cevabından anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin ise hayvanların yaşam alanları hakkında da yanılgılara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum ise öğrencilerin “Karada,,havada, suda yaşayan çeşitleri vardır” şeklinde yazdıkları cevaplardan anlaşılmaktadır.

Tablo 2. “Sizce omurgalı hayvan nedir? Ve Özellikleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar ve yüzde dağılımları

CEVAPLAR	ÖĞRENCİLER					
	KIZ		ERKEK		GENEL TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
“Omurgası olan hayvanlardır.”	26	38.8	44	62.8	70	51
“Kemikleri olan hayvanlardır.”	7	10.4	12	17.1	19	13.8
“İskelet sistemine sahipler.”	25	37.3	10	14.2	35	25.5
“Dik durabilen hayvanlardır.”	3	4.4	3	4.28	6	4.37
“Sinir sistemi gelişmiştir.”	1	1.49	-	-	1	0.72
“Kapalı dolaşım görülür.”	3	4.47	-	-	3	2.18
“Diğer hayvanlara göre daha gelişmiş hayvanlardır.”	2	2.98	1	1.42	3	2.18
TOPLAM	67	99.8	70	99.8	137	99.7

“Sizce omurgalı hayvan nedir? Özellikleri nelerdir?” sorusunu öğrencilerin hepsi cevaplamıştır. Kız öğrencilerin %38.8’i omurgalı hayvan tanımını “Omurgası olan hayvanlardır”, %37.3’si ise “iskelet sistemine sahipler” şeklinde tanımlamaktadır. Erkek öğrencilerin ise %62.8’inin kızlarla aynı tanımları yaptıkları, yani “Omurgası olan hayvanlardır” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 3. “Sizce omurgasız hayvan nedir? Ve Özellikleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar ve yüzde dağılımları

CEVAPLAR	ÖĞRENCİLER					
	KIZ		ERKEK		GENEL TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
“İskelet sistemi bulunmayan hayvanlardır.”	26	38.8	10	14.2	36	26.2
“Omurgaları yoktur.”	19	28.3	38	54.2	57	41.6
“Bakteri, solucan, yılan.”	-	-	4	5.71	4	2.9
“Sürüngeçlerdir.”	5	7.46	2	2.85	7	5.1
“Kemikleri yoktur.”	10	14.9	11	15.7	21	15.3
“Açık dolaşım görülür.”	2	2.98	-	-	2	1.45
“Dış iskelet bulundurulur, iç iskelet yoktur.”	2	2.98	-	-	2	1.45
“Destek dokuları yoktur.”	1	1.49	-	-	1	0.72
“Yumuşak hayvanlardır.”	-	-	2	2.85	2	1.45
BOŞ	2	2.98	3	4.28	5	3.64
TOPLAM	65	99.8	67	99.79	137	99.8

Tabloda da belirtildiği üzere 3.soruyu 67 kız öğrenciden 65’i, 70 erkek öğrenciden ise 67’si cevaplamıştır. Soruyu cevaplayan kız öğrencilerden %38.8’i omurgasız hayvanları “İskelet sistemi bulunmayan hayvanlar” olarak tanımlarken, %28.3’ü “Omurgaları yoktur”, %14.9’u ise “Kemikleri yoktur” şeklinde tanımlamışlardır. Aynı zamanda kız öğrencilerin %7.46’sı sürüngeçlerin omurgasız hayvanlar olduğu şeklinde bir yanılgıya sahip olduğu dikkati çekmektedir. Erkek öğrencilerin verdiği cevapların yüzde oranlarına bakıldığında ise yarısından çoğunun omurgasız hayvanları “Omurgaları yoktur” şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Kız öğrencilerdeki sürüngeçlerin omurgasız hayvanlar olduğu yanılgısı erkek öğrencilerde de vardır. Öğrencilerden bazıları sayıca az da olsa omurgasız hayvanları “Yumuşak hayvanlardır” şeklinde tanımlamaktadır. Buradan da anlaşılıyor ki canlıların sınıflandırılması konusunun 9.sınıf müfredatında yer aldığı bilinerek 10. ve 11.sınıflara yapılmış olan çalışmada, öğrencilerin bu konuyu işlemiş olduğu düşünüldüğünde bazıların omurgasız hayvanlar şubesine ait sınıfları ve bu sınıflara ait hayvanları bilmediği ya da bilgiyi yanlış algıladığı görülmektedir.

3.2. Hayvanları Sınıf ve Şube Kategorisine Yerleştirme Tablosundan Elde Edilen Bulgular:

Testin bu bölümünde belirtilen hayvanların ait oldukları şube ve sınıf kategorilerinin belirtilmesi yer almaktadır. Öğrencilerden tabloda yer alan omurgalı ve omurgasız hayvanları ait oldukları şube ve sınıf kategorilerine yerleştirilmeleri istenmiştir.

Tablo 4. Hayvanların şube kategorisine yerleştirilmesinde öğrenci cevapları

HAYVANLAR	ŞUBE					
	Omurgalı		Omurgasız		Bilgi Yok	
	f	%	f	%	f	%
Deve kuşu	131	95.6	2	1.4	4	2.9
Kirpi	103	75.1	29	21.1	5	3.64
Penguen	130	94.8	2	1.45	5	3.64
Yılan Balığı	47	34.3	82	59.8	8	5.8
Balina	122	89	14	10.2	1	0.72
Fok	127	92.7	8	5.8	2	1.45
Kaplumbağa	101	73.7	24	17.5	12	8.75
Yarasa	128	93.4	7	5.1	2	1.45

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğrencilerin bazı hayvanların omurgasız mı omurgalı mı olduğu konusunda göz ardı edilemeyecek derecede yanlışları vardır. Öğrencilerin %21’i kirpiyi omurgasız olarak bilirken, yaklaşık %4’ü ise kirpinin hangi şubeye ait olduğunu bilmemektedir.

Yılan balığının şubesi için öğrencilerin yaklaşık %60’ı “*omurgasız*” cevabını vermiştir. Bu durumu öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar desteklemektedir. Çünkü tablo 3’de görüldüğü üzere öğrenciler “*sizce omurgasız hayvan nedir?*” sorusuna “*Sürüngenlerdir*” ve “*Bakteri, solucan, yılan*” yanıtı verdiği, kaplumbağanın şubesi için ise öğrencilerin yaklaşık %18i “*omurgasız*” yanıtını verirken %73.7sinin “*omurgalı*”, %8’inin de “*Bilgin yok*” yanıtını verdiği görülmektedir.

Öğrencilerden bazılarının ise deve kuşu, penguen, balina, fok ve yarasanın şubesi konusunda yanlışlığına sahip oldukları dikkati çekmektedir. Bu hayvanların, hayvanlar aleminin omurgasız hayvanlar şubesine dahil olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 5. Hayvanların sınıf kategorisine yerleştirilmesinde öğrenci cevapları

HAYVANLAR	SINIF													
	Derisi dikenli		Balık		İki yaşamlı		Sürüngen		Kuş		Memeli		Bilgin yok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deve kuşu	-	-	-	-	-	-	-	-	120	87.5	16	11.6	1	0.72
Kirpi	70	51	-	-	-	-	1	0.72	-	-	63	45.9	3	2.18
Penguen	-	-	4	2.9	4	2.9	-	-	93	67.8	26	18.9	10	7.2
Yılan Balığı	-	-	119	86.8	-	-	12	8.75	-	-	-	-	6	4.37
Balina	-	-	41	29.9	-	-	-	-	-	-	96	70	-	-
Fok	-	-	46	33.57	-	-	-	-	-	-	85	62.04	6	4.37
Kaplumbağa	-	-	-	-	25	18.2	93	67.88	-	-	-	-	19	13.8
Yarasa	-	-	-	-	-	-	-	-	24	17.5	112	81.75	1	0.72

Tablo 5’de görüldüğü üzere öğrencilerin %51’i kirpiyi derisidikenliler sınıfına dahil etmiştir. Bu %51’lik dilim içerisindeki bazı öğrenciler şube olarak omurgalılar şubelerini işaretlediği halde sınıf olarak omurgasızlar şubesine ait olan derisidikenliler sınıfını işaretlemiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrenciler hem omurgalılar ve omurgasızlara ait sınıflar konusunda hem de tablo 4’de belirtildiği üzere hayvanların ait oldukları şubeler konusunda yanlışlıklara sahiptirler.

Penguenin hangi sınıfa ait olduğu konusunda da öğrencilerin çeşitli yanlışlıklara sahip olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin penguenin balık, iki yaşamlı, memeli olduğunu düşünen öğrenciler vardır. Aynı zamanda bu konuda hiç bilgisi olmayan öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilerin çoğu yılan balığının sınıfının balık olduğunu bilmiştir. Ancak bazı öğrenciler yılan balığının sürüngen olduğunu düşünürken bazıları hiç bilgisi olmadığını belirtmiştir.

Yine öğrencilerin büyük kısmı fok ve balinanın memeli olduğunu bilirken, balina için yaklaşık olarak %30’u, fok için de yaklaşık olarak %34’ü balık yanıtını vermiştir.

Kaplumbağanın ait olduğu sınıf konusunda öğrencilerin yaklaşık olarak %68’i “*sürüngen*” yanıtını verirken %18’i “*iki yaşamlı*” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin formu doldururken kaplumbağayı ya kurbağa ile karıştırdıkları ya da %18’nin kaplumbağanın iki yaşamlı olduğu şeklinde yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir. Kaplumbağanın ait olduğu sınıf konusunda hiçbir fikri olmayan öğrencilerde grubun yaklaşık olarak %14’ünü oluşturmaktadır.

Yarasanın memeli olduğunu öğrencilerin çoğu bilmektedir. Ancak formu dolduran 137 öğrenciden 24 tanesi (%f=17,5) yarasanın kuş olduğunu düşünmektedir.

4. Sonuç

Yapılan çalışmada omurgalı hayvanların sınıflandırılmasına yönelik bulguların yer aldığı tablolar incelendiğinde, öğrencilerin omurgalı hayvanların sınıflandırılması ve genel özellikleri hakkında çeşitli kavram yanlışlıklarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu yanlışlar şöyledir: Öğrencilerden bazıları hayvanlar için “iki veya dört bacaklıdır” diyerek tüm hayvanların belirgin üyeleri olduğunu düşünmektedir. Ayrıca “Karada, havada, suda yaşayan çeşitleri vardır” cevabını veren öğrenciler de uçan hayvanların havada yaşadığını düşünmektedir.

Öğrenciler yumuşak görünüşe sahip ve sürünen her hayvanın omurgasız hayvanlar şubesine ait olduğunu düşünmektedir. Yine öğrencilerin kirpiyi derisidikenliler sınıfına dahil etmeleri de dış görünüşünden dolayı olabilir. Yılan balığını ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun omurgasızlar şubesine dahil ettiği görülmektedir. Sürüngenlerin omurgasız hayvanlar şubesine ait olduğunu düşünen öğrenciler “yılan balığı” içerisinde geçen “yılan” kelimesinden dolayı bu hayvanın omurgasız bir hayvan olduğunu düşünüyor olabilirler. Çinici (2011) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda da 10.sınıfların %59’u, 11.sınıfların ise %47’sinin yılanı sürünüyor olmasından dolayı omurgasızlar kategorisine aldığı bunun sonucunda da yılan balığını da omurgasızlar şubesine dahil ettiği belirtilmiştir.

Penguen ve deve kuşunu öğrencilerden bazıları memeliler sınıfına dahil etmiştir. Tekkaya ve ark.(2000) tarafından 186 biyoloji öğretmeni adayı üzerinde yürütülmüş çalışmada da adayların %23’ünün pengueni memeli olarak sınıflandırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük kısmı fok ve balinanın memeli olduğunu bilirken, yaklaşık olarak %30’unun balınayı balık, yaklaşık %34’ünün de fok balık olarak sınıflandırdıkları görülmektedir. Memeli olan yarasayı ise öğrencilerin bir kısmı (%17.5) kuş olarak sınıflandırmıştır. Çinici (2011) tarafından 256 lise öğrencisi üzerinde yapılmış olan çalışmada da öğrencilerin yaklaşık %39’unun balınayı, %52’sinin ise fok balık olarak sınıflandırdığı, yine yaklaşık %39’unun da yarasayı kuş olarak sınıflandırdığı rapor edilmiştir.

Formdan elde edilen bulgulardan çıkarılan bir başka sonuçta kaplumbağanın ait olduğu sınıf için öğrencilerden bir kısmının (%18) “iki yaşamlı” yanıtını verdiği görülmektedir. Bulgular başlığı altında da bahsedildiği üzere öğrenciler formu doldururken kaplumbağa ile kurbağayı karıştırdıkları için veya su kaplumbağasını düşünerek ve iki yaşamlılar içinde “yaşamlarının bir kısmını suda bir kısmını karada geçirirler” ifadesi kullanıldığından dolayı böyle bir yanılgıya sahip olabilirler. Yen ve ark.(2004) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin yaklaşık %70’inin su kaplumbağasını iki yaşamlılar sınıfına dahil ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Sonuç olarak öğrencilerin omurgalı hayvanları yaşadıkları ortam ve dış görünüşleri gibi özellikleri açısından sınıflandırdıkları görülmüştür. Dolayısıyla bazı öğrencilerin canlıların dış görünüşlerine ve yaşadığı ortama bakarak yapay (ampirik) bir sınıflandırma yaptıkları söylenebilir.

Kavram yanlışlarının birçok sebebi vardır. Bu yanlışlardan bazıları günlük konuşma dilinden kaynaklanabilmektedir. Örneğin fok için günlük yaşamda “fok balığı” ya da balina için “denizdeki en büyük balık” denilmesi gibi.

Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısına bağlı olarak bilgileri ezberleme yoluna gitmesi, farklı bilgiler arasında ilişki kuramaması da kavram yanlışları nedenleri arasında gösterilebilir. Aşırı genellemeler de kavram yanlışlarına neden olmaktadır. Örneğin yarasa için öğrencilerin kuş demesi uçan her canlının kuş olarak algılanması ya da penguen için kuş değil de memeli denilmesinin sebebi kuşların mutlaka uçması gerektiği şeklindeki bir genellemeden kaynaklı olabilir. Öğretmenler hızlı gelişen bilim dünyasından kendilerini uzak tutmamaları, gelişmeleri yeterince takip etmeleri ve konuları aktarırken aşırı genellemelerden kaçınmaları gereklidir. Çünkü öğrenciler zihinlerinde bilgilerini yapılandırırken, genellikle kendilerine bilgiyi aktaran öğretmenlerinin sahip olduğu zihinsel haritalara benzer şekilde yapılandırmaya çalışmaktadırlar (Rutledge ve Mitchell, 2002).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler şöyledir:

Sık sık bu konuda yapılacak olan yeni çalışmalarla öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı verilerek öğrencilerin kavram yanlışları saptanmalıdır. Ayrıca hem yanlışlığa neden olan durumlar üzerinde hem de yanlışların düzeltilmesine yönelik yeni çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmenlerin konuları anlatırken aşırı genellemeler yapmamaya dikkat etmeleri, konulara yönelik bol bol örnekler vermeleri ancak verilen örnekleri de dikkatli seçmeleri ve üzerinde gerekli açıklamalar yapmaları konusunda, kavram yanlışlarına yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarından haberdar edilerek düzenli peryotlarda hizmet içi eğitimler yapılmalıdır.

Özellikle biyoloji öğretiminde soyut kavramların fazla olmasından dolayı somutlaştırmak için öğretim ortamının zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Bilimsel bilgi dinamik bir yapıya sahiptir, değişebilir. Bundan dolayı ders kitaplarındaki bilgiler belirli peryotlarda kontrol edilmeli, güncellenmeli, hatalı veya eksik bilgiler yeniden düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Akgün, A., & Gönen, S. (2005). Isı ve Sıcaklık Kavramları Arasındaki İlişki İle İlgili Olarak Geliştirilen Çalışma Yaprağının Uygulanabilirliğinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 92-106.
- Alkan, İ., Akkaya, G., & Köksal, M. S. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mitoz ve Mayoz Bölünmeye İlişkin Kavram Yanlışlarının Model. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 121-135.
- Çinici, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Hayvanların Sınıflandırılması ile ilgili Alternatif Kavramları: Omurgalı Hayvanlar. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 171-187.
- Driver, R. (1989). Students' conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, 11, Special Issue, 481-490.
- Güllü , D., & Kırıkkaya, E. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı-Sıcaklık ve Buharlaştırma-Kaynama Konularındaki Kavram Yanlışları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Güngör , B., & Özgür, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sindirim Sistemi Konusundaki Didaktik Kökenli Kavram Yanlışlarının Nedenleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 149-177.
- Kaya, F. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarında Fotosentez ve Bitkilerde Solunum Konularında Görülen Kavram Yanlışlarının Giderilmesinde Bilgisayar Destekli Kavramsal Değişim Metinlerinin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kocakülah, M., Sinan, O., & Yıldırım, O. (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Proteinler, Enzimler ve Protein Sentezi ile İlgili Kavram Yanlışları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1-16.
- Kurt, H. (2013). Biyoloji Öğretmen Adaylarının "Enzim" Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 211-243.
- Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen Öğretiminde Kavram Yanlışlarının Karakteristiklerinin Tanımlanması . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 102-120.
- Yakışan, M. (2008). *Biyoloji Öğretiminde Bilgisayar Animasyonlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Kavram Yanlışları Üzerine Etkisi(Hücre Konusu Örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yen, C-F., Yao, T-W., & Chiu, Y-C. (2004). Alternative conceptions on animal classification focusing on amphibians and reptiles: A cross-age study. *International Journal of Science and Mathematics Education* 2, 159-174.
- Yıldırım, O., Nakiboğlu , C., & Sinan, O. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Difüzyon İle İlgili Kavram Yanlışları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 79-99.
- Yürük, N. ve Çakır, Ö. S. (2000). Lise Öğrencilerinde Oksijenli ve Oksijensiz Solunum Konusunda Görülen Kavram Yanlışlarının Saptanması. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 185-191.

INVESTIGATION OF NEWTON'S LAWS OF MOTION CORRECTING MISCONCEPTIONS ABOUT THE ORIENTED MUST THINK OF ALTERNATIVE EFFECTIVENESS MEASUREMENT AND EVALUATION TOOLS

Özge KOL^a
Hanife SARAÇOĞLU^a

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Samsun, Turkey, ozge.kol55@gmail.com, hanifesa@omu.edu.tr

ABSTRACT

This research is based on the emergence of new understandings in our education system; and that innovative approaches should also be tried in measurement and evaluation methods. In the research, the effectiveness of alternative assessment tools developed to eliminate conceptual misconceptions of Newton's act laws related to Newton's laws was investigated. The study was carried out in the year of 2016-2017 in the province of Samsun with 25 students studying in 11th grade in a high school affiliated to the Ministry of National Education. In the same study, it was also aimed to determine the misconceptions of students. The lessons were processed using Newton's Law of Motion topics alternative assessment tools. Findings obtained to increase the validity and reliability in the study were compared after being independently encoded by both investigators. In the teaching of Force and Movement in Work, the applications realized with alternative assessment tools have been achieved as a positive contribution to the reduction of students' misconceptions about the subject.

Key Words: Physics Education, Newton's Motion Laws, Alternative Measurement and Evaluation, Contact Force, Qualitative Analysis.

NEWTON'UN HAREKET KANUNLARI KONUSUNDAKİ KAVRAM YANILGILARININ GİDERİLMESİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırma, eğitim sistemimizde yeni anlayışların ortaya çıkmasına bağlı olarak; ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de yenilikçi yaklaşımların denenmesi gerektiği düşüncesiyle yapılmıştır. Araştırmada, Newton'un hareket kanunları ile ilgili 11. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanılıgılarını gidermeye yönelik geliştirilen alternatif ölçme değerlendirme araçlarının etkililiği araştırılmıştır. Çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Samsun İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisede 11. sınıfta öğrenim gören 25 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışmada ayrıca öğrencilerin kavram yanılıgılarının belirlenmesi de hedeflenmiştir. Dersler Newton'un Hareket Yasaları konusu alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılarak işlenmiştir. Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için elde edilen bulgular her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlandıktan sonra karşılaştırılmıştır. Çalışmada Kuvvet ve Hareket konusunun öğretiminde, alternatif ölçme değerlendirme araçlarıyla gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin konuya yönelik kavram yanılıgılarının azaltılmasında olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fizik Eğitimi, Newton Hareket Yasaları, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Temas Kuvveti, Nitel Analiz.

1. Giriş

Fen eğitimi ve öğretiminin en önemli amaçlarından birisi; öğrencilerin soyut ve karmaşık fen kavramlarının anlamlarını ezber yapmadan, derinlemesine ve tam anlamıyla öğrenmesi için gerekli öğrenme ortamlarını hazırlamaktır. Günümüzde verimli bir eğitim sisteminin sağlanması için, öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin olabildiğince yapılan etkinliklere eğitimciler tarafından dahil edilmesi ve de kavram yanılıgılarının çözüme kavuşturulmasıyla mümkün olmaktadır (Yalvaç ve Sungur, 2000: 56).

Kavram yanılıgılarının varlığı, fen eğitimcilerini son 20 yılda bu alanda çalışmaya yönlendirmiştir. Fizikte bu çalışmaların büyük bir kısmında mekanik konusu ile ilgili temel kavramlar ele alınmıştır. Kuvvet ve hareket (Jimoyiannis ve Komis, 2003; Palmer ve Flanagan, 1997; Park ve Han, 2002; Caramazza, vd., 1981; Galili ve Bar, 1992) konusunda yapılan çalışmalar bireylerin çeşitli kavram yanılıgıları olduğunu ortaya koymuştur.

Kavram yanlışlarının düzeltilebilmesi için bireyin beynindeki eski bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişkinin kurulabilmesi ve bilimsel olarak yanlış bilgilerin giderilmesi gerekmektedir. Bu süreç kavramsal değişim süreci olarak ifade edilmektedir (Smith, Blakeslee ve Anderson, 1993). Kavramsal değişim sürecinin öğretim stratejisi şeklinde hayata geçirilebilmesi için bireylerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ortamlar hazırlanmalı, öğrenmeleri için uygun yöntem ve teknikler seçilmeli ve bu yöntem ve tekniklere uygun etkinliklerle desteklenmelidir (Okur, 2009).

Kuvvet ve hareket konusunun öğretimi ve öğrenilmesini geliştirmek amacıyla araştırmacılar (Smith ve diğ., 1993, Trumper ve Gorsky, 1996; Kurt ve Akdeniz, 2004, Taber, 2000) geleneksel yaklaşımdan farklı öğretim yaklaşımlarının kullanılmasını önermektedirler. Öğrenciyi kısıtlı bir sürede ölçen geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları, daha çok öğretmen merkezli olup alt düzeydeki bilgi ve yetenekleri ölçebilirken, üst düzey yetenekleri ölçmede eksik kalmaktadır. Öğrencilere bireysel başarı ve eksiklikleri hakkında bilgi vermemektedir (Doğan, 2005).

Alternatif değerlendirme öğrencilere sadece puan vermek olarak değil, öğrencilerin katettiği aşamaları ve yetersiz kaldığı noktaları gösteren bir süreç olarak düşünülmelidir (Yavuz, 2005). Anlamli öğrenme sağlanması, bireyin zihinsel yapısındaki yanlış kavramları, bilgi haritasındaki eksiklikleri açığa çıkarması için bir teşhis aracı olarak kullanılması alternatif ölçme tekniklerinin en önemli özelliğidir (Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002).

Mevcut olan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının özellikleri Tablo 1’ de görülmektedir.

Tablo 1. Ölçme ve değerlendirmede yeni yaklaşımlar (McMillian, 1997).

Önce	Günümüzde
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Otantik görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli veya belirsiz kriterler	Açık ve belirli kriterler
Öğretimden sonra çok az dönüt	Öğretirken yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Ara ara yapılan ölçümler	Sürekli ölçüm

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımındaki ürün odaklı değerlendirmenin yerini yapılandırmacı yaklaşımda süreç odaklı değerlendirme almaktadır. Eğitim sistemimizde sürece bağlı değerlendirme yapılabilmesi için, klasik testler yerini alternatif ölçme değerlendirme araçlarına bırakmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımındaki değerlendirme boyutuna göre öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevaplar cevaptan çok daha fazla anlam taşımaktadır. Alternatif ölçme teknikleri, anlamli öğrenme sağlamada, bireyin zihinsel yapısındaki yanlış kavramları, bilgi haritasındaki eksiklikleri açığa çıkarmada teşhis aracı olarak kullanılabilir özellikler taşımaktadır (Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002).

MEB yeni düzenlemeyle ortaöğretim 11. Sınıf Fizik dersi öğretim programında yer alan Newton’un hareket yasalarına ilişkin kazanımlar konusunda 2011 yılında değişikliğe gitmiştir. Bilimsel bilginin meydana getirilirken takip edilen süreç doğrultusunda hazırlanan kazanımlar;

1. serbest cisim diyagramları üzerinde cisme etki eden kuvvetleri gösterir ve net kuvvetin büyüklüğünü hesaplar
2. net kuvvet etkisindeki cismin hareketini örneklerle açıklar ve günlük hayatla ilgili problemler çözer
3. sürtünmeli yüzeylerde hareket eden cisimlerin hareketini analiz eder

biçimindedir (M.E.B, 2011).

Fizik Dersi Öğretim Programı’nda tespit edilmiş kazanımları doğru biçimde yapılandırmaları ve bu kazanımları ihtiyaç duyulduğunda kullanabilmeleri için en uygun öğretim yöntem veya yöntemlerini

tercih etmek kavram yanlışlarının giderilebilmesi açısından çok önemlidir (Çepni, 2014). Bu çalışmada MEB yeni düzenlemesine dayanan kazanımlar da dikkate alınarak yapılmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma; insan davranışlarının araştırılmasında, fen bilimleri alanında geleneksel olarak kullanılan yöntemlerin yetersiz olduğu anlayışıyla kullanılan, insan davranışlarını esnek ve bir bütün olarak değerlendiren, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi, bir bütün şeklinde ortaya konulmasını sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle bu çalışmada, Newton'un hareket kanunları ile ilgili 11. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik geliştirilen alternatif ölçme değerlendirme araçlarının etkililiğinin belirlenmesi için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma, 2016–2017 öğretim yılında Samsun İlkadım İlçesi'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisenin onbirinci sınıfında öğrenim gören toplam 25 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama amacıyla 7 açık uçlu sorudan oluşan bir test ön test ve son test olarak kullanılmıştır, sorular ekte verilmektedir. Testte yer alan birinci ve ikinci soru üniversite giriş sınavı soruları arasından seçilmiş, üçüncü soru Jimoyiannis ve Komis (2003) tarafından geliştirilmiş ve Yunanistan'da uygulanmış bir çalışmadan alınarak açık uçlu hale getirilmiştir. Dördüncü, beşinci ve altıncı sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiş özgün sorulardır. Yedinci soru ise Arizona Üniversitesinde Hestenes ve Halloun'un geliştirdiği bir testten alınmıştır. Test hazırlandıktan sonra fizik eğitimi alanında uzman görüşüne başvurularak içerik ve amaca uygunluğu açısından taşıdığı geçerlilik değerlendirilmiştir. Kavramsal Anlama Testi'nin güvenilirliğini sağlamak için kodlanan testler üç ay sonra tekrar kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerin öntest ve sontestte verdikleri yanıtlar tam anlama, kısmen anlama, kavram yanlışlığı içeren cevaplar ve anlamama kategorilerine göre gruplandırılmıştır (Abraham, Williamsom ve Wetsbrook, 1994).

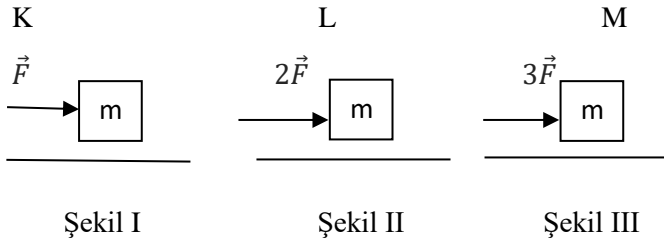
3. Sonuçlar

Yapılandırılmış grid tekniği bir konunun içerisinde birbiri ile ilişkisi olan bir bilgi ağına yönelik, öğrenenlerin zihinlerindeki kavramlar arası ilişkileri aydınlatmaya çalışarak bu yapıda var olan yanlış kavramları, eksiklikleri açığa çıkarabilen ve anlamlı öğrenmeyi sağlamaya yönelik bir tekniktir (Bahar vd., 2006). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, verimli bir öğretim ve öğrenim süreci için önemli yeri olan, bireylerin bir konuda neleri öğrendikleri ya da öğrenemediğini tespit etmeye yarayan ve bu sayede bireylerin zihinlerindeki bilgi ağları ile kavram yanlışlarını belirlemeyi hedefleyen ölçme ve değerlendirme araçlarının bir türüdür (Kocaarslan, 2012).

Bu çalışmada Newton'un hareket kanunları ile ilgili 11. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik geliştirilen yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın ne kadar etkili olduğuna yönelik elde edilen bulgular incelenmektedir. Bu amaçla hazırlanan yedi açık uçlu sorunun analizine aşağıda yer verilmektedir.

11. sınıfta öğrenim gören 25 öğrenciye yöneltilen ilk açık uçlu aşağıdaki gibidir.

“Yatay tahta zeminler üzerinde duran m kütleli özdeş K , L ve M kutuları Şekil I, II ve III' teki gibi \vec{F} , $2\vec{F}$ ve $3\vec{F}$ büyüklüğündeki yatay kuvvetlerle itilmektedir. Bu kutulardan hiçbiri **hareket etmediğine** göre, tahta zemin ile kutular arasındaki statik sürtünme kuvvetlerinin F_K , F_L , F_M büyüklükleri arasındaki ilişki nedir?”



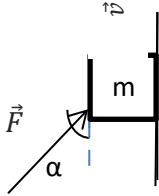
Tablo 2’de öğrencilerin bu soruya verdiği cevapların analizi görülmektedir.

Tablo 2. Birinci sorunun ön ve son testine ait frekans ve yüzde dağılımları

	TA		KA		KY		A	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖT	17	68	0	0	7	28	1	4
ST	18	72	0	0	6	24	1	4

Öğrencilerin sadece kuvvetlerin büyüklüklerini doğru karşılaştırıp karşılaştıramadığının irdelendiği bu soruya Tablo 2’ye göre ön testteki öğrencilerin % 68 i son testte ise %72 si tam anlamıyla doğru cevap vermiştir. Bu soruda ön ve son teste katılan öğrencilerde kısmen anlama düzeyinde cevap tespit edilmemiştir. Ön testte kavram yanılığına sahip öğrenci oranı %28 iken son testte bu oran %24’e düşmektedir. Öğrencilerden ön ve son testte soruyu cevaplandırmayan 1’er öğrenci bulunmaktadır. Ön testte Ö12 kodlu öğrenci, hareket etmeyen cisimlere eşit sürtünme kuvveti uygulanır şeklindeki kavram yanılığı içeren ifadesini son testte Newton’un 1.yasasını doğru yorumlayarak cisme etki eden net kuvveti sıfıra eşitleyip, büyüklük sıralamasını doğru yapmış, tam anlama düzeyinde cevap vermiştir.

Tablo 3’te ikinci açık uçlu sorunun analizi yer almaktadır.



“Sürtülmeli düşey düzlemde bulunan m kütleli cisim, şekildeki gibi \vec{F} kuvvetinin etkisinde, sabit \vec{v} hızı ile yukarı yönde hareket ettiriliyor. Buna göre; m kütlesi azaltıldığında, cisme etki eden sürtünme kuvveti F_s ve cismin bir süre sonraki hızı \vec{v} için ne söylenebilir. Yanıtınızı açıklayınız.”

Tablo 3. İkinci sorunun ön ve son testine ait frekans ve yüzde dağılımları

	TA		KA		KY		A	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖT	2	8	7	28	15	60	1	4
ST	3	12	12	48	5	20	5	20

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan düşey düzlemde bulunan cisimlerde sürtünme kuvvetinin varlığında yüzeyin tepki kuvvetinin nasıl hesaplanacağını belirlemede zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Bu sorunu giderebilmek için hem ders anlatımı sırasında hem de uygulanan yapılandırılmış gridda bu sorun aydınlatılmaya çalışılmıştır, uygulanan son testte bu uygulamanın anlama düzeyinde olumlu bir katkısı olduğunu göstermektedir. Ön testte kısmen anlama düzeyi %28 iken bu oran son testte %48’e yükselirken, ön testte kavram yanılığı düzeyi %60 iken son testte bu oran %20’ye kadar düşmüştür.

Tablo 4’te üçüncü açık uçlu sorunun analizi yer almaktadır.



“Şekilde, bir oyuncunun golf topuna vurduktan sonra, topun izlediği yol gözükmektedir. Topun havada kaldığı sürece, topa etkiyen kuvvet veya kuvvetler nelerdir?”

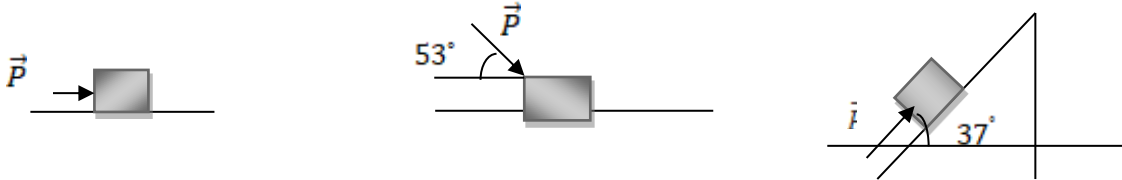
Tablo 4. Üçüncü sorunun ön ve son testine ait frekans ve yüzde dağılımları

	TA		KA		KY		A	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖT	14	56	3	12	7	28	1	4
ST	19	76	2	8	4	16	0	0

Top üzerine etkiyen kuvvetler hakkında kavram yanılgısına sahip cevap veren öğrenci düzeyi ön testte %28 iken son testte bu oran %16'ya kadar düşmüştür. Bu soruya öğrencilerden Ö9; “havanın sürtünme kuvveti, sopanın vurduktan sonra etki ettiği kuvvet, yerçekimi ve hava basıncı” şeklinde açıklama yaparken, bir diğer öğrenci Ö26 ise; “topa etkiyen kuvvetler potansiyel ve kinetik enerjidir ve enerji dönüşümü vardır” şeklinde yanıtlamıştır. Ö9 kodlu öğrenci golf topuna sopayla vuran kişinin etki ettirdiği kuvvetin sopayla topun teması kesilse bile devam ettiğini düşünmektedir. Ö26 kodlu öğrencide kuvvet kavramı enerji kavramıyla eşdeğer olarak algılanmaktadır. Kuvvet vektörel bir nicelik iken enerjinin skaler olduğu, bu kavramların birinin diğerine eşitlenemeyeceği ne yazık ki öğrenci tarafından gözardı edilmektedir. Öğrencinin zihninde iki kavrama ait şema yapısı sağlıklı olarak oluşturulamamıştır.

Tablo 5’ te dördüncü açık uçlu sorunun analizi yer almaktadır.

“Şekildeki her blok 20N ve $P=10N$ ’dur. Her bir durumdaki **normal kuvvetleri** sıralayınız. ($\cos 37^\circ = \sin 53^\circ = 0,8$; $\sin 37^\circ = \cos 53^\circ = 0,6$).”



Tablo 5. Dördüncü sorunun ön ve son testine ait frekans ve yüzde dağılımları

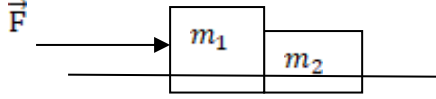
	TA		KA		KY		A	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖT	0	0	0	0	19	76	6	24
ST	6	24	8	32	5	20	6	24

Tablo 5’e göre ön testteki öğrencilerden soruya tam anlama düzeyinde doğru cevap veren bulunmazken bu oran son testte % 24’e yükselmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun yüzeyin normal kuvvetini bulmada zorluklar yaşadığı ve cismin üzerinde bulunduğu düzlem değiştiğinde (eğik, yatay, düşey düzlemler vb. gibi..) yanılgılarının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının (%76’sının) normal kuvveti $N = mg$ şeklinde hesaplamaya çalıştıkları gözlenmiştir, bu şekildeki zihinsel kodlama yüzeyin tepki kuvveti hesabını yapamamalarına neden olmuştur. Yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri uygulandıktan sonra, kavram yanılgısına sahip olan öğrencilerin %32’sinin normal kuvvet hesabını kısmen anladıkları fakat kuvveti bileşenlerine ayırmada zorluk yaşadıkları gözlenirken %24’ünün farklı düzlemlerdeki normal kuvvetleri doğru şekilde hesaplayabildikleri gözlenmiştir.

Tablo 6’ da beşinci açık uçlu sorunun analizi yer almaktadır.

“ $m_1=2$ kg ve $m_2=1$ kg kütleli iki blok şekilde görüldüğü gibi yatay, düzgün ve sürtünmesiz bir yüzey üzerinde birbirine değecek biçimde yerleştirilmiştir. Yatay sabit bir ($\vec{F}=6$ N) kuvvet şekilde görüldüğü gibi m_1 kütesine uygulanıyor.

- a) İki bloklü sistemin ivmesini bulunuz.
b) Her iki blok arasındaki temas kuvvetini bulunuz.”

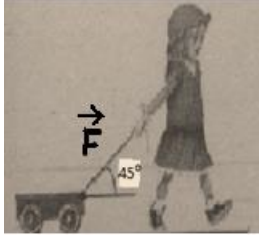


Tablo 6. Beşinci sorunun ön ve son testine ait frekans ve yüzde dağılımları

	TA		KA		KY		A	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖT	1	4	17	68	4	16	3	12
ST	8	32	15	60	2	8	0	0

Bu soru ile öğrencilerin Newton’un 3. hareket yasasına yönelik bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 6’ya göre ön testte %4 oranında soru tam olarak cevaplandırılırken son testte bu oranın %32’ye yükseldiği görülmektedir. Kısmen anlama düzeyi ön testte %68 iken son testte bu oran %60’a düşmektedir. Kavram yanlılığı düzeyi ön testte %16 iken bu oran son testte %8’e düşmektedir. Bu soru için boş, sorunun tekrar edildiği veya ilgisiz cevap düzeyi ön testte %12 iken son testte soruyu cevaplandırmayan öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 7’de altıncı açık uçlu sorunun analizi yer almaktadır.



“Bir çocuk ağırlığı 28 N olan bir bloğu uzunluğu 9 m olan yatay yol boyunca sabit hızla çekiyor. Eğer kinetik sürtünme katsayısı $k=0,3$ ise, çocuğun bloğa uyguladığı \vec{F} kuvveti yatayla 45° lik açı yapıyorsa \vec{F} kuvvetinin değerini bulunuz.”

Tablo 7. Altıncı sorunun ön ve son testine ait frekans ve yüzde dağılımları

	TA		KA		KY		A	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖT	0	0	0	0	5	20	20	80
ST	9	36	12	48	2	8	2	8

Ön testte maalesef tam anlamıyla doğru cevap veren öğrenci bulunmazken son testte tam anlamıyla doğruyu cevaplayan öğrenci oranı %36’ya yükselmiştir. Kısmen anlama düzeyinde ön testte cevap veren öğrenci bulunmazken son testte bu oranın %48’e yükselmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlara bakıldığında büyük bir kısmının belli bir açıyla uygulanan kuvvetin yönünü dikkate almadığı ve sürtünme kuvveti hesabında normal kuvveti $N=mg$ şeklinde hesaplamaya çalıştıkları için zorlandıkları gözlenmiştir.

Tablo 8’de yedinci açık uçlu sorunun analizi yer almaktadır.

“Aşağıdaki şekilde A noktasından daha yüksek bir noktadan sallanmaya başlayan bir çocuğu göstermektedir. Çocuk A noktasına geldiğinde hangi kuvvet ya da kuvvetler çocuğa etki eder?”



Tablo 8. Yedinci sorunun ön ve son testine ait frekans ve yüzde dağılımları

	TA		KA		KY		A	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖT	4	16	14	56	3	12	4	16
ST	8	32	10	40	2	8	5	20

Ö18 kodlu öğrenci; kinetik ve potansiyel enerji etki eder şeklinde cevaplamıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde kuvvet ve enerji kavramlarında yanlış içerisinde olduğu görülmektedir. Sorudaki yüksek bir noktadan sallanmaya başlayan çocuk ifadesi öğrenciye potansiyel ile kinetik enerji kavramlarını hatırlatsa da soruda etki eden kuvvetler sorulmaktadır ve öğrencilerin kinetik ve potansiyeli kuvvet olarak ifade etmesi yanlış içerisinde olduklarını göstermektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Newton'un hareket kanunları ile ilgili 11. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik geliştirilen alternatif ölçme değerlendirme araçlarının etkililiği incelenmiştir. Buna göre, öğrencilerin Newton'un hareket kanunları ile ilgili birçok kavram yanlışına sahip olduğu belirlenmiştir. Çopur (2008), Fizik öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 40 öğrenci ile Newton'un hareket kanunları konusundaki kavram yanlışlarını tespit etmeye yönelik yürüttüğü çalışmada "cismin hareketine devam edebilmesi için her zaman cisme hareket yönünde bir kuvvet etkimelidir" yanlışının %50'lik bir oran ile var olduğunu göstermiştir. Bu çalışmayla lise öğrencilerinde de benzer kavram yanlışının varlığı %24'lük bir oranda belirlenmiştir. Gülçiçek (2009), temel Fizik laboratuvar dersi alan 166 lisans öğrencisi ile mekanik konusundaki kavram yanlışlarını tespit etmeye yönelik yürüttüğü çalışmada "saklı bir kuvvet vuruş ile sağlanır" yanlışının var olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada lise öğrencilerinde de benzer kavram yanlışının varlığının ön teste %60 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ateş, Bahar ve Öztürk (2002), lise 2. sınıfta okuyan 22 öğrenci ile yürüttüğü "Yapılandırılmış grid metodu ile lise öğrencilerinin Newton'un hareket yasası, iş, güç ve enerji konusundaki anlama düzeyleri ve hatalı kavramların tespiti" adlı çalışmasında yapılandırılmış gridin fizik ve diğer fen dallarında anlamlı öğrenmeyi ölçen bir teşhis aracı olarak nasıl kullanacağını tartışmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılandırılmış gridin, anlamlı öğrenmeyi sağladığı, öğrencinin zihnindeki yanlış kavramları ortaya koyduğu ve öğrencinin bilgi ağındaki eksikleri ortaya koyduğu saptanmıştır.

Bu araştırmayla ortaya çıkarılan kavram yanlışlarından bazıları; bir cisim hareket ediyorsa, bu cisme hareketi yönünde etki eden kuvvetler vardır, bir cisme hareketi doğrultusunda etki eden kuvvetler kaldırılırsa cisim durur, etkileşen iki cisim arasında, kütlesi büyük olan diğerine daha büyük kuvvet uygular, bir cisim atıldığı zaman harekete neden olan kuvvet, cisme hareketi boyunca etki eder, skaler (enerji) ve vektörel (kuvvet) nicelikler birbirinin yerine kullanılabilir, özellikle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun farklı düzlemlerde bulunan cisimlerde sürtünme kuvveti hesabı yaparken yüzey tepki kuvvetini bulmada zorluklar; yüzey tepki kuvvetinin yönü cisme uygulanan kuvvete ters yöndedir, bir cismin yüzey tepki kuvveti o cismin ağırlığına eşittir şeklindedir.

Yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç uygulaması son test lehine önemli bir başarı elde edilmiş ve yanlışlarda azalma olmuştur. Bu azalmada, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın kavramlara yönelik basit gündelik hayatta karşılaşılabilecekleri örnekler içermesi, bireysel ve grup çalışmalarına imkan vermesi, grup ve sınıf tartışmalarını teşvik etmesi, yazmayı gerektirmesi gibi uygun çalışma ortamları sunmasının önemli bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Burada, yapılandırılmış griddeki kutucuklarda yer alan örneklerin günlük hayatta karşılaştıkları yada

karşılaşma ihtimali olan olaylar içermesi ve bu kutucuklara bağlı olarak hazırlanan soruların tartışmalara teşvik edici özelliği olmasıyla birlikte bu soruların öğrencileri etkinlikler hakkında daha çok düşünmeye ve yorum yapmaya yönlendirmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, ön testte onbirinci sınıf öğrencilerinin Newton'un hareket yasaları temalı sorular karşısında bilgi düzeylerinin düşük olması, pek çok kavram yanlışlarının olması son testte ise kavram yanlışları oranının düşmesi sebebiyle derslerde kavram yanlışlarını giderici nitelikte alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Abraham, M. R., Williamsom, V. M., & Wetsbrook, S. L. (1994). A Cross-Age Study of The Understanding of Five Chemistry Concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2), 147-165.
- Bahar, M., Öztürk, E. ve Ates, S. (2002). *Yapılandırılmış Grid Metodu İle Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İs, Güç Ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Bar, V. and Galili, I. (1992). Motion implies force: where to except vestiges of the misconception?, *International Journal of Science Education*, 14:1, 63-81.
- Caramazza, A., Green, B. And Mccloskey, M. (1981). Naive beliefs in sophisticated'subjects: misconceptions about trajectories of objects, *Cognition. School of Arts and Sciens*, 9, 117-123.
- Çepni, S. (2014). *Ortaöğretim Fizik 11 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çopur, T. (2008). *Öğrencilerin Newton'un hareket kanunlarındaki kavram yanlışlarının giderilmesinde işbirlikli öğrenmenin etkisi* (Yüksek lisans tezi).
- Doğan, B. A. (2005). *Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Flanagan, R. B. and Palmer, D. H. (1997). Readiness to change the conception that 'motion-implies-force': a comparison of 12-years-old and 16-years-old students. *Science Education*, 81(3), 317.
- Gülççek, Ç. (2009). *Bazı mekanik kavramları ile ilgili yanlışların giderilmesinde doğrulayıcı laboratuvar yaklaşımları ile simülasyon destekli doğrulayıcı laboratuvara yaklaşımları etkisinin karşılaştırılması* (Doktora tezi).
- Halloun, I. A. and Hestenes, D., (1985). The initial knowledge state of college physics students. *Am. J. Phys.* 53, 1043.
- Han, S. and Park, J. (2002). Using deductive reasoning to promote the change of students' conceptions about force and motion. *International Journal of Science Education*, 24(6), 593-609.
- Jimoyiannis, A. and Komis, V. (2003). Investigating Greek Students' Ideas About Forces And Motion, *Research In Science Education*, 33: 375-392.
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 269-279.
- Kurt, Ş., Akdeniz, A.R. (2004b). Öğretmen Adaylarının Kuvvet Kavramı İle İlgili Yanlışlarını Gidermede Keşfedici Laboratuvar Modelinin Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 196-205.
- Mcmillian, J.H. (1997). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction*. Needham Heights, Ma: Allyn and Bacon.
- M.E.B. (2011). *Ortaöğretim Fizik Dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara
- Smith, E. L., Blakeslee, T. D. and Anderson, C. W. (1993). Teaching Strategies Associated With Conceptual Change Learning in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 111-126.
- Okur, M. (2009). *Kavramsal Değişimi Sağlayan Farklı Metotların Karşılaştırılması: Sesin Yayılması Konusu Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Taber, K. S. (2000). Chemistry Lessons For Universities? A Review of Constructivist Ideas. *University Chemistry Education*, 4(2). S: 63-72.

- Trumper, R., Gorsky, P. (1996). A Cross-College Age Study About Physics Students' Conceptions of Force İn Pre-Service Training for High School Teachers, *Physics Education*, 31, 227-236.
- Yalvaç, B. ve Sungur, S. (2000). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuar Derslerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 56–64.
- Yavuz, K. E. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.

EXAMINATION OF LOGICAL THINKING ABILITIES OF SEVENTH GRADE STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Feride ŞAHİN

Celal Bayar Üniversitesi, Demirci Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
feride.sahin@cbu.edu.tr

Salih ATEŞ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, s.ates@gazi.edu.tr

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the logical thinking ability of 7th grade students in terms of gender and parents' educational level. The sample of the study is composed of 757 students in seventh grade in the province of Ankara in the academic year of 2015-2016. The Test of Logical Thinking was used to determine students' logical thinking ability. As a result of the research, there was no statistically significant difference between male and female students' average scores of logical thinking ability ($F(1, 755)=0.89; p>.05$). There were statistically significant differences among the mean scores of the students' logical thinking ability and the fathers' education levels ($F(6,750)=4.48; p<.05$). There were also statistically significant differences among the mean scores of the students' ability to think logically according to their mothers' education levels ($F(3,753)=15.06; p<.05$).

Keywords: Logical Thinking Ability, Gender, Parents' Education Level

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MANTIKSAL DÜŞÜNME YETENEKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme yeteneklerini cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından incelemektir. Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıfta öğrenim gören 757 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerini belirlemek için Mantıksal Düşünme Yetenek Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(1, 755)=0.89; p>.05$). Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(6,750)=4.48; p<.05$). Anne öğrenim durumuna göre de öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3,753)=15.06; p<.05$).

Anahtar Kelimeler: Mantıksal Düşünme Yeteneği, Cinsiyet, Anne-Baba Öğrenim Durumu

1. Giriş

Bilişsel gelişim teorisinin çatısı altında incelenen mantıksal düşünme yeteneği (MDY) fen eğitimi alan yazınında üzerinde en çok araştırma yapılan bilişsel bireysel farklılıklardan biridir. Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisi, bilişsel gelişime ilişkin en çok kabul görmüş teoridir. Bu teori çocukların, çevresi ile ilgili problemleri çözerken kullandıkları düşünme sistemlerinin nasıl geliştiği ve değiştiğine ilişkin açıklamalar sunmaktadır. Teoride bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönemde incelenmektedir. Bu dönemler duyuşal-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlem dönemi (11 yaş ve üzeri) olarak ifade edilmektedir. Bu evre ve dönemlerin, her çocuk için aynı olduğu ve her çocuğun kendi gelişimi içinde, gelişim basamaklarından sırayla geçeceği ifade edilmektedir (Günçe, 1973, s. 173). Bilişsel gelişim dönemleri için belirtilen yaş sınırları yaklaşık bir değere sahip olsa da ülkemizde öğrencilerin ortaokula yaklaşık 11 yaşında başlanması ve ortaokul fen bilimleri dersi müfredatındaki konuların somut kavramalara ek olarak soyut kavramları da içermesinden dolayı, soyut işlemler döneminde olan bir bireyin sahip olması gereken özellikler önem kazanmaktadır. Bu özellikler değişkenlerin teşhisi ve kontrolü, orantısal akıl yürütme, olasılıklı akıl yürütme, ilişkisel akıl yürütme ve birleşik akıl yürütme (kombinasyonel akıl yürütme) olarak ifade edilen mantıksal düşünme işlemleridir (Lawson, 1982; Valanides, 1996).

Öğrencilerin, mantıksal düşünme yeteneklerinin gelişimi fen eğitimi araştırmalarının odağında bulunmaktadır (Lawson, 1992a, 1992b; Shayer & Adey, 1992; Vadapally, 2014). Yapılan araştırmalarda farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarıları ve mantıksal düşünme yetenekleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur (Ateş & Çataloğlu 2007; Araz, Sungur, 2007; Shayer & Adey 1992, 1993; Vadapally,

2014). Bu durumda fen başarısı açısından önemli olan bu değişkenini etkileyebilecek çeşitli faktörler de önem kazanmaktadır (Ateş, 2002). Cinsiyet ve kültürel arka plan değişkenleri olarak bilinen anne-baba öğrenim durumu değişkenleri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal pek çok özelliğini etkileyebilen önemli değişkenlerdir. Nitekim yapılan çalışmalar ile bu değişkenler açısından öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri açısından değişikliklerin olduğu görülmektedir. İlgili alan yazında MDY'nin cinsiyet değişkeni açısından nasıl değişiklik gösterdiğinin çeşitli öğretim seviyelerinde araştırıldığı görülmektedir (Ergün, 2013; Douglas & Wong, 1977; Göçer, 2014; Kılıç & Sağlam, 2009; Koray & Azar, 2008; Kıncal & Yazgan, 2014; Moody, 1990; Özsevgeç, 2002; Yaman, 2005; Yenilmez, Sungur, Tekkaya, 2006). Bu araştırmaların bir kısmında cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülürken (Ergün; 2013; Göçer; 2014; Özsevgeç, 2002; Yaman, 2005), bazılarında erkekler lehine (Douglas ve Wong, 1977; Karplus ve diğerleri, 1977; Koray ve Azar, 2008; Yüksel ve Ateş, 2017) ve bazılarında da kızlar lehine (Kılıç ve Sağlam, 2009) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Öğrencilerin herhangi bir alandaki başarısını etkileyen en önemli değişkenler arasında anne baba öğrenim durumu gelmektedir. Nitekim 2006 yılında 15 yaşındaki öğrencilere yönelik olarak yapılan PISA sonucunda ülkemizdeki öğrencilerin fen bilimleri başarısını en çok yordayan değişkenin babanın öğrenim durumu olduğu görülmektedir (Anıl, 2009). Yapılan çalışmalarda kültürel arka plan değişkenleri ile öğrencilerin fen başarıları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmekle birlikte mantıksal düşünme yeteneği ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Yüzüak, 2012). Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin de (11-14 yaş) mantıksal düşünme yeteneklerinin cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenler ile olan ilişkisini inceleyen çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırma alan yazındaki bu eksikliği gidermek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırmanın problemi, "7. sınıfta okuyan öğrencilerin cinsiyet ve anne-baba öğrenim durumu değişkenleri açısından mantıksal düşünme yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. 7. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. 7. sınıfta okuyan öğrencilerin baba öğrenim düzeyleri ile mantıksal düşünme yetenek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 7. sınıfta okuyan öğrencilerin anne öğrenim düzeyleri ile mantıksal düşünme yetenek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme yeteneklerinin cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmesidir.

3. Yöntem

Bu bölümde, çalışmada kullanılan araştırma deseni ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi bölümlerine yer verilecektir.

3.1. Araştırma Deseni ve Örneklem

Araştırma genel tarama modeline göre oluşturulmuştur. Çalışmanın evreni Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle, Keçiören) okuyan 7. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini belirtilen ilçelerde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 757 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3.2. Ölçme Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada 11-18 yaş aralığında olan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerini ölçmek için Tobin ve Capie (1981) tarafından geliştirilen mantıksal düşünme yetenek testi (MDYT) kullanılmıştır. On sorudan oluşmakta olan testin ilk 8 sorusu iki aşamalı son iki sorusu tek aşamalıdır. Bu araştırmada bu testin ilk 8 sorusunda yer alan maddelerin birinci aşamasına verilen cevaplar kullanılmıştır. Son iki

soruda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu durumda testin uygulama süresi 30 dakika olarak belirlenmiştir. Son haliyle her bir soruya doğru yanıt verenler 1 puan, yanlış cevap verenler 0 puan almıştır. Bu şekilde testten alınabilecek en yüksek puan 10'dur. Bu araştırma testin yapı geçerliğini test etmek için yapılan DFA analizi neticesinde Ki-kare değerinin ($\chi^2=43.55$, $N=790$, $sd=31$, $p=0.00$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ($\chi^2/sd=1.40$; $RMSEA= 0.02$; $CFI= 0.99$; $TLI= 0.98$; $WRMR= 0.77$ değerlerini almıştır. Bu değerler verinin modele iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Testin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.63 olarak bulunmuştur.

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere göre verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

1. Alt Problem: 7. Sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Cinsiyete göre mantıksal düşünme yeteneklerine ait betimsel istatistik değerleri Tablo 1'de görülmektedir. Bu sonuçlara göre kızların mantıksal düşünme yetenek puan ortalamaları ($\bar{X} = 5.54$, $std\ sapma= 2.25$) erkeklere göre ($\bar{X} = 5.38$, $std\ sapma= 2.25$) daha yüksektir.

Tablo 1. Cinsiyete göre Mantıksal Düşünme Yeteneği Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Std. Sapma
Kız	2408	5.54	2.25
Erkek	349	5.38	2.25

Tablo 2'de görüldüğü gibi kız öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puan ortalamaları ile erkek öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F(1, 755)=0.89$; $p> .05$).

Tablo 2. Mantıksal Düşünme Yetenek Puanlarının Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4.475	1	4.475	.893	.345
Gruplarıçi	3784.988	755	5.013		
Toplam	3789.463	756			

$p> .05$

2. Alt Problem: 7. Sınıfta okuyan öğrencilerin baba öğrenim düzeyleri ile mantıksal düşünme yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3'de baba öğrenim durumuna göre mantıksal düşünme yetenek puanlarının betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre babası üniversite eğitim düzeyinde olan öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puan ortalamaları diğer öğrenim durumlarına göre daha yüksektir ($\bar{X} = 6.03$, $std\ sapma= 2.18$). Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına F testi teknikleri kullanılarak bakılmıştır. Bulgular Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 3. Baba Öğrenim Durumuna göre Mantıksal Düşünme Yetenekleri Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlkokul	129	4.92	2.01
Ortaokul	188	4.79	2.10
Lise	306	5.86	2.28
Üniversite	134	6.03	2.18

Tablo 4. Mantıksal Düşünme Yetenek Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	*p
Gruplararası	214,535	3	71,512	15,063	.000
Gruplarıçi	3574,928	753	4,748		
Toplam	3789,463	756			

* $p< .05$

Tablo 4'de görüldüğü gibi baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin mantıksal düşünme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($F(6,750)=4.48$; $p< .05$). Scheffe testi sonuçlarına göre babası üniversite mezunu öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek

puanları ile babası ortaokul ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında babası üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Babası lise mezunu olan öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puanları ile babası ortaokul ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında babası lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puanları ile babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu çalışmada etki büyüklüğü (eta square) 0.06 olarak bulunmuştur. Cohen (1985)'e göre bu değer orta etki büyüklüğü kategorisinde yer almaktadır.

3. *Alt Problem:* 7. Sınıfta okuyan öğrencilerin anne öğrenim düzeyleri ile mantıksal düşünme yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5'de anne öğrenim durumuna göre mantıksal düşünme yetenek puan ortalamalarının betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puan ortalamaları diğer öğrenim durumlarına göre daha yüksektir ($\bar{X} = 6.06$, std sapma= 2.27). Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına F testi teknikleri kullanılarak bakılmıştır. Bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 5. Anne Öğrenim Durumuna göre Mantıksal Düşünme Yetenek Puanları Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Std. Sapma
İlkokul	218	5.02	2.10
Ortaokul	197	5.19	2.08
Lise	266	5.86	2.34
Üniversite	76	6.06	2.27

Tablo 6. Mantıksal Düşünme Yetenek Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	*p
Gruplararası	127.105	3	42.368	8.711	.000
Gruplarıçi	3662.358	753	4.864		
Toplam	3789.463	756			

*p< .05

Tablo 6'da görüldüğü gibi anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3,753)=15.06$; $p< .05$). Scheffe testi sonuçlarına göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puanları ile annesi ortaokul ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında annesi üniversite mezunu olanlar lehine bir fark vardır. Ayrıca annesi lise mezunu olan öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puanları ile annesi ortaokul ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında annesi lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin mantıksal düşünme yetenek puanları ile annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır Bu çalışmada etki büyüklüğü (eta square) 0.03 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etki büyüklüğü kategorisinde yer almaktadır (Cohen, 1988).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Ankara merkez ilçelerinde 7. Sınıflarda okuyan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerini cinsiyet ve anne- baba öğrenim durumu değişkenleri açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet açısından mantıksal düşünme yeteneği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur Bu bulgular yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Ergün; 2013; Göçer; 2014; Özsevgeç, 2002; Yaman, 2005).

Anne baba öğrenim düzeyi değişkenlilerinin öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri üzerindeki olumlu etkisi mantıksal düşünme yeteneği ile ilgili yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Taningco & Pachon, 2008; Alomar, 2006). Bu araştırmalarda öğrencilerin anne baba öğrenim durumları ile fen başarıları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu ifade edilmektedir. Mantıksal düşünme yeteneğinin fen başarısını yordayan önemli bir değişken olduğu düşünüldüğünde bu araştırmadan da benzer sonuçların elde edilmesi şaşırtıcı değildir. Mantıksal

düşünme yetenekleri üzerine yapılan çalışmalar, bu yeteneğin çeşitli öğretimsel faaliyetler ile geliştirilebilir nitelikte olduğunu (Aka, 2012; Bozdoğan, 2007; Jensen, 2008; Johnson & Lawson, 1998; Marušić –Sliško, 2011; Monteyne, 2004; Shayer & Adey, 1992; Yüksel & Ateş, 2017) ortaya koymaktadır. Bu araştırmada özellikle üniversite mezunu olan anne-babaların çocuklarının ilköğretim mezunu olan anne- babaların çocuklarına göre mantıksal düşünme yeteneği açısından anlamlı düzeyde yüksek puanlar alması manidardır. Öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra tüm yaşamları boyunca yapacakları etkinlikler için de önemli olan bu yeteneğin anne baba öğrenim düzeyi açısından gösterdiği anlamlı artış toplumdaki okuma yazma oranının artmasından dolayı olumlu görülebilir. Bu durum öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneği performansını ve dolaylı olarak fen başarısındaki performanslarının artacağı bir göstergesi olabilir. Ancak bunu şansa bırakmamak için toplumdaki bireylerin eğitim düzeylerinin artırılması bu becerileri artırmak için yapılabilecek işlemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırma Ankara merkez ilçelerindeki 7. Sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme yeteneklerinin cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyleri açısından mevcut durumunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamdan cinsiyet ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinin yanı sıra ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarını içeren diğer değişkenlerle birlikte daha bütüncül yordamsal çalışmaların yapılmasının bu yeteneğinin doğasının daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aka, E. İ. (2012). *Asitler ve bazlar konusunun öğretiminde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yonteme ilişkin öğrenci görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alomar, B.O. (2006). Personel and Family Paths to Pupil Achievement. *Social Behavior and Personality*, 34(8):907–922.
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Araz, G., & Sungur, S. (2007). The interplay between cognitive and motivational variables in a problem-based learning environment. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 291-297. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.04.003>.
- Ateş, S., & Cataloglu, E. (2007). The effects of students' reasoning abilities on conceptual understandings and problem-solving skills in introductory mechanics. *European Journal of Physics*, 28(6), 1161.
- Ateş, Salih (2002). Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi 3. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Yeteneklerinin Karşılaştırılması. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16-18 Eylül 2002. ODTÜ, Ankara.
- Bozdoğan, A. (2007). *Fen bilgisi öğretiminde çalışma yapıları ile öğretimin öğrencilerin fen bilgisi tutumuna ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Douglas, J. D., & Wong, A. C. (1977). Formal operations: Age and sex differences in Chinese and American children. *Child development*, 48(2), 689-692. DOI: 10.2307/1128676
- Ergün, A. (2013). *Atom ve molekül konusunda kavram yanlışları ve bunları iyileştirmek için örnek etkinlikler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Göçer, T. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Günçe, G. (1973). *Çocukta zihinsel gelişim, Piaget kuramına toplu bakış*. Ankara: Baylan.
- Jensen, J. L. (2008). *Effects of collaboration and inquiry on reasoning and achievement in biology*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com>.
- Johnson, M. A., & Lawson, A. E. (1998). What are the relative effects of reasoning ability and prior knowledge on biology achievement in expository and inquiry classes?. *Journal Of Research in*

- Science Teaching*, 35(1), 89-103. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2736(199801)35:1<89::AID-TEA6>3.0.CO;2-J.
- Kılıç, D., Sağlam, N. (2009). Öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2). <http://dergipark.ulakbim.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıncal, R. Y., & Yazgan, A. D. (2014). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin formal operasyonel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 723-733. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koray, Ö., & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136. http://www.kefdergi.com/pdf/16_1/125.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Lawson, A. E. (1982). Formal reasoning, achievement and intelligence: An issue of importance. *Science Education*, 66(1), 77-83. DOI: 10.1002/sce.3730660110.
- Lawson, A. E. (1985). A review of research on formal reasoning and science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(7), 569-617. DOI: 10.1002/tea.3660220702.
- Lawson, A.E. (1992a). The development of reasoning among college biology students. *Journal of College Science Teaching*, 21(6). Retrieved from <https://www.jstor.org>.
- Lawson, A.E. (1992b). What do tests of formal reasoning actually measure? *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 965-984. DOI: 10.1002/tea.3660290906
- Marušić, M., & Sliško, J. (2012). Influence of three different methods of teaching physics on the gain in students' development of reasoning. *International Journal of Science Education*, 34(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2011.582522>.
- Monteyne, K. (2004). *Development of the formal reasoning abilities of college students in a general chemistry guided-inquiry laboratory*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com>.
- Moody, J. D., & Gifford, V. D. (1990). *The Effect of Grouping by Formal Reasoning Ability, Formal Reasoning Ability Levels, Group Size, and Gender on Achievement in Laboratory Chemistry*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com>.
- Özsevgeç, T. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi konularındaki zihinsel gelişim düzeyleri ile sahip oldukları profiller arasındaki ilişkilerin tespiti*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Shayer, M., & Adey, P. S. (1992). Accelerating the development of formal thinking in middle and high school students III: Testing the permanency of effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(10), 1101-1115. DOI: 10.1002/tea.3660291007.
- Shayer, M., & Adey, P. S. (1992). Accelerating the development of formal thinking in middle and high school students III: Testing the permanency of effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(10), 1101-1115. DOI: 10.1002/tea.3660291007.
- Shayer, M., & Adey, P.S. (1993). Accelerating the development of formal thinking in middle and high school students. IV: Three years after a two-year intervention. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 351-366.
- Taningco, M. T. V., & Pachon, H. P. (2008). Computer Use, Parental Expectations, & Latino Academic Achievement. *Tomas Rivera Policy Institute*.
- Vadapally, P. (2014). *Exploring students' perceptions and performance on predict-observe-explain tasks in high school chemistry laboratory*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com>.
- Valanides, N. (1996). Formal reasoning and science teaching. *School Science and Mathematics*, 96(2), 99. Retrieved from researchgate.net.
- Yaman, S. (2005). Effectiveness on development of logical thinking skills of problem based learning skills in science teaching. *Journal of Turkish Science Education*, 2(1), 31-33. Retrieved from <http://www.tused.org/internet/tused>.
- Yenilmez, A., Sungur, S., & Tekkaya, C. (2006). Students' achievement in relation to reasoning ability, prior knowledge and gender. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 129-138. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02635140500485498>.

- Yüksel, İ. & Ateş, S. (2017). The effects of two approaches on developing reasoning skills of preservice science teachers. *International Journal on Trends in Education and Their Implications*, 8(3), 19-35.
- Yüzüak, A.V. (2012). *Lawson mantıksal düşünme testinin uyarlanması ve uygulanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS PROBLEM SOLVING IN PHYSICS COURSES: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

Mustafa Sabri Kocakulah

¹Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, Balıkesir

Bengisu Abacı

²Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Balıkesir

*Sorumlu yazar e-posta: bengisuabaci@gmail.com

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the students' attitudes towards solving physics problems in general physics courses at university level. For this purpose, an attitude scale was developed and the attitudes of the teacher candidates attending to seven different departments in solving the physics problems were compared. During the attitude scale development process, students from a public university in the Marmara region were studied for research. In order to develop the scale, firstly the literature review about problem solving in physics was carried out and the problems, thoughts and suggestions of the 49 students, who enrolled in the department of science education, were collected while solving physics problems. A draft scale consisting of 48 items was prepared by considering literature review findings and the students' problems that they have experienced, their thoughts and suggestions during solving the physics problems. Pilot study was carried out by applying the prepared draft scale to 113 students who took General Physics course in the departments of Science Education, Physics Education, Chemistry Education, Elementary Mathematics Education, Mathematics Education, Computer and Instructional Technology Education and Primary Science Education. In order to determine the construct validity of the scale with the data obtained from the pilot study, explanatory factor analysis, reliability and validity analyzes were performed in SPSS 24.0 program and a 5-factor Physics Course Problem Solving Attitude Scale consisting of 32 items was constructed based on the expert opinions. According to the results of the analyses, Cronbach-alpha value was found to be .95 which shows that the reliability is high. Thereafter, the developed scale was applied to 242 students who enrolled in seven different departments of a state university. As a result of data analysis, it was determined that the difference between students' attitudes across the departments is statistically significant.

Key Words: Problem solving, attitude scale, university students.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FİZİK DERSİNDE PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK TUTUMLARI: ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

ÖZET

Bu çalışmada üniversite genel fizik derslerinde öğrencilerin fizik problemlerini çözmeye karşı tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla bir tutum ölçeği geliştirilerek yedi farklı anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının fizik problemlerini çözmeye yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Tutum ölçeği geliştirme sürecinde araştırma için Marmara bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesi öğrencileri ile çalışılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alan yazın taraması gerçekleştirilerek, fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan 49 öğrenciden fizik problemleri çözerken yaşadıkları sorunları, düşünceleri ve önerileri alınmıştır. Alan yazın taraması ve fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin fizik problemleri çözerken yaşadıkları sorunları, düşünceleri ve önerileri incelenerek 48 maddeden oluşan bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan taslak ölçek, genel fizik dersini almış olan Fen Bilgisi Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 113 öğrenciye uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmadan elde edilen veriler ile ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla SPSS 24.0 programında açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik, geçerlik analizleri yapılmış ve uzman görüşü alınarak 32 maddeden oluşan 5 faktörlü Fizik Dersi Problem Çözme Tutum Ölçeği oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin analiz sonuçlarına göre Cronbach alpha değeri .95 bulunarak güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ardından geliştirilmiş olan ölçek bir devlet üniversitesinin yedi farklı bölümünde okuyan 242 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda anabilim dalları arasında tutumların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, tutum ölçeği, üniversite öğrencileri.

1. Giriş

Son yıllarda eğitimin temel hedeflerinden biri insanı hayata hazırlamaktır (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Bu bağlamda insanların yaşamlarında karşılaştıkları problemlere karşı nasıl davranmaları gerektiğini yani yaşadıkları problemlere karşı kendi kendilerine üstlerinden gelmeleri ve kolaylıkla çözebilmeleri hedeflenmiştir (Çalışkan ve Selçuk 2010). Karşılaştıkları problemleri çözebilme yeteneği, insanlara sağlıklı, mutlu, huzurlu bir hayat sürebilmelerini, başarılı olmalarını ve hayattan tat almalarını sağlar (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001).

Problem günümüzde sonucu olmayan ve karmaşık yapılarıdır (Özsoy, 2005). Açıköz'e (2003) göre ise problem hazırda bulunan tepkilerle çözemediğimiz durumlardır (Açıköz, 20003; aktaran, Çalışkan ve Selçuk 2010). İnsanlar yaşamlarında karşılaştıkları problemlere göğüs gerebilmeleri için karşılarına

çıkan problemleri çözebilmelilerdir. Günümüzde öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması için birçok çalışma yapılmaktadır. Öncelik olarak eğitim öğretim programlarında değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Ünal, Çoştu ve Karataş, 2004; Çelen, Çevik ve Seferoğlu, 2011; Erdem ve Demirel, 2002). Problem çözme becerilerinin istenilen derecede kazılması için oluşturulan problem çözme stratejileri vardır (Ünsal ve Ergin, 2011). Problem çözme stratejileri problem çözme süreci için önemli bir öğedir (Çalışkan ve Selçuk, 2010). Özellikle J. Dewey'in temellerini atmış olduğu probleme dayalı öğrenme yöntemleri ayrıca yapılandırılmış öğrenme kuramında daha anlamlı bir yer kazanmıştır. Öğretmenin pasif, öğrencinin aktif, yaşayarak ve deneme yanılma yolu ile öğretimin ön plana çıkarıldığı uygulamalarda problem çözme etkinlikleri anlamlı olmaktadır (Yaman ve Yalçın, 2005; Aktamış ve Pekmez, 2011).

Problem çözme aşamaları J. Dewey'in yaklaşımına dayalı olarak aşağıdaki basamaklar halinde tanımlanmıştır:

Problemlerle uğraşma isteği duyarak problemin farkında olmak.

Problemi açıklamak, problemi anlamak ve ilgili olduğu alanı tanımaya çalışmak.

Problem ile ilgili bilgileri toplamak problemin çözümüne uygun bilgiler seçmek ve bu bilgileri düzenlemek.

Toplanan bilgiler doğrultusunda çözüm yollarını belirlemek.

Çözüm yollarını değerlendirerek en iyi yolu seçmek.

Seçilen çözüm yolunu uygulamak.

Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek. (Fidan, 1985; Saraçoğlu ve diğerleri, 2001).

Günümüzde gelişen teknolojinin ve teknolojinin gelişmesiyle topluma sağladığı katkılar sayılamayacak kadar çok sayıdadır. Bu nedenle günümüzde fen bilimlerinin, öğretiminin ve eğitiminin önemi gittikçe artmaktadır. Günlük hayatımızda karşılaştığımız, gözlemlediğimiz ve kullandığımız birçok durum fizik ile ilgilidir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997). Fen anlamında problem denilince ise akla ilk olarak sayısal verilerden oluşan formüllü problemler gelmektedir. Ancak problem sadece sayısal veri değildir. Bilim insanları karşısına çıkan probleme bilimsel olarak açıklamalar yapamıyorlar ve önceden kestiremiyorlar ise bu durum bilim insanları için bir problem durumudur (Çepni ve diğerleri, 1997). Fizik problem çözümlerinde problem çözme stratejileri ve becerileri üzerine birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Ünsal ve Ergin, 2011; Gök ve Sılay, 2008; Çalışkan ve Selçuk, 2010; Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2006; Saraçoğlu ve diğerleri, 2001). Fizik dersine yönelik öğrencilerin tutumlarının araştırılması da birçok kez gerçekleştirilmiştir (Karakuyu ve Tortop, 2010; Bozdoğan ve Yalçın, 2005; Tanel ve Tanel, 2013).

Ancak bu iki araştırma konusunu birleştirip öğrencilerin fizik dersinde problem çözmelerine karşı tutumları incelemesi üzerine yapılan çalışmaların literatür taraması sonucunda çok az olduğu tespit edilmiştir (Aktamış, Çalışkan ve Aktamış, 2012). Bu anlamda çalışmanın amacı, temel anlamda fizik dersine dair problem çözmeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi ve bu ölçeğin uygulanması ile öğrencilerin fizik dersinde problem çözmeye yönelik tutumlarının ortaya çıkarılmasıdır.

2. Yöntem

2.1. Örneklem

Bu çalışmada genel olarak üniversite öğrencilerinin fizik dersinde fizik problemlerini çözmeye yönelik tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaçla tutum ölçeği geliştirme sürecinde üniversitede genel fizik dersi alıyor ve almış olan öğrencilerin bulunduğu anabilim dalları ile çalışılmıştır. Çalışma Marmara bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçek geliştirme aşamasının başında, Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında okuyan 49 öğrenciden fizik problemleri çözerken yaşadıkları sorunları, düşünceleri ve önerileri alınmıştır. Bu düşünceler doğrultusunda ölçeğe ait taslak maddeler yazılmıştır.

Hazırlanmış olan taslak ölçek ilgili fakültede genel fizik dersi alıyor ve almış olan 103 öğrenciye uygulanarak yedi farklı anabilim dalında pilot çalışma yapılmıştır. Öğrenci sayılarının anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 Pilot uygulama örnekleminin anabilim dallarına göre dağılımı

Bölüm	Öğrenci sayısı (N)	Frekans (%)
Bilgisayar Ve Teknolojileri Öğretmenliği	23	22.3
Fen Bilgisi Öğretmenliği	15	14.6
Fizik Öğretmenliği	15	4.9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	20	19.4
Matematik Öğretmenliği	10	9.7
Kimya Öğretmenliği	10	9.7
Sınıf Öğretmenliği	20	19.4
Toplam	113	100

Asıl uygulama, pilot uygulamada yer almayan yedi farklı anabilim dalında öğrenim gören 242 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenci sayılarının anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 Uygulama örnekleminin anabilim dallarına göre dağılımı

Bölüm	Öğrenci sayısı (N)	Frekans (%)
Bilgisayar Ve Teknolojileri Öğretmenliği	33	13.63
Fen Bilgisi Öğretmenliği	22	9.09
Fizik Öğretmenliği	12	4.95
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	53	21.90
Matematik Öğretmenliği	40	16.54
Kimya Öğretmenliği	17	7.07
Sınıf Öğretmenliği	65	26.85
Toplam	242	100

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan fizik dersinde problem çözmeye yönelik tutum ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Aşağıda bu ölçeğin geliştirilme basamakları yer almaktadır.

1-Madde havuzu aşaması: Öğrencilerin “Fizik dersinde problemleri çözmeye yaşamış olduğunuz sorunları, fikir ve görüşlerinizi aşağıya maddeler halinde yazınız” sorusu ile görüşleri alınmıştır.

2-Faktör Analizi ile Yapı Geçerliliği Çalışması: Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 48 maddeden oluşan “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap derecelerine sahip 5’li Likert tipi ölçek hazırlanmıştır. Faktör analizi sonucunda 32 maddeden oluşan “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap derecelerine sahip 5’li Likert tipi ölçeğin son haline ulaşılmıştır.

3-Uygulama Aşaması: 32 maddeden oluşan “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

2.3. Veri Analizi

1-Madde havuzu aşaması: Madde havuzu oluşturmak için öncelikli olarak Marmara Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören 49 öğrenciden fizik dersinde problemleri çözmeye yaşamış oldukları sorunları, fikirleri ve görüşleri yazmaları istenmiştir. Toplanan veriler ve literatür taraması ile 48 maddeden oluşan taslak ölçek oluşturulmuştur.

2- Faktör Analizi ve Güvenirlilik, Geçerlilik Çalışması: Hazırlanmış olan taslak ölçek aynı Eğitim Fakültesinde, genel fizik dersi alıyor ve almış olan yedi farklı anabilim dalında öğrenim gören 113

öğrenciye uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmada elde edilen verilerin analizinde ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla SPSS 24.0 programında faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlilik analizi için Cronbach alpha katsayısına bakılarak uzman görüşü alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda 32 maddeden oluşan 5 faktörlü Fizik dersinde problem çözmeye yönelik tutum ölçeği oluşturulmuştur.

3-Uygulama Verilerinin Analizi: Oluşturulan ölçeğin son hali Marmara Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde genel fizik dersi alıyor ve almış olan yedi farklı anabilim dalındaki 242 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan verilerin SPSS 24.0 programı kullanılarak öncelikle normal dağılım şartını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım şartlarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma problemi dahilinde parametrik olan istatistiklerden Tek Yönlü ANOVA Testi kullanılarak farklı anabilim dallarındaki öğrencilerin tutumları arasında farklılık bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Anabilim dalları arasında, fizik dersinde problem çözmeye yönelik tutumlar arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ölçek geliştirme ve örnek uygulama bulguları ve bulguların yorumlamasından bahsedilecektir.

1-Madde havuzu aşaması: Öğrencilerin belirtmiş olduğu sorunları, fikirleri ve görüşleri maddeler halinde analiz edilmiştir. Benzer ifadeler alt başlıklar altında toplanmıştır. Alt başlıklar önyargılar, soru çözme tekniği, matematiksel işlemler ve formüller, konular hakkındaki düşünceler, hazır bulunuşluklar ve cevaplar hakkındaki düşünceler şeklinde adlandırılmıştır. Bu adlandırılma cümle oluşturmada kolaylık sağlanması için yapılmıştır. Öğrencilerin cümleleri kontrol edilmiş ve bu cümlelere benzer cümleler oluşturularak 48 madde yazılmıştır.

2- Faktör Analizi, Güvenirlilik ve Geçerlilik Bulguları: Taslak ölçek için pilot uygulamada ulaşılmış olan verilere SPSS 24.0 programında faktör analizi yapılarak maddelerin geçerliliğine bakılmıştır.

Verilerin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi.

Pilot örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett testi ile açıklanabilir. Bu durumda, Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması ve KMO değerinin 0,05'den büyük çıkması beklenmektedir. İlgili literatüre göre KMO değeri 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi, 0,90 mükemmel olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). KMO değeri ve Baetlett testi sonucu Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3 Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi

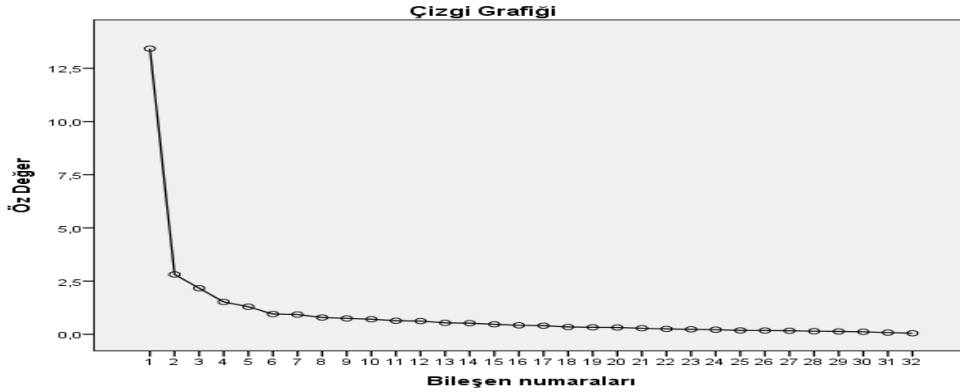
	Kaiser-Mayer Olkin (KMO)	.866
	Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	
	Ki-Kare Değeri	2176.407
Bartlett Testi	Sd	496
	P (p<0.05)	.000

Tablo 3'e bakıldığında KMO değerinin .866 (.80-.90 arası "çok iyi") olması örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğunun ve Bartlett testine ait p değerinin .05 anlamlılık değerinden daha küçük bir p değerine sahip olması sonucunda değişkenler arasında faktör analizi yapılabileceği ortaya çıkmıştır.

Faktör analizi ile taslak ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi

Bu bölümde ölçeğin yapı güvenirliliği için SPSS 24.0 programında faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu bulgular aşağıda yer almaktadır.

İlk olarak faktör sayısını belirlemek için çizgi grafiğinden yararlanılmıştır. 48 madde için elde edilen çizgi grafiği tablo 4'e verilmiştir.

Tablo 4 Faktör sayısı belirlemek için çizgi grafiği

Büyüköztürk (2017) çizgi grafiğinin maddeler değerliliğinden yararlanılarak elde edildiğini ve kırılma noktalarının faktör sayısını vereceğini belirtmiştir. Tablo 4 incelendiğinde kırılma noktaları sonucunda beş faktör ortaya çıkmıştır. Altı numaralı faktörden sonra grafiğin yatay şekilde yol aldığı gözlenmektedir.

Büyüköztürk (2017) öz değeri +1'den büyük olan faktörlerin önemli faktör olarak nitelendirildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda öz değeri birden büyük beş faktör olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5 Öz değeri 1'den büyük olan faktörler ve varyansları

Faktör Sayısı	Öz Değer	Varyans
1.Faktör	13.426	41.956
2.Faktör	2.813	5.791
3.Faktör	2.166	6.769
4.Faktör	1.520	4.751
5.Faktör	1.296	1.296
Toplam		66.315

Büyüköztürk (2017) sosyal bilimlerde yürütülen çalışmalarda toplam varyans oranının %40-%50 arasında olması durumunda ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu belirtmiştir. Tablo 5'e bakıldığında faktörlerin toplam varyansının 66.315 olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumda hazırlanmış olan taslak ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu söyleyebiliriz.

Faktör maddelerinin belirlenmesi

Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra ölçekteki maddelerin hangi faktörde yer aldıkları belirlenmiştir. Maddelerin hangi faktörde güçlü olduğunu görebilmek için döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılmıştır. İlgili maddenin hangi faktörde güçlü olduğunu görmek için faktör yükü değerlerine bakılmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Maddelerin faktörlere göre faktör yük değerleri ve varyansları

Faktör	Madde	Faktör yükü	Varyans
1.Faktör	9. Madde	.843	.762
	8. Madde	.780	.625
	10. Madde	.758	.650
	35. Madde	.755	.638
	7. Madde	.733	.639
	15. Madde	.667	.700
	14. Madde	.648	.649
	5. Madde	.606	.580
	21. Madde	.564	.577
	32. Madde	.558	.617
	11. Madde	.544	.555
2.Faktör	36. Madde	.521	.411
	45. Madde	.848	.802
	48. Madde	.753	.778
	41. Madde	.736	.802

	46. Madde	.686	.647
	47. Madde	.658	.764
	12. Madde	.636	.579
	42. Madde	.602	.696
	44. Madde	.499	.502
	39. Madde	.756	.723
	40. Madde	.744	.802
3.Faktör	16. Madde	.660	.717
	18. Madde	.641	.614
	38. Madde	.592	.518
	26. Madde	.575	.686
4.Faktör	28. Madde	.848	.779
	29. Madde	.807	.777
	30. Madde	.796	.705
5.Faktör	23. Madde	.748	.661
	20. Madde	.723	.636
	27. Madde	.494	.567

Tablo 6’da maddelerin faktör yük değerleri verilmiştir. Bu değerlere baktığımızda;

1. Faktörde (Matematiksel Eşitlikler); 9., 8., 10., 35., 7., 15., 14., 5., 21., 32., 11., 36. maddelerinin yer aldığı,
2. Faktörde (Fiziğe Karşı Tutum) 45., 48., 41., 46., 47., 12., 42., 44. maddelerinin yer aldığı,
3. Faktörde (Şekillendirme) 39., 40., 16., 18., 38., 26. maddelerinin yer aldığı,
4. faktörde (Öğretmen Öğrenci İlişkisi) 28., 29., 30. maddelerinin yer aldığı ve
5. faktörde (Fizik dersine Karşı Fobi) 23., 20., 27. maddelerin yer aldığı gözlemlemekteyiz.

Taslak ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesi

Yapılan analizler sonucunda ölçek 48 maddeden 32 maddeye düşürülerek son hali verilmiştir. 32 maddelik taslak ölçeğin son hali ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Analizler sonucunda Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .950 olarak hesaplanmıştır.

Büyüköztürk (2017) Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .70 üzeri değere sahip olmasının yeterli kabul edilebileceğini belirtmektedir. Büyüköztürk (2017) Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının 1’e yakın olması durumunda güvenilirliğinin yüksek olduğunu da belirtmiştir. Bu bağlamda ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin Büyüköztürk’e (2017) göre .45 olması ölçeğin yapısal özelliklerinin uygun olduğunu göstermektedir (Alt Sınır Değeri = .49).

3-Uygulama Aşaması: Bu bölümde uygulama örneğindeki öğrencilerin Fizik dersinde problem çözmeye yönelik tutumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Normallik analizi

Normallik analizi sonuçları Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7 Normallik analizi sonucu

Anabilim Dalı	N	Skewness	Kurtosis
Bilgisayar Ve Teknolojileri Öğretmenliği	33		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	22		
Fizik Öğretmenliği	12		
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	53	-.377	-.083
Matematik Öğretmenliği	40		
Kimya Öğretmenliği	17		
Sınıf Öğretmenliği	65		

Tablo 7’de görüldüğü üzere çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri -1 ve +1 değerleri arasında (Skewness=-.377; Kurtosis=-.083) çıkmıştır. Büyüköztürk (2017) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında olması durumunda verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca grafik inceleme yöntemi kullanılarak normal dağılım eğrisi çizdirilerek de puanlarının dağılımının normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür.

Anabilim dallarına göre öğrencilerin tutumlarının incelenmesi ve bölümler arasında fark olup olmadığının belirlenmesi

Öğrencilerin anabilim dallarına göre tutumlarını incelemek için parametrik testlerden Tek Yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Tablo 8’ de her bir anabilim dalının problem çözme tutum ölçeği puan ortalamaları görülmektedir.

Tablo 8 Her bir anabilim dalının problem çözme tutum ölçeği puan ortalamaları

Anabilim Dalı	N	X̄	SS.
Bilgisayar Ve Teknolojileri Öğretmenliği	33	3.1496	.456
Fen Bilgisi Öğretmenliği	22	3.1136	.600
Fizik Öğretmenliği	12	3.5703	.465
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	53	3.1710	.572
Matematik Öğretmenliği	40	3.0992	.090
Kimya Öğretmenliği	17	3.0717	.542
Sınıf Öğretmenliği	65	2.7726	.572

Tablo 9 Problem çözme tutum ölçeği Anova analiz sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Farklar
Gruplar Arası	9.537	6	1.589	5.387	.000	Sınıf Öğretmenliği - Fizik Öğretmenliği
Gruplar İçi	69.338	235	.295			Sınıf Öğretmenliği - İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Toplam	78.875	241				

Tablo 9’ a bakıldığında öğrencilerin bağlı buldukları anabilim dalına göre fizik dersinde problem çözmeye ilişkin tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği [$F(6, 235) F=5.387; p=.000$] bulunmuştur.

Tablo 10 Scheffe testi sonuçları

Anabilim Dalları (I)	Anabilim Dalları (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Sh	p
Sınıf Öğretmenliği	Bilgisayar Ve Teknolojileri Öğretmenliği	-.37703	.11611	.109
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-.34104	.13398	.375
	Fizik Öğretmenliği	-.79772	.17067	.002
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	-.39839	.10053	.018
	Matematik Öğretmenliği	-.32662	.10916	.182
	Kimya Öğretmenliği	-.29910	.14797	.665

Bu anlamlı farklılık Scheffe testi ile incelenerek farkın kaynağının Tablo. 10’ da görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği-fizik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği-ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dallarında olduğu tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Ulaşılan bu sonuçlar ışığında fizik dersinde problem çözmeye yönelik tutum ölçeği hazırlanmıştır. Tutum ölçeği gerçekleştirilen alan yazın taraması, uygulamalar, analizler ve uzman görüşü sayesinde 48 maddeden 32 maddeye düşürülerek 5’li Likert tipi ölçek haline gelmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda son hali ile uygulama yapılmış ve bu uygulama ile ölçeğin aranılan değerleri araştırdığı ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda güvenilir ve geçerli bir ölçek hazırlandığı söylenebilir.

Çalışma sonuçlarına göre fizik dersinde problem çözmeye yönelik tutumlara bakıldığında bölümler arasında en iyi tutum ortalamasına sahip olan anabilim dalının Fizik Eğitimi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç farklı çalışmaların sonucu ile de örtüşmektedir (Çalışkan ve diğerleri, 2006). Tutum puanları ortalamasına göre sıralamada ikinci sırada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği yer alırken, daha üst sıralarda olması beklenen Fen Bilgisi Öğretmenliğinin dördüncü sırada olduğu görülmektedir. Fen Bilgisi Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliğinden sonra en fazla fizik dersi alan program olduğu göz önüne alındığında bu sonuç çarpıcıdır.

Analizlerde beklendiği gibi Sınıf Öğretmenliği sıralama en sonda yer almaktadır. Bunun nedeninin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri olduğu düşünülmektedir. Diğer tüm bölümler lisede okurken seçmiş oldukları alan sayesinde fizik dersi ile daha fazla ilgilenirken, sınıf öğretmenliği öğrencileri lisede fizik dersini, seçmiş oldukları alan sayesinde aynı derecede görmemektedirler. Bu sebeple sınıf öğretmenliklerinin fizik dersinde problem çözmeye yönelik tutumlarının diğer bölümlere göre daha düşük olduğunu söyleyebiliriz.

5. Öneriler

Fen bilgisi öğretmenliğinin farklı sonuçlar çıkartması durumu araştırma problemi olarak görüşmeler ve benzeri yöntemler ile araştırılarak nedeni bulunması önerisi getirilebilir.

Yapılan çalışma karma desen ile veriler toplanılarak ve analiz edilerek ortaya çıkan sonucun nedenleri daha iyi bir şekilde ortaya çıkarılabilir.

Ülkemizdeki farklı üniversitelerin eğitim fakültelerindeki anabilim dallarında okuyan öğrencilerin oluşturduğu örneklem ile bu çalışmadan elde edilen benzer bulguların ortaya çıkıp çıkmadığı denetlenebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (3. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktamış, H., & Pekmez, E. (2011). Fen ve teknoloji dersine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 192-205.
- Aktamış, H., Çalışkan, S., & Aktamış, İ. S. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Problemlerini Çözmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 395-404.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2005). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki fizik konularına karşı tutumları. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 241-247.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, S., Selçuk, G., & Erol, M. (2006). Fizik öğretmen adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73-81.
- Çalışkan, S., & Selçuk, G. (2010). Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları öz düzenleme stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 50.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim* (s. 1-9). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara, Türkiye: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Gök, T., & Sılay, İ. (2008). Fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 116-126.
- Karakuyu, Y., & Tortop, H. S. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin fizik dersine yönelik tutum ve başarısına etkisi. *AKÜ Fen Bilimleri Dergisi*, (01), 47-55.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.

- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerilerine başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 121-134.
- Tanel, Z., & Tanel, R. (2013). Fizik öğretmen adaylarının, fizik dersine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesine ilişkin boylamsal bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2(2), 451-468.
- Ünal, S., Çoştu, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Ünsal, & Ergin. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek uygulama. 01 02, 2018 tarihinde Dergi park: <http://dergipark.gov.tr/khosbd/issue/19226/204314> adresinden alınmıştır.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme ve öz-yeterlilik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229-236.

THE IMPORTANCE OF HISTORY OF BIOLOGY IN BIOLOGY EDUCATION

Dr. Serdar YÜKSEL¹

1.Ministry of National Education, KMTAL, Kiraz/İZMİR e mail: serdarykl@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Murat ÖNER²

2.Çankırı Karatekin University, Department of Philosophy, e mail: m.oner@karatekin.edu.tr

ABSTRACT

Our secondary school Biology curriculum is the most comprehensive. Our students take almost all aspects of general Biology during their four-year high school education. Despite such a wide variety of topics, Biology and science students are having difficulties in solving Biology questions in entrance examinations to universities and in other exams. This situation has been researched and tried to come up with methods such as giving weight to experiments, taking an active role by directly participating in educational activities of the student, guiding the teacher, using new technologies in education. Under these circumstances our goal as educator; to bring biology literacy to the students, to love biology lessons and to encourage them to explore nature by increasing the relevance and relevance of the nature to the biology laboratory, to give life, nourishment, respect and love. In order to make our biology lessons more attractive to our students in the context of the above objectives and to increase the success in Biology, it would be useful to talk about the pioneering scientists in the subject and to explain in the historical process how the basic concepts of the subject matter emerged for every subject in our textbooks. In this way, both the curricular issues will be better understood and students will be educated on science history. Studies on the use of science history in science education in our country are very limited. Our purpose in this report is to make use of the history of biology in biology education and to inform about important biologists and their experiments in selected topics from our curriculum. In this regard, we aim to provide theoretical support to the theoretical work in this area and to give practical support to future practical work.

Key words: Biology, Biology Education, History of Biology

BİYOLOJİ EĞİTİMİNDE BİYOLOJİ TARİHİNE YER VERİLMESİ

ÖZET

Ortaöğretim biyoloji müfredatımız en kapsamlı şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerimiz dört yıllık lise eğitimleri süresince neredeyse genel Biyolojinin bütün konularını bir şekilde almaktadırlar. Bu kadar geniş bir konu çeşitliliğine rağmen gerek üniversiteye giriş sınavlarında gerekse diğer sınavlarda biyoloji, fen grubu öğrencileri Biyoloji sorularını çözmekte zorlanmaktadır. Bu durumun sebepleri araştırılmış, deneylere ağırlık verilmesi, öğrencinin eğitim faaliyetlerine doğrudan katılarak etkin bir rol üstlenmesi, öğretmenin rehberlik etmesi, eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması gibi yöntemler ile bunun üstesinden gelinmeye çalışılmaktadır. Bu şartlar altında eğitimci olarak hedefimiz; öğrencilere biyoloji okuryazarlığını kazandırmak, biyoloji dersini sevdirmek ve aslında biyoloji laboratuvarı olan doğaya öğrencinin ilgisi ve alakasını artırarak araştırmaya sevk etmek, canlılara, doğal çevreye, saygı ve sevgi kazandırmak olmalıdır. Yukarıda saydığımız hedefler bağlamında öğrencilerimize biyoloji dersini daha çekici hale getirmek ve biyoloji alanındaki başarıyı arttırmak için ders kitaplarımızda yer alan her konu için, ilgili konuda öncülük etmiş bilim insanlarından bahsetmek ve ilgili konunun temel kavramlarının nasıl ortaya çıktığını tarihsel süreç içerisinde anlatmak faydalı olacaktır. Bu sayede hem müfredattaki konular daha iyi kavranacak hem de öğrencilerimize bilim tarihi bilinci aşılanacaktır. Ülkemizde fen bilimleri eğitiminde bilim tarihinin kullanılması hakkında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bildirideki amacımız biyoloji eğitiminde biyoloji tarihinden yararlanmak ve müfredatımızdan seçilen belli konu başlıklarındaki önemli biyologlar ve onların deneyleri hakkında bilgi vermektir. Bu sayede bu alandaki kuramsal çalışmalara katkı sağlamayı ve ileride yapılacak uygulamalı çalışmalara kuramsal destek vermeyi amaçlıyoruz.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji, Biyoloji Eğitimi, Biyoloji Tarihi

1. Giriş

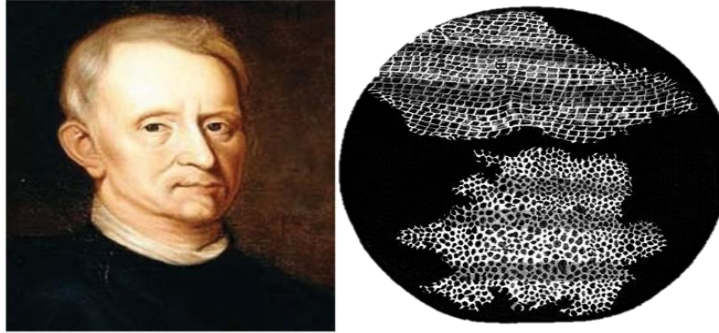
Doğa bilimleri eğitiminin her alanında olduğu gibi, biyoloji eğitimi alanında da, öğrencilerin bu alandaki başarısını arttırabilmek için birçok yöntem biyoloji eğitimine dâhil edilmektedir. Bütün bu çabalara rağmen ne yazık ki öğrencilerin biyoloji dersine gösterdikleri ilgi ve bu dersteki başarıları beklenenden oldukça düşük kalmaktadır. Bunun en önemli nedeni düşünülenin aksine biyolojide deneysel çalışmaların yapılamamasıdır. Düşünülenin aksine derken kastımız, ilk bakışta biyoloji deneysel yöntemin en başarılı olabileceği bir bilim gibi görünürken, aslında bu bakımdan fizik ve kimyaya nazaran oldukça geridedir. Bu durumun nedeni biyoloji biliminin doğasında yatar. Fizik ve kimyaya nazaran biyoloji deneysel bilimden çok olgusal bir bilimdir. Biyolojide kullanılan deneysel malzeme çoğunlukla doğada var olan canlı varlıkların veya onların preparatlarının incelenmesi şeklinde olmaktadır. Genellikle canlı varlıklar üzerinde deneyler yapmaktan çok onları çeşitli araçlarla öğrenciye göstermek ya da üzerlerinde inceleme yapmaya yöneliktir. Biyolojideki deneyler fizik ve kimya laboratuvarlarında gerçekleşen deneylerden çok daha uzun soluklu ve zahmetli olduğu için de biyoloji derslerinde daha çok deney yapılmaktan çok mikroskopta bir hücreleri incelemek veya hali hazırda var olan organ ve hücre preparatlarını öğrenciye göstermek eğitici tarafından tercih edilir.

Bu nedenle aslında biyoloji eğitimi doğanın olgusal içeriğini sınıfın içerisindeki öğrenciye sunmaktan başka bir şey değildir. Bu nedenle öğrenci doğanın gerçekliğini yalnızca ders kitaplarında geçen resimlerden, soyut kavramlardan ve karmaşık teorilerden öğrenmek zorunda kalır. Bu nedenle zihninde bunu bir şema olarak oturtamaz, sadece ezberlemeye çalışır ve bunun sonucunda hemen unuttur. Biyoloji eğitimi veren her eğitimci bu problemle karşılaşmıştır. Bu nedenle biyolojideki bir kavramı kavratmak aslında yalnızca bu kavramın tarihsel gelişimini öğretme olur. Bunun da tek yolu genel olarak bilim, özel olarak da biyoloji tarihinden yararlanmaktır. Burada önemle altını çizmek istediğimiz nokta şudur ki, biz bilim tarihini sadece isimler ve biyografilerin öğrenciye aktarılması olarak görmüyoruz. Bizim bilim tarihine yaklaşımımız birikimsel okuldan çok devrimsel okula yakındır. Bu nedenle biz, bir kavramın kim tarafından kaç yılında ortaya atıldığının değil, o kavramın ortaya çıkmasına neden olan gelişmelerin ve ortaya çıkan bu kavramın günümüze kadar nasıl bir evrim geçirdiğinin öğrenciye öğretilmesinden yanayız.

Bu bildirinin amacı biyoloji müfredatından seçilen belli başlı konu başlıkları çerçevesinde biyoloji tarihinin biyoloji eğitiminde nasıl uygulanabileceğini göstermeye çalışmak olacaktır. Bu bağlamda biyoloji müfredatımızın dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfında seçtiğimiz konu başlıklarına biyoloji tarihinin nasıl yer verileceğini sunmaya çalışacağız.

2. 9.Sınıf “Hücre” Konusunda Biyoloji Tarihinden Örnekler

Biyoloji müfredatımızın dokuzuncu sınıfında bulunan “Hücre” konusunu ele alırken konuyu daha iyi kavratmak hücrenin keşfinden önce canlıların en küçük yapı birimi olarak neyin kabul edildiği tarihsel süreç içerisinde öğrenciye aktarılabilir. Hücre teorisi ortaya çıkmadan önce canlıların en küçük yapı birimi olarak Aristoteles (MÖ 384-322) “et (kas) ve kemikler”i kabul ediyordu. Daha sonra, on sekizinci yüzyılda Bichat (1771-1803) canlının en küçük yapı birimini doku olarak tanımlamıştı. On dokuzuncu yüzyılda Robert Hooke kendi yaptığı basit bir mikroskopla bir şişe mantarını incelemesi ve bu şişe mantarı üzerinde gördüğü odacıklara “cellula” yani “hücre” adını vermesiyle hücre kavramı doğmuş oldu. Hooke, yaptığı bu keşfini 1665 yılında yayınladığı *Micrographia* adlı eserinde bilim dünyasına duyurdu.⁴²



Şekil 1. Robert Hooke ve Robert Hooke’un *Micrographia* adlı eserinde yer alan hücre çizimi.

Hücre konusu ele alınırken ismini zikredebileceğimiz diğer bir bilim insanı da Antonie van Leeuwenhoek (1632-1723)’dir. Aslında eğitimsiz bir manifaturacı olan Leeuwenhoek, sattığı iplerin kalitesini ölçmek için yaptığı mercekleri geliştirerek kendi mikroskobunu geliştirmiş ve bu mikroskopla çok önemli gözlemler yapmıştır. Mikroskobu ile ilk olarak yağmur suyunu inceleyen Leeuwenhoek, yağmur suyunu incelemiş ve yağmur suyunun içerisinde hareket eden bakterileri gözlemlemiştir. Daha sonra kendi ağzındaki tükürüğü inceleyen Leeuwenhoek, tükürük içinde de yağmur suyundakilere benzeyen canlı hücreler görmüş ve bunlara “animakül” olarak isimlendirmiştir.⁴³

⁴² Kâhya ve Öner, *Biyoloji Tarihi İlk Uygarlıklardan On Dokuzuncu Yüzyıla*, İmge Kitabevi, 2007. s. 231-236.

⁴³ Kâhya ve Öner, a.g.e., s. 245-258.



Şekil 2. Leewenhoek'in Mikroskobu

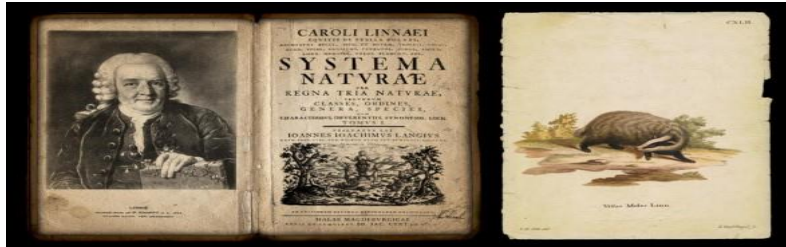
Hücre konusunun öğrenciler tarafından daha iyi kavranması için Hooke veya Leeuwenhoek'un yaptığı basit mikroskoplar sınıfta öğrencilerle birlikte tekrar yapılarak bir şişe mantarı ve yeni alınmış bir yağmur suyu bu mikroskop ile incelenerek öğrencilere gördüklerini resmetmeleri istenebilir. Ayrıca okulda bulunan modern mikroskoplar ile aynı örnekler tekrar incelenerek, mikroskop teknolojisindeki gelişmeler öğrencilere gösterilebilir.

2. 9.Sınıf “Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması” Konusunda Biyoloji Tarihinden Örnekler

Yine dokuzuncu sınıf müfredatında yer alan “Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması” adlı konuda sınıflandırmanın tarihçesi bahsedilerek sınıflandırmada kullanılan kriterlerin daha iyi kavratılması sağlanabilir. Sınıflandırmanın kökeni Aristoteles'in biyoloji çalışmalarına dayanır. Aristoteles *Historia animalium* (Hayvanların Tarihi) adlı eserinin dördüncü kitabında sınıflandırmasında hayvanların yaşam şekillerindeki, hareketlerindeki, davranışlarındaki ve vücut parçalarının farklılıklarını temel alarak alacağını bildirir. Aristoteles sınıflamasında yalnızca iki taksonomik birim kullanmıştır. Bunlar; *tür* ve *cins*'tir Ona göre benzer vücut parçalarına (bacaklar gözler, dişler vb.) sahip olan canlıları aynı *tür*, birbirlerine daha az benzerler yani onların sahip oldukları organların detaylarında (uzun veya kısa parmak, azı veya köpek dişlerine sahip olmak vb.) farklılıklar bulunduran bireyleri de aynı *cins* hayvanlardır. Ancak bu kategoriler tam olarak belirgin değildir. Sadece daha geniş ve daha küçük grupları karşılaştırmak için kullanılmıştır.⁴⁴

Gerçek anlamda bugün kullandığımız sınıflandırmanın kökenleri Carl Von Linne (1707-1778)'ye dayanır. Linne 1735'te ünlü eseri, *Systema Naturae* (Doğanın Sistemi) adlı eserinde bugün de kullandığımız taksonları belirledi. Âlemleri takımlara, takımları, cinslere ve cinsleri de türlere bölerek sınıflandırdı. Daha sonra Linne 1753'te yayınladığı *Species Plantarum* (Bitki Türleri) adlı eserinde *binomial nomenclature* (ikili adlandırma sistemi)'ü önerdi. Onun sistemine göre, bir tür iki kelimeyle tanımlanıyordu. Bu kelimelerden ilki cins, ikincisi ise tanımlayıcı bir eke karşılık geliyordu. İkili adlandırma sistemiyle tür isimleri arasında ortaya çıkan karışıklar düzeltilerek evrensel bir adlandırma sistemi ortaya çıkmıştır. Bugün de biz biyologlar bu sistemi kullanmaktayız.⁴⁵

Bu konunun öğrenciler tarafından daha iyi kavranabilmesi için öğrencilerden en çok bilinen bitki türlerinin bilimsel adlarının ve alemden türe kadar bütün taksonların adlandırılması istenebilir. Ayrıca öğrencilerin çevre bilincinin ve Anadolu florası hakkındaki bilgi birikimlerini arttırmak için okudukları okulun bahçesindeki bitkilerin üzerine bilimsel adlarının ve alemden türe kadar taksonlarının yazılı olduğu kartlar asılması istenebilir.

















Şekil 3. Carl von Linne ve “Systema Nature” isimli ölümsüz eseri

⁴⁴ P. S. Agutter, D. N. Wheatley, *Thinking about Life The History and Philosophy of Biology and Other Sciences*, Springer, 2008, s. 90.

⁴⁵ Esin Kâhya ve Murat Öner, a.g.e., s. 317-326.

3. 10.Sınıf “Kalıtımın Genel İlkeleri” Konusunda Biyoloji Tarihinden Örnekler

Müfredatımızda bulunan onuncu sınıf konusu olan kalıtım konusunda temel kavramları kavratmak için biyoloji tarihinden yararlanılabilecek konuların başında gelir. Bilindiği üzere kalıtımın temellerini ortaya atan Avusturyalı rahip Gregor Mendel (1822-1884)'dir. Mendel'den önce yavrunun anne ve babaya benzemesi kanda taşınan ve her organdan gelen küçük gemmulalar ile açıklanıyordu. Mendel'in bezelyeler üzerinde yaptığı çalışmalar sayesinde genetik bilimi doğdu. Mendel bezelyeler üzerinde yaptığı çaprazlamalarda Çalışmalarını bezelye cinslerinin yedi önemli özelliği üzerinde yoğunlaştıran Mendel bezelye tanelerinin biçimi, tanelerin rengi, kabuk biçimi, kabuk rengi vb. gibi bazı özelliklerin diğerlerine göre daha *baskın* (dominant) bazılarının ise *çekinik* (resesif) olduğunu belirlemiştir. (Örneğin bezelyelerde tohum şeklini ortaya çıkaran gende yuvarlaklık buruşukluğa bakın ilen, tohum rengini kontrol eden gende sarı renk yeşil renge baskındır). Bu bitkiler üzerindeki deneyleri sonucunda kendi adıyla anılan kalıtım yasalarına ulaşan Mendel sayesinde kalıtımın temelleri ortaya çıkarılmıştır.⁴⁶

	Flower Colour	Plant Height	Seed Color	Seed Shape	Pod Colour	Pod Shape	Flower Position
Dominant Trait	 Purple	 Tall	 Yellow	 Round	 Green	 Inflated (full)	 Axial
Recessive Trait	 White	 Short	 Green	 Wrinkled	 Yellow	 Constricted (flat)	 Terminal

Şekil 4. Öğrencilerin kullanması için bezelyelerdeki baskın ve çekinik özellikleri gösteren tablo.

Öncelikle bu konunun kavranabilmesi için öğretmenin gözetiminde öğrencilere Mendel'in bezelyeler üzerinde yaptığı deneylerde ulaşılan çekinik ve baskın özelliklerin bir tablosu yapılabilir. Bu tabloyu temele alarak öğrenciler ikiye bölünmüş gruplara ayrılarak ilk olarak bezelyelerde görülen dominant ve resesif özelliklerine sahip bezelye tohumları ayrı ayrı yetiştirilir. Daha sonra aynı alanda yer alan özelliklere sahip bezelyeler öğretmen kontrolünde tozlaştırılarak Mendel'in deneyleri tekrarlanabilir. Bu sayede bezelyelerde ortaya çıkan dominant ve resesif özellikler öğrenciler tarafından daha iyi kavranacaktır.

4. 11.Sınıf “Sistemler” Konusunda Biyoloji Tarihinden Örnekler

Müfredatımızın on birinci sınıfında yer alan “Sistemler” konusunda dolaşım sistemi anlatılırken on üçüncü yüzyılda yaşamış olan İbn Nefis (1213-1288)'ten bahsetmek önemlidir. İbn Nefis'ten önce kan dolaşımı hakkında Galen (130-210)'in görüşleri kabul görüyordu. Galen'e göre kalbin sağ karıncığı ve sol karıncığı arasında bulunan bir delik sayesinde kan sağ karıncıktan sol karıncığa geçerken burada akciğerlerden gelen hava ile buluşuyor ve temizleniyordu. İbn Nefis, *Şerhu Kânûni İbn-i Sînâ* adlı eserinde İbn Nefis yapmış olduğu incelemeler sonucunda, kalbin sağ ve sol karıncığı arasındaki duvarda her hangi bir deliğin bulunmadığını belirlemiştir; öyleyse kalbin sağ tarafına gelen kanın akciğerlere gidip temizlendikten sonra, kalbin sol karıncığına geldiğini keşfetmiştir. Küçük kan dolaşımı adını verdiğimiz bu sistemi keşfeden İbn Nefis bilim tarihine adını altın harflerle yazdırmıştır.⁴⁷ Daha sonra Harvey (1578-1657) tarafından büyük kan dolaşımının keşfiyle dolaşım sisteminin çalışması tamamen anlaşılmıştır.

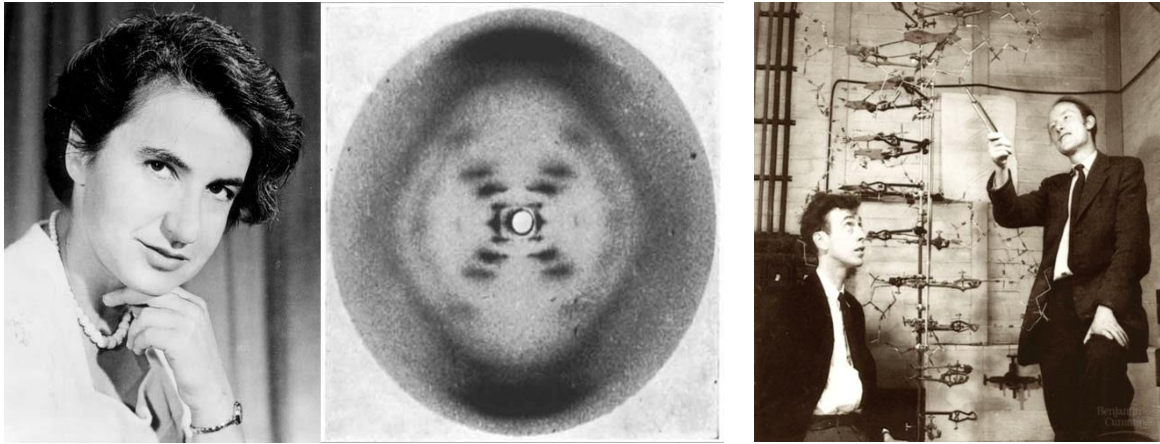
Öğrencilere bu konuyu daha iyi kavratmak için dolaşım sisteminin çeşitli malzemelerden bir materyali yapılabilir. Bu sayede hem İbn Nefis'in bu keşfettiği küçük kan dolaşımı hem de Harvey'in keşfettiği büyük kan dolaşımı öğrenciler tarafından daha net bir şekilde kavranabilir.

⁴⁶ Esin Kâhya ve Murat Öner, *Modern Biyolojinin Doğuşu*, Nobel Yayınları, 2012, s. 173-176.

⁴⁷ Peter L. Lutz, *The Rise of Experimental Biology, An Illustrated History*, Humana Press, 2002, s. 62.

5. 12.Sınıf “Nükleik Asitlerin Keşfi ve Önemi” Konusunda Biyoloji Tarihinden Örnekler

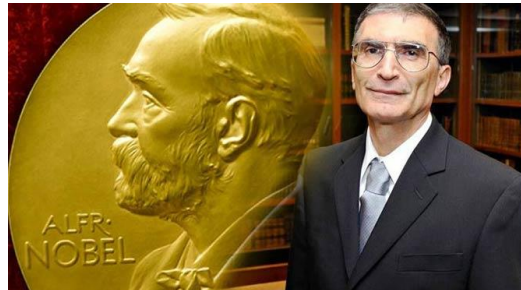
Müfredatımızın on ikinci sınıfında yer alan “Nükleik Asitler” adı konu başlığında öğrencilere Nükleik Asitlerin keşif süreci biyoloji tarihinden yararlanılarak anlatılabilir. Bilindiği gibi 1865’te Mendel’in kalıtım yasalarını ortaya çıkarmasından sonra hücrenin içinde ebeveynlerden yavruya geçen özellikleri taşıyan genlerin varlığı biliniyordu. 1869 yılında Fredirich Miescher ilk kez hücre çekirdeğinden DNA’yı izole etti, Richard Alttman bu bileşiğe yoğun fosfat içeriği nedeniyle çekirdek asidi anlamına gelen nükleik asit adını verdi. 1929 yılında Levene DNA’nın Adenin, Timin, Guanin ve Sitozin adlı bazlar, şeker ve fosfattan meydana geldiğini keşfetmişti. Bu gelişmelere rağmen genlerin kendilerini nasıl eşledikleri ve yavruya hiçbir değişikliğe uğramadan nesiller boyu nasıl aktarıldığı henüz keşfedilememişti. Bu keşif Watson ve Crick’in DNA’nın yarı korunumlu eşleme modelinin ortaya çıkarılmasıyla mümkün oldu. Watson ve Crick Rosalin Franklin’in DNA’nın X ışını kristalografisinden yararlanarak DNA’nın çift sarmallı bir yapıda olduğunu keşfederek yarı korunumlu eşleme modelini geliştirdiler.⁴⁸



Şekil 5. Franklin’in DNA yapısını gösteren X ışını kristalografisi ve Watson ve Crick’in DNA modeli üzerinde çalışırken ki görüntüsü

DNA’nın yapısı öğrencilere anlatılırken bu konu anlatıldıktan sonra her biri farklı bazları temsil eden dört farklı renkteki mandal ve tellerle bir DNA yapısal modeli oluşturulabilir. Bunun yanı sıra özellikle DNA’nın yarı korunumlu eşlemesini konu alan animasyon ve görsel malzeme ile eşleme mekanizması öğrencilere çok daha kolay kavratılabilir.

Ayrıca bu konu işlenirken Nobel ödülü alan ilk Türk bilim insanı olan Aziz Sancar’ın DNA onarım mekanizmaları üzerindeki çalışmaları ve bu çalışmaların kanser tedavisinde nasıl çığır açtığı anlatılabilir. Böylece hem Aziz Sancar hem de çalışmaları tanıtılmış olur.



Şekil 6. Nobel ödüllü bilim insanımız Aziz SANCAR

⁴⁸ Lois N. Magner, *A History of Life Sciences*, Marcel Dekker Inc., 2002, s.417-446.

6. Sonuç

Lise Biyoloji eğitiminde, diğer fen grubu derslerde olduğu çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olması, öğrencilerden özellikle 9. Sınıfa yeni başlayanların gelişim dönemlerine göre gösterdikleri karakteristik özelliklerinden dolayı derslere odaklanamamaları, 9. Sınıfın ortaokul ile lise arasında geçiş aşamasını oluşturması, lise derslerinin nisbeten daha karmaşık olması, öğrencilerin bu yeni koşullara uyum sağlamaya çalışmaları ve bu esnada işlenen derslere odaklanamamalarından kaynaklanan özellikle ilk konularda yaşanan kayıplar olabilmektedir. Biyoloji dersi konuları bir bütün halinde birbirine bağlıdır. Bir konuyu anlamayan öğrenci, bu konu ile bağlantılı diğer konularda da başarısız olmaktadır. Bu nedenle Biyoloji eğitiminde öğrencinin dikkatini sürekli canlı tutmak zorundayız. Bu ise yeni ders işleyiş teknikleri ve deneyler ile veya bu çalışmamızda üzerinde durduğumuz Bilim tarihi konuları ile sağlanabilir. Bu çalışmada kapsamında sınırlı sayıda değindiğimiz örnekler ve tavsiyeler sonraki çalışmalar için fikir vermesi bakımından önemlidir.

Kaynakça

1. Kâhya ve Öner, *Biyoloji Tarihi İlk Uygarlıklardan On Dokuzuncu Yüzyıla*, İmge Kitabevi, 2007. s. 231-236
2. Kâhya ve Öner, *Biyoloji Tarihi İlk Uygarlıklardan On Dokuzuncu Yüzyıla*, İmge Kitabevi, 2007. s. 245-258.
3. P. S. Agutter, D. N. Wheatley, *Thinking about Life The History and Philosophy of Biology and Other Sciences*, Springer, 2008, s. 90
4. Esin Kâhya ve Murat Öner, *Biyoloji Tarihi İlk Uygarlıklardan On Dokuzuncu Yüzyıla*, İmge Kitabevi, 2007.s. 317-326.
5. Esin Kâhya ve Murat Öner, *Modern Biyolojinin Doğuşu*, Nobel Yayınları, 2012, s.173-176.
6. Peter L. Lutz, *The Rise of Ezperimental Biology, An Illustrated History*, Humana Press, 2002, s. 62.
7. Lois N. Magner, *A History of Life Sciences*, Marcel Dekker Inc., 2002, s. 417-446.

AN ACTIVITY DESIGN FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PROCESSUAL ABILITIES FOR MODELLING: THE ABILITIES OF THE CONNECTION BETWEEN MATERIAL-TOOL AND MATERIAL-MODEL

Hakan Şevki Ayvaci¹
Sinan Bülbül¹

¹Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, sinanbulbul@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study is design a computer based activity for middle school students abilities to relationship between material-tool and material-model. In this state design-based research is used in this study which frequently used in computer-based activities. This method based on principles on implementation and evaluation in a cycle process. In this context, the framework of this study was prepared first draft drawings. This draft drawing made ready for computerization examined by field experts and computers experts. The first cycle is completed to apply to eleven 7th grade students within an activity created by Adobe Flash programme. After necessary arrangements this cycle is applied again. After the researchers decided that program was working properly within the feedbacks obtained from the second cycle, activity development process was completed. As a result of this study, a computer-based activity is developed which is based on students' abilities to relationship between material-tool and material-model. And this activity contains to smart board, tablet computer and like this technological equipment's.

Key Words: Science education, modeling, design research.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MODELLEME İÇİN SÜREÇSEL BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR ETKİNLİK TASARLAMA: MALZEME-ARAÇ İLİŞKİSİ VE MALZEME-MODEL İLİŞKİSİ KURMA BECERİLERİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin malzeme-araç ilişkisi kurma ve malzeme model ilişkisi kurma becerilerine yönelik bilgisayar tabanlı bir etkinlik tasarlamaktır. Çalışma kapsamında bilgisayar tabanlı etkinlik geliştirme çalışmalarında sıkça kullanılmaya başlanan tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem geliştirme aşamasının döngüsel bir süreç içerisinde uygulama ve değerlendirme esaslarına dayanarak yürütülmesine dayanır. Bu bağlamda çalışma kapsamında ilk olarak taslak çizimler oluşturulmuştur. Bu taslak çizimler alan uzmanları ve bilgisayar uzmanları ile incelenerek gerekli düzeltmeler sonucunda bilgisayar ortamına aktarılmaya hazır hale getirilmiştir. Adoba Flash programıyla oluşturulan etkinlik 11 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve birinci döngü tamamlanmıştır. Bu döngüden elde edilen dönütler yardımıyla gerekli görülen görsel ve içerik düzeltmeleri ile yer alması gereken eklemeler yapılmış ve etkinlik aynı öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Araştırmacılar ikinci döngüden elde edilen dönütler kapsamında programın doğru şekilde çalışır olduğuna karar vermiş ve etkinlik geliştirme süreci tamamlanmıştır. Çalışma sonucunda, özellikle akıllı tahta, bilgisayar ve tablet gibi günümüz sınıflarında sıkça kullanılan teknolojik aletler ile kullanılacak ve öğrencilerin modelleme becerilerinden olan malzeme-araç ilişkisi kurma ve malzeme-model ilişkisi kurma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bilgisayar tabanlı bir etkinlik geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, modelleme, tasarım araştırması.

1. Giriş

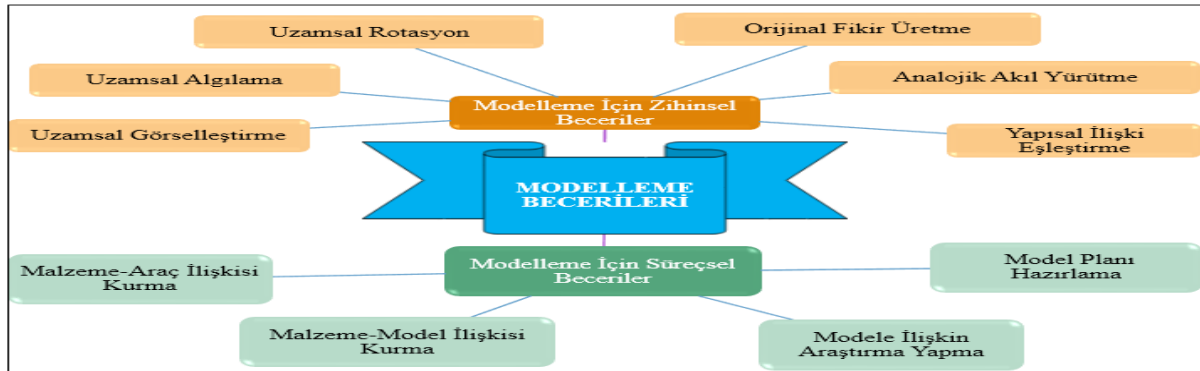
Doğal süreçleri inceleme ve bu süreçlerdeki mekanizmaları anlama çabası insanoğlunun çok eski çağlardan beri bilimle iç içe olmasını sağlamış, bu sayede ateşin icadından uzayda başka yaşam formlarını arayacak teknolojileri geliştirmelerini sağlayacak düzeye gelmesine sebep olmuştur. Bununla birlikte, bazı kavram ya da olguları anlamlandırmadığı ya da anladığı şeyi başka bireylere ifade etmek istediği zaman, bazı araçlara ihtiyaç duyduğunu keşfetmiştir. Bu araçlardan pek çok yerde kullandığımız ve eğitim-öğretim ortamlarında da sıkça başvurulan modellerdir. Modeller, mevcut kavramlardan hareketle bilinmeyen bir hedefi anlaşılır kılmak için yapılan işlemler bütünü sonucunda elde edilen ürün olarak tanımlanabilir (Harrison, 2001; Treagust, 2002). Bu noktadan hareketle bilimsel bilgi üretiminde bilinen olgulardan yeni keşiflere olanak sağlayan modellerin bilim insanlarına büyük katkılar sağladığı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Güneş, Gülççek & Bağcı, 2004). Sağladığı bu avantajlar modellerin fen bilgisi derslerinde de sıkça kullanılmasına sebep olmuştur. Fen dersleri soyut ve karmaşık kavramları içerdiği için model kullanımına ve modelleme çalışmalarına yönelik iyi bir ortam sunduğu düşünülebilir. Bu sayede öğrenciler, öğrendikleri konularda yer alan anlaması zor, karmaşık ya da mikro-makro dünyalara ait kavram ve olguları

modeller ve modelleme süreçleri ile daha kolay kavrayabilmektedir (Treagust, Chittleborough ve Mamiala, 2002).

Öğrenciler modelleme etkinlikleriyle;

- Konu alan bilgilerini genişletir.
- Bilimsel olguları anlama, tanımlama ve görselleştirmede uzmanlaşmalarını sağlar (Schwarz ve White, 2005; Lehrer ve Schauble, 2006).
- Karşılaştıkları yeni problemlere ilişkin daha iyi çözüm becerileri üretir.
- Konuyla ilgili daha derin bir anlama kapasitesi geliştirirler (Wynne, Stewart ve Passmore, 2001; Lehrer ve Schauble, 2005).
- Bilimin epistemolojik amaçları ile uyumlu hale getirir
- Bilimsel girişimcilikle ilgili daha üst düzey fikirler geliştirmelerini sağlar. (Schwarz ve White 2005; Windschitl, Thompson ve Braaten, 2008).

Modelleme etkinliklerinin yukarıda belirtilen avantajlarının tam olarak sağlanabilmesi için, modelleme süreci öncesinin çok iyi planlanması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte tıpkı bireylerin deney yapmak, veri toplamak, bu veriler analiz etmek gibi süreçleri gerçekleştirebilmeleri için bilimsel süreç becerilerine ihtiyaçları olduğu gibi, modelleme etkinliklerini de yaparken bazı becerilere ihtiyaçları vardır. Bu becerilerin modelleme etkinlikleri öncesinde bireylere belli bir seviyede kazandırılmış olması, modelleme etkinliklerinin ve süreç sonucunda geliştirilecek olan modelin amacına daha doğru hizmet etmesini sağlayacaktır. Araştırmacılar tarafından belirlenen bu beceriler aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 1. Modelleme Becerileri

Bu becerilere göre bireyler modelleme süreci öncesinde zihinsel becerileri başlığı altında, uzamsal rotasyon, uzamsal algılama, uzamsal görselleştirme, orijinal fikir üretme, analogik akıl yürütme ve yapısal ilişki kurma; süreçsel beceriler başlığı altında malzeme-araç ilişkisi kurma, malzeme-model ilişkisi kurma, modele ilişkin araştırma yapma ve model planı hazırlama olmak üzere toplam on beceriden oluşmaktadır. Becerilerin tespitine ilişkin süreç başka bir çalışmanın konusu olduğu için burada yer verilmemiştir. Bu çalışma kapsamında daha önceden belirlenmiş bu becerilerden malzeme-araç ilişkisi kurma ve malzeme model ilişkisi kurmanın geliştirilmesi kapsamında bilgisayar tabanlı bir etkinlik tasarlanması amaçlanmıştır. Çalışma sürecinde geliştirilmesi amaçlanan becerilerin öğrencilerde bulunmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin model çalışmalarına başlamadan önce, model için kullanacakları malzemelerin model ile uyumuna dikkat etmeleri, modelin kaynak objeyi bu malzemelerle temsil edip edemeyeceklerini belirlemeleri modelleme çalışmalarının amacına uygun olması açısından önem arz etmektedir. Yine öğrencilerin bu malzemelere ilişkin kullanacakları araç ve gereçlerin seçimi, modelleme sürecinde bu araç ve gereçleri tanımları, doğru şekilde ve uygun malzemelere göre kullanmaları modelleme çalışmalarının sürece uygun şekilde

ilerlemesini sağlayacak önemli unsurlardandır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında malzeme-model ilişkisi kurma ve malzeme-araç ilişkisi kurma becerilerinin geliştirilmesi gerekli görülmüştür.

2. Yöntem

Çalışma kapsamında literatürde özellikle öğrenme ortamlarının geliştirilmesini sıkça kullanılmaya başlanan tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Mühendislik süreçlerinin temelinden geliştirilen bu yöntemde, öğrenme unsurlarının sistematik bir şekilde tanımlanarak güçlendirilmesini esas alır (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer ve Schauble, 2003, Lesh ve Sriraman, 2005). Kısaca tasarım tabanlı araştırmalarda süreç belirlenen bir problemim çözümüne yönelik bir tasarım geliştirilmesi, bu tasarımın uygulanması, değerlendirilmesi, değerlendirme kapsamında gerekli görüldüğü süreçte tekrar tekrar uygulanarak döngüsel bir süreçte devam etmesi şeklindedir (Gravemeijer ve Cobb 2006; McKenney ve Reeves 2013; Wang ve Hannafin, 2005). Çalışmada becerilere yönelik bilgisayar tabanlı etkinlik, tasarım tabanlı araştırma süreci doğrultusunda iki döngüde geliştirilmiştir. Bu döngüleri içeren süreç aşağıdaki gibidir.

- Etkinliğin taslak çizimlerinin oluşturulması
- Taslak çizimlerin alan uzmanı ve bilgisayar uzmanlarıyla incelenmesi
- Taslak çizimlerin Flash tabanlı olarak bilgisayar ortamında oluşturulması
- Geliştirilen etkinliğin uygulanması (1. döngü)
- Birinci döngüden elde edilen verilerin incelenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması
- Düzeltmelerden sonra etkinliğin uygulanması
- Etkinliğe son halinin verilmesi (2. döngü)

2.1. Birinci Döngünün Yürütülmesi

Çalışmanın etkinlik geliştirme aşamasının birinci döngüsü, tasarımın alan uzmanları ve bilgisayar uzmanları ile hazırlanması, bu tasarımın öğrencilere sunulması ve alınan dönütlerin değerlendirilmesi şeklindedir. İlk olarak beceri geliştirme etkinliklerinin taslak çizimlerinin oluşturulması ile işe başlanmıştır. Taslak çizimler kâğıt üstünde çizilerek hem alan uzmanı araştırmacılar hem de bilgisayar uzmanlarıyla incelenerek bilgisayar ortamında oluşturulmak üzere son haline getirilmiştir. Taslak çizimlerin bilgisayar etkinliği olarak hazırlanmasında Adobe Flash programından yararlanılmıştır. Geliştirilen bilgisayar etkinliği ilk döngünün tamamlanması için Trabzon merkezde yer alan bir ortaokulda 11 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

2.2. İkinci Döngünün Yürütülmesi

Çalışmanın ilk döngüsünün tamamlanmasını takip eden süreçte, bu döngüden elde edilen dönütlerin sonucunda etkinlikte gerekli görülen düzeltmelerin yapılmasıyla ikinci döngüye başlanmıştır. Bu kapsamda etkinliğin doğru çalışmasına engel teşkil eden düzeltmelerle birlikte hem tasarımsal hem de içerik bakımından bazı düzeltmelere gidilmiştir. Bu düzeltmelere ilişkin açıklamalar bulgular başlığı altında sunulmuştur. İkinci döngü yine aynı öğrencilere uygulanmış, elde edilen dönütlerin değerlendirilmesi kapsamında etkinlik geliştirme süreci bu döngünün sonunda tamamlanarak etkinliklere son hali verilmiştir.

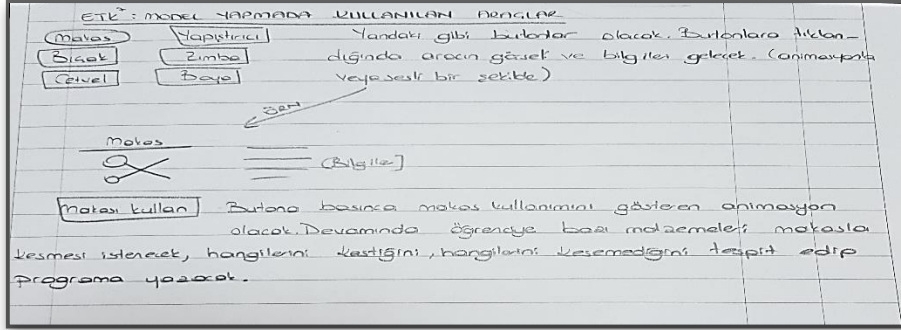
3. Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin malzeme-model ilişkisi kurma ve malzeme-araç ilişkisi kurma becerilerine yönelik bilgisayar etkinlikleri geliştirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada, birinci ve ikinci döngü kapsamında elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

3.1. Birinci Döngüye Ait Bulgular

Çalışmanın birinci döngüsü kapsamında ilk olarak taslak çizimler oluşturulmuştur. Taslağın oluşturulmasına ilk olarak ara yüzün tasarlanması ve yer alacak malzemelerin belirlenmesiyle

başlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin model oluşturma sürecinde ihtiyaç duydukları temel altı araç ve malzemeye yer verilerek, bunların tanıtım ve kullanımına yönelik içeriklerin yazılması gerçekleştirilmiştir. Bu taslak çizimlere örnek Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2. Taslak Çizime Ait Bir Örnek

Taslak çiziminin oluşturulmasını takip eden süreçte alan uzmanları ve bilgisayar uzmanları ile etkinlik geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada taslakta belirtilen altı malzemeye ek olarak modelleme etkinlikleri sırasında öğrencilerin sıkça kullandığı üç malzeme daha eklenmiştir. Etkinlik taslağında öğrencilerin araç ve malzemeleri kullanmalarına ilişkin bir animasyon olması gerektiği tasarlanırsa da, sanal ortamda öğrencilerin bu şekilde bir uygulama yapmalarının gerekli olmadığı düşünülerek bu fikirden vazgeçilmiştir. Taslak çizimde yapılan bu değişiklikler doğrultusunda bilgisayar uzmanları etkinlik taslağını bilgisayar ortamına aktararak birinci döngünün son aşamasına hazır hale getirmişlerdir.



Şekil 3. Giriş Sayfası

Etkinliğin giriş sayfası Şekil 3'teki gibidir. Öğrenciler burada yer alan butonlara tıklayarak, hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri malzeme ya da araç için gerekli bilgilere ulaşabilmektedir. Butonlara tıkladıktan sonraki içeriğe ait örnekler Şekil 4 ve Şekil 5'te sunulmuştur.

<p>Boya</p> <p>Boya, herhangi bir nesnenin renk vermek için veya koruma amaçlı olarak uygulanan kaplamaya denir. Boya hemen hemen tüm malzemelere uygulanabilir. En çok kullanıldığı alanlar sanat, tasarım, endüstriyel kaplamalar, ulaşım (şerit çizgileri) ve korumadır (su veya hava temasını kesme amacıyla). Okul çağında daha çok sulu boya, kuru boya ve pastel boya kullanılmaktadır. Bunlar kâğıt, karton vb. materyalleri renklendirmede uygundur. Kumaş ya da tahta malzemeleri renklendirmek için ise farklı boyalara ihtiyaç duyulur. Bundan dolayı, bir yüzeyi boyamadan önce ebeveynlere ya da öğretmene danışılması doğru olacaktır.</p>	<p>Makas</p> <p>Kumaş, kâğıt, bez, saç gibi maddeleri kesmek için kullanılan, perçinli bir eksen ile ortadan birbirine eklenen, kestirmek için biri diğerine yaklaştırılan, iki çelik bıçak parçasından oluşur. Makasların yapılış ve kullanılış şekillerine göre çeşitleri ve biçimleri vardır. Kullanılmaları da değişiktir: Tenek, ince kâğıt, saç, kumaş, bez gibi maddeleri kesmek için kullanılan makaslar tek elle kullanılır. Bahçıvanların otları ve buna benzer ağaçları aynı boyda kesmek için kullandıkları ağaç saplı makaslar ile, kalın saç levhaları, demir ve madeni telleri kesmede kullanılan makaslar, çift elle kullanılır.</p>
--	---

Şekil 4. Boya Malzemesi İçeriği

Şekil 5. Makas Aracı İçeriği

Yukarıdaki Şekil 4 ve Şekil 5'ten de görüldüğü üzere, etkinlikte yer alan araç ve malzemelerin tanıtım ve kullanımına ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Öğrenciler butonlara tıklayarak bu içeriklere ulaşmakta ve gerekli bilgileri edindikten sonra modelleme etkinlikleri sürecinde bu becerilerini kullanmaya çalışmaktadır. Birinci döngü etkinliklerin uygulanmasıyla bitirilmiş ve elde edilen dönütlerin incelenmesi, düzeltilmesini ve etkinliklerin yeniden uygulanmasını içeren ikinci döngü sürecine geçilmiştir.

3.2. İkinci Döngü

Çalışmanın ikinci döngüsü, birinci döngüden elde edilen dönütlerin incelenmesi ile başlamıştır. Takip eden süreçte gerekli düzeltmeler ve eklemelere yer verilmiş ve etkinlik tekrar uygulanmıştır. Etkinliğin geliştirme sürecinde ikinci döngü ile tamamlanmıştır.

Birinci döngü sonunda etkinliğin amacına uygunluğu ve doğru çalışmasına ilişkin bazı düzeltmelere gidilmiştir. Bu düzeltmelere aşağıdaki gibidir:

- Etkinliğin giriş sayfasında görsel geliştirmelere yer verilmiştir.
- Bazı tuşların basma bölgelerinde (hit-box) yer alan hataları giderilmiştir.
- Malzemelerin olduğu sayfalarda, o malzemeye ilişkin görsel eklemelere yer verilmiştir.
- Tasarım aşamasında vazgeçilen animasyon fikri bu aşamada uygulanarak malzeme ve araçlara ilişkin basit animasyonlar geliştirilmiştir.
- Malzemelere ilişkin açıklamalarda yer alan anlaşılmayan cümleler düzeltilmiştir.
- Malzeme açıklama sayfasına, diğer malzemeler gidilebilmesi amacıyla tuş listesi eklenmiştir.

Bu düzeltmelerin sonucunda malzeme-arac ilişkisi kurma ve malzeme-model ilişkisi kurma becerilerine yönelik olarak geliştirilen bilgisayar etkinliğinin ekran görüntüleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 6. Giriş Sayfası



Şekil 7. Zimba Aracı İçeriği



Şekil 8. Yapıştırıcı Malzeme İçeriği

Şekil 6'da etkinliğin ana sayfasına bir başlık eklenmiş ve butonlar şablon üzerine yerleştirilmiştir. Birinci döngüde butonların bazılarında basma noktalarının doğru olmadığı tespit edilmiş ve bu hatalar giderilmiştir. Malzeme ve araç içeriklerinin olduğu bölümlerde, görsel geliştirmelere yer verilmiştir. Bu görsel geliştirmeler araç ve malzemenin basit animasyonun eklenmesiyle, içerik etkileşimli bir hale getirilmiştir. Son olarak Şekil 7 ve Şekil 8'den de görüldüğü üzere sol üst kısma diğer araçlara ulaşımı sağlamak amacıyla menü getirilmiştir. Takip eden süreçte etkinlik bu haliyle aynı öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucunda etkinliğin amacına uygun ve doğru bir şekilde çalıştığına karar verilmiş ve geliştirme aşaması ikinci döngü sonunda tamamlanmıştır.

4. Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin malzeme-arac ilişkisi kurma ve malzeme-model ilişkisi kurma becerilerine yönelik bir etkinliği geliştirilmesi amacıyla yapılan bu çalışma tasarım tabanlı araştırma yöntemi

kullanılarak yürütülmüştür. Birinci döngüye etkinliğe ait taslak çizimlerin oluşturulması ile başlanmıştır. Taslak çizimlerin incelenmesi ve düzeltilmesi ile Flash tabanlı bilgisayar etkinliği geliştirilmiş ve ortaokul öğrencilerine uygulanarak birinci döngü tamamlanmıştır. Birinci döngüden elde edilen dönütlerin incelenmesi sonucunda gerekli düzeltme ve eklemeler yapılarak ikinci döngüye başlanmıştır. Tasarım araştırması sürecinin öngördüğü üzere, etkinliğin tam olarak çalışır hale geldiği kanısı ikinci döngü sonucunda oluşmuştur. Çalışma sonucunda sınıf ortamında akıllı tahta, bilgisayar ya da tabletlerde kullanılabilir olan ve öğrencilerin malzeme-araç ilişkisi kurma ile malzeme-model ilişkisi kurma becerilerinin geliştirmeyi amaçlayan bir etkinlik geliştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaya koyduğu FATİH projesi kapsamında ihtiyaç duyulan bilgisayar tabanlı etkinliklerin karşılanması amacıyla bu tür geliştirme çalışmalarının yürütülmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin artık kitaplardan tabletlere döndüğü günümüz bilgi çağında, tasarım araştırmaları ile geliştirilecek bilgisayar etkinlikleri yardımıyla öğrencilerin bilgi ve becerileri, tahmin edilenden daha kolay ve hızlı bir şekilde geliştirilebilir. Bu sayede ülkelerin ihtiyaç duyduğu, teknoloji okuryazarı bireylerin hızla geliştirilmesi ile hem eğitim hem de teknolojik bağlamda ilerleme sağlanabilir.

Kaynakça

- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., ve Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Gravemeijer, K., ve Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. *Educational Design Research*, 17-51.
- Güneş, B., Gülçiçek, Ç. ve Bağcı, N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 35-45.
- Harrison, A. G. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students?, *Research in Science Education*, 31, 401-435.
- Lehrer, R. ve Schauble, D. (2005). Developing modeling and argument in elementary grades, *Understanding Mathematics and Science Matters*, 29-53.
- Lehrer, R. ve Schauble, L. (2006). Scientific Thinking And Science Literacy: Supporting Development İn Learning İn Contexts”, *Handbook of Child Psychology*, 6(4). Editörler: Damon, W., Lerner, R. M., Renninger, K. A., Sigel, I. E. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Lesh, R., & Sriraman, B. (2005). Mathematics education as a design science. *ZDM*, 37(6), 490-505.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing?. *Educational Researcher*, 42(2), 97-100.
- Schwarz, C. V. ve White, B. Y. (2005). Metamodeling knowledge: developing students understanding of scientific modeling, *Cognition and Instruction*, 23, 165-205.
- Treagust, D. F., Chittleborough, G. ve Mamiala, T. L. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(4), 357-368.
- Treagust, F. D. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(4), 357-368.
- Wang, F., ve Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Windschitl, M., Thompson, J. ve Braaten, B. (2008). Beyond the scientific method: model-based inquiry as a new paradigm of preference for school science investigations, *Science Education*, 92(5), 941-967.
- Wynne, C., Stewart, J. ve Passmore, C. (2001). High school students' use of meiosis when solving genetics problems, *International Journal of Science Education*, 23(5), 501-515.

DEVELOPMENT OF NANOBIO TECHNOLOGY SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Fatih Doğan¹

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı,
fatihdogan@comu.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a scale to determine the attitudes of secondary school students towards nanobiotechnology. Scanning method was used in the study and the data were obtained from a 5-point Likert-type scale with 47 items. A total of 584 secondary school students from vocational high schools (n = 226), Anatolian high schools (n = 273) and Anatolian Teacher High Schools (n = 85) participated in the study. The results of exploratory factor analysis revealed that the 47-item scale has a single-factor structure. The KMO value of the scale was 948 and the Bartlett test value was found as 9759,610 (SD = 1081, p <.001). As a result of factor analysis it was found that the scale meets 47.132% of the total variance. It was concluded that the attitude-scale was a reliable and valid scale to measure the attitudes of secondary school students towards nanobiotechnology.

Keywords: Nanobiotechnology, attitude, factor

NANOBİYOTEKNOLOJİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerin nanobiyoteknoloji ile ilgili tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmış ve veriler 47 maddelik 5'li Likert tipi ölçekten elde edilmiştir. Çalışmaya meslek lisesi (n=226), Anadolu lisesi (n=273) ve Anadolu öğretmen lisesi (n=85) okullarında öğrenim gören toplam 584 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları 47 maddelik ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin KMO değeri 948, Bartlett testi değeri 9759,610 (Sd=1081, p<.001)'dir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirliği ,972 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın yüzde 47.132'sini karşıladığı bulunmuştur. Ölçeğin ortaöğretim öğrencilerinin nanobiyoteknolojiye yönelik tutumlarını ölçmek için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır

Anahtar Kelimeler: Nanobiyoteknoloji, tutum, faktör

1. Giriş

Günümüz teknolojisi sürekli yeni buluşlarla kendini yenilemektedir. 20. Yüzyılda yaşayan 45-65 yaş aralığındaki insanlar nükleer teknolojiden uzay teknolojisine, lazer teknolojisinden bilgisayar-iletişim teknolojisine kadar tüm gelişmelere yakından tanık olmuşlardır (Çırakoğlu, 2002; Eroğlu, 2006). Bilim 20. yüzyıl içerisinde Kimyasal, nükleer ve biyolojik teknoloji olmak üzere üç büyük yenilikle altın çağını yaşamıştır. Bunun sonucunda 21. yüzyıl yeni bir teknolojik devrimi beraberinde getirmiştir (Mehta, 2001; Özgen, 2007). Bu devrimlerden birisi olan nanoteknoloji; fen bilimleri ve mühendislik bilimleri gibi nano boyutlarda teknolojik ürünleri araştırma ve geliştirmeye uğraşan, ilgili alanlarda çalışan bilim insanlarını bir araya getiren çok disiplinli bir alandır. 21. Yüzyılda nanoteknoloji alanında eğitim vermenin önemi tartışmaya gerek duyulmamaktadır. Ancak nanoteknolojinin hangi dalında en başarılı öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitilmiş çalışanların yetiştirileceği konusunda çeşitli tartışmalar devam etmektedir. Bu tartışmaların temelinde öğrencilerin disiplinler arası bir alan olan nanoteknoloji konusunda almış oldukları geniş eğitimi, spesifik alanlara uygulayabilme şüphesi yatmaktadır. Bu tartışma ancak kendisini yenileyebilen çağdaş bir eğitim sistemi ile son bulabilir (Luther, 2004). Nanoteknolojinin önemi, malzemelerin nano ebatlarındaki ölçeklerde madde ile enerjinin farklı özellikler göstermesinden kaynaklanır. Biyoteknoloji kelimesi “biyoloji (yaşam bilimi)” ve “teknoloji (uygulama bilgisi)” kelimelerinden türeyen “uygulamalı yaşam bilimi” anlamına gelmektedir. Böylelikle biyoteknoloji 20.yüzyılda “canlı organizmalar yardımıyla hammaddelerden ürün üretmek amacıyla yapılan tüm çalışmalardır” şeklinde tanımlanmıştır (Leslie, 2003). 21. yüzyılda yapılan biyoteknoloji tanımı ise, insan ve doğaya zarar vermeyecek yöntemler ile kullanılan biyolojik ürünlerin mal ve hizmet üretiminde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Yeşilbağ, 2004). Yapılan bu tanımlara göre biyoteknoloji; biyolojik süreçlerin kullanılması ile insanlığa fayda sağlayacak ürünlerin üretilmesi ve sorunların çözülmesi olarak tanımlanabilir. Nanobiyoteknolojide, mühendislik bilimleri ve moleküler biyoloji vasıtasıyla daha verimli ve faydalı ürünler elde etmek amacıyla yeni

sistemler oluşturulabilmesi amaçlanmaktadır. Nanobiyoteknoloji hastalığın belirlenme hızını ve teşhisinin doğruluğunu artırmak, biyomimetik yapılar geliştirip tasarlamak gibi istenilen hedefleri amaçlamaktadır (Yıldırım, 2010). Toplumların nanobiyoteknoloji bilgisi ile ilgili son yıllarda birçok çalışma yapılmıştır. Pidgeon (2007) ABD ve İngiltere’de yaşayan toplumların düşüncelerini karşılaştırmışlardır. Buna göre devamlı kendini yenileyen bilimlerde toplumlara verilen bilgilerin kolay olmadığı ve toplumların bilgi alımlarında önlerine yeni engeller çıkarılmaması sonucuna ulaşmışlardır. Kahan (2007) Amerikalı 1850 kişi üzerinden online yaptığı ankette vatandaşlarının büyük çoğunluğunun nanoteknoloji ile ilgili hiçbir şey duymadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmaya göre erkekler bayanlara göre nanoteknolojinin daha zararlı olduğunu rapor etmişlerdir. Scheufele (2008) tarafından Amerika ve bazı Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmada, insanların dini inançlarının nanoteknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuçta dindar ülkelerde nanoteknolojiye karşı olumsuz görüşler bulunurken dindar olmayan ülkelerde ise bu durumun aksi veriler elde edilmiştir. Waldron (2006) 6-74 yaş aralığında 1500 kişinin nanoteknoloji hakkındaki bilgi birikimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, örneklem grubunun yarısından fazlasının nanoteknoloji ile ilgili bir bilgiye sahip olmadıklarını belirlenmiştir. Nerlich (2007) tarafından çalışma, genç neslin nanotıp ve geleneksel tedavi yöntemlerine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma üniversite okuyan 434 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmaya göre beklenenin aksine gençlerin daha az heyecanlı ve endişeli oldukları görülmüştür. Yapılan bu tür çalışmalar önümüzdeki yüzyılın nanoteknoloji ve nanobiyoteknoloji devri olacağı öngörülmesinden dolayı toplumların bilgi seviyelerini ölçmek veya düşüncelerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ortaöğretimden itibaren öğrencilerin ilgilerini bu konuya çekmek araştırmanın önemidir. Bu sebeple çalışmanın amacı, ortaöğretimde okuyan öğrencilerin nanobiyoteknoloji öğretimi ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak doğrultusunda şekillenmiştir.

2.Yöntem

Bu çalışmada ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12 sınıflarda okuyan öğrencilerin nanobiyoteknolojiye karşı tutumlarının belirlenmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli anket, mülakat, gözlem veya test tekniklerinden yararlanarak var olan bir durumu betimlemeyi amaçlar (Kaptan, 1998). Bu araştırmanın örnekleme olarak seçilen ortaöğretimdeki öğrencilerin evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu, taranan kaynakların güvenilir olduğu, hazırlanan ölçme aracının temel nanobiyoteknoloji konularını kapsar nitelikte olduğu, soruların samimi ve objektif olarak cevaplandırıldığı ve öğrencilerin ölçme araçlarındaki soruları birbirlerinden etkilenmeden cevaplandıkları varsayılmıştır. Buna nedenle çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan nanobiyoteknoloji tutum ölçeği ile elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik derecesi yüksektir. Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, Çanakkale ili merkez ilçesi ortaöğretim 9, 10, 11, 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca veri toplama araçları nanobiyoteknoloji tutum ölçeği ve kişisel bilgi durum anketinden oluşmaktadır.

2.1.Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Çanakkale ili merkez ilçesine bağlı ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılında Çanakkale ili merkez ilçesi Anadolu öğretmen lisesi, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde öğrenim gören kayıtlı 584 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin ayrıntılı demografik veriler Tablo 1’de verilmiştir. Örnekleme çeşidi olarak amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan müfredatta nanobiyoteknolojiye yönelik konuların bulunması ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmaya 373’ü erkek (%63,9), 211 ‘i kız (%36,1) öğrenci olmak üzere toplam 584 öğrenci katılmıştır.

Tablo 21. Öğrencilere İlişkin Bağımsız Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişken	N	f (%)
Cinsiyet	Kız	211	36,1
	Erkek	373	63,9
Okul Türü	Meslek Lisesi	226	38,7
	Anadolu Lisesi	273	46,7
	Anadolu Öğretmen Lisesi	85	14,6

Sınıf	9	321	55,0
	10	192	32,9
	11	53	9,1
	12	18	3,0
Bölüm	Sayısal	355	60,8
	Eşit Ağırlık	170	29,1
	Sözel	48	8,2
	Dil	11	1,9
Toplam		584	100,0

Bu araştırmada uygulanan “Envanter” ve “Nanobiyoteknoloji Tutum Ölçeği (NTÖ)” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Envanter’de öğrencilerin cinsiyetleri, sınıfları, lise türleri ve bölümleri sorulmuştur. Nanobiyoteknoloji Tutum Ölçeği (NTÖ) 47 maddeden ve “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” tipinde beşli derecelendirilmiş likert türü maddeleri içermektedir. Bununla birlikte kullanılan veri toplama araçlarından NTÖ’ nin taslak test maddelerinin yazımında,

- i*-Araştırmacı tarafından ilgili literatürlerin taranması ile oluşturulan maddelerin toplanması,
- ii*-MEB’te kimya ve biyoloji öğretmenliği yapan kişilerden kendilerinin oluşturduğu sınav sorularından örnek maddeler istenmesini
- iii*-Konuyla ilgili seminer almış Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıf öğretmen adaylarının yazdığı maddelerin toplanması ve
- iv*-Aynı üniversitenin Fen Edebiyat Fakültesi biyoloji ve kimya bölümlerinde okuyan 4 sınıf öğrencilerinin yazdığı maddelerin toplanması olmak üzere dört farklı aşama izlenmiştir. Bu dört aşama sonucunda taslak test maddesi olarak 60 soruluk bir havuz oluşmuştur.



Şekil 2. Ölçek Geliştirme Sürecinin Şematik Gösterimi

Genel olarak ölçek geliştirme süreçleri ölçek planlama, madde yazma, madde analizi ve madde seçimi aşamalarını içerir. Ölçek geliştirme sürecinde Şekil 1’de belirtilen adımlar takip edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin başlangıcında öncelikli olarak, kapsam ve yapıya karar verilmiş, test maddeleri hazırlanmış ve taslak test oluşturulmuştur. Pilot çalışmaları yapılan ölçekteki maddeler, madde analizi, yapı analizi ve testin iç tutarlığına göre yeniden düzenlenmiştir. Son halini alan ölçek tekrar uygulanarak iç tutarlık ve ölçüt geçerliliği analizi yapılmıştır.

2.2.NTÖ İçin Uzman Görüşü

Ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan yöntemlerden birisi de uzman görüşüne başvurulmasıdır. Bu amaçla ölçekte önceden yazılan maddeler alan ve dil uzmanlarına gösterilerek elemeye gidilmiştir. NTÖ için 60 maddelik havuz belirlenmiştir. Bu havuzun incelenmesi için nanobiyoteknoloji ve alan eğitimi uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Her maddenin sonuna, uzman görüşlerini yansıtması için ‘*Bu madde teste kalmalı*’, ‘*Bu madde teste kalmalı; fakat değişiklik yapılmalı*’ ve ‘*Bu madde testten çıkarılmalı*’ ibareleri eklenmiştir. Ayrıca ikinci ibare için, uzmanların maddeler için önerecekleri değişiklikleri belirtmeleri için her maddenin altına boş bir alan ayrılmıştır. Alan ve dil uzmanlarından gelen değerlendirmeler doğrultusunda madde havuzu incelenerek ölçme amacına uygun olmayan NTÖ’den 7 madde çıkarılmıştır. NTÖ taslağı yeniden hazırlanarak pilot uygulamaya geçilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde pilot çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, güz yarıyılında Çanakkale ili merkez ilçesi Vakit Tuna Anadolu Lisesi ve Hasan Ali Yücel liselerinin 9, 10, 11 ve 12 sınıflarında öğrenim gören toplam 275 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu tür uygulamalarda, süre ve fiziksel koşullar oldukça önem taşımaktadır. Bu sebeple süre olarak öğrencilere NTÖ için 60 dakika verilmiştir. Bu süre, iki ders saatinin birleştirilip blok ders olarak kullanılmasıyla sağlanmıştır. Fiziksel koşulların düzenlenmesi öğrencilerin aralarında boşluk olacak şekilde sınav düzenine uygun oturmaları ile gerçekleştirmiştir. Pilot çalışmalarının ardından araştırma için seçilen Çanakkale ili merkez ilçesi Anadolu öğretmen lisesi, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde öğrenim gören kayıtlı 584 öğrenciye Envanter ve NTÖ birlikte uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması aşamasında öncelikle öğrencilerin güvenilir cevaplar verebileceği ortam oluşturulmuş ve gönüllülük esasına göre çalışma yürütülmüştür. Uygulamaya yönelik öğrencilerin hazır bulunuşlulukları sağlanmış ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere 53 soru için yaklaşık 60 dakika süre verilmiş ve bu süre içerisinde maddelerin cevaplandırması istenmiştir.

2.3.NTÖ İçin Faktör Analizi

NTÖ geliştirilme sürecinde, 275 kişilik pilot uygulama için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan istatistiksel analizler Tablo 2-4 de verilmiştir. Bununla birlikte pilot uygulamadan önce ve sonra elde edilen verilerin yeterliliği ve faktör analizine uygun olup-olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin Measure (KMO) ve Bartlett (BT’s) istatistiksel değerleri ile belirlenmiştir. İstatistiksel analizlerde SPSS-19 programı kullanılmıştır.

Tablo 22. Pilot uygulamadan sonra ve ölçeğin son halinin KMO ve Bartlett küresellik testleri

Pilot uygulamadan önce			Pilot uygulamadan Sonra		
KMO		,945	KMO		,948
Bartlett küresellik testi	BT’s	10738,647	Bartlett küresellik testi	BT’s	9759,610
	df	1378		df	1081
	Sg	,000		Sg	,000
Cronbach's Alpha (N of Items:53)		,893	Cronbach's Alpha (N of Items:47)		,972
p<0.01			p<0.01		

Literatüre göre KMO değerinin yüksek olması ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler vasıtasıyla açıklanabileceğini göstermektedir. Diğer taraftan Field (2000) KMO testi sonucunun KMO ≤ 0.5 daha düşük olması durumunda kolerasyon dağılımında dağınıklık olduğunu ve 0.5 değerinin alt sınır olması gerektiğini ifade etmektedir (Çokluk, 2012). Ayrıca bu durumda veri kümesinin faktörlenemeyeceni rapor etmiştir. Araştırmada, pilot uygulaması neticesinde elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett küresellik testi ile gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 2 de gösterilmiştir. Tablo 2 ye göre KMO değeri 0,945 olarak tespit edilmiş ve incelenen örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Tablo 2 de verilen Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ($X^2=10738,647$, $df=1378$, $p<0.01$) değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analiz için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2005). Tablo 3 ölçekte kullanılan maddeler üzerindeki yük dağılımlarını (faktör analizi) göstermektedir

Tablo 23. Maddeler Üzerindeki Yük Dağılımları

					Component				
					1				
m26	,769	m38	,715	m50	,695	m45	,666	m6	,639
m25	,755	m16	,715	m32	,685	m27	,664	m24	-,638
m53	,747	m18	,714	m7	,685	m39	,659	m13	,634
m29	,746	m31	,711	m10	,682	m15	,657	m14	,630
m19	,743	m43	,710	m22	,682	m8	,655	m4	,621
m49	,736	m21	,710	m46	,682	m47	,654	m40	,618
m20	,734	m33	,705	m36	,679	m11	,654	m3	,602
m51	,726	m17	,703	m28	,676	m35	,648		
m52	,720	m42	,702	m41	,671	m37	,647		
m30	,718	m23	,701	m44	,668	m34	,645		

İstatistik analiz neticesinde faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin 0,4'ten daha yüksek yük değerlerine sahip olması beklenerek kaliteli maddelerin ölçekte kalması istenmiştir. Bu ölçütle yapılan analiz sonucunda 1, 2, 5, 9, 12 ve 48. maddelerinin gerek yük değerlerinin düşük bulunması gerekse bu maddelerde birden fazla faktör üzerinde yük değeri bulundurduğundan ölçekten çıkarılması kararlaştırılmıştır. Tablo 3'den de görülebildiği gibi maddelerin faktör yüklerinin 0,602 ile 0,769 arasında değiştiği görülmektedir. Maddeler elendikten sonra tekrar örneklem ölçüm değeri yeterliliğini ifade eden, KMO ve küresellik testi olan Bartlett testleri gerçekleştirmiştir. Buna göre KMO değeri 0,948, Bartlett testi sonucu ise ($X^2=9759,610$, $df=1081$, $p<0.01$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca NTÖ İçin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,972 bulunmuştur. Maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve varyans yüzdelerinden yararlanılmıştır. Tablo 4' de ölçekte kullanılan maddelere ilişkin özdeğer ve varyans değişimi gösterilmiştir.

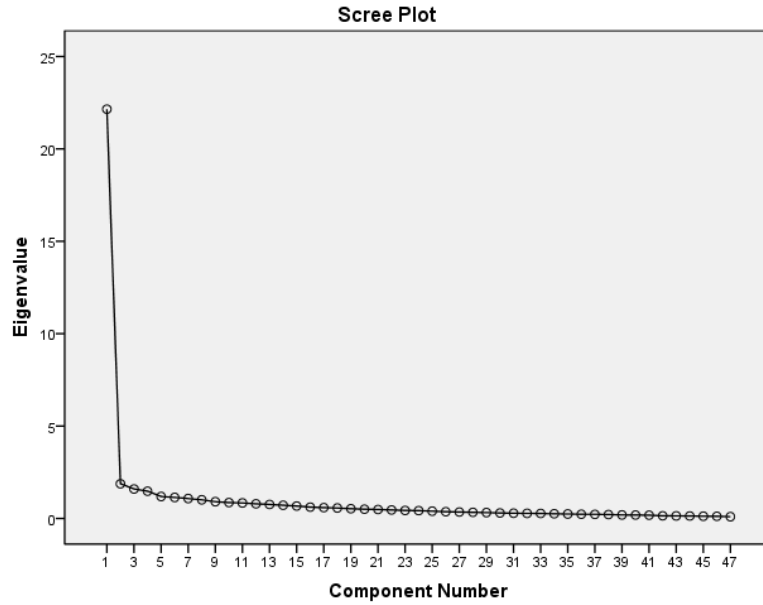
Tablo 24. Özdeğer ve Varyans Değişimi

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	22,152	47,132	47,132	22,152	47,132	47,132
2	1,877	3,995	51,127			
3	1,597	3,398	54,524			
4	1,477	3,143	57,667			
5	1,188	2,528	60,195			
6	1,137	2,419	62,614			
7	1,079	2,295	64,909			
8	1,011	2,150	67,059			
9	,906	1,929	68,988			
10	,863	1,836	70,824			
11	,839	1,785	72,608			
12	,790	1,680	74,288			
13	,758	1,612	75,901			
14	,713	1,517	77,418			
15	,673	1,432	78,850			
16	,614	1,306	80,156			
17	,585	1,245	81,401			

18	,565	1,203	82,604		
19	,526	1,119	83,723		
20	,499	1,062	84,785		
21	,483	1,027	85,813		
22	,460	,978	86,791		
23	,435	,925	87,717		
24	,423	,901	88,617		
25	,396	,842	89,460		
26	,365	,777	90,236		
27	,348	,740	90,976		
28	,333	,708	91,684		
29	,320	,680	92,364		
30	,299	,636	93,000		
31	,285	,606	93,606		
32	,275	,584	94,190		
33	,271	,576	94,766		
34	,253	,538	95,305		
35	,242	,514	95,819		
36	,228	,486	96,305		
37	,223	,474	96,779		
38	,211	,449	97,228		
39	,191	,405	97,633		
40	,184	,391	98,025		
41	,178	,378	98,403		
42	,144	,306	98,709		
43	,138	,295	99,003		
44	,133	,284	99,287		
45	,123	,261	99,548		
46	,116	,248	99,796		
47	,096	,204	100,000		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 4’ dende görülebildiği gibi açımlayıcı faktör analiz neticesinde 8 maddenin özdeğeri 1 üzerinde diğerleri ise 1 yakın veya altında elde edilmiştir. Bununla birlikte ölçeği oluşturan tek faktör yükünün açıkladığı toplam varyans ölçeğin % 47,132’ünü açıklamaktadır. Bu sonuç geliştirilen ölçeğin tek tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın toplam varyansının % 30 ve daha yukarı olması yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışmada elde edilen tek faktör yükünün açıkladığı toplam varyans ifade edilen değerden oldukça yüksektir. Şekil 2 ‘de NTÖ’nin faktör sayısına ilişkin yamaç birikinti grafiğini göstermektedir.



Şekil 3. NTÖ'nin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

y-eksininde özdeğerlerin x-ekseninde ise faktörlerin bulunduğu yamaç birikinti grafiğine göre yüksek ivmeli düşüşün özellikle ikinci noktadan sonra azaldığı görülmektedir. Birinci noktadan itibaren görülen iniş eğimi varyansa yapılan katkıyı göstermektedir. Ayrıca iki nokta arasındaki her aralık bir faktör anlamına gelmektedir. İkinci noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı miktarları oldukça azalmakta ve ek varyansların katkı miktarlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin faktör desenin tek boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte verilerin analizinde istatistiksel yöntemlerden aritmetik ortalama değeri, öğrencilerin nanobiyoteknolojiye yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla bulunmuştur. Toplanan veriler vasıtasıyla tekrar numaralandırılmış NTÖ 'nin maddeleri değerlendirilirken olumlu maddeler için “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine 1, “Katılmıyorum” seçeneğine 2, “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğine 3, “Katılıyorum” seçeneğine 4, “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine ise 5 puan verilmiştir. Olumsuz maddeler için ters kodlama yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan anket verilerini yorumlamak için ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” formülü ile hesaplanması göz önünde tutulmuştur. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinin aritmetik ortalama puan aralıklarına göre yapılmış olup aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Tekin, 2008).

Tablo 5. NTÖ 'nin Betimsel İstatistikler

NANOBIYOTEKNOLOJİ TUTUM ÖLÇEĞİ		
Aşağıda yer alan tutum maddelerinin her biri için yanında yer alan "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Katılmıyorum" ya da "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden yalnızca birini işaretleyiniz.	X (ort)	ss
1. Nanobiyoteknoloji konusunun önemli olduğunu düşünüyorum.	3,40	1,28
2. Nanobiyoteknoloji ile insanların her istediğini yapabileceğini düşünüyorum.	3,16	1,25
3. Nanobiyoteknoloji ile ilgili alanların gelişebilmesi için daha fazla bilgilendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum.	3,43	1,33
4. Nanobiyoteknoloji konusunun çok yeni bir alan olduğunu düşünüyorum.	3,37	1,25
5. Nanobiyoteknolojinin hayat standardını artıracaklarını düşünüyorum.	3,38	1,33
6. Ülkemizde Nanobiyoteknoloji konusunun bilinmediğini düşünüyorum.	3,58	1,25
7. Ülkemizin Nanobiyoteknoloji konusunda yeterince ilerlediğini düşünüyorum.	2,93	1,27
8. Türkiye’de nanobiyoteknolojiye yeterli ilginin gösterilmediğini düşünüyorum.	3,27	1,33
9. Türkiye’nin nanobiyoteknoloji konusunda diğer ülkelerden çok geride olduğunu düşünüyorum.	3,27	1,26

10. Türkiye’de nanobioteknoloji alanında uygulamaya yönelik çalışmaların yapılmadığını düşünüyorum.	3,29	1,26
11. Nanobioteknoloji geleceğin bilim dalı olduğunu düşünüyorum.	3,34	1,75
12. Nanobioteknoloji sayesinde tüm hastalıkların tedavi edilebileceğini düşünüyorum.	2,88	1,15
13. Nanobioteknolojik ürünlerin faydalı olduğunu düşünüyorum.	3,24	1,27
14. Nanobioteknolojik ürünlerin hayatı kolaylaştıracağına inanıyorum.	3,30	1,31
15. Nanobioteknolojinin toplumsal sorunlara çare bulabileceğini düşünmüyorum	3,30	1,28
16. Nanobioteknolojinin gelişimi ile birlikte ülkeler arası sorunlar yaşanacağını düşünüyorum.	3,15	1,31
17. Nanobioteknolojinin gelişimi ile birlikte daha tehlikeli bir dünyanın olacağını düşünüyorum.	3,17	1,28
18. Nanobioteknolojinin gelişimi ile birlikte suç oranlarının artacağını düşünüyorum.	3,09	1,27
19. Nanobioteknolojik ürünlere güvenmiyorum.	3,01	1,22
20. Nanobioteknoloji bilimi sayesinde insan yaşamının çok kolaylaşacağını düşünüyorum.	3,26	1,27
21. Nanobioteknoloji biliminin insan yaşamına büyük yenilikler getireceğini düşünüyorum.	3,34	1,27
22. Nanobioteknolojinin insan sağlığına zararlı olduğunu düşünüyorum.	3,07	1,29
23. Nanobioteknolojinin bilime yenilikler getireceğine inanmıyorum.	3,12	1,33
24. Nanobioteknolojinin insanları tembelleğe iteceğine inanıyorum.	3,11	1,30
25. Nanobioteknoloji ile insan düşüncelerinin okunabileceğine inanıyorum.	3,15	2,53
26. Nanobioteknoloji ile yapay organ veya doku yapılabileceğini düşünüyorum.	3,17	1,32
27. Nanobioteknolojinin ölümcül hastalıklara çare olabileceğini düşünüyorum.	3,33	2,50
28. Nanobioteknoloji ile insan neslinin tehlikeye gireceğini düşünüyorum.	3,08	1,39
29. Nanobioteknolojinin sadece tıp bilimi ile yakından ilgili olduğunu düşünüyorum.	3,03	1,28
30. Nanobioteknolojinin çevreye zararlı olduğunu düşünüyorum.	2,98	1,31
31. Nanobioteknolojinin alternatif enerji kaynağı olabileceğini düşünüyorum.	3,45	1,42
32. Nanobioteknolojik kullanımlar sayesinde küresel ısınma etkilerinin son bulacağını düşünüyorum.	3,23	1,28
33. Nanobioteknolojinin nanoyaşam olduğunu düşünüyorum.	3,26	1,19
34. Nanobioteknolojinin ekosistemin dengesini değiştireceğini düşünüyorum.	3,09	1,26
35. Nanobioteknolojinin çevre temizliğine katkı yapacağını düşünüyorum.	3,08	1,42
36. Nanobioteknolojinin tarım ürünlerine katkı yapacağını düşünüyorum.	3,11	1,34
37. Nanobioteknoloji konusunun orta öğretim (lise) programında daha fazla yer alması gerektiğini düşünüyorum.	3,22	2,51
38. Nanobioteknoloji konusunun interdisipliner (disiplinler arası) olduğunu düşünüyorum.	3,15	1,25
39. Okullarda Nanobioteknoloji konusu ile ilgili daha fazla etkinlik olması gerektiğini düşünüyorum.	3,21	1,34
40. Nanobioteknoloji araştırma merkezlerinden veya okullardan yeterince bilgi sahibi oluyorum.	2,91	1,35
41. Nanobioteknoloji ile ilgili konuların geleceğimi şekillendirebileceğini düşünüyorum.	3,15	1,31
42. İleride Nanobioteknoloji merkezlerinde çalışabileceğimi düşünüyorum.	2,95	1,29
43. Nanobioteknoloji ile robot dünyasının çok gelişeceğini düşünüyorum.	3,16	1,22
44. Nanobioteknolojinin devletlerarası bilgi-rekabet hırsını artıracığını düşünüyorum.	2,92	1,15
45. Nanobioteknolojinin savunma sanayiinde kullanılabileceğini düşünüyorum.	3,30	1,30
46. Yakın gelecekte Nanobioteknolojik ürünlerin tam olarak hayatımız yansıması ile işsizliğin artacağını düşünüyorum.	3,19	1,33
47. Nanobioteknolojinin günlük hayata tam olarak uygulanması ile bugün kullanılan şeylerin değerini yitireceğine inanıyorum.	3,22	1,35

Aritmetik ortalama, X (ort), standat sapma, ss,

Tablo 5 Nanobiyoteknolojiye yönelik eğilimle ilgili ölçek maddelerine verilen cevapların standart sapma ve ortalama değerlerini göstermektedir. NTÖ ‘nin bulgularının değerlendirilmesinde aritmetik ortalama, puan aralıklarına göre yapılmış olup aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Tekin, 1996). NTÖ’nün puan aralıkları, 1.00- 1.80 puan “Kesinlikle katılmıyorum”, 1.81- 2.60 puan “Katılmıyorum”, 2.61- 3.40 puan “Orta Düzeyde Katılıyorum”, 3.41- 4.20 puan “Katılıyorum” ve 4.21- 5.00 puan “Kesinlikle katılıyorum” olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin NTÖ ‘ye karşı tutumlarının olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca NTÖ ‘de en yüksek puanları 1, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 14, 15,

21, 27, 31, 45 nolu maddelerin aldığı görülmektedir. Bu test maddeleri genellikle nanobiyoteknolojinin önemli bir alan olduğu, ülkemizde yeterince bilinmediği ayrıca çevre ve toplum yararına kullanılabileceği ile ilgili maddelerdir.

4.Sonuç

Araştırmada ortaöğretimde okuyan öğrencilerin nanobiyoteknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre öğrencilerin tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tutum düzeyleri 47 maddelik 5'li Likert tipi ölçek vasıtasıyla belirlenmiştir. Tek faktörlü ölçeğin KMO değeri 948, Bartlett testi değeri 9759,610 (Sd=1081, p<.001) olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenirliği ,972 dir. Nanobiyoteknoloji eğitimi günümüzde eğitimde öncelikli olması gereken konulardan biridir. Çünkü ülkelerin geleceği artık bilimsel donanımlı insan sayısı ile orantılıdır. Nanobiyoteknoloji alanında gelişme göstermiş ülkenin huzur, ekonomik ve refah seviyesi ile gelişme kat edememiş olan bir ülke ile kıyaslandığında arasındaki fark daha iyi anlaşılmaktadır. Bundan dolayı nanobiyoteknoloji eğitiminin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak elde edilen veriler incelendiğinde nanobiyoteknolojiye yönelik öğrencilerin tutumlarının ve yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu amaçla ortaöğretim programlarının yapılandırılması, nanobiyoteknolojiye yönelik uygulamaların geliştirilmesi önerilebilir. Öğrencilerin özellikle uygulamalı, modellemeli ya da görsel olarak zenginleştirilmiş materyallerle ders sunularak tutum ve bilgi düzeylerinin artması sağlanabilir. Öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde nanobiyoteknolojiye yönelik çalışmalar artırılarak eksikliklerin nelerden kaynaklandığı derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çırakoğlu, B. (1989). *Biyoteknolojideki Gelişmelerin Sanayiye Uygulamaları ve Türkiye'deki Durumu*, Sanayi Kongresi Kongre Kitabı, 49-55
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012), *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Eroğlu, S. (2006), *Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Ortaöğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Biyoteknoloji İle İlgili Kavramları Öğrenmeleri ve Tutumları Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Field, A., (2000), *Discovering Statistics using SPSS for Windows*, London-Thousand Oaks- New Delhi: Sage publications
- Kahan, D. M., Slovic, P., Braman, D., Gastil, J., Cohen, G. (2007a), *Affect, values, and nanotechnology risk perceptions: an experimental investigation*, Project Report: Cultural Cognition Project at Yale Law School, Woodrow Wilson International Center for Scholars, 22-62.
- Kahan, D. M., Slovic, P., Braman, D., Gastil, J., Cohen, G. (2007b), *Nanotechnology risk perceptions: the influence of affect and values*, Project Report: Cultural Cognition Project at Yale Law School, Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1-10.
- Kaptan, S. (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Yöntemleri*, Tek ışık Web Ofset, Ankara. Geliştirilmiş 11. Baskı.
- Leslie G. and Schibeci, R. (2003), What Do Science Teachers Think Biotechnology is? Does it Matter?, *Australian Science Teachers' Journal*. 49(3), 16-21
- Luther, W. (2004), International Strategy and Foresight Report on Nanoscience and Nanotechnology
- Mehta, M.D. ve Gair, J.J. (2001). Social, Political, Legal and Ethical Areas of Inquiry in Biotechnology and Genetic Engineering, *Technology in Society*, 23, 241-264
- Nerlich, B., Clarke, D. D. ve Ulph, F. (2007), Risks and benefits of nanotechnology: how young adults perceive possible advances in nanomedicine compared with conventional treatments, *Health, Risk & Society*, 9, (2): 159-171.
- Özgen, Ö., Emiroğlu, H., Yıldız, M., Taş, A.S., ve Puruçuoğlu, E. (2007), *Tüketiciler ve Modern Biyoteknoloji: Model Yaklaşımlar*, (1. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Biyoteknoloji Enstitüsü Yayınları

- Scheufele, D. A., Corley, E. A., Shih, T. J., Dalrymple, K. E. ve Ho, S. S. (2008), Religious beliefs and public attitudes toward nanotechnology in Europe and the United States, *Nature Nanotechnology*, 4, (2): 91-94.
- Pidgeon, N., Rogers, H. T. (2007). Opening up nanotechnology dialogue with the publics: Risk communication or 'upstream engagement'?, *Health Risk & Society*, 9, (2): 191-210.
- Tekin, H. (1996), *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*. 9. Baskı, Ankara: Yargı Yayınları
- Yeşilbağ, D. (2004). Tarımsal ve Hayvansal Ürünler de Modern Biyoteknoloji ve Organik Üretim, *Uludağ Üniversitesi Journal of Faculty of Veterinary Medicine*, 23(1-2-3), 157-162.
- Yıldırım, A., Bardakçı, F., Karataş, M. ve Tanyolaç, B. (Editörler). (2010). *Moleküler Biyoloji*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Waldron, A. M., Spencer, D., Batt, C. A. (2006). The current state of public understanding of nanotechnology, *Journal of Nanoparticle Research*, 8, (5): 569-575.

CONCEPTS OF STUDENTS RELATED TO THE CONCEPTS OF EROSION AND LANDSLIDE; A DEVELOPMENTAL STUDY

Arzu Küçük

Milli Eğitim Bakanlığı, arzukucuk@gmail.com

Nagihan Yıldırım

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, nagihan.yildirim@erdogan.edu.tr

ABSTRACT

Two concepts that students have difficulty understanding are erosion and landslide concepts. Studies show that students have misconceptions, especially between erosion and landslide. The aim of the study is to make a developmental study to determine students' misconceptions and possible causes of landslide and erosion. The sample of the study consisted of 20 5th grade, 19 8th grade, 15th grade 10th grade, 15th grade 12, 21st grade science teacher 2nd year student, 13 science teacher 4th grade student total 103 students. Metaphors were used as data collection tools. An open-ended questionnaire was prepared to determine the misconceptions about erosion and landslide concepts. The questionnaire form consisted of two parts. In the first part, students were asked about their classes. In the second part of the questionnaire, they were asked to complete the sentence 'erosion is like.....; because', 'landslide is like.....; because.....'. As a result of the research, it was determined that students produced 37 metaphors related to the concept of erosion and 25 metaphors related to the concept of landslide. Examples of metaphors produced by students for erosion, avalanche, earthquake, food processor, desert, death, etc., Examples of metaphors produced by students for landslide snow, abandoned buildings, earthquakes, tree roots, deterioration of the sand tower. In addition, it was determined that erosion and landslide were the same concepts as avalanche and landslide. In the study, it was determined that students at different grade levels had similar errors about erosion and landslide concepts.

Key Words: Erosion, landslide, metaphor, misconception.

EROZYON VE HEYELAN KAVRAMLARIYLA İLGİLİ ÖĞRENCİLERİN KAVRAM YANILGILARI; GELİŞİMSEL BİR ÇALIŞMA

ÖZET

Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları kavramlardan ikisi erozyon ve heyelan kavramlarıdır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin özellikle toprak kayması- heyelan- erozyon arasında kavram yanlışları olduğunu göstermektedir. Çalışmanın amacı, heyelan ve erozyon kavramlarına yönelik öğrencilerin kavram yanlışlarını ve olası nedenlerini belirlemek için gelişimsel bir çalışma yapmaktır. Çalışmanın örneklemini 20 tane 5. sınıf, 19 tane 8.sınıf, 15 tane 10. sınıf, 15 tane 12. sınıf, 21 tane fen bilgisi öğretmenliği 2. sınıf öğrencisi, 13 tane fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 103 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak metaforlar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere erozyon ve heyelan kavramlarıyla ilgili kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar sorulmuştur. Anket formunun ikinci bölümünde ise öğrencilerden "erozyon.....gibidir; çünkü.....", "heyelan.....gibidir; çünkü.....", cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin ortaya koydukları metaforlar içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin erozyon kavramıyla ilgili 37, heyelan kavramıyla ilgili 25 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin erozyon için ürettikleri metaforlara örnek olarak, çığ, deprem, mutfak robotu, çöl, ölüm vb., heyelan için kar, terk edilmiş bina, deprem, ağaç kökü, kumdan kulenin bozulması vb. örnekler verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin erozyon ile heyelanın, çığ ile heyelanın aynı kavramlar olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Çalışmada farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin, erozyon ve heyelan kavramlarına yönelik benzer yanlışlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erozyon, heyelan, metafor, kavram yanlışlığı.

1. Giriş

İnsanlar doğdukları andan itibaren çevre ile etkileşim halindedir. Bu etkileşimleri sonucunda her an her yerde birçok konuda bilgi edinmektedirler (Kavak, Tufan, Demirelli, 2006; Yılmaz ve ark, 2002). Bu bilgiler zaman zaman bilimsel anlamda kabul edilmiş olan görüşlerden farklı olabilmektedir (Bozyiğit, Kaya, 2017). Bilimsel kabulünün dışında bir kullanım literatürde genellikle kavram yanlışlığı olarak ifade edilmektedir (Selvi, Yakışan, 2004). Söz konusu yanlışlıklar ilişki bir biçimde diğer kavramların öğrenimini ve günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlerin çözümünü de zorlaştırmaktadır (Bozkurt, 2001; Atılboz, 2004; Bozyiğit, Kaya, 2017).

Fen bilimleri programının hedeflerinden birisi fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2013). Fen okuryazarı olmak için kavramlar doğru ve yerinde kullanılmalıdır. Birey bazı kavramlarla ilk kez ders ortamında karşılaşmaktayken bazı kavramların örnekleriyle günlük hayatta karşılaşılma sıklığı

oldukça yüksektir. Bu duruma örnek olarak çevre konuları ile ilgili kavramlar verilebilir. Çevre ile ilgili kavramların doğru öğretilmesi, çevre bilinci geliştirme ve çevre sorunlarıyla mücadele etme açısından çok önemlidir (Yücel ve Morgil, 1998). Dünya nüfusunun hızla arttığı, doğaya müdahalenin, sanayileşmenin, ekolojik bozulmaların problem haline geldiği dünyada çevreyi doğrudan etkileyen insan faktörü önemli bir yere sahiptir. Söz konusu problemleri azaltmak, yeni çevre problemlerinin oluşmasını engellemek için çevre eğitimi önemli yer tutmaktadır (Uzun, Sağlam, 2005; Alım, 2006). Çünkü çevre eğitimi almış birey tüm bu sorunlarla nasıl baş edeceği bilgisine sahip olacaktır (Çabuk, Karacaoğlu, 2003; Özmen, Çetinkaya, Nehir, 2005). Toplum içinde her yaşta insanın eğitilmesinin önemi yanında sürdürülebilir bir kalkınma için yarının büyüklerinin ve yarının büyüklerini eğitecek olan öğretmenlerin eğitimi çok önemlidir (Ünal, Dımışkı, 1999).

Çevreyle ilgili öğrencilerin zorluk yaşadıkları kavramlardan ikisi erozyon ve heyelan kavramlarıdır. Ülkemizin tarım üretimi açısından erozyon ile mücadele oldukça önem taşımaktadır (Eciroğlu, Evirgen, 1995). Böylesine önemli bir problem olmasına rağmen bireyler erozyonu tam olarak açıklayamamakta ve diğer başka kavramlarla karıştırmaktadırlar (Alım, Özdemir ve Yılar, 2008). Erozyonun en çok karıştırıldığı kavramların başında heyelan kavramı gelmektedir (Turan ve Kartal, 2012; Bozkurt, Akın ve Uşak, 2004). Çevreyle ilgili bu kavramların doğru ve derinlemesine öğretilmesi, bireylerin doğal afetlerle ilgili kendi yaşadığı çevrede mücadele etmesini de kolaylaştıracaktır (Şahin, 2009). Bireyler, ilköğretim yıllarından yükseköğretim yıllarına kadar, erozyon ve heyelan kavramı konusunda farklı ders içeriklerinde eğitim almaktadırlar. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri, bu kavramları farklı sınıf seviyelerinde konu edinmişlerdir. Sivil toplum kuruluşlarının yaptığı faaliyetler, görsel ve yazılı medyadaki bilgi ve haberler de bu kavramlarla ilgili bilgi aktarmaktadır. Yine de yapılan çalışmalar öğrencilerin bu iki kavramı açıklamakta, aralarındaki farklılıkları belirtmekte problem yaşadıklarını göstermektedir (Alım, Özdemir ve Yılar, 2008). Erken yaşlarda bu kavramlarla karşılaşmalarına rağmen öğrencilerin daha sonraki yıllarda da bu kavramlarla ilgili yanlışlara, eksik bilgilere sahip olmaları eğitim-öğretim sürecinde bu duruma neyin sebep olduğunu düşündürmektedir. Farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerle yapılacak bir gelişimsel çalışma ile erozyon ve heyelan kavramlarının gelişiminin incelenmesi, öğrencilerin bu kavramlarla ilgili yaşadıkları zorlukların nedenlerine yönelik tahminlerde bulunulabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, heyelan ve erozyon kavramlarına yönelik öğrencilerin kavram yanlışlarını ve olası nedenlerini belirlemek için gelişimsel bir çalışma yapmaktır.

2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı, heyelan ve erozyon kavramlarına yönelik öğrencilerin kavram yanlışlarını ve olası nedenlerini belirlemek için gelişimsel bir çalışma yapmaktır. Çalışmanın örneklemini Rize ili Çayeli ilçesindeki, 20 tane 5. sınıf, 19 tane 8.sınıf, 15 tane 10. sınıf, 15 tane 12. sınıf, 21 tane fen bilgisi öğretmenliği 2. sınıf öğrencisi, 13 tane fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 103 öğrenci oluşturmaktadır. Gelişimsel araştırmalar, tanımlayıcı bir özelliğe sahiptir ve ‘ne idi, ne oldu’ gibi soruları araştırmaktadır. Gelişimsel araştırmalar boylamasına, enlemesine ve eğilim veya tahmin olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Enlemesine araştırmalar aynı örneklem grubu ile uzun süre çalışmanın mümkün olmadığı durumlarda, örneklemin takip edileceği eşdeğer gruplarla çalışmanın yürütülmesine imkân sağladığı için bu çalışmada enlemesine araştırma türü kullanılmaya karar verilmiştir (Çepni, 2010). Çalışmada veri toplama aracı olarak metaforlar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere erozyon ve heyelan kavramlarıyla ilgili kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar sorulmuştur. Anket formunun ikinci bölümünde ise öğrencilerden “erozyon..... gibidir; çünkü.....”, “heyelan.....gibidir; çünkü.....”, cümlesini tamamlamaları, metafor üretmeleri istenmiştir. Metaforlar kavram yanlışlarını belirlerken kullanılacak yöntemlerden birisidir. Metafor kelimesi, Yunanca “metapherein” kelimesinin farklılaşmasıyla ortaya çıkmıştır. Meta “değişmek” pherein ise “katlanmak” anlamındadır. Metafor kelimesinin dilimizdeki karşılığı ise “mecaz”, “eğretileme”, “benzetme”dir. Metaforlar çoğunlukla benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi transferini kapsamaktadır. Dolayısıyla metaforlar, olayların oluşumu ve

ilerleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Bu anlamda öğrencilerin kavramları zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarının ortaya çıkarılmasında, öğrencilerinin kendilerini daha kolay ifade etmelerinde kullanılabilecek kullanışlı yöntemlerden birisidir. Metaforlar, öğrencilerin soyut kavramları, somut kavramlarla anlatmalarına yardım etmektedir (Aydın, 2010; Cerit, 2008).

Öğrencilerin ortaya koydukları metaforlar içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bunlara göre verileri açıklayan durumlar temalaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda, metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, içerik analizinin de aşamalarına paralel olarak Saban (2008) tarafından kullanılan aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde kullanılan bu aşamalar; 1) Adlandırma aşaması, 2) Eleme aşaması, 3) Kategori geliştirme aşaması, 4) Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması, 5) Frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması aşaması şeklinde belirlenmiştir. Bu aşamalar dikkate alınarak elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablolarda sınıf düzeyleri belirtilirken bazı kısaltmalara ver verilmiştir. Yapılan kısaltmalar şu şekildedir.

Sınıf Düzeyi	Kısaltması
5. sınıf	5S
8. sınıf	8S
10. sınıf	10S
12. sınıf	12S
Fen bilgisi öğretmenliği 2. sınıf	F2
Fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıf	F4

3. Bulgular

Öğrencilerin anket formunun ikinci bölümündeki cevaplarından oluşturulan ilk kategori, ‘erozyonun nedenleri’ kategorisidir. Buna yönelik kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Erozyonun nedenleri ile ilgili kategoriler ve yüzdellikleri

Kategori	Alt kategori	Oluşturulan metaforlar	%					
			5S	8S	10S	12S	F2	F4
Erozyonun nedenleri	Yağışlarla ilgili	Sel	-	-	-	-	%5	-
		Toprak kayması	%5	-	-	-	-	-
		Toplam	%5	-	-	-	%5	-

Tablo 1’de erozyonun nedenleri kategorisinde toplanmış olan kodlar ve %’lik değerleri verilmiştir. 8., 10., 12. Sınıf ve fen bilgisi 4. Sınıf öğrencileri bu temaya uygun metaforlar üretmemişlerdir. Diğer sınıf seviyelerinden de yalnızca %5 oranında erozyonun yağışlardan kaynaklandığı yönünde metafor üretmişlerdir.

‘Erozyonun sonuçları’ kategorisiyle ilgili kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Erozyonun sonuçları ile ilgili kategoriler ve yüzdellikleri

Kategori	Alt kategori	Oluşturulan metaforlar	%					
			5S	8S	10S	12S	F2	F4
	Aşınma ve Taşınma	Sel					%5	
		Çöl						%8
		Aşınma					%5	
		Mutfak robotu					%5	
		Dağların olmadığı düz dünya						%8
		Çok kullanılıp aşınmış pantolon						%8
		Kayak yapan insan						%8
		Rüzgar						%8

<i>Erozyonun sonuçları</i>	İnsan derisinin tahribatı						%8	
	Fazla kullanılmış kıyafet						%8	
	Dünyanın renginin gitmesi	%5						
	Kuru toprak	%5						
	Ölüm	%5						
	Ağaç		%5					
	Kılsız insan						%5	
	Çöl						%8	
	<i>Toprağı verimsizleştirme-bitki örtüsüne zarar verme</i>	Yapraksız-çiçeksiz ağaç						%8
	İnsan derisinin tahribatı						%8	
Mikrop						%8		
Toplam		%15	%5	-	-	%15	%88	

Tablo 2’de ‘erozyonun sonuçları’ kategorisinin altında ‘aşınma- taşınma ve toprağı verimsizleştirme-bitki örtüsüne zarar verme’ olarak iki alt kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Erozyonun aşınma ve taşınmaya neden olmasına yönelik metaforlar yalnızca lisans seviyesindeki öğrenciler tarafından üretilmiştir. Toprağı verimsizleştirme- bitki örtüsüne zarar verme kategorisinde en fazla metaforun fen bilgisi öğretmenliği 4. Sınıf öğrencileri ve ortaokul 5. Sınıf öğrencileri tarafından üretildiği görülmektedir. 10. Ve 12. Sınıf öğrencileri ise erozyonun sonuçları ile ilgili metafor üretememişlerdir.

Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan belirlenen erozyonla ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Erozyon ile ilgili kavram yanılgıları ve yüzdeleri

Kategori	Alt kategori	Oluşturulan metaforlar	%						
			5S	8S	10S	12S	F2	F4	
<i>Yanılgılar</i>	Heyelanla karıştırılması	Küp şeker							%8
		Toprak kayması	%10		%12				%8
		heyelan	%5	%20	%18	%50	%15		
		Çığ	%10	%10			%5		
		Dağ	%5						
		kaymak	%5						
		Aile					%5		
	Diğer doğa olaylarıyla karıştırılması	Kalbin kırılması			%18				
		Doğal afet							%8
		İnsanın sağlam adım atmaması				%8			
Deprem		%10	%5						
<i>Toplam</i>		%45	%35	%48	%58	%35	%24		

Tablo 3 incelendiğinde her sınıf seviyesinden öğrencinin heyelanla erozyonu karıştırma şeklinde yanılgılara sahip olduğu görülmektedir. Diğer doğa olaylarından yalnızca deprem ile karıştırılması söz konusu olmuştur. En az yanılgıya sahip öğrenci grubunun fen bilgisi öğretmenliği 4. Sınıf öğrencileri olduğu, 12. sınıf öğrencilerinin yanılgılarının diğer öğrenci gruplarından fazla olduğu görülmüştür.

‘Heyelanın nedenleri’ kategorisindeki kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Heyelanın nedenleri ile ilgili kategoriler ve yüzdeleri

Kategori	Alt kategori	Oluşturulan metaforlar	%					
			5S	8S	10S	12S	F2	F4
<i>Heyelanın nedenleri</i>	<i>Yağışların etkisi</i>	sel	%5				%5	
		çığ kar					%5	%8
	<i>Toprak ve arazi yapısının etkisi</i>	Terkedilmiş bina						%8
	<i>toplam</i>		%5	-	-	-	%10	%16

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin heyelanın nedenlerinin yağışların ve toprak yapısının etkisi şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği 4. ve 2. Sınıf öğrencilerinin diğer öğrenci gruplarına oranla bu kategoriye uygun daha fazla metafor ürettiği görülmektedir.

'Heyelanın oluşum süresi' kategorisiyle ilgili kodlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Heyelanın oluşum süresi ile ilgili kategoriler ve yüzdeleri

Kategori	Alt kategori	Oluşturulan metaforlar	%					
			5S	8S	10S	12S	F2	F4
Heyelanın oluşum süresi	Aniden meydana gelmesi	Deprem			%6			
		Çığ		%5			%5	
		Sel					%5	
		Toplam	-	%5	%6	-	%10	-

Tablo 5'de heyelanın oluşum süresinin vurgulandığı metaforlar görülmektedir. Bu kategoride 5., 12. ve fen bilgisi öğretmenliği 4. Sınıf seviyesinde metafora rastlanmamıştır.

Heyelanın oluşum şekli ile ilgili kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Heyelanın oluşum şekli ile ilgili kategoriler ve yüzdeleri

Kategori	Alt kategori	Oluşturulan metaforlar	%					
			5S	8S	10S	12S	F2	F4
Heyelanın oluşum şekli	Heyelanın toprak bütünlüğünü bozması	Bir bütünün yırtılması						
		Çığ	%10					
		Deprem	%5					
		sel					%5	
		Ev taşımak						
		Kumdan kulenin bozulmasına		%5				%8
		Hayatımızdaki büyük hatalara				%8		
		Kar						%8
		Çığ		%10			%5	%8
		Ağaç kökü					%5	
		Ev taşımaya						
		Kaygan zemine						
		dere						%5
		ağaç						%5
		deprem						%5
		Dağın yıkılması				%6		
		Hortum				%6		
		Sel			%5			%5
		Toplam		%10	%20	%12	%8	%35

Tablo 6'da heyelanın oluşum şekline yönelik her sınıf düzeyinden öğrencinin bu kategoriye uygun metafor üretebildiği bununla birlikte en az sayıda metaforun 10. ve 12. sınıf seviyesinde, en fazla metaforun ise fen bilgisi öğretmenliği 2. sınıf öğrencileri tarafından üretildiği görülmektedir.

'Heyelanın sonuçları' kategorisindeki kodlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Heyelanın sonuçları ile ilgili kategoriler ve yüzdeleri

Kategori	Alt kategori	Oluşturulan metaforlar	%					
			5S	8S	10S	12S	F2	F4
Can- mal kaybı		Bir yıkım						%8
		Deprem						%8
		Depremde yıkılan ev						%8

Heyelanın sonuçları	Yıkıcı etki	Sel	%10	
		Kumdan kulenin bozulması		%8
		Depremde yıkılan ev		%8
		deprem		%8
		Terkedilmiş bina		%8
		Toplam	%10	%56

Tablo 7’ de heyelanla ilgili üretilen metaforlar heyelanın sonuçları şeklinde kodlanmıştır. Bu kategorideki metaforların yalnızca üniversite öğrencileri tarafından üretildiği ve heyelanın can-mal kaybına etkisi ile yıkıcı etkisinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan belirlenen heyelanla ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Heyelan ile ilgili kavram yanılgıları ve yüzdeleri

Kategori	Alt kategori	Oluşturulan metaforlar	%					
			5S	8S	10S	12S	F2	F4
Yanılgılar	Farklı doğa olaylarıyla karıştırılması	Çığ	%5					
		Erozyon	%5	%15	%41	%41	%20	%8
		Toplam	%10	%15	%41	%41	%20	%8

Tablo 8’de heyelanla ilgili yanlışlı metaforlara yer verilmiştir. Bu yanlışların farklı doğa olayları ve erozyonla karıştırılması şeklinde olduğu görülmektedir. Erozyonu farklı doğa olaylarından çığ ile karıştıranların yalnızca 5. Sınıf seviyesinde olduğu ancak her sınıf seviyesinde erozyon ve heyelanın karıştırılıyor olduğu görülmektedir. Heyelan kavramını erozyonla karıştırma yüzdesinin en fazla 10. ve 12. Sınıf seviyelerinde olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç

Bu çalışmada, öğrencilerin ürettikleri metaforlar aracılığıyla, heyelan ve erozyon kavramlarına yönelik yanlışlarını ve anlamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, erozyonla ilgili metaforların erozyonun nedenleri, sonuçları ve yanlışlar şeklinde 3 kategoride, heyelanla ilgili metaforların ise heyelanın nedenleri, oluşum süresi, oluşum şekli, sonuçları ve yanlışlar olmak üzere 5 kategoride toplandığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin zihinlerinde heyelan hakkında daha zengin bir şema olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin heyelan şemalarının erozyon şemalarına göre daha zengin olması heyelanın daha kısa sürede oluşması ve anlık sonuçlar doğurmasından ya da örneklerin seçildiği Rize ilinde heyelanın sık rastlanabilen bir doğa olayı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bulgular incelendiğinde erozyonun nedenlerine yönelik yalnızca 5S ve F2 öğrencilerinin metafor ürettikleri görülmektedir. Erozyonu oluşturan nedenler arasında bilinçsiz tarım faaliyetleri, toprak ve arazi yapısı, bitki örtüsü gibi etmenler de yer almasına rağmen üretilen metaforların tamamının erozyonun yağışlardan kaynaklanan nedenlerine yöneliktir. Çalışma örnekleminin yaşadığı Rize İli’nin bol yağış alması buna sebep olmuş olabilir. Fakat F2 öğrencilerinin genelinde Rize bölgesinde yalnızca 2 yıldır yaşamakta olduğu düşünüldüğünde bu sonucun asıl nedeninin öğrencilerin erozyonun nedenlerine yönelik derinlemesine bilgi sahibi olmayışından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çünkü bu kategoride her iki sınıf düzeyinde de %5 oranında yetersiz metafor üretilmiştir. Tablo 4’te heyelanın nedenlerine yönelik 5S, F2 ve F4 öğrencilerinin metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. (%5, %10, %16) Öğrenciler her iki doğa olayını önleme veya etkilerini azaltma ile ilgili metafor geliştirmemişlerdir. Erozyon ve heyelanın nedenlerine yönelik de oldukça az sayıda metafor üretmişlerdir. Bunun nedeni okullarda erozyon ve heyelanla ilgili doğrudan içerik aktarımının, etkileşimsiz, sorgulamasız olarak gerçekleşmesinden kaynaklanmış olabilir. Derslerde kullanılan öğretim yaklaşımlarının problem çözmeye dayalı olmaması bu sonuçları oluşturmuş olabilir. Çünkü probleme dayalı öğrenmelerde bireyler problemi, problemi ortaya çıkaran nedenleri tanımlayarak çözüm önerileri geliştirirler.

Tablo 2’de ise erozyonun sonuçlarına yönelik üretilen metaforlar verilmiştir. F4 öğrencileri bu kategoride en fazla oranda metafora sahipken (%88), 10S ve 12S öğrencileri hiç metafor üretmemişlerdir. 5S öğrencileri ise F2 öğrencileri oranında (%15) metafor üretmişlerdir. Bu kategoride üretilen metaforlar erozyonun toprağı aşındırıp taşınması ve bitki örtüsüne zarar vermesi ile ilgilidir. Bununla birlikte heyelanın nedenleri erozyonun nedenlerine oranla daha fazla metafora görülmüştür. Ancak yine de üretilen metafor oranı çok fazla değildir (Tablo 4).

Heyelan metaforları incelendiğinde heyelanın en belirgin özelliklerinden birisi aniden gerçekleşmesi olmasına rağmen üretilen metafor sayısının az düzeyde olduğu görülmektedir. (5., 12. ve F4 öğrencileri bu kategoride metafor üretmemişlerdir). Tüm öğrenciler heyelanın oluşum şekline yönelik metaforlar üretmişlerdir. Heyelanın sonuçlarına yönelik metaforlar ise yalnızca F2(%10) ve F4 (%56) tarafından üretilmiştir. Söz konusu etkiler de can ve mal kaybı ve yıkılmalara neden olma şeklindedir. Buradan hareketle öğrencilerin daha çok heyelanın nasıl bir olay olduğu ile ilgili metaforlara sahip oldukları söylenebilir (Tablo 6). Bu sonuçlar öğrencilerin olayı tanımlamaya yönelik bilgilerinin olduğunu, konu ile ilgili nedensel ilişkiler kuramadıklarını göstermektedir.

Yanılgılar kategorisinde ise erozyonla ilgili yanılgıların çoğunluğunun heyelanla karıştırılması şeklinde olduğu görülmektedir (Tablo 3). Bu yanılgılar (heyelan ile erozyonun karıştırılması) yüksek oranda 12S öğrencilerinde (%58) ve 10S öğrencilerinde (%48) , en az oranda ise F4 öğrencilerinde (%24) görülmektedir. F2 ve 5S öğrencilerinin erozyonun heyelanla karıştırılması hususunda eşit oranda yanılgıya sahip oldukları anlaşılmaktadır(%35) .

Öğrenciler erozyon olayını heyelan dışında yalnızca deprem ile karıştırmaktadırlar. Bu yanılgıya sahip öğrenciler yalnızca 5S (%10) ve 8S (%5) öğrencileridir.

Heyelanla ilgili yanılgıların (Tablo 8) heyelanın erozyon ve çığ ile karıştırılması şeklinde olduğu görülmektedir. Heyelanı çığ ile karıştıran öğrenciler yalnızca 5S’de ve yanılgı %5 oranındadır. Bu duruma yöresel söylemler yol açmış olabilir. Çünkü Rize ilinin kimi kesimlerinde halk arasında heyelana çığ denildiği bilinmektedir. Heyelanı erozyonla en fazla 10S ve 12S öğrencileri en az oranda ise sırasıyla 5S (%5) ve F4 (%8) öğrencileri karıştırmaktadır. 5S öğrencilerinin heyelanla ilgili 1 yıl sonra derslerine öğretmen olarak girebilecek adaylardan daha az yanılgıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun nedeni yıllar içinde değişen ve dönüşen öğretim programları yaklaşımları, içerikleri olabileceği gibi öğrenim kademesinin üst seviyelerinde edinilen farklı kavramların yanlış yapılandırılması ile var olan kavramsal şemada bireyin yaptığı yanılgılı değişimler olabilir.

Tablo 3 ve Tablo 8’den öğrencilerin heyelandan daha çok erozyonla ilgili yanılgıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. (erozyon yanılgıları ortalaması %40,8 ve heyelan yanılgıları ortalaması %22,5). Ayrıca 5S öğrencilerinin heyelan yanılgısı en az iken (%10) erozyon yanılgıları en fazladır (%45). Heyelanın daha kısa sürede oluşarak gözlemlenebilir olması, heyelanın can ve mal kaybı gibi sonuçlarının medya haberlerine yansımaları, Rize yöresinde günlük konuşma dilinde heyelan kavramının geçmesi heyelan yanılgılarının daha az olmasına neden olmuş olabilir.

12S öğrencilerinin hem erozyon hem de heyelanla yanılgıları diğer öğrencilere oranla en fazladır. (erozyon yanılgıları %58, heyelan yanılgıları %41). En az oranda yanılgı ise F4 (erozyon yanılgıları %24, heyelan yanılgıları %8) ve ardından F2 ve 8S öğrencilerine aittir (F2 erozyon yanılgıları %35, heyelan yanılgıları %20, 8S erozyon yanılgıları %35, heyelan yanılgıları %15) . Bu durumun öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Üniversite öğrencilerinin yaşam tecrübeleri ve eğitim aldıkları süre diğerlerine göre en fazladır. Ancak 8S’de okuyan öğrenci grubuna yakın yanılgılara sahip olmaları, kavram öğreniminin doğası gereği yanlış öğrenilen bir kavramın kolay düzeltilemediğinin ve yanlış kavramsal ilişkilerin yaşamın diğer bölümlerinde daha farklı kavramsal yanılgıları da oluşturduğunun göstergesi olabilir. Bununla birlikte ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin heyelanla ilgili hatalı kavramlarının en az olması kavramın daha somut örneklerinin bulunmasından kaynaklanabilmektedir. Çünkü zihinsel olarak öğrenciler henüz soyut becerilerini geliştirememişlerdir. Dahası yaşamış oldukları çevrede heyelan olayının zaman zaman yaşanması öğrenmelerini kolaylaştırmış olabilir. Ancak 8. Sınıf öğrencileri ve lise öğrencileri de aynı çevrede daha uzun bir zamandır yaşamaktadırlar. Burada seçilen grupların akademik başarılarının da etkisi

olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencileri ise yurdun çeşitli coğrafik bölgelerinden gelerek yalnızca hayatlarının birkaç yıllık kısmını Rize’de geçirdikleri düşünülürse heyelanı çevreden öğrenmelerinin bu anlamda daha zor olduğu düşünülebilir. Ancak üniversite öğrencilerinin doğup büyüdüğü şehirlerle yönelik veri olmadığından bu bağlamda çıkarımda bulunmak zor olmaktadır.

Genel olarak lise öğrencilerin heyelan ve erozyonla ilgili şemalarının çok zayıf olduğu ve çok sayıda yanlış içerdiği söylenebilir. Bunun nedeni örnekleme seçilen lise öğrencilerinin akademik başarı durumları olabilir.

Çalışılan örneklemin metaforlarına göre günlük hayatta sıkça örnekleriyle karşılaşılan, çeşitli sivil toplum kuruluşlarının farklı kanallarla bilgi yaydığı, fen bilimleri ve sosyal bilimler konu alanına dâhil olan erozyon ve heyelan kavramlarıyla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını ve çok sayıda yanlış içerdiği anlaşılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir;

- Öğretmen yetiştirmede çevre ile ilgili derslerin daha çok seçmeli olarak verilmesi yerine zorunlu ders olarak verilmesi öğretmenlerin çevre okur-yazarı olarak yetişmelerini kolaylaştıracaktır.
- Çevre konularının öğretiminde okul dışı ortamlardan yararlanmak öğrenmeleri artırırken yanlışların da azalmasını sağlayabilecektir.
- Heyelan ve erozyon konuları işlenirken okul dışı ortamların çeşitli nedenlerle kullanılmadığı durumlarda etkili öğretim yöntemleri işe koyulmalıdır. Söz konusu öğretim yöntemlerinin sorgulamaya dayalı, etkileşimli olması öğrencilerin öğrenmelerini artıracaktır. Örneğin öğretmenlerin çevre konularıyla ilgili konuların öğretiminde öğrencilere gerçekçi bir problem durumu sunarak problemi çeşitli konulardan ele alıp çözülmesini sağlamaları öğrencilerde daha kalıcı öğrenmelere yol açacaktır.
- Çeşitli sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içerisinde çalışmalar yapmak öğrencilerin dikkatlerini konu üzerinde toplamalarında ve çeşitli çevresel sorumluluklar üstlenmelerinde etkili olabilecektir.

Kaynakça

- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 599-616.
- Alım, M., Özdemir, Ü., & Yılar, B. (2008). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 151-162.
- Atılboz, N. G. (2004). Lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 147-157.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1293-1322.
- Bozkurt, O. (2001). İlköğretim öğrencilerinin (6., 7. ve 8. Sınıflar) bazı çevre problemleri hakkında sahip oldukları yanlış kavramların tespiti üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Bozkurt, A., Akın, B., & Uşak, M. (2004). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin " Erozyon" hakkındaki ön bilgilerinin ve kavram yanlışlarının. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 277-285.
- Bozyiğit, R. & Kaya, B. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 57-67.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

- Çabuk, A. G. B. & Karacaoğlu, A. G. Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 36(1-2), 189-198.
- Çepni, S. (2010), Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Beşinci baskı: Trabzon
- Kavak, N., Tufan, Y. & Demirelli, H. (2006). Fen ve teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi gazetelerin rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 17-28.
- MEB, (2013), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Özmen, D., Çetinkaya, A. Ç. & Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(6), 330-344.
- Selvi, M. & Yakışan, M. (2004). Misconceptions about enzymes in university students. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 173-182.
- Saban, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi. *Education*, 17(4), 299-315.
- Şahin, N. (2009). Afet yönetimi ve acil yardım planları. *TMMOB İzmir Kent Sempozyumu*, 131.
- Turan, İ. & Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Ünal, S. & Dımişki, E. (1999). Üniversite öncesi çevre eğitimi ve sorunları. *TC Çevre Bakanlığı Çevre ve İnsan Dergisi*, 42, 56.
- Yılmaz, A., Morgil, F.İ., Aktuğ, P. & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, S. & Morgil, F. İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

IS WORKING WITH SCIENTISTS EFFECTIVE IN LEARNING THE NATURE OF SCIENCE?

Mehmet Küçük

Prof. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmet.kucuk@erdogan.edu.tr

Arzu Küçük

Dr. Öğrencisi / Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı,
arzukucuk@gmail.com

Hasan Bağ

Arş. Gör. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
hasan.bag@erdogan.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of a one-week program, which was supported by TÜBİTAK and based on the indirect teaching of science, on the learning of the science student teachers' nature of science views. Total 28 student teachers studying in third class from 22 different Education Faculty of Science Teaching participated for the program which lasted eight days. For the first three days of the program participants were taught about the nature and philosophy of science, project management, access to information, project approach in science education, ethics in science, evaluation of scientific data, presentation techniques, and poster preparation and interactive reporting. Afterwards, the participants were divided into four working groups and an academicians working in the departments of Physics, Chemistry and Biology at Recep Tayyip Erdogan University was assigned to each group as advisor. The participants have designed a project from the basic sciences under the guidance of their advisors. After the project proposals were approved by the scientific committee, the participants completed their data collection, analysis, reporting and presentation processes under the guidance of their advisors. As a means of data collection, Form C (Lederman, Abd-El Khalick, Bell and Schwartz, 2002) was applied as a pre-post tests. The questionnaire consisted of 10 open-ended questions and each question was prepared to determine the views of the students within the scope of one or several main elements related to the nature of science. The data were analyzed based on a triple evaluation category including in -scientific opinion, partly scientific opinion and non-scientific opinion (Vazquez-Alonso and Manassero-Mas, 1999). The results revealed that the approach used in the study of teaching the nature of science via indirect method was effective only in some dimensions of the NOS.

Key Words: The nature of science, research-examination-based teaching, science education.

BİLİM İNSANLARIYLA BİRLİKTE ÇALIŞMAK BİLİMİN DOĞASINI ÖĞRENMEDE ETKİLİ Mİ?

ÖZET

Bu çalışmada, kuramsal temeli bilimin dolaylı öğretimine dayanan, TÜBİTAK 2237-A Kodlu "Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı" kapsamında desteklenen ve fen bilgisi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin katıldığı bir haftalık programın bilimin doğasını öğrenmeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Programa, Türkiye genelindeki 22 farklı Eğitim Fakültesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının 3. sınıfında okuyan başarılı 28 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara toplam sekiz gün süren programın ilk üç günü boyunca; bilimin doğası ve felsefesi, proje yönetimi, bilgiye erişim, fen eğitiminde proje yaklaşımı, bilimde etik, bilimsel verilerin değerlendirilmesi, sunum teknikleri ve poster hazırlama ve araştırmaların raporlaştırılması konusunda interaktif eğitimler verilmiştir. Hemen sonra katılımcılar, dörder kişilik çalışma gruplarına ayrılarak her bir gruba, proje ekibinde yer alan ve RTEÜ Fizik, Kimya ve Biyoloji bölümlerinde çalışan akademisyenlerden birer danışman atanmıştır. Katılımcılar, danışmanları rehberliğinde temel bilimlerden bir konuyu seçerek projelendirmiştir. Proje önerileri, bilim kurulundan onay aldıktan sonra katılımcılar veri toplama, analizi, raporlaştırma ve sunum süreçlerini yine danışmanları rehberliğinde tamamlamışlardır. Veri toplama aracı olarak, Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketi – Form C (Lederman, Abd-El Khalick, Bell ve Schwartz, 2002) ön-son test olarak uygulanmıştır. Toplam 10 açık uçlu sorudan oluşan anketin her sorusu bilimin doğasıyla ilgili bir veya birkaç ana unsur kapsamında öğrencilerin görüşlerini belirleyecek şekilde hazırlanmıştır. Veriler, "bilimsel görüş", "kısmen bilimsel görüş" ve "bilimsel olmayan görüş" olmak üzere üçlü bir değerlendirme kategorisine dayalı analiz edilmiştir (Vazquez-Alonso ve Manassero-Mas, 1999). Bu süreçte ulaşılan ilk sonuçlar, bilimin doğasının öğretimine yönelik araştırmada kullanılan yaklaşımın ancak bazı boyutlarda etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, araştırma-incelemeye dayalı öğretim, fen bilgisi eğitimi.

1. Giriş

Bilimin doğasının her seviyedeki öğrencilere öğretimi, bilimsel okuryazar olabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Konu alanıyla ilgili literatür incelendiğinde, bilimin doğasının en iyi yine fen öğretim programları kapsamında öğretilbileceği ileri sürülmektedir (Lederman, Wade ve Bell, 1998). Bilim tarihçileri ve felsefecileri arasında bilimin doğasının özel bir tanımı üzerinde fikir birliği olmasa da, bilimin doğası çoğunlukla bilimsel bilginin epistemolojisine yani bilimsel bilginin gelişmesinin doğasında var olan değerlere ve inançlara atıfta bulunmaktadır. Bilim epistemolojisi ise,

bilimsel bilgi ve bilimsel bilginin gelişmesi sürecinde yer alan değerleri ve anlayışları kapsamaktadır (Akerson, Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000).

Bilimin doğasının öğrenilmesi birçok açıdan öğrencilere katkı sağlayabilir;

- (i) İnsanların bilimi, bilimin ürünlerini ve günlük hayatta karşılaşılan yöntemlerini anlamasını sağlayabilir
- (ii) Bilimle ilgili sorunlar hakkındaki tartışmalara ve karar verme süreçlerine katılmalarına yardımcı olabilir
- (iii) Bilimin doğasının anlaşılması, insanların bilimsel kültürün en etkili ürünlerinden biri olan bilimsel çabalara değer vermelerini ve bilimsel toplumun normlarını anlamalarını sağlayabilir
- (iv) Bilimin doğasının öğrenilmesi fen konularının daha etkili bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olabilir.

Erken çocukluk yılları öğrencilerin formal fen öğretimiyle ilk defa karşılaştıkları ve dünyayla ilgili önemli bilgiler kazandıkları önemli bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler, bilim ve bilimsel bilginin doğasıyla ilgili kendi epistemolojik düşüncelerini oluştururlar. Bilimin doğasıyla ilgili olarak öğrencilerin yeterli kavramlar geliştirmelerini sağlamak fen eğitiminin öncelikli hedefleri arasında yer alsa da konu alanındaki birçok çalışmada öğrencilerin bilimin doğasının boyutları – bilimsel bilginin deneysel, kesin olmayan, çıkarıma dayalı, yaratıcı ve hayalci doğası – hakkında zayıf bazı düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Johnston ve Southerland, 2002; Kang, Scharmann ve Noh, 2005; Sandoval ve Morrison, 2003). Bu zayıf düşüncelerin nasıl ortadan kaldırılabileceği ile bu süreçte öğrencilere ne türden bir eğitim deneyimi sağlanarak bu kavramların yeterli hale dönüştürülebileceği üzerinde sürekli olarak tartışılan bir konu olmuştur. Konu alanında atıf alan yöntemlerden biri bilimin dolaylı öğretimi olarak bilinir. Bu yöntem, öğrencilerin bizzat bilimsel araştırma sürecini deneyimleyerek otomatik olarak bilimin doğasını öğrenebileceğini ileri sürmektedir (McComas, 1996; Moss vd., 1998). Bu varsayım; “bilimle ilgili araştırma etkinliklerine veya bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinliklere katılan öğrencilerin, bilimin doğası hakkındaki doğru kavramları bir yan ürün ve otomatik olarak kazanacaklarını” savunmaktadır. Abd-ElKhalick ve Lederman (2000) bu varsayımın, bilimin doğasının öğrenilmesini duyuşsal bir öğrenme ürünü olarak kabul eden bazı fen eğitimcilerinin sahip olduğu fikre bağlamaktadır. Her ne kadar uluslararası literatürde bu durumu eleştiren çok sayıda çalışma yer alsa da yurt içinde bu hipotezi test eden bir çalışma bulunmamaktadır. Ulusal literatürdeki bu boşluktan hareketle, deneysel yaklaşımla yapılan öğretimin bilimin doğasının boyutlarını geliştirmedeki etkililiğinin incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bilimin doğasının öğretiminde kullanılan dolaylı öğretim yaklaşımı, bilimin en iyi yaparak-yaşayarak ve bilim yapanlarla bir arada çalışarak öğrenebileceğini içermektedir. Bu yaklaşımda bireylerin araştırma-inceleme sürecine aktif katılımı ve bilimsel süreçlerle etkileşiminin bir yan etkisi olarak bilimin doğasıyla ilgili kavramları öğrenebileceği savunulmaktadır. Konu alanıyla ilgili literatürde ise yaklaşımın etkililiğinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Buradan hareketle mevcut çalışmada, kuramsal temeli bilimin dolaylı öğretimine dayanan, TÜBİTAK 2237-A Kodlu “Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı” kapsamında desteklenen ve fen bilgisi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin katıldığı bir haftalık programın bilimin doğasını öğrenmeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, bilimsel çalışma sürecinin tüm aşamalarını adım adım tecrübe eden Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerinin nasıl değiştiğini ortaya koymaktır.

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Araştırmada ön test-son teste dayalı tek gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Uygulamalara Türkiye genelindeki 22 farklı eğitim fakültesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının 3. sınıfında okuyan 31 öğrenci katılmıştır.

2.2. Uygulama Süreci

Katılımcılara, TÜBİTAK 2237-A Kodlu “Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı” kapsamında bir haftalık bir program uygulanmıştır. Programın ilk üç gününde, bilimsel çalışma sürecinin tüm aşamalarıyla (bilimin doğası ve felsefesi, proje yönetimi, bilgiye erişim, fen eğitiminde proje yaklaşımı, bilimde etik, bilimsel verilerin değerlendirilmesi, sunum teknikleri ve poster hazırlama, araştırmaların raporlaştırılması) ilgili teorik eğitimler verilmiştir. Eğitimlerin sonunda katılımcılar dörder kişilik gruplara ayrılmıştır. Ardından her bir grubun fizik, kimya ve biyoloji alanlarında ve ilgi alanları doğrultusunda kendi araştırma problemlerini belirlemeleri istenmiştir. Araştırma problemleri belirlendikten sonra, proje ekibinde yer alan ve yine fizik, kimya ve biyoloji alanlarında çalışan akademisyenler gruplara rehber olarak atanmıştır. Gruplar üç günlük bir sürede araştırma sorularına kendi seçtikleri bilimsel yöntemlerle cevap aramış; verilerini toplamış ve analizlerini yapmıştır. Bu süreçte rehberlerin gruplara doğrudan müdahalesi olmamıştır. Ancak, gruplara gerek duyduğunda rehberlerinin yardımına başvurma fırsatı verilmiştir. Uygulamanın son gününde, gruplardan kendi araştırma konularını bir proje önerisi olarak hazırlamaları ve proje ekibinden oluşturulan panelistlere sunmaları istenmiştir. Panelistler proje önerilerini inceleyerek puanlamış ve verilen puanlar doğrultusunda proje önerisine kabul ya da düzeltmeler vermiştir.

2.3. Veri toplama Aracı

Katılımcıların bilimin doğası hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için Khishfe ve Abd-El-Khalick (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanan toplam altı sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Bu anket uygulamanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

2.4. Veri Analizi

Katılımcıların bilimin doğasıyla ilgili ön-son profilleri oluşturulmuştur. Literatürde, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bilimin doğası hakkında sahip oldukları kavramların belirlenmesine yönelik birçok araştırmada bu yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir (Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Khishfe, 2004). Bu bağlamda, katılımcıların çalışmadan önce ve sonra bilimin doğasının temel unsurlarını içeren profilleri tablolar yardımıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca, katılımcıların bilimin doğasıyla ilgili sahip oldukları görüşlerin kategoriye koyulmasıyla ilgili puanlama kuralı, öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerinde sürekli bir değişim olduğu kavramı üzerine kurulmuştur (Khishfe ve Lederman, 2003). Bu bağlamda, bilimin doğasının unsurlarıyla ilgili görüşler üç yolla -*zayıf (naive)*, *değişken (transitional)* ve *yeterli (informed)*- kategoriye ayrılmıştır.

Katılımcıların bilimin doğasının kesin olmayan unsuruyla ilgili tüm görüşlerini yeterli olarak kategorilendirmek için, bütün maddelere verdikleri cevaplarda “yeterli” görüşlere sahip olduklarıyla ilgili delil sunmaları istenmiştir. Katılımcı, bilimin kesin olmayan doğasıyla ilgili üç madde için herhangi bir yeterli görüş sunamamışsa, sahip olduğu görüş “zayıf” olarak betimlenmiştir. Katılımcı, bazı maddelerde yeterli görüşler ortaya koyarken hepsinde koyamamışsa, sahip olduğu görüş “değişken” olarak betimlenmiştir. Bu kategorilendirme yöntemi, Khishfe (2004) tarafından yapılan bir çalışmada da kullanılmıştır.

2.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcıları lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Lisans düzeyinde ve devamında bilimin doğasının yedi boyutta değerlendirildiği bilinmektedir. Ancak; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ortaokul düzeyinde bilimin doğası konularını anlatacağından dolayı, bu çalışmada ortaokul düzeyinde kazandırılması önerilen dört unsura -*bilimin kesin doğru olmayan doğası, bilimin çıkarıma dayalı doğası, bilimin deneysel doğası, bilimin hayal gücü ve yaratıcı doğası*- dayalı analiz yapılmıştır.

3. Bulgular

Katılımcıların bilimin doğasının unsurlarıyla ilgili ön test sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların bilimin doğası unsurlarıyla ilgili ön test sonuçları

Katılımcı	Bilimin Kesin Doğru Olmayan Doğası			Bilimin Çıkarıma Dayalı Doğası			Bilimin Deneysel Doğası			Bilimin Hayal Gücü ve Yaratıcı Doğası		
	Zayıf	Değişken	Yeterli	Zayıf	Değişken	Yeterli	Zayıf	Değişken	Yeterli	Zayıf	Değişken	Yeterli
K1	X			X			X				X	
K2			X		X			X				X
K3	X			X			X				X	
K4	X			X			X			X		
K5	X			X			X				X	
K6		X		X				X			X	
K7	X			X			X				X	
K8	X			X			X				X	
K9	X				X		X				X	
K10	X			X			X				X	
K11	X			X				X			X	
K12		X		X				X			X	
K13	X			X			X				X	
K14	X			X			X				X	
K15	X			X			X			X		
K16	X				X		X				X	
K17	X				X		X					X
K18			X	X				X			X	
K19	X			X				X				X
K20	X			X			X				X	
K21	X			X			X				X	
K22	X			X			X				X	
K23	X			X			X				X	
K24	X				X		X				X	
K25		X		X			X				X	
K26	X			X			X				X	
K27	X			X			X					X
K28		X		X				X		X		
K29		X			X				X		X	
K30	X			X			X					X
K31	X			X				X				X
f	24	5	2	25	6	-	22	8	1	3	23	5

Tablo 1'e göre, katılımcıların Bilimin Kesin Olmayan Doğası ile ilgili 24 zayıf görüş, beş değişken görüş ve iki yeterli görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bilimin Çıkarıma Dayalı Doğası ile ilgili 25 zayıf görüş ve altı değişken görüş belirtilirken, yeterli görüşe rastlanmamıştır. Bilimin Deneysel Doğası ile ilgili 22 zayıf görüş, sekiz değişken görüş ve bir yeterli görüş belirtilmiştir. Bilimin Hayal Gücü Ve Yaratıcı Doğası ile ilgili üç zayıf görüş, 23 değişken görüş ve beş yeterli görüş belirtildiği ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların bilimin doğasının unsurlarıyla ilgili son test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların bilimin doğası unsurlarıyla ilgili son test sonuçları

Katılımcı	Bilimin Kesin Doğru Olmayan Doğası			Bilimin Çıkarıma Dayalı Doğası			Bilimin Deneysel Doğası			Bilimin Hayal Gücü ve Yaratıcı Doğası		
	Zayıf	Değişken	Yeterli	Zayıf	Değişken	Yeterli	Zayıf	Değişken	Yeterli	Zayıf	Değişken	Yeterli
K1		X		X			X				X	
K2	X			X				X				X
K3	X			X				X				X
K4	X			X			X					X
K5		X		X				X				X
K6	X				X		X					X
K7		X			X		X					X
K8		X			X		X					X

K9	X			X			X				X	
K10	X			X			X			X		
K11	X			X				X				X
K12	X				X		X					X
K13	X			X				X				X
K14		X			X		X					X
K15	X			X			X					X
K16		X			X		X				X	
K17	X				X		X				X	
K18	X				X			X				X
K19	X			X					X			X
K20	X					X		X			X	
K21		X		X			X					X
K22	X				X		X				X	
K23		X			X		X				X	
K24	X			X			X				X	
K25			X		X		X				X	
K26		X		X			X				X	
K27	X			X			X				X	
K28	X				X		X				X	
K29	X			X			X				X	
K30		X				X		X				X
K31			X		X		X					X
f	19	10	2	16	13	2	22	8	1	1	23	7

Tablo 2'ye göre, katılımcıların son testlerde Bilimin Kesin Olmayan Doğası ile ilgili 19 zayıf görüş, 10 değişken görüş ve iki yeterli görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bilimin Çıkarıma Dayalı Doğası ile ilgili 16 zayıf görüş, 13 değişken görüş ve iki yeterli görüş belirtilmiştir. Bilimin Deneysel Doğası ile ilgili 22 zayıf görüş, sekiz değişken görüş ve bir yeterli görüş belirtilmiştir. Bilimin Hayal Gücü ve Yaratıcı Doğası ile ilgili bir zayıf görüş, 23 değişken görüş ve yedi yeterli görüş belirtildiği ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların bilimin doğasının unsurlarıyla ilgili ön-son test sonuçları Tablo 3'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların bilimin doğası unsurlarıyla ilgili ön-son test sonuçlarının karşılaştırılması

	Bilimin Kesin Olmayan Doğası			Bilimin Çıkarıma Dayalı Doğası			Bilimin Deneysel Doğası			Bilimin Hayal Gücü ve Yaratıcı Doğası		
	Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y
Öntest	24	5	2	25	6	0	22	8	1	3	23	5
Sontest	19	10	2	16	13	2	22	8	1	1	23	7

Tablo 3'e göre, katılımcıların Bilimin Kesin Olmayan Doğası ile ilgili zayıf görüşlerinin son testlerde 19'a düştüğü ve değişken görüşlerin 10'a yükseldiği görülmektedir. Bilimin Çıkarıma Dayalı Doğası ile ilgili zayıf görüş belirten katılımcı sayısı 16'ya düşerken, değişken görüş belirten katılımcı sayısı 13'e yükselmiş ve iki katılımcı yeterli görüş belirtmiştir. Bilimin Deneysel Doğası ile ilgili katılımcı görüşlerinde herhangi bir değişmeye rastlanmamıştır. Bilimin Hayal Gücü ve Yaratıcı Doğası ile ilgili zayıf görüş belirten katılımcı sayısı bire düşerken; değişken görüş belirten katılımcı sayısında herhangi bir değişiklik olmamış ve yeterli görüş belirten katılımcı sayısı yediye yükselmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Fen Bilisi Öğretmenliği lisans programı öğrencilerine bilimsel çalışma sürecinin tüm aşamaları bizzat tecrübe ettirilmiştir. Dolayısıyla, bilimin doğasının öğretimi yaklaşımlarından *Dolaylı Öğretim Yaklaşımı* benimsenmiştir. İlk olarak, katılımcıların bilimin doğasının dört unsuruyla ilgili görüşlerinin çoğunlukla zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son yıllarda bilimin doğası öğretimine yönelik deneysel uygulamalar hızla artmış olmasına rağmen; literatürdeki çalışmalar genel olarak bilimin doğası ile ilgili görüşlerin zayıf olduğu bulgularına ulaşmıştır (Polat, 2018). Mevcut çalışmada dolaylı öğretim yaklaşımıyla yürütülen uygulamalarda, katılımcıların bilimin kesin olmayan doğası ile

ilgili görüşlerinde zayıftan değişkene doğru; bilimin çıkarıma dayalı doğasına ilişkin görüşlerde zayıftan değişkene ve yeterli düzeye doğru ve bilimin hayal gücü ve yaratıcı doğasına ilişkin görüşlerde zayıftan yeterliye doğru bir değişme olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değişimler, katılımcıların yaptıkları araştırma sonuçlarının önceki bulgulardan farklı çıkmasından kaynaklanıyor olabilir. Yani, katılımcılar nadiren de olsa literatürde var olan bilimsel sonuçların aksi yönde bulgulara rastladığından, bilimsel bilginin değişebilir olduğu düşüncesinde bir artışa rastlanmış olabilir. Benzer şekilde, katılımcılar araştırma bulguları doğrultusunda bir takım Ayrıca, katılımcılar araştırmaları ile ilgili varsayımlarını ortaya atarken kendi yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullandıklarından, bilim insanlarının bu özelliklerini sıklıkla kullandığı düşüncesine yönelmiş olabilirler. Buradan hareketle dolaylı öğretim yaklaşımının bilimin kesin olmayan doğası üzerinde kısmen olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

Bilimin deneysel doğasına ilişkin katılımcı görüşlerinde herhangi bir değişim olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Özetle, mevcut araştırmada dolaylı öğretim yaklaşımının deneysellik boyutunda öğrenci görüşlerini hiç değiştirmedeği; diğer boyutlarda ise yeterince değiştirmedeği ortaya çıkarmıştır. Nitekim, deneysel yaklaşımın bilimin doğasının tüm boyutlarını geliştirmede etkili olamadığı gerekçesiyle, diğer yaklaşımlarla ilgili literatürün incelenmesini öneren araştırmalar artmaya başlamıştır (Küçük, 2006). Bu sebeple, ilk olarak benzer bir çalışmada araştırma verilerinin mülakatlarla derinleştirilmesi önerilmektedir. Bu yolla dolaylı öğretim yaklaşımının geçerliliğiyle ilgili daha güvenilir bilgiler elde edilebilir. Ardından, bu veriler kullanıldığında yine istenilen sonuçlar ortaya çıkmazsa, kullanılan öğretim yönteminin değiştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Bu süreçte, bilimin doğasını doğrudan öğretimiyle ilgili literatürün dikkate alınması önerilebilir.

Kaynakça

- Akerson, V.L., Abd-El-Khalick, F. ve Lederman, N.G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal Of Research In Science Teaching*, 37,(4) 295-317.
- Abd-El-Khalick, F. ve Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literatüre. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Johnston, A. T. ve Southerland, S. A. (2002). Conceptual ecologies and their influence on nature of science conceptions: More Dazed And Confused Than Ever. *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, New Orleans, LA,
- Kang, S., Scharmann, L.C. ve Noh, T. (2005) Examining students' views on the nature of science: Results from Korean 6th, 8th, and 10th graders, *Science Education*, 89, 314-334.
- Khishfe, R. ve Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science, *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578.
- Khishfe, R. ve Lederman, N. (2003). The development of students' conceptions of nature of science, Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.
- Khishfe, R.F. (2004). Relationship between students' understandings of nature of science and instructional context. *Unpublished Phd Thesis, Graduate College of The Illinois Institute of Technology. Chicago, Illinois.*
- Küçük, M. (2006). Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.*
- Lederman, N. G., Wade, P. D. ve Bell, R. L. (1998). Assessing the nature of science: What is the nature of our assessments?, *Science And Education*, 7, 595-615.
- Mccomas, W. (1996). Ten myths of science: Reexamining what we think we know about the nature of science, *School Science and Mathematics*, 96, 10-16.
- Moss, D.M., Abrams, E.D. ve Kull, J.R. (1998). Describing students conceptions of the nature of science over an entire school years, *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. San Diego, CA.

- Polat, M. (2011). Bilimin doğası hakkındaki görüşlerin kısa hikâyeler yöntemiyle değerlendirilmesi: Fen bilgisi öğretmen adayları örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 19-35.
- Sandoval, W.A. ve Morrison, K. (2003), High school students' ideas about theories and theory change after a biological inquiry unit, *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 369-392.

THE ATTITUDES OF OF STUDENT SCIENCE TEACHERS FOR EDUCATION RESEARCH

Mehmet Küçük

Prof. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmet.kucuk@erdogan.edu.tr

Arzu Küçük

Dr. Öğrencisi / Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı,
arzukucuk@gmail.com

Hasan Bağ

Arş. Gör. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
hasan.bag@erdogan.edu.tr

ABSTRACT

In this study, a course on scientific research methods by the first researcher was given for science student teachers. During the 14-week implementation period, the students were given the necessary lectures about preparing a project proposal and students were asked to prepare a project proposal to be submitted to the TÜBİTAK 2237-A University Students Research Projects Support Program. In the process of preparing these suggestions, the students were also asked to examine at least 10 academic studies in the literature on the subject of the project. In this way, it has been determined that students have gained a significant awareness about the studies in the field of educational sciences and field education. The aim of this study is to examine the attitudes of science teacher candidates who have experience of preparing a research project proposal towards education research. The study was carried out with a total of 54 students studying in the undergraduate program of science education at Recep Tayyip Erdoğan University in the fall semester of 2017-2018 academic year. In order to determine the students' attitudes towards educational research, The Attitude Scale on Educational Research which was developed by Konokman, Tanrıseven and Karasolak (2013) was used. This scale has a 4-component structure with a single factor and (i) learning educational research (ii) the contribution of educational research to the development (iii) the importance of educational research topics and (iv) the need for educational research. This scale was applied to the students at the end of the semester and immediately after the final exam. The results revealed that participants' attitudes towards educational research are mostly positive beyond the literature, new follow-up studies are needed for the persistence of attitudes.

Key Words: Teacher candidate, science education, education research, attitude, project preparation.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI

ÖZET

Mevcut çalışmada fen bilgisi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilere birinci araştırmacı tarafından bilimsel araştırma yöntemleri dersi verilmiştir. 14 hafta süren uygulama sürecinde, öğrencilere dersin sorumlu öğretim üyesi ve aynı zamanda birinci araştırmacı tarafından aktif bir proje eğitimi verilerek, ders içerisinde ve ders dışında bilimsel araştırma yapma ve proje önerisi hazırlama süreçleri hakkında uzun süreli danışmanlık yapılmıştır. Bu süreç boyunca öğrencilerin TÜBİTAK 2237-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programına sunulmak üzere birer proje önerisi hazırlamaları istenmiştir. Bu önerileri hazırlama sürecinde öğrencilerden ayrıca proje konu alanında literatürde yer alan en az 10 akademik çalışma bularak incelemeleri istenmiştir. Bu yolla öğrencilerin eğitim bilimleri ve alan eğitimi konu alanındaki çalışmalarla ilgili önemli bir farkındalık kazandıkları bizzat tespit edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, araştırma proje önerisi hazırlama yaşantısına sahip fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını incelemektir. Çalışma, 2017-2018 akademik yılı güz yarıyılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği lisans programında okuyan ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini alan toplam 54 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Konokman, Tanrıseven ve Karasolak (2013) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan "Eğitim Araştırmalarına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, tek faktörlü ve (i) eğitim araştırmalarını öğrenme (ii) eğitim araştırmalarının gelişime katkısı (iii) eğitim araştırma konularının önemi ve (iv) eğitim araştırmalarının gerekliliği olmak üzere 4 bileşenli bir yapıya sahiptir. Bu ölçek ilgili yarıyılın sonunda ve final sınavından hemen sonra öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen ilk sonuçlar, katılımcıların eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının literatürde yer aldığının ötesinde çoğunlukla olumlu olduğunu ortaya koysa da, tutumların kalıcılığına yönelik yeni izleme çalışmalarına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, fen eğitimi, eğitim araştırmaları, tutum, proje hazırlama.

1. Giriş

Eğitim bilimleri konu alanında son zamanlarda ortaya çıkan yaklaşımlar, öğretmenlere mevcut öğretim programlarını uygulama görevinin yanında; araştırma, planlama ve değerlendirme çalışmaları yapma gibi önemli başka sorumluluklar da yüklemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin araştırmacı bir yaklaşıma sahip olmaları, sınıflarında yeni yöntem ve teknikler kullanmaları ve bu süreçte karşılaştıkları problemleri çözmeleri açısından önemlidir. Bununla birlikte, fen ve teknoloji öğretmenlerinin yaklaşık yarısının okullarında yapılan eğitim araştırmalarından haberdar oldukları, bir

kısının araştırma sonuçlarını önemsedikleri ancak çoğunun araştırma sonuçlarından haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır (Buluş-Kırıkkaya, Bozkurt ve Öztürk, 2012). Bu durum - öğretmenlerin mevcut araştırmalardan faydalanmamaları ile mevcut araştırmalara yönelik olumsuz tutumları- birçok problemin de ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Çepni ve Akdeniz, 1996; Çepni ve Küçük, 2002). Bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi paylaşan, bilimsel tutum ve davranışlara sahip araştırmacı bireylerin yetiştirilmesi zaten eğitimin de başlıca hedefleri arasında yer alır. Bu bağlamda araştırma becerilerine sahip, araştırma yöntemlerini kullanabilen, bilimsel araştırmaları izleyen ve onlara yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi ancak, her açıdan sağlam bir araştırma eğitimiyle mümkün olabilir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları öğrencilerin eğitim ve alan eğitimi konu alanında yapılan çalışmaların farkına varmaları ile bunları incelemeleri ve hem lisans eğitimleri hem de öğretmen olduktan sonra sınıf içi öğretimlerinde kullanmaya yönelik olumlu imajlar oluşturmaları sağlanabilir.

21. yüzyılın en güçlü ülkelerinin, bilimsel araştırmalarla bilim ve teknoloji üreten ülkeler olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak 21. yüzyılın bilgi toplumu bireylerinin de bilimsel düşünebilen insanlar olması gerektiği düşünülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde; araştırma, sorgulama ve bilgi üretme tutum ve davranışlarının, modern toplumun en belirgin özellikleri arasında sayıldığı görülmektedir. Bilgi toplumunun bireylerine bilimsel düşünme becerilerini kazandırabilmesi, kuşkusuz eğitim kurumlarının üstlenmesi gereken bir sorundur (Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002; Karasar, 2014; Oruç ve Ulusoy, 2008). Bu nedendir ki araştıran, sorgulayan ve bilgi üreten bireyler yetiştirmek, modern toplumların eğitim kurumlarının en temel hedefleri arasında sayılmaktadır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Kaptan, 1993). Eğitim sistemi içerisinde araştıran, soru soran ve sorgulayan, bilgi üreten bireyleri yetiştirme konusunda en fazla sorumluluk sahibi olanların öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin gerekleri ve öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırma bilgi ve becerilerine sahiplik ile alanındaki gelişmeleri takip etmesi özelliklerine özel vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir (Çepni vd., 2002; Kılıç ve Acat, 2007; Kınçal, 2004; Şahin ve Altınay, 2009). Bir başka ifade ile çağdaş eğitimin öğretmenlerinin bilimsel araştırmalara ilişkin yeterli bilgi ve beceriler ile olumlu tutumlar içerisinde olmaları, önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu gerekliliğin bir sonucu olarak eğitim fakültelerinin her bölüm/ana bilim dalı eğitim programlarında Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersi bulunmaktadır (YÖK, 1999). Bu yolla öğretmen adaylarının; bilimsel araştırma ile ilgili temel bilgi ve beceriler ile bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin olumlu tutumlar kazanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında bilimsel araştırmalar yaparak ya da yapanlara katkı sunarak bilimsel çalışmalara destek olmaları ve kendi sorunlarını çözerken bilimsel yöntemlerden yararlanabilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Cafoğlu, 1998; Çepni vd., 2002; Demircioğlu, 2006; Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Karasar, 2014; Kılıç ve Acat, 2007; Oruç ve Ulusoy, 2008). Öğretmenlerin tutum ve davranışları ile beceri düzeylerinin öğrenciler üzerinde belirleyici etkilerinin bulunduğunu belirten pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda, özellikle araştırma kültürünü toplumsal tabana yayma ve öğrencilere bilimsel bakış kazandırma imkânını önemli ölçüde elinde bulunduran öğretmenlerin, araştırmalara ve araştırmacılara karşı olumlu tutum içerisinde olmaları ayrı bir önem arz etmektedir. Literatürdeki araştırmaların daha çok, araştırma becerilerinin kazandırılmasına ve araştırma beceri düzeylerinin belirlenmesine dönük olduğu gözlenmektedir (Demircioğlu, 2006; Şahin ve Altınay, 2009). Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin tutumlarının belirlenmesine dönük çalışmalara pek rastlanılmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, araştırma proje önerisi hazırlama yaşantısına sahip fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Çalışma, 2017-2018 akademik yılı güz yarıyılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği lisans programında okuyan ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri

dersini alan toplam 52 öğrenciyle yürütülmüştür. Katılımcıların cinsiyet dağılımlarına ait özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet dağılımına ait özellikler

Cinsiyet	f	%
Bayan	40	76,9
Erkek	12	23,1
Toplam	52	100

2.2. Uygulama Süreci

Mevcut çalışmada fen bilgisi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilere birinci araştırmacı tarafından bilimsel araştırma yöntemleri dersi verilmiştir. 14 hafta süren uygulama sürecinde, öğrencilere dersin sorumlu öğretim üyesi ve aynı zamanda birinci araştırmacı tarafından aktif bir proje eğitimi verilerek, ders içerisinde ve ders dışında bilimsel araştırma yapma ve proje önerisi hazırlama süreçleri hakkında uzun süreli danışmanlık yapılmıştır. Bu süreç boyunca öğrencilerin TÜBİTAK 2237-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programına sunulmak üzere birer proje önerisi hazırlamaları istenmiştir. Bu önerileri hazırlama sürecinde öğrencilerden ayrıca proje konu alanında literatürde yer alan en az 10 akademik çalışma bularak incelemeleri istenmiştir. Bu yolla öğrencilerin eğitim bilimleri ve alan eğitimi konu alanındaki çalışmalarla ilgili önemli bir farkındalık kazandıkları bizzat tespit edilmiştir.

2.3. Veri toplama Aracı

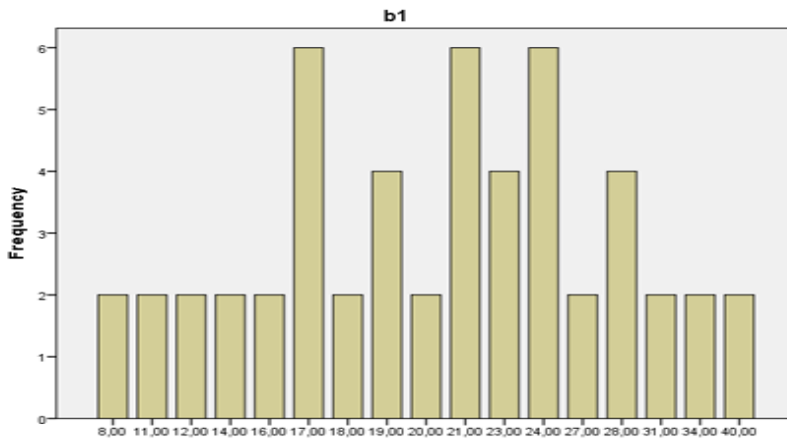
Katılımcı öğrencilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını ölçebilmek için beşli derecelendirilen ve toplam 30 sorudan oluşan *Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). Ölçek, 8’i “Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik (b1)”, 9’u “Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum (b2)”, 7’si “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum (b3)” ve 6’sı “Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum (b4)” olmak üzere 4 alt boyuta sahiptir. Bu ölçek uygulamanın tamamlanmasından yaklaşık 2 ay sonra öğrencilere uygulanmıştır.

2.4. Veri Analizi

Katılımcıların bilimsel araştırmalara yönelik tutumları her bir alt boyut için tanımlayıcı istatistik değerleri hesaplanarak ve grafikler yardımıyla sunulmuştur. Ölçme aracının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

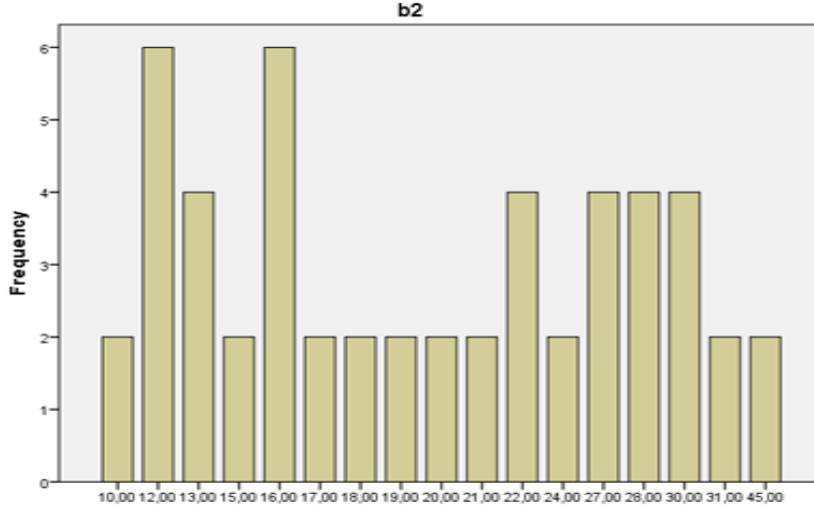
Katılımcıların Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik boyutuna yönelik cevaplarının frekans dağılımları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Katılımcıların Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik boyutuna yönelik cevaplarının frekans dağılımları

Şekil 1’de katılımcıların Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik boyutunda aldıkları puanların dağılımı verilmiştir. Buna göre; ölçme aracının ilk boyutundan tam puan alan ve en düşük puanı alan iki katılımcı olduğu görülmektedir. Diğer yandan, grafikte katılımcıların çoğunlukla 17 ve 28 puan aralığında toplandığı görülmektedir.

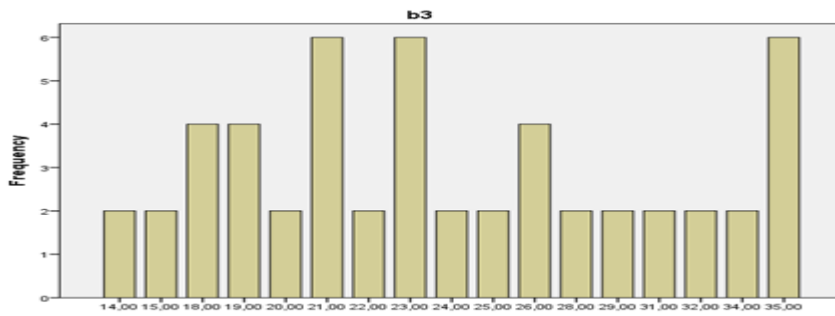
Katılımcıların Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum boyutuna yönelik cevaplarının frekans dağılımları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Katılımcıların Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum boyutuna yönelik cevaplarının frekans dağılımları

Şekil 2’de katılımcıların Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum boyutunda aldıkları puanların dağılımı verilmiştir. Buna göre; ölçme aracının bu boyutundan tam puan alan ve en düşük puanı alan iki katılımcı olduğu görülmektedir. Diğer yandan, katılımcıların çoğunlukla 12, 13 ve 16 puan aralığında toplandığı görülmektedir.

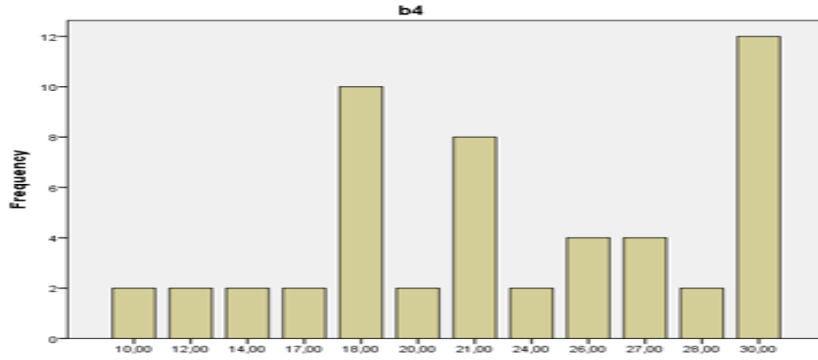
Katılımcıların Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum boyutuna yönelik cevaplarının frekans dağılımları Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Katılımcıların Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum boyutuna yönelik cevaplarının frekans dağılımları

Şekil 3’te katılımcıların Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum boyutunda aldıkları puanların dağılımı verilmiştir. Buna göre; ölçme aracının bu boyutundan tam puan alan katılımcı sayısının 6 olduğu görülmektedir. Diğer yandan, katılımcıların çoğunlukla 18, 19, 21, 23 ve 26 puan aralığında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum boyutuna yönelik cevaplarının frekans dağılımları Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Katılımcıların Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum boyutuna yönelik cevaplarının frekans dağılımları

Şekil 4'te katılımcıların Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum boyutunda aldıkları puanların dağılımı verilmiştir. Buna göre; ölçme aracının bu boyutundan tam puan alan katılımcı sayısının 12 olduğu görülmektedir. Diğer yandan, katılımcıların çoğunlukla 18, 21, 26 ve 27 puan aralığında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların ölçme aracının boyutlarından aldıkları ortalama puanların betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Bilimsel Araştırmalara Yönelik tutum Ölçeğinin boyutlarına ait betimsel istatistik değerleri

	b1	b2	b3	b4
N	52	52	52	52
X	21,42	20,92	24,50	22,50
S	7,09	8,04	6,17	6,00

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 21,42; Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 20,92; Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 24,50 ve Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum boyutundan aldıkları puanların ortalamasının 22,50 olduğu görülmektedir.

4. Sonuç

Araştırmada müdahale programı olarak işe koşulan öğretimin fen bilgisi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin bilimsel araştırmalara ve bilim insanlarına yönelik tutumlarının orta seviyenin üzerinde ve pozitif olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmacılara yardımcı olmaya yönelik tutumlarının ise orta altı ve negatif olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelendiği ve aynı ölçme aracının kullanıldığı bir çalışma bulunmaktadır. Camuzcu Aşıroğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada yine Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen "Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BAYTÖ)" kullanılarak 2, 3 ve 4. sınıfta okuyan PDR ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programlarında okuyan öğretmen adaylarının tutumları belirlenmiştir. Bu çalışmada araştırmaya yönelik tutumları "orta" düzeyde bulunmuştur. Lisans öğrencilerinin bilimsel araştırmalara yönelik zayıf tutumları, bilimsel araştırmaların doğasının onlara doğru yöntemlerle anlatılamamasından ya da bilimsel araştırmalarla ilgili olumlu yaşantılar sağlanmamasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, ilgili literatürdeki araştırmaların genellikle lisans öğrencileriyle yürütüldüğü bulgusu (Baş ve Özturan Sağır, 2017), onların bilimsel araştırmalara karşı bu tutumlarının kaynağı olabilir. Buradan hareketle, hizmet öncesi öğretmen eğitimi lisans programlarında ve öğrencileri hedef kitle olarak alan nicel kökenli akademik çalışmaların öğrencilerde bıkkınlık ve isteksizlik ortaya çıkarmayacak şekilde kontrollü bir şekilde yapılması tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- Baş, F. ve Sağırlı, M. Ö. (2017). Türkiye’de Eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).
- Buluş Kırıkkaya, E., Bozkurt, E., ve Öztürk, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenleri eğitim araştırmaları ile ilgili ne düşünüyor. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1, 63-75.
- Cafoğlu, Z. (1998). Eğitimde küresel kimlik. *Yeni Türkiye Dergisi* 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 4(19), 837-844.
- Camuzcu-Asiroglu, S. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bilimsel araştırma dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 72-84.
- Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1996). Fizik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki düşünceleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.
- Çepni, S., Küçük, M. ve Gökdere, M. (2002). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki araştırmalara yönelik derslerin incelenmesi. *5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2).
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 161-172.
- Kaptan, F. (1993). Yetenek kestiriminde Adaptive (Bireyselleştirilmiş) Test uygulaması ile geleneksel kâğıt-kalem testi uygulamasının karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın.
- Kılıç, A. ve Acat, M. B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kıncal, R. Y. (2004). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Konokman, G. Y., Tanrıseven, I., ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 141-158.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3).
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Şahin, Ç. ve Altınay, Y. B. (2009). İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla aktif araştırmacı olarak araştırma tekniklerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *In The First International Congress of Educational research 1-3 Mayıs 2009*.
- YÖK, (1999). "Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler", YÖK Dokümanı. [http:// www.yok.tr/egfak/Akredit.html](http://www.yok.tr/egfak/Akredit.html).

INVESTIGATION OF STUDENTS SCIENCE TEACHERS' NATURE OF SCIENCE VIEWS WITH CONCEPT MAPS

Mehmet Küçük

Prof. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmet.kucuk@erdogan.edu.tr

Semra Burkaz Ekinci

Dr. Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
semra.burkazekinci@gmail.com

ABSTRACT

In this study, the perspectives on the nature of science of undergraduate students who have taken "The nature of science and the history of science" course in science teacher education program were examined through concept maps. With this aim, the study group of the study consisted of 96 junior-year pre-service teachers at the Science Teacher Education Program in Recep Tayyip Erdoğan University Faculty of Education in the 2013-2014 educational year. In the relevant semester the course was given by the first researcher himself for 14 weeks. A concept map has been designed by researchers to test the achievements of this course. This map contains all the concepts associated with science throughout the course. In the final exam, only one question was asked to the students. With this question, students were asked to correct the mistakes by finding the concepts that had been placed in the wrong place, and also to write the possible relationships between the concepts as suggestions. The data were analyzed in two steps. In the first stage, the frequencies of the concepts that were originally in the correct place but changed by the students were calculated. In the second stage, suggestions between main concepts deemed relevant to the nature of science were determined. The results display that more than half of the students (54) did not need to change the concept map and that the suggestions showing the relation between the concepts are partially acceptable.

Key Words: History of science, nature of science, science education, concept map

KAVRAM HARİTALARI YOLUYLA FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMİN DOĞASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada bilimin doğası ve bilim tarihi dersine katılan fen bilgisi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşleri kavram haritaları yoluyla incelenmiştir. Bu amaçla, 2013-2014 Akademik Bahar Yarıyılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı 3. Sınıfı tamamlayan 96 öğretmen adayı çalışma grubuna alınmıştır. İlgili yarıyıl ders, birinci araştırmacı tarafından bizzat 14 hafta boyunca verilmiştir. Bu dersin kazanımlarını test etmek için araştırmacılar tarafından bir kavram haritası hazırlanmıştır. Bu harita üzerinde ders boyunca bilimle ilişkilendirilen tüm kavramlar yer almıştır. Bu dersin yarıyıl sonu sınavında öğrencilere tek soru yöneltilmiştir. Bu soruda öğrencilerden kavram haritasında yanlış yere yerleştirilen kavramları bularak düzeltmeleri ve ayrıca kavramlar arası olası ilişkileri ise önermeler şeklinde yazmaları istenmiştir. Veriler iki aşamalı olarak analize tabi tutulmuştur. İlk aşamada, temelde uygun yerlere yerleştirildiği halde öğrenciler tarafından değiştirilen kavramların frekansları hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise bilimin doğasıyla ilgili temel kabul edilen başlıca kavramlar arası önermeler belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yarıdan fazlasının (54) kavram haritası üzerinde değişiklik yapma ihtiyacı duymadığını, kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren önermelerin de kısmen kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilim tarihi, bilimin doğası, fen bilgisi eğitimi, kavram haritası

1. Giriş

Fen bilgisi dersleri kapsamında yapılan yeniliklerin birçoğu bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bilimsel okuryazar bireyler; bilimin doğasını anlayan, problem çözme becerilerine sahip, gözlem yaparak çıkarımlarda bulunabilen, verilen bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine araştıran, bilgilerin zamanla değişebileceğinin farkına varabilen bireydir (Tatar ve Özenoğlu, 2018). Bilimsel okuryazarlığın temel boyutlarından olan bilimin doğası ile ilgili net bir tanım yapılamamasına rağmen; bilimin doğası kavramları bir kişinin bir konuyla ilgili yaptığı gözlemlerin kendi algı sistemi tarafından etkilendiği, hipotez kurmanın hayâlcî ve yaratıcı bir zihin etkinliği olduğunu ve her iki etkinliğin de özünde teori-yüklü olduğunun bilinmesini içerir (Küçük, 2006). Bilimin doğası ile ilgili yapılan çalışmaların önemli bir kısmında bilimin doğasına ilişkin görüşleri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme ve fen öğretmenlerinin bilimin doğasını kavramalarına yönelik program geliştirmeye odaklanılmaktadır. Ancak; öğretmenlerin ve öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Muğaloğlu, 2006). Bu sorunun ise eğitim sisteminde bilimin doğasının fen öğretim programları kapsamına alınması ve öğretilmesi ile çözülebileceğine inanılmaktadır (Hogan, 2000; Doğan Bora, 2005). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005 yılında "bilimin doğasının anlaşılmasını" fen bilgisi programlarının en önemli hedefleri arasında yer

almasına karar vermiştir. Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamaların, öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili kavramların oluşumunda ve onların bilim-fen okuryazarı olmalarında önemli etkisi vardır (Küçük, 2006).

Bilim tarihi, bilimsel düşüncenin, kültürün, insanın bütün zihinsel etkinliklerinin kısacası bilimin doğuşunun ve gelişmesinin öyküsüdür. Başarıların, geçmişte yaşananların bilinmesine imkan sağladığı, günümüz ve geleceğin bilimsel gelişmelerine ışık tutmasında önemli rolü olması nedeniyle bilim tarihi her eğitim seviyesinde öğretilmesi gereken bir disiplin olmasının yanı sıra bilimin doğasının anlaşılmasında da çok önemli bir boşluğu doldurmaktadır (Doğan ve Özcan, 2010).

Fen derslerinde bilim tarihini anlatmadan bilimin öğretilmeyeceği bazı araştırmalarda vurgulanmaktadır (Kuhn, 1962; akt. Doğan ve Özcan, 2010). Fen dersinin içerdiği fizik, kimya ve biyoloji derslerinin de bilimsel bilginin tarihi gelişim içinde nasıl elde edildiği, bilimsel devrimlerin ne anlama geldiği, önemi, neden sonuç ilişkileri ile verilmesi öğrencilerin bilimsel bilginin nasıl üretildiğini ve günlük yaşamlarında nasıl kullanabilecekleri ile ilgili önemli bir yere sahiptir. Bilimin doğası ve bilim tarihi ile ilgili yapılan çalışmalar da daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının konu ile ilgili sahip oldukları kavramlar incelenmiş olup kavramlar arasındaki ilişkiyi açığa çıkaran çalışmaya rastlanmamıştır. Kavramlar arasındaki ilişkiyi açığa çıkaran, öğrencinin ne kadar bildiğinden çok, neyi bildiği, nerelerde eksikliği olduğunu açığa çıkaran materyallerden biri de kavram haritalarıdır. Bireylerin kavramsal anlamalarını artırarak anlamlı öğrenmelerini sağlamak için kullanılan kavram haritaları, kavramsal anlamalarını değerlendirmek için de kullanılabilir (Novak, 2001; Kaya ve Ebenezer, 2003). Değerlendirme sadece öğrencilere not vermek ya da öğrencinin grup içindeki yerini belirlemek değil, öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri gösteren veya görmelerini sağlayan bir süreç olarak da düşünülmelidir. Dolayısıyla, hem süreç hem de ürün değerlendirmesi yapılırken kullanılacak kavram haritaları öğrencilerin bilgiyi nasıl anlamlandırdıklarını da ortaya koymaktadır. Konu alanıyla ilgili literatürde bu amaçla yapılan çok sayıda çalışma yer almaktadır (Bahar, 2001; Ersoy ve Bayram, 2014).

Bilimin doğası kavramı bağlamında öğrencilerin kavramsal anlamalarının ölçüldüğü ve bu süreçte kavram haritalarının kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, bilimin doğası ve bilim tarihi dersine katılan fen bilgisi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerini kavram haritaları yoluyla incelemektir

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 Akademik Bahar Yarıyılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı 3. Sınıfı tamamlayan 96 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Frekans Dağılımı

Cinsiyet	f
Kız	61
Erkek	35
Toplam	96

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yürütülen ders, birinci araştırmacı tarafından bizzat verilmiştir. Toplam 14 hafta süren derslere ilave olarak öğrencilerden bilimin doğasıyla ilgili en az ikişer makale yazmaları ve yarıyıl sonu sınavına kadar bilimsel devrimlerin yapısı isimli kitabını okumaları istenmiştir. Bunun yanında, bilimin doğasının doğrudan-yansıtıcı yolla öğretilmesiyle ilgili çok sayıda etkinlik de sınıfta yapılmıştır (Küçük, 2006). Bilim tarihi alanında ise Einstein, Edison, Tesla, Newton gibi bilim insanlarının yaşam öyküleri de belgesel olarak sınıfta izletilmiştir. Bu dersin kazanımlarını test etmek için araştırmacılar tarafından bir kavram haritası hazırlanmıştır. Bu harita üzerinde ders boyunca bilimle ilişkilendirilen tüm kavramlar yer almıştır. Bu dersin yarıyıl sonu sınavında öğrencilere tek

soru yöneltilmiştir. Bu soruda öğrencilerden kavram haritasında yanlışlık var ise düzeltmeleri ve ayrıca kavramlar arası olası ilişkileri ise önermeler şeklinde yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler iki aşamalı olarak analize tabi tutulmuştur. İlk aşamada, temelde uygun yerlere yerleştirildiği halde öğrenciler tarafından değiştirilen kavramların frekansları hesaplanmıştır. Bunu yaparken bir kavramda bile değişiklik yapmaya çalışan öğrenci, yanlış cevap veren öğrenci kategorisinde sayılmıştır ve frekanslar bu şekilde hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise bilimin doğasıyla ilgili temel kabul edilen başlıca kavramlar arası önermeler incelenmiştir. Bilimin doğasına uygun önermeler belirlenerek “1” puan verilmiş ve böylece öğrenci puanları hesaplanmıştır. Bir kavram haritası için toplam önerme puanı 23 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kavramlar arası en fazla yanlış bağlantı kurulan önermeler belirlenerek bilimin doğası ile ilgili kavram yanlışlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, katılımcıların bilimin doğası ve bilim tarihine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hem nicel hem de nitel paradigma seçilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının kavram haritasında değişiklik yapıp yapmama durumlarına bakılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve yazdıkları önermelerden aldıkları puanlar hesaplanarak tablolarda sunulmuştur.

Aşağıda öğretmen adaylarından bilimin doğası ve bilim tarihi ile ilgili temelde doğru hazırlanan kavram haritasında değişiklik yapan, yapmayan ve soruyu cevaplamayan öğrenci frekansları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 2. Kavram haritası üzerinde değişiklik yapan-yapmayan öğrenci sayıları

Öğrenci cevapları		f	%
Kavramları değiştiren	54	56,25	
Kavramları değiştirmeyen	30	31,25	
Boş bırakan	12	12,5	
Toplam	96	100	

Tablo 2’ ye bakıldığında kavram haritasındaki kavramların yanlış olduğunu düşünerek değişiklik yapma gereği duyan öğrenci sayısı 54 ‘dür. Yani öğrencilerin %56,25’ inin bu gruba girdiğini düşündüğümüzde katılımcıların yarıdan fazlasının yanlış düşündüğünü söyleyebiliriz. 12 öğrenci ise soruyu boş bırakarak hiçbir kavramda değişiklik yapmamış ve önerme sunmamıştır. Kavram haritasını doğru kabul ederek üzerinde değişiklik yapmayan ancak öneme yazabilen öğrenci sayısı ise 30’ dur.

Tablo 3. Kavram haritasındaki ilişkileri yanıtlayan öğrenci sayıları

Puan aralığı	Öğrenci sayısı
0-5 puan alanlar	43
6-10 puan alanlar	21
11 ve üzeri puan	20
Boş bırakılan	12

Tablo 3. İncelendiğinde 0-5 puan aralığında öğrenci sayısının fazla olduğu görülmektedir. “0” puan alan öğrencilerin sayısı 12’ dir. Yani bu öğrenciler bilimin doğasına uygun olabilecek hiçbir önerme sunamamışlardır. Kavram haritasındaki tüm ilişkileri doğru doldurduğu takdirde 23 almaları gerekirken hiçbir öğrenci bu puanı alamamıştır ve en yüksek puan “18” (K49) olarak bir öğrencinin puanı olarak belirlenmiştir. Hemen altında 17 puanı alan öğrenci sayısı 2’ dir ve en çok yığılma “6” (10 öğrenci ile) puanda olmuştur.

Öğretmen adaylarının yazdıkları önermeler incelendiğinde bilim ve kanıt kavramları arasında “dayanır, içerir ile oluşturulur” şeklinde önermelerin yanı sıra “yoktur, aranmaz, içermez” ifadelerinin de olduğu gözlenmiştir. Bu durum birbirine zıt düşüncelerin bir arada olduğunu göstermiştir. Bilimin kanıtı dayandığını savunan 42 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Aksine bilime kanıtın olmayacağını savunan öğrenci sayısı ise 30’ dur. Kanıt kelimesinin üzerini çizerek kanun yazan öğrenci sayısı 4’ tür.

Öğrencilerin bir kısmının bilim kavramının altına doğrudan “Bilim soru ile başlar” açıklamasını yazma gereği duydukları görülmüştür. Benzer şekilde birkaç öğrencinin kanıt kavramının altına önerme yazmaksızın “genel geçer kabul edilmiş doğru” şeklinde tanım yazmışlardır. Bunların yanı sıra güçlü deneysel kanıtların değişmeyeceği, bilimin tüm toplum tarafından kabul edilmesi gerektiği ve böylece güvenli bilginin elde edileceğini düşünen öğrenciler de mevcuttur. Bilim ve farklı boyutlar kavramları arasında “yanlışlanabilirlik” önermesinin yazıldığı görülmüştür.

Bilim ve yöntem kavramları arasında önermenin pek kurulamadığı diğer bir araştırma bulgumuzdur. Kültür ve toplum kavramlarının bilimi “etkiler” şeklindeki önerme ile ilişkilendirilmesi öğrencilerin çoğunluğunun hem fikir olduğunu göstermiştir.

Tablo 4. Kavram ve kavramlar arası doğru-kavram yanlışlı ilişkiler

Kavramlar	Kavramlar arası önerme
Teori	Her bilimden sonra teori oluşturulur
Kanıt	Bilim kanıtı dayanır
Gerçeğin modellenmesi	Bilim somutlaştırılır/gerçek modellenemez
Yeni deliller ile	Değişime uğrar
Kültür ve toplum	Etiler/etkilenir
Değişim/modifikasyon	Güçlü deneysel kanıt yok ise
Yöntem	Bilim yöntemle oluşur
En güvenilir açıklama	Bilim sayesinde elde edilir
Bilim insanına göre değişmesi	Sübjektiftir/ değişmemeli

*renkli yazılan önermeler kavram yanlışlığı içeren ifadelerdir.

Tablo 4’ e bakıldığında bilim ile en fazla kavram yanlışlığı önermeye sahip kavramların “teori”, “kanıt ve “değişebilirlik” kavramlarının olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin çoğu “teori” ve “uygulanacak kurallar” kavramları arasında ilişki belirtilmemesine rağmen ok çıkararak belirlenmiş şekilde önerme yazmışlardır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bilimin doğasıyla ilgili yeterli ölçüde bilgi birikimine sahip olmak, hem öğrencilerin bilimsel çalışmaları daha çok sahiplenmelerine hem de fen ve teknolojinin ilerlemesi için daha fazla katkıda bulunmalarının bir ihtiyaç olduğunu kavramalarına yol açabilir (Küçük, 2006). Bu önemden yola çıkarak öğretmen adaylarının geleceğin öğrencilerini doğrudan etkileyeceğini düşünerek yaptığımız araştırmadan elde edilen verilerin tartışması bu bölümde yapılmıştır.

Eğitim sisteminin amacı, ilkokul ve ortaokuldan başlayarak her seviyede, haklarının farkında ve becerileri gelişmiş insan tipi yetiştirmek olmalıdır (Kubilay Tatar ve Özenoğlu, 2018). Bu noktada bilimin doğasının eğitimdeki rolü önem kazanmaktadır. Çünkü öğrencilerin bilimsel düşünme ve sorgulama yöntemlerini kullanabilmeleri ve böylece bilim okuryazarı bireyler olabilmeleri öncelikli olarak bilimin doğası hakkında yeterli anlayışa sahip olmalarıyla mümkündür. Yani başka bir deyişle bilim okuryazarı birey olabilmenin en önemli ön koşullarından biri, bilimin doğasını özümsemektir (Can, 2008; Çavuş, 2010). Yapılan çalışmaların birçoğunda bilimin doğası kavramı bağlamında öğrencilerin kavramsal anlamalarının ölçüldüğü ve bu süreçte kavram haritalarının kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Kavram haritalarının alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinden biri olarak oldukça az kullanıldığı Duban ve Küçükylmaz (2008)’ın yaptıkları çalışmada da vurgulanmıştır. Araştırmamızda bilimin doğası ve bilim tarihi dersine katılan fen bilgisi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerini kavram haritaları yoluyla inceleyerek konu ile ilgili kavram yanlışlıklarını ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda öncelikle temelde doğru şekilde verilen kavram haritasındaki kavramları değiştirme ihtiyacı duyan öğrenci

sayıları belirlenmiştir. Sonuçlarına baktığımızda yarıdan fazla öğrenci kavramlarda değişiklik yapma ihtiyacı hissetmiştir. Soruyu boş bırakan öğrenci sayısının 12 olarak belirlenmesi konu ile ilgili bir fikirleri olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Kubilay Tatar ve Özenoğlu, 2018 yılında yaptıkları çalışmada öğretmen adayları arasında Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi dersini gördüğü halde kendini yetersiz hisseden öğretmen adaylarının olduğunu görmüştür. Öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin öz-yeterlik inançlarının artmasında Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi dersi çok etkili olamadığı, bireylerin bilim okuryazarı olmaları ve bu konuda öz-yeterlik geliştirebilmeleri için bir ders başlığında bilimin doğası eğitimi verilmesi yeterli olmadığını savunmuştur.

Bir diğer araştırma sonucumuzda ise her bir doğru kavrama “1” puan vererek toplam puan hesaplanmıştır. Alınan puanlara bakıldığında genel olarak ilişkilendirmenin doğru yapılamadığı bu nedenle 0-5 puan aralığındaki öğrenci sayısının en fazla olduğu görülmüştür. Bunların içerisinde 12 öğrenci hiçbir önermeyi doğru yazamadığı için 0 puan almıştır. Bu puanı alan öğrencilerin arasında “için, ancak, ve, ile, ama” kelimelerini yazarak kavramlar arasında ilişki kurmaya çalışan öğrenciler de vardır. Ancak anlam bütünlüğü sağlanamadığı için geçersiz sayılmıştır ve öğrencilerin kavram haritası doldurmayla ilgili sıkıntı yaşadıkları ortaya konmuştur. Elde ettiğimiz verilerden çıkardığımız bir diğer sonuç ise: öğretmen adaylarının bilimin kanıtlanmış bilgiler içerdiğini ve değişmeyeceğini düşünmeleri olmuştur. Bu kavram yanılığı 42 öğrenci tarafından ifade edildiği için (örneğin yarısı) ortak bir yanığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuç; Gücüm, 2000; Macaroğlu vd., 1998; Yakmacı-Güzel, 2000’ nin çalışmalarında da şu şekilde ifade edilmiştir: öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda bilimsel bilgilerin tam ve eksiksiz olduğunu düşündükleri ve bilimsel hipotezlerin ve teorilerin mutlak doğru olduğuna inandıkları sonucuna varılmıştır. Yani, bilimsel bilgiyi tam, eksiksiz ve mutlak doğru olarak benimseyen öğrencilerin, bilim insanlarını, her şeyi doğru olarak ve doğrudan izleyebilen bireyler olarak zihinlerinde yapılandırdıkları yorumu yapılabilir. Bu bağlamda öğrencilerin bilimsel bilginin kesin olmayan ve deneysel doğasını kavrayabilmeleri için bilim insanlarıyla ilgili zihinlerinde yer alan imajların, doğru yönde yapılandırılmasına ihtiyaç vardır. Her şeyi her zaman tam anlamıyla başarabilen ve her zaman doğru şeyler yapabilen kişileri bilim insanı olabileceği düşüncesinin öğrencilerin zihninden atılmalıdır (Küçük, 2006).

Bilim ve teori arasında kurulan ilişkilere bakıldığında öğretmen adaylarının her bilimsel çalışmanın bir teori ile sonuçlanacağını düşünerek teoriyi değişmez bilgi olarak kabul ettikleri belirlenmiştir. Benzer durum, üniversite seviyesindeki öğrencilerin teori, kanun ve ispat konusunda hem bilgi eksikliği hem de yaygın kavram yanılıklarına sahip oldukları şeklinde bazı çalışmalarda da belirlenmiştir (Gürses, Doğan ve Yalçın, 2005). Aynı çalışmada öneri olarak üniversitede bilimin doğası ve bilim felsefesi gibi derslere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Kaynakça

- Bahar, M. (2001). Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Kullanımı, Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 25-40.
- Bayram, H. Ve Ersoy, N. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerinin Maddelerin Sınıflandırılması ve Değişimi Konusundaki Kavram Yanılıklarının Deney ve Kavram Haritası Yöntemi ile Giderilmesi, Dergi Park Eğitim Bilimleri Dergisi 40 (40), 31-46.
- Doğan Bora, N. (2005). *Türkiye Genelinde Ortaöğretim Fen Branşı Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilimin Doğası Üzerine Görüşlerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, N. ve Özcan, B.M. (2010). Tarihsel Yaklaşımın 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Geliştirilmesine Etkisi, *Ahi Evran Ün. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 187-208.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.

- Gücüm, B., Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilimsel Bilginin Yapısını Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2000.
- Gürses, A., Doğar, Ç. ve Yalçın, M., Bilimin Doğası Ve Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Dair Düşünceleri, Milli Eğitim Dergisi, 166 (2005).
- Hogan, K., Exploring a Process View of Students' Knowledge about the Nature of Science, Science Education, 84 (2000) 51–70.
- Küçük, M. (2006). Bilimin Doğasını İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Öğretmeye Yönelik Bir Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Macaroğlu, E., Taşar, M. F. ve Çataloğlu, E., Turkish Preservice Elementary School Teachers' Beliefs about the Nature of Science. Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching (NARST), San Diego, CA, 1998.
- MEB, İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2005.
- Yakmacı Güzel, B., Fen Alanı (Biyoloji, Kimya Ve Fizik) Öğretmenlerinin Bilimsel Okur-Yazarlığın Bir Boyutu Olan “Bilimin Doğası” Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bir Tarama Çalışması, IV. Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2000.

USING THINK ALOUD PROTOCOL TO DETERMINE PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' SELF REGULATION BEHAVIORS IN HYPERMEDIA LEARNING ENVIRONMENT

Nağihan İMER ÇETİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, nagihanimer@gmail.com

Betül TİMUR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, betultmr@gmail.com

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine pre-service science teachers' self regulation behavior through think aloud protocol in the hypermedia learning environment. The sample group of the study consisted of 5 teachers in the experimental group and 5 students in the control group. Pre-service science teachers in the experimental group were given self-regulation training in order to control their own learning processes in a hypermedia learning environment and after training a sample course applied to participants to improve their self-regulating behaviors. Think aloud protocol was used to deeply examine self-regulating behaviors of participants in both groups during the learning via hypermedia. For this purpose, the protocols of 10 participants whose sounds were recorded converted into a written documents by the researcher in computer. The stages and sub stages of the self regulation were investigated through literature and developed "Self Regulation Behaviors Coding Guideline Sheet" by the researcher. It was used to determine which self regulation behaviors pre-service science teachers used during the 100 minute protocols. The data obtained from think aloud protocol were analyzed by "descriptive analysis" approach. Think aloud protocol data indicated that pre-service science teachers in Experimental Group used these self regulation behaviors during learning more than the pre-service science teachers in Control Group : "Setting goals and planning", "Recycle goal in working memory", "Judgment of learning", "Content evaluation", "Expectation of adequacy of content", "Monitoring progress toward goals", "Monitoring learning strategy use", "Monitoring time", "Repetition", "Reviewing notes", "Taking notes", "Goal-directed search".

Key Words:Self regulation, pre-service science teachers, think aloud protocol

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HİPERMEDYA ÖĞRENME ORTAMINDA ÖZDÜZENLEME DAVRANIŞLARININ TESPİT EDİLMESİNDE SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLÜNÜN KULLANILMASI

ÖZET

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının hipermedya öğrenme ortamında özdüzenleme davranışlarının sesli düşünme protokolü aracılığıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu deney grubunda 5, kontrol grubunda 5 olmak üzere toplam 10 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deney grubundaki öğretmen adaylarına hipermedya öğrenme ortamında kendi öğrenme süreçlerini kontrol altına alabilmeleri için özdüzenleme eğitimi verilmiştir ve eğitimden sonra, öğretmen adaylarının özdüzenleme davranışlarını geliştirmeye yönelik örnek bir ders yapılmıştır. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının öğrenmeleri esnasında özdüzenleme davranışlarını derinlemesine incelemek amacıyla sesli düşünme protokolü kullanılmıştır. Bu amaçla ses kaydı yapılan 10 öğretmen adayının protokollerini araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilmiştir. Taranan literatür doğrultusunda özdüzenlemenin evreleri ve alt aşamaları incelenerek öğretmen adaylarının 10 dakikalık protokoller sırasında özdüzenlemenin ana evreleri ve alt bileşenlerinden hangilerini kullandıkları belirlenmiş ve buna dayalı olarak araştırmacı tarafından "Özdüzenleme Davranışlarını Kodlama Yönergesi" geliştirilmiştir. Sesli düşünme protokolünden elde edilen veriler "betimsel analiz" yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Sesli düşünme protokolü verileri Deney grubundaki öğretmen adaylarının Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla şu özdüzenleme davranışlarını kullandıklarını göstermiştir: "Hedef belirleme ve planlama", "İşleyen bellekteki hedeflerin yeniden işleme sokma", "Öğrenmenin muhakemesi", "İçeriğin değerlendirilmesi", "İçeriğin yeterliliği beklentisi", "Hedeflere yönelik süreci izleme", "Kullanılan öğrenme stratejilerini izleme" ve "Zamanı izleme", "Tekrar etme", "Notları gözden geçirme", "Not alma", "Hedefe yönelik arama yapma".
Anahtar Kelimeler: Özdüzenleme, fen bilgisi öğretmen adayları, sesli düşünme protokolü

1. Giriş

Günümüzde eğitim-öğretim anlayışı radikal değişikliklere uğramış, öğrencinin merkezde olduğu öğretmenin ise rehber rol oynadığı bir süreç olarak nitelendirilmiştir. Öğrencinin merkezde olması "kendi öğrenmesinden kendisinin sorumlu olduğu, kendi öğrenme sürecini yapılandırdığı" anlamına gelmektedir. Son güncellenen eğitim öğretim programının amaçlarında da bu özellikle vurgulanmıştır. Literatüre bakıldığında bu kavramın karşılığı karşımıza "özdüzenleme" olarak çıkmaktadır. Özdüzenleme, temelde Albert Bandura'nın (1986) sosyal biliş teorisine dayanmaktadır. Zimmerman (1998) özdüzenlemeyi eğitim açısından hedefler saptama, bu hedeflere ulaşmak için yöntemler geliştirip, bu yöntemleri kontrol etme şeklinde tanımlamıştır. Kurt (2010) ise özdüzenleme sürecini öğrencilerin öğrenme kazanımları belirledikten sonra bu kazanımlar doğrultusunda bireysel öğrenme çevrelerini oluşturmaları olarak ifade etmiştir. Pajares, 2002, insanların tepkisel organizmalar

olmadığını öz düzenleyici canlılar olduğunu söylemiştir. Özetle özdüzenlemenin bireyin kişisel, çevresel ve davranışsal faktörlerinin karşılıklı etkileşimlerinin bir ürünü olduğunu söyleyebiliriz.

Son yıllarda özdüzenlemenin eğitim alanında kullanımı giderek önem kazanmıştır. Bir çok kuramcı özdüzenlemenin eğitim alanında kullanılmasına ilişkin çeşitli modeller ortaya koymuşlardır. En çok kabul gören özdüzenleyici öğrenme modelleri Zimmerman ve Pintrich'in özdüzenleyici öğrenme modelleridir. Son yıllarda bilgisayar tabanlı öğrenme ortamlarında özdüzenleme daha fazla önem kazanmıştır. Çünkü bilgisayar tabanlı öğrenmede öğrenciye bilginin birden fazla kaynak içerisinde sunulmasından dolayı (çoklu gösterim) bilgisayar tabanlı öğrenme öğrencinin bu ortamdaki performansını kontrol etmesini gerektirir. Bu çalışmada bilgisayar tabanlı öğrenme ortamının daha spesifik hali olan "hipermedya"ya odaklanılmıştır. Hipermedya, içeriğin doğrusal olmayan bir yolla öğrenene sunulduğu öğrenci merkezli bir tür bilgisayar tabanlı öğrenme ortamıdır (Jonassen ve Reeves, 1996). Kısaca hipermedya, bireylerin özgür olarak gezebildiği bilgisayar tabanlı bir ortamdır. Hipermedyadaki bilgiler arasında köprüler bulunur. Hipermedya öğrencilerin kompleks konuları öğrenmelerini basitleştirdiği için güçlü bir öğrenme materyali olarak görülmektedir (Azevedo & Cromley, 2004). Çünkü hipermedya bir ortam içinde birden fazla bilgi kaynağını kullanıcıya sunmaktadır. Öğrenci bu kaynaklar arasında özgür bir şekilde gezinme şansı elde etmektedir. Dolayısıyla öğrenci hipermedyada öğrenirken aktif olarak rol almakta ve öğrenmesinde birinci dereceden sorumlu kişi konumunda bulunmaktadır. Yoksa öğrenci hipermedyada bilgi kaynakları arasında kendini kaybeder ve anlamlı öğrenme gerçekleşmez. Böylece hipermedyanın avantajları dezanavantaja dönüşür. Son zamanlarda araştırmacılar çalışmalarını öğrencinin hipermedyanın avantajlarından en üst düzeyde yararlanabilmesi ve hipermedyanın karmaşıklığını yönetebilmesi için hangi özdüzenleyici öğrenme süreçlerini kullanması gerektiği üzerine yoğunlaştırmışlardır (Witherspoon ve ark, 2007). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının hipermedya ortamında özdüzenleme davranışlarının sesli düşünme protokolü aracılığıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır.

2. Metot

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının hipermedya ortamında özdüzenleme durumları, nitel araştırma metodolojisinin desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) ile incelenmiştir. Hipermedya destekli öğrenimlerin yapılacağı iki gruptan oluşan ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme esnasında özdüzenleme davranışlarının nasıl olduğunu incelemek amacıyla Deney ve Kontrol grubundan seçilen 5'er öğrenciye sesli düşünme protokolü uygulanmıştır. Veriler toplandıktan sonra analiz edilmiş ve iki grubun özdüzenleme davranışları derinlemesine incelenerek birbiriyle karşılaştırılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin büyük şehirlerinden birinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıfında öğrenim gören toplam 10 öğretmen adayı oluşturmuştur. 5 öğretmen adayı deney grubuna 5 öğretmen adayı ise kontrol grubuna atanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Sesli Düşünme Protokolü

Öğretmen adaylarının öğrenmeleri esnasında özdüzenleme davranışlarını derinlemesine incelemek amacıyla sesli düşünme protokolü kullanılmıştır. Sesli düşünme protokolü ile öğretmen adaylarından daha ayrıntılı ve gerçek veriler alınması amaçlanmıştır.

2.3.2. Sesli Düşünme Protokolünün Uygulanması

Uygulamalardan önce her iki gruba da (deney/kontrol) hipermedya eğitimi [web sitesini oluşturan öğelerin (video, konu anlatımı, animasyon vb.) tanıtımı] verilmiştir. Buna ek olarak sadece deney grubundaki öğretmen adaylarına hipermedya öğrenme ortamında kendi öğrenme süreçlerini kontrol altına alabilmeleri için özdüzenleme eğitimi verilmiştir ve eğitimden sonra, öğretmen adaylarının

özdüzenleme davranışlarını geliştirmeye yönelik örnek bir ders yapılmıştır. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının öğrenmeleri esnasında özdüzenleme davranışlarını derinlemesine incelemek amacıyla sesli düşünme protokolü kullanılmıştır. Sesli düşünme protokolü kişinin zihinsel aktivitesini tüm yalınlığıyla ortaya koyduğu bir sözel veri toplama aracıdır. Uygulamalar bilgisayar laboratuvarında her bir öğretmen adayı ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayına hipermedyadan bilimin doğasını öğrenebilmesi için 100 dakika süre verilmiştir. Uygulamalar esnasında mikrofonlu bilgisayar kulaklığı kullanılarak öğretmen adayının sesi mikrofon ile bilgisayara kaydedilmiştir. Ses kaydı yapılan 10 öğretmen adayının protokolleri araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilmiştir. Sesli düşünme protokolünden elde edilen veriler "betimsel analiz" yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Bu amaçla taranan literatür doğrultusunda özdüzenlemenin evreleri ve alt aşamaları incelenerek araştırmacı tarafından "Özdüzenleme Davranışlarını Kodlama Yönergesi" geliştirilmiştir ve betimsel analiz aracılığıyla öğretmen adaylarının 100 dakikalık protokoller sırasında özdüzenlemenin ana evreleri ve alt bileşenlerinden hangilerini kullandıkları belirlenmiştir.

2.3.3. Özdüzenleme Davranışlarını Kodlama Yönergesi

"Özdüzenleme Davranışlarını Kodlama Yönergesi" hazırlanırken Azevedo ve arkadaşlarının (Azevedo ve ark., 2005) geliştirmiş olduğu özdüzenleme modeli temel alınmıştır. Hazırlanan yönergenin ana evreleri ve alt boyutları şu şekildedir:

(1)Planlama

- Hedef belirleme ve planlama
- İşleyen bellekteki hedeflerin yeniden işleme sokulması
- Ön bilgilerin aktif hale getirilmesi

(2)Kendini İzleme

- Öğrendiklerinin muhakemesi
- Bildiklerinin farkında olma
- Kendini sorgulama
- İçeriğin değerlendirilmesi
- İçeriğin yeterliği beklentisi
- Öğrenmenin değerlendirilmesi
- Hedeflere yönelik süreci izleme
- Kullanılan stratejileri izleme
- Zamanı izleme

(3)Strateji Kullanımı

- Video Kontrol
- Bilgi Kaynaklarını Koordine Etme
- Yeni Bir Bilgi Kaynağı Seçme
- Çizim Yapma
- Çıkarım Yapma
- Ezberleme
- Tekrar Etme
- Notları Gözden Geçirme

- Not Alma
- Hedefe Yönelik Arama Yapma
- Amaçsız Gezinme

(4) Motivasyon

- İlgi durumu

2.3.4. Hipermedya Öğrenme Aracı

Araştırmada hem Deney hem de Kontrol grubunda öğrenme aracı olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından Drupal içerik yönetim sistemi programı aracılığıyla web tabanlı bir hipermedya öğrenme aracı (www.bilimindogasi.net) geliştirilmiştir. Hipermedyanın içeriği bilimin doğası dersi kapsamındaki kazanımlar doğrultusunda metin dosyaları, videolar, resimler, ses dosyaları ve animasyonlar içerecek şekilde hazırlanmıştır ve bu süreçte hipermedyanın birçok teknik özelliğinden (ana sayfa, bilgi kaynakları arasında geçiş için bağlantılar (link), ileri- geri tuşları, menü vb.) yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının özdüzenleme davranışlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Özdüzenleme Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özdüzenleme Davranışı	Deney Grubu (n=5)		Kontrol Grubu (n=5)	
	f	%	f	%
Planlama				
Hedef Belirleme ve Planlama	6	85.7	1	14.3
İşleyen Bellekteki Hedeflerin Yeniden İşleme Sokulması	31	81.6	7	18.4
Önceki Bilgilerin Aktif Hale Getirilmesi	49	49.5	50	50.5
Kendini İzleme				
Öğrenmenin Muhakemesi (olumlu)	43	78.2	12	21.8
Öğrenmenin Muhakemesi (olumsuz)	13	65	7	35
Bildiklerinin Farkındalığı (olumlu)	17	30.4	39	69.6
Bildiklerinin Farkındalığı (olumsuz)	4	57.1	3	42.9
Kendini Sorgulama	2	40	3	60
İçeriğin Değerlendirilmesi (olumlu)	9	75	3	25
İçeriğin Değerlendirilmesi (olumsuz)	3	42.9	4	57.1
İçeriğin Yeterliği Beklentisi (olumlu)	12	75	4	25
İçeriğin Yeterliği Beklentisi (olumsuz)	7	87.5	1	12.5
Hedeflere Yönelik Süreci İzleme	13	76.5	4	23.5
Kullanılan Stratejileri İzleme	8	88.9	1	11.1
Zamanı İzleme	21	72.4	8	27.6
Strateji Kullanımı				
Video Kontrol	1	14.3	6	85.7
Bilgi Kaynaklarını Koordine Etme	4	100	0	0
Yeni Bir Bilgi Kaynağı Seçme	124	46.1	145	53.9
Çizim Yapma	4	80	1	20
Çıkarım Yapma	112	53.8	96	46.2
Ezberleme	2	40	3	60
Tekrar Etme	88	84	17	16
Notları Gözden Geçirme	48	87.3	7	12.7
Not Alma	219	72	85	28
Hedefe Yönelik Arama Yapma	65	86.7	10	13.3
Amaçsız Gezinme	5	4	122	96
Motivasyon				
İlgi Durumu (olumlu)	12	22.2	42	77.8
İlgi Durumu (olumsuz)	5	41.7	7	58.3

4. Sonuç

Sesli düşünme protokolü verileri Deney grubundaki öğretmen adaylarının Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla şu özdüzenleme davranışlarını kullandıklarını göstermiştir:

“Hedef belirleme ve planlama”, “İşleyen bellekteki hedeflerin yeniden işleme sokma”, “Öğrenmenin muhakemesi”, “İçeriğin değerlendirilmesi”, “İçeriğin yeterliliği beklentisi”, “Hedeflere yönelik süreci izleme”, “Kullanılan öğrenme stratejilerini izleme” ve “Zamanı izleme”, “Tekrar etme”, “Notları gözden geçirme”, “Not alma”, “Hedefe yönelik arama yapma”.

Sesli düşünme protokolü bulgularına göre , özdüzenlemenin planlama aşamasında Deney grubundaki öğretmen adaylarının Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla “hedef belirleme ve planlama” ve “öğrenme sürecinde öğrenme hedeflerini anımsama (işleyen bellekteki hedeflerin yeniden işleme sokulması)” yaptıkları saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar Moss (2007), Azevedo ve Cromley (2004) ve Turan (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlık göstermektedir. Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins (1999) çalışmalarında plan yapmanın özdüzenleyici öğrenmenin ilk ve en önemli adımı olduğunu ve öğrencilerin planlama yaparak üst biliş becerilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Cheng (2011) çalışmasında “hedef belirleme” özdüzenleme davranışının öğrencilerin öğrenme performansında önemli bir rol oynadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca Chamot ve arkadaşları (1999) hedef belirleme ve plan yapmanın sadece öğrenmenin başlangıcında yapılmasının yeterli olmadığını gerektiğinde öğrenme süreci içinde de bu öğrenme hedeflerin tekrar tekrar hatırlanmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Böylece “işleyen bellekteki hedeflerin işleme sokulması”nı önemine değinmişler ve bu davranışın planlama ile olan ilişkisini belirtmişlerdir.

Çalışmanın planlama aşamasında “önceki bilgilerin aktif hale getirilmesi” ne ilişkin Deney ve Kontrol grubunun benzer davranışlar gösterdiği saptanmıştır.

Kendini izleme ve strateji kullanımı öz düzenlemeninin en önemli basamaklarından ikisidir (Winne & Hadwin, 1998; Winne, 2001). Özdüzenlemenin kendini izleme aşamasında Deney grubundaki öğretmen adaylarının Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla “öğrenmenin muhakemesi”, “içeriğin değerlendirilmesi”, “içeriğin yeterliliği beklentisi”, “hedeflere yönelik süreci izleme”, “kullanılan stratejileri izleme” ve “zamanı izleme” özdüzenleme davranışlarını kullandıkları bulgulanmıştır.

Azevedo ve Cromley (2004) öğrenmede biliş sisteminin üstbilişsel olarak izlenmesinin önemine değinmişlerdir. Ayrıca onlar da çalışmalarında bu çalışmaya benzer şekilde özdüzenleme eğitimi alan öğrencilerin “öğrenmenin muhakemesi” ve “hedeflere yönelik süreci izleme” özdüzenleme davranışlarını özdüzenleme eğitimi almayan öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını saptamışlardır.

Mih ve Mih (2010), özdüzenlemede “zamanı organize etmenin” etkili bir öğrenme için önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Özdüzenlemenin strateji kullanımı aşamasında Deney grubundaki öğretmen adaylarının Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla “tekrar etme”, “notları gözden geçirme”, “not alma”, “hedefe yönelik arama yapma” özdüzenleme davranışlarını kullandıkları bulgulanmıştır.

Ayrıca kontrol grubunun Deney grubuna göre hipermedya da daha fazla amaçsız gezindikleri saptanmıştır. Winne (2001) öğrencilerin interneti amaçsızca kullandıklarında o eğitimin ne kadar etkili olduğunu tartışılır olduğunu belirtmiştir.

Özdüzenleme davranışlarının gelişimine yönelik eğitim için daha uzun süre ayrılabilir yada bir eğitim-öğretim yılı boyunca öğrencilere düzenli olarak özdüzenleme davranışlarını geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptırılabilir. Sesli düşünme protokolüne ek olarak bilgisayarda göz izleme (eye tracking) sistemi kullanılabilir. Böylece öğrencilerin özdüzenleme davranışlarının yanı sıra hangi sayfada nereye (metin, resim, şekil vb.) baktıkları ve ne kadar süre harcadıkları belirlenerek bunların öğrencinin öğrenme performansı ile ilişkisi araştırılabilir.

Kaynakça

Azevedo, R., & Cromley, J.G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3),523-535.

- Azevedo, R., Cromley, J. G., & Seibert, D. (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? *Contemporary Educational Psychology*, 29, 344–370.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C. & Greene, J. A. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33, 381–412.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. & Robbins, J. (1999) *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, N.Y.: Addison Wesley Longmans Inc.
- Cheng, E. C. K. (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. *International Journal of Research & Review*, 6 (1), 1-16.
- Kurt, G. (2010). Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Self-Regulated Learning Strategies Within The Context Of Their Teaching Practices. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara
- Jonassen, D.H., & Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 693-719). New York: Macmillan.
- Mih, C., & Mih, V. (2010). Components of self-regulated learning: Implications for school performance. *Acta Didactica Napocensia*, 3, 39-48.
- Moss, D.C. (2007). *Learning with hypermedia: Examining cognitive, motivational, and contextual factors*. Department of Human Development. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html> adresinden 14 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. Zimmerman & D. Schunk. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-189). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winne, P.H., & Hadwin, A.F. (1998). Studying self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Witherspoon, D.J., Wooding, S., Rogers, A.R., Marchani, E.E., Watkins, W.S., Batzer, M.A. & Jorde, L.B. (2007) Genetic similarities within and between human populations. *Genetics* 176, 351–359.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B, J, (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp.1-19). New York: Guilford.

DETERMINATION OF PRE SERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS ABOUT STEM EDUCATION: FOCUS GROUP INTERVIEW

Nagihan İMER ÇETİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, nagihanimer@gmail.com

Betül TİMUR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, betultmr@gmail.com

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal pre service science teachers' views regarding STEM education. The sample group of the study consisted of a total 10 pre service science teachers at 1th and 4 th grades of the university. Focus group interview which is a form of qualitative research method was used in the study. For this purpose, an interview form consisting of 7 questions about the topic was developed by the researcher. The validity and reliability of the questions were evaluated by experts in the field and then necessary corrections had been done and it was finalized. A focus group interview was held with participants for about 1 hour in separate sessions. Interviews recorded with voice recorder and then analyzed. According to research findings, it was determined that the views of the first grade pre-service teachers about STEM education were insufficient. It was seen that 4th grade students reported more valid opinions. First grade pre-service teachers stated that they just heard STEM from social media but didn't know exactly what it meant. On the other hand, fourth grades indicated that they had STEM education within their undergraduate courses and they also did STEM activities in teacher practice course but they emphasized that all of these were not enough to have adequate knowledge for STEM.

Key Words: STEM, STEM education, pre service science teachers, focus group interview.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ STEM EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ: ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ

ÖZET

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu üniversitenin 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 10 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından konuyla ilgili 7 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Soruların geçerliği ve güvenilirliği için uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve son hali verilmiştir. 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile ayrı oturumlarda yaklaşık 1 saat süren odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre 1. Sınıf öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin görüşlerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. 4. Sınıf öğrencilerinin ise daha geçerli görüşler belirttikleri görülmüştür. 1. Sınıflar STEM'i sosyal medyadan duyduklarını içeriğinin tam olarak ne olduğunu bilmediklerini belirtmişler ancak 4. Sınıflar lisans dersleri kapsamında STEM eğitimi aldıkları ayrıca öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri kapsamında staj okullarında da STEM etkinliklerini gördüklerini ancak yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: STEM, STEM eğitimi, fen bilgisi öğretmen adayları, odak grup görüşmesi.

1. Giriş

Son zamanlarda, Fen Bilimleri öğretim programında köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu yeni programda Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik alanlarının hepsini barındıran bir öğrenme-öğretme süreci benimsenmiştir. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri olan STEM; fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) alanlarının baş harflerinden oluşmakta ve bu alanların birbiriyle bütünleşmesini ifade eder (Akgündüz ve diğerleri, 2015; Bybee, 2013). Akgündüz (2016) STEM eğitimi, Fen ve Matematik disiplinlerindeki teorik bilgilerin Mühendislik alanına uygulanarak teknolojik bir ürün elde etme süreci olarak tanımlamıştır. Öğrenciler bu eğitim sayesinde disiplinler arası bilgiyi harmanlayarak bütünleştirir. Diğer bir deyişle, öğrenci belirlenen problemin çözüm aşamasında fen ve matematik bilgisini kullanır, teknoloji ve mühendislik becerilerini kullanarak bir ürün ortaya koyar böylece öğrenme anlamlı hale gelir ve kalıcı olur. Bu eğitim anlayışın en büyük avantajı çocuğa içinde bulunduğumuz çağın becerilerini kazandırmış olmasıdır. Diğer bir ifadeyle çocuk yaratıcı düşünme, karşılaştığı problemleri çözebilme, olaylara eleştirel bakabilme yetilerine sahip olur. En önemlisi öğrenciler fen bilimlerini, matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirerek (disiplinler arası bakış açısı kazanarak) üst bilişsel düşünme, düşündüklerini sonuca döküp bir materyal ortaya koyabilme, icat ve yenilik yapabilme seviyesine ulaşırlar. Bir ülkenin ekonomik ve teknolojik gelişmesi için o toplumdaki bireylerin yenilikçi (inovatif) ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu açılardan

düşünüldüğünde, STEM eğitimi yenilikçi ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireylerin yetişmesinde önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, 5-10 kişilik bir grup içerisinde grup bireylerinin araştırma konusu hakkında önceden hazırlanmış sorular üzerinde tartışıp görüşlerini belirttikleri bir yöntemdir (Kırcaali, 2004). Bu amaçla araştırmacı tarafından konuyla ilgili 8 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Soruların geçerliği ve güvenilirliği için uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve son hali verilmiştir. 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile ayrı oturumlarda yaklaşık 1 saat süren odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra bu görüşmeler dinlenerek yazıya dökülmüştür ve içerik analizi yapılmıştır. Görüşme verilerinin sunumunda etik unsurlar göz önünde bulundurularak kişi isimleri metinde verilmeyerek katılımcılar numaralandırılmış ve Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 şeklinde kodlanan öğrencilerin cevaplarına yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın örneklem grubunu Türkiye'nin büyük şehirlerinden birinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 10 öğretmen adayı oluşturmuştur.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarına ilk olarak “STEM eğitimi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Sizce STEM ne demek?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının STEM'in ne olduğuna ilişkin düşünceleri

Öğretmen adaylarının STEM'in ne olduğuna ilişkin düşünceleri	Frekans
Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir eğitim	7
Yeni bir öğrenme yaklaşımı	5
Yaşam boyu kullanılacak bilgileri yaparak yaşayarak öğrenme	1
Akıl yürüterek, sosyal çevreye katkı sağlayan kalıcı öğrenme	1
Öğrenciyi geliştirmeye yönelik bir eğitim	1
Öğrencinin kendi yeteneklerinin farkına vardığı öğrenme süreci	2
Disiplinler arası iletişim kurma, takım çalışması, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri kazandıran öğretim süreci	2
Öğrenciye araştırma ve problem çözme becerileri kazandıran bir eğitim	1
Çocukların erken yaşta eğitim alarak üretim odaklı yetişmesini sağlayan bir proje	1
Ezbercilikten çok öğrenciye bilgiye kendi ulaşma imkanı tanıyan bir eğitim	3
Teknolojiden yararlanan bir eğitim	1
Öğrencileri düşünmeye sevk eden bir eğitim	2
Fikrim yok	2

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM'i daha çok Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir eğitim olarak tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca bunun yeni bir öğrenme yaklaşımı olduğunu da belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“STEM eğitimi yeni bir yaklaşımdır. Öğrencilere disiplinlerarası iletişim kurma, işbirlikli çalışma, yaratıcı ve analitik düşünme, araştırma ve problem çözme becerileri kazandırmaya yönelik bir eğitim.” (Ö.2)

“STEM kısaca Fen Matematik Mühendis ve Teknoloji kelimelerinin birleşiminden oluşuyor diyebilirim. Türkçe karşılığı ise FeTeMM dir.”. (Ö.3)

Öğretmen adaylarına ikinci olarak “ Kendinizi STEM konusunda yeterli buluyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 2.Öğretmen adaylarının STEM konusunda yeterliklerine ilişkin düşünceleri

Öğretmen adaylarının STEM konusunda yeterlikleri	Frekans
<i>Yeterli hissetme</i>	
Konuya ilgi olması	1
Daha önce araştırmış olması	1
STEM eğitimi vermiş olması	1
STEM etkinliklerini bir ders kapsamında yapmış olması	1
<i>Yeterli Hissetmeme</i>	
STEM konusunda yeterli eğitim almamış olması	7
Bu konuda bir bilgisinin olmaması	2

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunun STEM konusunda kendisini yeterli bulmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Gerekçe olarak en fazla bu konuda gerekli eğitimi almamış olmalarını ileri sürmüşlerdir. Görüşmenin bu sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar şu şekildedir.

“Tam olarak yeterli bulmuyorum çünkü gerekli eğitimleri almadım ve gerekli uygulamaları yapmadım.” (Ö.3)

“...çünkü bununla ilgili bir eğitim alamadım, uygulama yapmadım.” (Ö6)

Öğretmen adaylarına üçüncü olarak “ Kendi öğreniminiz boyunca STEM eğitimi ile ders işlediniz mi?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 3.Öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarında STEM konusundaki deneyimleri

Öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarında STEM konusundaki deneyimleri	Frekans
Üniversitede STEM uygulamaları yapmış olma	5
Daha önce hiç STEM uygulaması yapmamış olma	5

Tablo 3’e bakıldığında öğretmen adaylarının beşi üniversitede bir derste STEM eğitimi ile ders işlediklerini belirtmişlerdir. Diğer beş öğretmen adayı ise öğrenim hayatları boyunca STEM eğitimi ile ders işlemediklerini ifade etmişlerdir. Görüşmenin bu üçüncü sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar şu şekildedir.

“Bilimsel araştırma dersinde STEM eğitimi ile ders işledim. Marshmellow ve makarna ile denge merkezi, plastik tabak ve çubuklar ile eşit kollu terazi ve daha birçok çalışmalar yaptık. Bu çalışmaların hepsinde az ve kolay bulunan malzemeler ile bir ürün ortaya koyabildik.” (Ö.4)

“Biraz önce de bahsettiğim gibi kendi eğitim hayatımda böyle bir şey görmedim yani hep ezbercilik üzerine ve öğretmen merkezli eğitim gördüm.” (Ö8)

“Daha önce bahçeşehir kolejinde böyle bir sistemin uygulandığını duydum fakat orada okumadığım için işleyişin nasıl olduğunu bilmiyorum.” (Ö10)

Öğretmen adaylarına dördüncü olarak “STEM eğitimi verilen bir okulu nasıl hayal edersiniz? sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.Öğretmen adaylarının STEM eğitimi veren bir okulun nasıl olacağına ilişkin düşünceleri

Öğretmen adaylarının STEM eğitimi veren bir okulun nasıl olacağına ilişkin düşünceleri	Frekans
STEM eğitimi için yeterli donanıma sahip	4
STEM konusunda bilgili eğitimcilere sahip	4
Akademik ve sosyal olarak başarılı öğrencilerin yetiştiği bir okul	3
Eğlenceli ve etkinlik dolu	1
Verimli	2
Günlük hayatla ilişkileri problemleri sınıfa getiren bir okul	1
Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrendiği bir okul	3
Deney ve gözlemlerin yapıldığı bir okul	2

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının çoğu STEM eğitimi veren bir okulu bu eğitim için yeterli alt yapıya sahip, bu konuda donanımlı ve yeterli bilgiye sahip eğitimcilerin olduğu bir okul olarak hayal ettiklerini belirtmişlerdir. Örnek alıntılar şu şekildedir:

“Öğrencilerin uygulamalı olarak ders işleyebileceği bir ortam bence kulağa hoş geliyor.Öğrenciler üzerinde fayda sağlayabileceğini düşünüyorum.” (Ö.8)

“STEM eğitimi verilen bir okul teknolojik olarak daha donanımlı ve matematik-fen alanına daha çok önem veren bir okul olur. En basiti biz bu zamana kadarki eğitim hayatımız boyunca tek bir deney bile yapmadık laboratuvarın kapısı bile açılmadı diyebilirim fakat STEM eğitimi olan bir okulda deneylerle ve gözlemlerle öğrencinin çabası daha da artırılabilir.” (Ö.9)

Öğretmen adaylarına beşinci olarak “Öğretmen olduğunuzda STEM eğitimi derslerinizde kullanmayı düşünüyor musunuz? sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 5.Öğretmen adaylarının STEM eğitimini meslek hayatlarında kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin düşünceleri

Öğretmen adaylarının STEM eğitimini meslek hayatlarında kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin düşünceleri	Frekans
Kullanırım	8
Emin değilim	2

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarından sekizi STEM eğitimini derslerinde kullanacaklarını ifade ederken ikisi emin olmadığını belirtmiştir. Örnek alıntılar şu şekildedir:

“Öğretmen olduğumda okulumun ve sınıfımın şartları el verdiğince STEM eğitimi keyifle kullanmayı düşünüyorum.” (Ö.1)

“Öğrencim hangi uygulamayla dersi daha verimli işliyor,hangi yöntemle ders işlemem onların dikkatini çekiyorsa ona göre ders işlerim. STEM eğitimini kullanıp kullanmayacağımdan emin değilim.” (Ö.10)

Öğretmen adaylarına altıncı olarak “Derslerinizde STEM eğitiminin uygulanabilir hale getirebilmek için neler yapılabilir? Eksikler neler? sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 6.Öğretmen adaylarının derslerinde STEM eğitiminin uygulanabilmesi için önerileri

Öğretmen adaylarının derslerinde STEM eğitiminin uygulanabilmesi için önerileri	Frekans
STEM laboratuvarları kurulmalı	5
Öğretmenler bu konuda yetiştirilmeli	5
Sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması	4
Ders saati sayısı artırılmalı	2
Yeterli donanım sağlanmalı	2

Öğretmen adayları STEM eğitiminin derslerinde uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmesi gerektiğini, okullara STEM laboratuvarı kurulmasının gerektiğini ve sınıftaki

öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen adaylarının cevapları şöyledir.

“...öncelikle ilde bir STEM laboratuvarı kurulmalı ve öğretmenler çok iyi eğitilmeli daha sonra gerekli imkanlar sağlanarak bu laboratuvarlar okullara da kurulmalı.” (Ö.2)

“...ilk olarak öğrencilerden ziyade öğretmenlerim bu konuda iyi ve donanımlı bir şekilde olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö.3)

Öğretmen adaylarına yedinci olarak “Stem eğitimi sizce Türkiye’de uygulanabilir mi? Neden?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 7.Öğretmen adaylarının Türkiye’de STEM eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin düşünceleri

Öğretmen adaylarının Türkiye’de STEM eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin düşünceleri	Frekans
Öğretmenlere gerekli eğitimler verilirse	4
Öğretmenlerin isteğine ve motivasyonuna bağlı	3
Okulun STEM için yeterli altyapıya sahip olursa	2
Uygun sınıf koşulları sağlanırsa (ör: sınıf mevcudu)	2
Öğretmen merkezli eğitim sistemi değişirse	2

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının tümü Türkiye’de STEM eğitiminin uygulanabilir olduğunu söylemişlerdir. Ancak öğretmenlere bu konuda eğitim verilirse, öğretmenler bu konuda istekli ve motive olurlarsa, okul yeterli altyapıya sahip olursa, uygun sınıf koşulları sağlanırsa ve öğretmen merkezli eğitim sistemi değişirse bunun mümkün olacağını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı ifadeler şöyledir:

“STEM eğitimi donanımlı ve istekli öğretmenler, altyapısı sağlam bir okul olduğu sürece Türkiye’de tabi ki uygulanabilir.” (Ö.1)

“Uygulanabilir. Tabi ki bu iş yine öğretmen yetiştirmekte biter.” (Ö.8)

Öğretmen adaylarına sekizinci olarak “Stem eğitimi ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 8.Öğretmen adaylarının STEM eğitimi ile ilgili önerileri

Öğretmen adaylarının STEM eğitimi ile ilgili önerileri	Frekans
Lisans eğitimi süresince STEM eğitimi ile ilgili ders verilmeli	6
Lisans eğitimi süresince STEM eğitimi ile ilgili uygulamalar yapılmalı	5
Öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimler verilmeli	5
Okullara bu eğitim için yeterli donanım sağlanmalı	5

“Öğretmenlere bu konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitimler verilmeli böylece öğretmen de öğrendiklerini öğrencilere aktarabilsin.” (Ö.9)

“...şimdiye kadar STEM eğitimini gördük yani tanım olarak bir farkındalığımız oluştu ancak tam olarak uygulama kısmına hakim değilim. Bu nedenle üniversitede lisans derslerimizde STEM eğitimi ile ilgili bir ders verilmeli.” (Ö.1)

4. Sonuç

STEM’in ne olduğuna ilişkin 1. sınıf öğrencilerinin çoğu bu konuda bir fikrinin olmadığını söylemiştir. Bazıları ise STEM’in fen, teknoloji, matematik ve mühendislik kelimelerinin baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşan bir eğitim anlayışı olduğunu belirtirken 4. sınıf öğretmen adayları daha kapsamlı ve yeterli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Bu durum 4. sınıf öğrencilerinin bazı lisans dersleri kapsamında STEM eğitimi almış olmaları ayrıca öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri kapsamında staj okullarında da STEM etkinliklerini görmüş olmaları olabilir.

Bir diğer dikkat çekici bulgu ise öğretmen adaylarının birçoğunun kendini STEM konusunda yetersiz bulmasıdır. Hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğrenciler bu konuda kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Gerekçe olarak en fazla bu konuda gerekli eğitimi almamış olmalarını ileri sürmüşlerdir. Elde edilen bulgular literatürle benzerlik göstermektedir (Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, 2016; Sungur Gül ve Marulcu, 2014). Çorlu (2014) 'nun da belirttiği gibi öğretmen adaylarının STEM eğitiminde yetkin olarak mezun olabilmeleri için öğretmen adaylarının bu kapsamdaki eğitimlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarına STEM eğitimi verilen bir okulu nasıl hayal edersiniz sorusuna yönelik olumlu ifadeler kullanmışlardır. Öğretmen adayları STEM eğitimini benimsemiş bir okulun STEM konusunda yeterli altyapıya sahip olacağını, bu konuda bilgili eğitimcilerin olduğu bir okul olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, böyle bir okuldaki öğrencilerinde akademik olarak başarılı olacağını ifade etmişlerdir. Çünkü böyle bir ortamda çocukların yaparak yaşarak deneyimleneceklerini, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak öğreneceklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular alanyazınla paralellik göstermektedir (Kim & Choi, 2012; Park, Nam, Moore, & Roehring, 2011; Sahin, Ayar, & Adıgüzel, 2014; Yıldırım & Türk, 2018).

Öğretmen adaylarından ikisi meslek hayatında STEM eğitimi kullanıp kullanmayacağından emin olmadığını ifade etmiştir. Bu durum katılımcıların STEM konusuna hakim olmama, tam olarak ne anlama geldiğini bilmemelerinden kaynaklı olabilir.

Öğretmen adaylarının STEM'in derslerinde uygulanabilir hale gelmesi, Türkiye'de STEM eğitiminin uygulanabilirliği ve STEM eğitime yönelik önerilerine ilişkin ifadelerinin benzer olduğu görülmektedir. Birçoğu öncelikle öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmesi gerektiğini, okullara STEM laboratuvarları kurulmasının gerektiğini, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini, STEM için gerekli altyapının okullarda oluşturulması ve lisans eğitiminde de STEM eğitimi dersi verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazında benzer sonuçlar bulunmuştur (Eroğlu ve Bektaş, 2016, Kızılay, 2016; Sungur Gul ve Marulcu, 2014).

Sonuç olarak öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkında olumlu algıya sahip oldukları fakat STEM eğitimini uygulama konusunda bilgi ve deneyime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

4.1. Öneriler

- Öğretmenler ve öğretmen adayları STEM eğitime yönelik çok yönlü bir eğitim sürecinden geçirilmelidir.
- Okullar STEM eğitimi için gerekli teknolojik donanım ve altyapı olarak hazırlanmalı ve kullanıma hazır hale getirilmelidir.
- STEM eğitimi mevcut öğretim programlarıyla bütünleştirilip revize edilmelidir.

Kaynakça

- Akgündüz, D. (2016). A Research about the Placement of the Top Thousand Students in STEM Fields in Turkey between 2000 and 2014. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(5), 1365-1377.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi, İstanbul.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, Virginia: NSTA Press.
- Corlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67

- Hacıoğlu, Y., Yamak, H. & Kavak, N. (2016). Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Educational Researches and Publications Association (ERPA) International Congress on Education*, 132-132.
- Kırcaali İ. G. (2004). Özel eğitimde fokus grup araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-7.
- Kim, G. S., & Choi, S. Y. (2012). The effect of creative problem solving ability and scientific attitude through the science based STEAM program in the elementary gifted students. *Elementary Science Education*, 31(2), 216-226.
- Park, M., Nam, Y., Moore, T. J., & Roehring, G. (2011). The impact of integrating engineering into science learning on student's conceptual understandings of the concept of heat transfer. *Journal of the Korean Society of Earth Science Education*, 4(2),89-101.
- Sahin, A. Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. *Educational sciences: Theory & Practice*, 14(1), 309-322.
- Sungur Gül, K., & Marulcu, İ. (2014). Yöntem olarak mühendislik-dizayna ve ders materyali olarak legolara öğretmen ile öğretmen adaylarının bakış açılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 761-786.
- Yıldırım, B. & Türk, C. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Görüşleri: Uygulamalı Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 195-213

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ

MEASUREMENT AND EVALUATION APPROACH IN GENERAL MUSIC EDUCATION

Dr. Öğr. Üyesi H.Yılmaz KÜÇÜKÖNCÜ
 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
 Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi
yilmazkucukoncu@yahoo.com

ABSTRACT

Formal music teaching programmes are a whole which comprises of targets, teaching-learning status, measurement evaluation processes. The applications intended for executing aims and their acquisitions are determined by teaching-learning activities which will be carried out. These acquisitions are organized in a measurable and observable manner. Musical acquisitions can be measured and observed by testing information and execution in the emotional and artistic skills. The test determines the level of readiness of the students regarding the process, their status in the process and their gains at the end of the process. By measuring the levels are understood. With the evaluation, at the end of the process a general evaluation of the objectives, the activities in the process and the students participating in the process is made. In this study, the impacts and contributions of musical measurement and evaluation in the general music teaching will be examined by means of scanning method and the feedbacks obtaining from event-activity samples

Key words: Music Education, Ability, Testing, Assessment, Evaluation

GENEL MÜZİK ÖĞRETİMİNDE SINAMA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Özet

Örgün Müzik Öğretimi Programı “Hedefler”, “Hedef Davranışlar”, “Öğretme / Öğrenme Durumları”, “Sinama / Ölçme Durumları” ve “Değerlendirme İşlemleri”nden oluşan bir bütündür. Her programın hedefleri öğretim / öğrenme sürecine katılacak öğrencilerin düzeyine göre belirlenir. Öğretme / öğrenme ortamlarında, hedeflerin gerçekleşmesine yönelik, uygulanacak olan etkinliklerle, öğrencinin kazanması gereken sanabilir, ölçülebilir ve gözlenebilir davranış kazanımları “hedef davranışlar” olarak düzenlenir. Müziksel hedef davranışlar bilgi, uygulama becerisi (psikomotor davranışlar) ve duygusal (sanatsal) boyutlarda kazanılır ve sınanarak ölçülebilir. Öğrenciler müzik öğretimi sürecine doğuştan sahip oldukları, birbirlerinden farklı özel yetenekleri yapabilirlikleri ve sonradan kazandıkları bilgi beceri ve davranışları ile başlarlar. Her öğrencinin belleğinde müzikle ilgili olarak, daha önceden kazanılmış birikimleri vardır. Bu anlamda, öğrenciler müzik öğretimine “yanlış, doğru”, eksik, tam”, “yetersiz, yeterli” biçimde, belirli bir “hazır bulunuşluk” düzeyi ve bireysel farklılıklar ile başlar. **Sinama** ile öğrencilerin öğretim / öğrenme sürecine ilişkin “başlangıçtaki durumları”, “süreçteki durumları”, “süreç sonundaki kazanım durumları”; **ölçme** ile bunların düzeyleri; **değerlendirme**yle ise, süreç sonunda programa ait hedefler ve davranışların kazanılması için kullanılan araç-gereç, etkinlikler ile öğretim yöntem ve tekniklerinin katkı durumu, etkileri belirlenmeye çalışılır. Bu çalışmayla, genel müzik öğretiminde müziksel sinama ölçme ve değerlendirmenin; kuramsal bilgilerin kazanımına (bilişsel), seslendirme becerilerine (devinışsel / psiko-motor) ve duygusal gelişime (duyuşsal) katkıları yönleriyle tarama yöntemiyle, müzik öğretim uygulamalarına ait etkinlik örneklerinden elde edilen dönütler ele alınarak incelenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Genel Müzik Öğretimi, Müzik Yapabilirlikleri, Müzik Kazanımları, Sinama, Değerlendirme

Giriş

Müzik eğitimi kavramını, “*Bireylerin müzik alanıyla ilgili, kendi yaşantularındaki birikimler ile istenilen ve olumlu yönde; yeni bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanması; var olan davranışlarındaki, yanlışların, hataların düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilmesi, yeterlik ve yetkinlik düzeyinin geliştirilmesi için, gerekli süreçtir*” biçiminde tanımlamak mümkündür (Küçüköncü.2007.S:68). Müzik eğitimi, **programsız** ve **programlı okul eğitimi** ile gerçekleşebilir. **Programlı okul eğitimi**, Örgün Müzik Eğitimi olarak da adlandırılır. Programlı okul müzik eğitiminin temel olarak; “genel müzik eğitimi” ve “özel müzik eğitimi” olmak üzere, iki farklı uygulama alanı vardır. Genel müzik eğitimi; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarında bulunan ders ve ders dışı etkinliklerle gerçekleştirilir. Özel müzik eğitimi ise, müzik eğitimi alanına özgü öğretim programlarının uygulandığı müzik kurumlarında farklı amaçlara yönelik olarak uygulanır.

Genel anlamda insanların her konudaki çevreyi algılama ve algıladıklarını yapılandırıp, biçimlendirerek çeşitli amaçlara yönelik kullanabilme özelliklerine **yetenek** denir. (*yetenek; “Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite, kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır,*

dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü) (Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu) İnsanlar her konuda olduğu gibi müzikte de çevresinden gelen müziksel etkileri algılama, çözümleme, tanıma, depolama, bilgiyi kullanma, problem çözebilmeye, davranışa dönüştürebilmeye, beceri kazanma, duygularını beceriye katabilmeye gibi özel yapabilirliklere sahiptir. Buna da **müzik yeteneği** denir. Bütün bu özel yapabilirlikler, bireylerde farklı düzeylerde bulunur. Bireylerin müzikle ilgili yapabilirlik düzeyleri eğitim ile ve ilgileri oranında geliştirilebilir.

Genel müzik eğitiminde, öğretim programına katılan her birey, yetenekli kabul edilir. Öğrenciler müzik öğretimi sürecine, doğuştan sahip oldukları birbirlerinden farklı özel yetenekleri ve sonradan kazandıkları bilgi, beceri ve davranışlar ile başlarlar. Her öğrencinin belleğinde müzikle ilgili olarak, daha önceden kazanılmış birikimleri vardır. (*bellek / hafıza; “Yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, dağarcık, akıl, hafıza, zihin”*) (Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu) Bu anlamda, öğrencilerin müzik öğretimine “yanlış, doğru”, eksik, tam”, “yetersiz, yeterli” biçimde, belirli bir hazır bulunuşluk düzeyi ile başladıkları söylenebilir.

Genel Müzik Eğitimi

Genel sanat / müzik eğitimi için; “iş-meslek, okul, bölüm, kol- dal ve program ayrımı gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, herkese yönelik olup sağlıklı ve dengeli bir “insanca yaşam” için gerekli asgari ortak–genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar.” denilmektedir. (Uçan.1996.s:126) Müzik bir hüner (yetenek) işi değildir. Normal olan ve konuşan her çocuk müzik yapabilir. Müzik duygusu her insanda doğuştan vardır. Zaten müzik eğitimi çocuğun, insan olması sebebiyle ruhunda doğuştan getirdiği müzik yapma yeteneğini uyandırmak demektir.” (Aydıntan.1966.s:2) Ziya AYDINTAN ve Saip EGÜZ’ün “İlkokulda Müzik Eğitimi Kılavuzu”nda belirttikleri gibi insanda var olan “müzik yeteneği” eğitim yoluyla aktif duruma getirilip geliştirilebilir.

Genel müzik eğitimi, insanların okul dışında ve okuldaki öğrenmelerinden elde ettikleri müziksel kazanımlarının davranışa dönüşmesiyle gerçekleşir. Okul dışındaki müzik eğitimi dinleyerek, görerek, izleyerek, taklit ederek, sınama-yanılma ile programsız biçimde, yaşantının her anında, daha çok usta–çırağ ilişkisi çerçevesinde yapılan uygulamalardan elde edilen kazanımlara dayalı biçimde oluşur. Ustanın bildikleri yaptıkları, müziğe ilgili ve yeteneği aktif bireylerce, ilgilerinin ve yeteneklerinin düzeyi oranında kazanılır.

Okul müzik eğitimi ise, bireylerin öncelikle genel müzik kültürü bakımından bilgilendirilmesini, müziksel çevrelerini algılayarak özellikleriyle tanıyabilmelerini, müzik yapma aracı olarak seslerini severek kullanabilmelerini, çalgı çalabilmelerini, müzik dinlemenin kurallarını, müzik aletlerini kullanabilmelerini ve bütün bunları yaparken istekli olabilmelerini, zevk alabilmelerini davranışa dönüştürerek öğretmeyi amaçlar. Sınama – ölçmeye ilişkin etkinlik ve uygulamalar da bunların öğrenciler tarafından kazanılma durumunu belirlemeye yönelik olmalıdır.

Genel Müzik Öğretiminde ders ve ders dışı etkinlikler temel olarak; müzik dinlemeden müziksel bilgilendirme ve kültürlenmeye ait kazanımlardan oluşan “Bilgilendirme alanı etkinlikleri”, çalma - söyleme becerileri ve davranışlarının kazanımı içerikli “Seslendirme alanı etkinlikleri”, müzikaliteyi geliştirme hedefli “Duygusal alan etkinlikleri” olarak bir bütündür. Bu nedenle, uygulama etkinlikleri birbirlerini bütünleyici ve örneklendirici biçimde düzenlenmelidir. Ancak, eğitim fakülteleri öğretim programındaki “öğretmenlik uygulaması“ derslerinin seminer saatlerinde, uygulama öğrencilerinin gözlem verilerinden ve bu derslerin uygulama okullarındaki sorumlusu öğretmenlerle yapılan yapılandırılmamış görüşmelere dayalı elde edilen dönütlerden; bugüne kadar ki uygulamalarda, müzik dersi içeriğinin, özellikle 2006 programına ilişkin MEB tarafından hazırlatılan bir “öğretmen kılavuz kitabı” bulunduğu halde, programların amaç, davranış ve ilkeleri bakımından genellikle sadece seslendirme boyutu etkinlikleri olarak, “bir şarkı öğretimi / öğrenimi dersi” biçiminde algılandığı anlaşılmaktadır.

Genel Müzik Eğitiminde Hedefler / Kazanımlar

Genel Müzik Eğitimi, bilgilendirme, dinleme, seslendirme, üretme, kültürlenme içerikli hedef davranışların kazandırılmasına yönelik süreçlerdeki, **Kuramsal Bilgiler Öğretimi – Şarkı Öğretimi –**

Çalgı Öğretimi uygulama etkinlikleri'nden oluşan bir bütündür. Bundan dolayı kazanımları bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alanlar olarak belirlemek gerekir. Genel müzik öğretimi sürecinde birbirini bütünleyerek uygulanan, belirtilen öğretim etkinliklerine ait Sınama-ölçme uygulama etkinlikleri de, öğrenilenler kapsamındaki kazanımlarla ilişkili olarak yapılmalıdır.

Müziksel Bilgilenme Kazanımları;

Müzik, tarihsel süreçte geçmişten günümüze, bireysel ve toplumsal yaşamın özelliklerini yansıtan kültürel yapısı, diğer alanlarla olan ilişkisi; felsefi yaklaşımları, sosyal içeriği, psikolojik özelliği, eğitimsel niteliği yönleriyle bir bütündür. Müzik, dinleme / müziksel üretme / seslendirme konularındaki kendi alanına ait birikimleriyle de genel anlamda bir **Bilim Dalı**'dır. Müzik eğitiminde; dinlemeden seslendirmeye ve üretmeden kullanmaya kadar müzik bilimine ait her türlü müziksel bilgi, bilişsel alan kapsamındaki müziksel bilgilenme kazanımlarını oluşturur. Bunlar, ders içeriklerinin belirlenmesinde, toplumsal ve sosyal gereklilikler, dünyadaki çağdaş uygarlığın getirdiği müziksel gelişmelerin düzeyi; bilimsel-teknolojik gelişmeler; kültürel ve sanatsal gelişmeler, ilişkiler; kitle iletişim araçlarının etkileri, dikkate alınarak belirlenir. Genel müzik eğitimi; "Müzik Bilimi" yönünden, öğretimin her basamağındaki bireylerin gelişim ve öğrenme düzeylerine ve kapasitelerine göre; gerekli olabilecek kadar genel müzik kültürü, müziksel çevrelerini algılama ve özellikleriyle tanıyabilmelerini gerçekleştirecek kadar, bilgiler kazanmalarını amaçlar. Bunların elde edilebilmesi, bilgilenmeye yönelik öğretim ve öğrenme etkinlikleriyle gerçekleştirilerek, kazanımlara dönüştürülür.

Müziksel Seslendirme Kazanımları;

Müzik eğitiminde, devinişsel alan çerçevesinde, müziksel seslendirmeye ilişkin psikomotor becerilere ait kazanımlar; insan sesi ve çalgı aracılığı ile müzik yapma becerisi ve davranışlarını kapsar. Müzik eğitimi bunun için; bireylerin kendi sesini, çalgısını kullanabilmede, müzik repertuarı / dağarcığı konusunda yeterli duruma gelmesini hedefler. Genel müzik eğitiminin en önemli özelliklerden biri de bireyin, **kendi sesini**, anadilimiz Türkçe'yi konuşma ve müzik yapmak için güzel, doğru, temiz, anlamlı, etkili ve yeterli, düzeyli bir şekilde kullanılabilmesinde yardımcı olmayı amaçlamasıdır. Aynı durum, çalgı kullanarak müzik yapmak içinde geçerlidir.

Öğrenciler seslerini kullanma ile ilgili olarak konuşma ve şarkı söyleme yönüyle; diyaframlarını doğru kullanma, artikülasyon ve diksiyon tekniğine önem verip sesleri, kelimeleri temiz, doğru ve yerinde elde ederek, prozodi kurallarını sözlerin anlamına ve yapısına uygun kullanma kazanımlarını elde ederler. Bununla birlikte genel müzik öğretiminde çocuğun sesini eğitirken; öncelikle sesini korumasının bilgi ve davranışlarını kazandırma da hedeflenir.

Genel müzik eğitiminde **Çalgı** öğretimi, kazanımların elde edilebilmesinde çok önemli bir rol oynar. **Ritim çalgıları** ve **ezgi çalgıları**, kazanımlar için gereken uygulama etkinliklerine göre; şarkı ve çalgı öğretiminde kullanılır. Bunun için öğrencilere; çalgı çalmayı özendirerek, ders öğretim yöntemlerine uygun biçimde okul çalgılarından ritim ve ezgi çalgılarına ait örneklerde doğru duruş ve tutabilmeyi, sesleri temiz, doğru elde ederek kullanabilmeyi öğretmek gerekir. Bu şekilde, çalgı eğitimine ilişkin davranışlar kazanmaları hedeflenmelidir.

Müzik eğitimi bireylere sesini ve çalgısını kullanma davranışlarını kazandırılabilmek için, ulusal ve dünya müziklerinden eğitim niteliğindeki örnek ezgileri, şarkıları öğretim uygulamalarında araç olarak kullanmak durumundadır. Bu nedenle, belirtilen özelliklerde geniş kaynaklarda bulunan ezgi ve şarkı dağarcığına ait örneklerden yararlanışmalıdır.

Sanatsal Nitelikli Müziksel Duygu Kazanımları;

Müzik eğitiminde duygusal kazanımlar, duyuşsal alan çerçevesinde; müziksel algılama, iletişimde ve etkileşimde bulunma; üretme ve seslendirmede duygularını kullanma ve bütün bu konularda istekli olmaya ait beceri ve davranışlardan oluşan bir müziksel kişilik kazandırmayı kapsar.

Bireylerin kültürel bakımdan sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri de, onun sosyo - kültürel kimliğine ait "Müziksel kişilik" tir. Çünkü, müziksel kişilik, sahip olunması gereken diğer

özelliklerinde de şekillendirir. Dinlenen müzik türünden, çalınıp söylenen müzik türüne kadar, yapılan her tercih, bir kişinin müziksel kişiliğini ve kimliğini belirler. Kişi ve toplumu etkilemedeki etkileri düşünüldüğünde ve günümüzde her bireye ulaşmadaki kolaylığı yönüyle kitle iletişim araçları; bireylerin sahip olması gereken “Müziksel Kişilik”lerin şekillenmesi bakımından çok önem kazanmaktadır. Müziksel kişilik konusunda, bireyler daha önceki birikimlerinin, içinde bulunduğu çevrenin, aldığı eğitimin, kitle iletişim araçlarının etkisinde kalır. Bu nedenle, bireylerin kazanması gereken müziksel kişilik konusunda, ders içi ve ders dışı etkinlikler; müziksel kişiliğin sanatsal nitelikli gelişimini belirleyici, katkı gerçekleştireci, yönlendirici biçimde uygulanmalıdır.

Müzik Derslerinde Sınama – Ölçme ve Değerlendirme

Örgün müzik eğitimini gerçekleştirmek için hazırlanan öğretim programları “Hedefler”, “Hedef Davranışlar”, “Öğretme / Öğrenme Durumları”, “Sınama / Ölçme Durumları” ve “Değerlendirme İşlemleri” olarak adlandırılan bir seri etkinliklerden oluşan bütündür. Öğrencilerin, gelişim düzeyine göre; programın öğretim / öğrenme süreci içinde kazanılması planlanan hedefleri çerçevesinde hedef davranışları basamaklanarak belirlenir. Bunun için, hedeflerin gerçekleşmesine yönelik uygulanacak olan öğretim / öğrenme etkinliklerinden oluşan süreçte, öğrencinin kazanması beklenen hedef davranışlara ait kazanımlar bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alanlar çerçevesinde, “hedef davranışlar” olarak düzenlenir. Müziksel hedef davranışlar “algılama, çözümlenme, tanıma, depolama (müziksel bellek), kullanma, bilgi, yazma, uygulama / seslendirme becerisi (psikomotor davranışlar) ve duygusal (sanatsal)” boyutlarda basamaklanarak düzenlenip kazandırılmaya çalışılır. Hedefler ve hedef davranışlar sınanabilir, ölçülebilir ve gözlenebilir olmak durumundadır. Bu durum, öğretimin planlanmasında; öğretim yöntem, metod ve tekniklerinin, araç-gereç ve materyallerin doğru ve etkin kullanımı, gelişmenin basamaklanarak düzenlenebilmesi için gereklidir.

Sınama - ölçme durumları öğrencilerin hedef davranışları kazanıp kazanmadığının, bunları kazanmada yada öğrenmede eksiklik; yanlışlık ve güçlükleri olup olmadığını (varsa bunların niteliğini) belirlemek için gerekli verileri (bilgileri) elde etme ereğiyle hazırlanıp düzenlenen çevredir. Bu çevre bir bakıma “ölçülmek istenilen davranışın öğrenci tarafından yapılmasına (gösterilmesine) olanak veren bir uyarıcılar örüntüsüdür” (Uçan.1988.S:316) **Sınama** ile öğrencilerin öğretim / öğrenme sürecine ilişkin “başlangıçtaki hazır bulunuşluk durumları”, “süreçteki gelişme durumları”, “süreç sonundaki kazanım durumları”; **ölçme** ile bunların düzeyleri sembolleştirilmiş değerleri; **değerlendirme** ile ise, süreç sonunda programa ait hedefler, davranışlar, araç-gereç, etkinlikler ile öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirlikleriyle gerçekleştirilebilirlikleri ve etkililikleri belirlenmeye çalışılır.

Müziksel yeteneğin, genel müzik eğitimine katılan bireylerin hepsinde var olduğu kabul edildiğinden dolayı, süreçteki etkinliklere katılım ve bunlara gösterilen ilgi, istek ölçmede önem kazanır. Genel müzik eğitiminde, sınıf içi toplu etkinlikler öğretim sürecinde daha fazla yer alır ve önem kazanırken, bireysel etkinlikler ders dışı etkinliklerde daha çok ön plana çıkar. Genel müzik eğitiminde, hedefler ve davranışlara ait kazanımların gerçekleşme durumunun belirlenmesinde ders içi etkinlikler bu nedenle önemlidir. Bireysel ders etkinlikleri de, öğretim sürecinde toplu olarak yapılan ders içi ve ders dışı uygulamalarda öğrencilerin gelişim durumuna uygun biçimde gerçekleştirilerek gerçekleştirilir. Bu nedenle, genel müzik öğretimi için kullanılacak sınama, ölçme, gözlem araçları ve yapılacak değerlendirme işlemleri, her müzik sınıfında öncelikle toplu etkinlikler çerçevesindeki etkinlikler ve bireysel farklılıklara göre değişkenlik gösterir. Öğretimle ilgili süreçte, sınavlarda kullanılan testler, başlangıçta **Ham Yeteneğin** hazırbulunuşluk düzeyi ve süreçle ilgili olarak **Eğitilmekte olan Yeteneğin**, süreç sonunda ise **Eğitilmiş Yeteneğin** değerlendirilebilmesi amacıyla yönelik düzenlenir.

Öğretme / öğrenme sürecine ait kazanımların belirlenebilmesi için gerekli sınamalar şu aşamalardan oluşmalıdır.

- Öğretim süreci başındaki hazır bulunuşluk düzeyi;

Bu sınamayla, öğrencilerin öğretim süreci başında müzikle ilgili genel birikim ve ham yeteneklerinin belirlenmesi; ünite başında yada derse başlarken konuyla ilgili birikimlerinin, test edilerek belirlenmesi.

- Süreçteki gelişme düzeyi;

Burada öğrencilerin ünite ve konuyla ilgili kazanımlar elde etmek için, süreçteki etkinliklere katılımlarının belirlenmesi, kendilerine ve akranlarına göre gösterdikleri gelişmelerin test edilerek ölçülmesi.

- Süreç sonunda kazanımların durumu ve düzeyi;

Süreç sonundaki sınama-ölçme, öğrencilerin ünite ve konuyla ilgili hedeflere ait kazanımlarının belirlenmesine yönelik testlerle yapılır.

Bunun için müzik eğitiminde kullanılan testler şu şekildedir;

1. *Ölçülmek istenilen öğrenme ve kazanım alanına göre;*

“Bilişsel alan testleri”, “Duyuşsal alan testleri”, “Devinişsel alan testleri”

2. *Soru sorma yada testin uygulama biçimine göre;*

“Sözlü testler”, “Yazılı testler”, “Performans testleri” olarak adlandırılır. (UÇAN 1987.s.294)

Bilişsel ve duyuşsal alan testleri sözlü ve yazılı, devinişsel alan ise genellikle performans testleriyle uygulanır.

Bulgular

Bu çalışmada; okul eğitimindeki genel müzik derslerine ilişkin sınama – ölçme ve değerlendirme işlemleriyle ilgili olarak, Türkiye’de Cumhuriyet döneminde ilk defa programcılık yaklaşımıyla hazırlanan ve uygulanan 1995 ve 2006 ilköğretim okulu müzik dersi öğretim programlarındaki açıklamalar incelenmiştir. Açıklamalardaki bulgular şu şeklide özetlenebilir.

- 1995 programındaki genel açıklamalarda:

23.madde de;

“sınama-ölçme durumları ve değerlendirme işlemleri dersin genel akışı ve işlenişi çerçevesinde uzun zaman almayacak biçimde gerçekleştirilmelidir. Her öğrencinin tek tek sınanması ve değerlendirilmesinden çok, küçük ve büyük grupların gözlenmesi şeklinde bir yaklaşıma ağırlık verilmelidir.”

24.madde de;

“öğrenci davranışlarının gözlenmesinde ve değerlendirilmesinde gereksiz ikileme düşülmekten kaçınılarak, çok seçenekli sorularla çocukların düşünme basamaklarının arttırılmasına, geliştirilmesine ve olumlu davranış değişiklerinin ödüllendirilmesine özen gösterilmelidir.”

25.madde de;

“ilköğretimin hangi devresinde ve hangi sınıfında hangi üniteye ilişkin olursa olsun, her müzik dersi programın “amaçları, davranışlar, öğretme-öğrenme durumları (işleniş), sınama-ölçme durumları ve değerlendirme işlemleri” öğelerine yer veren bir anlayışla gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir.” (MEB 1995 s.430)

1995 programında bilişsel amaçlarla ilişkili olarak, örnek sınama ölçme durumları için araç-gereç ve materyaller ile bunlara ilişkin sorular bulunmaktadır. (MEB 1995 s.432) Devinişsel alana ilişkin katılım, seslendirme ve diğer psiko-motor öğrenci davranışlarını belirlemek ve ölçmek için, örnek yönerge ve dereceleme ölçeği formu verilmiştir. (MEB 1995 s.432)

Değerlendirme ile ilgili olarak da ünite başında, ünite süresince ve ünite sonunda değerlendirme yapılırken;

a-ünitenin amaçları ve amaç davranışları dayanaklı değerlendirme,

b-öğrencinin ünitenin amaçları doğrultusunda gösterdiği gelişme dayanaklı değerlendirme, olmak üzere iki boyutlu yapılması, gerektiği belirtilmektedir.

1. Ünite başındaki değerlendirme de, gözlenmeyen davranışlar üzerinde ağırlıklı durulması,
2. Ara değerlendirmelerle, ders sonlarında gözlemlere dayalı olarak eksikler belirlenir ve diğer derslerde tamamlanmaya çalışılır,
3. Ünite sonu değerlendirmeler bilişsel devinişsel ve duyuşsal davranış özellikleri kazandırılan kazandırılmayan ve işlenişe ait yöntem araç gereç, teknikler bir bütün olarak belirlenmeye çalışılır, açıklamaları bulunmaktadır..

Amaçların ve davranışların kazanım derecesinin belirlenmesi ile ilgili;

a) amaç dayanaklı değerlendirme,

b) öğrencinin gösterdiği gelişme dayanaklı değerlendirme, (MEB 1995 s.433) yapılmalıdır denilmektedir.

- 2006 programında;

“eğer öğretmen öğrenciye “ne”, “neden” vb. gibi bilginin hatırlanmasına yönelik sorular soruyorsa, öğrenci ezberci öğrenmeye yönelebilir. Ancak, öğretimdeki hedef, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve kullanması olduğuna göre, yapılan ölçümün içeriğinin de bu yönde hazırlanması gerekmektedir. (MEB.2006 S:76)

Öğretme / öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenmeleri ve kazanımlar için nasıl farklı metod, yöntem ve teknikler, araç-gereçler, materyaller kullanılıyorsa sinama ve ölçme içinde, değişik yöntemler kullanılmalıdır. Sinama, ölçme sonuçları öğrenciye bildirilmelidir.

Müzik programı kazanımlarının değerlendirilmesinde kullanılması önerilen bazı araçlar şu şekilde belirlenmiştir. (MEB.2006 S:78);

“Alternatif ölçme araçları”

1.Mülakat ve görüşme

2.Öz değerlendirme ve akran değerlendirme

3.Performans ödevleri

4.Proje

5.Portfolyo

6. Kavram haritaları

7.Dereceli puanlama anahtarı

8.Kontrol listeleri

9.Gözlem formu.

“Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları” ise,

1.Kısa yanıtli maddeler

2.Çoktan seçmeli maddeler

3.Eşleştirme maddeleri

4.Açık uçlu sorular,

şeklinde açıklamalar bulunmaktadır.

Yorum

Günümüzde, örgün genel müzik eğitimi ile ilgili olarak, sınama ölçme ve değerlendirme nasıl yapılmalı ve bununla ilişkili “müzik eğitiminde not verme ya da not verneme” konusu tartışılmaktadır. Bazıları, müziğin bir yetenek işi olduğunu ve bu nedenle müzik dersinde not verilmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Halbuki, müzik eğitiminde temel yaklaşım, herkesin müziksel yapabilirliklerinin bulunduğu ve var olduğu kabul edilen müziksel yeteneklerin eğitilebileceği yönündedir. Not, öğretme ve öğrenmelerle ilişkili olarak yapılan her tür etkinliklerde öğrencinin elde ettiği kazanımların çeşitli araç ve yöntemlerle sınanarak belirlenmesi ve ilgili dönütlerin, ölçme amaçlı olarak,sembollere dönüştürülerek gösterilme biçimidir.

Müzik eğitimi insanın içinde bulunduğu doğal, toplumsal, sosyal ve kültürel çevrelerinde var olan ortamlardan elde ettiği her tür etkileşimle, öncelikle programsız biçimde gerçekleşir. Bireyin psikolojik / ruhsal gereksinimleri için önemli bir doyum aracı olan müzik, aynı zamanda programlı eğitimin de önemli bir öğretim ve öğrenme alanıdır.

Programlı müzik eğitiminde, her bireyin müziksel yeteneklerinin ve programsız eğitimle kazandığı bireysel farklılıkları oluşturan davranışlarının olduğu, bunlara ilişkin birikimlerinin bulunduğu kabul edilir. Ancak, bunlar çeşitli etkenlerle ilişkili biçimde yapılandığı için, bireysel farklılıklar gösterir. Bu nedenle, programlı genel müzik eğitiminde hedeflerin ve bunlara ilişkin kazanımların belirlenmesi, sınanıp ölçülmesi, değerlendirilmesi “öğretim süreci ve programı” bakımından çok önem kazanmaktadır.

Hedefler ve bunlara ait kazanımların, toplumun; geleneksel kültürünün korunması ve çağdaş “bilimsel, teknolojik ve sanatsal” bakımdan, gelişimine yönelik gereklilikler doğrultusunda belirlenmesi önemlidir.

Sınama ölçmeye ilişkin etkinlikler ise, yukarıda belirtilen hedefler çerçevesinde, öğretim süreci başlangıcında öğrencilerde var olduğu kabul edilen, **müziksel ham yeteneğin** bir başka deyişle müzikle ilgili hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenebilmesi; süreçle ilgili olarak bilimsel, kültürel ve sanatsal yeni kazanımlarla **eğitilmekte olan yeteneğin** eksiklerinin giderilebilmesi, geliştirilebilmesi, yeterlik ve yetkinliğinin arttırılabilmesi; sonuçta, programın hedeflerinin gerçekleşmesi çerçevesinde, **eğitilmiş müziksel yeteneğin** kazanımlarını gösterebilmesi, kullanılması ve değerlendirilebilmesi amacına yönelik düzenlenmelidir.

Sonuç ve Öneriler

- Örgün eğitim programlıdır ve uygulama yeri okullardır. Okullarda, örgün eğitim için gerekli olan öğretimin yapılabilmesi ve öğrenmelerin kazandırılmasına yönelik, öğretim / öğrenme ortamları bulunur.
- Okulda birey doğal, toplumsal ve sosyal çevrelerden kendisine iletilenleri algılayıp çözümlenmeyi, tanımayı, ilişkilendirmeyi, kullanmayı öğrenir.
- Müzik dili, insanın en yakından en uzak toplumsal ve sosyal çevresine kadar kullandığı, ortak kültürel çevresinin iletişim biçimidir.
- Örgün genel müzik eğitimi, genel eğitim programı içinde, bireylerde bilişsel, devinişsel ve duyuşsal gelişimin bütünleşerek, çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak gerçekleşmesine katkıda bulunan önemli konu alanlarındandır.
- Müzik eğitimi, bireysel ve toplumsal yönden; her insanda var olan müzik yeteneğini geliştirmeyi, müzik kültürü kazanmasını, müzikten yararlanabilmeyi öğrenmesini, ortak müzik kültürünün korunmasını, pekiştirilmesini, geliştirilmesini, çağdaş müzik kültürünün kazandırılmasını, ortak değerlerin müzik yoluyla güçlendirilmesini, demokrasi anlayışının müzik yoluyla geliştirilmesini, gerçekleştirilmeyi amaçlar / hedefler.

- f) Bugüne kadar ki uygulamalarda müzik dersi içeriğinin, genellikle sadece devinışsel etkinlik olarak bir şarkı öğretimi / öğrenimi dersi biçiminde algılandığı gözlemlenmektedir.
- g) Halbuki, Genel Müzik Öğretiminde ders ve ders dışı etkinlikler temel olarak; “Bilişsel alan etkinlikleri”, “Devinışsel alan etkinlikleri”, “Duyuşsal alan etkinlikleri” ne ait içerik ve uygulamalarıyla bir bütündür. Bu nedenle, uygulama etkinlikleri eğitimin temel ilkelerine uygun biçimde, birbirlerini bütünüleyici ve örneklendirici biçimde düzenlenir.
- h) **Sınama** ile öğrencilerin öğretim / öğrenme sürecine ilişkin bilgi, seslendirme, müziksel kişilik bakımından “başlangıçtaki hazır bulunuşluk durumları”, “süreçteki gelişme durumları”, “süreç sonundaki kazanım durumları”; **ölçme** ile bunların düzeyleri sembolleştirilmiş değerleri; **değerlendirme** ile ise, süreç sonunda programa ait hedefler, davranışlar, araç-gereç, etkinlikler ile öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirlikleri ile gerçekleştirilebilirlikleri ve etkililikleri belirlenmeye çalışılır.
- i) Sınama – ölçmeye ilişkin etkinlik ve uygulamalar da, bunların öğrenciler tarafından kazanılma durumunu belirlemeye yönelik olmalıdır. Öğretimle ilgili süreçte, sınavlarda kullanılan devinışsel alan performans testleriyle, başlangıçta müziksel **Ham Yeteneğin** ve süreçle ilgili olarak **Eğitilmekte olan Yeteneğin**, süreç sonunda ise **Eğitilmiş Yeteneğin** değerlendirilebilmesi amacına yönelik düzenlenir.
- j) Müzik eğitimi ile ilgili olarak tartışma konularından birisi de; “müzik eğitiminde not verme” ile ilgilidir. Bazıları, müziğin bir yetenek işi olduğunu ve bu nedenle not verilmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Halbuki, müzik eğitiminde temel yaklaşım, herkesin yetenekli olduğu ve bunun eğitilerek geliştirilebileceğidir. O halde, gelişimin göstergesi olarak, programın hedeflerine ait sınanıp, ölçülebilen kazanımların bir değerlendirme aracı olan notla belirlenmesi gereklidir. Öğretim programına ait süreçle ilgili her tür değerlendirme ve yeni hedeflerin, kazanımların, yöntem-teknik, araç-gereçlerin belirlenmesinde de notla değerlendirme önemlidir.
- k) Genel müzik eğitiminde, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumları, ham yeteneklerinin düzeyi, ilgileri öğretim / öğrenim sürecine ilişkin kazanımların belirlenmesi için önemlidir. Ancak, sınanması ve ölçülmesi gereken; süreçteki katılım, bilişsel, devinışsel ve duyuşsal bakımdan gelişme ve süreç sonundaki kazanımlar olmalı ve değerlendirme buna göre yapılmalıdır.

Kaynakça

- AYDINTAN, Ziya,EGÜZ, Saip. (1966). **İlkokulda Müzik Eğitimi Kılavuzu**. Doğuş Matbaacılık ve Ticaret Limited Şirketi Matbaası. Ankara.
- KÜÇÜKÖNCÜ,H.Yılmaz. (2007).**Müzik Eğitimi ve Öğretimi**. İlke Yayınevi. Gazi Üniversitesi Vakfı.Ankara.
- Özgül, İlhan. (2001), “**Genel Müzik Eğitimi**” Gazi Kitabevi,Ankara.
- T. C. Maarif Vekaleti. (1936). **İlkokul Programı**.Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi. İstanbul.
- T. C. Maarif Vekaleti. (1948). **İlkokul Programı**.Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.İstanbul .
- T.C. M.E.B. (1968). **İlkokul Programı**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi. İstanbul.
- T.C. M.E.B. (1995). **İlköğretim Okulu Müzik Dersi Öğretim Programı**. 1Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi. İstanbul.
- T.C. M.E.B. (2006). **İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı**. 1-8 sınıflar . Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi. Ankara.
- UÇAN,Ali.(1987). **Müzik Eğitiminde Performans Testlerinin Yeri Önemi ve Kullanımı**. G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 3 Sayı 1.Sayfa:287-307. Ankara.
- UÇAN,Ali. (1988).**Türkiye’de Cumhuriyetin İlk Altmış Yılında Müzik Eğitiminde Program Geliştirme**. G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 4 Sayı 1. Sayfa:311-322.Ankara.
- UÇAN,Ali.(1996). **İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi**. İkinci Basım. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Alf Matbaası.Ankara.
- <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=Yetenek&ayn=tam>

AN EXAMINATION ABOUT ART AND DESIGN EDUCATION OF INTERIOR ARCHITECTURE DEPARTMENTS IN TURKEY

Gizem ÖZER BAŞ

Öğretim Görevlisi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, gizemozerbas@gmail.com

Özlem ATALAN

Dr. Öğretim Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, ozlem.atalan@cbu.edu.tr

ABSTRACT

Interior architecture education includes practices and lessons for very different areas arising from the structure of its own discipline. Therefore, it is possible to say that interior architecture education has a multi-faceted structure. From technical drawing to art history or from cultural history to computer-aided design, both technical and design related courses are given in interior architecture education. In architecture and all fields close to it; education requires design. In other words, the difference of undergraduate education of architecture is, to develop the ability to design. This design skill requires to have critical and artistic perspectives. Therefore, art has an important role in education of departments such as interior architecture, interior architecture and environmental design, architecture, landscape architecture. In this study, research is made for the education of interior design in Turkey. First of all, the history of the departments examined. After this general review; because of the fact that the interior architecture department is located in different faculties, the quantity of department and faculties are studied. Interior design departments that are taught over twenty years are analyzed. In result, the statistical data of arts and design-oriented courses of the departments obtained. The interior architecture departments are compared over these information and graphics.

Key Words: Interior Architecture, Art, Education, Design.

TÜRKİYE'DE İÇ MİMARLIK BÖLÜMLERİNDE SANAT VE TASARIM EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR İNCELEME

ÖZET

Ülkemizde iç mimarlık eğitimi kendi disiplininin yapısından kaynaklanan çok farklı alanlara yönelik ders ve uygulamaları içermektedir. Dolayısıyla iç mimarlık eğitiminin çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Teknik resimden sanat tarihine, kültür tarihinden bilgisayar destekli tasarıma kadar çeşitli alanlarda hem teknik hem de tasarım ile ilgili dersler verilmektedir. Mimarlık ve yakın olan bütün alanlarda; önlisans eğitiminden farklı olarak lisans eğitimi, tasarım yapmayı gerektiren bir yapıya sahiptir. Başka bir deyişle lisans eğitiminin farkı; öğrencide tasarım yapabilme yetisini geliştirmesidir. Bu tasarım becerisi; sanatsal ve eleştirel bakış açısına sahip olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla iç mimarlık, iç mimarlık ve çevre tasarımı, mimarlık, peyzaj mimarlığı, şehir ve bölge planlama gibi bölümlerin eğitiminde sanat önemli bir konuma sahiptir. Bu çalışmada Türkiye'deki iç mimarlık bölümlerinin eğitime yönelik bir araştırma yapılmaktadır. Öncelikle genel olarak bölümlerin tarihi incelenmektedir. Bu genel incelemenin ardından belirli bir fakültede değil; bölümün farklı fakültelerde bulunması sebebi ile bu konu ile ilgili sayısal veriler incelenerek hangi fakültelerde bulunduğu ulaşılmıştır. Mimarlık-sanat ilişkisi ve eğitimdeki gerekliliği göz önünde bulundurularak belirli bir sürenin üstünde eğitim vermiş olan iç mimarlık bölümlerinin dersleri ve ders içerikleri; bu bölümlerin fakülteleri dikkate alınarak incelenmektedir. Sonuç olarak örnek olabilecek bölümlerin sanat ve tasarıma yönelik derslerinin istatistiksel verileri elde edilmiştir. Ardından bu veriler üzerinden iç mimarlık bölümleri karşılaştırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İç mimarlık, Sanat, Eğitim, Tasarım.

1. Türkiye'de İç Mimarlık Eğitime Genel Bir Bakış

Ülkemizde iç mimarlık lisans bölümlerinin sayısı her geçen gün artmaktadır. Açılan ve eğitim veren bu bölümlerin ortak amacı mesleğini uygulayabilecek iç mimarlar yetiştirmektir. Ancak bu mesleki eğitimin ülke genelindeki yaygınlaşması yeni hızlanmaktadır. Dolayısıyla iç mimarlık lisans eğitiminin henüz gelişmekte olduğu söylenebilir.

Bugün ülkemizde bulunan 80 içmimarlık bölümünden 41'i devlet 39'u vakıf üniversitelerinde bulunmaktadır. Bu bölümlerin tamamı üniversitelerde aynı isimlerde ve aynı fakülte altında değildir. Hem fakültelerde hem de bölümlerde farklılıklar görülmektedir. Bölüm isimleri;

- İç Mimarlık
- İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı
- İç Mimari ve Çevre Tasarımı

Olarak üç farklı isim altında görülmektedir. İç mimarlık bölümlerinin bulunduğu fakültelerde de farklılıklar görülmektedir. Bölümlerin ülkemizde yer aldığı bölümler aşağıdaki gibidir;

- Güzel Sanatlar Fakültesi
- Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi
- Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi
- Güzel Sanatlar ve Mimarlık Fakültesi
- Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi
- Sanat ve Tasarım Fakültesi
- Mimarlık Fakültesi
- Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi
- Mimarlık Tasarım ve Güzel Sanatlar Fakültesi
- Mimarlık ve Tasarım Fakültesi
- Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi

İç mimarlık eğitimindeki farklı eğitim programları ve yaklaşımlar, meslek becerisinin farklı düzeylerde olmasına neden olmaktadır. Gerekli nitelikleri taşımayan bir eğitim, kendi meslek sınırlılıklarını bilmeyen bireyler ve meslek kültüründe yabancılaşma yaratabilmektedir. İç mimarın sahip olması gereken en temel özellik kullanıcı gereksinimleri ile mevcut yapı ya da sınırlı alanın niteliklerini birleştirebilecek, tasarım süreçlerini ve uygulamalarını gerçekleştirmek ve yönetebilmektir (Adıgüzel,2012).

2. Türkiye’de İç Mimarlık Bölümleri ve Ders İçerikleri

Ülkemizde iç mimarlık eğitimi kendi disiplininin yapısından kaynaklanan çok farklı alanlara yönelik ders ve uygulamaları içermektedir. Dolayısıyla iç mimarlık eğitiminin çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Teknik resimden, sanat tarihine, mimarlık tarihinden, bilgisayar destekli tasarıma kadar çeşitli alanlarda, hem teknik hem de tasarım ile ilgili dersler verilmektedir.

Mimarlık ve yakın olan bütün alanlarda; ön lisans eğitiminden farklı olarak lisans eğitimi, tasarım yapmayı gerektiren bir yapıya sahiptir. Başka bir deyişle lisans eğitiminin farkı; öğrencide tasarım yapabilme yetisini geliştirmesidir. Bu tasarım becerisi; sanatsal ve eleştirel bakış açısına sahip olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla iç mimarlık, iç mimarlık ve çevre tasarımı, mimarlık, peyzaj mimarlığı, şehir ve bölge planlama gibi bölümlerin eğitiminde “sanat” önemli bir konuma sahiptir.

Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumu’nun kurulmasıyla birlikte üniversiteler bünyesinde fakülteler kurulmaya başlamıştır ve bu süreçte, iç mimarlık eğitimi veren üniversite sayılarının giderek arttığı görülmektedir. İlk iç mimarlık bölümünün Mimar Sinan Üniversitesinde 1925 yılında kurulmasının ardından, 1957 yılına kadar bu isimle başka bir bölüm kurulmamış olmasına rağmen son on yıldır her yıl en az iki iç mimarlık bölümü veya program açılmaktadır.

Üniversite Adı	Şehir	Bölüm	Fakülte	İlkYılı
Mimar Sinan	İstanbul	İç Mimarlık	Mimarlık	1925
Marmara	İstanbul	İç Mimarlık	Güzel Sanatlar	1957
Hacettepe	Ankara	İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	Güzel Sanatlar	1986
Bilkent	Ankara	İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık	1987
Anadolu	Eskişehir	İç Mimarlık	Güzel Sanatlar	1991
Karadeniz Teknik	Trabzon	İç Mimarlık	Mimarlık	1993

Tablo 1. Yirmi yıldan uzun süre eğitim veren iç mimarlık bölümleri

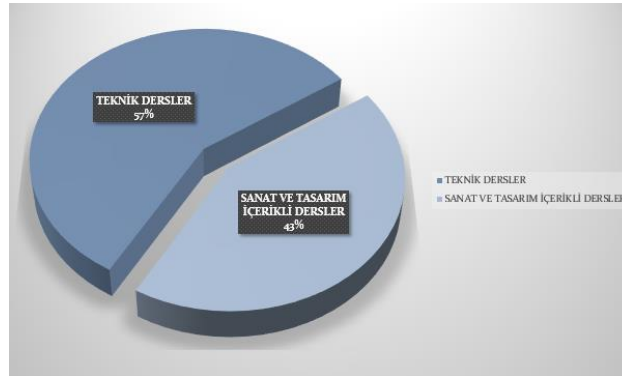
Dolayısıyla Türkiye’de çok sayıda iç mimarlık bölümü bulunmaktadır ve açılmaya devam edilmektedir. Ancak tüm bölümleri değil, uzun süredir eğitim veren bölümler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada, yirmi yıldan uzun süredir eğitim veren iç mimarlık bölümleri üzerinden inceleme yapılmaktadır.

Fakülteler bazında; aynı fakültede bulunan, diğer bölümler ile seçmeli dersleri çoğunlukla ortak olduğundan ve fakülteden fakülteye çokça farklılık göstereceğinden seçmeli dersler inceleme eklenmemiştir. Çalışma yalnızca zorunlu dersler üzerinden incelenerek karşılaştırılmıştır. Dersler, öğretim yıllarına ve yüzdelere bakılarak yapılmıştır. İncelenen üniversitelerin tamamının ders ortalama oranları yapılmıştır. Çok kapsamlı olan bu çalışma, sadece yöntemi ifade etmek amacıyla “Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi” örneği üzerinden aşağıdaki başlıklarda açıklanmaktadır.

3. Örnek Bir Bölüm İncelemesi: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Üniversitede, iç mimarlık meslek eğitimi ilk kez resmi olarak verilmeye başlanıp, atölyelerde dört yıllık meslek eğitimi verilmektedir. İlk eğitim veren kurum olması açısından önem arz etmektedir. İç mimarlık alanındaki okullar açısından bakıldığında; resmi olarak iç mimarlık alanında eğitim veren ilk kurum, bugünkü adıyla “Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi” olan “Sanayi-i Nefise Mektebi”dir (Kaptan,2003).

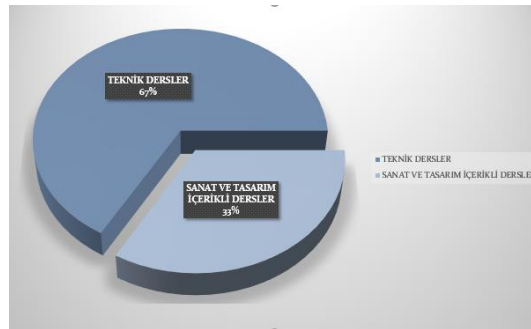
Mimar Sinan Üniversitesinde, 4 yıl ve 8 dönemden oluşan eğitim sürecinin birinci döneminde; Mekan Tasarlama, Tasarıma Giriş 1, Temel Eğitim dersleri, tasarım ve sanat içerikli olup, diğer dersler Teknik Resim 1, Yapı Bilgisi 1, Tasarı Geometri sadece teknik bilgi ve beceri gerektirmektedir.



Grafik 1. M.S.Ü. İç mimarlık bölümü birinci dönem ders oranı

Bu kapsamda eğitim öğretim sürecinin birinci dönem derslerinin yüzde 43 oranında sanat ve tasarım içerikli dersler olduğunu söylemek mümkündür (Grafik 1).

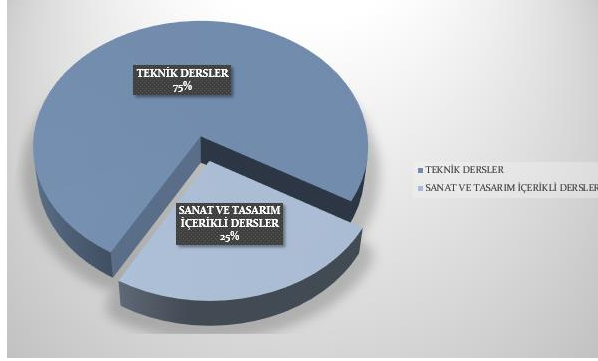
Eğitim sürecinin ikinci döneminde; Konutlarda Mekan Organizasyonu, Tasarıma Giriş 2, Mesleki Temel Eğitim dersleri tasarım ve sanat içerikli olup, diğer dersler, Teknik Resim 2, Yapı Bilgisi 2, Yabancı Dil, Bilgisayar Destekli Tasarım sadece teknik bilgi ve beceri gerektirmektedir.



Grafik 2. M.S.Ü. İç mimarlık bölümü ikinci dönem ders oranı

Bu kapsamda eğitim öğretim sürecinin ikinci dönem derslerinin yüzde 33 oranında, sanat ve tasarım içerikli dersler olduğunu söylemek mümkündür (Grafik 2).

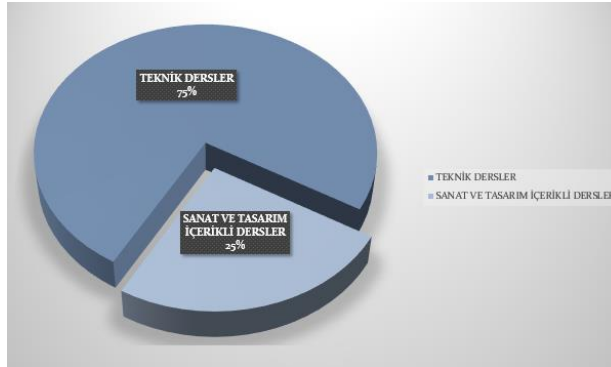
Eğitim sürecinin üçüncü döneminde; Proje 1 ve Tasarım Tarihi 1 derslerinin tasarım ve sanat içerikli olup, diğer dersler, Malzeme 1, Detay Çözümleme, Yabancı Dil, Mekan Bilgisi derslerinin sadece teknik bilgi ve beceri gerektirdiğini söylemek mümkündür.



Grafik 3. M.S.Ü. İç mimarlık bölümü üçüncü dönem ders oranı

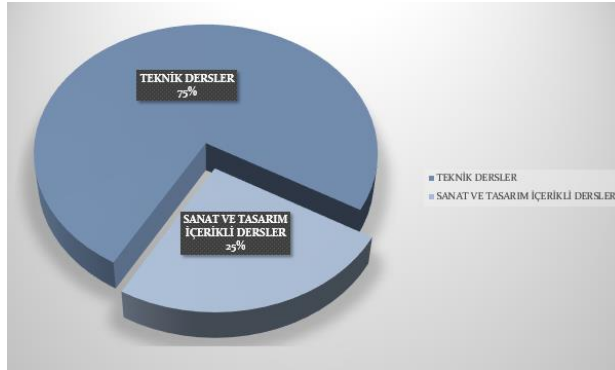
Bu kapsamda eğitim öğretim sürecinin üçüncü dönem derslerinin yüzde 23 oranında sanat ve tasarım içerikli dersler olduğunu söylemek mümkündür (Grafik 3).

Dördüncü dönem eğitiminde; Proje ve Tasarım Tarihi derslerinin tasarım ve sanat içerikli olup, diğer derslerin Malzeme, Mobilyada Strüktür, Yabancı Dil, Mekan Bilgisi derslerinin sadece teknik bilgi ve beceri gerektirdiğini söylemek mümkündür.



Grafik 4. M.S.Ü. İç mimarlık bölümü dördüncü dönem ders oranı

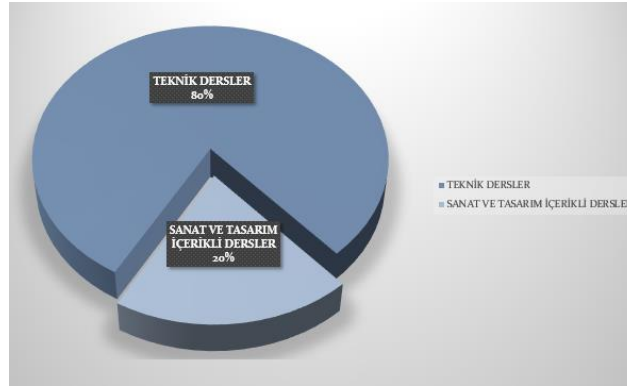
Bu kapsamda, eğitim öğretim sürecinin dördüncü dönem derslerinin, yüzde 25 oranında sanat ve tasarım içerikli dersler olduğunu söylemek mümkündür (Grafik 4).



Grafik 4. M.S.Ü. İç mimarlık bölümü dördüncü dönem ders oranı

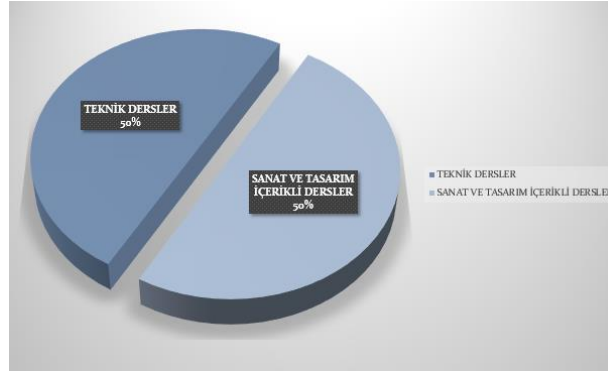
Beşinci dönem eğitiminde ise, Proje dersi tasarım içerikli olup diğer derslerin sadece teknik bilgi ve beceri gerektirdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla dördüncü dönem ile beşinci dönemin aynı orana sahip olduğunu söylemek mümkündür. Altıncı dönem eğitiminde; Proje dersinin tasarım ve sanat içerikli olup, diğer derslerin (Koruma, Restorasyon, Rölöve Değerlendirme) teknik bilgi ve beceri gerektirdiğini söylemek mümkündür. Altıncı dönem eğitiminin de önceki iki dönem ile aynı orandadır.

Yedinci dönem eğitiminde; Proje dersi tasarım içerikli olup diğer derslerin, Yapım Yönetimi ve Ekonomisi, Mobilya Uygulama Atölyesi derleri teknik bilgi ve beceri gerektirmektedir (Stajlar çalışmaya dahil edilmemiştir)



Grafik 5. M.S.Ü. İç mimarlık bölümü yedinci dönem ders oranı

Bu kapsamda, eğitim öğretim sürecinin yedinci dönem derslerinin yüzde 20 oranında sanat ve tasarım içerikli dersler olduğunu söylemek mümkündür (Grafik 5). Eğitimin son dönemi olan sekizinci eğitim döneminde, Proje dersi tasarım içerikli olup, Mobilya Uygulama Atölyesi dersi ise teknik bilgi ve beceri gerektirmektedir.



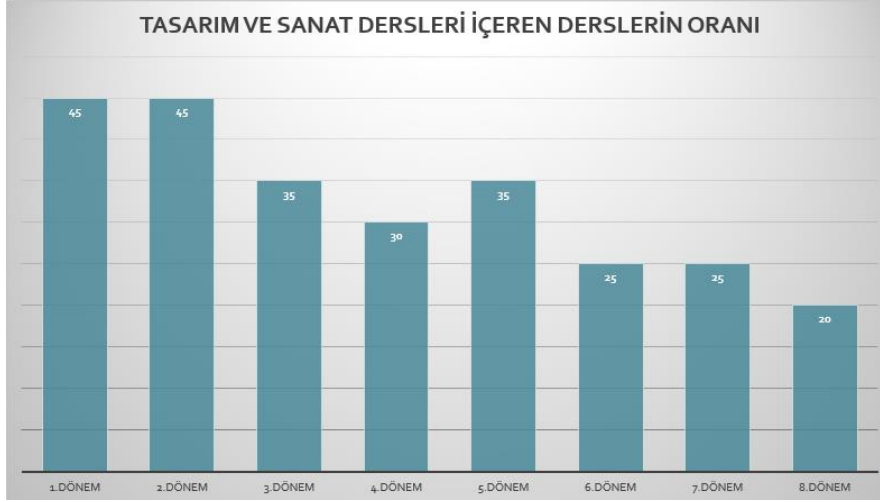
Grafik 6. M.S.Ü. İç mimarlık bölümü sekizinci dönem ders oranı

Bu kapsamda eğitim öğretim sürecinin sekizinci dönem derslerinin yüzde 50 oranında, tasarım içerikli dersler olduğunu söylemek mümkündür (Grafik 6).

Yukarıdaki grafik verilerine bakarak her bir dönemde, üniversitenin sanat ve tasarım eğitimin oranının değiştiğini ancak sürekli ve yoğun biçimde devam ettiğini söylemek mümkündür. Bu örnek inceleme çalışmanın yöntemini, uygulanma biçimini belirlemek açısından Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü üzerinden açıklanmıştır. Bu çalışma kapsamında örnek incelemeler, “Marmara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Anadolu Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi” İç mimarlık bölümleri için uygulanmıştır. Veriler ve bulgular tüm bu bölümlerin incelenmesi ile elde edilmiştir.

4. Bulgular ve Sonuç

İç Mimarlık alanında yirmi yılı aşkın süredir lisans eğitimi veren okulların sekiz yarıyıldan oluşan öğrenim süreleri incelenmiştir. Her bir üniversitenin verilerinin ayrı ayrı göz önüne alındığı bu çalışma ile elde edilen veriler eğitim dönemleri bazında ayrılmıştır ve yüzdesel oranlar tüm üniversitelerin dönemsel bazda oranlarını ifade etmektedir (Grafik 7).



Grafik 7. İncelenen İç mimarlık bölümleri eğitim dönemleri sanat ve tasarım içerikli ders oranı

İlk öğretim yılında, her iki yarıyıldan da diğer eğitim yıllarına oranla temel tasarım ve sanat eğitiminin yoğun biçimde verildiği görülmektedir. Ancak bu durum, ilk yıldan sonra tasarım eğitiminin azaldığını göstermemektedir. Genel olarak hem sanat, hem de tasarım eğitimi incelenen tüm dönemlerde devam etmektedir. Son yıllarda grafikte düşüş görülmesi; ilk bakışta sanat ve tasarım öğelerinin az olduğu algısını yaratmaktadır. Ancak, aslında öğrencinin tasarım kavramına ilk yıllarda sahip olması beklendiğinden; son yıllarda buna yönelik derslerin azalmasının normal bir düşüş olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Bazı derslerde ise, sanat ve tasarım diğer derslerle birleştirilerek verilmektedir.

Bunların dışında vurgulanması gereken bir diğer nokta, ders isimlerinin fakülteden fakülteye farklılık göstermesidir. Her ne kadar içerikler ve eğitim sistemlerinin çok yakın olduğu incelenmiş olsa da, aynı içeriğe sahip derslerin çok farklı isimlendirildiği gözlemlenmiştir. Derslerdeki farklı isimlendirmeler, farklı fakülte ve bölüm isimlerine karşın, İç Mimarlık eğitim yapısında çok büyük ve belirgin farklılıklar yaratmamıştır.

Yapılan bu araştırma iç mimarlık eğitimi veren, kuruluşu 20 seneyi geçmiş bölümlerinin zorunlu derslerini kapsamaktadır. Bir diğer deyişle, çalışmanın sınırlılıkları sadece zorunlu dersleri kapsamaktadır, seçmeli dersler eklenmemiştir. Bu sebeple, bundan sonrasında yeni bir çalışma konusu olarak seçmeli dersler için ayrı bir çalışma yapılabilmektedir. Seçmeli derslerin araştırılması ve bölüm bazında oranlanması ile farklı veriler elde edilebilecektir.

Kaynakça

- Aksoy,E.,(1975) Mimarlıkta Tasarım, İletim ve Denetim, KTÜ Yayınları, Trabzon.
- Yıldırım, A. "Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12): 89-94
- Adıgüzel,D., Kutlu D.R., Ormancı, S.,Tosun,V.(2012) Tasarım-Uygulama Kesitinde İç Mimarlık Proje Stüdyosu Deneyimi, İçmimarlık Eğitimi 2. Ulusal Kongresi, İstanbul, Türkiye, 20 Aralık 2012
- Gökhan, Ç. B., Atasoy, A. (2005). "İç Mimarlık Eğitim Programı Tasarımı ve Geliştirme Modeli Önerisi". *İTÜ Dergisi, Mimarlık, Planlama, Tasarım*, (4): 2: 25-36.

Özer, G. (2015) Bilgisayar Destekli Tasarım Program ve Teknolojilerinin İç Mimarlık Mesleki Tasarım Sürecinde Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kaptan, B. (2003). 20. Yüzyıl Toplumsal Değişimler Paralelinde İç Mekan Tasarımı Eğitiminin Gelişimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1516, Eskişehir.

URL-1 <http://im.gsf.marmara.edu.tr/ders-ve-sinav-programlari/haftalik-ders-programlari/>

URL-2 <http://www.katalog.ktu.edu.tr/DersBilgiPaketi/semester.aspx?pid=588&lang=1&sid=10>

URL-3

https://stars.bilkent.edu.tr/webserv/curriculum/?dil=tur&options=&bolum_kod=IAED&program_kod=IAED_BFA&track_kod=&

URL-4

http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?prg_ref=PRGRAM_0000000000000000000000040&birim_kod=465&

URL-5 <http://www.msgsu.edu.tr/faculties/mimarlik-fakultesi/ic-mimarlik-bolumu>

URL-6 <http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/197/13>

ARCHITECTURAL EDUCATION AND IMPORTANCE IN THE CITIES WHERE LIVING WITH CULTURE AND ART

Özlem ATALAN

Dr. Öğretim Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, ozlem.atalan@cbu.edu.tr

Gizem ÖZER BAŞ

Öğretim Görevlisi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, gizemozerbas@gmail.com

ABSTRACT

It is important that the departments such as Architecture, Interior Architecture and Environmental Design, and even City Planning, Civil Engineering should be done their education and training in cities where culture and art are intense. This is due to the growing awareness of arts and architecture by the development of visual memories of these students. Activities such as "sightseeing, space exploration, field research and study" and "exhibition, museum tour" which are made in these cities support the success of the students.

There are many important cities in the world where culture and art are intensively lived and where cultural heritage is maintained. Universities are influenced by the city's cultural heritage, art and modern architecture in Milan of Italy, Cambridge, Bath, London of England, Paris of France, Vienna of Austria, Porto of Portugal and New York, Boston of America. Especially, many universities that study architecture and arts are influenced by the city's culture and arts life. Istanbul is one of the cities where culture and art live. Many universities in Istanbul have architectural departments. Scope of work; some important department of architecture have been examined. At the same time, the effects of these cities on the universities are discussed.

Key Words: Architectural Education, Art, Architectural History, Art History.

KÜLTÜR VE SANATIN YAŞANDIĞI KENTLERDE MİMARLIK EĞİTİMİ VE ÖNEMİ

ÖZET

Mimarlık, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı hatta Şehir Planlama, İnşaat Mühendisliği gibi bölümlerin eğitim ve öğretimlerinin, kültür ve sanatın yoğun olarak yaşandığı kentlerde yapılması önemlidir. Bu önem, öğrencilerin görsel hafızlarının gelişmesinden, sanata ve mimarlığa karşı farkındalığının artmasından kaynaklanmaktadır. Güncel hayatta ve mimarlık ders programları dahilinde, bu kentlerde yapılan, "gezi, mekan araştırması, alan araştırması ve çalışması" ile "sergi, müze gezisi vs." gibi tarihi mekanlardaki aktiviteler, öğrencilerin sanata karşı ilgi ve başarısını desteklemektedir. Dünyada kültür ve sanatın yoğun olarak yaşandığı, kültürel mirasın yaşatılarak günümüze kadar ulaştırıldığı pek çok önemli kentler vardır. İtalya'da Milano, İngiltere'de Londra Cambridge, Bath, Fransa'da Paris, Avusturya'da Viyana, Portekiz'de Porto ve Amerika'da bulunan pek çok kente, üniversiteler kentin kültürel mirasından, sanatından ve modern mimarisinden etkilenmektedir. Özellikle, Mimarlık ve sanat eğitimi yapan pek çok üniversite, kentin kültür ve sanat yaşamından etkilenmektedir. İstanbul'da, kültür ve sanatın yoğun olarak yaşandığı kentlerden biridir. İstanbul'da pek çok üniversitede mimarlık bölümleri vardır. Çalışma kapsamında; kültür ve sanatın yoğun olarak yaşandığı kentlerde yer alan, bazı önemli mimarlık bölümleri incelenmiştir. Aynı zamanda, bu kültürel başkentlerin, üniversitelerin mimarlık bölümleri üzerindeki etkileri ve önemi tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mimarlık Eğitimi, Sanat, Mimarlık Tarihi, Sanat Tarihi.

1. Giriş

Mimarlık eğitiminin en önemli aşamalarından biri, öğrencilerin mimarlık tarihi ve sanat bilgisinin artırılmasıdır. Mimarlık ve sanat tarihi bölümleri, arkasında derin bir tarih ve kent bilgisini taşımaktadır. Öğrencilere bu bilgileri verilmesi öğrencileri tasarım ve estetik konusunda duyarlı ve bilgili yapar.

Mimarlık bir ülkenin kültür ve sanatı ile iç içe bir şekilde gelişir. Kentlerin kültür ve sanatı da, yerel mimarlığı ve sanatı besler, geliştirir. Kapsamlı bir Mimarlık eğitimi, bir ülkenin geleceğinin inşa edilmesinde önemli bir rolleri üstlenir. Pek çok ülkede yer alan mimarlık okulları, kendi içlerinde ülkeden ülkeye, kentten kente farklılık gösteren, ilkelere ve uygulamalara, derslere ve ders içeriklerine sahiptir.

Her üniversitenin şehrinden ve kültüründen kaynaklanan farklı gelenekleri vardır. Bu gelenekler, mimarlık eğitime yansımaktadır. Örneğin İtalya, İngiltere gibi korunabilmiş pek çok anıtsal ve sivil mimari eserlere sahip olan ülkelere derslerin koruma, restorasyon ve sanat içerikli olduğu görülmektedir. Özellikle bu ülkelerde, Avrupa tarihi ve mimarisi, mimarlık ve sanat tarihi ile ilgili pek çok dersler yer almaktadır.

2. Mimarlık Eğitimi ve Sanat İlişkisi

Sanat ve eğitim, kültürel gelişim ve estetiksel gelişmenin nesilden nesile ulaştırılmasında önemli rol oynamaktadır. Eğitimde, estetik ve sanat Avrupa ve Amerika'da 19. yüzyılda, romantik akımla beraber başlamıştır. Sanat “*temelde, önce fiziksel veya ruhsal gereksinimin bilincine varılması, onu izleyerek, yönelişte bir seçim sonra çözümleme ve sonuçta maddeye yeni bir anlatım ve kullanım getirmek*” olarak tanımlanmaktadır. (Erzen, 1976, s. 175-176). Erzen (1976) sanatın mimarlıkla bütünüyle ilişkili olduğunu savunur. Sanat ve mimarlık arasında görülebilen temel benzerliklerin, sanatın estetik bir olguyu kapsamaması olduğunu, mimarlığın ise bu sanat için tasarlanan mekan ve çevre olduğunu belirtir (Erzen, 1976, s. 175-176).

İnsan, yaradılışı gereği hayatının pek çok bölümünde sanata yatkın olabilmekte, ya da zaman içinde bu yatkınlığını artırabilmektedir. İnsanların yarattığı sanatsal üretimler, çoğalarak kentlerin ve toplumların kültürü ve simgesi haline gelmektedir. Bu eserler, kentleri ve toplumları yansıttığı kadar toplumların tarihini de yansıtır. Sanatsal ve kültürel değerlerin korunmasında ve sürdürülmesinde sanat ve mimarlık tarihi eğitimi büyük önem taşır. Bu bağlamda, sanata bakış eğitimi ilerleyebilir ve gelişebilir. Eğitimli toplumların sanata karşı duyarlılıkları, eğitimsiz toplumlara oranla çok fazladır.

Türkiye’de sanat tarihi eğitimi, 20.yy başlarından itibaren dikkate alınmaya başlamıştır. Bu zaman sürecinde, hem ortaöğretim kurumlarında, hem de üniversitelerde sanat tarihi eğitimine öncelikler verilmişse de yeterli olmamıştır (Altuner, 2007, s.79-80). Oysaki, Sanat ve tarihi bilgisi insanlarda büyük bir kültür birikimi oluşturulmaktadır. Sanata duyarlı bir toplum, geçmişine, geleceğine, çevresine, canlı ve cansız tüm nesnelere saygılıdır. Sanata karşı duyarlılık, toplumun kültür hazinesini korur ve mimarisini sürdürülebilir kılar. Bu sebeplerle, mimarlıkla sanat ilişkisi ayrılmaz bir bütündür. Kenti oluşturan mimari yapıtlardır. Mimari yapıtları oluşturan ise estetik ve sanattır. Mimarlık okulları, estetik, sanat ve tarih bilgilerini kapsayan derslerle, başarılı mimarlar yetiştirebilirler.

Kentleri yaratan mimarlar olduğunu ve mimarları da yaratan bu kentlerde bulunan mimarlık okulları olduğunu düşünürsek, mimarlık okullarının kentlerle ne derece bağlantılı olduğunu anlayabiliriz. Kültür ve sanatın yoğun olarak yaşandığı, kültürel mirasın sahip çıkılarak sürdürüldüğü kentlerde yetişecek mimarların, sanatsal yönleri baskın, kültüre saygıları yüksek olacaktır.

3. Kültür ve Sanatın Yoğun Olarak Yaşandığı Dünya Kentlerinde Mimarlık Eğitimi

3.1. Mimarlığın Başkentlerinde Mimarlık Eğitimi

Çalışma kapsamında Avrupa’nın tarihi, kültürel ve sanat ağırlıklı, 4 önemli kentindeki mimarlık bölümleri ve ders programlarına bakılmıştır. İtalya’da, Milano Politeknik Üniversitesi, İngiltere’de Bath Üniversitesi, İspanya’da Sevilla Üniversitesi ve Türkiye- İstanbul’da Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi mimarlık bölümleri araştırılmıştır.

Milano Politeknik Üniversitesi, İtalya

Avrupa’nın önemli şehirlerinden biri olan Milano’da, İtalya’nın önemli sanat ve kültür yapıları yer almaktadır. Bu bağlamda, İtalya’nın bu önemli kentindeki Milano Politeknik Üniversitesi , Mimarlık ve ilişkili bölümlerinde, kapsamlı olarak Sanat, Kültürel Miras ve Mimarlık Tarihi’ne ilişkin dersleri programlarına katmışlardır.

Mimarlık Eğitiminde, “Mimarlık Tarihi, Sanat Tarihi, Kültürel Mirası Koruma Prensipleri, Şehir Planlama” teorik ve stüdyo dersleri eğitim süresince devam etmektedir. Ayrıca seçmeli dersler olarak bakıldığında, sanat tarihi, koruma ve restorasyon ağırlıklı pek çok dersin yer aldığı görülmektedir. fotoğrafçılık, tasarım, mekan vs. gibi sanatı destekleyen seçmeli dersler, tasarım ve restorasyon gibi birbiriyle bağıntılı dersler, seçmeli dersler arasında yer almaktadır.



Resim. 1. Milano Politeknik Üniversitesi/ İtalya

Sevilla Üniversitesi, İspanya

Avrupa'nın önemli şehirlerinden biri, Endülüs'ün başkenti olan Sevilla- İspanya'da önemli, arkeolojik, sanat ve kültür yapıları yer almaktadır. Bununla birlikte; kentte bilim yönünde önemli çalışmalar yapan Sevilla Üniversitesi bulunmaktadır. İspanya'nın bu önemli kentindeki, Mimarlık Bölümü ve ilişkili bölümleri kapsamlı olarak Sanat, Kültürel Miras ve Mimarlık Tarihi'ne ilişkin dersleri programlarına katmışlardır. Mimarlık Bileşenleri Teorisi ve Tarihi, Şehir Planlama teorik ve stüdyo dersleri eğitim süresince devam etmektedir. Ayrıca seçmeli dersler olarak bakıldığında, sanat tarihi ve koruma ağırlıklı pek çok dersin yer aldığı görülmektedir. Tasarım ve restorasyon gibi birbiriyle bağıntılı dersler seçmeli dersler arasında yer almaktadır.



Resim. 2. Sevilla Üniversitesi/ İspanya

Bath Üniversitesi- İngiltere

Avrupa'nın önemli şehirlerinden biri olan Bath'de, İngiltere'nin önemli, arkeolojik, sanat ve kültür yapıları yer almaktadır. Bununla birlikte; kentte bilim yönünde önemli çalışmalar yapan Bath Üniversitesi bulunmaktadır. İngiltere'nin bu önemli kentindeki, Mimarlık Bölümü ve ilişkili bölümleri kapsamlı olarak Sanat, Kültürel Miras ve Mimarlık Tarihi'ne ilişkin dersleri programlarına katmışlardır.



Resim. 3. Bath Üniversitesi/ İngiltere

Compulsory course units	
These compulsory units are currently being studied by our students, or are proposed new units.	
Year 1 <ul style="list-style-type: none"> > Design studio 1.1 > Design studio 1.2 > Building environment 1 > History and theory 1.1: vernacular architecture > Structures 1A > Detailed design 1 > History and theory of architecture 1.2: twentieth-century western architecture and design > Practice, management and law 1 > Computer aided design 1 	Year 3 <ul style="list-style-type: none"> > Design studio 3.1 > History and theory 3.2: urban studies > History and theory and architecture 3.1: Classicism and the four modern design theory > Professional placement 2
Year 2 <ul style="list-style-type: none"> > Design studio 2.1 > Structural and detailed design > Environmental design > Digital illustration > History and theory of architecture 2: history of western architecture > Professional placement 1 	Year 4 <ul style="list-style-type: none"> > Design studio 4.1 > History and theory 4: issues in contemporary architecture > Practice, management and law 4 > Design studio 4.2

Şekil 1. Mimarlık ve İnşaat Mühendisliği Fakültesi, Ders Programı, Bath Üniversitesi/ İngiltere

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul-Türkiye

Avrupa'nın ve Asya'nın, aynı zamanda Türkiye'nin en önemli şehirlerinden biri, İstanbul'da önemli sanat -kültür yapıları ve modern mimarlık yapıları yer almaktadır. Bununla birlikte; kentte bilim yönünde önemli çalışmalar yapan, İstanbul Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi gibi önemli üniversiteler bulunmaktadır. Mimar Sinan Üniversitesi de, İstanbul'un köklü bir mimarlık eğitimi veren, önemli bir üniversitesidir.

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi; Sanat Tarihçisi, Arkeolog, Müzeci, Ressam Osman Hamdi Bey tarafından 1882'de Sanayi-i Nefise Mektebi adıyla kurulmuştur. Türkiye'de ilk sanat ve mimarlık yüksek okulu olan okul, 1928'de "Güzel Sanatlar Akademisi" adını almıştır. 1982'de adı "Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi" olmuştur (<http://www.msgsu.edu.tr>)



Resim. 4. Mimar Sina Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Mimar Sinan Üniversitesi'nde, Mimarlık Bölümü ve ilişkili bölümlerinde, kapsamlı olarak Sanat, Kültürel Miras ve Mimarlık Tarihi'ne ilişkin dersler vardır. Ders programlarında kapsamlı olarak Türk, Avrupa ve Dünya tarihi dersleri yer almaktadır. Aynı zamanda ileri mimari yapım teknikleri, enerji sistemleri ve sürdürülebilirlik konuları işlenmektedir. Mimarlık Bölümündeki zorunlu dersler; Sanat ve Mimarlıkta Temel Kavramlar, Uygarlıklar Tarihi, Geleneksel Yapı Malzemesi, Sanat ve Mimarlık Tarihi, 19.Yüzyıl ve Erken Dönem 20.Yüzyıl Mimarlığı, Rölöve ve Değerlendirme 1, 1920'den Günümüze Mimarlık, Koruma ve Restorasyon, Rölöve ve Değerlendirme 2, Türk Mimarlık Tarihi'dir. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Mimarlık Bölümü'ndeki seçmeli dersleri içinde, Mimarlık, Sanat Tarihi, Sanat ve Kültürel Mirası Koruma, Restorasyon ile ilgili pek çok ders yer almaktadır.

4. Değerlendirme ve Sonuç

Kültürel mirasın değerinin anlaşılması ve koruma yöntemlerinin geliştirilmesi önemlidir. Üniversitelerin mimarlık bölümlerinde öğrenim gören, Mimarlık öğrencileri, gelecekteki mimarlığa yön vereceklerdir. Kültürel mirasın korunabilmesi ve gelecek nesillere ulaştırılması için bu eğitimin öğrencilere kapsamlı olarak verilmesi gerekmektedir.

Mimarlık bölümleri arasında değişik model ve geleneklerden kaynaklanan farklılıklar bulunmaktadır. Bütün mimarlık bölümlerinde ders kredilerinin eşit olması, mimarların eğitim açısından benzer alt yapıya sahip olması için düzenlenmiştir. Ancak onları farklı kılan yerel kültürleri olacaktır. Araştırması yapılan, üniversitelerde hem doğal ve tarihi kültürel mirasa ve hem de modern mimari eserlere sahip olan kentlerde yer almaktadırlar. Bu kentlerde mimarlık okuyan öğrenciler, hem tarihi ve kültürel mirasın tanıkları olmakta, hem de günümüz modern mimarisinin örneklerini yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin yaşadığı bu kentler, sosyal olanaklarıyla öğrencilere, sanat, mimarlık tarihi ve kültürünü yaşatmaktadırlar. Kentte sergilenen tüm eserlerle birlikte, yeni modernleşmiş kent bir arada yaşamaktadır. Doğal, tarihi ve arkeolojik eserler, müzeler, sergi alanları, yaşama alanları, restoranlar, kent içi meydanlar, yapılar ve sokaklar kısaca tüm yeni ve eski kentsel doku, mimarlık öğrencilerine doğal bir mimarlık atölyesinde çalışma imkânı vermektedir. Bu sebeple; korunabilmiş, doğal ve tarihi kültürel mirasa, aynı zamanda günümüz modern mimari eserlere ve kent dokusuna sahip kentlerde mimarlık okuyan öğrenciler, mimarlığı ve tarihi eser koruma ilkelerini yaşayarak öğrenmektedirler.

Üniversitelerin mimarlık eğitiminde, zorunlu derslerde ve seçmeli derslerde yer alan Kültürel Mirası korumaya ilişkin bilgiler önemlidir. Ayrıca, uygarlık tarihi ve mimarlık tarihi dersleri de, Dünya kültürel mirasını mimarlık öğrencilerine tanıtmaktadır. Doğal, tarihi ve arkeolojik katmanlara, modern ve teknolojik eserlere, planlı ve gelişmiş kent içi dokusuna sahip kentler, öğrencilere geniş bir ufuk ve görüş açısı katmaktadır.

Araştırma kapsamında, kültür ve sanatın yoğun olarak yaşandığı önemli kentlerdeki üniversitelere bakılmıştır. Bu üniversitelerde, Kültürel Mirası Koruma, Mimarlık ve Sanat Tarihine yönelik derslerinin varlığı ve kapsamı araştırılmıştır. Özellikle Avrupa'da araştırması yapılan üniversitelerde

ise Avrupa tarihi ve mimarisi, tüm dünya ülkelerine ait mimariler detaylı olarak anlatılmaktadır. Ayrıca, yeni teknolojik mimari eserler ve bunlara ait gelişmiş yapım sistemleri, enerji sistemleri, sürdürülebilirlik gibi mimari dersler öğretilmektedir.

Türkiye’de yer alan mimarlık bölümlerinde, zorunlu derslerde yaklaşık %16.6 ile %7.5 arasında kalan Sanat, Kültürel Mirası Koruma ve Mimarlık Tarihi dersleri vardır. Bu oranların yükseltilmesi öğrencilerin kültürel mirasın korunmasına yönelik duyarlılığını artıracaktır. Bu derslerin pek çoğunda ise, genel mimarlık tarihi, Anadolu’da yer alan anıtsal eserler ve konut mimarisi anlatılmaktadır. Az sayıda da olsa, Avrupa ve Dünya mimarisi anlatılmaktadır. Türk sanatı ve mimarlık tarihi ile birlikte, dünya sanat ve mimarlık tarihinin mimarlık öğrencilerine kapsamlı olarak verilmesi, öğrencinin “Mimarlık Tarihi, Tasarım ve Estetik” bilgisini artıracaktır.

Sonuç olarak, mimarlık okullarının, korunabilmiş, doğal ve tarihi kültürel mirasa, özgün sanata aynı zamanda, günümüz modern mimari eserlerine ve kent dokusuna sahip kentler de açılmasının, öğrencilere geniş bir ufuk açması yönünde büyük katkısı olacaktır. Bununla birlikte; Türkiye’deki mimarlık bölümlerindeki zorunlu ve seçmeli ders listesinde, “*Sanat ve Sanat Tarihi, Kültürel Miras, Koruma ve Uygarlık -Mimarlık Tarihi*”ne yönelik derslerin artırılması, “*Dünya ve Avrupa Mimarisi ve Uygarlık Tarihi*”nin ayrıntılı olarak anlatılarak, öğrencilerin mimarlık, sanat, tarih bilgilerinin artırılması gerekmektedir. Ayrıca, Türkiye’de yer alan mimarlık bölümlerinde özellikle gelişmiş yapım sistemleri ve mimari tasarımlar, kent tasarımı ve kültürü derslerinin verilmesi, öğrencilerin çağdaş bir mimar olarak yetişmesini sağlayacaktır. Aksi takdirde yetişen mimarların, kültür, sanat ve estetikten, dünya tarihinden, koruma ilkelerinden, günümüz ileri teknolojisinden yoksun olması sorunuyla karşı karşıya kalınacak ve “Estetik Değer”i olmayan yapıların inşa edilmesi sorunu ortaya çıkacaktır.

Kaynakça

- Ahunbay, Z., (1996), *Tarihi Çevre Koruma ve Restorasyon*, Yem yayınları, İstanbul.
- Altuner, H., (2007), “*Türkiye’de Sanat Tarihi ve Cumhuriyet’ten Günümüze Sanat Tarihi Eğitimi*”, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2):79-.
- Aslanapa, O. (1976). “*Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümünün Kuruluşunun Otuzuncu Yıldönümü. Sanat Tarihi Yıllığı VI (1974-1975)*”, Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümünün 30. Kuruluş Yıldönümü Sayısı, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Enstitüsü yayınları, İstanbul, ss.1-2.
- Ayırın, N. (1995), *Mimari tasarım stüdyoları üzerine bazı notlar (Some notes on architectural design studios)*, Yapi Journal,160, 54-60.
- Erzen, J.N, (1976), *Eğitimin Estetik Süreç Olarak Yorumu Ve Mimarlık Eğitimi*, http://jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/1976/cilt02/sayi_2/175-185.pdf
- URL-1 <https://www.teoriegitim.com/milano-bir-universite-sehri/>
- URL-2 <https://www.polimi.it/?id=6500&anno=2017&campus=&scuola=&corso=1094&L=1> Kaynak 2
- URL-3 <https://www.theguardian.com/education/2017/nov/22/bath-university-staff-vote-for-senior-leaders-to-resign-amid-governance-row>
- URL-4 <https://www.akademikpersonel.org/anasayfa/mimar-sinan-guzel-sanatlar-universitesi>

ADAPTATION OF TRADITIONAL WOMEN SHIRTS OF THE MELLI VILLAGE, BURDUR- BUCAK TO TODAY'S FASHION

Instructor Ayşegül HAMAMCI

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, ahamamci@mehmetakif.edu.tr

Assoc. Prof. N. Rengin OYMAN

Süleyman Demirel University, renginoyman@sdu.edu.tr

ABSTRACT

Traditional clothing and dress culture that provides being connected with the past, gives important subject headings for investigation. This study presents the examination of the embroider characteristics of the traditional women shirts which are used in Melli village of Burdur-Bucak, and adaptation for today's clothes. For this purpose, the shirt samples which were reached with a field research in Melli village were examined in terms of shape, embroider and fabric characteristics, and photographs and illustrations of the clothes were included. The embroiders on these sample clothes were applied on three different designs.

Clothes and embroiders that are parts of the rich culture of Anatolia have different feelings and meanings. These new designs enable to prevent the danger of being lost over time for the embroiders. In terms of not losing the values, it is important to transfer traditional patterns and clothes which sunk into oblivion to future generations.

Key Words: Traditional, Women Shirts, Melli Village, Embroidery.

BURDUR-BUCAK, MELLİ KÖYÜ GELENEKSEL KADIN GÖYNEKLERİNİN GÜNÜMÜZ MODASINA YANSITILMASI

ÖZET

Geleneksel giyim ve giyinme kültürü, geçmişimize ışık tutması nedeniyle her yönüyle araştırılmaya değer başlıklar oluşturmaktadır. Bu çalışma; Geleneksel giysilerin kullanım alanlarının gittikçe azaldığı günümüzde Burdur, Bucak ilçesi, Melli köyü geleneksel kadın göyneklerinin, işleme özellikleriyle beraber inceleyerek günümüzde tercih edilebilir giysiler olarak sunmaktadır. Bu amaçla, Melli köyünde yapılan alan araştırmasında ulaşılabilen göynek örnekleri şekil, işleme ve kumaş özellikleri bakımından incelenmiş, giysilere ait fotoğraflar ve çizimlere yer verilmiştir. Elde edilen bu bulgularda kullanılan işlemler üç farklı tasarım üzerinde uygulanmıştır. Anadolu'nun zengin kültürünün bir parçası olan süslemeler, giysiler farklı duygular ve anlamlar taşımaktadırlar. Bu işlemlerin zamanla kaybolma tehlikesinin önüne, tasarımlarda hayat verilerek geçilmeye çalışılmıştır. Unutulmaya yüz tutmuş geleneksel desen ve giysilerin gelecek nesillere aktarılması değerlerin kaybolmaması açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Geleneksel, Kadın Giysisi, Melli Köyü, Nakış.

1. Giriş

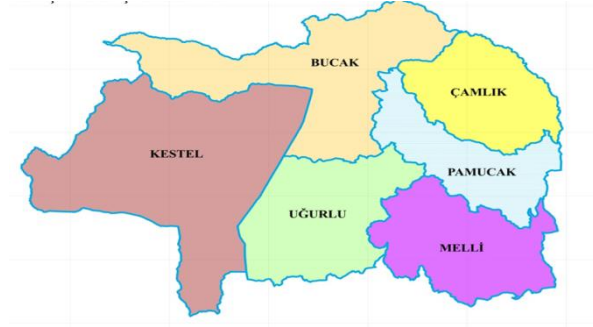
Göçebe yaşam tarzının ne gibi zorluklar getirdiği tahmin etmek zor değildir. Bu zorluklar içerisinde kadının ayrı bir yeri vardır. İç dünyasında hissettiği duygularını dile getiremeyen türk kadını, giydiği elbisesine, dokuduğu halı- kilime, kullandığı eşyalara nakşederek kendini ifade etmeye çalışmıştır.

İşlediği, dokuduğu her motif derin manalar taşımaktadır. Bazı motifleri nazardan, kötülüklerden korunmak için, bazılarını bereket için bazılarını da sevdasını anlatmak için emek emek işlemişlerdir.

Bu çalışma; Geleneksel giysilerin kullanım alanlarının gittikçe azaldığı günümüzde Burdur, Bucak ilçesi, Melli köyü geleneksel kadın göyneklerinin, işleme özellikleriyle beraber inceleyerek günümüzde tercih edilebilir giysiler olarak sunmaktadır. Melli köyünde yapılan alan araştırması esnasında halkın elindeki geleneksel değerlerin farkında olmadığı, sökerek, bozarak başka yerlerde değerlendirdiği ya da takas usulüyle başka eşyalarla değiştirdiği görülmüştür. Bu geleneksel giysilerin bütünlüğünü bozmadan sandıklarında saklamaları ve yabancı birine göstermek istememeleri araştırma yaparken araştırma sürecini zorlayan durumlardan biri olmuştur.

Çalışmamız her şeyden önce bölge halkının elinde bulundurduğu eşyalarının değerinin farkına varmalarını sağlamak açısından önemlidir. Geçmişimizi, tarihimizi gün ışığına çıkarmak ve başka alanlarda yapılacak yeni çalışmalara yön verebilmek için sahip olduğumuz somut kültürel miraslarımızın hatırlatılması amaçlanmıştır.

2. Melli (Kocaaliler) Köyü Tarihçesi



Şekil 1: <https://ispartaobm.ogm.gov.tr/bucakoim/Sayfalar/default.aspx> (07.05.2018)

Melli(Kocaaliler) beldesinin ilk kuruluşunun şimdiki merkezine yakın bir yerde *Karaali* adlı bir yörük' ün yerleşimiyle olduğu söylenmektedir. Köy, üç sülaleden oluşmaktadır. 1969 yılında Kestel Gölü'nün dolmasıyla köy sular altında kalmış, höyük yakınına yeni mahalle kurulmuştur. Kocaaliler ilçe merkezine 20 km. uzaklıktadır. 20000 dönüm arazisi mevcuttur(Konu, 2000; 29-30).

3. Melli (Kocaaliler) Köyü Kadın Göyneklere

3.1. Göynek (Gömlek):

Takım kıyafetlerini tamamlayan, ten üzerine giyilen ince ipek dokuma veya kumaşlardan yapılan, genellikle açık renk olan giysilerdir. Üç eteğin tamamlayıcısıdır (Yılmaz, 2001; 94).



Şekil 2: Kadın Göyneği, Nurdan ERTAŞ' a ait (Fotoğraf: Hamamcı, 2016)

Şekil 2'de görülen göynek ham renkli keten kumaştan yapılmıştır. Önünde göğüs altına kadar yırtmaç açıklığı mevcuttur, elde makine dikişleleştirilmiştir. Hakim yakalı ve yakası kırmızı ipe elde makine dikişle zikzak şekil verilerek süslenmiştir.

Göyneğin önüne gelen dikdörtgen parçanın kenarları yukarıya doğru karşılıklı nakışlarla bezenmiştir.

Sağlam durumda olan göynek tahmini 90 yıllıktır.



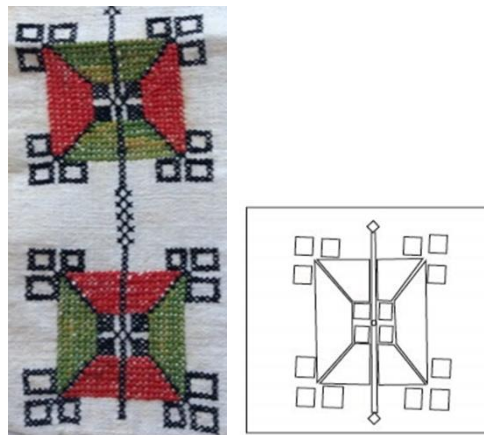
Şekil 3: Desen Detayı (Fotoğraf: Hamamcı, 2016)

Şekil 3'te motifler kırmızı, lacivert, yeşil ve siyah renkte nakış ipleriyle işlenmiştir. Baklava şeklindeki desenlerin içine yıldız motifi yerleştirilmiştir. Desenin bazı yerlerinde çapraz iğne (X), bazı yerlerinde vevv iğne (/) işleme tekniği kullanılarak, yıldız motiflerinin etrafı, rengindeki nakış ipleriyle kontur çekilerek tamamlanmıştır.



Şekil 4: Kadın Gömleği Ön Parçası, Nurdan ERTAŞ' a ait(Fotoğraf: Hamamcı, 2016)

Şekil 4'te ham renkli keten kumaştan yapılmış dikdörtgen bir parça bulunmaktadır. Kadın gömleği için hazırlanmış fakat dikilmeden bu şekilde saklanmıştır. Parçanın, karşılıklı kenarlarından yukarı doğru kanaviçe nakış yapılmıştır. Göz motifi ile bezenmiştir (Tokgöz, sözlü görüşme, 17 Mayıs 2016).



Şekil 5: Desen Detayı (Fotoğraf: Hamamcı, 2016)

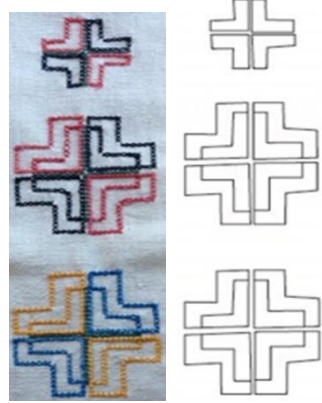
Şekil 5’te görülen desende kırmızı, yeşil ve siyah renkte nakış ipleri kullanılmıştır.Yöredeki ismi ‘Karagöz Nakışlı Göynek’ parçası olan materyal sağlam durumdadır ve tahmini 90 yıllıktır.



Şekil 6: Kadın Göyneği Ön Parçası, Nurdan ERTAŞ’ a ait(Fotoğraf: Hamamcı, 2016)

Şekil 6’da ham renkli keten kumaştan kadın gömleği için hazırlanmış ön parçası bulunmaktadır.

Gömlük haline getirilmemiş parça şeklinde korunmuştur. Kanaviçe nakış tekniği ile iç içe geçmiş üçgenlerle göz motifi oluşturulmaya çalışılmıştır.



Şekil 7: Desen Detayı (Fotoğraf: Hamamcı, 2016)

Desende kırmızı, siyah, mavi ve sarı renkte nakış ipleri kullanılmıştır.Sağlam durumda olan parça tahmini 90- 95 yıllıktır.



Şekil 8: Kadın Gömleği Ön Parçası, Ayşe DURAN’ ın annesine ait(Fotoğraf: Hamamcı, 2016)

Şekil 8’de yine ham renkli keten kumaştan hazırlanmış kadın göyneği ön parçası bulunmaktadır. Bu parça da göynek haline dönüştürülmeden saklanmıştır. Kanaviçe nakış tekniğiyle, göz motifi işlenmiştir.



Şekil 9: Desen Detayı (Fotoğraf: Hamamcı, 2016)

Şekil 9’da görülen desende lacivert, kırmızı, yeşil ve mor renkte nakış ipleri kullanılmıştır. Yörede Karagöz nakışlı göynek olarak adlandırılan parça tahmini 100 yıllıktır.



Şekil 10: Kadın Gömleği (Yakasız), Halil İbrahim ÖLMEZ’ e ait (Fotoğraf: Hamamcı, 2017)

Şekil 10’da görülen göynek yörede yakasız diye adlandırılmaktadır. Yaka açıklığı olmadan hazırlanan göynek, ham renkte bürümcük kumaştan dikilmiştir. Göynek, genç kızın çeyizi için hazırlanmaktadır. Gelinin bekâretinin göstergesi olarak düğünün sonrasında ki gün yakası oyularak geline giydirilmektedir.

Aksi bir durumda gömleğin yakası açılmadan kızla birlikte evine geri gönderilmektedir (Ölmez, Sözlü Görüşme, 29 Ocak 2017).



Şekil 11: Kadın Gömleği (Yakasız) Kol Altı Detayı



Şekil 12: Kol ve Etek Ucu Detayı

(Fotoğraf: Hamamcı, 2017)

Göyneğin etek uçları iğne oyası ile “zürafa” modeli yapılarak kıvrılmıştır. Kol ağzları manşetle temizlenmiş ve manşetin kenarları yine “zürafa” modeli tekrarlanarak üzerine pembe ip ile “sıçan dişi” modeli oylanmıştır. Renklerinde sararmalar görülen göynek tahmini 90- 100 yıllıktır.

4. BURDUR-BUCAK, MELLİ KÖYÜ GELENEKSEL KADIN GÖYNEKLERİNİN BİÇİM VE NAKIŞLARININGÜNÜMÜZ MODASINA YANSITILMASI

Tasarım1:



Şekil 13: Ceket prototipi



Şekil 14: Desen detayı

Ceket tasarımında, karşılaşılan göynek örneklerinden esinlenilerek günümüz modasına uyarlanmaya çalışılmıştır. Ceket ön ortasına yakanın hemen altına hercai deseni, elde nakış tekniği ile kasnak kullanılarak işlenmiştir. Örneklerde ki işlemlerde karşımıza çıkan basit nakış iğne tekniklerinden düz sarma tekniği serbest batış yöntemiyle uygulanmıştır. Ek olarak sap işi ve tohum işi ile nakış cekete uygulanmıştır.

Kullanılan Malzemeler; Gaziantep kutnu dokuması olan Meydaniye Düz Muare lacivert renkli kumaş içinde kullanmak için kumaş tela, Polyester astar kumaşı ve Anchor Muline nakış ipleri.

Tasarım 2:



Şekil 15: Yelek prototipi



Şekil 16: Desen detayı

Yelek tasarımında iki farklı kumaş kullanılarak, yaka ve ön kapamasında düz kumaş kullanılmıştır.

Göynek de görülen kanaviçe işleme tekniği yaka ve ön kapanma payında uygulanmıştır. Kanaviçede kullanılan renkli iplerle püskül yapılmış ve bağcıkların ucuna tutturularak tasarım oluşturulmuştur.

Kullanılan Malzemeler; Gaziantep kutnu dokuması olan Bağlama Sarı Taş kumaş. Gaziantep kutnu dokuması olan Meydaniye Düz Muare sarı kumaş, içinde kullanmak için kumaş tela, saten bağcık, 12 numara Domino nakış ipleri ve Keten kanaviçe dokuması.

Tasarım 3:



Şekil 17: Tunik prototipi

Tunik tasarımında, yakasız diye adlandırılan gelin gömleğinden esinlenilmiştir. Elde nakış yöntemi ile ön bedenın yaka çevresi ve sağ omuzdan arka bedene devam eden desen tasarlanmıştır. Desen düz sarma tekniğiyle, ek olarak sap işi ve tohum işi ile uygulanmıştır.



Şekil 18: Desen detayı

Kullanılan Malzemeler; Burdur alaca dokuma kumaşı, Alaca dokumadan peştamal, içinde kullanmak için kumaş tela ve Anchor Muline nakış ipleri.

5. Sonuç

Araştırmamızı yaparken belde halkıyla yapılan sözlü görüşmeler neticesinde çoğu kişinin elindeki geleneksel kıyafetleri takas yaparak veya kıyafet bütünlüğünü bozarak elden çıkardığı anlaşılmıştır. Yöre halkının geleneksel kıyafetlere fazla rağbet etmediği gereken kıymeti vermediği görülmektedir. Artık kız çeyizlerine dahi konulmayan geleneksel kıyafetlerin sahip olduğu değer yöre halkına anlatılmaya çalışılmış, sahip oldukları bu parçaların daha itinalı saklanması şeklinde tavsiyelerde bulunulmuştur.

Yörede ikamet eden halkın, konar- göçer hayat tarzından yerleşik yaşama geçen Sarıkeçili Yörüklerinden oldukları yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Teknolojinin hızla ilerlemesi, hızlı

yaşam temposunda zamanı yetirememeye vb. sebepler, daha pratik olma ya da daha sade giyinmeye yöneltmiştir. Bu durum, eskiden emek ve zaman harcayarak işlenen, süslenen kıyafetleri kullanmama yoluna itmiş, kıyafetler eski anlam ve önemini kaybetmiştir.

Biçim ve işleme özellikleriyle incelenmeye çalışılan Melli köyü kadın göynekleri günümüz modasına aktarılmaya çalışılmıştır. İşleme tekniklerinin unutulmaması için mesleki eğitime verilen önemin arttığı bu dönemde, orta, lise ve teknik eğitimin verildiği yüksekokullarda seçmeli ders olarak konulması, el sanatlarımızın yaşatılması yönünde bir adım olabilir.

Kaynakça

KONU Hasan, (2000); “Oğuz Han’dan Doğan Şehir Bucak”, Kremna Yayınları.

YILMAZ Necla, (2001). “Türk Giyiminde İbecik Küyü Gelin Kıyafeti”, Burdur Araştırmaları, Sayı 2, Burdur Valiliği Çevre Koruma Vakfı Yayını, Ankara.

<https://ispartaobm.ogm.gov.tr/bucakoim/Sayfalar/default.aspx> (07.05.2018)

Kaynak Kişiler

ERTAŞ, N. - Ev Hanımı- (2016). “Bucak Kadın- Erkek Giyimi” konulu görüşme, 09.05.2016, Melli köyü/Bucak

DURAN, A.-Ev Hanımı- (2016). “Bucak Kadın- Erkek Giyimi” konulu görüşme, 09.05.2016, Melli köyü/Bucak

ÖLMEZ, H.İ. – Emekli Polis Memuru- (2017). “Bucak Kadın- Erkek Giyimi” konulu görüşme, 30.01.2017, Isparta

ALCHEMISTS IN OLD TURKS

Instructor Ayşegül HAMAMCI

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, ahamamci@mehmetakif.edu.tr

Assoc. Prof. Mehmet ÖZKARTAL

Süleyman Demirel University, mehmetozkartal@sdu.edu.tr

Instructor Fatıma TOKGÖZ GÜN

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, ftokgoz@mehmetakif.edu.tr

Instructor Ayşe YILDIRIM

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, ayildirim@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

Is it a doctrine and a way of life? Or a religion? It is thought that alchemy, which is still being discussed today, is not just about laboratory studies, but it is also nurtured by the cultural and religious motives of its society at the same time. Gold, which has endurance against Fire and Water, has become a substance that has been identified with divine power through impermeability and solidity in all the communities that lived through history. It was believed to bring sacredness and immortality to those who have shiny metals like gold. The efforts of the alchemists to convert them into gold are in fact to ensure their spiritual transformation. They believed that by providing their own spiritual transformations they would be saved from all worldly diseases and even immortalized. The rituals, magic, ab-i hayat (elixir of life) potions are intended to purify from evil and to attain immortality. Alchemy, whose historical beginning still continues to be debated and which continues to exist today, has been regarded as a preliminary chemistry, but it has been regarded by some as an art and science, and it has also begun to attract the curiosity of many administrators and scholars. Alchemy, which is often known as the way to obtain gold and regarded only as lab operations, has always defended the harmonious coexistence of the external with the internal, the soul with the body and the individual with the nature.

Key Words: Alchemy, Potion, Treatment, Immortality

ESKİ TÜRKLERDE SİMYACILIK

ÖZET

Bir öğreti ve yaşam şekli mi? Ya da bir din mi? Olduğu günümüzde hala tartışılmakta olan simyacılığın sadece laboratuvar çalışmalarından ibaret olmadığı, aynı zamanda içinde bulunduğu toplumu kültürel ve dini motifleriyle beslediği düşünülmektedir. Ateşe ve Suyu karşı dayanıklılık gösteren Altın tarih boyunca yaşamış tüm topluluklarda, geçirimsizliği ve sağlamlığı ile tanrısal güçle özdeşleştirilen bir madde olmuştur. Altın gibi parlak metallere sahip olanlara kutsiyet ve ölümsüzlük getireceğine inanılmıştır. Simyacıların madeni altına dönüştürme çabaları, aslında kendi ruhsal dönüşümlerini sağlamak içindir. Kendi ruhsal dönüşümlerini sağlayarak tüm dünyevi hastalıklardan kurtulacaklarına ve hatta ölümsüzlük kazanacaklarına inanmışlardır. Yapılan ayinler, büyüler, ab-ı hayat iksirleri kötülüklerden arınmak ve ölümsüzlüğe kavuşmak içindir. Tarihi başlangıcı hala tartışılmaya devam eden ve günümüzde de varlığını sürdüren simya, bir ön kimya olarak kabul edilse de bazıları tarafından bir sanat ve bilim olarak değerlendirilmiş ve pek çok yöneticinin ve bilim insanının da merakını cezp etmeyi başarmıştır. Çoğu zaman altın elde etme yönüyle bilinen, bu yönüyle de sadece laboratuvar işlemleri olarak görülen simya, aslında her zaman, içsel olanla dışsal olanın, bedenle ruhun, bireyle doğanın uyumlu birlikteliğini savunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Simya, İksir, Tedavi, Ölümsüzlük.

1. Giriş

Mitolojide gök unsurları tanrıya yakın olduğu düşüncesiyle kutsal kabul edilmişlerdir. Yeryüzüne düşen gök taşları da tanrı tarafından gönderildiği düşünülerek manevi değere sahip oldukları kabul edilmiştir. Ateşe ve Suyu karşı dayanıklılık gösteren Altın tarih boyunca yaşamış tüm topluluklarda, geçirimsizliği ve sağlamlığı ile tanrısal güçle özdeşleştirilen bir madde olmuştur. Altın gibi parlak metallere sahip olanlara kutsiyet ve ölümsüzlük getireceğine inanılmıştır. Simyacıların madeni altına dönüştürme çabaları, aslında kendi ruhsal dönüşümlerini sağlamak içindir. Kendi ruhsal dönüşümlerini sağlayarak tüm dünyevi hastalıklardan kurtulacaklarına ve hatta ölümsüzlük kazanacaklarına inanmışlardır. Yapılan ayinler, büyüler, ab-ı hayat iksirleri kötülüklerden arınmak ve ölümsüzlüğe kavuşmak içindir.

En arkaik toplumlarda dahi altın gibi bazı maden ve taşların tanrısal özelliklere sahip olduklarına inanılmaktadır. Simyadan elde edilen altın sayesinde simyacı, hem bedenen ve ruhen tanrısal bir özellik kazanmış olacak hem de uzun bir ömre sahip olacaktır. Simyacının toprak altındaki madenleri simya sayesinde olgunlaştırarak en üstün maden olan altına dönüştürmesi, simyacının zamanı hızlandırarak doğaya yardım ettiğini ve böylece tanrının işine yardım ederek kutsal bir işe kalkıştığını düşünmesine neden olmuştur. Bu nedenle simya işlemlerinde ibadet, dua, oruç ve kurban gibi dini

motiflere sıkça rastlamaktayız. İbadet, dua ve oruç ritüelleri, özellikle de simyacıların simya işlemini kendi bedeni üzerinde yaptığı içsel (ezoterik) simyada daha da belirginleşmektedir.

Bazı bilim çevrelerince simyanın bir ön-kimya olarak değerlendirilmesi, alternatif tıbbın öncüsü şeklinde görülmesi ve günümüzde hala bir takım taşların sağaltıcı/şifa verici özelliklere sahip olduğu inancının yaygın olması, konunun çok boyutlu olduğunu ve birçok bilim dalını ilgilendirdiğini göstermektedir. (Çiftçi,2013,s.3)

2.Simyanın Yorumlanması

Simya: Simya en genel anlamı ile bir sanat ya da bir teknik olarak bilinir. Simyanın amacı maddenin içindeki altını ortaya çıkartmaktır. Simyacılar göre madde hastadır ve iyileştiğinde altın ortaya çıkmaktadır. Simyager bu amaçla “Felsefe taşı” aramaktadır. Bu taş maddeyi altına çevirebilmekte ve bundan elde edilen iksir ile insan ölümsüzlüğe kavuşabilmektedir (Tez, 2011,s.99).

Felsefe Taşı: Simyacıların ulaştığı ölümsüzlük aşamasının temel maddesi olan felsefe taşı, çileli bir yolculuğun sonucudur. Simyacı, kişisel hayatını zengin ve muhteşem kılacak felsefe taşı formülüne sahip olmasına karşın, gerekli gördüğü haller dışında onu, adi madenleri altına dönüştürme yolunda kullanmaz. Simyacı için felsefe taşı, maddi bedeninin engellerinin aşılması yolunda kullanılır (Halis, 2009,s.52-53).

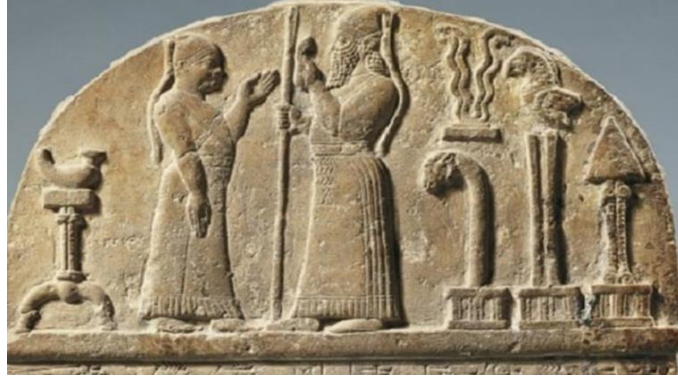
Cansız nesnelere doğuşu onların yaratılışlarıyla sınırlı kalmamaktadır. Maden olsun taş olsun nesnelere çok daha sonra da doğmaya devam etmektedirler. Böylece insanla eşzamanlı olarak “yaşamakta” onunla aynı yazgıyı paylaşmaktadır. Cansız nesnelere doğarlar, çoğalırlar ve kimi kez de ölürlere; tıpkı insanlar gibi. Cansız nesnelere, taşlar, madenler, değerli taşlar insanoğluna benzer biçimde (kimi kez de “doğum süreci” açısından aynı şekilde) doğmuş olsalar ve tıpkı diğer varlıklar gibi büyüseler de insanınkinden çok daha uzun bir ömre sahiptirler. Demek ki onları yeryüzünde yaratan göksel kürelere çok daha fazla ve yoğunlukta katılırlar, daha fazla gerçeklik, daha fazla büyüseler güç taşırlar. Bu nedenle insanın yanı başında olmalarının faydalı olacağı düşünülmüştür (Eliade, 2002b: 59-62).

Simyanın temel amacı bakır, kurşun gibi değersiz metalleri altın ya da gümüş gibi değerli metallere dönüştüren “Felsefe Taşı”nı ya da tüm hastalıkları tedavi edeceğine, insan ömrünü uzatacağına ve tüm zehirlere karşı bir panzehir olacağına inanılan yaşam iksirini elde etmektir. Bu uğraşlar sırasında çeşitli kimyasal işlemlerin ayrıntıları hakkında bilgiler edinilmiş, çeşitli aletler geliştirilmiş ve bunlar kimya deney tekniklerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Elbette, erken kimya gibi ‘sanat’ pratiğini laboratuvarından ve belirli laboratuvar araçlarından faydalanmıştır, daha da önemlisi, simyagerler kimya biliminin gelişmesinde rol oynayan birçok buluşların müellifi de olmuşlardır. Bu buluşlara birkaç örnek vermek gerekirse; M.Ö. 300’lü yıllarda civanın yalıtımı, ispirtonun ve mineral asitlerin bulunması, ikisi de 13. yüzyıldan önce olan alüminyum sülfat ve demir sülfatın hazırlanışı simyagerlerin bilim dünyasına kazandırdığı buluşlardan birkaçıdır (Eliade, 2009,s. 234; Tez, 2011,s.99).

Simya yalnızca metallerin dönüşümünü gerçekleştirmekten ve mineral kökenli reçeteler ağırlıkta olmakla birlikte bitkisel ve hayvansal reçeteler vasıtasıyla kişinin uzun ömür arayışından ibaret değildir. Aynı zamanda kişinin tinsel gelişimini esas alan bir çalışmadır (Çiftçi,2014: s.1).

3. Bazı Destanlarda ve Halk Hikayeleri’nde Dini -Sihri Uygulamalar

Başka bir bakış açısıyla astroloji ve astronomi arasındaki ilişkinin simya ve kimya arasında da olduğu söylenebilir. Yani, geçmiş çağların insanları fiziksel fenomenlere mistik anlamlar yüklemişlerdir(http://www.acikbilim.com/2012/07/dosyalar/mucizelere-ulasma-cabasi_simya.html) (03.02.2018).



Şekil 1: <https://ekstremlbilgi.com/tarih/babil-metalurji-simgeciligi-ve-rituelleri/>

Bâbil krallığı dönemi bu duvar resminde simgesel olarak ana rahmine benzetilen fırındaki maden cevheri işlem süreci tasvir edilmiş. Mezopotamya’da metalurji uğraşı bir dizi törensel işlemi içeriyordu. Uğurlu bir ay ve gün seçiliyordu, fırının etrafı kutsanıyor, buraya arınmamışlar giremiyor, aynı zamanda işçiler arınıyor, maden filizleri için saçılar saçılıyor, ardından kurbanlar kesiliyor, ateş için özel bir odun (günlükağacı/ *sarbatu*) gerekiyordu. İnsanın kozmik zamanın ritmine müdahale edebileceği, büyümeyi hızlandırabileceği düşüncesi işte bu metalurjik ve tarımsal tekniklerle ilişki içindeki ritüel deneyimlerden başlayarak yavaş yavaş belirginleşmiştir (Ekstremlbilgi 02.02.2018).



Şekil 2: <https://galeri.uludagsozluk.com/r/g%C4%B1lgam%C4%B1%C5%9F-destan%C4%B1-735940/>

Şekil 2’de ölümsüzlüğün peşinde olan bir kralın hikâyesidir Gılgamış’ın hikâyesi. Birçok uygarlığa beşiklik etmiş Mezopotamya kültürünün eseri, tarihin ilk yazılı destanı. Tanrılar, tanrıçalar ve insanların, düş ile gerçek arasında gidip gelen öyküsü, Gılgamış’ın zulmüne maruz kalan halk, tanrılardan yardım ister. Halkın yakarışlarına duyarsız kalmayan tanrıça Aruru, Gılgamış’ı öldürmesi için yarı insan yarı vahşi bir varlık olan Enkidu’yu gönderir. Hayvanlarla dost olan Enkidu, avcılar hayvanların yanına yaklaşmaz. Endiku da halka zulmeder, özellikle kırlık alanlarda kıyımlar yapar. Avcılar da çok şikâyetçidir.

Bunun üzerine Gılgamış, insansı vahşi bir yaratık olan Enkidu’yu ehlileştirilmesi için Şamhat adında genç bir kadın gönderir. Kadının şefkati ile ehlileşen ve âşık olan Enkidu, kadının ısrarı üzerine Gılgamış’la savaşmaya ikna olur. Enkidu, kente getirilir. Halk arasında büyük ilgi gören ve krallar gibi ağırlanan Enkidu, çeşitli eğitimlerden geçirilir. Ancak Gılgamış’la yaptığı savaşta yenik düşer. Bunun üzerine Gılgamış ile Enkidu arasında bir dostluk başlar.

Dost olan ikili, sedir ormanlarının bekçisi, bakışlarıyla insanları taşa çeviren Hunbaba’yı öldürür. Kutsal sedir ağacını alıp Uruk’a getirirler. (Bu sedir ormanlarının Uruk’tan 17 günlük bir yolculuk sonunda ulaşılan bugünkü Lübnan’da olduğu düşünülüyor. Lübnan bayrağındaki sedir ağacı figürünün de bu ormanlardan geldiği belirtiliyor.) Bunu gören ve etkilenen tanrıça İştâr, Gılgamış’a aşk teklif

eder. Gılgamış'ın bu teklifi geri çevirmesi İhtar'ı çığına çevirir ve Fırtına Boğası'nı Uruk halkının üzerine gönderir. Enkidu ve Gılgamış, bu yarattığı da öldürürler.

Daha sonra Enkidu, ölümle ilgili düşler görmeye başlar ve yatağa düşerek ölür. Enkidu'nun ölümü Gılgamış'ı adeta yıkar ve kendisinin de bir gün öleceğini düşünerek çıkmaza girer. Ölümsüzlüğün sırrını araştırmaya başlar ve yollara düşer. Büyük bilge Utnapiştim'in yaşadığı Mutlular Adası'na giden Gılgamış, Utnapiştim'den genç kalmanın ve ölümsüzlüğün sırrının denizin dibindeki bir bitkide olduğunu öğrenir. (Bazı kaynaklarda bu bilgenin Lokman Hekim olabileceği konusunda bilgiler vardır.) Bunun üzerine denize dalan Gılgamış, büyük bilgenin tarif ettiği bitkiyi bulur. Denizden çıkınca yorgun düşer ve uykuya dalar. Bu sırada orada bulunan bir yılan ölümsüzlük bitkisini yer. Destanda, yılanların her baharda deri değiştirmesinin sebebi olarak yılanın ölümsüzlük bitkisini yemesi gösterilir. Gılgamış, ölümsüzlük bitkisini kaybetmenin üzüntüsü ile büyük hayal kırıklığı yaşayarak Uruk'a döner. Ölümünden sonraki hayatı düşünerek teselli bulan Gılgamış, bilgeliğin dünya nimetlerinden yararlanmak olduğu kanısına varır(www.makaleler.com (02.02.2018).

Her dönemde toplumların zihnini meşgul eden ölüme çare arama, en önemli konularından biridir. Gılgamış'ın ulaşmak için uğraştığı fakat elde edemediği ölümsüzlük, Başkurt Türklerine ait Ural batır destanında da aranmaktadır. Destanda ölümün nasıl bir varlık olduğunu sorgulayan Ural ile ağabeyi Şülgen'in insan ve hayvanlara ölümsüzlük kazandırmak üzere 'yenşişme'yi(hayat pınarı) aramaya çıkmaları ve bu sürede yaşadıkları maceralar anlatılır(Atnur 1996,s.91-243).

Köroğlu Destanının Türkmen varyantında ise erenlerin Köroğlu ve atına "yıldız görünce iyileşme" özelliği vermeleri de kökeni çok eski dönemlere götürülebilecek bir başka dini-sihri uygulamadır. Manas Destanında da çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Manas'ın diriltilmesinde dua, bazı yaralanmalarda ise ilaçların kullanıldığı anlaşılmaktadır.(Atnur,2010,s.53).

Destanlardaki iyileştirme ve diriltme metotları bilimsel, deneysel, büyüsel, homeopatik" çeşitliliğe sahiptir. Zira dini-sihri yöntemlerle hayvan, bitki, maden kaynaklı ilaçlar sıklıkla bir arada kullanılır.(Atnur,2010,s.56)

Sibrya Türklerine ait destanlarda sağaltmalar her zaman hastalıklarla ilgili yapılmaz. Düşmanlarıyla mücadele eden kahramanın güce ve bu mücadele sırasında geçireceği zaman dikkate alınarak gençliğe de ihtiyacı vardır. Mesela Arzılan Kara Attığı Çeçen Kara Mögö adlı Tuva destanında kişileri gençleştirmek için afsun okuma tercih edilir. Eski Türkçede *arvıç* veya *arbağ* şekli bulunan afsunların, genellikle akrep, yılan, vb. sokmaları için çok kullanılan dini-sihri yöntemlerden olduğu bilinmektedir(İnan,1986, s.145-146). Burada ki örnekte de gençleştirmeye vurgu yapılmıştır.

Destanlarda ki motiflerde, ağacın defalarca ölüp dirilmesi, onun hem kutsallığını hem de büyü ve şifalı kabul edildiğini gösterir; ağaç Sibiryada destanlarında da aynı özellikleriyle ortaya çıkmaktadır(Eliade,2003a, s.269-270). Altaylılarda en mükemmel ilaçlar bitki kökenlidir, çünkü bitkilerin gücü büyü ve kesindir. Onların da tıpkı ağaçlar gibi büyüyen ölmeleri, ertesi yıl tekrar dirilmeleri ve gökten gelmiş kabul edilmeleri bu kudsîyet'in gerekçelerini oluşturmaktadır (Eliade,2003a, s.293-296).

Eski Türklerde madenler de bitki ve hayvanlar gibi, gök menşeli oldukları için kutsal kabul edilir(Eliade,2003b,s.19). Sibiryada destanlarında da madenlerin (altın, gümüş ve demir) iyileştirme güçleri Gök Tanrı tarafından gönderilmelerine bağlanır. Ölümsüzlüğün simgesi olan altının ölümsüzlük iksirlerine karıştırılması da yine bu sebeple olmalıdır(Esin,2006,s.232). Demirin ve demircinin kutsallığı ise hem Türk hem de dünya mitolojisinde büyüsel-dinsel bir öneme sahiptir(Eliade,2003b,s.28-29). Destanlarda bıçak veya diğer madeni eşyalarla tedavi bu kudsîyetin önemini vurgulamaktadır. Günümüzde dahi devamlılığını sağlayan; göz de arpacık çıkınca altın veya gümüş yüzük değirince iyileşmesi, arı soktuğu zaman yaranın üzerine çamur koyup bıçakla bastırarak suretiyle acısının azaldığının söylenmesi, geçmişten bugünlere ulamış madensel şifa yöntemleridir.

Ak Ölen(at) gökten düşen demirle yaralanınca Kır Ölen(at) onu iyileştirmek için ölmezlik otu aramaya gider ve bu otları Ak Ölen'i diriltir(Ergun,2006,s.215).

Altın Tayçı dokuz sene önce öldürdüğü adamı altın ve ipek bir bezi sallayarak diriltir(Ergun,2006,s.306).

Ülgen ve Birkan Biyler tarafından Kan Altın'a üç ölüyü diriltten altın kaval ile hayvanı-kuşu diriltten gümüş kaval verilir. Kan Altın bunları çalınca kuru ağaçtan kök çıkar, üç ölüler dirilir, sönmüş ateşler yanar, taşın başında çiçek açar, meyvesiz ağaçtan meyve çıkar(Dilek,2007a,s.346-347)

Altın Koo ölmek üzereyken Üç Kurbustan'ın adını anar, gökten gelen altın ve sert ilacı, atıyla(Ak Sur) birlikte yer ve ikisi de eskisinden on kat daha iyi olurlar(Dilek,2007b,s.39)

Narın Dangına dedeyi altın bileziğiyle ve üç çakıl mücevheri ile efsunladıktan sonra üç defa üstünden atlayarak diriltir(Ergun-Aça,2005,s.308).

Ölümsüzlük İlacı Halk hikâyelerinde kahramanların, ölüme çare arama, ölümsüzlük ilacı yapma, vb. özelliklerine de rastlanır. İbn Sînâ Hikâyeleri'nde de ölüme çareyi İbni Sînâ bulmuştur. 57 yıllık hayatı boyunca pek çok ilim dalı ile uğra- şan İbn Sînâ, incelediğimiz hikâye varyantlarında hastalarını; tıbbi tedavilerin yanı sıra, çeşitli maddelerin karışımı ile de sağaltmaktadır. İbn Sînâ Hikâyeleri'nin pek çok varyantında İbn Sînâ'dan, "Bağdat'ta ilm-i simya'da mâhir Ebu Ali adlı hekim", "Hakîm Ebu Ali Sînâ" ünvanı ile bahsedilir. Ölümsüzlük ilacını bulan Ebu Ali Sînâ, yedi şişelik bir ilaç yapar ve belli uygulamalardan sonra öğrencisine, kırk gün ara ile bunları üzerine dökmesini söyler. Öğrencisi Câmâs Hakîm, Ebu Ali Sînâ (İbn Sînâ) ölünce onun dediği gibi, cesedini dibekte dövüp, hamur gibi olunca bir miktar su ile kazana koyar ve şişeleri kırkar gün arayla üzerine döker. Bunun üzerine ceset yahni, et şekline girer. Câmâs Hakîm daha sonra bunları kalıba boşaltır ve etin derisi olan bir beden şekline girdiğini, hatta konuşarak son şişeyi de dök anlamında "biraz biraz/ birin birin" demeye başladığını görür. Bunun üzerine şöhret hevesine kapılan Câmâs Hakîm, yedinci şişeyi dökmeyerek hocasını yarı diri bırakır.

Hikâyenin Kazak varyanında Galisînâ (İbn Sînâ) öldükten sonra ilmini vasiyet ettiği öğrencisi Câmâs Hakîm, önce hocasının bedenini sarıp, parçalara ayırır ve kanlarıyla birlikte hamur oluncaya kadar kaynatır. Üzerine ilaçları döküp kırk gün terbiyelenmesini bekler. Onun "varız varız!", "yandım!" şeklindeki konuşmalarını duyup, son şişeyi dökmez ve onu yarı diri bırakır. Galisînâ'nın ölümsüzlük ilaçlarının, Hamam-ı Nazar'da yıldız şeklindeki şişelerde bulunmuş olması dikkat çekicidir. Kazak halkının inanışına göre "Yedi yıldız, ana karnındayken çocuğa güç vermektedir!" Galisînâ'nın yeniden dirilmesini sağlayacak olan ölümsüzlük ilaçlarının yıldız şeklinde olması anne karnındaki gelişimi tamamlamaya yardımcı olan enerji kaynağı olmasıyla ilgilidir. (Şenocak'tan aktaran Alptekin 2010:15).

3.Sonuç

Ölüm, ölüm sonrası hayat gibi konular insan için her zaman bir soru işareti, bir bilinmezlik ve merak konusu olmuştur. Kimi din ve inanç sistemlerinde ölüm, insanın ebedi hayatına geçişi ifade ederken bazı inanç sistemlerinde de yok oluşu ifade etmektedir. Diğer yandan hemen hemen her kültürde ölümsüzlük veya uzun ömür sunan pınarlar, ağaçlar, iksirler vs. ve bunlara sahip olduğuna inanılan kişilerle ilgili efsaneler en eski dönemlerden beri anlatıla gelmiştir. Bu efsanelerin var olmasının en önemli sebebi nedir bilinmez ama ölümsüzlük veya uzun ömrün var olup olmadığı insanoğlunun her zaman aklını kurcalayan bir konu olmuştur. Simyanın da insanın uzun ömür ve ölümsüzlüğe çare arayışındaki en önemli çalışmalardan biri olduğu bilinmektedir. Eski Türklerde madenleri altına dönüştürmekten ziyade ölümsüz olma, daha kuvvetli olma ya da hastalıktan kurtulmak için ritüeller vb. uygulamalar yaptıkları görülmektedir.

·✱✱↑Nk:~N↑Ψ:~✱YN:~q:~J↑↑)S~N↑:~↑X:~↑X~δ:~↑↑k:~↑)~H

<http://www.tamga.org>

Zamanı Tanrı Takdir Eder, İnsanoğlu Hep Ölmek İçin Türemiş(Orhun Kitabeleri).

Kaynakça

- ALPTEKİN,A.B.(2010). Türk Halk Hikâyelerinde Halk Hekimliği.Millî Folklor, 2010, Yıl 22, Sayı 86
- ATNUR, G.(1996). Ural Batır Destanı Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- ATNUR, G.(2010). Sibirya'daki Bazı Türk Boylarının Destanlarında Halk Hekimliği Uygulamaları, bilig/Güz 2010, Sayı 55
- ÇİFTÇİ, C.,(2014). Din Fenomenolojisi Bağlamında Asya ve Babil Simyası Hakkında Karşılaştırmalı Bir Araştırma, T.C. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilimdalı, Yüksek Lisans Tezi
- DİLEK, İ. (2007a). Altay Destanları 2. Ankara: TDK Yayınları
- ELİADE, M.,(2002b). Babil Simyası ve Kozmolojisi, Çev.: M. EminÖzcan, Kabalcı Yayınları, İstanbul.
- ELİADE, M. (2003a). Dinler Tarihine Giriş. Çev. Lale Arslan. İstanbul: Kabalcı Yayınları
-(2003b). Demirciler ve Simyacılar. Çev. Mehmet Emin Özcan. Kabalcı Yayınları, İstanbul.
- ELİADE, M.,(2009). Demirciler ve Simyacılar, Çev.: M. Emin Özcan, Kabalcı Yayınları, İstanbul.
- ERGUN, M. (2006).Şor Kahramanlık Destanları.Ankara: Akçağ Yayınları
- ERGUN, M., AÇA, M. (2005).Tıva Kahramanlık Destanları. C. 2. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İNAN, A.,(1986). Tarihte ve Bugün Şamanizm-Materyaller ve Araştırmalar. Ankara: TTK Yayınları.
- TEZ, Z., (2011).Gizli Bilimlerin Serüveni, Büyüden Simyaya, Astrolojiden Fala “Kara Sanatlar”
<http://www.acikbilim.com/2012/07/dosyalar/mucizelere-ulasma-cabasi-simya.html>(03.02.2018).
<https://ekstrembilgi.com/tarih/babil-metalurji-simgeciligi-ve-rituelleri/> (02.02.2018)
<https://www.makaleler.com/gilgamis-destani>(02.02.2018)
<http://www.tamga.org>

YAŞAM BOYU ÖĞRENME

FANZIN: AN ALTERNATIVE CULTURE ENDEAVOR

Rüştü ILGAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi Anabilimdalı, Eğitim Fakültesi, ilgar@mail.com

ABSTRACT

In this article, progress of the fanzines as a subculture and its influence in Turkey were researched. The goal of the article was to introduce fanzines as a subculture and its impact on the worldwide self-publishing movement. Most of the research comprises of online data due to the lack of published sources and the limited sources in Turkish language. Primarily, following topics were studied in the article; information about an extensive definition of zine, reasons behind of choosing the way of publishing a zine and, the milestones of it as a subculture. The first examples of the zines and their principles both in the World and Turkey were also mentioned in the article. As a result of this research the characteristic of zines which the ability of influencing thousands of people and having non-hierarchical team feature were found out.

Key Words: Fanzine, self-publishing, alternative culture, subculture, DIY

TÜRKİYE’DE ALTERNATİF KÜLTÜR ARAYIŞI, FANZİNLER

ÖZET

Bu çalışmada, fanzinin bir alt kültür olarak gelişimi ve Türkiye’deki etkileri incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma paradigmasıyla bir alt kültür olarak fanzinlerin ve bunun dünya çapındaki kendi-yayıncılık hareketine olan rolüne yönelik derleme türündedir. Kısıtlı basılı kaynak ve Türkçe yayın eksikliği nedeniyle çoğunlukla internet üzerinden kaynak ve veri incelemesine gidilmiştir. Öncelikle bu çalışmada fanzinin ne olduğu, hangi sebeplerden dolayı böyle bir yola girildiğine dair bilgiler verilerek ve fanzinlerin bir alt kültür olarak kırılma noktalarından bahsedilmiştir. Çalışmada Dünya’da ve Türkiye’de ilk fanzin örnekleri ve genel çizgilerinden bahsedilmiştir. Araştırmanın bir sonucu olarak fanzinlerin doğallık eksenli binlerce insanı etkileyen ve anti-hiyerarşik yapıya sahip yayınlar oldukları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fanzin, kendi-yayıncılık, alternatif kültür, alt kültür, kendin-yap

1. Giriş

Fanzin İngilizce "Fanatic" ve "Magazine" kelimelerinden, "fan" ve "zine" kelimelerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur. Kelime manası olarak, bir şeyin taraftarları tarafından çıkartılan yayın anlamını taşır. Fanzinlerin yayın olarak dergilerden üç temel farkı vardır. Bunlardan birincisi, kişisel nedenlerle çıkıyor olması; ikincisi maddi bir beklentisinin olmamasıdır üçüncüsü ise yatay yapılanma ile hareket edip anti-hiyerarşik olmasıdır. "*Ticari kaygılar gütmeyen basılan herhangi bir şey fanzin olarak kabul edilir.*" (Gunderloy, 1998). "*Fanzinler ticari kaygı gütmeyen, amatör bir ruha ve küçük bir ağa sahip, yaratıcıları tarafından üretim-yayım-dağıtım işlevlerinin yapıldığı yayınlardır.*" (Duncombe, 1997). Gunderloy ve Duncombe'nin de belirttiği gibi fanzinlerin en net özelliği ticari hiç bir beklentisinin olmamasıdır. "*Sınırsız bir özgürlük ortamı... Belki de oto sansür dâhil hiçbir sansürün işlemediği tek alan. Yapısı gereği her türlü otoriteden uzak ve çok doğal.*" (Öktem, 2000) Fanzinlere baktığımızda, çoğunlukla bağımsız ve yeni bir ürün ortaya koyma çabasıyla yayımlanmışlardır.

Fanzinler bireysel yapıtlar ve bireylerin kendi çabalarıyla çıkartılan yapıtlar olduğu için tarihi çok eskilere dayandırılabilir. Örneğin; Marthin Luther, Thomas Pain ve Vladamir İlyiç Ulyanov gibi topluma yön veren insanların kendi çabalarıyla bastıkları propagandan pampletleri fanzin sayılabilir. Ancak yayın anlamında ilk fanzinler 1930'lu yıllarda çıkmaya başlayan bilim-kurgu yayınlardır. Bilinen ilk fanzin ise 1930 yılında ABD' de Raymond Palmer ve Walter Denis'in birlikte çıkardığı *The Comet* (*Kuyruklu Yıldız*) isimli fanzindir.



Şekil 1. The Comet Fanzine (http://zinewiki.com/zinewiki/images/2/2e/Comet1-s_copy.jpg)

Bu süreçte hızla artmaya başlayan bilim-kurgu fanzinleri 1960'a kadar fanzin kültürüne damga vurmuştur. Yine bu dönemde bilim-kurgu fanzin yazarlarının bir araya gelerek Amateur Press Associations (APA - Amatör Basın Organizasyonu) 'ı kurarak birlikte fanzinler çıkarmaya başladılar. Zamanla organizasyonda farklı konuda fanzin yazarlarının bulunmasına bağlı olarak; bu organizasyona bağlı APAZİNE grubu üyeleri tarafından Fantasy Amateur Press Associations (FAPA - Fantezi Amatör Basın Organizasyonu) kuruldu. Bu organizasyon kurulduğunda tarihler 1937' yi gösteriyordu. Bu dönemde bu tür fanzinlere Comics deniliyordu.

Fanzin kavramını ilk kullanan isim ise FAPA üyelerinden Russ Chauvenet'tir. Ekim 1940 tarihinde çıkarttığı fanzinde bu yaptıkları işi *FANZINE* olarak tanımlamıştır. Daha büyük çaplı işler için ise *PROZINE* kavramını geliştirmiştir. 1930 - 1960 arası dönem genel olarak bu şekilde ve bilim-kurgu fanzinlerinin iktidarında geçti.

1960'ların ortasına gelindiğinde ise yeni ve ucuz baskı teknikleri geliştirildi. Böylece alternatif gazeteler ve yer altı karikatür yayımları çıkmaya başladı. 1967 yılına gelindiğinde Amerika'da The Underground Press Syndicate (Yeraltı Yayıncılık Sendikası) Amerikalı fanzinciler tarafından kuruldu. Sendikanın kurucu üyeleri arasında Los Angeles Free Press, The East Village Other, The Berkley Barb, San Fransico's Oracle, Ditroit's Fift Eastate, Chicago's Seed ve Austin Rag gibi önemli fanzin oluşumları yer alıyordu. 1960'lı yıllarda II. Dünya Savaşı sonrası, ABD'nin genelde Güneydoğu Asya politikaları, özelde ise Vietnam'daki işgalci tutumdan ve kapitalizmin insanları birer üretim aracı haline getiren monoton yaşam tarzına karşı kendi kültürlerini oluşturma çabasına giren gençler fanzinlere ve yeraltı kültürüne yöneldiler. Bu dönemde gençlik arasında popüler olan alternatif kültür arayışları onları Punk müziğe, uyuşturucuya ve özgürlük mücadelelerine yöneltti.

1970'lere gelindiğinde ise tüm dünyayı kasıp kavuran 68 Kuşağı Gençlik Hareketi fanzinlerde de etkisini göstermeye başladı. Böylece fanzinler politik aktivite ve sözel dışı vurumun sinerjisi etrafında şekillendi. Bu dönemin ortalarına doğru fanzin için kırılma noktası sayılabilecek Punk-Rock müzik fanzinleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu tarihler aynı zaman *Do It Yourself* (DIY - Kendin Yap) hareketinin ve bağımsız müzik oluşumlarının başlangıcıdır. Bu dönemde fanzinlerde işlenen konular: Rock'n Roll müziği hakkında eleştiriler, görsel iletişimde uyuşturucunun etkileri ve devrimdi. Genel olarak fanzinin tarihsel evriminin kırılma noktası Kendin Yap Hareketi olduğu söylenebilir. Bugün gerçek manada anlayabileceğimiz ilk fanzinler bu hareketle ortaya çıkmaya başlamıştır. Aynı zamanda fanzin kültürünün temel yapı taşları bu dönemde yerine oturmaya başlamıştır. Çünkü bu dönemde DIY Etiği, Fanzin ve Punk kültürlerini derinden etkilemiştir. Kendi kendine yeterlilik olarak adlandırılabilir olan bu anlayış kapitalizme karşı bir dışı vurum ya da alternatif oluşturma çabasıdır. Bu yönüyle 1930'da ortaya çıkan ilk fanzinden bu yana anlatılmak istenene birebir uymaktadır. Bu dönemlerde ortaya çıkmaya başlayan iki fanzin *Sniffin' Glue* ve *Maximum Rock 'N' Roll* isimli fanzinler DIY Etiği'nin en güzel örnekleridir.

Sniffin Glue Mark Perry tarafından 1976 yılında İngiltere'de çıkartılmıştır. Fanzin'in konuları genel olarak Punk müziğiydi. Sniffin' Glue bu yıllarda Punk kültürünün gelişimine tanıklık ediyor ve onun gelişimini destekliyordu. 1977 yılında Mark Perry ve arkadaşları Alternatif TV isimli bir müzik grubu kurdular, aynı yılın Ağustos ayında ise fanzinin son sayısı çıktı. Fanzinin çıktığı dönemlerde 15.000 civarı insan tarafından takip edildiği tahmin ediliyor. Fanzin tarihi ile ilgi kitaplarda onlarca fanzin arasında Sniffin' Glue Punk fanzinlerinin miladı olarak kabul edilir. Bu dönemde ismini anmamız gereken önemli fanzinler; *Punk*, *Factsheet Five*, *Suburban Voice*, *Dunk and Piss*, *Comet Boss*, *Suspect Device* ve *Flipside* 'dır. Bunların içerisinde Los Angeles' ta çıkan Flipside uzun ömürlü bir fanzin olmayı başarmıştır (1977 – 2000).

1980'li yıllara gelindiğinde fotokopi makinasının yaygınlaşmasıyla birlikte, fanzin üretim ve basımı kolaylaştı ve fanzinlerde bir artış gözlemlendi. Bu dönemde Amerikan Hardcore Punk Sahnesi'ne mensup kişilerin aynı zamanda fanzin yazarları olduklarının unutulmaması gerekmektedir. 1976-1990 arası dönemde fanzinlerde Punk rüzgârının estiğini söylemek yanlış olmaz. 1982 yılında çıkan Maximum Rock 'N' Roll hala devam eden ve en uzun soluklu fanzin olma özelliğini taşımaktadır. Tim Yohannan ve Jeff Bale tarafından çıkarılan fanzin 400'e yakın aylık sayıyı tek bir ay dahi atlamadan çıkartmış ve

bu alanda kırılması güç bir rekora imza atmıştır. 1998 yılında kuruculardan Tim Yohannan'ın kansere yenik düşmesi bile fanzinin çıkmasına engel olmamıştır. Fanzinin içeriğinde ise gruplarla yapılan röportajlar, köşe yazıları ve sahne raporları yer almaktaydı. Yine bu dönemde bazı Punk müzik grupları ve bağımsız plak şirketleri, evrimlerinin başında ve ya sonunda fanzin çıkartmışlardır. Bu konuya *Sub – Pop* ve *Touch and Go* önemli iki örnek olarak verilebilir.

1980'lerin sonundan 1990'ların başlarında doğru fanzinler, *Queercore* ve *Riot Grrrl* hareketinin oluşumunda anahtar rol oynadılar. Bu tarihler aynı zamanda fanzinlerdeki Punk rüzgârının yavaş yavaş azaldığı yıllar olarak göze çarpar. 1990 yılında Kathleen Hanna, Tobi Veil ve Kathy Wilcox tarafından çıkartılan *Bikini Kill* isimli fanzin, daha sonraları bir müzik grubuna dönüşerek feminist Riot Grrrl hareketinin öncüsü konumuna geldi. Fanzin daha sonraları çıkan *Summer Star*, *Jig Saw*, *Girl Germs* gibi fanzinlere de ilham kaynağı olmuştur.

1988 yılına gelindiğinde ise fanzin arşivi için önemli bir merkez olan Independent Publishing Resource Center (IPRC – Bağımsız Yayın Kaynakları Merkezi) Portland'da kuruldu. Kurum kuruluşundan bu yana geçen 18 yıllık süre içerisinde görsel sanat, yazın, kitap, karikatür, web siteleri vb. üretimler için bireyleri cesaretlendiriyor. Merkezin kütüphanesinde çoğunluğu fanzinlerden oluşan dokuz bin civarı yayın ve materyal barındırmaktadır.

1990'ların sonuna doğru fanzin konuları 80'lerdeki müzik tekeline aşır çeşitlenmeye başladı. Yine bu zaman zarfı içerisinde internetin yaygınlaşması ile "e – zine", "web – zine" gibi ortamlar yoğunlaşmaya ve fotokopinin iktidarını yıkmaya başlamıştır. Bu tarihten fanzinler bu ortamlara evrilmeye yönelimine girmiştir.

2. Fanzin Yapımı: Yöntem, Konu ve Amaç

Fanzinler ilk başlarda el yazısı ve çizimlerle birlikte kolaj yöntemleri kullanılarak basılırlardı. 1980'lere doğru fotokopi makinasının icadıyla, baskının yerini makineler aldı. Teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak 90'lı yılların ortasından itibaren bilgisayar, yazıcı, tarayıcı vs. materyaller fanzin yapım süreçlerindeki yerini almaya başladılar ve bu iktidarlarını günümüze kadar koruyarak sürdürmüşlerdir.

Fanzinler bir çok konuda çıkabilirler. Bu konular; sanat eleştirisinden futbola, ağaç oymacılığından bilim kurguya kadar uzanan geniş konu ağını kapsar. Fakat fanzinlerin kırılma noktası, müzik fanzinlerinin ortaya çıkışıdır. *"1970'lerin ikinci yarısında Punk müzik ve kültürünü yükselişinin doğrudan bir sonucu olarak, müzik fanzileri sıklıkla görülmeye başlandı* (Stoneman, 2001).

2001' de ABD'de çıkan *The Public: An Introduction of Fanzine* isimli fanzinde fanzinin çıkarma amaçları için şunlar söylenmiştir:

"Eğer sosyal normlara karşı koymaya çalışıyor veya ana akım düşünceye karşı alternatif bakış açısı amaçlıyorsanız, bir fanzin çıkarmak tam da sizin yapmanız gereken bir iştir. Kendi yayıncılığını yapmak, marjinalleşmiş insanların kendi kültürlerini yaratmak, birbirleriyle iletişime geçmek ve seslerini duyurmak adına yapabilecekleri radikal bir yöntem olabilir."

"Geleneksel aile yapısıyla, eğitim sistemiyle, militarizmle, depolitizasyon ile devletin resmi ve gayri resmi güçleri ile dar bir alana sıkıştırılarak tüm çıkış noktaları kapatılan, bir anlamda kendi içinde boğulmaya terk edilen gençler, fanzin çıkartarak hayata ve hayatını baskı altına alan kurumlara duyduğu tepkiyi nefrete, öfkeye dönüştürüyor." (Öktem, 2000) Fanzinler, ana akım düşünceye karşı olunarak popülerliğe ve profesyonelliğe karşı alternatif bir duruş gerçekleştirme amacıyla çıkartılır.

Sonuç olarak fanzin, bir şeyin taraftarları veya herhangi birileri tarafından, ticari kaygı olmaksızın, amatör ruha sahip, geniş bir konu yelpazesi bulunan, kolaj-el yazısı ve çizimler vs. yöntemlerle çıkarılıp dağıtılan ve küçük bir iletişim ağına sahip, anti-hiyerarşik yayınlardır diyebiliriz.

2.1. Fanzin Kültürünün Türkiye Etkileri

Türkiye’de basın-yayın, alternatif müzik, alt kültür vb. kültürlerin gelişimi çeşitli sebeplere bağlı olarak sekteli olmuştur. Fanzinler de bu çeşitli sebeplerden nasibini almış ve 1990’lara kadar geriden takip edilen bu kültür ancak yakalanabilmiştir.

Türkiye’de bilinen ilk fanzin 1971 yılında Sezar Erkin Ergin tarafından *Antares* isimli fanzin olmuştur. Bilim-kurgu içerikli olan bu fanzin ODTÜ’lü bilim-kurgu severler tarafından ilgiyle karşılanmış ve bir çeşit toplanma odağı haline gelmiştir. Zira o dönemlerde dergilerde esen toplumcu sanat rüzgârı bir bilim kurgu yazınının bu dergilerde yer bulmasını olanaksız hale getiriyordu. Antares böyle bir ortamda tam bir fanzin iddiasıyla olmasa da self-publishing yöntemiyle çıktığı için Türkiye’de bilinen ilk ve tek fanzin olarak 1978 yılına değin çıktı.

Ancak bir alt kültür olarak bu işi benimseyip, bugün bilinen manasıyla ilk fanzin Mayıs 1991 ‘de Esat Cavit Başak tarafından çıkarılan Mondo Trasho’dur. ‘*Fanzin tarihine adını altın harflerle kazınmış bir yayın Mondo Trasho. Müzikten sinemaya, edebiyattan hayatın her alanına yayılan, geniş bir perspektif yakalamış.*’ (Öktem, 2000). Klasik yöntemlerden taviz vermeden toplamda 12 sayı çıkan Mondo Trasho Türkiye Fanzin Tarihi’nin başlangıcı ve kilometre taşıdır.

Fanzinlerin tarihsel gelişimini ve bazı dünya fanzinlerini incelerken kronolojik sıraya özen göstermiştik. Ancak Türkiye fanzinlerini kronolojik değil de konularına göre gruplayarak incelemekte fayda var. Çünkü Türkiye’de fanzin kültürünün evrimi son çeyrek asırlık bir süreyi kapsar. Türkiye fanzin kültürünün genel çizgileri müzik, anti-faşist politik, çizgi roman, edebiyat-karma, sinema vb. konularında yoğunluk gösterir.

Müzik fanzinlerinin içerisinde Heavy Metal fanzinler önemli yer tutar. Bunlardan en önemlisi ve ilk müzik fanzini olan Mondo Trasho ile aynı tarihlerde çıkmaya başlayan *Laneth* isimli fanzindir. İçeriğinde metal gruplarıyla röportajlar, grup tanıtımları, konser raporları vb. yazınlar bulunduran fanzin, tirajıyla önemli fanzinlerle yarışacak boyuta varmıştır. Artan tirajıyla birlikte adını da değiştirerek No Serviam adıyla dergi formatıyla yayın hayatına devam etmiştir. Laneth kendinden sonra gelen birçok fanzini etkilemiştir. Bu grubun önemli bir diğer metal fanzini ise *Endoplazmik Retikulum*. Bursa’da 1990’ların ortalarından 2000 yılına kadar 12 sayı olarak çıkmıştır. *Enred Magazine* ise genel olarak alternatif müzik türleri ile ilgili yazınlar barındırıyordu. Bu grubun önemli diğer metal fanzinleri ise; *Hazine, Mega Metal, Heavy Metal, Rockline, Karaleke* gibi fanzinlerdir. Dünya fanzin kültürünün bir dönem önemli bir taşıyıcısı olan Punk müzik fanzinleri Türkiye’de de etkisini göstermiştir. Bu dönemin önemli fanzinlerinden olan *Spastik Eroll*, Tolga Özbey ve Tolga Güldallı tarafından çıkarılmıştır. Fanzinde Subhumans, Major Accident, Ramones, Dead Kennedys, Blondie, Born Against gibi punk grupları hakkında yazılar bulunuyordu. Finlandiya, İstanbul ve Çanakkale ortak yapımı olan ve Punk fanzinler arasında sayılması gereken *Sağanak Beyin Terörü* 2008 yılında çıkmaya başladı. Sağanak Beyin Terörü fanzinin enternasyonal gücünü göstermesi açısından önemli bir yere sahiptir. Bora Yıldırım tarafından çıkarılan *Kuzeyden Aparkat* ve *Taygır Aparkat* isimli fanzinler 2006 ve 2007 yıllarında çıkmıştır. Çizgi roman ağırlıklı punk fanzin *Disguast* ise 1993 yılında çıkmaya başlamıştır. Fanzinde punk ve futbol hakkında yazınlar bulunuyordu. Punk fanzinlerde ismi anılması gereken diğer önemli fanzinler ise ; *Gonzo!!*, 11 yıldır çıkan *Pornavida*, 1999 yılında çıkan ve dört sayısı yayınlanan *Rektal Tuşe*’dir.

Türkiye’de fanzinler ilk olarak tutucu aile yapısı ve baskıcı toplumdan sıyrılmak isteyen gençler tarafından çıkarılmaya başlanmıştır. 90’lı yıllar devlet baskısının şiddetli hissedildiği yıllar olarak göze çarpar. Bu sebeple çıkan fanzinlerde anti-faşist, anti-militarist ve anarşist hava yoğun şekilde hissediliyordu. Bazı fanzinler bunu direk motto edinerek çıktılar. Bu fanzinlerin önemli isimlerinden *Şorşak* 16 sayı çıkartmış bir anarşist fanzindir. 2002 yılında son sayısını çıkaran fanzinde toplumsal eleştiriler, anarşist örgütlenmeler için yazın ve görseller bulunuyordu. Bu grubun önemli fanzinlerinden olan Kara Cüce, genel olarak yerli ve yabancı fanzinler hakkında tanıtımlar, pampletler, korsan radyoculuk, grafiti, anarşizm hakkında yazılar vb. konular ile çıkıyordu. Fanzin mantığıyla çıkan *Karaşın Gazetesi* bu dönemin önemli anarşist yayınları arasındadır. ‘‘Putlara değil, özgürlüğe inanın’’ şiarıyla çıkan *Veganarşi* ise hayvanlar üzerinde insan iktidarını ve hayvan özgürleşmesini

konu edinen yazınlar ile 2000 yılında çıkmaya başlamıştır. Fanzinler ülkemizde çok çeşitli konularda çıkıyordu bu dönemde. *DNA* fanzin bunun en güzel örneklerinden biridir. Bilim üzerindeki kapitalist tahakküme karşı yazınlarla 2002 Mart'ında çıkmaya başladı. ‘‘(...) oldukça geniş biyoteknoloji tarihini de sistematize ederek bizlere sunuyor.’’ (Öktem, 2006). Dönemin önemli anarşist yayınları arasında olan *Görünmez Adam* anarşizmin simgesi olan çember A'nın tarihini bir sayısını paylaşarak, tarihsel birikime katkı sağlamıştır. Eylül 1996 yılında çıkmaya başlayan *Çöplükteki Silah Sesi* fanzin dönemin önde gelen isimlerindedir. Politik fanzinler içerisinde sayılabilecek olan Queer hareketinden fanzlerin ilki olan *KaosGL* 1996 yılında çıkmaya başlamıştır. Birkaç sayı sonra dergi formatında yayın hayatına devam etmiştir. Bu gruptaki diğer önemli fanzinler ise *Spartacus* ve *Lolito* fanzindir. Anti-faşist fanzinler içerisinde ismi anılması gereken diğer önemli fanzinler ise; *Çekçeko*, *Kara Kısır*, *Velet*, *Piyon*, *Çevre Gazetesi*, *AnKara*, *Başlıbozuk* ve *Antrasit*'tir. Aşkın Yücel Seçkin tarafından hala çıkartılmakta olan ve şu ana kadar 17 sayısı çıkan *Solucan Fanzin* klasik fanzinler ile edebiyat fanzinleri arasında bir köprü olmuştur.

Edebiyat ve karışık konulu fanzinler bugün çıkan bir çok fanzinin çıkış şeklidir. 90'ların ortasından günümüze değin giderek artan apolitik ortam fanzin kültürünü de önemli ölçüde etkilemiştir. Bugün çıkan bir çok fanzin apolitik edebiyat ve karma kültür-sanat fanzini olarak çıkmaktadır. Bu grubun önemli fanzinlerinden olan *Aykırı* Erol Kızıl ve Ali Genç tarafından çıkartılmıştır. 1997 yılında 18 sayısından itibaren ülke çapında yankı uyandıran fanzin şimdilerde degi formatıyla 76. sayısını çıkartmıştır. 2003 yılında Zafer Yalçınpınar tarafından ilk olarak Sonrasızlık ismiyle basılı yayınlar halinde çıkan *EVV3L FANZİN* bu ismi 2009 yılında almıştır. İçerik olarak açık kaynak ve özgür neşriyat kavramlarını benimseyerek çıkan fanzin kendisini ‘‘ evvel.org, bir efemeratik edebiyat, kültür, sanat ve koleksiyon arşividir. Yaşamsal ilgileri doğrultusunda kapsamlı ve heveskârdır.’’ olarak tanımlıyor. 2006 yılından itibaren blogpost ve evvel.org internet sitesi üzerinden yayın yapmaktadır. Kendisini zararlı neşriyat olarak tanımlayan *Etilen* 2008 yılında çıkmaya başlamış ve hala çıkmaya devam etmektedir. Bu grupta sayılması gereken önemli fanzinler ise; *Heyt Be!*, *Son Geyik*, *Günbatımı Çağanozları*, *Kambur*, *Panoptikon*, *Kopya*, *Kara Karnaval Zine*, *Kitsch Kurusu*, *Poedat*, *Arkadya*, *İçerik*, *Üretim Bandı*, *Foseptik*, *Palyaço*, *Sıvadır*, *Write Drunk Edit Sober*, *Çonçon*, *Fanz Voyn*, *Terkedildim*, *Deniz Altı*, *Kesin*'dir.

Fanzin kültürü içerisinde önemli bir yere sahip çizgi roman fanzinlerinin öncülüğünü 1997 yılında Çapa Çizgi Roman Grubu adıyla ortaya çıkan grup üstlenmiştir. Türkiye çizgi fanzinlerinin önemli örneklerini veren grubun çıkardığı önemli fanzinler; *Kopuş*, *Sürgün*, *Maskeli Fırtına*, *Çapak* ve *Gorajun* sayılabilir. Çıkarttıkları fanzinlerde çizgi hikayeler, yayımcılar ve çizerlerle röportajlar bulunuyordu. 1993 yılında çıkan *Disguast* bu grubun önemli fanzinlerindedir. Bu grupta sayılabilecek diğer fanziler; *Probabilite*, *Çizgi Fanzin*, *Karşı Ev* ve *Dehliz*'dir.

Fanzinlerde sinema da kendine çoğunlukla yer bulan alanlardan. Ancak yine fanzinin ruhuna yakışır şekilde popüler olan değil alternatif sinema yer alıyordu. Genel olarak bu tür fanzinlerde işlenen film çeşitleri kült, gerilim-korku, bilim-kurgu, absürd, porno-erotik, fantezi vb. idi. Dönemin önemli fanzinleri; *Şemsiyeli Kadın*, *Görsel İzdüşüm*, *Maske ve Yumruk*, *Aarg* ve *Güzel*'dir.

Türkiye'de fanzin kültürü elbette ki kendini sadece yayınlar yoluyla değil sergiler yoluyla da gösteriyordu. Bu alan da 2002 yılında Altay Öktem tarafından Fanzin 101 sergisi ilk olma özelliğini taşıyor. Burgazada'da yapılan ve Bağımsız Alt Kültür Festivali olarak tanıtılan Byzantion Fest fanzin kültürü hakkında önem arz etmektedir. Tolga Güldallı tarafından 02.04.2016 tarihinde açılan Yer in Dibi! – 90'lı Yıllarda Türkiye'de Punk Afişleri isimli sergi bu alandaki önemli çalışmalarındandır.

20-22.04.2016 tarihleri arasında Deniz Beşer koordinatörlüğünde düzenlenen Fanzineist, uluslararası bir bağımsız yayıncılar buluşması olarak tanıtıldı. Festivale İspanya, İsveç, Yunanistan, İtalya, Bulgaristan, Avusturya ve Türkiye'den 80 den fazla fanzinin katılım göstermiştir. Festival son derece yoğun ve başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Festivalde fanzin masaları, sunumlar, atölyeler, söyleşiler, fanzin film gösterimleri ve konserler düzenlenmiştir.

2.2. Fanzin Kültürü'nün Sorunları

Fanzinler bir başkaldırı ve bağımsız yayın aracı olarak ortaya çıkmalarına rağmen, bugün popüler kültür kaynakları tarafından kelimenin tam manasıyla bir sömürüye maruz kalmaktadır. Fanzini dergiden ayırın net farklar yok sayılarak bugün çok dergi fanzin adıyla çıkıyor. Fanzinlerin bugün temel sorunları arasında; üzerinde yer alan fiyat etiketi, amatör ruhun yok sayılarak niteliksizleşme, bir hevesle çıkan tek sayılı fanzinler ve anti-hiyerarşik yapının yok sayılarak editör, genel yayın yönetmeni vb. kavramların kullanılması sayılabilir. Fanzinlerin belki de en net sorunu fanzin ruhunun, aykırı duruşunun ve alternatif kültürün yok sayılmasıdır. Fanzinlerden giderek kaybolan politik duruş bugün fanzinlerin niteliksizleşmesine yol açmıştır. Elbetteki gelişen teknolojiyle birlikte fanzinlerde artış ve ulaşım kolaylığı getirmiştir. Ancak klasik fanzin çıkarma yöntemlerinin yerini alan yeni yöntemlerin fanzinin ruhuna gölge düşürdüğünü de unutmamakta fayda var.

3. Sonuç

Sonuç olarak bilim-kurgu yayınlarından bugüne gelene değin fanzinlerin birçok evrim geçirdiği gözlemlenmiştir. Özellikle 1970'lerin ortasından itibaren bugünkü var olan niteliğini kazanan fanzinler artık yönüne sanal ortamlara doğru çevirmiştir. Türkiye özelinde son dönem fanzinlerin politik tutumdan yoksun tavırları ve popüler kültüre içkin duruşları fanzin kültürüne zarar vermektedir.

Toplumunun hiç kullanmadığı “neler yapıyorsun” yerine “napıyorsun” veya “napıyon” şeklindeki edebiyat ve kültür dayatmaları dışında, kendi kabuğunu kırmış toplumsal gerçekler ile iç içe, topluma ve insanlığa yararlı daha yararlı olabilecek fanzinlerin önü açılması gerekmektedir. Fanzinlerin var olma sebeplerini korumaları için yer altında kalmaları ve politik tutumundan asla vazgeçmemeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Duncombe, S. 1997. Notes from Underground: Zines and Politics of Alternative Culture, Verso, London
- Gunderloy, M.1988. How to Publish, Port Townsend, Washington: Loompanics Unlimited,
- Öktem, A. 2000. Şeytan Aletleri (Fanzinler, Demolar, Fotokopi Afişleri, Varlık Yayınları A.Ş., İstanbul
- Öktem, A. 2006: Şeytan Aletleri: Genel Kültürden Kenar Kültüre Fanzinler ve Öteki Kitaplar, Everest Yayınları, İstanbul
- Stoneman, P: 2001. Fanzines: Their Production, Culture and Future, Scotland: University of Stirling, (www.zinewiki.com), Erişim Tarihi: 29.11.2016
- (www.zinebook.com) Erişim Tarihi: 29.11.2016
- (www.maximumrocknroll.com) Erişim Tarihi: 07.12.2016
- (www.iprc.org) Erişim Tarihi: 13.12.2016
- (www.fanzindb.org) Erişim Tarihi: 10.12.2016
- (<https://muse.jhu.edu/article/378076/pdf>) Erişim Tarihi: 29.11.2016
- (https://books.google.com.tr/books?id=Gc897KsSGlQC&pg=PA141&lpg=PA141&dq=galaktika+fanzin&source=bl&ots=KUB5zwegTT&sig=BCQ08oWni79eRRT09HX-PPpFY10&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjB5_Krz_PQAhXIVxoKHZTHDxgQ6AEIGzAB#v=onepage&q=galaktika%20fanzin&f=false) Erişim Tarihi: 14.12.2016
- (<http://guides.lib.uiowa.edu/fanzines>) Erişim Tarihi: 04.12.2016
- ([http://www.bl.uk/reshelp/findhelprestype/news/zines\(part1\)/zines1.html](http://www.bl.uk/reshelp/findhelprestype/news/zines(part1)/zines1.html)) Erişim Tarihi: 04.12.2016
- (<http://subvertcityist.blogspot.com.tr/2013/10/sagnak-beyin-teroru-fanzin-4-pdf.htm>) Erişim Tarihi: 14.12.2016
- (<http://evvel.org/aksak-kolaj-nedir-niyedir-nasil-kullanilir-kilavuz>) Erişim Tarihi: 14.12.2016
- (<http://etilen.net/nedir/>) Erişim Tarihi: 14.12.2016
- (<http://www.turkiyedepunkveyeraltikaynaklarininkesintilitarihi.com/tolga-guldalli-turkiyede-punk-olmak.php>) Erişim Tarihi: 14.12.2016
- (www.furistika.org) Erişim Tarihi: 14.12.2016

RECOMMENDED FOKUS PROGRAM FOR SENSITIVITY TO THE DARDANELLES THROAT

Doç. Dr. Bülent GÜVEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
bulentg@comu.edu.tr

ABSTRACT

In this research in the world numbered in Turkey two found significant landforms are considered among the throat of the recognition and protection of the making broad public sectors of the adopted national behavior is desired, the size of the target audience (18-50 age group of adults) creating awareness straits aims to promote the FOKUS program aiming to improve the level of consciousness and motivation towards the protection of the Dardanelles Bosphorus by creating understandable, effective and sustainable education, activities and projects that can meet adult expectations and needs. The FOKUS program is a model created for adults in accordance with the constructor setting, which starts with awareness phase with remarkable activities respectively, introduces new horizons with participant activities and then introduces new knowledge and skills acquired by participating adults. is a program proposal that aims to create structures that provide appropriateness. It was aimed to get suggestions and contributions of scientists by carrying out the presentation of a sample work prepared in accordance with the program proposal and the proposal prepared in this research.

Key Words: Lifelong education, Hellespont, FOKUS Program

YAŞAMBOYU EĞİTİM KAPSAMINDA ÇANAKKALE BOĞAZI TEMİZLİĞİNE DUYARLILIK KONUSUNDA ÖNERİLEN FOKUS PROGRAMI

ÖZET

Bu araştırmada Dünyada sayılı Türkiye’de ise iki tane bulunan, önemli yer şekilleri arasında sayılan boğazların tanınması ve korunmasını geniş halk kesimlerince benimsenmiş ulusal bir davranış biçimi haline getirmenin arzulandığı, bu boyutta da hedef kitlede (18-50 yaş grubu yetişkinlerin) boğazlar konusunda farkındalık yaratarak, yetişkin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde anlaşılır, etkili ve sürdürülebilir eğitim, etkinlik ve projeler oluşturarak Çanakkale Boğazının korunmasına yönelik bilinç ve motivasyon düzeyini geliştirmeyi amaçlayan FOKUS programını tanıtmak amaçlanmaktadır. FOKUS programı yapılandırma kurama uygun olarak yetişkinler için oluşturulmuş bir model olup, sırasıyla dikkat çekici etkinliklerle Farkında Ol aşaması ile başlayan, Keşfedici etkinlikler ile katılımcılara yeni ufuklar açan, ardından katılımcı yetişkinlerin elde ettikleri bilgi ve becerileri Uygulama aşaması ile hayata geçirmelerini ve son aşamada ise kendilerine özgü biçimde Sahiplenmeyi sağlayan yapılar oluşturmayı amaçlayan bir program önerisidir. Bu araştırmada oluşturulan program önerisi ve öneriye uygun olarak hazırlanan örnek bir çalışmanın tanıtımı gerçekleştirilerek bilim insanlarının öneri ve katkılarını almak amaçlanmıştır

Anahtar Kelimeler: Yaşamboyu eğitim, Çanakkale Boğazı, Program.

1. Giriş

İçinde yaşadığımız doğal ortamın korunması ve gelecek kuşaklara daha iyi bir şekilde devredilmesi günümüzde önemli bir görev olarak ifade edilmekte, bu kapsamda yeterli olmasa da anlamlı sayılabilecek çabalar ortaya konmaktadır. Çevreye duyarlı, doğayı koruyan, bilinçli yurttaşlara sahip bir toplum olabilme yolunda çabaların daha da artması, eğitsel faaliyetler yoluyla yalnızca yeni neslin değil tüm yetişkinlerin duyarlılığını geliştirmek hedeflenmelidir. Dünya da önemli bir kavram olarak son 20–25 yılda ilgi alanı olan çevrecilik beraberinde bilim okuryazarlığı kavramını da getirmiştir. Çevresinde meydana gelen sorunlara, özellikle çevre kirliliği konularına duyarlı ve bu alanda eserleri, yayınları takip eden bireylerin sayısı gelişmiş ülkelerde oldukça fazladır. Bilim okuryazarı bireylerin çevre sorunları konusunda kamuoyu oluşturma, bu konuda kurulan çeşitli dernek ve kurumlara üye olma, çevre kirlenmesine karşı etkin bir biçimde faaliyette bulunma ve politik kararlarda rol alma gibi faaliyetler gerçekleştirmeye başlamaları dikkatleri bu kavrama yönelmesine sebep olmuştur. Türkiye’de de çevre koruma çalışmalarının başarıya ulaşması, özellikle denizlerimizin ve dünyada sayılı yer şekillerinden olan boğazlarımızın temiz kalması hususunda halkın bilinçlenmesi, kamuoyu ve çevreye karşı duyarlılık oluşturulması yaşamsal önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada oluşturulan program önerisi FOKUS' un ve öneriye uygun olarak hazırlanan örnek bir çalışmanın tanıtılması, bilim insanlarının da programa ilişkin öneri ve katkılarının alınması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, betimsel nitelikte olup, FOKUS programının tanıtımı ve kapsamı ile bu programın literatüre kazandırılmasına yönelik geliştirilen örnek öğretim uygulamasının sunumu ile bilim insanlarının görüşleri alınarak programa mükemmellik kazandırmaya çalışılacaktır.

FOKUS Programı ve Örnek Uygulama Planı

Fokus programı içinde bulunduğumuz yüzyılın temel eğitim ve öğretim uygulamalarına yön gösteren bağlam içerisinde öğrenme ve keşfetmeye dayalı zihinsel ve sosyal yapılar oluşturmayı sağlayan bir etkinlikler dizgesini kapsamında barındırmaktadır. Yaşantı içerisinde sokulan bireylerin her yaşantının kendilerinde bıraktığı izleri anımsadığı gerçeğinden hareketle katılımcılara programın her aşamasında katılım imkanı tanınmaktadır. Katılım gösteren bireylerde her ön yaşantının farklı izler oluşturduğu da düşünülerek başlangıç noktası olarak yalın, ortak algı oluşturabilecek düzeyde etkinliklere yer verilmiştir. Önceleri ülkesine bağlı olma, yasa ve kurallara uyma ve itaat etme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme olarak anlaşılan vatandaşlık kavramı, yaşam koşullarının ve demokrasinin gelişimiyle birlikte, görev ve sorumluluktan hak ve özgürlüklere, doğru bilgiye dayalı aktif katılıma dönüşmeye ve anlam değiştirmeye başladı. Bu etkinlikler dikkat çekmeye ve farkındalık oluşturmaya dönük şekilde her tema için ayrı ayrı hazırlanmış olan çeşitli görseller (poster, kartela gibi) ile temel olarak sağlanacaktır. Örneğin Su ve Yaşam teması ile ilgili olarak her katılımcının farklı bir yaşantıya sahip olabileceği gerçeğinden hareketle kelime ilişkilendirme testi ile ön bilgi ve yaşantıları, sahip oldukları mevcut yapılar harekete geçirilebilir, farkındalık başlatılabilir. Temel amaç bireyin farkındalık sonrası kendilerinin keşfedecekleri yeni bilgilerle karşılaşmalarını sağlamaktır. Yeni bilgilerin keşfedilmesi sonrası bu bilgileri kullanma şansı bulabilecekleri uygulama etkinlikleri ve hemen ardından transferi sağlanan bilgi ve becerilerin içselleştirilmesi için gerçekleştirilmesi gereken sahiplenme aşaması ile tamamlanan FOKUS'un değerlendirme etkinlikleri de kazanımlara uygun şekilde hazırlanmış olan ölçme araçları ile gerçekleştirilecektir. FOKUS programda belirlenmiş olan temalarda, kazanımlar genel olarak belirlenmiş sürece dönük şekilde ifade edilmiş hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor nitelikleri, ayrıca değerleri bir bütün olarak ele alan istendik nitelikler olarak tanımlanmıştır. Davranışçı uygulamaların hemen ürün görme, uyarıya tepki verme tarzında uygulamalar günümüzde yerini süreç içerisinde gelişime dönük nitelik kazandırmayı sağlayan birey merkezli uygulamalara bırakmıştır. Bu uygulamaların en önemli yanı bilgileri ezberletmek yerine süreç içerisinde yer yer yapılan benzer etkinliklerle keşfettirme ve uygulama sonrası sahiplenmeye bir diğer ifadeyle yapılandırmaya dönük süreci benimsemiş olmasıdır. Bu sayede bireyde anlam kazanan ve kendi aktifliği ile süreç içerisinde yapılandırma sağlanacaktır. FOKUS programda araç olarak kullanılan içerik (konular) ise bütünsel (tematik) şekilde tasarlanmış, yer yer farklı temalarda tekrar özelliği ile sarmal içerik düzenleme anlayışından destek alınmıştır. Sarmal içerik özelliği sayesinde hatırd tutma düzeyinin gelişmesi de sağlanacaktır.

Programın Vizyonu

Dünya da sayılı Türkiye'de iki tane bulunan ve önemli yer şekilleri arasında sayılan boğazların tanınması ve korunmasını geniş halk kesimlerince benimsenmiş ulusal bir davranış biçimi haline getirmek.

Programın Misyonu

Hedef kitlede (18-50 yaş grubu yetişkinlerin) boğazlar konusunda farkındalık yaratarak, yetişkin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde anlaşılır, etkili ve sürdürülebilir eğitim, etkinlik ve projeler oluşturarak Çanakkale Boğazının korunmasına yönelik bilinç ve motivasyon düzeyini FOKUS programı ile geliştirmek. FOKUS programı yapılandırmacı kurama uygun olarak yetişkinler

için oluşturulmuş bir model olup, sırasıyla dikkat çekici etkinliklerle Farkında ol aşaması ile başlayan, Keşfedici etkinlikler ile katılımcılara yeni ufuklar açan, ardından katılımcı yetişkinlerin elde ettikleri bilgi ve becerileri Uygulama aşaması ile hayata geçirmelerini ve son aşamada ise kendilerine özgü biçimde Sahiplenmeyi sağlayan yapılar oluşturmayı amaçlayan bir program önerisidir.

Programın Aşamaları

- **Farkında Olalım:** Fokus programın ilk aşaması olan Farkında olalım basamağında programın hedef kitlesi olan katılımcıların temalara uygun olarak hazırlanmış olan dikkat çekici poster ve kartelalar ile karşılaşmaları ya da kelime ilişkilendirme testi uygulaması ile farkındalığın başlatılması sağlanmaktadır. Bu aşamada amaç katılımcıların ön bilgilerinin harekete geçirmek, duyuşsal açıdan uyarılmalarını sağlamaktır.
- **Keşfedelim:** İkinci aşama olan Keşfedelim basamağında katılımcılar temaya ilişkin bilgileri sezgisel şekilde elde edebilecekleri çeşitli etkinliklere katılırlar. Örneğin ilk tema olan Su ve Hayat temasında suyun insan yaşamı için önemini keşfetmeye dönük ters beyin fırtınası etkinliği ile “Suyumuzu nasıl kirlitebiliriz?” sorusunun cevapları katılımcılardan alınır ve bir döner levhaya yazılır. Bunların tümü yazıldıktan sonra katılımcılara sizce bunları yapmalı mıyız? Sizce bunları yapanlar ne tür büyük sorunların oluşmasına sebep olabilir? gibi sorularla ters beyin fırtınasında ulaşılan yeni bilgiler ışığında cevaplamaları sağlanır. Farklı fikirlerinde ortaya konduğu bu aşama yeni bilgilerin belki ilk kez bu konularla ilgilenen katılımcılar için elde edilmesine imkan tanıyacaktır. Zaman zaman temalara uygun şekilde hazırlanmış olan kısa film ve sunumlarla bu aşama desteklenmektedir.
- **Uygulayalım:** Programın üçüncü aşaması ya da transferin gerçekleştiği Uygulayalım basamağında katılımcıların keşfetme aşamasında elde ettikleri bilgi, ilke ve kuralları kullanabilecekleri, tartışma, metafor üretme, soru turu vb. uygulamalar hayata geçirilmektedir. Bu aşamada amaç edinilen bilgi ve becerilerin kullanılması yoluyla katılımcılarda yeni şemalar oluşturabilmek ya da mevcut şemaları geliştirmektir.
- **Sahiplenelim:** Programda kullanılan FOKUS modelin son aşaması olan Sahiplenelim evresinde katılımcıların programın diğer aşamalarında edindikleri ve ayrıca kendilerinde önceden var olan nitelikleri bütünleştirecekleri kendilerine özgü ürünler oluşturacakları etkinliklere katılmaları sağlanmaktadır. Katılım sağlarken önerilen uygulamalar ise temaya uygun birlikte grup resmi yapma, birlikte temaya uygun slogan üretme, temaya uygun akrostij yazma, birlikte boğaz temiz eylem planı hazırlama şeklinde.

Örnek Uygulama Planı

Tema 1: Su ve Hayat

Kazanım: 18-50 yaş yetişkinlerde çevre konusunda duyarlılık geliştirerek yaşam kaynağı olan suyun niteliğini daha iyi tanıma, en yakınında bulunan su kaynaklarının kirliliğe karşı korunmasını sağlamak.

Eğitim Konusu: Su ve su kaynaklarını tanıma, Yakın çevremizde bulunan su kaynakları

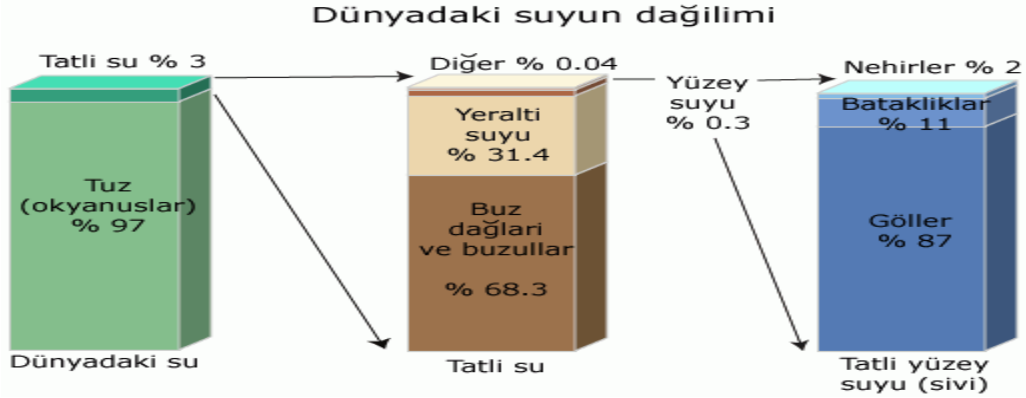
Kullanılan Model: Farkında Ol- Keşfet- Uygula- Sahiplen (FoKuS)

Eğitim Araç ve Gereçleri: Bilgisayar, Projeksiyon, Eğitici Film, Poster, Kartela, Powerpoint Sunum, Kavram Haritası, Döner Levha, Broşürler.

Kullanılacak Yöntem ve Teknikler: Bilgisayar, Projeksiyon, Anlatım, Gösterim, Örnek Olay, Drama, Beyin Fırtınası, Ters Beyin Fırtınası, Grup Resmi, Grup Şiiri, Kart Gösterme, Bilinen Bir Şarkıya Yeni Söz Yazma

1. Aşama Farkında Ol: Su ve suyun yaşamsal önemi konusunu ele alan dikkat çekici Kartela ile yetişkinleri karşılaşmalarını sağlama. Bu karşılaşma yürüyüş alanlarına yerleştirilmiş dikkat çekici yer ilanları, reklam panoları ya da mobil ekranlar ile sağlanabilir.

2. Aşama Keşfet: Programa katılacak yetişkinlerin suyun yaşamsal önemini keşfetmesini sağlayacak ters beyin fırtınası etkinliğine katılmaları sağlanarak, Sularımızı Kirletmek İçin Ne Yapmalıyız? Sorusuna cevap vermeleri istenir. Katılımcıların verdikleri cevapların tamamının döner levhaya yazılması. Ardından TURMEPA'yı ve eğitimci olarak kendinizi tanıtmamız. Sonrasında katılımcıların yeni



bilgiler keşfetmelerini sağlayacak aşağıdaki bilgilerin power point destekle sunulması.

Dünyada 1,4 milyar km³ su mevcut olup bunun büyük bölümü (%97) okyanus ve denizlerde tuzlu su, küçük bir bölümü ise (%3) tatlı su şeklinde bulunur. Bu tatlı suyun %99 dan fazlası kutuplarda ve buzullarda buz olarak bulunmaktadır ya da çok derinde çıkarılması çok pahalı olan yer altı suyu şeklindedir. İnsanların yararlanabileceği su %0.003 (yani 100,000 de 3) civarındadır.

Dünyamızdaki nüfusun yaklaşık %60'ı kıyılarda yaşamaktadır. Bu da 3.4 milyar insanın denizel habitat üzerinde baskı oluşturması demektir. Bu baskı;

- Kıyılardaki nüfus artışı,
- Denizel kirlilik,
- Nüfus artışına bağlı denizel ürünlerin tüketimindeki artış,
- Kıyısız yapılaşma şeklinde olmaktadır.

3. Aşama Uygula: Suyun yaşamdaki yeri ve korunması için yapılması gerekenleri hazırlanacak bir drama etkinliğine katılmalarını sağlama. Drama etkinliği sırasında kirliliğin etkilerini fark ettirme sağlanmalıdır. Drama etkinliği ardından katılımcılara yeşil ve kırmızı kartlar dağıtılması bu kartlardan yeşil'in katılıyorum, kırmızı kart'ın ise katılmıyorum anlamında kullanılacağını bildirilmesi. Bunun ardından su kaynaklarını ve denizlerde kirliliğe sebep olan olayların katılımcılara hazırlanmış olan sunum yoluyla açıklanması ve bu durumlara ilişkin görüşlerini kırmızı ya da yeşil kart göstererek bildirmelerinin istenmesi.

4. Aşama Sahiplen: Suyun korunması için kendine ait bir slogan üretmesini ya da grup şiirine-resmine katkı yapmasını sağlama.

Değerlendirme: Hazırlanmış olan kısa bir görüşme formunun uygulanması. Katılımcıların temada gerçekleştirilen kazanıma ulaşma durumları hakkında fikir edinilmesi.

Sonuç ve Öneriler

Çevreye duyarlı, doğayı koruyan, bilinçli yurttaşlara sahip bir toplum olabilme yolunda çabaların daha da artması, eğitsel faaliyetler yoluyla yalnızca yeni neslin değil tüm yetişkinlerin duyarlılığını geliştirmek amacıyla hazırlanan bir program önerisi olan FOKUS yapılandırıcı kuramın temel felsefesi olan bilginin öznelliği ve bireyde var olan yapının harekete geçirilmesi anlayışı ile hazırlanmıştır. Program çevre temizliği, denizler ve boğazlarda kirliliğe dikkat çekmeyi amaçlayan bir yapıda aşama aşama ilerlemeyi ve bireyi etkin kılan yaşantılar yolu ile nitelik kazandırmayı

amaçlamaktadır. Farkında Olma aşaması ile yetişkin kitlenin günlük hayatta aslında etrafında gözlemlemesine rağmen dikkat etmediği ya da dikkatini çekmeyen durumlarla karşılaşmaları sağlanmaktadır. Bu aşama ile sorumluluk alma, duyarlılığa adım atma sağlanmaya çalışılmaktadır. İkinci aşama olan Keşfetme ile buluşa yöneltici, zihinde aydınlanmayı sağlayacak etkinlikler ile katılımcılara yeni ufuklar açmaya çalışılmakta, ardından katılımcı yetişkinlerin elde ettikleri bilgi ve becerileri hayata geçirmeleri amacıyla transfer etmeyi sağlayan Uygulama aşaması gerçekleştirilmekte ve son aşamada da kendilerine özgü biçimde sahip oldukları bilişsel yapıya uygun Sahiplenmeyi sağlayan şemalar oluşturmayı amaçlayan etkinliklerle program tamamlanmaktadır.

Bu program önerisi ile yaşam boyu öğrenme konusunda yetişkinler teşvik edilerek, öğrenme repertuarları geliştirilebilmektedir. Etkinliklerde aktif oluşları sebebiyle olumlu tutumlar kazanmaları, öğrenmekten keyif almaları sağlanabilmektedir. Program diğer konulara da uyarlanabilir ve geliştirilebilir yanı ile eğitimcilerin kullanımına açık bir yapıdadır. Elde edilen dönütlerle mükemmelleştirme çalışmaları da gerçekleştirilecek programa daha fazla nitelik kazandırılmaya çalışılacaktır.

Kaynaklar

- Alparıslan, M., Doğu, S., Özalp, H.B., 2011. Importance of Jellyfishes and their distribution around the Çanakkale Strait. Workshop on Jellyfish and other Gelatinous Species in Turkish Marine Waters. pp. 78-80. 20-21- May, Bodrum, Muğla.
- Batista, D.; Tellini, K.; Nudi, A.H.; Massone, T.P.; Scofield, A.; Wagener, A. (2013) Marine sponges as bioindicators of oil and combustion derived PAH in coastal waters. *Marine Environmental Research*. 92:234-243. doi: 10.1016/j.marenvres.2013.09.022.
- Cirik Ş., Ceylan T., Ateş A.S., Ak İ., Büyükkateş Y., Akçalı B., İnanmaz Ö.E. 2006. *Denizi Tanıyalım*. META Matbaacılık İzmir.
- Gerçe 2011 - PhD Thesis - Bacterial communities of different Mediterranean sponge species - Basic investigations for biotechnological sponge cultivation.
- Özalp, H.B., 2013. Çanakkale Boğazı'nda Dağılım Gösteren Sert Mercan Türlerinin (Cnidaria, Anthozoa, Scleractinia) Taksonomik ve Ekolojik Özellikleri. Doktora Tezi. ÇOMÜ.
- Özalp, H.B., Şengün, F., Karaca, Z., Hisar, O., 2014. A Preliminary Study on Habitat Characteristics and Substrate Preference of Coral Species Distributed in the Dardanelles. *Marine Science and Technology Bulletin*. 3 (2): 5-10.
- Özalp, H.B., Alparıslan, M., 2015. Distribution and Morphology of the Colonial Scleractinian *Madracis pharensis* (Cnidaria, Anthozoa) in the Dardanelles (Marmara Sea, Turkey). *Acta Zoologica Bulgarica*. 67(3): 429-434.
- Özalp, H.B., Ateş, A.S., 2015. New Records of Anthozoan Species (Cnidaria, Octocorallia, Hexacorallia) for the Turkish Straits System. *Oceanological and Hydrobiological Studies*. 44 (2): 193-205.
- Özalp, H.B., Ateş, A.S., 2015a. First record of *Maasella edwardsi* (Cnidaria, Anthozoa, Alcyonacea) in the Aegean Sea coast of Turkey. *Marine Biodiversity Records*. 8: e55, doi: 10.1017/S1755267215000329.
- Özalp, H.B., Alparıslan, M., 2016. Scleractinian diversity in the Dardanelles and Marmara Sea (Turkey): Morphology, Ecology and Distributional patterns. *Oceanological and Hydrobiological Studies* (in press).
- TÜDAV, 2012. <http://www.tudav.org/index.php/tr/goekceada-deniz-park/192-goekceada-deniz-park>.

A SOCIAL TISSUE PROJECT; ISTANBUL METROPOLITAN MUNICIPALITY LIFELONG LEARNING CENTER İSMEK'S EMPLOYMENT CONTRIBUTION

Zeynep GÜNAY

İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi, gnyzeyneb@gmail.com

ABSTRACT

Non-formal education provides important contributions to the economic and social development of the region and society in which individuals live by providing them with lifelong learning opportunities and constantly improving themselves. In this study, the employment contribution was examined by examining the quality and quantity of the non-formal education services offered by the municipalities in the non-formal education field, what these activities might be and the Istanbul Metropolitan Municipality Art and Vocational Training Courses during the 21st year between 1996 and 2017. It is seen that İSMEK has a structure mainly for contributing to the personal development of the trainees and for acquiring new skills and for developing women's empowerment. With the trainings given to women, it is aimed to educate women as a potential workforce, as well as to benefit the family economy and the country economy in this way.

Key Words: Lifelong learning, vocational training courses, women's labor, general education

BİR SOSYAL DOKU PROJESİ OLAN; İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ HAYAT BOYU ÖĞRENME MERKEZİ İSMEK'İN İSTİHDAMA KATKISI

ÖZET

Yaygın eğitim, bireylere hayat boyu öğrenme imkanı sağlayarak, kendilerini sürekli geliştirmeleri yoluyla, bireylerin içinde yaşadıkları yöre ve toplumun da ekonomik ve sosyal gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu çalışmada, belediyelerin yaygın eğitim alanında faaliyet göstermelerine neden gerek duyulduğu, bu faaliyetlerin neler olabileceği ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kurslarının 1996- 2017 yılları arasındaki 21 yıllık dönemde sunduğu yaygın eğitim hizmetinin nitelik ve nicelik yönünden incelenerek istihdama katkısı ele alınmıştır. İSMEK'in, ağırlıklı olarak, kursiyelerinin kişisel gelişimlerine ve yeni beceriler edinmelerine katkı sağlamak ve kadın emeğini geliştirmeye yönelik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Kadınlara verilen eğitimlerle, kadınların potansiyel bir işgücü olarak yetiştirilmesinin yanı sıra, aile ekonomisine ve bu yolla ülke ekonomisine fayda sağlanması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Boyu Öğrenme, Meslek Eğitim Kursları, Kadın Emeği, Yaygın Eğitim

1. Giriş

Yaygın eğitim, nüfusun bazı kesimlerine belirli bir eğitsel yaklaşımdan ziyade, toplumdaki her bireyin ihtiyaçları doğrultusunda hayat boyu öğrenimini içerir.⁴⁹ Yaygın eğitim, her yaş aralığı, her kesimden geniş halk kitlelerinin, örgün eğitim sisteminin var olan programları ile karşılanmayan eğitim gereksinmelerinin karşılanmasını; birey ve toplum olarak, gelişmemizin temelini oluşturacak çağdaş bilgi, tutum, tavır ve becerilerin herkese öğretilmesini amaçlamaktadır.⁵⁰ Hayat boyu eğitim, mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir. Hayat boyu eğitim, örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır. 1970'lerde UNESCO'nun politikası olan yaşam boyu öğrenme 1970'ler ve 1980'lerde, OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler ve eğitim politikacıları arasında sürekli eğitim kavramı olarak belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimin yetersiz olduğu sanayinin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediğinin düşünüldüğü için benimsenmiştir. Bu yüzden örgün eğitimin bir alternatifi değil, örgün eğitimde eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması veya daha önce keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak kabul edilmiştir.⁵¹ Hayat boyu öğrenimin ortaya çıkmasında ve kısa sürede yaygınlaşmasının altında, ekonomik, sosyal ve bireylerin yaşam tercihleri yatmaktadır.

⁴⁹ A. J. Simpson, Avrupa' da Yetişkinler Eğitiminin Bugünü ve Yarını, Çev., Cahit Sıdal, Ankara, MEB Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları Etüt ve Programlama Dairesi Yay., 1974, s.13.

⁵⁰ Sudi Bülbül, "Halk Eğitimcilerinin Yetiştirilmesinde Üniversitelerin Rolü", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü Uluslararası Sempozyumu, (Özel Sayı 2), Ankara, 1987, s.290.

⁵¹ Bahar Berberoğlu, Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu, Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi Yayınları(II), 2010, s.113-117.

2. Yaygın Eğitim Kavramı

2.1. İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin Yaygın Eğitim Uygulaması; İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi

Hayat boyu öğrenme üç kalem altında toplanabilir. Bunlar: öğrenmede fırsatlar oluşturarak fertlerin kişisel gelişimlerini sağlamak, toplum içersinde ayırıştırıcı unsurları öteleyip bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır. İnsanlar dünyaya geldikleri andan, ömürlerinin sonuna kadar farklı gelişim dönemleri içinde bulunmaktadır. Hayat boyu öğrenmeyle hedeflenen fertlerin yaşamlarını kaliteli bir şekilde sürdürmesi ve hayatlarının farklı dönemlerine adapte olabilmesi için bilgi ve beceri kazanmasını sağlamaktır.

Hayat boyu öğrenmeyi gerekli kılan nedenler ekonomik nedenler, istihdam imkanlarını geliştirmek, demokratikleşme, kişisel ihtiyaçları geliştirmek, dünyadaki değişim ve gelişime uyum sağlamak olarak sıralanabilmektedir. Hayat boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanabilir. Dünya üzerinde etkisini her geçen gün arttıran yerelleşme eğilimleri eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Eğitim yönetiminde yerinden yönetim, yerelleşme, okul merkezli yönetim gibi eğitimde daha etkili ve verimli, toplumun katılımının sağlanmasını amaçlayan modeller gündeme gelmiştir.⁵² Tüm dünyada eğitimde yerelleşme uygulamaları incelendiği zaman gelişmiş ülke eğitim modelleri ve sanayileşmiş ülkelerdeki hayat boyu öğrenme uygulamalarının daha başarılı olduğu görülmektedir. 1990'lı yıllarda yerel yönetimlerin görev alanında yer alan bazı hizmetler merkezi idareye, bölgesel özerk kuruluşlara, özel nitelikli yarı kamusal kuruluşlara ve gönüllü kuruluşlara devredilmiştir.⁵³

Yaygın eğitim ilkeleriyle gerçekleştirilen bir eğitim organizasyonu olan İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi dönemin İstanbul Büyükşehir Başkanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan döneminde bir sosyal doku projesi kapsamında 1996 yılında faaliyetlerine başlamıştır. İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi'nin yasal dayanakları arasında; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 5393 sayılı Belediye Kanunu, 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu, 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Amaçlı Kurslar Yönergesi, İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile İstanbul Büyükşehir Belediyesi arasında her eğitim dönemi başında yapılan protokoller, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Meslek ve Beceri Eğitimi Yönetmeliği gibi kanun, yönetmelik, yönerge ve protokoller oluşturmaktadır.

İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi'nin; örgün eğitim kurumları dışında sağlanabilecek genel eğitim ihtiyacına cevap verebilmektedir. Mesleki ve sanatsal bilgilerini geliştirerek, bireyi pasif tüketici olmaktan çıkarıp aktif üretici haline getirmektedir. Böylelikle ev ekonomisine de katkıda bulunmayı sağlamaktadır. İSMEK kursiyerlerin, kültürel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak, ülke ekonomisine katkıda bulunmak gibi bir çok amaç gütmektedir.

3. Genel Hatlarıyla İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi

3.1. İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi'nde Eğitim Dönemleri, Katılımcılar ve İstihdama Etkisi

TABLO 1

Yıl	Kesin Kayıtlı Kursiyer Sayısı	Kurs Merkezi Sayısı	Branş Sayısı
1996-1997	141	3	3
1997-1998	4.956	----	----
1998-1999	6.265	----	----
1999-2000	8.700	----	----
2000-2001	2.521	----	----
2001-2002	13.617	----	----

⁵² Ahmet Ulusoy, Tekin Akdemir, Yerel Yönetimler, Ankara , Seçkin Yayıncılık, 2002, s.16.

⁵³ Ulusoy, a.g.e. s.18

2002-2003	15.000	----	----
2003-2004	18.800	----	----
2004-2005	40.392	----	----
2005-2006	119.389	159	97
2006-2007	156.237	197	110
2007-2008	199.723	206	116
2008-2009	233.013	218	123
2009-2010	182.582	203	151
2010-2011	191.000	210	153
2011-2012	216.500	214	176
2012-2013	225.866	214	216
2013-2014	221.367	238	250
2014-2015	227.935	237	338
2015-2016	251.988	238	399
2016-2017	284.948	249	508
2017-2018	199.234	257	670

Kaynak: İSMEK ,yayınlanmamış veriler.

İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi'nin yıllar itibariyle branş sayısı ve kurs merkezi, başvuran kursiyer sayısına bağlı olarak genel itibariyle her yıl orantılı olarak artış göstermiştir. İlk yıl 3 kurs merkezinde 3 branşta 141 öğrenci ile başlayan eğitimler, 2017-2018 eğitim öğretim itibariyle İstanbul'un tüm ilçelerinde, 257 kurs merkezinde 670 branşta kesin kayıtlı 199.234 kursiyer sayısına ulaşmıştır. İstanbul'a olan göçle birlikte kentlilik bilincinin oluşması ve kente aidiyet oluşturma gerekliliği, örgün eğitim kurumlarından faydalanma imkanı bulamayan bireylerin geniş bir tabana yayılan İSMEK'i tercih ederek kendilerini geliştirmek istemeleri başvuru sayısını etkilemiştir. Birçok üniversitenin öğrenci sayısından daha fazla öğrenciye sahip olan İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi, ulaştığı rakamlar ile Türkiye'nin en büyük "Halk Üniversitesi" haline gelmiştir.

TABLO 2 Toplam Uzmanlık Okulları

Fırıncılık ve Pastacılık Okulu	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri Okulu
Çolpan İlhan Moda Okulu	İSMEK Dil Okulu
İSMEK Perekende Okulu	Kadıköy ve Fatih Müzik ve Gösteri Sanatları Okulu
Mutfak Sanatları Okulu	Çocuk Gelişimi Okulu
Grafik Tasarım Okulu	Kişisel Gelişim Okulu
Muhasebe ve Finansman Okulu	Türk-İslam Sanatları İhtisas Okulu
İSMEK Bilişim Okulu	İSMEK İklimlendirme Okulu

İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi, sanat ve meslek eğitimlerinin yanı sıra İstanbullulara ileri düzeyde mesleki ve uygulama fırsatı sunmaktadır. Teorik meslek eğitimin yanı sıra öğrencilere uygulamalı eğitim imkanı verilmektedir. Alanında Türkiye'nin ilk ve tek okulu olan İSMEK Fırıncılık ve Pastacılık Okulu'nda ekmek ve unlu mamuller sektöründe çalışan ya da yeni çalışmaya başlayacak bireylere, MEB onaylı sertifikaya sahip olacakları eğitim imkanları sunarak; sektörün eğitimli personel ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. 3.500 m² kapalı, 12.000 m²'lik alanda her türlü teknik ekipmanla donatılmış modern kampüste faaliyete başlayan okulda eğitimler devam etmektedir. Fırıncılık ve Pastacılık Okulu'na 16 yaş ve üstü herkes başvuruda bulunabilmektedir.

İSMEK Çolpan İlhan Moda Okulu, Türkiye'nin en önemli sektörlerinden moda ve tekstil alanında, modanın geleceğine yön verecek tasarımcılar ve yenilikçi eğitimli işgücü yetiştirmeyi hedeflemektedir. Moda okulu, toplam 41 branşta alanında uzman 30 kişilik kadrosu ile eğitim vermektedir. Kategori ve Mağazacıları Derneği (KMD) ve Gıda Perakendecileri Derneği (GPD) ile birlikte ortaklaşa açılan perakende okulunda, işsiz, veya meslek değiştirmek isteyen 18 yaş üstü gençlere, istihdam amaçlı mesleki ve teknik eğitim verilerek, istihdam sağlanmaktadır. KMD ve GPD'nin üyeleri arasında sektörün önde gelen Teknosa, Gratis, Watsons, Zorlu, Karaca, L'Oreal, IKEA, Mudo, Vodafone, Turkcell, Media Market, Kahve Dünyası, Dominos, Bim, Migros, Carrefoursa, Tchibo, Şok Market gibi markalar yer almaktadır. Mutfak Sanatları Okulu'nda ,Tüm Restoranlar, Lokantalar ve Tedarikçiler Derneği (TÜRES) ile iş birliği yapan İSMEK, sektörün ihtiyaç duyduğu bilinçli ve ilgili ekipmanı verimli kullanabilen vasıflı eleman ihtiyacı karşılanmaktadır.

Dil Okul'unda 49 branşta ücretsiz yabancı dil eğitimi verilerek, öğrencilere ve akademik çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yabancı dil hazırlık kursları fırsatı sunmaktadır. İSMEK Çocuk Gelişimi Okulu eğitimlerini tamamlayanlar eğitim sektöründe; öğretmen veya öğretmen yardımcısı gözetimi ve denetiminde erken çocukluk eğitim kurumlarında çalışabilmektedirler. İklimlendirme Okulu, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) ile Isıtma Soğutma Klima Araştırma ve Eğitim Vakfı (ISKAV) arasında gerçekleştirilen protokol çerçevesinde açılmıştır. Okulun eğitimleriyle, İstanbul'da ikamet eden ve iklimlendirme sektöründe çalışmak isteyen 18-30 yaş arası vatandaşların, mesleki ve teknik eğitim alarak meslek edinmesi amaçlanmaktadır.

TABLO 3 Kadın ve Erkek Kursiyer Sayıları ve Eğitim Durumları

Kaynak: İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi, yayınlanmamış veriler.

Eğitim Durumu	Cinsiyet	2005-2006	2010-2011	2013-2014	2015-2016	2017-2018
Doktora	Bay	33	96	157	223	398
Doktora	Bayan	54	168	293	390	558
İlkokul	Bay	2.079	2.634	3.361	3.223	3.535
İlkokul	Bayan	20.796	29.482	30.182	30.543	36.643
İlköğretim	Bay	3.363	6.085	5.483	5.200	6.416
İlköğretim	Bayan	20.704	26.835	24.773	22.216	29.966
Lisans	Bay	3.321	9.165	12.668	16.637	21.620
Lisans	Bayan	11.447	19.408	27.113	35.604	56.597
Lise	Bay	8.810	19.475	18.306	16.852	16.467
Lise	Bayan	45.172	61.128	56.587	54.881	69.394
Meslek Lisesi	Bay	0	0	4.174	2.903	2.656
Meslek Lisesi	Bayan	0	0	10.085	7.711	9.471
Okur Yazar	Bay	147	578	397	515	397
Okur Yazar	Bayan	1.468	2.303	2.385	1.853	2.527
Ön Lisans	Bay	1.205	4.554	4.795	6.766	7.483
Ön Lisans	Bayan	3.194	14.220	14.985	21.615	31.191
Yüksek Lisans	Bay	149	1.097	1.657	2.213	3.094
Yüksek Lisans	Bayan	308	2.330	3.936	4.710	7.005
Toplam		122.250	199.558	221.488	234.055	305.373

Kursiyerlerin çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Ancak her geçen eğitim döneminde branşların çeşitlenmesine bağlı olarak erkek kursiyerlerin sayısı ve toplam kursiyer sayısı içindeki oranı artış göstermiştir. Kadınlara verilen eğitimlerle, kadınların potansiyel bir işgücü olarak yetiştirilmesinin yanı sıra, aile ekonomisine ve bu yolla ülke ekonomisine fayda sağlaması hedeflenmektedir.

TABLO 4 Toplam İstihdam Edilen İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi Personeli

İstihdam Edilen İSMEK Personeli	2005-2006 Eğitim Dönemi	2010-2011 Eğitim Dönemi	2013-2014 Eğitim Dönemi	2015-2016 Eğitim Dönemi	2017-2018 (12.04.2018'e kadar)
İSMEK Eğitim Merkezleri İdarecisi	197	290	292	302	321
Danışma	41	308	307	314	343
Temizlik Görevlisi	198	385	392	405	434
Öğretmen	1480	2333	2419	2798	3037
İdari Personel	113	152	162	151	233
Toplam	2029	3468	3572	3970	4368

Kaynak: İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi, yayınlanmamış veriler.

İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi'nin verileri incelendiği zaman, periyodik olarak personel sayısında artış gözlemlenmektedir. İSMEK sadece kursiyerlerine değil aynı zamanda bünyesinde

çalıştırmak üzere iş alımları yaparak istihdam sağlamaktadır. İSMEK İstihdam Rehberliği aracılığı ile de birçok kursiyerine iş bulma fırsatı sunmuştur. Küçükçekmece, Eyüp, Beşiktaş, Kağıthane, Arnavutköy, Bakırköy, Şişli, Esenyurt, Şişli, Bahçelievler, Beylikdüzü -Büyükçekmece, Kartal, Pendik, Tuzla, Üsküdar, Kadıköy, Sancaktepe, Ümraniye bölgelerinde İSMEK istihdam büroları bulunurken aynı zamanda her iki yakayla ilgilenen Anadolu ve Avrupa yakalarında 2 istihdam rehberi görev almaktadır. Toplamda 18 ayrı noktada İSMEK öğrencilerine yönelik istihdam hizmeti sunulmaktadır.

İstihdam Rehberliği aracılığıyla gerçekleşen İstihdam rakamlarını inceliğimiz zaman; 2006 yılından bu yana İSMEK İstihdam Rehberliği'ne başvuruda bulunarak yerleşen toplam öğrenci sayısı 9 bin 338 kişi, 2014-2015 eğitim döneminden bu yana İSMEK İstihdam Rehberliği'ne iş gücü talebinde bulunan şahıs-firma ve marka sayısı 7 bin 343, 2014-2015 eğitim döneminden bu yana İSMEK İstihdam Rehberliği'ne iş bulabilmek için başvuruda bulunan öğrenci sayısı 21 bin 184 kişidir.⁵⁴

TABLO 5 İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi Tercih Sebebi

İSMEK'i Tercih Sebebi	2017-2018Kayıtlı Öğrenci Sayısı	%
Meslek edinmek, Mesleğimde İlerlemek	153.204	49,842
Sosyal Çevre Edinmek	40.015	13,018
Üretim Yaparak Gelir Elde Etmek	35.071	11,4098
Sanat,Müzik, Spor vb. Yeteneklerini Geliştirmek	79.086	25,7294
Toplam	307.376	

Kaynak: : İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi, yayınlanmamış veriler.

İstanbul Büyükşehir Belediyesine bağlı İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi'nin oluşturmuş olduğu meslek ve sanat edinmeye yönelik yaygın eğitim organizasyonlarının özellikle son yıllarda gösterdiği faaliyetlerde elde ettiği önemli başarılar, halka en yakın yerel yönetim birimi olarak değerlendirilen belediyelerin, özünde yerel nitelikler taşıyan yaygın eğitim alanında da etkin bir rol üstlendiğini göstermektedir. Özellikle örgün eğitim fırsatlarından yararlanamayan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için herhangi bir yaş sınırlaması yapmadan tüm İstanbul halkına İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezleri'nde eğitim verilerek eğitimin yaşam boyu devam ettiği algısını güçlendirmektedir. Bugün İSMEK, ülkemizde olduğu kadar bütün dünyada da model olarak kabul edilen saygın bir kurum konumundadır.

4. Sonuç

İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi 21 yıldır sunduğu hizmetle; erkek ve kadınlara verilen kişisel gelişim ve mesleki- teknik eğitimlerle, işsizlere ve eğitimini tamamlama imkanı bulamamış gençlere istihdama katılabilmelerine destek amacıyla beceriler kazandırılması hedeflenmektedir. İstanbul Büyükşehir Belediyesine bağlı İSMEK ile birlikte diğer büyükşehir belediyelerinin oluşturmuş oldukları meslek ve sanat edindirmeye yönelik yaygın eğitim organizasyonlarının özellikle son on yıl içerisinde bu alanda gösterdikleri faaliyetlerde elde ettikleri önemli başarılar, halka en yakın yerel yönetim birimi olarak değerlendirilen belediyelerin, özünde yerel nitelikler taşıyan yaygın eğitim alanında da etkin bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Türkiye genelinde yaygın eğitim hizmetlerinin sayı ve nitelik olarak giderek merkezilikten yerelliğe doğru bir geçiş yaşayacaktır. Bu nedenle; Türkiye'de yapılacak olan hukuki ve mali düzenlemelerle, yaygın eğitim alanında merkezi idareden büyükşehir belediyelerine yetki ve sorumluluk devrini içeren bir yeniden yapılandırmanın gerçekleştirilmesi bireysel gelişme ile yerel ve toplumsal kalkınmanın sağlanması açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin en büyük " Halk Üniversitesi" haline gelen İSMEK, bugün ülkemizde olduğu kadar bütün dünyada da model olarak kabul edilen bir kurum konumundadır.

⁵⁴ Not: Bu rakamlar sadece İSMEK İstihdam Rehberliği vasıtasıyla yürütülen çalışmaları kapsamaktadır. Genel istihdam oranları ile ilgili net veri bulunmamaktadır. Fakat 2017-2018 eğitim döneminde İSMEK'e başvuran öğrencilerin %49,84'ü İSMEK'e gelme amacı olarak; bir işe girmek,bir iş yeri açmak olduğunu ifade etmiştir.

KAYNAKÇA

- A. J. Simpson, Avrupa’ da Yetişkinler Eğitiminin Bugünü ve Yarını, Çev., Cahit Sıdal, Ankara, MEB Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları Etüt ve Programlama Dairesi Yay., 1974.
- Ahmet Eser, Belediyelerin Mesleki Yaygın Eğitimdeki Rolü:İSMEK Örneği, yazılan Yüksek Lisans Tezi, 2010,
- Ahmet Ulusoy, Tekin Akdemir, Yerel Yönetimler, Ankara , Seçkin Yayıncılık, 2002.
- Bahar Berberoğlu, Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısında Türkiye’nin Avrupa Birliği’ndeki Konumu, Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi Yayınları(II), 2010.
- Bilal Eryılmaz, Yerel Yönetimler ve Eğitim, İSMEK 2. Yetişkin Eğitimi
- Sudi Bülbül, “Halk Eğitimcilerinin Yetiştirilmesinde Üniversitelerin Rolü”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü Uluslararası Sempozyumu, (Özel Sayı 2), Ankara, 1987,

EVALUATION AND SIGNIFICANCE OF FINANCIAL LITERACY EDUCATION IN ACCORDANCE WITH UNIVERSITY STUDENTS' FINANCIAL AWARENESS ANALYSIS: A BALIKESIR UNIVERSITY STUDY

Ali ERFİDAN¹

¹Balıkesir Üniversitesi – Fen Bil. Ens. – Bilg. Ve Öğrt. Tekn. YL (Öğrenci)

alierfidan45@gmail.com

Murat ERDEM²

²Balıkesir Üniversitesi – Sos. Bil. Ens. – Muhasebe ve Finansman YL (Öğrenci)

mrterdem16@gmail.com

ABSTRACT

The level of individual knowledge of financial systems is particularly important in managing revenue and expenditure and managing the financial risks that may be encountered. Increasing the levels of financial awareness, allows individuals to make sound financial decisions. In this study, a survey was applied to 150 students from Balıkesir University selected by simple random sampling method with the purpose to determine the financial literacy level and 60 voluntary students who do not have sufficient financial knowledge were given Financial Literacy Education. After the education to determine its effects and significance focus group interviews were conducted with all 60 students and the interviews are analyzed through qualitative analysis methods. In the conducted awareness measurement surveys students were identified to be insufficient with regards to expenditure management, have preliminary knowledge but not sufficient regarding credit card use and current financial knowledge. As a result of the interviews conducted with the students it was observed that the level of awareness and general financial knowledge of the students who particularly had difficulty in expenditure management was increased.

Key Words: Finance, Financial Literacy, Financial Planning, Budget Management

LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN FİNANSAL FARKINDALIK ANALİZLERİ DOĞRULTUSUNDA FİNANSAL OKURYAZARLIK EĞİTİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖNEMİ : BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

ÖZET

Finansal sistemler ile ilgili bireysel bilgi düzeyi özellikle gelir-gider yönetimi ve karşılaşılabilecek finansal risklerin yönetilebilmesi açısından son derece önemlidir. Finansal farkındalık düzeylerinin artması, bireylerin sağlıklı finansal kararlar alabilmelerine imkân tanımaktadır. Bu çalışmada Balıkesir Üniversitesi lisans öğrencileri arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 150 kişiye finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla anket uygulanmış ve finansal bilgi düzeyi yeterli olmayan öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 60 kişiye Finansal Okuryazarlık Eğitimi verilmiştir. Eğitim sonunda eğitimin etkileri ve önemini değerlendirmek amacıyla bir grup öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmış, görüşmeler nitel analiz programıyla analiz edilmiştir. Yapılan farkındalık ölçüm anketinde öğrencilerin özellikle gider yönetimi konusunda yetersiz oldukları, kredi kartı kullanımı ve güncel finans bilgileri konusunda ise yeterli olmasa da ön bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Eğitim alan öğrencilere yapılan mülakatlar neticesinde ise özellikle gider yönetimi konusunda zorluk yaşayan öğrencilerin farkındalık ve genel finansal bilgi düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Finans, Finansal Okuryazarlık, Finansal Planlama, Bütçe Yönetimi

1. Giriş

Ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde dünyada yaşanan tüm gelişmelere rağmen finansal okuryazarlık ve finansal farkındalık en önemli problemlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Yoksulluğun, kent veya kırsalda meydana gelme nedenleri arasında işsizlik, düşük gelir seviyesi, bireysel tercihler ve bilinçsizlik gösterilebilir (Feldstein, 1998).

Toplumsal ve bireysel yoksullaşma nedenleri arasında istemsiz etmenler olabileceği gibi sonuçları öngörülemeyen fakat istemli olan toplumsal davranışlar da yoksullaşma nedeni olabilmektedir. Toplumsal davranışlar günümüzde medya, algı yönetimi gibi birçok kanalla yapılandırılabilir. Aynı kanallar bilinçlendirme ve farkındalık yaratma amaçlı olarak devlet ve sivil toplum tarafından kullanılmakta olmasına karşın ticari faktörler sebebiyle bu kullanımın oranı çok düşüktür. Bu sebeple tüm nedenlerin kesişim noktası bilinç seviyesinin düşüklüğü olarak düşünülebilir (Cebeci ve Çakılcıoğlu, 2003).

Finansal sistemler ile ilgili bireysel bilgi düzeyi özellikle gelir-gider yönetimi ve karşılaşılabilecek finansal risklerin yönetilebilmesi açısından son derece önemlidir. Finansal farkındalık düzeylerinin artması, bireylerin sağlıklı finansal kararlar alabilmelerine imkân tanımaktadır.

Çalışmada bölüm, branş vb. ayrımlara bakılmaksızın lisans okuyan öğrenciler seçilerek araştırma yapılmış, yapılan araştırma sonucu Finansal Okuryazarlık Eğitimi verilmiş ve sonuçları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2. Amaç

Çalışmada lisans öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini ölçmek, bu konuda ihtiyaç analizi yapmak ve eksikliği gidermek amacıyla uygulama geliştirmek ve yapılan uygulamanın etkinliğini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk aşamada ön araştırma olarak uygulanan anket ile ihtiyaç tespiti yapılmış, ikinci aşamada uygulama geliştirilmiş ve uygulanmış üçüncü aşamada ise bu uygulamanın değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Finansal Okuryazarlık eğitimlerinin belirlenen kitlelere uygulanmasının faydalarını ve geliştirilmesi gereken yönleri, genel değerlendirmeyi ilgili alan mensupları ve yönetim aktörlerine sunarak öneriler ile birlikte bundan sonra yapılacak uygulamaların daha sağlıklı yürütülmesine katkı sağlamak ikinci ana amaç olarak görülebilir.

3. Yöntem

Araştırma yöntemini, Nitel araştırma yöntemlerinden olan ve karma metot ile de uygulanabilen eylem araştırması oluşturmuştur. Eylem araştırmaları ön araştırma, uygulama ve uygulama değerlendirmesi şeklinde yapılandırılan çalışmalardır.

Ön araştırma örneklemini, Balıkesir Üniversitesi lisans öğrencileri arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 150 kişi oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak katılımcılara finansal okuryazarlık ve bütçe yönetimi konuları hakkında bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmış, uzman görüşü alınmış 12 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar Microsoft Excel 2013 programı vasıtasıyla analiz edilerek okuyucu için anlamlı hale getirilmiş, grafikler ve tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

İlgili STK'larla yapılan görüşmeler sonucunda gönüllü eğitmen desteği sağlanmış ve Finansal Okuryazarlık eğitimleri uygulamaya alınmıştır.

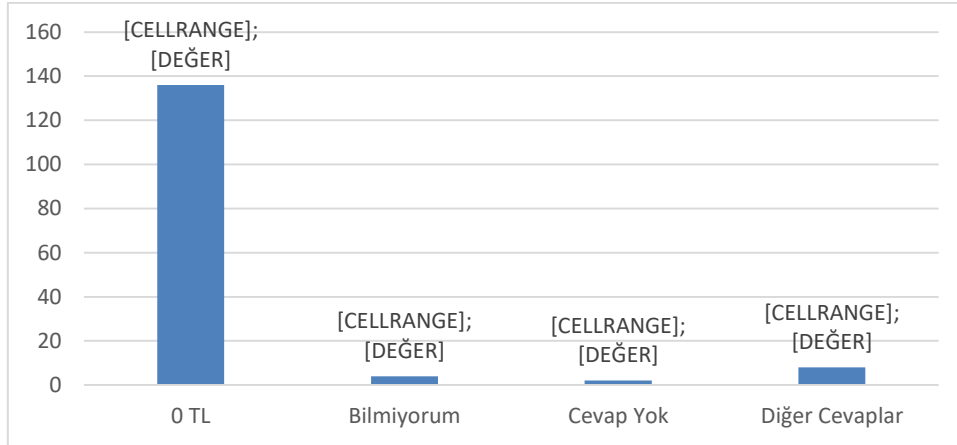
Araştırma çerçevesinde uygulama değerlendirmesini gerçekleştirmek adına bu eğitimi alan öğrenciler arasından seçilen 10 kişilik bir gruba mülakatlar uygulanmış, nitel analiz yöntemiyle analiz edilerek, eğitimin bilinç düzeylerine olan etkisi ölçülmeye çalışılmıştır.

4. Bulgular

4.1. Ön Araştırma (Anket Çalışması)

12 sorudan oluşan anketin ilk sorusunda katılımcıların faiz kavramı konusundaki bilgilerini ölçmeye yönelik basit bir faiz sorusu sorulmuş ve sonuçlar şekil 1'de verilmiştir.

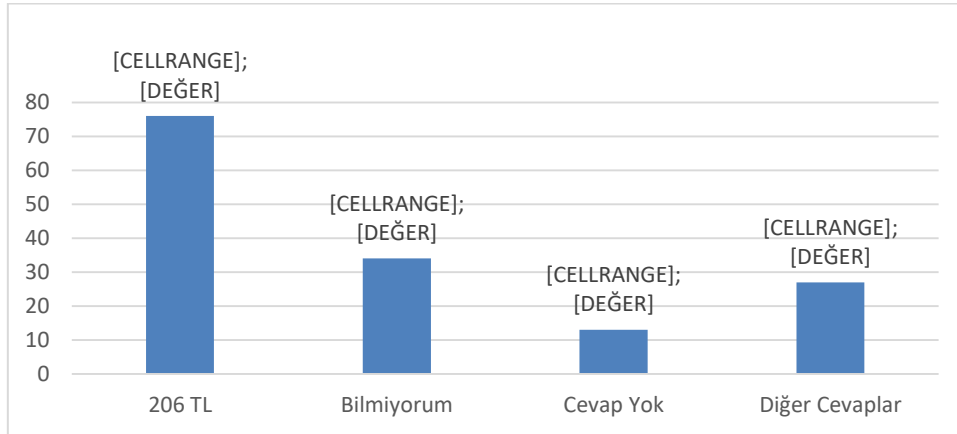
50 TL borç verdiğinizde 2 gün sonra paranız 50 lira olarak geri ödenmiş olursa alacağınız için ne kadar faiz ödenmiştir?



Şekil 1: Faiz kavramının bilinirliğine ilişkin sütun grafiği

Katılımcılara yöneltilen ve %0 faiz hesaplaması gerektiren soruya verilen cevaplar incelendiğinde faiz kavramının genel işleyişinin katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından (%90,67) bilindiği görülmüştür.

Vadeli Hesabınıza 200 lirayı yıllık yüzde 3 faizle yatırmanız durumunda birinci senenin sonunda hesabınızda ne kadar para olur?

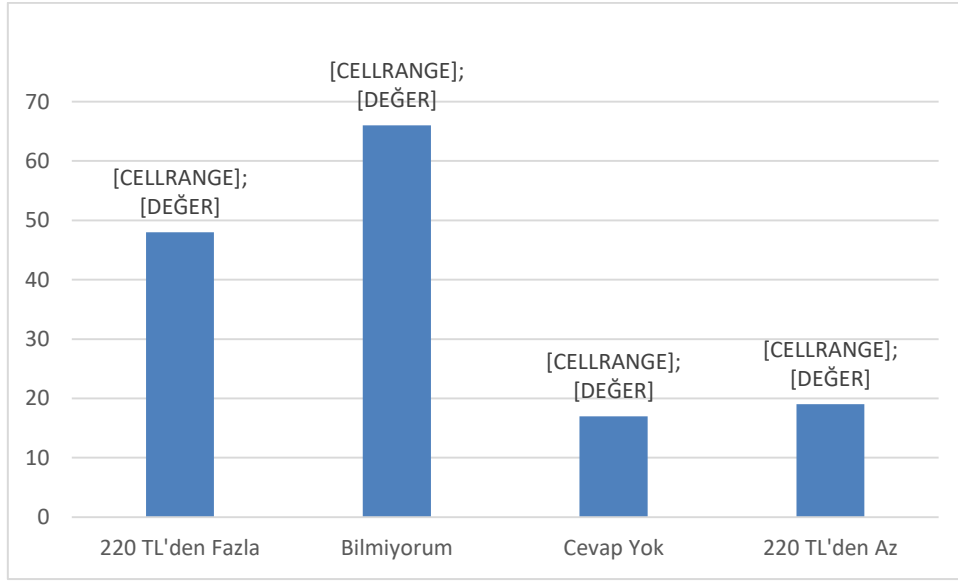


Şekil 2: Basit faiz hesaplama yeterliliğine ilişkin sütun grafiği

Basit faiz bilgisini ölçmeye yönelik katılımcılara yöneltilen sorunun cevap dağılımları şekil 2'de verilmiştir. Grafik incelendiğinde katılımcıların %22,67'sinin basit faiz hesaplamasını bilmediği ve %26,67'lik bir kesimin ise yanlış cevap verdiği veya cevap vermediği görülmüştür. Doğru cevap veren %50,67'lik kesim dışında katılımcıların %49,33'ünün basit faiz kavramı ve hesaplaması konusunda yeterli olmadıkları sonucu çıkarılabilir.

Basit faiz hesaplaması sonrasında özellikle finansal çevrelerce daha fazla kullanılan birleşik faiz bilgisini ölçmeye yönelik katılımcılara birleşik faiz sorusu sorulmuş ve hesaplama zorluğu ve anket esnasında hesap makinesi bulunmadığından net bir cevap beklemek yerine soru şıklarına 220 barajının üstü veya altı ile bilmiyorum seçenekleri konulmuştur. Birleşik faiz sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki şekilde verilmiştir(bkz. Şekil 3).

Vadeli Hesabınıza 200 lirayı yıllık yüzde 3 birleşik faizle yatırmanız durumunda 5 sene sonunda hesabınızda ne kadar para olur?

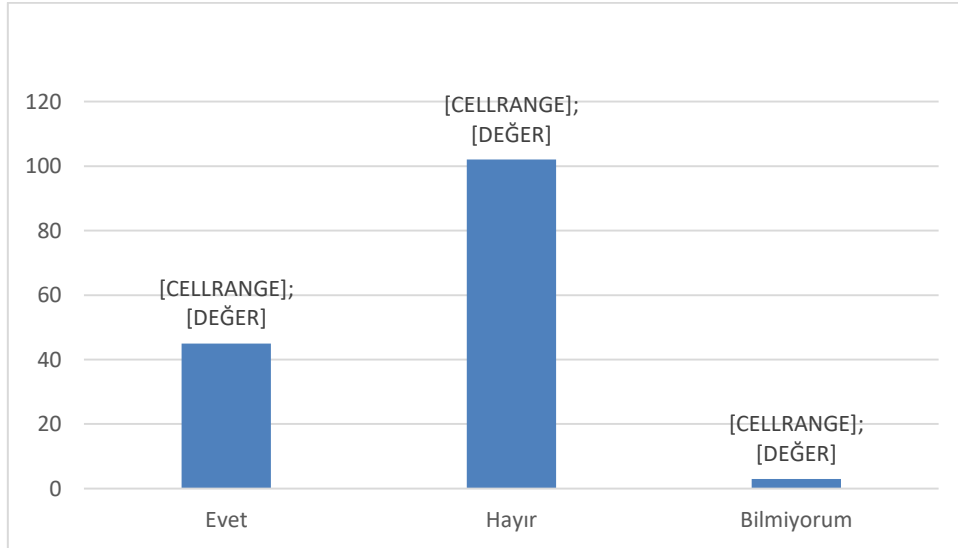


Şekil 3: Birleşik Faiz hesaplama yeterliliğine ilişkin sütun grafiği

Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların azınlık bir kısmının (%32,00) birleşik faiz sorusuna doğru cevap verdiği, kalan kısmının ise soruya yanlış cevap verdiği, cevap vermediği ya da bilmiyorum seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Katılımcılara sorulan bu soru ile özellikle finansal kuruluşlarca daha çok tercih edilen birleşik faiz uygulamasının tüketiciler üzerinde oluşturduğu mali yükün bilinirlik düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır.

Ankete katılanlara zorunlu harcamalarını yaptıktan sonra ellerinde para kalıp kalmadığı ile ilgili sorulan soruya ilişkin cevaplar şekil 4'te verilmiştir.

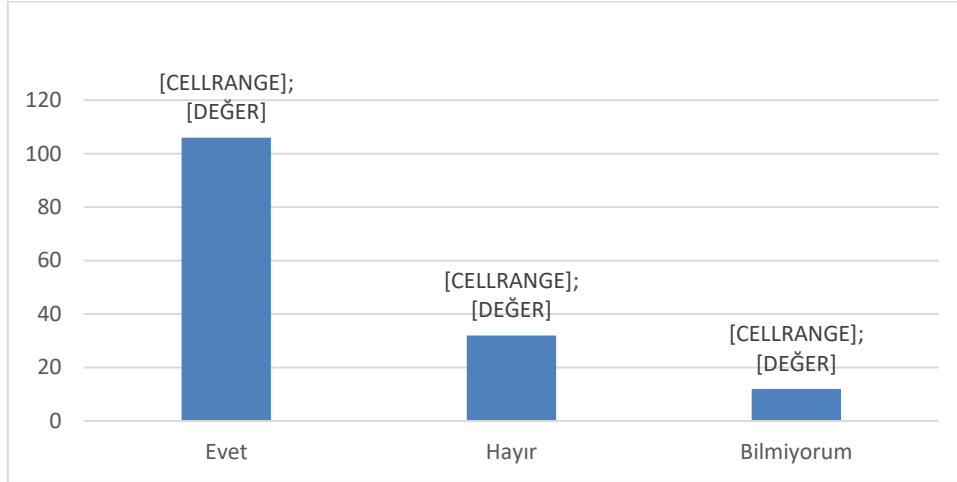
Gıda harcamaları ve Diğer Zorunlu Harcamalarınızı Yaptıktan Sonra elinizde para kalıyor mu?



Şekil 4: Elde kalan paraya ilişkin sütun grafiği

Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%68) zorunlu harcamalarını yaptıktan sonra ellerinde para kalmadığı görülmüştür. Bu soru ile katılımcıların kısıtlı bir bütçeyi yönetmedeki başarıları ölçülmeye çalışılmıştır. %68 gibi bir çoğunluğun elinde para kalmadığını belirtmiş olmasından para yönetiminde yetersiz oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Şimdiye kadar Zorunlu Harcama Kalemlerinizi karşılamak için kredi veya borç para kullandınız mı?

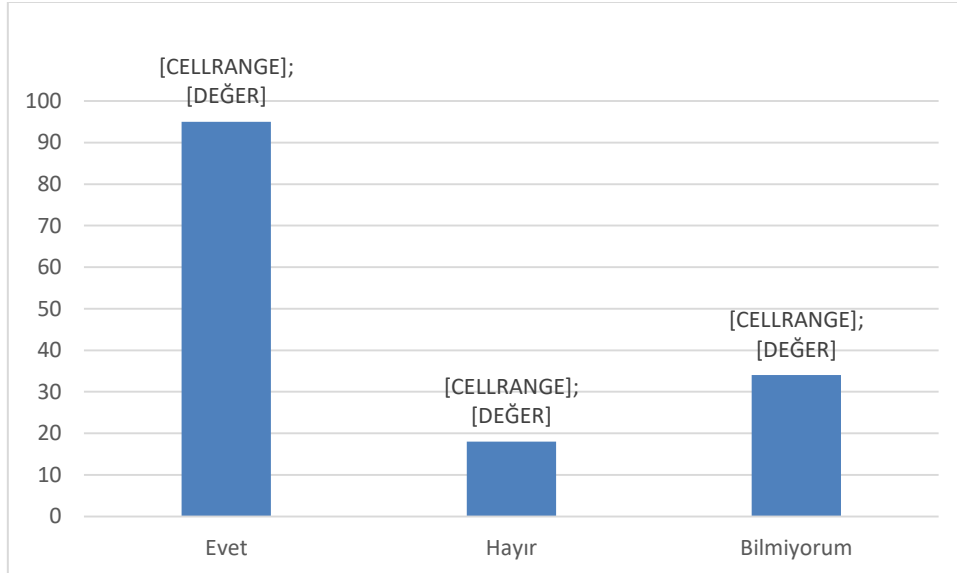


Şekil 5: Zorunlu harcama kalemleri için borç kullanım durumuna ilişkin sütun grafiği

Katılımcıların zorunlu harcama kalemlerini karşılamak amacıyla borç veya kredi kullanım durumlarını ölçmek amacıyla sonuçları şekil 5'te verilen soru sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların %70,67 gibi önemli bir çoğunluğunun zorunlu harcama kalemlerini karşılamak için borç aldıkları veya kredi kullandıkları görülmüştür. Bu durumun özellikle zorunlu harcama kalemlerinde meydana gelmiş olması bireysel bütçe yönetimi konusunda bireylerin yetersiz oldukları sonucuna ulaştırabilir.

Bununla birlikte mevcuttaki borçların başka bir borç oluşturarak kapatılması durumu ölçmek amacıyla sorulan sorunun sonuçları ise şekil 6'de incelenmiştir.

Şimdiye Kadar Borçlarınızı Başka birinden Borç alarak kapattığınız oldu mu?



Şekil 6: Borcu borç ile kapatma durumuna ilişkin sütun grafiği

Verilen cevaplar incelendiğinde zorunlu harcamalarını finanse etmek amacıyla borç veya kredi kullanan oranlarına paralel bir sonuç burada da ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %63,33'lik çoğunluğu borcunu yeni bir borç ile kapatmakta ve bu durum kişilerin borçlu olmaları motivasyonu ile bireysel bütçe yönetimi konusunda yetersiz oldukları izlenimi oluşturmaktadır.

Katılımcıların harcama planı yapıp yapmadıklarına yönelik sorulan soruya yönelik cevap oranları aşağıda verilmiştir(bkz. Şekil 7).

Elinizdeki parayı nasıl harcayacağınızı planlar mısınız?

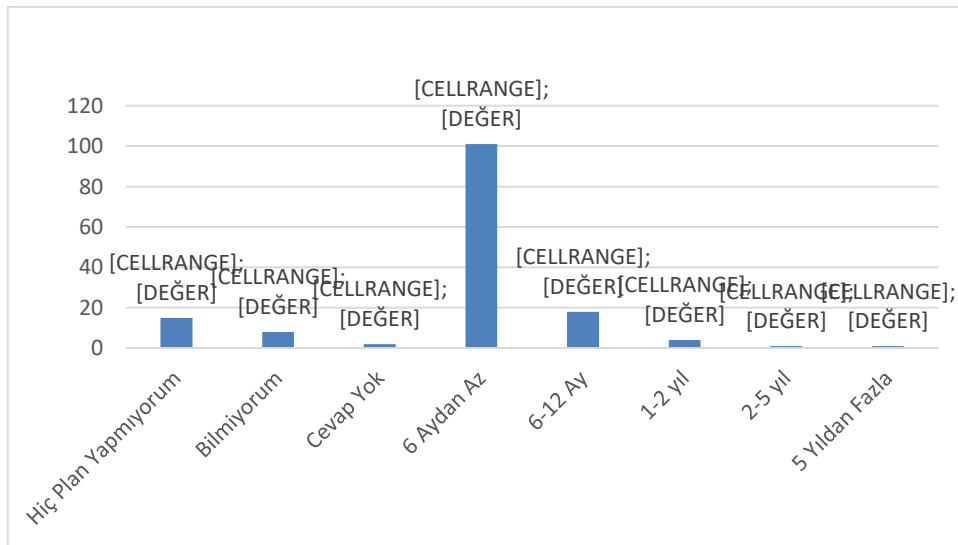


Şekil 7: Harcama planlama durumuna ilişkin sütun grafiği

Verilen cevaplardan katılımcıların %36,67'lik önemli bir kısmının harcama planı yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak %63,33 gibi önemli bir çoğunluğu ise harcama planı yaptığı görülmektedir. Ancak 8. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde finansal planlama ve farkındalığın en önemli unsurlarından olan harcama planlaması konusunda yeterli ve doğru bir bakışın veya bilincin olmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Harcama planlaması beraberinde katılımcılara sorulan gelecek planlaması konusundaki uygulamalarının cevapları ise şekil 8'de sunulmuş ve genel olarak gelecek planlarının süreleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

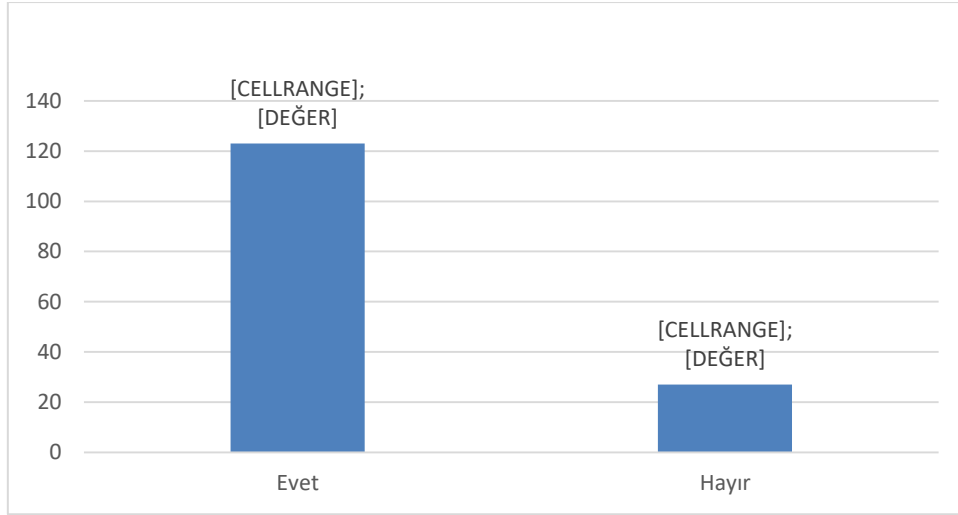
Gelecek planlamalarınız en çok ne kadar sürelidir?



Şekil 8: Gelecek planlamasına ilişkin sütun grafiği

Gelecek planlamasına yönelik verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların %67,33 gibi bir çoğunluğunun 6 aydan kısa vadeli, %15,33'lük bir kesimin hiç plan yapmadığı veya konu ile ilgili bilgisinin olmadığı, %12'lik bir kesimin ise 1 yıla kadar gelecek planlaması yaptığı görülmüştür. Cevap dağılımları incelendiğinde %82,66 gibi büyük bir çoğunluğun kısa vadeli plan yaptığı veya hiç plan yapmadığı görülmüştür. Bütçe planlamasında gelecek planlamasının önemi düşünüldüğünde bu oran ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

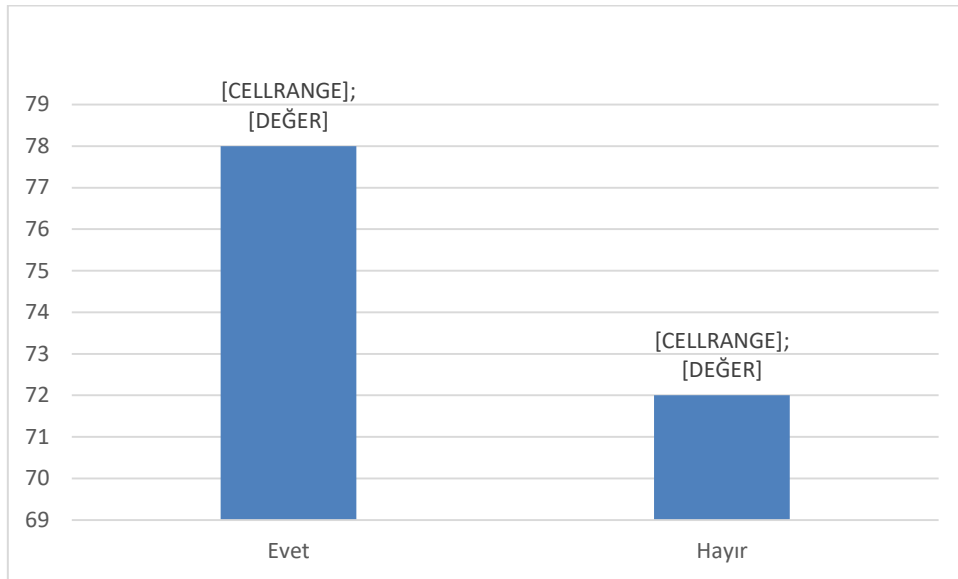
Kredi kartı kullanıyor musunuz?



Şekil 9: Kredi kartı kullanım durumuna ilişkin sütun grafiği

Katılımcılara kredi kartı kullanıp kullanmadıklarına dair sorulan soru ile katılımcıların %82'sinin kredi kartı kullandığı görülmüştür(bkz. Şekil 9). Katılımcıların büyük çoğunluğunun gelecek planlaması yapmadıkları ve kredi kartı kullanımının anlık harcamaların finansmanını geleceğe aktardığı düşünüldüğünde bu oran bireysel bütçe yönetimini olumsuz etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkabilmektedir.

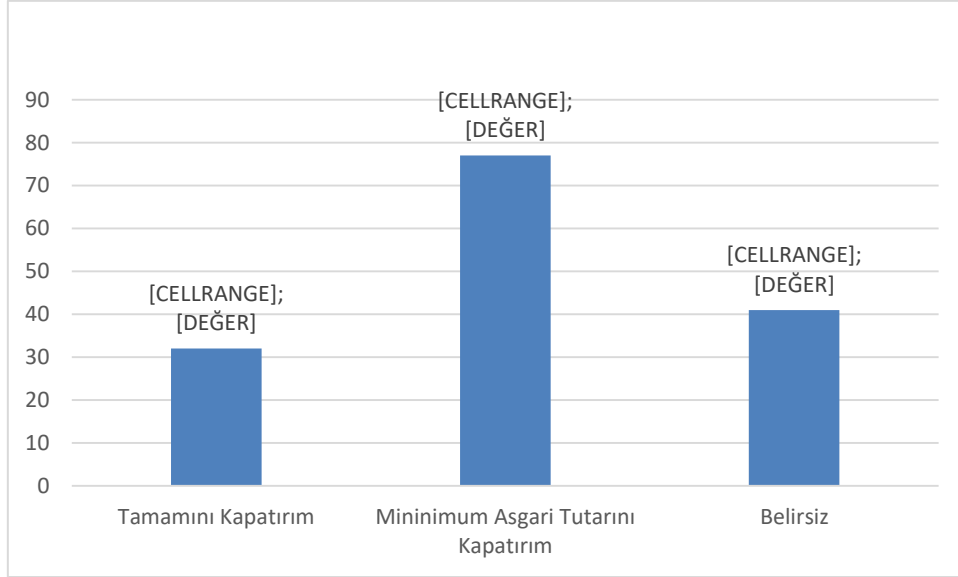
Kredi Kartınızın Faiz oranlarını biliyor musunuz?



Şekil 10: Kredi kartı faiz oranlarının bilinirliğine ilişkin sütun grafiği

Yine katılımcılara kullandıkları kredi kartına, ilgili finansal kuruluş tarafından çeşitli kalemlerde uygulanan faiz oranları konusundaki bilgileri sorulmuş ve %48 gibi önemli bir kitlenin kredi kartı faiz oranları konusunda bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır(bkz. Şekil 10).

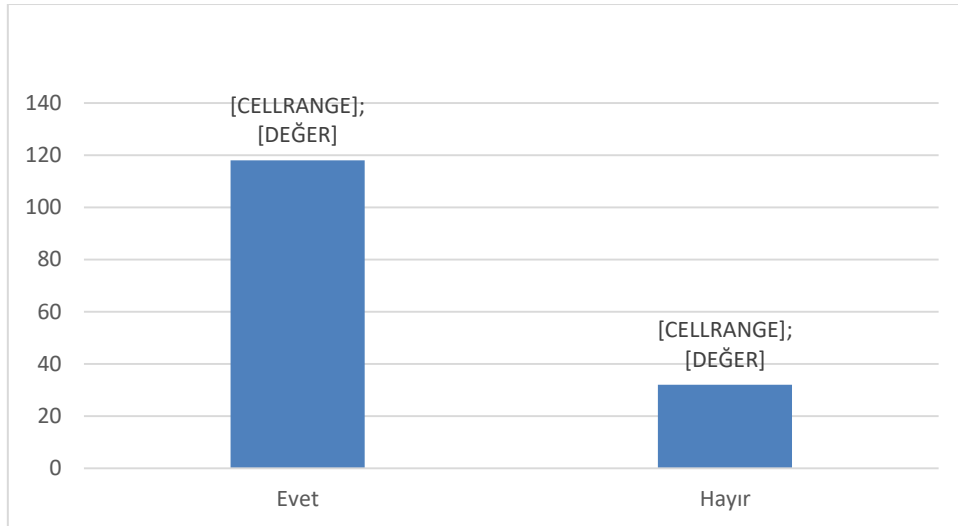
Aylık olarak Kredi Kartı Borcunuzu Kapatma oranınız nedir?



Şekil 11: Kredi kartı borcu aylık ödeme oranlarına ilişkin sütun grafiği

Kredi kartı borcunu kapatma oranlarını ölçmeye yönelik sorulan soruya verilen cevapların dağılımları incelendiğinde ise katılımcıların %51,33 gibi önemli bir çoğunluğunun kredi kartı borcunun asgari ödeme tutarını ödedikleri görülmüştür(bkz. Şekil 11). Bu durum kredi kartına uygulanan faiz oranlarını bilmeyen bir kitlede asgari ödeme sonrası kalan kısma uygulanan faiz oranı maliyetinin bilinmemesi nedeniyle tüketicinin katlanmak zorunda kaldığı finansal yükümlülükleri hesaplayamadığı sonucuna ulaştırılmıştır.

Para idaresi ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olmak ister miydiniz?



Şekil 12: Para idaresi ile ilgili bilinçlenme ihtiyacı durumuna ilişkin sütun grafiği

Son olarak sonuçları şekil 12'de verilen ve katılımcılara para idaresi konusunda bilgilendirme isteklerini ölçmeye yönelik sorulan soruda alınan cevap dağılımları incelendiğinde katılımcıların %78,67'sinin bu konuda eğitime istekli oldukları sonucuna ulaştırılmıştır.

4.2. Uygulama (Finansal Okuryazarlık Eğitimleri)

Finansal bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik sorulan soruların cevap dağılımları incelendiğinde katılımcıların bütçe yönetimi konusunda bilinç eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmış ve isteklere Finansal Okuryazarlık Eğitimi planlanmıştır.



Şekil 13: Finansal Okuryazarlık Eğitiminden Görüntüler - 1

Eğitimler anketin uygulandığı kişiler arasından gönüllülük esasına dayalı seçilmiş 60 kişiye uygulanmıştır. Eğitim boyunca yapılan gözlemlere bakıldığında katılımcıların sıkılmadan merakla dinledikleri, yer yer eğitime sorular yönelttikleri ve günlük hayatta uygulayabilecekleri, çok önemli bilgiler edindiklerini belirtmeleri dikkat çekmiştir. Eğitim boyunca çıkış serbest bırakılmasına rağmen salonu eğitim esnasında terk eden yalnızca 6 kişinin olduğu görülmekte, bu durumun da zaruretten olduğu düşünülmektedir. Eğitim sonunda sözlü olarak bütünleyici bir sınav yapılmış ve tüm katılımcılara katılım belgeleri takdim edilmiştir.



Şekil 14: Finansal Okuryazarlık Eğitiminden Görüntüler – 2

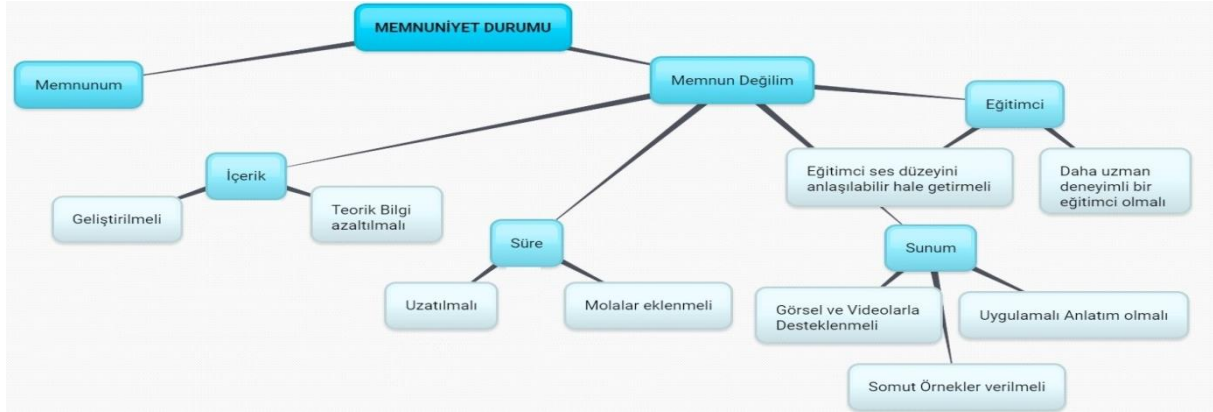
4.3. Uygulamanın Değerlendirilmesi

MÜLAKAT FORMU

NO	SORU
1	Eğitimden genel olarak memnun musunuz? Memnun değilseniz içerik, sunum, süre ve eğitmeni olarak 4 ana başlıkta değerlendiriniz.
2	Eğitim, hayatınıza olumlu katkı sağladı mı? Sağlamsa bu katkılar, yeni bilgi ve beceriler nelerdir?

Tablo 1: Değerlendirme Mülakat Formu

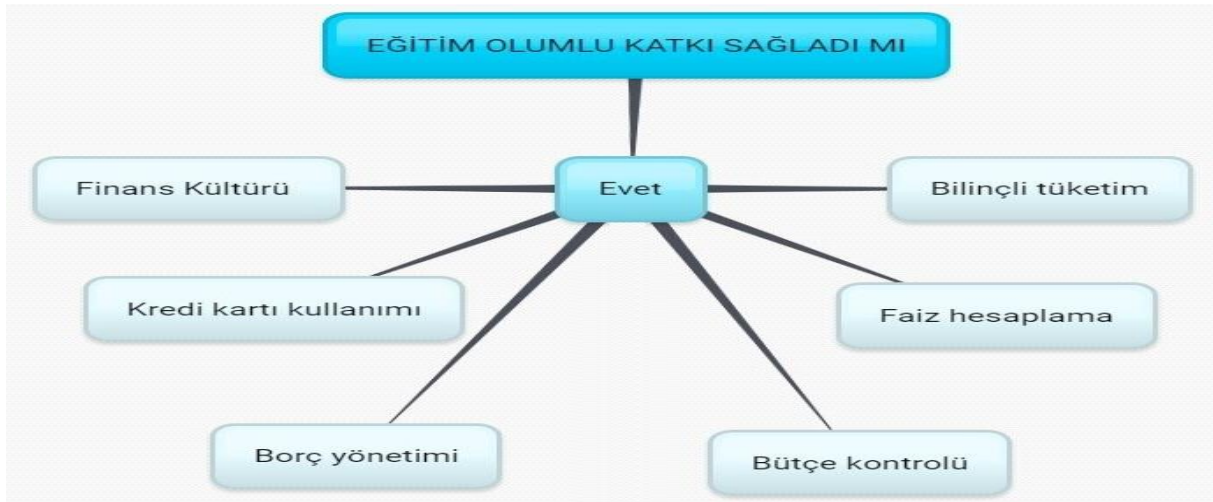
Eğitimden Memnuniyet Durumu



Şekil 15: Eğitim Memnuniyet Durumu Kavram Haritası

Değerlendirme kısmında uygulanan yarı yapılandırılmış mülakat formunun ilk sorusu “Eğitimden genel olarak memnun musunuz? Memnun değilseniz içerik, sunum, süre ve eğitmeni olarak 4 ana başlıkta değerlendiriniz.” şeklinde yöneltilmiştir. Soruda yer alan eğitim değerlendirmesi iki aşamalı olarak sorulmuş ilk aşamada memnun olup olmadıkları, ikinci aşamada ise memnun olmama nedenleri ölçülmeye çalışılmıştır. Nedenlerin anlaşılabilir halde yorumlanmasını kolaylaştırmak adına kodlar, alt kodlar, İçerik, Süre, Sunum ve Eğitmeni olarak şekillendirilmiştir. Nitel çalışma olduğu için cevap yoğunluklarına bakılmamış ve benzer cevaplar aynı kodlanarak Şekil 15’teki kavram haritasına çevrilmiştir. Eğitimin uygulamalı ya da somut örneklerle desteklenmesi talebi öne çıkan cevaplar arasındadır.

Eğitimin Sağladığı Katkılar



Şekil 16: Eğitimin Sağladığı Katkılar Kavram Haritası

Değerlendirme çalışmasının 2. Sorusu olan “Eğitim, hayatınıza olumlu katkı sağladı mı? Sağlamışsa bu katkılar, yeni bilgi ve beceriler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Şekil 16’da bulunan kavram haritasında sunulmuştur. Bu sonuçlara göre katılımcılardan olumlu katkı sağlamadığını düşünen hiç kimse bulunmamıştır. Katılımcıların kazandıklarını belirttikleri yeni bilgi ve beceriler kodlanarak verilmiştir. Kazanıldığı belirtilen bilgi ve beceriler göz önüne alındığında eğitimin amacına ulaştığı olduğu söylenebilir.

5. Sonuç

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde ön araştırmada elde edilen bulgular lisans öğrencilerinde finansal okuryazarlık konusunda bilinçsizliğin mevcut durum olduğunu destekler niteliktedir. Bu durum bütçe yönetimi ile ilgili ve diğer konularda farkındalık ve bilinç düzeylerinin düşük olmasının etken olduğu sonucunu da doğrulamaktadır. Eylem araştırmasının ilk aşaması olan ön araştırma ile problem durumu ispatlanmış, ihtiyaç tespiti yapılmıştır. İkinci aşamada ön araştırma sonuçlarına göre eğitim içerikleri yoğunluklarına göre düzenlenmiş ve genel plan oluşturulmuştur. Oluşturulan bu plan doğrultusunda gönüllü 60 kişiye eğitim verilmiştir. Üçüncü aşamada ise eğitim değerlendirilmiş ve amaca ulaşıldığı görülmüştür.

Son değerlendirmede yer alan eğitim değerlendirmesi 4 ana boyutta ele alınmış ve bu sayede eğitimin eksiklikleri ortaya konularak bu eğitimi veya uygulamayı yapmayı düşünen çevrelere öneri olarak sunulması hedeflenmiştir. Özellikle eğitim içeriği, sunum ve süre noktasındaki eksiklikler önemsenmeli ve eğitimler ona göre düzenlenmelidir.

Sonuç olarak araştırma bulgularında Finansal Okuryazarlık eğitimlerinin, katılımcıların finansal okuryazarlığı ve bütçe planlamalarında olumlu etki oluşturduğu ve uygulamanın yaygınlaştırılmasının, bireylerin bütçe yönetimi konusunda karşılaştıkları sorunların önlenmesi noktasında önemli yararları olacağı öngörülmüştür.

Kaynakça

- Cebeci, Ö. Faruk ve Mehmet Çakılcıoğlu, “Kent Planları Kent Yoksulluğunu Önlemede Bir Araç Olarak Kullanılabilir mi?”, <http://www.kentli.org>, (01.03.2018)
Feldstein, Martin, (1998), “Income Inequality and Poverty”, NBER Working Paper No. 6770.

TEMEL EĞİTİM

INVESTIGATION OF EARNINGS DECISIONS TOWARD BASIC EDUCATION IN DEVELOPMENT PLANS

Doç.Dr.Bülent GÜVEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
bulentg@comu.edu.tr

ABSTRACT

This research is aimed at determining what kind of targets are identified in the development plans for the educational sector that have the power to affect development within the service areas and how this application is proposed in the development plans for basic education which are included in the scope of all citizens as compulsory education step. This research is designed according to qualitative research method, analyzed by scanning technique. Starting from the first development plan published in the analysis realization process, the education section included in all plans including the tenth development plan was firstly examined holistically. As a result of the examination, it was emphasized that the public property feature was more emphasized as a service area for education in development plans and also the contributions of education to economic development It was studied. It has also been observed that the achievement desired in achieving the targets set in the field of education service in development plans can not be achieved.

Key Words: Development Plan, Primary Education, Education

KALKINMA PLANLARINDA TEMEL EĞİTİME YÖNELİK ALINAN KARARLARIN İNCELENMESİ

ÖZET

Planlı kalkınma dönemleri itibarıyla devlet öncelikli kalkınma alanlarına ve hizmetlerin gelişmesine destek sunmayı amaçlamıştır. Hizmet alanları içerisinde kalkınmayı da etkileyebilecek güce sahip olan eğitim koluna ilişkin kalkınma planlarında ne tür hedefler belirlenmiş ve özellikle zorunlu eğitim basamağı olarak tüm yurttaşları kapsamına alan temel eğitime yönelik kalkınma planlarında ne şekilde uygulamaların önerildiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenmiş, veriler literatür tarama tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz gerçekleştirme sürecinde yayınlanmış olan ilk kalkınma planından başlayarak onuncu kalkınma planı dahil tüm planlarda yer alan eğitim bölümü öncelikle bütünsel olarak incelenmiş, inceleme sonucunda kalkınma planlarında eğitimin hizmet alanı olarak kamusal mal özelliğinin daha çok vurgulandığı, ayrıca eğitimin ekonomik kalkınmaya sağladığı katkılar ortaya konmaya çalışılmıştır. Kalkınma planlarında eğitim hizmet alanına ilişkin belirlenen hedeflere ulaşmada arzulanan başarının yakalanmadığı da gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kalkınma Planı, Temel Eğitim, Eğitim.

1. Giriş

Kalkınma, bir ülkenin, toplumsal ve ekonomik yapısını geliştirme, gelişmiş çağdaş ülkelere yetişme durumu olarak tanımlanmakla birlikte nitelikli ve eğitilmiş beşeri sermaye ile ancak ulaşılabilecek bir niteliklidir. Ekonomi biliminde halkın değer yargıları, dünya görüşü ile tüketim ve davranış kalıplarındaki değişimleri içerecek biçimde toplumsal ve kurumsal yapıda dönüşüme yol açan büyüme şeklinde tanımlanabilen kalkınma kavramı, iktisadi özelliğinin yanısıra, toplumsal, sosyo-kültürel ve beşeri gelişimle de doğrudan ilişkilidir. Ekonomik büyüme ile kalkınma kavramları, bazen birbirinin yerine ya da aynı anlamda kullanılabilir. Anlam farklılığı bulunmasına rağmen, toplumun refah düzeyinin artırılması ve gelişme için hem ekonomik büyüme hem de kalkınma önemli bir gerekliliktir (Unay, 1982). Kavramsal olarak ekonomik büyüme, üretimin ve paralelinde milli gelirin artmasını sağlayan bir dinamiktir (Dinler, 2005). Kalkınma ise, yatırım artışı, teknolojik gelişme, verim artışı, reel gelir artışı, eğitim düzeyinin yükselmesi yanında, düşüncenin, zihniyetin, sosyo-ekonomik yapıların da değişmesi anlamına gelmektedir (Özgüven, 1988). Sürdürülebilir politikalarla desteklenmiş ve yaşam standartlarını yükselten bir tutum olarak ta görülen kalkınma, aynı zamanda belli bir alanda ortaya konulan geçim faaliyetlerinin olumlu işleyişini belirtir. Özetle kalkınma ve ekonomik büyüme kapsamında insana yapılan yatırımlar, kritik altyapı, yerel ve bölgesel rekabet, sürdürülebilir olma, girişimcilik, sağlık, güvenlik, eğitim alanlarındaki gelişime işaret eder. Kalkınma ile eğitim arasında önemli ve vazgeçilmez bir ilişki olduğu da pek çok araştırmada ortaya konmuş, kalkınmanın eğitim alanına yapılan yatırımlara paralel olarak iyileştiği, eğitim düzeyindeki gelişmelerin de girişimcilik, sürdürülebilirlik, verimlilik ve tasarruf bilinci oluşturma gibi özellikleri geliştirerek kalkınmaya ve ekonomik büyümeye önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de cumhuriyetin ilanını takiben kalkınmaya ilişkin çeşitli çabalar ortaya konmuş, bu çabalar arasında önemli görülen kalkınma planları ile ise ilk kez 1961 anayasası sonrasında 1963-1967

yıllarını kapsayan raporun sunumu ile tanışılmıştır. Planlı kalkınma dönemleri itibariyle devlet öncelikli kalkınma alanlarına ve hizmetlerin gelişmesine destek sunmayı amaçlamıştır. İlk plan ve ardından gelen on kalkınma planında kalkınma alanları içerisinde yeri ve önemi tartışılmaz olan eğitime ilişkin olarak çeşitli kararlar alınmıştır. Çünkü iyi eğitilmiş insanların oluşturduğu toplumlarda suç işleme oranlarının son derece düşük olduğu, iç güvenlik ve adalet hizmetleri ile ilgili harcamaların azalmasına yol açtığı, sağlık harcamalarının düzene girdiği belirlenmiştir. Düşük gelirli kesimlerin eğitim düzeyi yükseldikçe gelir düzeylerinde yükselme gerçekleşmekte ve yoksul kesimlere yapılan gıda, sağlık ve eğitim yardımı, işsizlik ödeneği gibi harcamalar da devlet yükü azalmaktadır. Türkiye’de sunulan tüm kalkınma planlarında eğitim başlığı yer almış olmakla birlikte bu planların en belirgin özelliği olarak kamu kesimi için zorunlu, özel sektör için ise yol gösterici karakterde hazırlanmış oluşu denilebilir. Bu çalışma ile Türkiye’de 1963 yılından başlayarak, son kalkınma planı olan 10. Kalkınma planına dek hazırlanan ve uygulanan, kalkınma planlarındaki eğitime ve özellikle tüm kesimlerin yıllardır zorunlu eğitim basamağı olarak öğrenim yaşantısı geçirdiği temel eğitime yönelik alınan kararların incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada hizmet alanları içerisinde gelişmeyi etkileyebilecek güce sahip olan eğitim koluna ilişkin kalkınma planlarında ne tür hedefler belirlenmiş ve özellikle zorunlu eğitim basamağı olarak tüm yurttaşları kapsamına alan temel eğitime yönelik kalkınma planlarında ne şekilde uygulamaların önerildiğini belirleyebilmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, betimsel nitelikte olup, doküman incelemesi tekniği kullanılarak kalkınma planlarında temel eğitime ilişkin alınan kararların incelemesi gerçekleştirilmiştir. Veriler literatür tarama tekniği ile elde edilmiş ve amaca uygun olarak analiz edilmiştir. Analiz gerçekleştirme sürecinde yayınlanmış olan ilk kalkınma planından başlayarak onuncu kalkınma planı (2014) dahil tüm planlarda yer alan eğitim bölümü öncelikle bütünsel olarak incelenmiş ardından temel eğitime ilişkin alınan kararların tespiti yapılmıştır.

Kalkınma Planları ve Temel Eğitim

Kalkınma planlarının hazırlanması hususu ilk kez 1961 Anayasasında “iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı demokratik yollarla gerçekleştirmek için kalkınma planlarının hazırlanması ve bu planların hazırlayıcısı olarak Devlet Planlama Teşkilatının kurulması” hükmü ile hayata geçirilmiştir. Aynı hüküm daha sonra 1980 darbesi sonrası hazırlanan 1982 Anayasasında da yer almıştır. Hükmün Anayasaya girişinden günümüze kadar on adet kalkınma planı hazırlanıp uygulamaya konduğu literatürde yer almaktadır. Bu planlar ve kapsadığı dönemler aşağıda sırasıyla verilmiştir;

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)

Uzun Vadeli Strateji (23 yıllık) (2001-2023)

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)

Dokuzuncu Kalkınma Planı (7 yıllık) (2007-2013)

Onuncu Kalkınma Planı 10 yıllık (2014-2018)

Yukarıda sayılan on kalkınma planına ilişkin sırasıyla kalkınma planının ana karakteristikleri, eğitim alanına bakış ve temel eğitime yönelik alınan kararlar incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 16 Ekim 1962 tarihli ve 77 sayılı Uzun Vadeli Planın Yürürlüğe konması ve Bütünlüğünün Korunması hakkındaki Kanun hükümlerine uygun olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi Plan Karma Komisyonu, Cumhuriyet Senatosu ve Millet Meclisinde görüşülüp 21 Kasım 1962 tarihinde onaylanmış ve 3 Aralık 1962 tarihli ve 11272 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967) incelendiğinde 7.bölümde eğitim konusu, “İnsan Gücü, İstihdam, Eğitim ve Araştırma” başlığı altında ele alındığı görülmektedir. Bu planda insangücünün istihdam edilişi bağlamında eğitimin ele alındığı anlaşılmaktadır. Hangi tür niteliğe sahip insangücüne ihtiyaç duyulduğu ve bu nitelikte bireylerin yetiştirilmesi için ne tür eğitim kurumlarının açılması gerektiği, hedeflenen rakamlarla birlikte ortaya konmuştur. Eğitimde güdülen politikanın daha çok istihdama yönelik olması amaçlanmıştır. Plan incelendiğinde temel gayenin doğru alana doğru insan seçmek ve eğitmek, işsizlik oranlarının düşürüldüğü, çalışanların mesleki seviye ve niteliklerinin geliştirilebildiği bir yapının oluşmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Temel eğitime yönelik alınan kararlar kapsamında ise maddi gücü yetersiz olan öğrencilere fırsat ve imkan eşitliği bağlamında devlet desteği olarak burs verilmesi gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir (DPT, 1963). Yine temel eğitime yönelik alınan bir başka karar ise sosyal devlet anlayışına uygun olarak okul çağına gelen her bireyin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiği ve öğretmen eğitimi konusu ele alınmıştır. Nitekim öğretim süreci içinde öğretmenin yeri ve önemi dolayısıyla, öğretmene niceliksel boyutta duyulan ihtiyaç da dikkate alındığında önemli bir karar görünümündedir.

1968- 1972 yıllarını kapsayan **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında** eğitim alanının “Ekonomik Gelişimde İnsan Unsuru” başlıklı bölümde yer aldığı görülmektedir. Bu plan döneminde karma ekonomi düzeninin benimsenişinden kaynaklı olarak eğitim ve sağlık yatırımları sosyal amaçlı toplum refahına yönelik yatırımlar olarak görülmekle birlikte, emniyet, eğitim, sağlık ve adalet alanlarının sosyal devletin yapmakla görevli olduğu hizmetler olduğu ayrıca vurgulanmıştır. Yine anılan plan döneminde mesleklere ilişkin mevcut insan kaynaklarının belirlenmesi yoluyla ileriki yıllar için bir projeksiyon oluşturulmaya çalışılmıştır. Temel eğitim açısından irdelendiğinde ise yine ilk plan döneminde olduğu gibi İkinci beş yıllık kalkınma planında da, toplumun eğitim alma ve fırsat eşitliğinden yararlanma isteği gündemde tutulmuş, bütünsel bir eğitim anlayışı için tüm eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmasına karar verilmiştir. Ayrıca özel eğitim konusunda da ilk adımlar atılmıştır. Bu plan döneminde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle daha yeterli duruma getirilmeli kalabalık mevcutlu sınıflar sorununun çözümü konusunda düzenlemeler önerilmiştir (DPT, 1968)

1973 yılında hazırlanan **Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında** (1973-1977) eğitim konusu, “İnsan gücü ve Eğitim”, “Eğitim İle İlgili Sorunlar”, “Eğitim ve Kültür”, “Eğitim Reformu”, şeklinde belirlenmiş alt başlıklar altında ele alınmıştır. Bu plan döneminde ilk iki planda yer alan eğitime yönelik hedeflere ulaşma durumuna ilişkin bir eleştiri ve değerlendirme gerçekleştirilmiş, eksikliklere ilişkin tespitler ortaya konmuştur. Ülkenin bölgesel ve yöresel açıdan eğitimci, ders araç gereç ve fiziksel imkanlar açısından yaşadığı eşitsizlik ve dengesizliklere dikkat çekilmiştir. Bu dengesizliklerin çözümü için fırsat ve imkan eşitliği konusunda daha çok çaba gösterilmesi gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Eğitim ve iş kolları arasında işbirliği, yaygın eğitim, yükseköğretime uygun ortaöğretim, yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmesi gibi konuların ele alındığı Üçüncü Beş yıllık Kalkınma planında temel eğitime dönük doğrudan bir karar alınmamıştır.

1979-1983 yılları arası dönemi kapsayan **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında** eğitim alanı “Yaşam Düzeyinde Gelişmeler” başlığı altında kültür, gençlik ve spor ve ayrıca “Birincil Üretim, Altyapı ve Hizmetler” ana başlıkları ile birlikte ele alınmıştır. Bu plan ciddi manada eğitim sistemine yönelik özeleştirilerin yapıldığı, niceliksel ve niteliksel yönden yaşanan başarısız sonuçlara vurgu yapar niteliktedir. Özellikle okullarda hizmet verecek öğretmen bulmada yaşanan sıkıntılar ortaya

konmakta, öğretmen eğitimi veren kurumların niteliksel ve yapısal yetersizliklerine değinilmektedir. Temel eğitime dönük olarak ise “ilkokul düzeyinden başlanmak üzere bütün öğrencilere ders araç gereçleri ve kırtasiye materyali desteği sağlanacaktır” kararının alındığı görülmektedir.

“Sosyal Hedef ve Politikalar” başlığı altında eğitim alanına değinilen **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında** (1985-1989) ise, yaygın eğitim ve hizmetiçi eğitim hususlarının ön plana alındığı görülmektedir. Temelde eğitimin özellikle mesleki anlamda nitelik kazandırmaya yönelik bir yapıda ele alınması gerektiği hususuna vurgu yapılırken niceliksel gelişmeden ziyade tüm eğitim basamaklarında niteliğe odaklanma, özel okulların teşvik edilmesi, programların gözden geçirilmesi konularına yönelik kararlarda alınmıştır. Temel eğitime yönelik olarak özel bir karar alınmadığı da görülmektedir.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında (1990-1994) “Sosyal Hedef, İlke ve Politikalar” ana başlığında Beşeri Kaynaklar başlığı altında eğitim konusu yer almıştır. Bu plan kapsamında da tıpkı bir önceki planda olduğu üzere eğitimin kalitesinin ve verimliliğinin artırılması esas alınacaktır denmektedir (DPT, 1990). Bu plan döneminde fırsat ve imkan eşitliği kapsamında kadınların eğitimi konusuna dikkat çekilmiş, gerekli tedbirlerin alınması telkin edilmiştir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, içinde bulunulan dönemin ihtiyaç ve koşullarına uygun şekilde öğretim programlarının geliştirilmesi, araç-gereç kullanımının ve eğitim teknolojisinin teşviki, özel öğretim kurumlarının desteklenmesi ve mesleki rehberlik konularına yer verilen planda temel eğitime ilişkin özel bir karar alınmamıştır.

1996 yılında hazırlanan **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında** diğer kalkınma planlarından farklı şekilde projeler yoluyla düzenlemeler yapılması öngörülmüştür. Eğitim alanına ilişkin alınan kararlar “Reform” olarak nitelendirilmiş ve “Temel Yapısal Değişim Projeleri” ana başlığı altında yer alan “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi” alt başlıkta sunulmuştur. Bu plan kapsadığı dönemde yaygın duruma gelen küreselleşme etkisine ilişkin olarak öncelikle devletin ekonomide oynadığı rol ile devlet organizasyon yapısını irdelemeye dönük hazırlanmıştır denilebilir. Bu plan döneminde en öncelikli alan olarak eğitim gösterilmiştir. Daha önceki planlarda da vurgulandığı üzere meslek liselerinin teşviki, ilgi istidat ve kabiliyetlere uygun eğitim, nitelikli dil eğitimi verilmesi konularında kararlar alınmış temel eğitime yönelik doğrudan bir karar alınmamıştır.

2001-2005 yılları arasını kapsamına alan **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında** eğitim alanının, “Sosyal Ve Ekonomik Sektörlerle İlgili Gelişme Hedef Ve Politikaları” ana başlığındaki “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi” alt başlığı altında yer aldığı görülmektedir. Kamusal yatırımlardan öncelikliler arasında eğitimin de yer alması gerektiği vurgulanmış, eğitim kurumlarının altyapı eksikliklerinin giderilmesi, bütçe imkanlarının artırılması, her plan döneminde belirtmekle birlikte mesleki eğitimde sağlanamayan gelişme hususlarına esas olarak değinilen planda yaygın eğitimin desteklenmesi, taşınabilir eğitimin geliştirilmesi, televizyon ve radyo aracılığıyla eğitim sunumunun sağlanması konularına da ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Bu plan döneminde ayrıca toplumun eğitim seviyesini yükseltebilmek adına zorunlu temel eğitim 8 yıla çıkarılması sebebiyle oluşan fiziki alt yapı eksiklikleri ve personel eksikliğinin giderilmesi için çalışmalar yapılması yönünde karar alınmış, okul öncesi eğitime önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (DPT, 2001).

Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013) ekonomik ve sosyal gelişme konusunda belirlenen ana alanlar: istihdam, rekabet gücünün geliştirilmesi, bölgesel gelişme, kamu tarafından sunulan hizmetin niteliğinin artırılması, ve beşeri gelişme ve sosyal dayanışmanın güçlendirilmesi şeklinde ele alındığı görülmektedir. Eğitimin doğrudan konu edildiği alanlar istihdamın artırılması alanı ile ilgili belirlenmiş olan “Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması” başlığı ile beşeri gelişme ve sosyal dayanışmanın güçlendirilmesi alanında bulunan “Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi” alt başlıklarıdır. Bu plan döneminde düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, milli ve manevi değerleri özümsemiş, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, sanata değer veren, beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı, bilgi çağı insanı yetiştirmenin eğitimin amacı olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Dershanelerin dönüştürülerek özel

eğitim kurumlarına dđnüşürülmesi, sektörler arası işbirliği, eğitimde işgücünün niteliğine yönelik duyarlılığın artırılması, ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde yönelme yapılması, niteliği artırabilmek amacıyla bütçe imkanlarının artırılması, performansa dayalı değerlendirme ağırlıklı sisteme geçiş gibi konuların ele alındığı planda temel eğitime ilişkin ayrıca bir karar alınmamıştır.

2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planı ile Türkiye'nin uluslararası değer zinciri hiyerarşisinde üst basamaklara çıkmış, yüksek gelir grubu ülkeler arasına girmiş ve mutlak yoksulluk sorununu çözmüş bir ülke haline gelmesi amaçlanmaktadır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, gelişen çağa uyum açısından bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin takip edilmesi istenmiş, iş ve eğitim ile iç içe bilgi beceri kazanımı sürecinde kullanılmasına vurgu yapılmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Bireylerin gelişimi bakımından sporun ve sanatın eğitim süreci içindeki önemine dikkat çekilen planda, bireysel farklılıkların zenginliğine ve değerine atıfta bulunularak eğitim sürecinde bu hususun dikkate alınması, erken çocukluk eğitimi ve dil öğretimi, yaşam boyu öğrenme ve rehberlik faaliyetlerine ağırlık verilmesinin yanı sıra içinde bulunulan dönemde popüler öğrenme yolları olan uzaktan eğitim ve mobil öğrenme konuları ele alınmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Türk Eğitim Sistemi'nde arzulanan yurttaş profili olarak Anayasada ifade edilen şekliyle demokrasiyi özümsemiş, toplumsal değerlere ve kültüre bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yetenekleri gelişmiş, ayrıca dış dünyayı ve evrensel bakışla alternatif görüşlere açık, kişisel sorumluluk duygusunun yanı sıra toplumsal duyarlılığı gelişmiş, yeniliğe açık, beceri düzeyi yüksek olma hususlarına atıfta bulunulduğu gerçekleştirilen on kalkınma planında da dikkat çekici şekilde ifade edilmiştir. İnsan beşeri kaynak olarak gelişmenin ve kalkınmanın temel faktörüdür. Bu sebeple bu beşeri kaynağın eğitimi ile bir ülkenin her yönüyle gelişmesi sağlanabilecektir. Kalkınma planları ilk plandan itibaren incelendiğinde tüm planlarda eğitim alanına ilişkin kararlar alındığı görülmektedir. Alınan kararların karakteristik yönüyle öncelikle fiziksel imkanların iyileştirilmesi, personel istihdamı gibi niceliksel gelişmeyi sağlamaya dönük yapıda olduğu söylenebilir. Kalkınma planlarında hedeflenen niceliksel gelişmenin tam anlamıyla sağlanamadığı, ya da ötelendiği de anlaşılmaktadır. Örneğin 1979 yılında sunulan 4. Beş Yıllık Kalkınma Planında "ilkokul düzeyinden başlanmak üzere bütün öğrencilere ders araç gereçleri ve kırtasiye materyali desteği sağlanacaktır" kararı neredeyse 25 yıl sonra hayata geçirilebilmiştir. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, üniversite sayısının artması, öğretmen sayısının önemli ölçüde artırılması, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmesi, teknoloji kullanımının okullarda yaygınlaştırılması gibi olumlu gelişmelerin de sağlandığı son dönem kalkınma planlarında hedeflere önemli ölçüde yaklaşıldığı da söylenebilir. Temel eğitim boyutunda alınan kararlara ilişkin olarak ise; kalkınma planlarında özel olarak temel eğitime yönelik doğrudan kararlar alınan dönemlerin 1., 2. ve 4. Planlar olduğu alınan kararlarda okullaşma ve fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması kapsamında kararlar olduğu söylenebilir. Diğer kalkınma planlarında temel eğitime yönelik doğrudan bir kararın alınmadığı da yine inceleme sonucunda belirlenen bir diğer husustur.

Kalkınma planları eğitimin planlanması ve geliştirilmesi için son derece önemli görüldüğünden tüm kalkınma planlarında eğitim alanına yer verilmiştir. Eğitim sisteminin niteliğini artıracak arzulanan hedeflere ulaşmayı sağlayabilecek etkili planlara ve kararlara ihtiyaç duyulduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple kalkınma planlarında tüm öğretim basamaklarına ilişkin detaylı kararların alınması ve bunların gerçekteşme durumlarına ilişkin analizlerin gerçekteşirilmesine ihtiyaç vardır.

Kaynaklar

- Dinler, Zeynel. (2005). *İktisada Giriş* (11 basım). Bursa: Ekin Kitapevi Yayınları.
 DPT. (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınm Planı (1963-1967)*. Ankara: DPT Yayını.
 <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>> (2010 Eylül 27)
 DPT. (1968). *İkinci Beş Yıllık Kalkınm Planı (1968-1972)*. Ankara: DPT Yayını.
 <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan2.pdf>> (2010 Eylül 27)
 DPT. (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınm Planı (1973-1977)*. Ankara: DPT Yayını.
 <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan3.pdf>> (2010 Eylül 28)

- DPT. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınım Planı (1979-1983)*. Ankara: DPT Yayın No: 1664.
<<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan4.pdf>> (2010 Eylül 28)
- DPT. (1985). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınım Planı (1985-1989)*. Ankara: DPT Yayın No: 1974.
<<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf>> (2010 Eylül 28)
- DPT. (1990). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınım Planı (1990-1994)*. Ankara: DPT Yayın No: 2174.
<<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf>> (2010 Eylül 29)
- DPT. (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınım Planı (1996-2000)*. Ankara: DPT Yayını.
<<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan7.pdf>> (2010 Eylül 29)
- DPT. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınım Planı (2001-2005)*. Ankara: DPT Yayını.
<<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan8.pdf>> (2010 Eylül 29)
- DPT. (2006). *Dokuzuncu Kalkınım Planı (2007-2013)*. Ankara: DPT Yayını.
<<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>> (2010 Eylül 29)
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınım Planı (2014–2018)*, Ankara.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan10.pdf>
- Özgüven, A. (1988). *İktisadi Büyüme İktisadi Kalkınma Sosyal Planlama ve Japon Kalkınması*.
İstanbul: Filiz
Kitapevi.
- Unay, C. (1982). *Eğitimin İktisadi Kalkınma Üzerine Etkileri*. İstanbul: Ar Basım Yayın ve Dağıtım.

ANALYSIS OF FILM “BAL” BASED ON EDUCATIONAL CONCEPTS

Doç. Dr. Murat BAŞAR

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, murat.basar@usak.edu.tr

Prof. Dr. Cihangir DOĞAN

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, mcdogan@marmara.edu.tr

Dr. Nurcan ŞENER

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, nsener@marmara.edu.tr

ABSTRACT

Several supplies can be used as educational materials such as course books, computers. Besides these materials, films could be used as educational materials. For example, Films named as “Yumurta”, “Süt”, “Bal”, (refersto Egg, Milk, Honey) are triangulation films driven by Semih Kaplanoğlu. Sections of the films analyzed based on educational concepts. The study designed as Multi Discipliner Study, through analyzing video recording technique and descriptive analysis conducted. Document Analysis was conducted based on videos record technique. Families’ endeavors to create idealized identity limit students’ communications with their friends. Moreover, families’ endeavors to create idealized identity retard process of learning of readingandwriting.Doingreading-writingexercisesclosedstosyllableadstoskipping, repetition those are unwanted situations.

Key Words: Film of BAL, Literacy, Idealized identity, Students’ Behaviors.

BAL FİLMİNİN EĞİTİM KAVRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Eğitimde materyal olarak kullanılabilen birçok öge bulunmaktadır. Ders kitapları, bilgisayar vb bir çok nesne kullanılabilir. Bunların dışında filmler de materyal olarak kullanılabilir. Bunlardan birisi de semih Kaplanoğlu’nun Yumurta, Süt, Bal üçlemesinden “Bal” filmidir. Bal filminin eğitimde kavramlar açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada kavramlar filmdeki kesitler üzerinden analiz edilmiştir. Multi Disiplinler yöntemi video kayıt tekniği incelemeye göre tasarlanan bu çalışmada betimsel analiz yapılmıştır. Doküman analiz türlerinden filme ve video kayıt tekniği kullanılmıştır. Ailelerin idealleştirilmiş kimlik oluşturmalarının öğrencinin arkadaşlarıyla iletişimini engellediği, öğrenci üzerinde baskı oluşturarak ilkokuma yazma sürecini geciktirdiği tespit edilmiştir. İlkokuma yazma sürecinde kaplı hece ile okuma yazma çalışmalarının öğrencilerde tekrar, atlama vb sesli okuma hatalarına neden olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: BalFilm, İlkokuma Yazma, İdealleştirilmişKimlik, ÖğrenciDavranışları

Giriş

Bilgilendirme, eğitime ve eğlendirme gibi işlemlere sahip olan görsel, işitsel medya önemli bir iletişim aracıdır. Son yıllarda filmler eğitimde kullanılmaya başlanan önemli materyallerdendir. Teorik olarak saatlerce anlatılan konunun birkaç dakikalık görsel öğeyle daha rahat anlatılabildiği bir gerçektir. Semih Kaplanoğlu’nun “Bal, Süt, Yumurta” üçlemesi filmlerindedir. “Bal” filmi dramatik Yeşilçam mantığından çıkılarak seyircinin olaylar ve kavramlar arasında ilişki kurmasını sağlayabilecek şekilde nedensellik bağı kurularak yapılmıştır (Özçınar-Eşli, 2011). Kaplanoğlu da filmlerinde zihinsel gelişmeyi ön plana aldığı belirtmektedir (Kaplanoğlu, 2017). Kaplanoğlu’nun filmlerinde dinsel motifler, eğitim motifleri vb. motifler bulunmaktadır. Dinsel motifleri ezan, cami, mevlit okunma gibi bölümler oluştururken eğitim motiflerini okul, öğretmen, okul arkadaşları ve aile oluşturmaktadır. Kaplanoğlu (2017) öğretmen ve okul motiflerini kendi okul yıllarındaki yaşantılarından kesitler sunarak ortaya koymuştur. Öğretmenin sınıf içinde eli arkada “otorite benim” yürüyüşüyle kendi öğretmenini motiflemiştir. Bir filmin kendi içinde motifleri ve sinema biliminin ölçülerine göre incelenmesinin yapıldığı çok sayıda çalışmaya rastlanırken eğitimdeki kavramlar açısından incelenmesine yönelik çalışmaya pek rastlanılmamıştır. Semih Kaplanoğlu’nun “Bal” filminin ilkokuma yazma döneminde karşılaşılan hatalar, öğretmen tutumu, aile davranışları, öğrenci davranış problemleri açısından incelendiği bu çalışmanın alanda böyle bir ihtiyacı gidereceği düşünülmüştür.

2. Amaç

SemihKaplanoğlu’nun“Bal” filminin eğitimdeki kavramlar açısından incelenmesiamacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokuma yazma süreciyle ortaya çıkan sorunlar öğrenciyi nasıl etkilemektedir?
 2. Öğrencide görülen problem davranışlar nelerdir?
-

3. Öğretmen tutumu öğrenciyi nasıl etkilemektedir?
4. Aile tutumları öğrenciyi nasıl etkilemiştir?

3. Yöntem

3.1. Veri Toplama Aracı

Semih Kaplanoğlu'nun "Bal" filminin eğitimde kavramlar açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada kavramlar filmdeki kesitler üzerinden analiz edilmiştir. Multi Disiplinler yöntemi video kayıt tekniği incelemeye göre tasarlanan bu çalışmada betimsel analiz yapılmıştır. Doküman analiz türlerinden filme ve video kayıt tekniği kullanılmıştır.

3.2. Verilerin Analizi

Film kesitleri ilkokuma yazma, problem davranış, öğretmen ve tutumuna göre ayrıntılı olarak incelenmiştir. Filmin kesitleri içerikleri dikkate alınarak tasnif edilmiştir. Filmdeki kesitler eğitimdeki kavramlara göre tasnif edilmiştir. Yapılan tasnifler ve kavramlar ilkokuma yazma, Türkçe öğretimi, rehberlik ve psikolojik danışma, sinema ve televizyon bölümünde görevli uzmanlarla birlikte incelenmiştir. Verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılmasıyla analiz temel başlıkları belirlenmiştir. Film kesitleri ve kavramların uyumu incelenmiştir. Uzmanların uyum sağladığı kesitler ve kavramlar anlamlandırılarak çalışmaya alınmıştır.

Sonuç

İlkokuma yazma açısından filmin 11. dakikasında öğrencinin sesli okuması hecelerin kapalı hecelerden ayrılarak okunduğu hatadır. Öğrenci " uy-u-yuy-an aslan-ın üz-er-ine küç-ük far-e çıkmış dolaşıyordu. Min-ik ad-ımları son-unda aslanı uyandırdı, bir silk-in-işte pençesi il-e far-eyi yer-e düşürdü... Görüldüğü gibi öğrenci kapalı hecelerden ayırdığı görülmüştür. Başar vd (2016) ilkokuma yazma sürecinde seslerin verilmiş biçiminin ve kapalı heceden ilkokuma yazma çalışmasının yürütülmesinin, hece tablosunun ezberletme çalışmasının neden olduğunu belirtmiştir.

Filmin altıncı dakikasında ve farklı kesitlerinde evlerindeki takvim yapraklarını okuyabilen Yusuf okulda okuyamamaktadır. Kırmızı kurdele verilmesi, Yusuf'un Kurdeleyi alamadıkça üzerindeki baskı okuma sürecine geçişini zorlaştırmıştır ve kekemelik sürecine geçmiştir. Tarhan'a göre (2016) kekemelik beyin kelime üretme merkezinin durması sonucu oluşan bir öğrenme ve konuşma sürecidir. Erikson'a göre, ilkokul çocukları kişilik gelişimi bakımından üretkenlik ve çalışkanlık dönemindedir. Üretkenlik ve başarı gelişmediği zaman aşağılık ve kendinden şüphe etme duygusu gelişmektedir (Senemoğlu, 2005). Yusuf'un parmak kaldırma biçimi, süt içmemesi, sütün içine saç kılını atması öze dönük problem davranışlar olarak görülmüştür. Teneffüslerde arkadaşlarıyla oynamaması, arkadaşıyla defterini değiştirerek onun ceza almasına neden olması dışa dönük problem davranışlardır.

Öğretmen tutum ve davranışının Yusuf'un ilkokuma yazma, öze dönük ve dışa dönük davranışlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen tutumu incelendiğinde öğretmenin otorite ve güç olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenin sınıf içinde eli arkadan belde tutması sınıf içinde böylece dolaşması öğrenciler üzerinde baskı ve özgüven eksikliğine neden olabilmektedir. Eğitimin alfabesinin öğrenciyi tanımakla başladığı bir süreçte öğretmenin öğrencileri tanımadığı görülmüştür. Sınıfta isim okuyarak yoklama yapması, defter değişiminde öğrencinin ne yapabileceğini bilmesi gerekirken yanlış öğrenciyi cezalandırmıştır. Kırmızı kurdele takmasının, Yusuf'u okumaya teşvik etmemesi, arkadaşlarının gülmesini engelleyememesi, kekemeliğin nedenini anlayamamasının pedagojik formasyon açısından yetersiz olduğunun göstergesidir. Öğretmen tutumunun öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimini etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenin isim isim yoklama yapması öğretmenin öğrencileri yeterince tanımadığını göstermektedir. Filmin 41. dakikasında öğretmen ödev kontrolü yaparken Yusuf Arkadaşı Hamdi'nin defteriyle kendi defterini değiştirerek arkadaşının ceza almasını sağlamıştır. Öğretmenin öğrencisini tanımış olsaydı kimin ne yapacağını bilmesi gerekirdi.

Filmin 13. dakikasında Yusuf'un özgüvenini toplayarak okuma isteğini görmezden gelerek başka bir yer okutması ve arkadaşlarının gülmesine engel olamaması öğrencinin özgüveninin kaybolmasına ve kekemeliğe neden olmuştur. Filmin sonunda babasının öldüğünü anlayınca bunu yapmıştır. Yusuf'un eve koşarak gelmesi ve mutluluğunu paylaşma isteğiydi Öğretmenin bir dokunuşunun çok şey değiştireceği görülmüştür.

Aile tutumları incelendiğinde filmin 6. dakikasında çocuk babasına rüyasını anlatmak istemiştir. Babası ortalık yerde rüya anlatılmaz diyerek çocuğu sessizliğe itmiştir. Çocuk film boyunca sessiz konuşmuştur. Babanın isminin Yakup, çocuğun isminin Yusuf olması idealleştirilmiş kimlik kavramını ortaya koymaktadır. Bu nedenle Yusuf hiç arkadaş edinememiş yalnız bir çocuktur. İdealleştirilmiş kimliğin çocukları yalnızlaştırdığı tespit edilmiştir.

Filmin 18. dakikasında babanın çocuğa annene kim bakacak diyerek sorumluluk yüklemiştir. Çocuğun yerine sütü babanın içmesi çocukta değerler gelişimi açısından yanlış bir örnek olarak tespit edilmiştir. Babanın oku diyerek her sabah çocuğa baskı yapması çocuğun üzerindeki baskıyı artırmaktadır. Evde okuyan Yusuf okulda okuyamamaktadır. Babanın anneye saygı duymaması Yusuf'un annesini yok sayma davranışını ortaya çıkarmaktadır. Çocukların davranış ve tutumlarında aile içi ilişkilerin uyum içinde olması gerektiği belirlenmiştir.

Bal filminin eğitimde kavramların somutlaştırılması açısından öğretmen adaylarına ve öğretmenlere izletirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Başar, M., Karasu, M., Şener, N. (2016). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi Sesli Okuma ve Yazma Hatalarına Çözüm Önerileri* İstanbul Altın Yayınları
- Kaplanoğlu, S. (2017). *Yusuf'un Rüyası*, İstanbul H Yayınları
- Miles, M. B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*, California: Sage Publication Inc., Second Edition
- Özçınar-Eşli, M. (2011). *Türk Sinemasının Felsefi Arka Planı*, İstanbul: Doruk Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* Ankara: Gazi Kitabevi
- Tarhan, N. (2016). Uşak Üniversitesi 2016-2017 öğretim yılı açılış konferansı Uşak
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin

MATEMATİK EĞİTİMİ

AN EXAMINATION OF THE EFFECT OF TECHNOLOGY INTEGRATED TEACHING OF SOLIDS AND DIMENSION CONCEPT ON 10TH GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS OF SOLIDS AND DIMENSION

Ekin ALTIKARDEŞ

ekin-sahin1993@hotmail.com

Melike YİĞİT KOYUNKAYA

Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

melike.koyunkaya@deu.edu.tr

ABSTRACT

Most of the research related to teaching mathematics aim to improve students' perception about mathematical concepts and to make relations in between them. Using technology in mathematics education is one of the ways that could be integrated. Many research expose the benefits of the use of technological tools in mathematics education in terms of increasing students' understanding and interests in mathematics. Using different variety of instructional technologies and mathematical softwares make students to comprehend the mathematical concepts better via multiple representations such as numerical, algebraic and graphical and provide opportunity to improve different solution approaches. The main aim of this study is to examine how the usage of the technology based teaching of the concepts solids and dimension affects perception of the 10th grade students regarding to these concepts. The participants of this qualitative research were twenty 10th grade students in a government school in Turkey. The participants had attended an 8 hour long technologic based lectures that were designed by the researchers. Before the technology based lectures the participants were given a pre-test as a part of the research process. The aim of the pre-test is to understand the participants' existing perception related with the concepts of solids and dimension before attending lectures. So the prepared pre-test was including questions towards this approach. During the technology based lectures that are given after the pre-test; then the questions related to the pre-test had been discussed with the students in class. After the provided technology based lectures and classroom discussions, to examine whether there is a difference or not in students' answers in the pre-test, the same test had been applied as a final test. As a result of the research, it was determined that there was an changing in the perception of the students about the concepts solids and dimension. On the other hand, after the research, it was determined that almost all of the students had started to use mathematical expressions with right solution approaches. The indications of the research show us that using technology in mathematics education supports students' understanding of the concepts solids and dimension, positively. Hence it is seen that integrating technology into the mathematics education contributes to build an effective and permanent learning and understanding in mathematics.

Keywords: Dimension, perception of dimension, solid, perception of solid

KATI CİSİMLERİN VE BOYUT KAVRAMININ TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİMİNİN 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KATI CİSİM VE BOYUT ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Matematik öğretimine yönelik birçok yaklaşımda, öğrencilerin matematiksel kavramlara dair algılarının gelişmesi ve matematiksel kavramlar arasında ilişki kurmaları amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmenin yollarından biri matematik eğitiminde teknolojiyi kullanmaktır. Birçok araştırma, matematik derslerinde teknolojik araç kullanımının, matematik öğrenimi ve öğretimi olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını, öğrencilerin matematik öğrenmekten zevk almalarını sağladığını ortaya çıkarmaktadır. Farklı teknolojilerin ve yazılımların kullanılması öğrencilerin çoklu temsilleri (sayısal, cebirsel, grafik) kullanarak matematiksel durumları daha iyi anlamalarını ve farklı düşünme yolları geliştirmelerini sağlamaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacı, boyut ve katı cisim kavramlarının teknoloji destekli öğretiminin 10. sınıf öğrencilerinin bu kavramlara yönelik algılarına etkisini incelemektir. Nitel araştırma deseni benimsenen çalışmanın katılımcılarını, bir devlet lisesinde öğrenim gören 20 tane 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilere, katı cisimler konusunun öğretiminde, araştırmacılar tarafından hazırlanmış 8 saatlik teknoloji destekli ders planı uygulanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere teknoloji destekli öğretim verilmeden önce bir ön test uygulanmıştır. Ön testte, öğrencilerin öğretimden önceki boyut ve katı cisim algılarını ölçmek amaçlanmıştır ve bu yönde sorular sorulmuştur. Ön testten sonra verilen teknoloji destekli öğretim esnasında, ön testte yer alan sorularla ilgili sınıf içi tartışmalar yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan bu sınıf içi tartışma ve verilen teknolojik destekli öğretimden sonra öğrencilerin cevaplarında bir değişiklik olup, olmadığını anlamak amacıyla aynı sorular öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda tüm öğrencilerin boyut ve katı cisim kavramına yönelik algılarında değişme olduğu saptanmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerin boyut ve katı cisim konularına dair sınırlı bir bilgiye sahip oldukları görülmüşken; çalışma sonrasında hemen hemen tüm öğrencilerin boyut ve katı cisim konularında matematiksel ifadeler kullanarak doğru yaklaşımlarda buldukları görülmüştür. Çalışmanın bulguları, teknoloji destekli tasarlanan bir eğitimin öğrencilerin boyut ve katı cisim algılarının olumlu yönde gelişmesini desteklediğini göstermektedir. Dolayısıyla, matematik öğreniminde teknoloji entegrasyonunun yapılmasının kalıcı ve etkili matematik bilgisi inşaa edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Boyut, boyut algısı, katı cisim, katı cisim algısı

1. Giriş

Günümüzde teknolojinin büyüme hızı giderek artmakta, teknoloji hayatımızın her alanında kullanılmaktadır. Her geçen gün yeni bir teknolojik araç üretilmekte, üretilen araçların kullanımı kısa süre içinde insanlar arasında yaygınlaşmaktadır. Borba ve arkadaşları (2016), dünya nüfusunun yaklaşık % 50' sinin teknolojiyi etkin biçimde kullandığını ve teknolojinin günlük hayatımızın önemli parçalarından biri haline geldiğini ifade etmektedir. Teknolojinin günlük hayatımızın önemli parçalarından biri haline gelmesiyle birçok alandaki uygulamaların değiştiği görülmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitim-öğretim alanında da da değişim kaçınılmaz hale gelmiştir (Yükseltürk ve Altıok, 2016). Bilgisayarların ve diğer teknolojik araçların eğitim ve öğretimde kullanımıyla birlikte okulların genel yapısında ve öğretim programlarının düzenlenmesinde önemli değişiklikler gözlenmektedir (Öksüz ve Ak, 2009). Matematik derslerde teknoloji kullanımı için oldukça elverişli bir çalışma alanıdır (Pierce ve Ball, 2009).

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000), teknolojinin öğrencilerin öğrenmesini arttırdığını, matematik öğrenimi ve öğretimi olumlu yönde etkilediğini, matematik öğrenme ve öğretmede olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2013 Ortaöğretim Matematik Programında da öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceri ve yeterlikler arasında öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanması önemli bir yer tutmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Matematik farklı konularında teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli öğrenme nesnelere farklı kullanımlarına yönelik yapılmış çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle öğretmenler, öğretmen adayları veya ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Ersoy, Yurdakul ve Ceylan, 2016; Gökçe, Yenmez ve Özpınar, 2016; Gökçurt ve Soylu, 2016; Köse, Tanışlı, Erdoğan ve Ada, 2012; Öksüz, Ak ve Uça, 2009; Önal ve Çakır, 2016; Tatar ve Kağızmanlı, 2015; Yükseltürk ve Altıok, 2016). Özellikle lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmaların az olduğu dikkat çekmektedir. Lise öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, matematik derslerinde teknoloji kullanımının öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına etkilerini incelemeye yönelik olduğu ortaya çıkmaktadır (Çakıroğlu ve Baki, 2016; Delice ve Karaarslan, 2015; Güveli ve Güveli, 2002; Pierce, Stacey ve Barkatsas, 2007). Bu nedenle bu çalışmada, bir matematik konusunun teknoloji destekli öğretiminin öğrencilerinin algılarına ve öğrenmelerine etkisi gibi literatürde üzerinde durulan bir konu ele alınmıştır ve lise öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında matematik konusu olarak, matematik derslerinde teknoloji kullanımına uygun olan konulardan biri olduğu düşünülen katı cisimler konusu seçilmiştir.

Avgören (2011), katı cisimler konusunun kişinin çevresini algılamaya başlamasıyla gördüğü, hissettiği nesnelere geometrik boyutlarını incelediğini ifade etmektedir. Ergin ve Türnüklü (2015), geometrik cisimlerin ilköğretimden ortaöğrenime kadar müfredatlarda yer aldığını ve geometrinin temel kavramlarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Yıldız, Baltacı ve Aktümen (2012), bilgisayarların gerçek hayatın modellemesini sağlaması bakımından önemli olan üç boyutlu cisimlerin görselleştirilmesini sağladığını ve dinamik geometri yazılımlarının katı cisimlerin öğretiminde faydalı olduğunu söylemişlerdir. NTCM (2000) de benzer şekilde, öğrencilerin geometrik şekiller arasında ilişki kurmasını ve çıkarımlar yapmasını kolaylaştıran GeoGebra, Cabri, Geometry Inventor, Geometer's Sketchpad vb. gibi dinamik geometri yazılımlarının geometriyi öğrenmek için somut materyaller ve çizimler sunması bakımından gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple katı cisimler konusu işlenirken teknolojinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerini arttıracak, kolaylaştıracağı ve katı cisimlerin öğretiminde ve öğreniminde etkili olacağı düşünülmüştür. Katı cisimlerle yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların genellikle ilköğretim öğrencileri ya da öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği, lise öğrencileriyle yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir (Bozkurt ve Koç, 2012; Ergin ve Türnüklü, 2015; Özdemir ve Işık, 2015; Uysal, 2013; Yılmaz, 2015). Tüm bunlardan hareketle; bu çalışmanın temel amacı, katı cisimlerin konusunun teknoloji destekli öğretiminin ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin algılarına etkisini incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmaları, araştırmacının bir durumu, programı, eylemi, süreci ya da bir veya birden fazla bireyi derinlemesine incelediği araştırma desenleridir (Bütün, 2016). Yapılan araştırmada nitel araştırma yaklaşımının ve nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasının tercih edilme sebebi, verilen teknoloji destekli öğretimin 10. sınıf öğrencilerinin boyut ve katı cisim kavramlarına yönelik algılarına nasıl etki ettiğini ayrıntılarıyla incelemek, bunun olası nedenlerini belirlemek ve buna dair sonuçlar çıkarmaktır.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir devlet lisesinin aynı sınıfında öğrenim gören 20 tane 10. sınıf öğrencisi bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan sınıf seçilirken, sınıfın matematik öğretmeni ile iş birliği içinde ders işleneceği için rahat iletişim kurulabilecek, daha önceden karşılıklı güven ilişkisi oluşturulmuş bir öğretmen olması dikkate alınmıştır. Sınıf içerisinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin matematik alt yapılarının orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma etiği gereği, araştırmaya katılan öğrencilerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla, öğrenciler öğrenci 1, öğrenci 2,..., öğrenci 20 şeklinde kodlanmıştır. Araştırma raporlaştırılırken bu kod isimler kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.a. Ön Test

Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin katı cisimler ve boyut kavramlarına yönelik algılarının, uzamsal düşünmelerinin ve öğrenmelerinin, verilen teknoloji destekli öğretimden önce nasıl olduğunu belirlemek için 20 öğrenciye öncelikle bir ön test uygulanmıştır. Ön testte öğrencilere 10 tane klasik soru sorulmuştur. Bu test ile öğrencilerin katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle bu testte boyut ve katı cisim kavramlarının tanımlarına, kaç boyut olduğuna, nokta, doğru, dikdörtgensel bölge ve küpün boyutlarına, 2 ve 3 boyutlu cisim örneklerine yönelik sorular sorulmuştur. Uygulanan ön test soruları hazırlanırken matematik eğitim alanında çalışan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır ve sorular görüşlere göre tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

2.3.b. Ders Planları

Araştırma kapsamında araştırmacı bir lisede 10. sınıfta katı cisimler konusu işlenirken konu bitene kadar derslere katılmıştır, sınıfın matematik öğretmeni ile işbirliği içinde hazırlanmış oldukları ders planlarını ve bu planlarda yer alan etkinlikleri öğrencilere uygulamıştır. Ders planları hazırlanırken MEB 2013 Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı' na bağlı kalınmıştır. Araştırma kapsamında her biri 2 ders saatinden oluşan toplam 8 saatlik 4 tane ders planı hazırlanmıştır. Katı cisimlerin öğretimi süresince, GeoGebra ve Cabri 3D yazılımları kullanılarak öğrencilere çeşitli etkinlikler uygulanmış, öğretici videolar izletilmiştir, sanal manipulatif uygulamalar içeren sitelerden oyun temelli etkinlikler uygulanmıştır. Hazırlanan ders planları ve etkinlikler ile öğrencilerin katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik algılarını, uzamsal düşünmelerini ve öğrenmelerini geliştirmek amaçlanmıştır. Konunun sınıfta işleniş süreci bir kamera ile kaydedilmiştir. Böylece araştırmacının gözden kaçırdığı şeyleri tekrar tekrar izleme olanağı bulması ve varsa eksikliklerini tamamlaması sağlanmaya çalışılmıştır.

2.3.c. Son Test

Uygulanan ön test, teknoloji destekli öğretim verildikten sonra öğrencilere son test olarak tekrar uygulanmıştır. Böylece teknoloji destekli öğretim verildikten sonra öğrencilerin katı cisim ve boyut kavramlarına yönelik algılarında ve uzamsal düşünmelerinde, ön testte verdikleri cevaplara göre bir gelişme olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizin seçilmesinin sebebi, öğrencilerin boyut ve katı cisim kavramlarına yönelik algılarındaki değişimi özetlemek, düzenleyerek yorumlamaktır. Araştırma verileri matematik eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından da betimsel analiz ile analiz edilmiştir ve yapılan kodlamalar ve betimlemeler kıyaslanarak ortak karara varılmıştır. Bu araştırmanın betimsel analiz süreci Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Betimsel Analiz Süreci



3. Bulgular

Bu kısımda araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin boyutun ve katı cisimlerin ne anlama geldiğine, boyut sayısına, noktanın, doğrunun, dikdörtgensel bölgenin, küpün ve katı cisimlerin kaç boyutlu olduğuna ve bunun nedenlerine, 2 boyutlu, 3 boyutlu ve katı cisim örneklerine yönelik verilen teknoloji destekli öğretim öncesindeki ve sonrasındaki düşünceleri şeklinde düzenlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine sorulan “Sizce boyut nedir? Kaç boyut vardır?” sorusuna teknoloji destekli öğretimden önce ve sonra verdikleri cevapların analizi sonucunda Tablo 1 oluşturulmuştur. Tablo 1’de yer alan “X” sembolü öğrencilerin boyut kavramına yönelik herhangi bir matematiksel yaklaşımda bulunamayıp, düzgün matematiksel bir tanım yapamadıklarını belirtirken; “⊥” sembolü öğrencilerin boyut kavramına yönelik matematiksel yaklaşımlarda bulduklarını fakat düzgün matematiksel bir tanım yapamadıklarını; “+” sembolü ise öğrencilerin boyut kavramı ile ilgili düzgün matematiksel bir tanım yapabildiklerini belirtmektedir. Bu tablodan sonra yer alan diğer tablolarda da benzer yaklaşım izlenmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Verilen Öğretim Öncesindeki ve Sonrasındaki Boyut Algıları

Öğrenciler	Ön Testteki Boyut Tanımı	Son Testteki Boyut Tanımı	Ön Testteki Boyut Sayısı	Son Testteki Boyut Sayısı
Öğrenci 1	X	+	sonsuz	sonsuz
Öğrenci 2	X	+	sonsuz	sonsuz
Öğrenci 3	X	+	3	sonsuz
Öğrenci 4	X	+	3	sonsuz
Öğrenci 5	X	+	3	sonsuz
Öğrenci 6	X	+	5	sonsuz
Öğrenci 7	⊥	+	4	sonsuz
Öğrenci 8	X	+	5	sonsuz
Öğrenci 9	X	+	sonsuz	sonsuz
Öğrenci 10	X	+	3	sonsuz
Öğrenci 11	X	⊥	sonsuz	sonsuz
Öğrenci 12	X	+	3	sonsuz
Öğrenci 13	X	+	sonsuz	sonsuz
Öğrenci 14	X	+	sonsuz	sonsuz
Öğrenci 15	X	+	5	sonsuz
Öğrenci 16	X	X	4	
Öğrenci 17	X	⊥	sonsuz	sonsuz
Öğrenci 18	X	+		sonsuz
Öğrenci 19	⊥	+		sonsuz
Öğrenci 20	X	+	sonsuz	sonsuz

Tablo 1’den de görüldüğü gibi, ön test sonuçlarına genel olarak baktığımızda 18 öğrencinin boyut kavramına yönelik matematiksel bir yaklaşımda bulunamadığı, boyut kavramını genel ifadelerle açıklamaya çalıştığı, kalan 2 öğrencinin de boyut kavramına yönelik matematiksel yaklaşımlarda bulunduğu fakat yeterli, düzgün bir matematiksel tanım yapamadıkları görülmektedir.

Son test sonuçlarına genel olarak bakıldığında ise 17 öğrencinin boyut kavramını matematiksel biçimde tanımladığı, 2 öğrencinin boyut kavramına yönelik matematiksel yaklaşımlarda bulunduğu fakat düzgün bir matematiksel tanım yapamadığı, kalan 1 öğrencinin de boyut kavramına yönelik herhangi bir matematiksel yaklaşımda bulunamadığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, son teste çoğu öğrencinin boyut kavramına yönelik matematiksel yaklaşımlarda bulunduğu göze çarpmaktadır. Son teste öğrenci 16 dışındaki tüm öğrencilerin boyut kavramının ne olduğuna dair algılarının gelişmiş olduğu görülmektedir.

Ön teste 20 öğrenci içerisinde; 8 öğrencinin sonsuz boyut olduğunu, 5 öğrencinin üç boyut olduğunu, 3 öğrencinin beş boyut olduğunu, 2 öğrencinin dört boyut olduğunu düşündüğü ve 2 öğrencinin de kaç boyut olduğuna dair sorulara cevap vermediği ortaya çıkmıştır. 20 öğrenci içerisinde sadece 8 öğrencinin sonsuz tane boyut olduğunu bilmesi dikkat çekicidir. Diğer 12 öğrenci kaç tane boyut olduğu sorusuna doğru cevap verememişlerdir. Son test sonuçlarından ise 20 öğrenci içerisinde; 19 öğrencinin sonsuz boyut olduğunu ifade ettiği, 1 öğrencinin de kaç boyut olduğunu belirtmediği ortaya çıkmıştır. 20 öğrenci içerisinde 19 öğrencinin sonsuz tane boyut olduğunu bilmesi dikkat çekicidir. Diğer 1 öğrenci kaç tane boyut olduğu sorusuna doğru cevap verememiştir. Son teste sonsuz boyut olduğunu bilen öğrenci sayısının 8’den 19’a çıktığı görülmektedir. Bu artış oldukça dikkat çekici bir artıştır.

Öğrencilerin “Katı cisim ne demektir?” sorusuna verilen öğretim öncesinde verdikleri cevapların analizi sonucunda Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Verilen Öğretim Öncesindeki ve Sonrasındaki Katı Cisim Algıları

Öğrenciler	Ön Testteki Katı Cisim Tanımı	Son Testteki Katı Cisim Tanımı
Öğrenci 1	x	+
Öğrenci 2	x	+
Öğrenci 3	+	+
Öğrenci 4	x	+

Öğrenci 5	x	+
Öğrenci 6	+	+
Öğrenci 7	x	+
Öğrenci 8	+	+
Öğrenci 9	x	+
Öğrenci 10	x	+
Öğrenci 11	⊥	+
Öğrenci 12	+	+
Öğrenci 13	x	+
Öğrenci 14	x	+
Öğrenci 15	x	+
Öğrenci 16	x	+
Öğrenci 17	x	+
Öğrenci 18	x	+
Öğrenci 19	x	+
Öğrenci 20	x	+

Tablo 2’de öğrenci 3, öğrenci 6, öğrenci 8 ve öğrenci 12 dışındaki öğrencilerin katı cisim kavramının ne demek olduğuna yönelik algılarında gelişme olduğu görülmektedir. Öğrenci 3, öğrenci 6, öğrenci 8 ve öğrenci 12’nin ise verilen teknoloji destekli öğretimden önceki katı cisme yönelik doğru algılarını verilen öğretimden sonra da sürdürdükleri dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin nokta, doğru, dikdörtgenel bölge, küp ve katı cisimlerin boyut sayısına yönelik sorulara verilen öğretim öncesinde ve sonrasında verdikleri cevapların analizi sonucunda ön testte 20 öğrenci içerisinde; 1 öğrencinin noktanın sabit boyutlu olduğunu, 5 öğrencinin noktanın boyutsuz olduğunu, 10 öğrencinin noktanın bir boyutlu olduğunu, 3 öğrencinin noktanın iki boyutlu olduğunu düşündüğü ve 1 öğrencinin noktanın üç boyutlu olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Burada 20 öğrenci içerisinde sadece 5 öğrencinin noktanın boyutsuz olduğunu bilmesi dikkat çekicidir. Öte yandan diğer 15 öğrencinin noktanın kaç boyutlu olduğu sorusuna doğru cevap veremediği görülmüştür. Son test ise 20 öğrencinin de noktanın boyutsuz olduğunu belirttiği görülmektedir. Yine son test sonuçlarından 20 öğrenci içerisinde; 13 öğrencinin noktanın en, boy, yükseklik, derinlik vb. değişkenlere sahip olmadığı için boyutsuz olduğunu, 4 öğrencinin bir noktanın yerini belirlemek için başka noktaya ihtiyaç olmadığından dolayı noktanın boyutsuz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. 3 öğrencinin ise noktanın neden boyutsuz olduğunu açıklamadıkları görülmüştür. Noktanın boyut sayısına yönelik sorulan soruya ön testte ve son testte verilen cevaplar kıyaslandığında; ön testte sadece 5 öğrencinin noktanın boyutsuz olduğunu ifade ettiği görülürken, son testte bu sayı 20’ye çıkmıştır. Bu durum 20 öğrencinin de nokta kavramına, noktanın kaç boyutlu olduğuna ve bunun nedenlerine yönelik algısında gelişme olduğunu göstermektedir. Öğrenciler son testte, ön teste göre nokta kavramına dair daha doğru matematiksel yaklaşımlarda bulunmuşlardır.

Doğrunun boyutuna yönelik sorulan soruya verilen öğrenci cevapları incelendiğinde, 20 öğrenci içerisinde; 9 öğrencinin doğrunun bir boyutlu olduğunu, 10 öğrencinin doğrunun iki boyutlu olduğunu, 1 öğrencinin de doğrunun sonsuz boyutlu olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. 20 öğrenci içerisinde 9 öğrencinin doğrunun bir boyutlu olduğunu bilmesi dikkat çekicidir. Öte yandan diğer 11 öğrencinin doğrunun kaç boyutlu olduğu sorusuna doğru cevap veremediği görülmüştür. Doğrunun kaç boyutlu olduğuna dair sorulan soruya doğru cevap veren 9 öğrenci içerisinde 6 öğrencinin doğrunun sadece boyu olduğu için bir boyutlu olduğunu, 2 öğrencinin doğrunun düz olduğu için bir boyutlu olduğunu düşündükleri, 1 öğrencinin de doğrunun neden bir boyutlu olduğuna dair açıklama yapmadığı ortaya çıkmıştır. Son test sonuçlarına genel olarak bakıldığında ise 20 öğrenci içerisinde, öğrenci 13 dışındaki 19 öğrencinin doğrunun bir boyutlu olduğunu belirttiği görülmektedir. Yine son test sonuçlarından doğrunun bir boyutlu olduğunu bilen 19 öğrenci içerisinde; 18 öğrencinin doğrunun sadece uzunluğu olduğu için bir boyutlu olduğunu, 1 öğrencinin ise bir doğru üzerindeki bir noktanın yerini belirlemek için sadece bir noktaya ihtiyaç olduğundan dolayı bir boyutlu olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğrenci 13’ün ise doğrunun 2 boyutlu olduğunu düşündüğü görülmektedir. Doğrunun boyutuna yönelik sorulan soruya ön testte ve son testte verilen cevaplar kıyaslandığında; ön testte sadece 9 öğrencinin doğrunun bir boyutlu olduğunu ifade ettiği görülürken, son testte bu sayı 19’a çıkmıştır. Bu durum 10 öğrencinin doğru kavramına, doğrunun kaç boyutlu olduğuna ve bunun

nedenlerine yönelik algısında gelişme olduğunu göstermektedir. Ön testte doğrunun kaç boyutlu olduğuna dair sorulan soruya doğru cevap veren 9 öğrenci içerisinde, sadece 6 öğrenci doğrunun neden bir boyutlu olduğuna dair doğru bir yaklaşımda bulunurken; son testte doğrunun kaç boyutlu olduğuna dair sorulan soruya doğru cevap veren 19 öğrencinin tamamı doğrunun neden bir boyutlu olduğuna dair doğru bir yaklaşımda bulunmuşlardır. Öğrenci 13'ün ise doğrunun kaç boyutlu olduğuna yönelik algısında bir değişme olmadığı göze çarpmaktadır.

Dikdörtgensel bölgenin boyutuna yönelik sorulan soruya ön testte 20 öğrenci içerisinde; 2 öğrencinin dikdörtgensel bölgenin bir boyutlu olduğunu, 13 öğrencinin dikdörtgensel bölgenin 2 boyutlu olduğunu, 5 öğrencinin de dikdörtgensel bölgenin 3 boyutlu olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. 20 öğrenci içerisinde 13 öğrencinin dikdörtgensel bölgenin iki boyutlu olduğunu bilmesi dikkat çekmektedir. Öte yandan diğer 7 öğrencinin dikdörtgensel bölgenin kaç boyutlu olduğu sorusuna doğru cevap vermediği görülmüştür. Dikdörtgensel bölgenin kaç boyutlu olduğuna dair sorulan dördüncü soruya doğru cevap veren 13 öğrenci içerisinde; 6 öğrencinin dikdörtgensel bölgenin eni ve boyu olduğu için iki boyutlu olduğunu, 1 öğrencinin dikdörtgensel bölgenin yüksekliği olduğu için iki boyutlu olduğunu, 2 öğrencinin de dikdörtgensel bölgenin kağıda çizilebildiği için iki boyutlu olduğunu düşündükleri görülmektedir. 4 öğrencinin de dikdörtgensel bölgenin neden iki boyutlu olduğuna dair açıklama yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Son test sonuçlarına genel olarak baktığımızda ise, 20 öğrenci içerisinde, öğrenci 13 dışındaki 19 öğrencinin dikdörtgensel bölgenin iki boyutlu olduğunu bildiği görülmektedir. Dikdörtgensel bölgenin kaç boyutlu olduğuna dair sorulan dördüncü soruya doğru cevap veren 19 öğrenci içerisinde; 19 öğrencinin de dikdörtgensel bölgenin eni ve boyu olduğu için iki boyutlu olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğrenci 13'ün ise dikdörtgensel bölgenin 3 boyutlu olduğunu düşündüğü görülmektedir. Burada öğrenci 13'ün algısının doğru olmadığı dikkat çekmektedir. Bu soruya ön testte ve son testte verilen cevaplar kıyaslandığında; ön testte 13 öğrencinin dikdörtgensel bölgenin iki boyutlu olduğunu ifade ettiği görülürken, son testte bu sayı 19'a çıkmıştır. Son testte 19 öğrencinin dördüncü soruya doğru cevap vermesi dikkat çekicidir. Ön testte dikdörtgensel bölgenin kaç boyutlu olduğuna dair sorulan soruya doğru cevap veren 13 öğrenci içerisinde sadece 6 öğrenci dikdörtgensel bölgenin neden iki boyutlu olduğuna dair doğru bir açıklama yaparken; son testte dikdörtgensel bölgenin kaç boyutlu olduğuna dair sorulan soruya doğru cevap veren 19 öğrenci içerisinde 19 öğrenci de dikdörtgensel bölgenin neden iki boyutlu olduğuna dair doğru bir açıklama yapmışlardır. Öğrenciler son testte, ön teste göre dikdörtgensel bölge kavramına dair daha doğru matematiksel yaklaşımlarda bulunmuşlardır ve daha doğru ifadeler kullanmışlardır. Öğrenci 13'ün ise dikdörtgensel bölgenin kaç boyutlu olduğuna yönelik algısında bir gelişme olmadığı göze çarpmaktadır.

Küpün boyutuna yönelik sorulan soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ön testte 20 öğrenci içerisinde; 1 öğrencinin küpün iki boyutlu olduğunu, 18 öğrencinin küpün üç boyutlu olduğunu, 1 öğrencinin de küpün iki ya da üç boyutlu olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. 20 öğrenci içerisinde 18 öğrencinin küpün üç boyutlu olduğunu bilmesi dikkat çekmektedir. Öte yandan diğer 2 öğrencinin küpün kaç boyutlu olduğu sorusuna doğru cevap vermediği görülmüştür. Küpün kaç boyutlu olduğuna dair sorulan beşinci soruya doğru cevap veren 18 öğrenci içerisinde; 3 öğrencinin küpün eni, boyu ve yüksekliği olduğu için üç boyutlu olduğunu düşündüğü görülmektedir. 15 öğrencinin de küpün neden üç boyutlu olduğuna dair açıklama yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Son test sonuçlarına bakıldığında ise 20 öğrenci içerisinde, öğrenci 11 dışındaki 19 öğrencinin küpün üç boyutlu olduğunu bildiği görülmektedir. Küpün kaç boyutlu olduğuna dair sorulan beşinci soruya doğru cevap veren 19 öğrenci içerisinde; 17 öğrencinin küpün eni, boyu ve yüksekliği olduğu için üç boyutlu olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. 2 öğrencinin ise küpün neden üç boyutlu olduğuna dair bir açıklama yapmadıkları görülmüştür. Öğrenci 11'in ise küpün durumdan duruma 1 ya da 3 boyutlu olabileceğini düşündüğü görülmektedir. Sorulan bu soruya ön testte ve son testte verilen cevaplar kıyaslandığında; ön testte 18 öğrencinin küpün üç boyutlu olduğunu ifade ettiği görülürken, son testte bu sayı 19'a çıkmıştır. Burada öğrencilerin neredeyse tamamının hem ön testte hem de son testte, küpün boyut sayısını doğru bildikleri görülmektedir. Ön testte küpün kaç boyutlu olduğuna dair sorulan soruya doğru cevap veren 18 öğrenci içerisinde sadece 3 öğrenci küpün neden üç boyutlu olduğuna dair doğru bir açıklama yaparken; son testte 17 öğrenci küpün neden üç boyutlu olduğuna dair doğru bir açıklama

yapmışlardır. Bu durum bu 14 öğrencinin küpün neden 3 boyutlu olduğuna yönelik algılarında gelişme olduğunu göstermektedir. Öğrenci 11'in ise küpün kaç boyutlu olduğuna yönelik algısında bir gelişme olmadığı göze çarpmaktadır.

Katı cisimlerin boyutuna yönelik sorulara verilen cevaplara bakıldığında ön testte 20 öğrenci içerisinde; 1 öğrencinin katı cisimlerin iki boyutlu olduğunu, 14 öğrencinin katı cisimlerin üç boyutlu olduğunu, 1 öğrencinin katı cisimlerin sonsuz boyutlu olduğunu, 4 öğrencinin de katı cisimlerin değişken boyutlu olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. 20 öğrenci içerisinde 14 öğrencinin katı cisimlerin üç boyutlu olduğunu bilmesi dikkat çekmektedir. Bu sayı oldukça fazladır. Katı cisimlerin kaç boyutlu olduğuna dair sorular dokuzuncu soruya doğru cevap veren 14 öğrenci içerisinde; 1 öğrencinin katı cisimlerin fizik kuralları gereği üç boyutlu olduğunu düşündüğü, 5 öğrencinin katı cisimlerin hacmi ve yüksekliği olduğu için üç boyutlu olduğunu düşündüğü, 2 öğrencinin katı cisimlerin eni, boyu ve yüksekliği olduğu için üç boyutlu olduğunu düşündüğü ve 4 öğrencinin de katı cisimlerin eni, boyu ve hacmi olduğu için üç boyutlu olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ayrıca 1 öğrenci de katı cisimlerin neden üç boyutlu olduğuna dair açıklama yapmamıştır. Son testte ise 20 öğrencinin tamamı katı cisimlerin üç boyutlu olduğunu belirtmişlerdir. Katı cisimlerin kaç boyutlu olduğuna dair sorular dokuzuncu soruya doğru cevap veren 20 öğrenci içerisinde; 11 öğrencinin katı cisimlerin eni, boyu ve yüksekliği olduğu için üç boyutlu olduğunu, 9 öğrencinin ise katı cisimlerin eni, boyu, yüksekliği ve hacmi olduğu için üç boyutlu olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Son testte tüm öğrencilerin katı cisim kavramına yönelik doğru bir matematiksel yaklaşımda buldukları göze çarpmaktadır. Öğrencilerin katı cisimlerin neden üç boyutlu olduğuna dair yaptıkları açıklamaların doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya ön testte ve son testte verilen cevaplar kıyaslandığında; ön testte 14 öğrencinin katı cisimlerin üç boyutlu olduğunu ifade ettiği görülürken, son testte bu sayı 20'ye çıkmıştır. Burada öğrencilerin çoğunun hem ön testte hem de son testte, katı cisimlerin boyut sayısını doğru bildikleri görülmektedir. Ön testte katı cisimlerin kaç boyutlu olduğuna dair sorulara doğru cevap veren 14 öğrenci içerisinde 11 öğrenci katı cisimlerin neden üç boyutlu olduğuna dair doğru bir yaklaşımda bulunurken; son testte katı cisimlerin kaç boyutlu olduğuna dair sorulara doğru cevap veren 20 öğrenci de katı cisimlerin neden üç boyutlu olduğuna dair doğru bir yaklaşımda bulunmuşlardır. Öğrenciler son testte, ön teste göre katı cisim kavramına yönelik daha doğru matematiksel yaklaşımlarda bulunmuşlardır ve daha fazla açıklama yapmışlardır.

Öğrencilerin kendilerinden iki ve üç boyutlu cisimler ile katı cisimlere örnek vermelerinin istendiği sorulara verdikleri cevapların analizi sonucunda son testte 14 öğrencinin 2 boyutlu cisimlere verdikleri doğru örnek sayısının ön teste göre artarken; 3 öğrencinin azaldığı; 3 öğrencinin de sabit kaldığı ortaya çıkmıştır. Son testte 10 öğrencinin 2 boyutlu cisimlere verdikleri yanlış örnek sayısı ön teste göre azalırken; 1 öğrencinin de sabit kalmıştır. 9 öğrenci ön testte de son testte de, 2 boyutlu cisimlere hiç yanlış örnek vermemişlerdir. Son testte 17 öğrencinin 3 boyutlu cisimlere verdikleri doğru örnek sayısı ön teste göre artarken; 3 öğrencinin de sabit kalmıştır. Tüm öğrenciler ön testte de son testte de, 3 boyutlu cisimlere hiç yanlış örnek vermemişlerdir. Son testte 14 öğrencinin katı cisimlere verdikleri doğru örnek sayısı ön teste göre artarken; 3 öğrencinin azalmıştır; 3 öğrencinin de sabit kalmıştır. Tüm öğrenciler ön testte de son testte de, katı cisimlere hiç yanlış örnek vermemişlerdir. Öğrenci 14 ve öğrenci 15'in ön testte katı cisimlere hiç örnek vermedikleri fakat son testte doğru örnekler verdikleri dikkat çekmektedir.

4. Sonuç

Çalışmanın öğrencilerin boyut ve katı cisim algılarına yönelik bulgularından elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında; tüm öğrencilerin verilen teknoloji destekli öğretimle birlikte boyut ve katı cisim kavramlarına yönelik algılarında gelişmeler ve değişimler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç teknoloji kullanımının bireylerin çeşitli konulardaki algılarına etkisini inceleyen çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Çuhader ve Yücel, 2010; Tataroğlu, 2009). Öğrencilerin çoğunun teknoloji destekli öğretim verilmeden önceki boyut ve katı cisim algılarının sınırlı olduğu görülmüşken; teknoloji destekli öğretim verildikten sonra öğrencilerin boyut ve katı cisim kavramlarının ne anlama geldiğine yönelik var olan algılarının geliştiği görülmüştür. Verilen teknoloji destekli öğretimden önce öğrencilerin çoğunun nokta, doğru, dikdörtgen ve küp gibi bazı cisimlerin boyut sayısına ve

bunun nedenlerine, 2 ve 3 boyutlu cisimlere ilişkin doğru olmayan sahip oldukları dikkat çekmiştir. Teknoloji destekli öğretimden sonra ise öğrencilerin neredeyse tamamının nokta, doğru, dikdörtgenel bölge ve küp gibi cisimlerin boyut sayısını doğru şekilde belirleyebildikleri ve bunun nedenlerini doğru matematiksel yaklaşımlarla açıklayabildikleri, 2 ve 3 boyutlu cisimler ile katı cisimlere daha fazla doğru örnek verebildikleri, katı cisimlerin neden 3 boyutlu olduğunu doğru biçimde açıklayabildikleri göze çarpmıştır. Tüm bunlar okullarımızda boyut ve katı cisim kavramlarına öğretiminin etkisinin yeterli olmadığına bir göstergesi olabilir. Bu sebeple okullarımızda yapılan öğretim süreçlerinde matematiksel kavramların öğretimine daha fazla önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada katı cisimler konusu teknoloji destekli işlenmiştir. Buradan hareketle teknoloji destekli öğretim yaygınlaştırılarak katı cisimler dışındaki matematik-geometri konularında kullanılabilir. Alanyazını incelendiğinde, matematiğin farklı konularında teknoloji kullanımının farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilere etkilerine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, bu çalışmaların yapılmasının ve desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece farklı çalışmaların bulguları kıyaslanarak, farklı konularda teknoloji destekli matematik öğretimi hakkında daha ayrıntılı ve daha tutarlı bilgiler elde edilebilir. Öğretmenlere teknolojinin derslere entegre edilmesi konusunda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler verilebilir. Öğretmen adayları teknoloji destekli öğretim konusunda bilgilendirilebilir ve öğrencilerin programlarına teknolojinin derslere entegrasyonuna yönelik dersler eklenebilir.

Kaynakça

- Akyüz, H. İ., Pektaş, M., Kurnaz, M. A. & Memiş, E. K. (2014). Akıllı tahta kullanımlı mikro öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'larına ve akıllı tahta kullanıma yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3 (1), 1-14.
- Avgören, S. (2011). *Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin katı cisimler (prizma, piramit, koni, silindir, küre) ile ilgili sahip oldukları kavram imajı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Borba, M.C., Askar, P., Engelbrecht, J., Gaganidis, G., Llinares, S., & Aguilar, M. S. (2016). Blended learning, e-learning and mobile learning in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 48, 589-610.
- Bozkurt, A., & Koç, Y. (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin prizma kavramına dair bilgilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2941-2952.
- Bütün, M. (2016). Araştırma Yaklaşımının Seçimi. Demir, S. B. (Ed.), *Research Design* (Creswell, C. W., 4. Baskıdan Çeviri). Eğiten Kitap, Ankara.
- Çakıroğlu, Ü., & Baki, A. (2016). Ortaöğretim matematik dersinde öğrenme nesnelere kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi: Deneysel bir çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6 (2), 134-153.
- Çuhadar, C. & Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik öz yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 199-210.
- Delice, A., & Karaaslan, G. (2015). The reflection of the activities prepared on the polygons and dynamic geometry softwares to the perceptions of the teachers and the students' performances. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 133-148.
- Ergin A. S. & Tümöklü E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin cisim imgelerinin incelenmesi: geometrik ve uzamsal düşünme ile ilişkiler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 188-199..
- Ersoy, M., Yurdakul, K.I., & Ceylan, B. (2016). Öğretmen adaylarının BİT becerileri ışığında teknopedagojik içerik bilgisine ilişkin yeterliklerinin incelenmesi: Deneysel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 41 (186), 119-135.
- Gökçe, S., Yenmez, A. A., & Özpınar, İ. (2016). Matematik öğretmenlerinin GeoGebra ile hazırlanan çalışma yaprakları üzerine görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (1), 164-187.

- Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi: Koni örneği. *İlköğretim Online*, 15 (3), 946-973.
- Güveli, E. ve Güveli, H. (2002). *Lise 1 fonksiyonlar konusunda web tabanlı örnek bir öğretim materyali*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (Cilt: II, 866-872). Ankara, Türkiye.
- Köse, N.Y., Tanışlı, D., Erdoğan, E.Ö., & Ada, T.Y. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının teknoloji destekli geometri dersindeki geometrik oluşum edinimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 102-121.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standarts for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Öksüz, C. & Ak, Ş. (2009). Öğretmen adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 1-19.
- Öksüz, C., Ak, Ş. & Uça, S. (2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1(I), 270-287.
- Önal, N., & Çakır, H. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 76-94.
- Özdemir, G. & Işık A. (2014). Katı cisimlerin alan ve hacimlerinin matematiksel model ve matematiksel modelleme yöntemiyle öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1251-1276.
- Pierce, R. & Ball, L. (2009). Perceptions that may affect teachers' intention to use technology in secondary mathematics classes. *Educational Studies in Mathematics*, 71 (3), 299-317.
- Pierce, R., Stacey, K., & Barkatsas, A.N. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers & Education*, 48 (2), 285-300.
- Tatar, E. & Kağızmanlı T.B. (2015). Matematik öğretmeni adaylarının dinamik bir materyali hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 119-142.
- Tataroğlu, B. (2009). *Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlik düzeylerine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, Y. (2013). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Derslerinde Geometrik Cisimler Konusunun Dinamik Matematik Yazılımı İle Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Olan Etkisinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, A., Baltacı, S. & Aktümen, M. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dinamik matematik yazılımı ile üç boyutlu cisim problemlerini çözme süreçleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 591-604.
- Yılmaz, E. (2015). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının katı cisimler ile ilgili kavram tanımı ve kavram imajlarının fenomenografik yaklaşımla incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yükseltürk, E. & Altıok, S. (2016). Investigation of pre-service information technology teachers' game projects prepared with Scratch. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3 (1), 59-66.

SIRADIŞI PROBLEMLERİN 8. SINIF MEB PROGRAMINA ENTEGRASYONU, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Sevcan ALAÇAMLI

Milli Eğitim Bakanlığı, sevcanalacamli@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, 8. Sınıf öğrencilerinin MEB müfredatı ile sıradışı problemlerin entegrasyonunu sağlamak ve belirli bir konu seçilerek (üslü sayılar) bu entegrasyonun ne ölçüde yapılabilirliğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma yapılırken beş problem çözme stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejiler, 'problemi basitleştirme', 'tahmin ve kontrol', 'şekil çizme', 'sistemik liste yapma', 'geriye doğru çalışma' dır. Çalışma, MEB müfredatının bütünüyle ele alınması, konu başlıklarının ve kazanımlarının teker teker çıkarılması, öğrencilerin bu kazanımlarda yaşadıkları zorlukların gözlemlenmesi ve bu zorluklara çözüm olabilecek, sıradışı-analitik düşünme ve problem çözebilme becerisini kazandırabilecek çeşitli 'sıradışı problemler' oluşturularak, bu müfredata entegrasyonu ile devam etmiştir. Entegrasyonun ardından, hazırlanan sorular öğrenciler üzerinde denenmiş ve öğrenim süreçlerine olan etkisi değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sıradışı Problemler, Problem Çözme, Matematik Okuryazarlığı.

GİRİŞ

Matematik öğretiminde dört temel hedef vardır, Problem çözme becerisinin geliştirilmesi, matematiğin iletişimde de kullanılması, muhakeme ve ispat yapabilme becerisinin kazandırılması son olarak da matematiğe değer verme duygusunun geliştirilebilmesidir (Altun,2015:1).

Bu temel hedeflerden ilki olan problem çözme becerisinin geliştirilebilmesi, bir konunun nasıl anlatıldığı, nelerin ele alındığı ve ne şekilde öğretildiği ile de doğrudan ilintilidir.

Özellikle son yıllarda öğrencilerin öğretim programlarında bilgi ön planda tutulmakta, bu programlarda çoktan seçmeli sorular ile kaplanmış olması, öğrenci seçme sınavlarının da aynı tarz sorulardan oluşması bu olumsuz durumu perçinlemiştir. Bu durum, düşünme alışkanlığını kurma etkinliğinden uzak kalmalarına sebep olmuştur. Öğrencilere kazandırılan matematiksel düşünme değil, matematiksel bilgi ile sınırlı kalmıştır. Matematiksel bilgi, düşünmek için gerekli ancak yeterli değildir (Yıldırım,2010:135).

Rutin olmayan problemler rutin olanlara göre daha fazla düşünme gerektiren, çözmek için yöntemin açık olarak gözükmediği problemlerdir (Polya, 1957). Çözümleri işlem becerilerinin ötesinde, verileri organize etme, sınıflandırma, ilişkileri görme gibi becerilere sahip olmayı ve bir takım eylemleri arka arkaya yapmayı gerektirir (Altun, 2005).

Talim Terbiye Kurulu tarafından, ilköğretim 8.sınıf matematik dersi müfredatında yapılmaya başlanan değişiklikler ile bu yıl revize edilen 'Liselere Geçiş Sistemi' olarak isimlendirilen LGS sınavı ile ilgili yapılan son çalışmalar, öğrencilerin matematiksel problem çözme, muhakeme etme ve sıradışı-analitik düşünme becerilerini geliştirmeye önem vermekte olduğunu göstermektedir. Bu becerileri gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanabilmeyi öncelikle hedef olarak belirlemektedir (Verschaffel, De Corte, Lasure, Van Vaerenbergh, Bogaerts & Ratinckx, 1999). Özellikle sıradışı problem çözme özgün matematiksel fikirler için bir araç olarak hizmet edebilir. Matematik öğretiminde problem merkezli yaklaşım, ilginç ve iyi seçilmiş problemleri (öğrencileri meşgul etmek ve derse başlamak için) kullanır.(Yazgan, Arslan, 2016:2)

Çalışmanın amaçlarından biri, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yıllık müfredatlarında yer alan konularla ilgili öğrenimleri esnasında, sıradışı problemlerin bu öğrenim sürecine katkısıdır. MEB 8. sınıf müfredatındaki konulara ait anlatımlar ve ders kitaplarında yer alan sorular baz alınarak, sıradışı problemlerin hazırlanması, bu programa entegre edilmesi ve son olarak da yapılan bu entegrasyon ile öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi çalışmanın temel amaçlarından bir diğeridir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Hangi konu ve kazanımlarda sıradışı problemlerin varlığına daha çok ihtiyaç duyulmaktadır?
2. Hazırlanan sıradışı problemlerin müfredata entegrasyonunun öğrencilerin muhakeme etme becerilerine etkisi nasıldır?

3. Bu entegrasyon nasıl sağlanacaktır?
4. Bu entegrasyonun denenmesi ve değerlendirilme süreci nasıl gerçekleşebilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sıradışı problemler ve MEB müfredatları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çepni (2007)'ye göre, bu tür araştırma modelinde araştırmacılar değişkenler arasında ilişkiler ararlar ve bunu yapmak için de en az iki değişkenden oluşan durumlar arasında karşılaştırmalar yaparlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında İstanbul-Avcılar-Ispartakule'de yer alan 3 ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 107 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan ilköğretim okullarının belirlenmesinde tipik örnekleme modeli kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde örneklemin araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan biriyle oluşturulmasıdır.(Büyüköztürk, 2012)

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplamak için beş problem çözme stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejiler, 'problemi basitleştirme', 'tahmin ve kontrol', 'şekil çizme', 'sistemik liste yapma', 'geriye doğru çalışma' dır.

MEB müfredatından rastgele bir konunun seçimi ile araştırma yapılmaya başlanmış, konu üslü sayılar olarak belirlenmiştir. Üzerinde araştırma yapılacak 8. sınıf öğrencilerinin üslü sayılar konusunda yaşadıkları zorlukların gözlemlenmesi ve bu zorluklara çözüm olabilecek, sıradışı-analitik düşünme ve problem çözebilme becerisini kazandırabilecek çeşitli 'sıradışı problemler' oluşturularak, bu müfredata entegrasyonu ile devam etmiştir. Üslü sayılar konusunun anlatım aşamasında sıradışı örneklerle yer verilerek anlatılan bir A grubu ve MEB kitabı doğrultusunda konuyu işleyen, sıradışı problemler ile zenginleştirme yapılmadan öğrenim sürecine devam eden bir B grubu oluşturulmuştur

Bu entegrasyonun ne ölçüde işe yaradığını değerlendirme aşamasında ise, her iki gruba sıradışı ve klasik işlem (bilgi-kavrama ve uygulama düzeyinde) soruları yöneltilmiş ve hangi grubun daha başarılı olduğunu ölçmek amacıyla pilot bir uygulama yapılmıştır. Sistemik liste yapma metodu ile sonuçlar karşılaştırılmış, uygulamada gerekli düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılarak son haliyle uygulanmasına karar verilmiştir. Sonuçlar arasında aldıkları toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplama amacı olarak kullanılan üslü sayılarda toplam 15 soru sorulmuştur. Bu 15 sorunun 2,7 ve 11. Soruları şıklı, geri kalan sorular ise açık uçludur. Bu testte yer alan tüm sorular 1 puan üzerinden hesaplanmış olup, bir öğrencinin alabileceği maksimum puan 15 tir. Bu testteki soruların 5 tanesi uygulama düzeyinde ve işlem sorusu olup, 5 tanesi konunun bilgi ve kavrama düzeyinde sorusu olarak seçilmiştir. Kalan 5 adet soru ise aynı konuya ait sıradışı problemlerden seçilmiştir.

A grubu öğrencileri (sıradışı sorular ile karşılaşmayan öğrenciler) 4 ile 14 arasında puan, B grubu öğrencileri ise 3 ile 15 değeri arasında puan almıştır. A ve B gruplarının aldıkları puan aralıklarını belirlemek için testten alınan en yüksek puan ile en düşük puan arasındaki farklar belirlenmiştir. A grubu için 10, B grubu için 12 dir. Yapılan t testi ile iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan t testinin sonuçları bulgular bölümünde yer almıştır.

BULGULAR

Öncelikle her iki grubun mutlak sapması hesaplanmış ve A grubunun mutlak sapması 2,45 ve B grubunun mutlak sapması 3,53 bulunmuştur. Mutlak sapma, verilerin yayılımı hakkında bilgi vermekte ve elde edilen sonuçlara göre B grubunun daha dağınık olduğunu göstermektedir.

Yapılan t testi sonucunda $t_{\text{hesaplanan}} = 2,2536$ dır.

Tablo 1. A ve B gruplarına ait ortalama, standart sapma, serbestlik dereceleri ve t değeri

Gruplar	Ortalama	Standart Sapma Değerleri	Serbestlik Dereceleri	t Değerleri
A	8,62	2,92	52	2,2536
B	7,75	4,11	53	

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı gibi $t_{\text{hesaplanan}} = 2,2536$ değerine karşılık $t_{\text{tablo}} = 2,009$ okunmuştur. Bu değerlerde $t_{\text{hesaplanan}} > t_{\text{tablo}}$ bulunduğundan grupların başarıları arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılır.

Yapılan çalışma sonrasında elde edilen sonuçlardan biri ise ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sıradışı problem çözme becerilerinin düşük olduğudur. Bu sonuç Arslan ve Altun'un (2007) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde sıra dışı problemlerin üslü sayılar konusunu öğrenme süreçlerine katkısını incelemek idi. MEB müfredatına sssıra dışı problemlerin entegrasyonu sağlamak ve öğrenci başarısını gözlemlemek yine amaçlardan bir tanesi idi. Çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sıra dışı problem çözme becerilerinin MEB müfredatındaki üslü sayılar konusu ile ilişkilendirilmesi, entegrasyonun sağlanması ve bu entegrasyonun etkisi araştırılmıştır. Giriş bölümünde çalışmanın amacı, bu entegrasyonun nasıl sağlanacağı, bu entegrasyona neden ihtiyaç duyulduğuna yer verilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen bulgularda alt iki gruptaki alınan puanlar değerlendirilmiş ve B grubunun daha dağınık olmasına rağmen (standart sapması daha yüksek) tüm soruları yanıtlayan öğrencilerin sadece B grubundan çıkmış olması da anlamlı bir sonuçtur. Yine çalışmada elde edilen bulgular, öğrenim esnasında sıra dışı problemlere yer verilerek öğrenim süreçlerini tamamlayan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha üst seviyede düşünebildiklerini, analitik düşünme becerilerinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu, karşılaşılan problem durumlarına yaklaşımlarının sonuç odaklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sıradışı problemlere yaklaşımı yalnızca üslü sayılar konusu ile sınırlı kalmamalı, MEB müfredatındaki tüm konular çerçevesinde genişletilmelidir. Ayrıca öğrencilerin sıra dışı problem çözme becerilerinin geliştirilebileceği yönünde birçok araştırma vardır (Verschaffel vd., 1999; Arslan ve Altun, 2007; Altun ve Memnun, 2008). Bu doğrultuda bakılır ise MEB müfredatında yer alan öğretim programlarında öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak farklı ve her konudan sıra dışı problemlere yer verilmelidir.

Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli fark, somut bir konu üzerinde deneme yapılmış ve MEB müfredatına ve devlet kitaplarına soru önerisinin konulmuş olmasıdır. Bu öneri de gruplar arasındaki başarı dağılımının somut bir şekilde hesaplanması ve bulunan değerler sonucunda anlamlı bir farkın ortaya çıkmasıdır. 8. Sınıflar düzeyinde 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında ilk kez denenecek olan LGS sınav başarısı için ve öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin artması için bu yapılan çalışma tüm 8. Sınıf müfredatına genişletilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (1995). İlkokul 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altun, M. (2015). Matematik Uygulamaları, Sıradışı Problemler, Matematik Okuryazarlığı Soruları. Bursa: Aktüel Yayınları
- Altun, M. (2012). Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi. Bursa: Aktüel Yayınları
- Işık, C. ve Kar,T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sayı Algılaması ve Rutin Olmayan Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 12,Sayı 1,Nisan 2011,Sayfa 57-72*

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları

Polya, G. (1957). How to solve it? Princeton: Princeton University Press.

Yıldırım, C. (2010). Matematiksel Düşünme. İstanbul: Remzi Yayınevi

EXAMINING MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS ON 4MAT TEACHING MODEL

Zeynep Bahar ERŞEN¹

¹Afyon Kocatepe Üniversitesi, zbersen@aku.edu.tr

Bülent GÜVEN²

²Karadeniz Teknik Üniversitesi, bguven@ktu.edu.tr

ABSTRACT

4MAT teaching model has undoubtedly been mentioned and studied mostly in recent years. The aim of this study was to present the views on 4MAT teaching model of the elementary mathematic teachers applying the model. The case study was carried out with three elementary mathematics teachers having different occupational experience. Semi-structured interviews were used as data collection tools. Views of the teachers about 4MAT model application process were positive; teachers made different suggestions in order to apply model more efficiently and have the required success from these practices.

Key Words: 4MAT, teaching model, teachers' views

4MAT ÖĞRETİM MODELİNE YÖNELİK MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

ÖZET

4MAT öğretim modeli son yıllarda üzerinde oldukça çalışılan konulardan biridir. Bu araştırmanın amacı da 4MAT öğretim modelini uygulayan ilköğretim matematik öğretmenlerinin modele yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Özel durum çalışması, farklı mesleki deneyime sahip üç ilköğretim matematik öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; ilköğretim matematik öğretmenlerinin modele yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: 4MAT, öğretim modeli, öğretmen görüşleri

1. Giriş

Yeni öğretim programının felsefesi ve belirlediği amaçlar doğrultusunda bilginin bireyden bağımsız olmadığı, birey tarafından yapılandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bilginin düz anlatım yoluyla sadece dinleme faaliyetinde bulunan öğrenciye aktarımı elbette ki söz konusu değildir. Bu nedenle yeni öğretim programında öğrencilerin kazanacakları becerilerdeki değişimin yanı sıra değişimin yaşandığı bir diğer ve belki de en önemli boyut öğretmen rollerinde ortaya çıkmıştır. Nitekim bir öğretim programı öğretmenler tarafından ne kadar doğru anlaşılır ve uygulanırsa öğrenciler de o ölçüde başarılı olacak; eğitimdeki başarı düzeyi de o oranda artacaktır. Bu noktadan hareketle ortaya çıkan soru, yeni öğretim programının nasıl bir öğretmen istediğidir.

Daha önceki yıllarda tanım→ formül→ örnek→ uygulama→ alıştırma biçiminde yürütülen matematik öğretimi; yeni programda önerilen problem→ keşfetme→ varsayımda bulunma→ doğrulama→ ilişkilendirme→ genelleme döngüsü ile öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rollerini yüklemiştir (Baki, 2008). Yeni öğretim programında öğretmenin asıl rolü, ders esnasında öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek ve bu süreçte öğrencilerine rehberlik etmektir. Bunun yanı sıra Brooks ve Brooks'un (1999) da belirttiği gibi yapılandırmacı yaklaşımın uygulayıcısı konumundaki öğretmenin; bilgiye ulaşmanın yollarını gösterirken fiziksel materyalleri etkileşimli kullanma, öğretim stratejilerini duruma göre değiştirebilme, öğrencilerin yeni öğrenecekleri kavram hakkında ön bilgilerini yoklama, öğrencileri aktifleştirmek için hem birbirleri hem de kendisiyle iletişimde bulunmalarında cesaretlendirme, öğrencilerin olaylara bakış açılarını değiştirmesini sağlama, öğrencilerin yaşantılarından yola çıkarak çeşitli denenceleri tartışmaya açma, öğrencilerin ilişkileri yapılandırmasını ve metafor yaratmasını sağlama gibi becerilere sahip olması gerekmektedir.

Yeni öğretim programının öğretmene yüklediği rollerle birlikte öğretmenlerin sınıf ortamında uyguladıkları yöntem ve tekniklerde de değişim kaçınılmaz olmuştur. Yeni programın içinde öğretmen merkezli yaklaşımı çağrıştıran yönergeler yanında daha çok vurgu yapılan nokta öğrenci merkezli olduğundan; öğrencinin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmesinde nitelikli, çağdaş öğrenme

kuramlarını anlayan ve uygulayabilen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Baki, 2008). Bu nedenle yeni matematik programıyla birlikte öğretmenlere çağdaş öğretim modelleri, yöntem ve stratejileri tanıtılmıştır. Öğretmenler de bunlardan yararlanarak farklı birçok öğrenme ortamını sınıflarında oluşturmaya başlamıştır. Son yıllarda da öğretmenlerin derslerinde kullanması gerektiği önemle vurgulanan, üzerine yapılan araştırma sayısı oldukça artan öğretim modellerinden biri 4MAT öğretim modelidir.

İnsanların öğrenme biçimlerindeki farklılıklar üzerine kurulan 4MAT sistemi, öğretmenlere öğretim sürecini düzenlemeleri konusunda yardımcı olmak üzere geliştirilmiştir. 4MAT sistemi bireysel öğrenme biçimleri ve beyin üstünlüğüne dayalı işleme tercihlerinden faydalanan sekiz aşamalı bir öğretim döngüsüdür. Bazı konular bazı öğrenciler tarafından istenilen oranda öğrenilirken, bazılarının neden yapmadığı hususunda öğretmenlerin farkındalığını artırmak için ortaya konan 4MAT, eğitim, işletme, psikoloji, nöroloji alanlarında yapılan araştırmalar üzerine temellendirilmiş bir modeldir (Hazır-Bıkmaz, 2002).

Yurt dışında yapılan ders kitabı ile 4MAT modelini temele alan uygulamaların kıyaslandığı çalışmalarda, 4MAT modelinin kullanıldığı uygulamaların büyük ölçüde başarıyı ve kalıcılığı arttırdığı görülmüştür (Jackson, 1999; Jackson, 2001; Delaney, 2002). Ülkemizde 4MAT öğretim modeline yönelik yapılan çalışmalarda da genellikle öğrenciler üzerine odaklanmıştır (Öztürk, 2007; Tatar, 2006; Uysal, 2009). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, 4MAT öğretim modelinin öğrencilerin öğrenmeleri, başarıları, tutumları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu şeklindedir. Öğretime katkısı, hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan bilimsel çalışmalarla ortaya konan böyle bir öğretim modelinin, öğretmenlerimiz tarafından uygulanıp, öğretmen görüşlerinin alınması; uygulamaların doğurduğu sonuçları görebilmek açısından önemlidir. Bu yönüyle alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık arz etmekte olan bu araştırmanın temel amacı; 4MAT modelini kullanan matematik öğretmenlerinin modele yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

1.1.4MAT Öğretim Modeli

McCarthy'nin 1970'li yıllarda geliştirmiş olduğu 4MAT öğrenme sistemi, öğrenme stillerinin sağ/sol beyin yarımküreleri ile ilişkisini ve her bir öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenirken cevap aradıkları "niçin, ne, nasıl ve ise ne olur" sorularının önemini ortaya koyan bir modeldir (Ekici, 2003). Bu model Kolb'un beyin yarım kürelerine yönelik yapmış olduğu araştırmalar sonucunda ortaya koyduğu öğrenme teorisine dayanmaktadır. McCarthy de Kolb'un teorisini biraz değiştirmiş; ilk ve orta öğretim için bir öğretim modeli hazırlamıştır (Ojure, 1997).

McCarthy altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda sınıflandırmış olduğu öğrenme stillerini; birinci tip öğrenenler (imgesel öğrenenler), ikinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler), üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu öğrenenler), dördüncü tip öğrenenler (dinamik öğrenenler) olmak üzere dört kategoride toplamıştır (McCarthy, 1982, 1985, 1987, 1990, 1997, 2000; Morris ve McCarthy, 1990). McCarthy (1987)'ye göre bu dört öğrenme stiline her biri bir çeyrektedir ve bu çeyrekteki birey kendisine uygun öğretim yapıldığında başarılı olacaktır. 4MAT öğretim modelinin planlama süreci bu öğrenme stillerine sahip olan bireylerin özellikleri göz önünde bulundurularak yapılır (McCarthy, 1987; McCarthy, 2003).

Birinci tip öğrenme stiline sahip olan bireylerin "Neden?" öğrendiklerini bilmeleri gerekir. Ayrıca bu bireylere öğrenirken kendi yaşantılarından örnekler sunmak gerekir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler insanlarla iletişim halinde olmayı sevip, insanların fikirlerine değer verdiklerinden beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, grup çalışması gibi teknikleri kullanmak yararlı olacaktır (McCarthy, 1990; McCarthy, 2000; McCarthy ve McCarthy, 2006).

İkinci tip öğrencilere bilgi verirken zihinlerindeki "Ne öğreniyorum?" sorusuna cevap verilmesi gerekir. Bağımsız olarak çalışmayı tercih ettiklerinden anlatım, problem çözme, bireysel çalışmalar ve zihin organizasyonlarıyla çözülecek sorular sormak analitik öğrenenlere en uygun tekniklerdir olacaktır (McCarthy, 1990; McCarthy, 2000; McCarthy ve McCarthy, 2006).

Üçüncü tip öğrenenler, yaşam problemleri üzerinde çalışmak istedikleri için okulda geçen zamanı boşa geçmiş olarak görürler. Stratejik düşünmeye değer verirler. Derslerde uygulamaya dönük çalışmalar ve öğrencilerin farklı bakış açılarıyla yaklaşımlarını sağlayacak etkinlikler yapılması yararlı olacaktır. Bu tip öğrenenler için problem çözme tekniğine yer erilebilir, çalışma yaprakları kullanılabilir (McCarthy, 1987; McCarthy, 1990; McCarthy, 2000).

Dördüncü tip öğrenen öğrenciler için okul sıkıcı ve fazla düzenlidir. Dinamik öğrenenler diğer insanların fikirlerine de önem verdikleri için beyin fırtınası, küçük grup çalışmaları, örnek olay incelemesi, gibi teknikler kullanılması faydalı olacaktır (McCarthy, 1987; McCarthy, 1990; McCarthy, 2000).

2. Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin 4MAT'a yönelik düşüncelerini ortaya koyabilmek için en uygun yöntemin özel durum çalışması olduğuna karar verilmiştir. Çünkü bu model araştırmacıya, özel bir durum veya olay üzerinde derinleşebilme ve çalışmadaki farklı unsurları ortaya koyabilme fırsatı vermektedir (Patton, 2005).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Trabzon il merkezindeki üç farklı ilköğretim okulunda çalışan mesleki deneyimleri farklı üç ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerden görüş alınmasının daha zengin bir bakış açısı sağlayacağı düşünüldüğünden amaçlı örneklem seçimine gidilmiştir. Araştırma etiği gereği, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin gerçek isimlerine yer verilmezken; öğretmenleri temsil etmesi için Ö1, Ö2 ve Ö3 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Tasarımı

Araştırmacının yaptığı literatür taraması sonucunda 4MAT öğretim modelini uygulayan öğretmenlerin modele yönelik görüşlerine odaklanılmasına karar verilmiştir. Öncelikli olarak pilot çalışma yapılmış; modeli gönüllü uygulamak isteyen bir matematik öğretmenine modeli 4 saat anlatılmıştır. Ardından gözlemlenen öğretmen, 2 haftalık süreçte derslerini 4MAT modelini kullanarak anlatmaya çalışmıştır. Bu süreçte öğretmenin modeli bazı noktalarda anlayamadığı tespit edilerek, esas uygulama sürecinde öğretmenlere 4MAT'a yönelik 8 saatlik eğitim verilmiştir. Tablo 1'de bu eğitim sürecinde yapılanlar yer almaktadır. Öğretim modelini uygulayan gönüllü üç öğretmen gözlemlenmesinin ardından, 4MAT öğretim modeline yönelik düşüncelerini yansıtacak şekilde görüşmeler yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin 4MAT öğretim modeline ve yaşadıkları sürece yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Bu metotta araştırmacı mülakat sorularını mülakata başlamadan önce hazırlar, fakat bireyler ve koşullara bakarak bazı esneklikler sağlayabilir.

Öğretmenlerin 4MAT öğretim modeline yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak için mülakatta "4MAT öğretim modeline yönelik aldığımız eğitim ve yapmış olduğunuz uygulamaların ardından bu model hakkında neler düşünüyorsunuz?" ve "Size göre, 4MAT yönteminin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" soruları yöneltilmiştir. Ardından öğretmenlerin 4MAT uygulamaları öncesinde yaşanan hazırlık sürecine yönelik görüşlerini almak için "4MAT yönteminde hangi çeyreğin planlanması daha kolaydı? Niçin?" ve "4MAT yönteminde hangi çeyreğin planlanması daha zordu? Niçin?" soruları sorulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin 4MAT'a yönelik görüşlerini ortaya koymak için içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin kullanmış oldukları ifadeler incelenmiş, oluşturulan kodlar doğrultusunda kategori ve temalar belirlenmiştir. Ayrıca tablodaki verileri desteklemek adına da öğretmenlerin cümlelerine doğrudan alıntı şeklinde sıklıkla yer verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Öğretmenlerin 4MAT Öğretim Modeline Yönelik Genel Görüşleri

“4MAT öğretim modeline yönelik aldığınız eğitim ve yapmış olduğunuz uygulamaların ardından bu model hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin 4MAT’a ilişkin genel görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
4MAT modeline yönelik genel görüşler	Modele yönelik olumlu görüşler	Günlük yaşantılardan örnek vererek öğrencilerin ön bilgi edinmeleri sağlanıyor.	Ö1
		Tartışma, beyin fırtınası gibi yöntemlerle öğrencilerin fikir üretmeleri sağlanıyor.	Ö1, Ö3
		Öğrencilerde konuyu öğrenme isteği uyandırıyor.	Ö3
		Öğrencilerin kavramları tanımlamasını sağlıyor.	Ö3
		Çok sayıda yöntem, materyal kullanılıyor.	Ö1,Ö2,Ö3
		Yapılan etkinlik ve kullanılan materyallerle kavramlar somutlaştırılıyor.	Ö1,Ö2,Ö3
		Öğrenciler formüllerin nasıl çalıştığını uygulamalarla görüyor.	Ö1,Ö3
		Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanıyor.	Ö2
		Günlük hayat problemlerine yer verilmesi öğrencilerdeki matematiğin yararına olan inancı artırıyor.	Ö1
		Aktivitelerle ders daha zevkli oluyor.	Ö2
	Öğrencilerin konuyu kavraması kolaylaşıyor.	Ö1,Ö2,Ö3	
	Öğrencilerin düşüncelerini birbirleriyle paylaşmalarıyla sosyalleşme sağlanıyor.	Ö2	
	Farklı türde öğrenen öğrencilerin hepsi için uygun bir öğrenme ortamı oluşuyor.	Ö2	
	Modele yönelik olumsuz görüşler	Sınıfların kalabalık olması modelin uygulanmasını zorlaştırıyor.	Ö1,Ö2
	Zamanla anlamında sıkıntı yaratıyor.	Ö3	
	Öğrenciler dershanede konuyu öğrenerek geldiklerinden modelin ilk yarısında sıkılabiliyor.	Ö3	

Tablodan görüldüğü gibi öğretmenler 4MAT modeliyle birlikte birçok materyal kullanıldığını, kullanılan bu materyallerle kavramların somutlaştırıldığını ve böylelikle konuları kavramanın kolaylaştığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler 4MAT modeliyle öğrencilerde öğrenme isteğinin oluştuğunu, konuyu kavramanın kolaylaştığını, modelin öğrencilerin yeni fikirler üretmesini sağladığını, öğrenciyi aktifleştirdiğini ve sosyalleştirdiğini düşünseler de kalabalık sınıf ortamında modelin uygulanmasında problem olabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim yapılan gözlem sürecinde özellikle Ö1 öğretmeninin kalabalık olan sınıfının yönetimini sağlamada zaman zaman güçlük çektiği görülmüştür. Ö3 öğretmeninin dile getirdiği bir başka durum da dershaneye giden öğrencilerin modelin uygulanması sürecinde sıkıldıkları yönündedir. Buradan ülkemizdeki dershanecilik anlayışının yapılandırmacı yaklaşıma uygun 4MAT modelinin uygulama sürecini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

3.2. Öğretmenlerin 4MAT’a Uygun Ders Planlama Sürecine Yönelik Görüşleri

“4MAT yönteminde hangi çeyreğin planlanması daha kolaydı? Niçin?” sorusuna öğretmenlerin yorumları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin ders planlamasını daha kolay yaptığı çeyrekler

Katılımcılar	KATEGORİLER	
	Planlanması Daha Kolay 4MAT Çeyreği	Gerekçe
Ö1	1. Çeyrek	Öğrencilerin yaşantılarından yola çıkarak örnekler vermek daha kolay.
Ö2	2. Çeyrek	Geleneksel yaklaşımla benzerlik gösterdiğinden daha kolay hazırlanıyor.
Ö3	1. Çeyrek	Günlük hayatla ilişkili etkinlikler üretmek daha kolay.

Ö1 ve Ö3 öğretmenleri 4MAT’a yönelik planlama yaparlarken, 1. çeyreğe yönelik ders hazırlığını diğer çeyreklere nazaran daha kolay yaptıklarını dile getirmiştir. Bunun nedeni de konuya yönelik günlük hayattan örnekler, etkinlikler bulmanın daha kolay olmasına bağlanmıştır.

Öğretmenlerin 4MAT modeline uygun plan yapma sürecinde onları daha fazla zorlayan çeyreklerle ilişkin bilgilere de Tablo 3’te yer verilmiştir:

Tablo 3. Öğretmenlerin ders planlamasında güçlük çektiği çeyrekler

Katılımcı	KATEGORİLER	
	Planlanması Daha Zor 4MAT Çeyreği	Gerekeçe
Ö1	4.Çeyrek	Öğrencilerin öğretilen kavramlarla ilgili yeni şeyler üretmelerini sağlayacak etkinlik ya da problemler bulmak zor.
Ö2	1. Çeyrek	Somut yaşantıları ortaya koyacak etkinlikleri bulmak kolay değil.
Ö3	3. Çeyrek	Test çözmek isteyen öğrencilerimin dikkatini çekecek uygulama etkinlikleri tasarlamakta güçlük çektim.

Ö1 öğretmeni 4MAT modeline uygun olacak şekilde derste neler yapacağını planlarken 4MAT'ın son çeyreğine yönelik etkinlik ya da problem bulmakta zorluk çektiğini belirtmiştir. Ö2 öğretmeni de dersin ilk çeyreğinde öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikleri bulmada sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Bunun sebebi de matematikte yer alan bazı konuların somutlaştırılmasının daha güç olmasına bağlanmıştır. Ö3 öğretmeni ise öğrencilerinin derste test çözmek istediklerinden üçüncü basamağa uygun uygulama etkinlikleri oluşturmada sıkıntı yaşadığını dile getirmiştir.

3.3. Öğretmenlerin 4MAT'ın Avantajlarına/Dezavantajlarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında modelin avantaj ve dezavantaj olarak gördükleri durumlara ilişkin görüşleri Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin 4MAT modelinin avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
4MAT'ın Avantajları	Öğretmene ve öğrenciye çoklu düşünme imkanı sağlıyor.	Ö1
	Konuların kavratılmasını kolaylaştırıyor.	Ö1
	Öğrencileri derse motive ediyor.	Ö2
	Kalıcı öğrenmeyi sağlıyor.	Ö2,Ö3
	Öğrencilerin öğrenecekleri diğer konular için iyi bir alt yapı oluşturmasını sağlıyor.	Ö2
	Öğretmenin bir konuyu tekrar tekrar anlatma zahmetinden kurtarıyor.	Ö2
4MAT'ın Dezavantajları	Öğrencilerin çok az kısmı yeni bilgi/ kavram üretme yeteneğine sahip olduğundan son çeyrekte istenilen ders katılımı sağlanamıyor.	Ö1
	Zaman alıyor.	Ö1, Ö2, Ö3
	Ders planlama sürecinde (etkinlik, materyal hazırlama gibi) öğretmene ayrı bir yük getiriyor.	Ö2

Ö1 öğretmeni, 4MAT'ın dersin planlama sürecinde öğretmeni etkinlikler, aktiviteler tasarlama konusunda yeni fikirler üretmeye ittiğini, öğrenciyi de dersin her bir aşamasında düşünmesini sağladığını belirtmiştir. Bu üretim sürecinin de öğrenci ve öğretmenlerdeki çok yönlü düşünme becerilerini artırdığını ifade etmiştir. Ö2 öğretmeni modelin öğrencileri derse gayet iyi motive ettiğini, her öğrenciye hitap etmesiyle öğrencilere ayrı ayrı konuyu tekrar anlatma yükünden kurtardığını; etkili bir öğrenme ortamı sağlandığından öğrenilecek her bir konu için iyi bir alt yapı hazırlandığını belirtmiştir. Ayrıca Ö3 öğretmeni de Ö2 öğretmeni gibi bu modelin kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünmektedir.

Öğretmenler 4MAT modelinin avantaj sağladığı durumları dile getirirken; yaşadıkları süreçle birlikte 4MAT'ta dezavantaj olarak gördükleri durumları da ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1 öğretmeni son çeyrekte oluşturulacak olan öğrenme ortamındaki etkinliklere yeteri düzeyde öğrenci katılımı olmadığını belirtmiştir. Bunun nedenini de son çeyrekte yaratıcı düşünme gücü yüksek, yeni şeyler ortaya koyabilen öğrencilerinin çok az sayıda olmasına bağlamıştır.

4. Sonuç

Yapılandırmacı yaklaşımın sunduğu pek çok öğretim yöntem ve tekniğin kullanıldığı 4MAT'a yönelik öğretmenler; modelin kalabalık sınıflarda uygulanmasında istenen verimin alınmadığı, zaman

sıkıntısı yarattığı, uygulama öncesinde materyal hazırlamanın zor olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Ülkemizde yeni yaklaşımın uygulanması sürecine yönelik yapılan çalışmalarda da (Güneş, 2008; Gökçek; 2008; Ergen, 2009; Kalender, 2006) öğretmenlerin benzer problemlerden yakındığı görülmektedir. Ö1 öğretmeni modelin başarıya ulaşmasında önemli bir etkenin de öğrencilerin hazır bulunuşluk yani mevcut bilgi birikimleri olduğunu belirtmiştir. Nitekim Özdemir vd. (2002) çalışmalarında öğrenmeyi etkileyen en önemli öğenin bireyin mevcut bilgi birikimi olduğunu destekler sonuçlar bulmuşlardır.

Ö3 öğretmeni ülkemizdeki sınav gerçeğinin modelin uygulanabilirliğini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde öğretmenin öğrencilerinin merkezi sınavlardaki başarılarına yönelik endişe duyduğu ve öğrencilerin de sınav odaklı çalışmalar istediği dikkat çekmiştir. Gökçek'in (2008) ve Kızılaslan Tunçer'in (2011) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik endişe taşıdıkları ve yeni programla merkezi sınavların örtüşmediğini ifade ettikleri görülmüştür. Yine görüşmedeki ifadelerden, Ö3 öğretmenin başarılı öğrencilerden oluşmuş bir sınıfa derse girmesinden ötürü, yönetimin sınav odaklı bir çalışma ortamı istediği anlaşılmaktadır. Oysa öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde derslerde yeni stratejileri tam olarak uygulayabilmeleri için bu konuda istekli bir yönetime ihtiyaçları vardır (Railsback, 2002). Buradan 4MAT ya da benzeri bir modelin uygulanmasında yalnızca öğretmenin değil, yenilikçi özelliğe sahip yönetimlere de ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler 4MAT'ın kullanımına yönelik sıkıntılarını dile getirmekle birlikte bu yöntemin eğlenceli, öğrencileri aktifleştiren ve sosyalleştiren, konuların somutlaştırılmasında yardımcı, derse ilgiyi artıran, kavramsal öğrenmeyi sağlayan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, yaratıcı düşünmeyi sağlayan etkili bir model olduğu kanısındadır. Bu düşünceleriyle birlikte bundan sonraki ders süreçlerinde de bu yöntemle uygulama yapmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda çalışma, Ojure'un (1997) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlere verilen 4MAT eğitimi sonunda öğretmenlerin 4MAT modelinin öğretime karşı olumlu düşünceler içinde olması bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Kaynakça

- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (4. Baskı). Harf Eğitim Yayıncılığı, Trabzon.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1999). The case for constructivist classrooms. USA:ASCD.
- Delaney, A. (2002). *Better teaching model? Middle school science classroom using the 4MAT instructional strategy vs. lessons created without this model* (Unpublished masters' thesis). University of North Texas, USA.
- Driskill, W. C. (1998). *Effectiveness of the 4MAT instructional design on personal and cognitive attitudes of students* (Unpublished Ph. D. Thesis). The University of Texas at Austin, USA.
- Dunn, R., & Stevenson, J. M. (1997). Teaching diverse college students to study with a learning styles prescription. *College Student Journal*, 31, 333-339.
- Ekici, G. (2003). Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretime Yönelik Ders Planı Örnekleri. Ankara; Gazi Kitabevi.
- Ergin, S. (2011). Fizik Eğitiminde 4MAT Öğretim Yönteminin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Lise Öğrencilerinin İş, Güç Ve Enerji Konusundaki Başarısına Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Gökçek, T. (2008). 6. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına Uyum Sürecinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.
- Güneş, G. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları, Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2002). *Öğrenme biçimlerini okula getirmede 4MAT sistemini kullanma*. Çeviri: Bernice McCarty. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3412, 105-111.

- Jackson, H. B. (1999). Teaching to a Diversity of Learning Styles: Using 4MAT Model in a Block Scheduled School (Unpublished Ph. Thesis). The University of Pittsburgh.
- Jackson, P. R. (2001). The effects of teaching methods and 4MAT learning styles on community college students' achievements, attitudes and retention in introductory microbiology, (Unpublished Ph. D. Thesis). Lynn University, USA.
- Kalender, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli "Yeni Matematik Programı" nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Kızılaslan Tunçer, B. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Programında Yer Alan Etkinlikler, Proje Ödevleri ve Seviye Belirleme Sınavına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6(1), 801-809.
- McCarthy B. (1982). Improving Staff Development Through CBAM and 4MAT. *Educational Leadership*, 401, 20-25.
- McCarthy B. (1985). What 4MAT Training Teaches us About Staff Development. *Educational Leadership*, 427, 61-68.
- McCarthy, B. (1987). The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/ left mode techniques. Barrington: Excel Inc.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools. *Educational Leadership*, 482, 31-37.
- McCarthy, B. (1997). A tale of four learners, 4MAT learning styles. *Educational Leadership*, 546, 46-51.
- McCarthy, B. (2000). *About teaching 4MAT in the classroom*. Illinois: About Learning Inc.
- McCarthy, B. (2003). *About teaching companion 4MAT implementation workbook*. Wauconda, IL: About Learning.
- McCarthy, B. & McCarthy, D. (2006). *Teaching around the 4MAT cycle: Designing instruction for diverse learning styles*. California: Corwin Pres.
- Mutlu, M. (2004). İlköğretim 8.sınıf fen bilgisi dersinde fotosentez-hücre solunum konusunun 4MATt öğretim modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrenci tutum ve başarısı üzerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ojure, L. P. (1997). *An investigation of the relationship between teachers' participation in 4mat fundamentals training and teachers' perception of teacher efficacy*. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction.
- Özdemir, Ö., Ülker, M., Uyguç, M., Huyugüzel, P., Çavaş, B. & Kesercioğlu, T. (2002). Fen eğitiminde inşacı yaklaşım ve kavram haritalarını kullanımının öğrenci başarılarına olan etkileri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme stilleri ve 4mat modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Railsback, J. 2002. *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. <http://www.nwrel.org/request/2002aug/index.html>
- Tatar, E. (2006). *İkili işlem kavramı ile ilgili öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve 4mat yönteminin başarıya etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uysal, F. 2009. *İlköğretim 6.Sınıf matematik dersi "kesirler" konusunun öğretiminde 4mat öğrenme stili modelinin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

EVALUATION OF THE TEACHING ENVIRONMENT FOR IMPROVE THE GEOMETRIC HABITS OF MIND OF TENTH GRADE STUDENTS

Zeynep Bahar ERŞEN¹ Rıdvan EZENTAS² Murat ALTUN³

¹Afyon Kocatepe Üniversitesi, zbersen@aku.edu.tr

²Uludağ Üniversitesi, rezentas@uludag.edu.tr

³Uludağ Üniversitesi, maltun@uludag.edu.tr

ABSTRACT

The purpose of this study was to reveal the effectiveness of a teaching environment designed for improving the geometric habits of mind of high school students. This research method was designed as a quasi-experimental design. The working group of the study was consisted of 31 students which were experimental group. The research data were gathered by pre-test, post-test, permanence test developed by the researcher. In the result of the study, it was showed that the designed teaching environment is effective in improving the geometric habits of mind and the permanence of habits. That is, it was determined that there is a significant difference in improving of geometric habits of mind and the persistence of these habits.

Key Words: habits of mind, geometric habits of mind, teaching environment

ONUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİK DÜŞÜNME ALIŞKANLIKLARINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETİM ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; onuncu sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik tasarlanan öğretim ortamının etkinliğini ortaya koymaktır. Yarı-deneysel olan çalışmada deney grubu 31 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ön test, son test ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, tasarlanan öğretim ortamının geometrik düşünme alışkanlıklarının gelişiminde ve kalıcılığında etkisi olduğu yönündedir.

Anahtar Kelimeler: düşünme alışkanlığı, geometrik düşünme alışkanlığı, öğretim ortamı

1. Giriş

Geometrik düşünme alışkanlıkları kavramını literatüre kazandıran Goldenberg (1996), “Connected Geometry” projesinin sonucunda geometrik düşünme alışkanlıklarına sahip bireylerin alışkanlıklarını şu şekilde sıralamıştır: görselleştirme, geometrik şekilleri yorumlama, formal ve informal tanım yapma, görsel ve sözlü olarak sunulan bilgiler arasında dönüşüm yapma, denemeler yoluyla bir sonuca varma, değişmezleri araştırma, tümdengelimli kullanabilme, genellemeye varma, algoritma hakkında muhakeme etme ve algoritma oluşturma, geometrik yapıları hareketli düşünebilmedir. Cuoco ve diğerlerinin (1996) çalışmalarında da bu alışkanlıklara ek olarak farklı geometrik sistemler üzerinde çalışma ilgisi ve orantısız muhakeme becerisine vurgu yapılmıştır. Bu çalışmaların ardından, geometrik düşünme alışkanlıklarının en kapsamlı biçimde (her iki çalışmadaki sınıflamaları içeren) ele alındığı çalışma Driscoll ve diğerleri (2007) tarafından ortaya konmuştur. Araştırmacılar proje çalışmalarında, 5.-10. sınıf öğrencilerine sordukları geometri problemlerinin çözümlerini analiz etmiş; çözümlere yönelik öğrencilerle görüşmüştür. Ardından da, bireylerin sahip olması gereken geometrik düşünme alışkanlıklarını; ilişkilendirme alışkanlığı, geometrik fikirlerin genelleştirilmesi alışkanlığı, değişmezleri araştırma alışkanlığı, keşfetme ve yansıtma alışkanlığı olarak dört kategori altında toplamışlardır. Bu nedenle, bu çalışmanın teorik yapısı, Driscoll ve diğerleri (2007) tarafından yapılan sınıflandırma üzerine kurulmuştur.

Literatürde Driscoll ve diğerleri (2007) ilköğretim ve lise öğrencilerinin geometrik düşünme alışkanlıklarını ortaya koymaya yönelik çalışma yaparken; ülkemizde de programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarının belirlenmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür (Bülbül, 2016; Özen, 2015; Yavuzsoy-Köse & Tanışlı, 2014). Bununla birlikte; ülkemizin geleceğine yön verecek olan gençlerin, lise öğrencilerinin geometrik düşünme alışkanlıklarının belirlenmesi ve bu alışkanlıkların geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamlarının etkisinin incelenmesi, alan yazında önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu

bağlamda, araştırmanın ana problemi; “Tasarlanan öğrenme ortamının, onuncu sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme alışkanlıkları üzerinde etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel probleme yanıt aramak için aşağıdaki alt problemler araştırılacaktır:

Deney grubundaki öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıkları ön testi ve son testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.1. Geometrik Düşünme Alışkanlıkları

Bu alışkanlıkların ne olduğu ve bu alışkanlıklara sahip bireylerin genel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

İlişkilendirme alışkanlığı; bir, iki ya da üç boyutlu geometrik şekil ve cisimlerin aralarındaki ilişkileri (eşlik, benzerlik ya da paralellik gibi) aramayı ve bu ilişkilerin problem çözümlerine nasıl yardımcı olabileceğini muhakeme edebilmeyi içerir (Driscoll ve diğerleri, 2007). Bu alışkanlığa sahip olan bireyler; iki ya da daha çok geometrik şekiller arasındaki ortak/benzer olan ya da olmayan özellikleri belirleyebilirler. Bu şekiller arasındaki benzerlik ya da farklılıkları gerekçeleriyle ortaya koyabilirler. Verilen bir geometrik şeklin içerisindeki alt şekilleri tespit edebilir; ya da geometrik bir şeklin içerisinde alt geometrik şekiller oluşturabilirler. Geometrik şekilleri ilişkilendirebilmek için simetriyi kullanabilirler. Yine, bu bireyler, iki ya da daha fazla geometrik şekli orantısal muhakeme ile ilişkilendirebilirler (Driscoll ve diğerleri, 2008). Orantısal muhakeme ise bireylerin aynı ya da farklı ölçme uzaylarına ait çoklukları çarpımsal olarak karşılaştırabilmesi ve bunu matematiksel olarak ifade edebilmesidir (Clark & Lesh, 2003).

Okul matematiğinin merkezinde olan genelleme, matematik öğretiminin temel amaçlarından biridir (NCTM, 2000; Polya, 1954). Genelleme, verilen problemin özel bir duruma yönelik durumunun doğrulanmasının ardından; bu durumdan yararlanarak genel bir kural oluşturmadır (Cuoco ve diğerleri, 1996; Goldenberg, 1996). Genelleme süreci de; “çoğu”, “her” ya da “belli” durumları tahmin etme, tahminleri kontrol etme, tahmine yönelik bir sonuca varma ve bu sonuç üzerinde tartışabilme bileşenlerinden oluşur (Driscoll ve diğerleri, 2008). Geometrik fikirlerin genelleştirilmesi alışkanlığı ise, geometrik kavramla ilgili ortaya çıkacak “genel” ve “tüm” durumları tanımlamaya ve anlamaya yöneliktir (Driscoll ve diğerleri, 2007). Bu alışkanlığa sahip bireyler; konuyla ilgili özel durumları göz önünde bulundurabilir, özel durumların ardından farklı örnekler için denemeler yapabilir ve ardından yeni durumlar için genellemeler yapabilirler. Çözüm kümesinin tamamını görebilir ve neden daha başka çözümün olmadığını açıklayabilirler. Bir geometrik şekil sınıfı için evrensel bir kural ortaya koyabilirler. Daha geniş bağlamda, problem ya da kurallara yönelik çıkarımlarda bulunabilirler (Driscoll ve diğerleri, 2008).

Geometrik düşünme alışkanlığına sahip bireylerin özelliklerinden biri de değişmezleri araştırmaya yatkın olmalarıdır (Cuoco ve diğerleri, 1996; Driscoll ve diğerleri, 2007; Goldenberg, 1996). Değişmeyen ya da sabit niceliklerin belirlenmesi matematiksel araştırmanın en önemli kısımlarından biridir (Leikin, 2007). Geometride değişmezlik; geometrik yapının bazı kısımlarında değişim meydana gelse de aynı kalan durumları/özellikleri ifade eder. Bu geometrik alışkanlık, geometrik bir şeklin bir dönüşüm (yansıma, öteleme, döndürme, parçalara ayırma, şekli büyütme ya da kontrollü biçim değiştirme gibi) sonucunda hangi özelliklerinin aynı kalıp hangi özelliklerinin değiştiğini analiz etmeyi ortaya koyar (Driscoll ve diğerleri, 2007). Bu alışkanlığa sahip olan bireyler statik bir durum hakkında dinamik düşünebilirler. Bir dönüşüm uygulandığında hangi özelliklerin değiştiğini ve hangilerinin aynı kaldığını merak ederler. Bu özellikleri fark edip; bunların niçin değiştiğini/değişmediğini açıklayabilirler. Bir noktayı ya da şekli hareket ettirmenin ortaya çıkaracağı etkiye yönelik tahminde bulunurlar. Dönüşüm altındaki sınırlı ve uç durumları göz önünde bulundururlar (Driscoll ve diğerleri, 2008).

Keşfetme, bireyin geometrik bir problemin çözümüne yönelik çeşitli stratejiler geliştirerek sonuca ulaşması; yansıtma ise bu süreçte bireyin çözüme yönelik her yaptığının farkında olması ve bunları

sorgulamasıdır. “Eğer böyle yaparsam ne olur?” ve “Bunu böyle yaparak ne öğrendim?” arasındaki denge, bu düşünme alışkanlığının göstergesidir (Driscoll ve diğerleri, 2007). Keşfetme ve yansıtma alışkanlığına sahip olan bireyler, tahmin ya da sezgiler yoluyla çizim yapabilir, şekille oynayabilir ya da şekil üzerinde keşifler yapabilirler. Daha önceki benzer durumları göz önünde bulundurabilirler. Bir durum, koşul ya da geometrik şeklin bazı özelliklerindeki değişimi düşünebilirler. Çözüm sürecindeki her bir adımda sonuca yönelik kendilerini sorgularlar. Çözüm için ara adımları iyi belirleyebilirler. Sonuçta nasıl bir durumun ortaya çıkabileceğine yönelik açıklama yapabilirler. Sonuca yönelik tahminlerini test etmek için kreatif yollar ortaya koyabilirler (Driscoll ve diğerleri, 2008).

2. Yöntem

Öğrenme ortamının öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarına etkisi incelendiğinden; yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan yarı deneysel yöntem; deney ve kontrol gruplarına rasgele dağılımın yapılmadığı ancak deneysel bir yaklaşım içeren bir araştırma tasarımıdır (Campell & Stanley, 1963; Cohen & Manion, 2007).

2.1. Çalışma Grubu

Öğrencilerin geometri problemlerini çözüm sürecinde hangi geometrik düşünme alışkanlıklarını kullandığının belirlenmesinde ve bu sürecin ortaya konmasında öğrenci seçimi önem arz etmektedir. Araştırmada rutin olmayan problemler seçildiğinden; öğrencilerin belirli bir başarı düzeyinde olması istenmiştir. Bu nedenle amaçlı örneklem seçimi yapılmış olup; araştırmanın çalışma grubunu Afyon ilinde bulunan Fen Lisesinin bir 10. Sınıf şubesi oluşturmaktadır. 10. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedenleri; üçgenler, dörtgenler ve çemberler konularının görülmüş olması ve yakın gelecekte herhangi bir merkezi sınav yer almadığından, öğrencilerin sınav kaygılarının olmamasıdır. Araştırmanın deney grubunda 17’si kız 14’ü erkek öğrenci yer almaktadır.

2.2. Araştırmanın Tasarımı

Araştırma amacının ve problemlerinin belirlenmesinin ardından; 10. Sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğrenme ortamında öncelikli olarak problemler belirlenmiştir. Bunun nedeni; matematiksel düşünme alışkanlıklarının temelini problem çözmenin oluşturmasıdır (Driscoll ve diğerleri, 2007; Jacobbe & Millmann, 2009). O halde geometrik düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinde de geometri problemleri baz alınmalıdır. Bu bağlamda çalışmada geometri problemleri kullanılarak öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarını belirlemek ve geliştirmek hedeflenmektedir. Seçilen problemlerin daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin hemen çözemeyeceği, daha az karşılaştıkları yani rutin olmayan problemler olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü ancak bu şekilde öğrencilerin sahip oldukları geometrik düşünme alışkanlıkları ortaya çıkabilecektir (Cuoco, Goldenberg ve Mark; 2010; Driscoll ve diğerleri 2007; Leikin, 2007). Bununla birlikte, araştırmacı öğrencilere çözüm sürecinde rehberlik etmiş; çeşitli yönergeler verip, öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarını kullanmaya teşvik ederek sonuca ulaşmalarını sağlamıştır. Öğrenme ortamının tasarımında dikkat edilen bir diğer husus da öğrencilerin değişmezleri araştırma alışkanlığını işe koşmalarında dinamik geometri yazılımlarının kullanımıdır. Yapılan çalışmalarda bireylerin geometrik yapıları hareketli düşünmelerinde bu yazılımların kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Cuoco ve diğerleri, 1996; Goldenberg, 1996; Leikin, 2007). Bu bağlamda uygulama sürecinde değişmezleri araştırma alışkanlığının kullanımını gerektiren problem çözümlerinde GeoGebra programı kullanılmıştır. Öğrenme ortamı hazırlanırken dikkate alınan önemli bir husus da öğrencilerin problemler üzerinde tartışabilecekleri, yeni fikirler sunabilecekleri bir atmosfer oluşturulmasıdır. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000)’in süreç standartlarının öğelerinden biri matematiksel iletişimdir. Nitekim ortaöğretim matematik dersi öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği matematiksel yeterlilik ve becerilerden biri de matematiksel iletişim sağlayabilmedir (MEB, 2013). Son olarak, öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinde sahip oldukları düşünme alışkanlıklarının farkında olması gerekir (Costa & Kallick, 2000). Bu nedenle, her bir problemin öğrenciler tarafından çözümünün ardından hangi alışkanlıkların kullanıldığı gerekçeleriyle birlikte öğrencilere açıklanmış; ya da öğrencilerden açıklanması istenmiştir.

Öğrenme ortamının taşınması gereken özelliklerin belirlenmesinin ardından, hangi konulara yer verileceği ve hangi problemlerin seçileceği konusunda üç uzman matematik eğitimcisi ve öğrencilerin matematik derslerini yürüten matematik öğretmenin de görüşleri alınarak etkinlikler hazırlanmıştır. Yapılan pilot çalışmanın ardından etkinliklerin ve testlerin son şekli belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Tasarlanan öğrenme ortamının öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarına etkisini belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında GDAÖT (Geometrik Düşünme Alışkanlıkları Ön Testi), GDAST (Geometrik Düşünme Alışkanlıkları Son Testi) ve GDAKT (Geometrik Düşünme Alışkanlıkları Kalıcılık Testi) uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu testlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi için Bülbül'ün (2016) doktora çalışmasında kullandığı dört düzeyli puanlama cetveli kullanılmıştır. Bülbül (2016) tarafından hazırlanan puanlama cetveli şu şekildedir:

0 Puan : Hiç bir alışkanlık kullanılmadı.

1 Puan : Yalnızca 1 alışkanlık kullanıldı ancak doğru çözüme ulaşılamadı.

2 Puan : Birden fazla alışkanlık kullanıldı ancak çözüme ulaşılamadı.

3 Puan : Bir/birden fazla alışkanlık kullanıldı ve problemin çözümüne ulaşılabildi.

Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testinde sorulara verdiği cevaplar yukarıdaki gibi derecelendirildikten sonra; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin geometrik düşünme alışkanlıklarını önce kendi içlerinde sonra birbirleriyle karşılaştırmak için IBM SPSS Statistics 22 yazılımı kullanılmıştır. Böylece araştırmada geometrik düşünme alışkanlıkları testlerinden elde edilen nicel verilerin analizi ile öğrencilerin tasarlanan öğrenme ortamındaki gelişimleri genel çerçevede ortaya koymaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarındaki gelişim incelenmiştir. Veri grupları normal dağılım gösterdiğinden; elde edilen puanlar göz önüne alınarak, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme başarılarındaki gelişim, tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 1 ve Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların betimsel istatistik sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	Ss
Ön Test	31	16,645	4,666
Son Test	31	24,452	3,443
Kalıcılık Testi	31	21,387	3,303

Tablo 1'den görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar ($\bar{X} = 16,645$), uygulama sonrasında yapılan son testte ($\bar{X} = 24,452$) artmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin beş hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları ($\bar{X} = 21,387$) son test puanlarına göre düşse de ön test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Deneklerarası	957,914	30	31,930	76,077	,000	1-2,	,757
Ölçüm	959,118	2	712,539			1-3,	
Hata	378,215	60	9,366			2-3	
Toplam	2295,247	71,728					

Tablo 2'ye göre deney grubu öğrencilerinin her bir testten aldığı puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ($F(2,60)=76,077$, $p<.05$) ve etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmüştür ($\eta^2=0,757$). Buna göre, öğrencilerin son testten ve kalıcılık testinden almış oldukları ortalama puanlar, ön testten aldıkları ortalama puana göre daha yüksektir. Bununla birlikte, kalıcılık testinden alınan ortalama puanlar, son testten alınan ortalama puanlara göre daha düşüktür. Buradan, tasarlanan öğrenme ortamının, deney grubundaki öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirdiği; son test ile kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı fark çıksa da, öğrencilerin kalıcılık testi ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarına göre yüksek olması ile birlikte kalıcılığa etkisinin olduğu görülmektedir.

4. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puan ortalamaları, uygulama sonrasında yapılan son testte artmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin beş hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puan ortalamaları son test puanlarına göre düşse de ön test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; deney grubu öğrencilerinin her bir testten aldığı puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin son testten ve kalıcılık testinden almış oldukları puan ortalamaları, ön testten aldıkları puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Buradan, tasarlanan öğrenme ortamının, deney grubundaki öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirdiği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar; literatürde savunulduğu üzere uygun öğrenme ortamlarında düşünme alışkanlıklarının geliştirilebileceği görüşünü destekler niteliktedir (Charbonneau ve diğerleri, 2009; Cuoco ve diğerleri, 1996; Driscoll ve diğerleri, 2008; Goldenberg, 1996; Gordon, 2011; Hu, 2005; Jacobbe & Millman, 2009). Bununla birlikte Bülbül (2016)'ün öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının uygulama sonunda sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıklarının başlangıçta sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıklarına göre geliştiği gözlenmiştir. Benzer şekilde, matematiksel düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda da öğrencilerin düşünme alışkanlıklarının geliştiği belirlenmiştir (Guenther, 1997; Hu, 2005; Marshall, 2004).

Kaynakça

- Bülbül, B. Ö. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company.
- Charbonneau, P. C., Jackson, H. A., Kobyłski, G. C., Roginski, J. W., Sulewski, C. A., & Wattenberg, F. (2009). Developing students' "habits of mind" in a mathematics program. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 19(2), 105-126. <http://dx.doi.org/10.1080/10511970802409040>
- Clark, K., & Lesh, R. (2003). Whodunit? Exploring proportional reasoning through the footprint problem. *School Science and Mathematics*, 103(2), 92-98.
- Cohen, L., & Manion, L. (2007). *Research methods in education* (Third Edition). New York: Routledge Publications.
- Cuoco, A., Goldenberg, E., & Mark, J. (1996). Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula. *Journal of Mathematical Behavior*, 15(4), 375-402.
- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking: A guide for teachers grades 5-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., Egan, M., Mark, J., & Kelemanik, G. (2008). *The Fostering Geometric Thinking Toolkit: A Guide for Staff Development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goldenberg, E. P. (1996). "Habits of Mind" as an organizer for the curriculum. *Journal of Education*, 178(1), 13-34.

- Goldenberg, E. P., Shteingold, N., & Feurzeig, N. (2003). Mathematical habits of mind for young children. *Teaching Mathematics Through Problem Solving: Prekindergarten Grade, 6*, 51-61.
- Gordon, M. (2011). Mathematical habits of mind: promoting students' thoughtful considerations. *Journal of Curriculum Studies, 43*(4), 457-469.
- Guenther, S. J. (1997). *An examination of fifth grade students' consideration of habits of mind: A case study*. Dissertation Abstracts International, (UMI No. 9841295).
- Hu, H-W. (2005). *Developing Siblings and Peer Tutors To Assist Native Taiwanese Children In Learning Habits Of Mind For Math Success*. Dissertation Abstracts International, 256B (UMI No. 3179886).
- Jacobbe, T., & Millman, R. S. (2009). Mathematical habits of the mind for preservice teachers. *School Science and Mathematics, 109*(5), 298-302.
- Leikin, R. (2007). Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical tasks. *In the Proceedings of the Fifth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2330-2339). Larnaca, Cyprus.
- Lim, K. H., & Selden, A. (2009). Mathematical habits of mind. In S. L. Swars, D. W. Stinson and S. Lemons-Smith (Eds.). *Proceedings of the 31st annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Atlanta, GA: Georgia State University.
- Mark, J., Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Sword, S. (2010). Developing mathematical habits of mind. *Mathematics Teaching in the Middle School, 15*(9), 505-509.
- Marshall, A. R. (2004). *High school mathematics habits of mind instruction: student growth and development*. Dissertation Abstracts International, 115B, (UMI No. 1421654)
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Polya, G. (1954). *Induction and analogy in mathematics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Yavuzsoy-Köse N. ve Tanışlı, D. (2014). Primary school teacher candidates' geometric habits of mind. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(3), 1220- 1229. <http://dx.doi.org/1229.10.12738/estp.2014.3.1864>

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

A RESEARCH ON “TECHNICAL DRAWING” COURSES IN ARCHITECTURAL RESTORATION EDUCATION PROGRAMS

Gizem ÖZER BAŞ

Öğretim Görevlisi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, gizemozerbas@gmail.com

Özlem ATALAN

Dr. Öğretim Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, ozlem.atalan@cbu.edu.tr

ABSTRACT

In Turkey, education of Architectural Restoration programs which are located in Architecture and Urban Planning Departments are on the associate degree level. Students who have successfully completed the architectural restoration department, graduate with the title of 'technician'. This title requires a lot of technical skills. When the student is graduated, he should be able to take part in restitution projects, and to be able to support architects and engineers when necessary in both modern and traditional architecture.

As a necessity of the architectural restoration section; during the two-year training period, the student must be successful in multiple and different undergraduate courses. Some of these courses are; Traditional Building Information, Concepts of Historical Environment and Restoration, Photography, Survey Applications, Details of Fine Structure, Mathematics, Computer Aided Design. In this study, 'Technical Drawing' courses which supports architectural conservation is analyzed with its connection with other courses in the same education program.

Key Words: Architectural Restoration, Technical Drawing, Education, Technician, Restoration.

MİMARİ RESTORASYON ÖNLİSANS PROGRAMLARINDA TEKNİK RESİM DERSLERİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

ÖZET

Ülkemizde, Meslek Yüksek Okullarında, Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümleri'ne bağlı Mimari Restorasyon programlarında önlisans düzeyinde eğitim verilmektedir. Mimari restorasyon bölümünü başarı ile tamamlayan öğrenciler 'tekniker' unvanını alarak mezun olmaktadır. Alınan unvanın da anlaşılacağı üzere, bu unvan teknik bir takım becerileri gerçekleştirebilmeyi gerektirmektedir. Öğrencinin mezun olduğunda hem modern hem de geleneksel mimaride proje çizebilmesi, restorasyon ve restitüsyon projesinde ve uygulamasında görev alabilmesi, gerektiğinde mimara, mühendise destek olabilmesi gerekmektedir.

Mimari restorasyon bölümünün gerekliliği olarak; eğitim süresi olan iki yıl boyunca öğrencinin çok sayıda ve farklı alanda derslerden başarılı olması gerekmektedir. Bunlardan bazıları; Geleneksel Yapı Bilgisi, Tarihi Çevre ve Restorasyon Kavramları, Fotoğrafçılık, Rölöve Uygulamaları, İnce Yapı Detayları, Matematik, Bilgisayar Destekli Tasarım gibi derslerdir. Öğrencinin meslek hayatında da sıklıkla karşılaşılabilecek problemlerin çözümlerini içeren bu dersleri başarılı biçimde tamamlaması gerekmektedir. Bu çalışmada 'Mimari Restorasyon' programının çok sayıda dersini kavramayı, anlamayı ve sürdürmeyi destekleyen "Teknik Resim" derslerinin içerikleri analiz edilerek programdaki diğer derslere katkısı ve diğer dersler ile bağlantısı analiz edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mimari Restorasyon, Teknik Resim, Eğitim, Tekniker, Restorasyon.

1. Giriş

Ülkemizde, Meslek Yüksek Okullarında, "Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümleri"ne bağlı "Mimari Restorasyon" programlarında ön lisans düzeyinde eğitim verilmektedir. Mimari restorasyon programının kapsamı olarak; eğitim süresi olan iki yıl süresince öğrencinin çok sayıda ve farklı alanda derslerden başarılı olması gerekmektedir. Programa ait pek çok ders verilmektedir. Bunlar; Geleneksel Yapı Bilgisi, Tarihi Çevre ve Restorasyon Kavramları, Fotoğrafçılık, Rölöve Uygulamaları, İnce Yapı Detayları, Matematik, Bilgisayar Destekli Tasarım ve bunun gibi benzer içerikli derslerdir. Mimari restorasyon bölümünü başarı ile tamamlayan öğrenciler "tekniker" unvanı alarak mezun olmaktadır. Bu unvan, teknik birtakım becerileri beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, mezun olan öğrencinin hem modern, hem de geleneksel mimaride proje çizebilmesi, restorasyon ve restitüsyon projesinde ve uygulamasında çizim yapabilmesi, gerektiğinde mimara, mühendise destek olabilmesi, uygulamalarda çalışabilmesi gerekmektedir. Bir diğer deyişle, Mimarlık ve Restorasyon alanlarına katkıda bulunması gerekmektedir.

Mimarlık kendi içinde çok sayıda disiplini barındırmaktadır, aynı zamanda teknoloji, mühendislik, sanat ve bilimle iç içe bulunmaktadır. Dolayısıyla; bir tasarım her ne kadar yenilikçi ve başarılı olsa da onu herkesin ortak kullandığı bir dille anlatabilmek önemlidir. Mimarlıkta da bu dil, çizim yoluyla gelişmiştir. Bu alanda veya bu alan ile alakalı işe sahip olan herkesin, bu dili bilmesi gerekmektedir. Mimarlık alanında eğitim alan bir öğrencinin de anlatım dili, yani tasarladığını ifade etme aracı "teknik çizim"dir (Bilgiç & Konak, 2016). Teknik resim kavramı birçok alan için ifade dili olarak

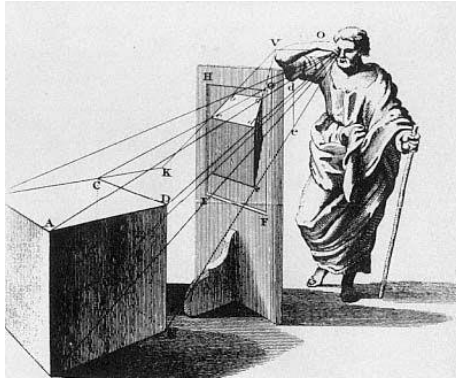
geçerli olup bilirse de mimarlık ve mimari restorasyon bölümleri için önemli anlamlar ve bilgiler içerir.

2. Teknik Resim

Teknik resim; mimar, teknik elemanlar, mühendislerin iletişimini sağlayan, özel semboller, teknikler ve işaretler içeren standartlar bütünüdür. Dünyanın neresinde olursa olsun tüm teknik meslek sahibi insanların düşüncelelerini birbirlerine aktarabildikleri bir oluşumdur ve bir tasarımın tüm üretim süreçlerinde kullanılmaktadır (Bilgiç &Konak, 2016).

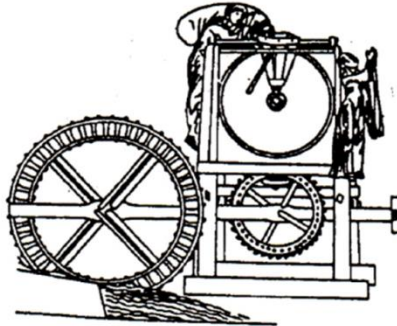
Teknik resim, zihinde üretilen bir düşünceyi, bir fikri ortaya çıkarma ve canlandırma imkânı tanımaktadır (Özdemir,2015). Bir diğer deyişle; eskiz çalışması, üç boyutlu model ve bunun gibi teknikler aslında uzaysal hacmi ortak dile indirgeyen ve karmaşayı ortadan kaldıran çizim standartları bütünüdür (Bilgiç &Konak, 2016). İnsanın zihninde tasarladığı imgeler tasarım araçları ile somutlaştırılabilir. Bu araçlar plan, kesit, görünüş gibi iki boyutlu çizimler veya üç boyutlu maketler olarak, imgeleri ortaya çıkartmada ve kişinin kavramsal becerilerini arttırmada etkilidir (Özdemir,2015).

Teknik resim dalının tarihsel gelişimi, çok eski dönemlere dayanmaktadır. Tarihsel süreç olarak bakıldığında, teknik resim yöntemlerinin, M.Ö. 30 yıllarında kullanıldığı görülmektedir. Perspektif ile ilgili bilimsel yaklaşıma sahip olup, araştırma ve çalışmalar yapan ilk mimar İtalyan mimar Leon Batista'dır (Bilgiç &Konak, 2016)(Görsel 1).



Görsel 1. Perspektif Üzerine İnceleme Leon Batista (URL 1).

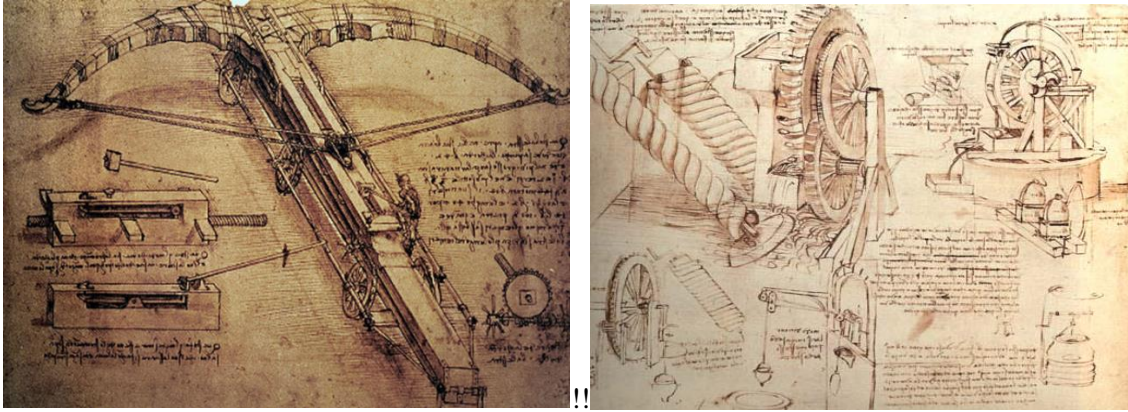
Teknik resmin diğer ilk örneklerine bakıldığında Romalı mimar Vitruvius'un ilk yüzyılda hazırlamış olduğu kitabında, izdüşüm kuralları görülmektedir. Yine teknik resmin ilk örneklerinden biri olarak 1160 yılında çizildiği bilinen bir değirmen gösterilebilir (Dilik, 2005) (Görsel 2).



Şekil 1: MS. 1160'da çizilmiş su değirmeni resmi

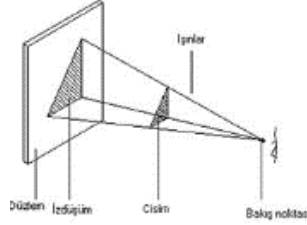
Görsel 2. 1160 yılında çizilmiş su değirmeni (Dirik,2005).

Leonardo Da Vinci'nin çizimleri de, teknik resim anlamında, geçmişten günümüze gelmiş önemli örneklerdendir.



Görsel 2. Leonardo Da Vinci çizim örnekleri (URL-3).

Teknik resim dersleri sayesinde; objelerin iki ve üç boyutlu görünüşleri, planları oluşturulabilir. Böylece nesnenin uluslararası standartta gösterimi sağlanmış olur. Bununla birlikte; ders izdüşüm konusunda öğrencide soyut fikirler oluşturur ve tasarımlarını, uzaysal kavrayışını geliştirir.



Görsel 1. İzdüşüm kavramı (URL 3).

“Teknik resim” teknik, düzlemsel bir aktarım ve işlem olarak tanımlansa da, aslında gerçek hayatta yer alan bir mekanizmadır. Örneğin; şantiye çalışmaları sırasında, bir sıva ustasının belirlediği noktalarla bir düzlem oluşturarak sıvasını çekmesi geometrik bir çözümdür. Bir mimarın; proje esnasında, baca ve çatının geometrik olarak birleşim detaylarını çözmesi, teknik resim dersi altyapısı ile ilintilidir. Bu sebeple, bu ders ile tasarım doğru kurgulanabilmekte ve teknik resim kuralları sayesinde doğru ifade edilebilmektedir (Dilik, 2005). Teknik resim, bir mimarın yada teknikerin hem büro, hem de şantiye de kullandığı ve yapılan çalışmaları yorumladığı bir araçtır.

2. Mimari Restorasyon Programı ve Teknik Resim

Bu çalışmada; mimari restorasyon programında verilen dersler, teknik resim dersleri ile ilişkisi bağlamında incelenmektedir. Mimari restorasyon ön lisans programı, dört yarıyıldan oluşmaktadır. İki yıl süren mimari restorasyon programı, teknik anlamda işgücü yetiştirdiğinden, aynı isimli programlar ile içerikleri açısından paralellik göstermektedir. Ancak son yıllarda önem kazanan ve yaygınlaşmaya başlayan, “işyeri uygulama stajı” müfredatlar kapsamına girmektedir. Yeni müfredat örneklerden biri olduğu için, çalışmada “Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Mimari Restorasyon Ön Lisans Programı” incelenmiştir.

Mimari restorasyon programının 3 yarıyılı uygulamalı ve teorik derslerden oluşmakta, dördüncü yarıyıl ise işyeri uygulama eğitimi ve uzaktan öğretim alınan dersleri (İngilizce, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili) kapsamaktadır. Bu sebeple bu çalışmada, teknik resim dersleri açısından aşağıdaki 3 yarıyla ait ders içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu sebeple, öncelikle teknik resim dersinin irdelenmesi gerekmektedir.

Teknik Resim Dersi: Ders kapsamında, çizim araçları, temel çizim teknikleri ve mimari proje çizimi; teorik ve uygulamalı olarak öğretilmektedir. Mimari iletişimin temelini oluşturan temel çizim kavramları kullanılarak, iki ve üç boyutlu çizimler anlatılmakta, perspektif çizim yöntemlerinin nasıl uygulandığı öğretilmektedir.

İnsan gözünün şekil itibarıyla küresel yüzey üzerine görüntü alırken, düzlem yüzey üzerine aktarılan perspektif çiziminde deformasyon kaçınılmazdır (Bilgiç,2016). Bu sebeple düzlem üzerine aktarım içeren bu ders kapsamında, deformasyonu asgariye indirmek üzere, bakış açısının küçültüldüğü farklı çizim yöntemleri dersin konularını oluşturmaktadır. Bu konular; temel çizim geometrisi, iki boyutlu çizim, iki boyutlu çizimden üç boyutlu çizim oluşturma, üç boyutlu çizim yöntemleri; iki kaçıslı perspektif, üç kaçıslı perspektif ve tek kaçıslı perspektif başlıklarından oluşmaktadır.

Geleneksel Yapı Bilgisi 1: Geleneksel Türk Mimarlığında, yapı tekniklerinin sivil ve anıtsal yapılarımızdan örneklerle irdelenmesi yapılmakta, anıt yapıların ve sivil yapıların taşıyıcı sistem ve mekânsal kuruluşları ile yapı elemanları hakkında bilgiler verilmektedir. Geleneksel ahşap karkas ve yığma yapıların yapım sistemleri, malzemeleri ve strüktürel sistemleri öğretilmektedir. Bununla birlikte, bu yapıların plan, kesit ve cephelerin çizimi öğretilmektedir.

Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından bakıldığında, geleneksel yapı bilgisi dersinin; yapıların plan, kesit ve cephe çizimleri için temel çizim bilgisine sahip olunması bağlamında ilişkisi vardır. Özellikle, dersin uygulama kısmında detaylı teknik çizim bilgisi gerekmektedir.

Rölöve Uygulamaları 1: Ders kapsamında rölövenin ne olduğu ve ne amaçla hazırlandığı tartışılmakta, rölöve alma yöntemleri teorik ve uygulamalı olarak öğretilmektedir. Restorasyon süreçlerinin işleyişi ve rölövenin işleyiş içindeki yeri anlatılmaktadır. Rölöve çalışmalarına giriş niteliğinde, teorik ve uygulamalı eğitim verilmektedir. Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından bakıldığında, rölöve alırken kâğıda aktarımdan, eskiz ölçümlerinin kâğıda aktarılmasına kadar, dersin uygulama kısmının tamamında teknik çizim yöntemleri kullanılmaktadır.

Mimarlık Tarihi 1: Bu derste, tarih öncesi çağlardan İslamiyet'e kadar üsluplar, mimarlık ve kent planlamasının gelişimi anlatılmaktadır. Ayrıca, tarihsel süreklilik içerisinde, Avrupa ve Batı Uygarlığı üzerinden gelişen üsluplar, mimarlık ve kent planlamasının ilerleyişi anlatılmaktadır.

Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından; tarihi yapılar incelenirken, incelenen yapıların birbirinden farklı plan, cephe ve kesitlerinin, kitaplardan ve ders notlarından algılanabilmesi için temel teknik resim bilgisine sahip olunması gerekmektedir. Ders için teknik resim bilgisi zorunluluk değildir ancak gereklilik olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tarihi Çevre ve Restorasyon Kavramları 1: Dersin ilk aşamasında, Dünya'da ve Türkiye'de tarihi çevre korumanın gelişimi, anlamı, yasal düzenlemeleri örnekler ile anlatılmaktadır. Saha gezisi ile desteklenen bu teorik altyapı üzerinden tarihi çevre korumaya yönelik sunum teknikleri gösterilmektedir. Dersin ikinci aşamasında ise daha özelleşmiş uygulamalar gerektiren kırsal miras, geleneksel miras ve arkeolojik miras tanıtarak, bir bütün halinde kültürel mirasın korunmasına yönelik çağdaş problemler değerlendirilmektedir.

Bu ders, kültürel mirası koruma ve mimarlık tarihi ile paralellik gösterdiğinden, aynı şekilde konuları ve çizimleri anlamak açısından teknik resim dersi ile bağlantılıdır.

Matematik: Mesleki alanda hesaplamalara yönelik olarak temel matematik bilgilerinin öğretimini içermektedir. Çizim ve ölçeklendirmeye yönelik olarak, analitik ve hızlı düşünme için temel uzunluk, alan ve hacim hesaplamaları detaylı olarak öğretilmektedir. Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından bakıldığında, ders içeriği teknik resim hesaplamaları ve çizimleri ile yakından bağlantılıdır.

Geleneksel Yapı Bilgisi 2: Geleneksel mimari yapılar ve anıtsal yapılardan, yapım sistemleri, malzemeleri ve detayları örnekler ile incelenerek uygulamalı olarak öğretilmektedir. Bu yapıların yapı elemanları, taşıyıcı sistemleri, mekânsal kurgulanışları ve detayları çizilerek öğretilmektedir. Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından bakıldığında, yapıların plan, kesit ve cephe çizimleri için temel çizim bilgisine sahip olunması gerekmektedir. Bu sebeple, dersin uygulama kısmında teknik çizim teknikleri uygulanmaktadır.

Rölöve Uygulamaları 2: Rölöve 1 dersi kapsamında, yapı ölçüm tekniklerine göre, giriş niteliğinde teorik ve uygulamalı bilgiler verilmişti. Bu bilgiler kullanılarak, tarihi çevre içinde yer alan kültür varlığı, bir yapının kapsamlı olarak ölçülmesi, ölçekli olarak çizilmesi ve analiz edilerek raporlanması

öğretilmektedir. Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından bakıldığında; dersin uygulama kısmında teknik çizim bilgisi gerekmektedir.

Mimarlık Tarihi 2: Mimarlık Tarihi II dersi, ağırlıklı olarak İslamiyet sonrası ve Orta Doğu kültürlerinin mimarisine odaklanmaktadır. Bu kapsamda, derste tarihsel süreklilik içinde bölgede yaşayan kültürlerin anıtsal ve sivil mimari eserleri; mimari şema, kullanım tipolojisi, malzeme, yapım tekniği açısından incelenmektedir. Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından; tarihi yapılar incelenirken, incelenen yapıların birbirinden farklı plan, cephe ve kesitlerinin, kitaplardan ve ders notlarından algılanabilmesi için temel teknik resim bilgisine sahip olunması gerekmektedir. Ders için teknik resim bilgisi zorunluluk değildir ancak gereklilik olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tarihi Çevre ve Restorasyon Kavramları 2: Bu derste koruma fikrinin teorik altyapısı, güncel tüzükler, aktif koruma kuruluşları ile birlikte aktarılmaktadır. Ulusal ve uluslararası ölçekte kültür varlıklarının tanımlanması ve değerlendirme ölçütlerinin tanıtılmasının ardından, anıtlarda bozulmaya neden olan etkenler, bozulma çeşitleri tanıtılmaktadır. Restorasyon çalışmaları sırasında, öncesinde ve sonrasında çalışma aşamalarının tanımlanmasının ardından, korumaya yönelik müdahale prensipleri örneklenmektedir. Saha gezisi ile desteklenen bu teorik alt yapının sonunda, öğrencilerden seçtikleri bir anıtın kültür varlığı niteliklerini, bozulmasına neden olan etkenleri ve geçirdiği bozulmaları analiz etmeleri, çalışmalarını sözlü ve yazılı olarak sunmaları beklenmektedir. Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından; dersin inceleme kısmında temel çizim bilgisi gerekmektedir.

Restorasyon Projesi: Öğrencilere restitüsyon ve restorasyon projesi hazırlama teknikleri öğretilmektedir. Restorasyon Projesi dersinde, öğrencinin örnek bir proje üzerinden, restitüsyon ve restorasyon projesi hazırlaması ve bu süreci işlemesi beklenmektedir. Bu sebeple, ders çizim uygulaması ağırlıklı işlemektedir.

Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından; dersin inceleme kısmında temel çizim bilgisi zorunluluktur. Bunun dışında, dersin diğer tüm uygulama bölümlerinde teknik resim bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bilgisayar Destekli Tasarım: Bilgisayar destekli çizim programlarının önde gelenlerini tanıtmak, mimari çizim aşamasında bilgisayarda çizmeyi öğretmek amaç edinilmektedir. Bu kapsamda, temel bilgisayar destekli çizim programları tanıtılmaktadır. Temel bilgisayar destekli çizim programının, ara yüzü tanıtılarak temel komutlar detaylı biçimde öğretilmektedir. Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından; dersin tamamında temel çizim bilgisi zorunluluktur.

İnce Yapı Detayları: Yapı içinde ince yapının yeri, ince yapı malzemelerinin tanıtılması ve uygulama bilgileri öğrencilere aktarılmaktadır. Kapı, pencere vb. gibi yapı elemanları ve bunlara ait süsleme detaylarını öğrenme becerisi geliştirilmektedir. Bu ince yapı elemanlarının çizimlerinin ölçekli olarak plana aktarımı öğretilmektedir. Ayrıca, ince yapı elemanlarının kesit ve görünüşünün çizimi detaylı olarak dersin konusudur. Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından; dersin tamamında temel çizim bilgisi zorunluluktur.

Geleneksel Yapım Teknikleri ve Konservasyon: Ders kapsamında öncelikle geleneksel yapım teknikleri anlatılmaktadır. Ardından konservasyon yöntemleri, pişmiş toprak eserler, cam ve metal malzemeli eserler gözetilerek aktarılmaktadır. Kültür varlıklarını koruma ve onarım çalışmalarında uyulması gereken ilke ve yöntemler, onarım çalışmalarında belgelemenin önemi hakkında da konu anlatımları yapılarak, konservasyon konusunun çerçevesinin oluşturulması hedeflenir. Teknik resim dersi ile ilişkisi açısından; dersin tamamında temel çizim bilgisi, derse katkı sağlayabilecektir.

Mimari Restorasyon Ön Lisans Programının zorunlu dersleri ve ders içerikleri, bu derslerin teknik resim dersi ile ilişkisi yukarıda özetlenmiştir. Ayrıca, teknik resim dersinin gerekliliği ve diğer derslerle örtüşmesi açıklanmıştır. Ancak, daha net bir biçimdeki bağlantısı, aşağıdaki alt başlıkta ifade edilmektedir.

2.1. Teknik Resim Dersinin ve Diğer Program Dersleri ile Olan Bağlantısı

“Mimari Restorasyon Ön Lisans Program” zorunlu dersleri ile teknik resim ders bağlantıları, her bir ders için yukarıda özetlenmiştir. Ancak bu analizin daha net olarak ortaya konabilmesi için diğer derslerle olan ilişkisi, 4 kategoriye (0-1-2-3) ayrılmıştır.

- 0 (sıfır) “bağlantısı yok”,
- 1 (bir) “bağlantılı”,
- 2 (iki) “çok bağlantılı”,
- 3 (üç) dersin algılanması, anlaşılması ve başarı ile tamamlanması için “zorunluluk” olduğunu ifade etmektedir (Tablo 1).

YARIYIL	DERSİN ADI	0	1	2	3
1	Geleneksel Yapı Bilgisi I				X
	Rölöve Uygulamaları I				X
	Mimarlık Tarihi I		X		
	Tarihi Çevre ve Restorasyon Kavramları I			X	
	Matematik			X	
2	Geleneksel Yapı Bilgisi II				X
	Rölöve Uygulamaları II				X
	Mimarlık Tarihi II		X		
	Tarihi Çevre ve Restorasyon Kavramları II			X	
3	Restorasyon Projesi				X
	Bilgisayar Destekli Tasarım				X
	İnce Yapı Detayları				X
	Geleneksel Yapım Teknikleri ve Konservasyon			X	

Tablo 1. Teknik Resim dersinin diğer dersler ile kesişim ve bağlantısı

Yukarıda da görüldüğü üzere Mimari Restorasyon Ön Lisans Programında verilen 13 zorunlu dersten 7’si dersi anlayabilmek ve kavrayabilmek için zorunluluk, 4’i konu ile bağlantılı, 2’si yakın konulu ancak zorunlu değil olarak saptanmıştır.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümü’ne bağlı “Mimari Restorasyon Programı”nda teknik resim derslerinin, diğer bütün dersler ile ilişkili olduğu ve birçoğu için zorunluluk olduğu saptanmıştır. Temel çizim teknikleri, tasarım sırasında plan, kesit, görünüşler, çeşitli üç boyutlu aktarım yöntemleri, farklı perspektif konuları ile ortaya çıkarılacak ürünün görselleştirilerek somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Bu sebeple, bu dersin sadece mimari restorasyon için değil, mimarlık ve mühendislik ile ilgili bölümlerin ders programlarının altyapısını oluşturduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu bağlamda, teknik resim dersinin, müfredat içerisinde yeterli oranda olmasının eğitim kalitesini etkileyerek, öğrenci başarısını etkilediğini söylemek mümkündür.

Teknik resim dersinin kredisinin aktif olarak eğitim veren Mimari Restorasyon Programlarında, genellikle 4 kredi olduğu ve 3 ders saatinde uygulandığı görülmektedir. Dersin diğer bütün derslere katkısı ve etkisi düşünüldüğünde, haftalık ders saatinin artırılması, diğer derslere olumlu katkı sağlayabilir. Bu programdan mezun olan öğrencilerin, tekniker unvanı aldığı göz önünde bulundurulursa, teknik resim dersi, mezunların istihdamı için öncelikli bilgi ve beceri kaynağıdır.

Kaynakça

- Aksoy,E.,(1975) Mimarlıkta Tasarım, İletim ve Denetim, KTÜ Yayınları, Trabzon.
- Bilgiç, D.E., Konak, N.(2016).Tasarı Geometri, teknik resim ve perspektif derslerinin mimarlık eğitimi ve düşünsel altyapısına etkisi ve Prof. Dr. Yılmaz MORÇÖL, Mimarlık ve Yaşam Dergisi, Cilt:1 No:1, 2016(1-12).
- Dikmen, Ç.D.(2011). Mimarlık eğitiminde stüdyo çalışmalarının önemi ve temel eğitim stüdyoları, e-Journal of New World Sciences Academy 2011, Volume: 6, Number: 4, Article Number: 1A0257.
- Dirik, T. (2005). Teknik Resim ve Üretim, İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi Cilt 55, Sayı 2005, İstanbul.
- Özdemir, E.E. (2014) Mimari Tasarım Araçlarından Perspektif Çizebilme Başarısının Öğrenme Stillerine Etkisi: Birinci Sınıf Mimarlık Öğrencileri Örneği, Artium, Cilt:3, Sayı:2, 2015(10-21).
- Vitruvius (2005). Mimarlık Üzerine On Kitap, Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları, 4.baskı, ISBN: 975-7722-03-0.
- URL- 1 <https://www.pinterest.co.uk/pin/744290275886828484/>
- URL-2 <https://cografyabilim.wordpress.com/tag/izdusum-alan-nedir/>

THE INVESTIGATION OF ASSOCIATE STUDENTS' ATTITUDES PERTAINING TO THE PROGRAM IN THE SIZE OF IMPLICIT PROGRAM

Lecturer. Cumhur ERDÖNMEZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, cerdonmez@comu.edu.tr

Lecturer. Dilek K. MORKOÇ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, dkmorkoc@comu.edu.tr

ABSTRACT

Teaching staff is one of the most important items of the education system. Those are persons who are role models in the formation of attitudes and all relations within the education system. Positive or negative behaviors that faculty members perform aware or unaware in the classes are constantly monitored(observed) by the students. Thus, teaching staff become a potential(latent force) that influences and dominates (directs) students' school, department, profession, learning, research and creates different perspectives. In the literature, this learning is called "implicit program" which is unplanned, non-written but contributes to learning. The aim of the study is to determine the behaviors of the instructors, related to the school, the department and the profession through point of views of the students who are educated for two years and to measure the level of being affected of students by these behaviors. The sample of the study consists of the second grade students of Office Management and Executive Assistance Program of Çanakkale Vocational School of Social Sciences. The students have been selected in a simple, based on volunteerism randomly. The results obtained through the interaction of the instruction members and the students have been put forth. Suggestions have been made to increase the awareness of the implicit program by the instructors and solution proposals have been made to contribute education-teaching.

Keywords: Education System, Implicit Program, Occupation, Associate Degree, Office Management and Executive Assistance Program.

ÖRTÜK PROGRAM BOYUTUNDA ÖNLİSANS ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAMA AİT TUTUMLARININ İNCELENMESİ

ÖZET

Öğretim elemanları, eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Eğitim sistemi içindeki tüm ilişkilerin, tutumların oluşmasında rol model olan kişilerdir. Öğretim elemanlarının derslerde farkında olarak ya da olmadan gerçekleştirdikleri olumlu ya da olumsuz davranışlar, öğrenciler tarafından sürekli gözlemlenmektedir. Böylece öğretim elemanları, öğrencilerin okuluna, bölümüne, mesleğine, öğrenmesine, araştırmasına yön veren, etkileyen farklı bakış açıları yaratan birer gizil güç olmaktadır. Literatürde, planlanmamış, yazılı olmayan ama öğrenmeye katkı sağlayan bu öğrenmeye "örtük program" denilmektedir. Çalışma, iki yıllık eğitim alan öğrencilerin gözünden, öğretim elemanlarının, okul, bölüm ve mesleğe ait davranışlarını belirlemek ve öğrencilerin bu davranışlardan etkilenme düzeyini ölçmektir. Çalışmanın örneklemini, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı 2. Sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak basit seçkisiz bir biçimde seçilmiştir. Öğretim elemanlarının, öğrencilerle etkileşimi boyutunda elde edilen sonuçlar ortaya konulmuştur. Örtük programın, öğretim elemanları tarafından farkındalıklarının artırılması ve eğitim- öğretime katkı sağlayacak öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemi, Örtük Program, Meslek, Önlisans, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı,

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir. Bu süreç içinde alınan eğitimle, kişide davranış değişikliği beklenmektedir. Bu davranış değişikliği ya da değişim, kişinin isteği ile gerçekleşmektedir. Eğitimde amaç ve kazanımlar söz konusudur. Birey bu amaç ve kazanımları ile kendini geliştirir ve hayat içerisinde yerini alır. Eğitim, formal ve informal olarak ikiye ayrılmaktadır. Formal eğitim, okul- eğitim kurumlarınca, belirli plan ve program dahilinde uzman kişilerce belli bir zaman içerisinde yürütülen, kişilere gelişim ve olumlu davranışlar kazandırmak için kontrol odaklı ve kurumsal bir yapı içinde gerçekleştirilen, değerlendirme ve öğretme metotlarını içinde barındıran bir sistemdir. Formal eğitim içinde, örgün eğitim ve yaygın eğitimi barındırmaktadır. İnfomal eğitim ise, aile ve yaşanan çevre içinde oluşan, gözlem ve taklit yoluyla gelişen, belirli ifadeler ve eleştiriler ile hayatın içinde kendiliğinden oluşan öğrenmedir.

Ülkemizde uygulanan öğretim programları, tüm ülke genelinde aynı şekilde uygulanması ve istenilen bilgi, beceri, değer ve tutumların öğrencilere kazandırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Posner'a göre okullarda beş tür program boyutu olduğu söylenebilir. Bunlar, resmi program, gayri resmi program, ekstra program, geçersiz program ve örtük programdır. Geçersiz program müfredattan önemsiz oldukları için çıkarılan konuları kapsarken, ekstra program

öğrencilerin katıldığı zorunlu olmayan ama eğitimlerine katkı sağlayan etkinliklerdir (Akbulut, Aslan,2006). Bütün beklentilere rağmen hazırlanan programlar, okulun, sınıfın, fiziki şartların, yöneticilerin-öğretmenlerin görüşleri, beklentileri, davranışları ve mesleklerine bakış açıları gibi değişkenler ile aynı zamanda öğrencilerin farklı özelliklere sahip olması nedeniyle aynı şekilde uygulanmadığı söylenebilir. Eğitim süreci içinde öğrencilerin program içeriklerinde yer alan kavramları-öğretimi öğretildiği gibi öğrenmeleri istenirken, öğrencilerin farklı öğrenme stiline sahip oldukları dikkate alınmadığı için istenildiği gibi öğretilmemektedir.

Okullarda resmi anlamda uygulanan ve “Yazılı Program” ya da “Formal Program” adı verilen eğitim programlarının dışında kalan, ancak; yine de öğrencileri etkileyen değişik birçok unsur bulunmaktadır. Üstelik bunların yazılı metinleri veya ortamdan ortama değişiklik göstermeyen, ortak özellikleri de olmadığı için onlara, “Saklı Program”, “Örtük Program” gibi tanımlamalar getirilmektedir (Cemiloğlu,2006). Ayrıca ilgili yazın incelendiğinde, örtük program yerine “farkında olmama”, “gizil program”, gömülü program” isimlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Örtük program, resmi programda belirtilen amaç ve etkinliklerin dışında, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar ile öğrencilerin ulaştıkları niteliklerdir. Örtük program, açıkça yazılı olmayan bir program olmasına rağmen formal program kadar hatta formal programdan daha önemli olduğu görülebilir (Yüksel, 2002). Formal programlar daha önceden hazırlanmış, tanımlanmış belli hedefler üzerine şekillendirilmiş ve önceki formal belgeler ve deneyimleri içinde barındırırken, örtük program, yazılı olmayan, her okula, yönetime ve öğretmene göre farklılıklar gösteren, üstü kapalı şekilde değerlerin aktarılması ve her öğrencide farklı bir deneyim oluşturması, resmi olmayan mesajları içinde barındırması sürecidir. Süreç içerisinde edinilen birikimlerle öğrenciler, tutum, davranış, inanç, bakış açısı, alışkanlık, değerler yaşam alanları içinde şekillenerek, yaşam tarzını oluşturmaktadır. Mariani (1999) ve Horn (2003)’a göre, örtük program sınıflarda ve okullarda öğrenme sürecinin birer parçası olan ve çoğu zaman farkına varılmayan veya bilerek yöneltilmeyen bütün bilgi, değer ve inançları kapsamaktadır. Öğrenciler formal programın yanı sıra günlük okul yaşamlarında her türlü kişisel ve sosyal etkileşimlerini kapsayan örtük programdan da öğrenmektedirler. Örtük program, öğrenciler üzerinde hem negatif hem de pozitif etkide bulunabilir. Bundan dolayı eğitimin önemli görülen birçok yönü örtük programa entegre edilebilir (Yangın, Dindar, 2010).

Örtük program çeşitli yazarlar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Tanımların ortak noktası örtük programın resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrencilerin ulaşımlarının istendiği, açıkça belirtilmemiş, yazılı olmayan, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalardan oluşan bir program olduğudur (Gordon,1982; Jackson, 1968; Martin, 1976; Snyder,1971; akt: Yüksel, 2007). Öğrencilerin resmi program dışındaki öğrenme kaynaklarından birisi de öğretmenlerin davranışlarıdır. Örtük program, resmi programda belirtilenlerin dışında öğrencilerin kazandıkları bilgi, görüş ve değerlerdir. Alan yazın incelendiğinde, genelde öğrencilerin resmi program dışında üç temel kaynaktan öğrendikleri ve öğrencilere sunulan bu kaynakların her birinin örtük programın kapsamını oluşturduğu görülmektedir (Demirel, 1999, vd. akt:Yüksel, 2002) . Bu üç temel kaynak şunlardır.

1. Eğitim sistemi ve okulun idari ve örgütsel araç düzenlemeleri,
2. Okul-çevre arasındaki etkileşimler,
3. Sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konumu ve etkileşimleridir.

Bunlara kısaca değinmek gerekirse, eğitim sistemi ve okulun idari örgütsel düzenlemeleri içerisinde; okuldaki yönetimin yapısı ve yöneticilerin davranışları, okul binasının mimarisi, sınıfların belirlenmesi, sınav biçimleri, izlenecek ders kitapları, zaman çizelgesi, okul düzeni için konulan kurallar, okulun öncelikleri, sınıfların ve sıraların düzeni, okulda yer alan araç ve mobilyalar ve bunların düzeni, ödül ve cezalandırma yöntemleri, ders dışı etkinlikler, kulüpler, dernekler, toplantılar vb. yer almaktadır.

Okul ve çevre arasındaki etkileşimler içerisinde, eğitim sistemi ve okulun diğer toplumsal kurum ve yapılarla iletişim ve etkileşimlerde bulunmalarıdır.

Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine karşı konum ve imajları içerisinde, öğretmenin öğrencilere sunduğu bilgi, fikir ve problemler yanında, öğretmen ve öğrenci arasında ki ilişkiler ve birbirlerine sınıf içerisindeki davranışları, öğretmenin öğrencilerden beklentileri, sınıf içerisinde konulan kurallar, öğretmenlerin dersleri işleyiş biçimleri, öğretmen ve öğrencilerin birbirleri hakkındaki görüş ve düşünceleri vb. yer almaktadır (Yüksek, 2002).

Öğretmenlerin, özellikle resmi programda yer alan kazanımları gerçekleştirirken, sınıf içinde sergiledikleri davranışlar öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenin derse giriş biçimi, dersin girişinde öğrencilere yaklaşımı, kullandığı hitap cümleleri, dersi anlatış biçimi, vurgu yaptığı konular, dersin işlenişinde uyguladığı yöntem ve teknikler, ders sırasında sergilediği sözsüz iletiler, zaman yönetimi becerisi, dersin değerlendirmesindeki tavrı diğer bir ifade ile öğretmenin 40 ya da 50 dakikalık bir ders süresi içinde sergilediği ya da sergilemediği bütün davranışlar, öğrenciler tarafından algılanmakta ve yorumlanmaktadır. Öğrenciler tarafından algılanan ve yorumlanan her şey zihinde kalıcı bir iz bırakmakta, bilinçli ya da bilinçsiz olarak verilen mesajlar öğrenilmekte ve örtük programı oluşturmaktadır (Ünal, 2017). İlkeleri, uygulamaları, hedefleri açıkça yazılmamış olan örtük program; okulun fiziksel koşulları, psikolojik ortamı, yöneticilerin ve öğretmenlerin yazılı olmayan, hatta kararlılık içinde olmayan tutum ve davranışları oluşturmaktadır. Bu tutum ve davranışların eğitilmek için okula gönderilen öğrenciler tarafından algılanış biçimi son derece önemlidir (Cemiloğlu, 2006). Örtük program, her okula, her öğretmene göre farklılık gösterebilmekte hatta resmi programda çelişkiler oluşturan öğrenmeler oluşabilmektedir.

Örtük program resmi program gibi açıkça belirgin olmadığı için üzerinde araştırma yapmak oldukça zor ve zahmetli olduğundan bu alanda yapılan çalışmaların sayısı da oldukça azdır. Literatürde örtük program konusunda yapılan yayın ve araştırmalar da çoğunlukla ilk ve ortaöğretim düzeyindedir. Yükseköğretim düzeyinde örtük program konusunda yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlı sayıdadır. Literatür incelendiğinde Öğretmenlik Mesleği, Eğitim Bilimi ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik programı üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Örtük programın en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin, sınıf içinde öğretme aşamasında, programlar bazında öğrenciler üzerinde, hangi etkilere, ne tür değişimlere yol açtığını saptamak, eğitim ve öğretim için oldukça önemli bir çalışma niteliğindedir. Yapılan çalışma, Yükseköğretime bağlı iki yıllık önlisans eğitimi veren Meslek Yüksekokullarında okuyan öğrencileri hedef almıştır.

Meslek Yüksekokulları, Üniversitelere bağlı kurumlardır. Ancak, birçok üniversite, MYO'lara gereken önemi vermediği, devlet tarafından ayrılan bütçelerde öğrenci başına düşen gelirden yeterince faydalandırılmadığı, öğretim elemanı başına öğrenci sayısının yüksek olduğu, (öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 58'dir) Mart 2018 tarihinde YÖK tarafından yapılan "Nitelikle insangücü Çalıştay'ında" da dile getirilmiştir. Her okulun olduğu gibi, MYO'ların da kendine göre birçok sorunu bulunmaktadır. Bu sorunların en önemlisi, üniversite yerleşkesinden uzak bölgelerine açılması, yerleşke içinde ise en ücra köşeye konuşlandırılması söylenebilir. MYO'lar Üniversitelerin yerleşkesinden uzağa konuşlandırılınca öğrenciler, üniversitenin sunduğu birçok imkandan, verilen hizmetten, yapılan aktivitelerden uzak kaldıkları için üniversite yaşam kaliteleri de düşük olmaktadır. Bu düşünce ile eğitim-öğretimden yararlanmaya çalışan MYO öğrencileri psikolojik olarak, üniversiteli olup-olmadıklarını tam olarak kestiremedikleri ve birçok sorunun ortasında, öğrenmek için okuluna devam ettikleri, ayrıca iki yıllık okul önyargısı içinde mücadele etmek zorunda kaldıkları düşünülerek, örtük önyargı kapsamında ele alınmıştır.

Mesleki eğitim, bireylerin eğitim öğretim hayatının önemli bir bölümünü oluşturan, bireysel gelişim sürecinin belki de en son halkasıdır. Bunun en temel nedenlerinden biri, bu sürecin sonunda bireylerin, çoğunlukla anaokulundan itibaren başlayan örgün eğitim döneminden, çalışma yaşamına geçmeleridir. Mesleki eğitim, bireyleri doğrudan iş yaşamına hazırlayan bir misyona sahiptir (Doğan, Morkoç, 2014). Meslek Yüksekokullarında verilen eğitim programlarında, öğrencilere teorik bilgi alt yapısı ile edinilen bilginin uygulamasına yönelik bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen ve uygulamalarla

alınan eğitimi desteklemekte ve sektöre nitelikli işgücü kazandırmaktadır. Özellikle modern örgütlerin kalbi konumundaki yönetim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde yöneticilerin en büyük yardımcısı olan asistanlara büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu anlayışla yönetici asistanlığı mesleğinin orta öğretim ve ön lisans eğitimi aşamalarında, gerekli niteliklerin öğrencilere kazandırılması ve eğitim standartlarının artırılması, kariyer planlarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir ve önemsenmelidir (Değirmenci vd. 2017). Böylelikle, önemli olduğu düşünülen örtük program kavramına, önlisans eğitimi alan Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programında okumakta olan öğrencilerin algı aynasından yansıyanlar, çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarına, yöneticilere, eğitimcilere ve uzmanlara farkındalık kazandırması, varolan durumun saptanması ve “önyargısız daha iyi bir eğitim” ifadesi ile örtük program durum araştırması yapılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı bölümünde okumakta olan öğrencilerin, öğretim elemanlarının okula, bölüme ve mesleğe olan örtük durumları incelenmeye çalışılmıştır. Belirlenen bu amaç kapsamında çalışmada şu soruların yanıtları aranmıştır.

1. Öğretim elemanın *ders süresi boyunca* anlatımları, örnekleri, öğrencilere sergilediği okul, meslek ve bölüm bazındaki düşünceleri, öğrenciler üzerinde nasıl bir etki bırakmaktadır?
2. Öğretim elemanının *ders dışında, öğrencilere yaklaşımı nasıldır?* Öğretim elemanı-öğrenci iletişimini, öğrenciler nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğrencilerin, öğretim elemanlarından *beklentileri* nelerdir?

Bu sorular çalışmanın yol haritasını oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırma yöntemi olarak durum çalışması kullanılmıştır. Sorular, çalışmada hangi adımlarla ilerleneceğini belirlerken, veri toplama yardımcı olacak ve çalışmayı da şekillendirecektir.

Çalışmanın Yöntemi ve Veri Analizi

Çalışmada, araştırma yöntemi olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması yerine case study, olay incelemesi, örnek olay incelemesi, vaka çalışması gibi terimlerde kullanılmaktadır. Durum çalışmasında yöntem olarak, öncelikle çalışma kapsamında veriler toplanır, gözden geçirilir, öğrenilir, araştırmanın nasıl devam edeceğine karar verilir. Çalışma için kullanılacak zaman sınırı, kimlerle görüşüleceği, nelerin daha derinlemesine inceleneceği planlanır. Böylelikle çalışma planlanır, tasarım ve hazırlık yapılarak, dinamik bir şekillendirme ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir. Özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar tam olarak belli olmadığı durumlarda kullanılmaktadır

Araştırmanın çalışma evrenini Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, sınırları saptanmış bir evrende evreni alt tabakalara ayırarak her bir tabaka içerisinde tesadüfi seçim yapmaktır.

Araştırma, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı, 2. Sınıfta okumakta olan, (örgün ve ikinci öğretim) tüm öğrencilere, yapılacak çalışma hakkında, bir ders saati bilgi verilmiş, gönüllülük unsuru dikkate alınarak öğrencilerden çalışmaya destek vermeleri istenmiştir. Ön görüşmelerin ardından çalışma soruları hazırlanmıştır. Gönüllüler, her sınıf için 12 öğrenci, (6 öğrenci kız, 6 öğrenci erkek olacak şekilde, örgün ve ikinci öğretimden) olmak üzere toplam 24 öğrenci çalışmaya katkı vermiştir. Katkı veren öğrencilerin sınavlı ve sınavsız geçiş durumlarına bakılmış ve grupların yarı yarıya sınavlı-sınavsız geçiş olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın 2 kere prova edilmiş, elde edilen veriler ile öğrenciler bir araya getirilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve görüşme yapılmıştır.

Çalışmayı yapan akademisyenler olarak, çalışmanın güvenilirliğini ve objektifliğini yitirmemek adına öğrencilerle yüzyüze görüşme yerine yarı yapılandırılmış form kullanma kararı alınmıştır. Öğrencilerden *isimlerini yazmadan* gece-gündüz bölümünde okuma durumları ve cinsiyet bilgilerini

yazmaları istenmiştir. Literatür taranarak elde edilen veriler ile daha önceki pilot çalışmalar dikkate alınarak yarı yapılandırılmış soru formu oluşturulmuş ve öğrencilerden doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere formları doldurulmaları için bir tam gün süre verilmiştir. Elde edilen formların her birine kodlama yapılarak, birbirleri ile karışmaları engellenmiştir. Çalışma kapsamında iki akademisyen tarafından, öğrenciler tarafından verilen cevaplar ve yazılanların tümü, her bir akademisyen için ayrı olarak bilgisayarda word ortamına aktarılmıştır. Yazılı formların bilgisayara aktarımı sonrası her bir sorunun yanıtı tek tek incelenmiş ve daha sonra karşılaştırılmış ve bu aşamadan sonra elde edilen verilere kodlama ile son biçimleri verilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin verdikleri cevaplar kontrol edilerek, çalışmanın amacını oluşturan soruların cevapları benzer ve farklı olanlar olarak ayrılmış, elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Farklı yorumlar kod isimleri ile birlikte cümlelerde hiçbir değişiklik yapılmadan yazılmıştır. Böylece, ders kapsamı boyunca öğretim elemanının ilgili resmi programı öğrencilere anlatırken, örtük program bazında okula, mesleğe ve bölüme karşı tutumu, öğretim elemanın ders dışında öğrencilere yaklaşımı, davranışları öğrenilmeye çalışılmış ve öğrencilerin okul, meslek ve bölüm bazında öğretim elemanlarından beklentileri ortaya çıkarılmıştır. Her soru için elde edilen cevaplar için içerik analizi yapılmıştır. Alınan cevaplar ile 312 alt başlık oluşturulmuştur. Başlıklar kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve ifadeler 132 alt başlığa düşürülmüştür.

Güvenirlilik: İçerik analizinin kullanıldığı çalışmalarda kategorilerin açıkça tanımlanması ve birbirlerini kapsamaması güvenirliliği etkiler (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmada örtük programın boyutlarını belirlemek için alan yazına dayalı bir içerik analizi yapılmış, bu analiz sonucunda kategoriler ve kavramlar oluşturulmuştur. Daha sonra bunlar tanımlanmıştır. Tutarlılığı ve güvenirliliği sağlamak için verilerin aynı araştırmacı ya da iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda çözümlenmesi ve kontrol edilmesi gerekir. Her iki akademisyen tarafından farklı zamanda elde edilen veriler iki kere çözümlenmiştir. İçerik analizinin kullanıldığı araştırmalarda güvenirliliği sağlamanın bir başka yolu ise verilerin iki farklı araştırmacı tarafından kodlanması ve kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılmasıdır. Bu tutarlılık için iki araştırmacının yaptığı kodlamalar arasındaki uyum dikkate alınır. Uyum oranı % 70 veya daha üstü olması yeterlidir. $P = \frac{N_{ax} \times 100}{(N_a + N_d)}$ (P: uyum yüzdesi, N_a: uyum miktarı, N_d: uyumsuzluk miktarı) eşitliği kullanılmıştır. Çözümlemeler arasındaki tutarlılık katsayısı yukarıda belirtilen formül aracılığıyla hesaplanmıştır. Birinci soru için uyum yüzdesi 0.80, ikinci soru için 0.85 ve üçüncü soru için ise 0.85 m yazılı formlar için görüşmeler için 0,81'dir tüm sorular için ortalama genel uyum 0.82 dir.

Geçerlik: Nitel çalışmalarda aynı araştırma sorusuyla ilgili veri toplamak için farklı yöntemlerin kullanılması hem geçerliği hem de güvenirliliği artırıcı bir unsurdur. Buna "veri çeşitlemesi" adı da verilmektedir. Böylece, bir teknikle elde edilen verilerin doğruluğu bir diğeri ile test edilmiş olur. Ayrıca, birden çok yöntemin kullanıldığı veri toplama sürecinde, bir teknik, diğeri eksikliklerini kapatıcı bir rol oynar. Araştırmada veri toplamak için gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri birlikte kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır (Veznedaroğlu, 2007).

Çalışmanın Bulguları

Çalışmaya gönüllü olarak katılan Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı öğrencileri, hem örgün öğretim hem de ikinci öğretimden eşit sayıda ve cinsiyette öğrenci belirlenmiştir. Tüm öğrencilerin ilgili sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi oluşturulacak şekilde tablo hazırlanmış, öğrencileri olumlu veya olumsuz etkileyen ifadeler, davranışlar ayrı ayrı ele alınarak yazılan tüm cümleler incelemiştir ve benzer olanlar bir araya getirilmiştir. Buna göre "*Öğretim elemanın ders süresi boyunca anlatımlarının, örneklerinin öğrencilere sergilediği okul, meslek, bölüm bazında nasıl bir etki bırakmaktadır?*" sorusunu öğrenciler, öğretim elemanının derse girerken, ders anlatırken ve dersin sonunda yapmış olduğu anlatımlar, konuşmalar vb. olarak ele aldıkları görülmüş ve elde edilen veriler bu sınıflamalar dikkate alınarak yapılmıştır.

Öğretim elemanlarının derse girerken tavırları, davranışları, ifadeleri, okul ve bölüm bazında öğrencilere yansıttıkları, öğrencilerin ifadelerinin sınıflandırılması ile elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

A1-Dersin öğretim elamanı derse girerken mesleğe, bölüme ya da okula ait olumlu etkiler şunlardır:

- Güven hissi veriyor.
- Enerjik gelmeleri bizi derse hazır hale getiriyor.
- Yüzlerinde tebessüm olması her zaman bize mutluluk olarak yansıyor.
- Bize içten ve yakın davranmaları bizi mutlu ediyor.
- Bize selam verip, sohbet etmeleri bizim açımızdan iyi bir davranış ve bizi derse odaklıyor.
- Yeni göreve başlamış öğretim elemanı ile yıllarını bu mesleğe adanmış öğretim elamanı arasında derse girişte aralarında ki fark net olarak belli oluyor.
- Bazı hocalar bizi ciddiye alıp ilgileniyorlar.
- Gelir gelmez derse başlamayıp bizlerin dikkatini çektikten sonra derse geçiyoruz.
- Derse giren öğretim elemanının derse selam verdikten genel olarak sınıfa nasılsınız gibi sorular yönelttikten sonra başlaması öğrenci de olumlu etki bırakıyor.
- Öğretim elemanını giriş esnasında sergilediği davranışlar bir bakıma öğrenciler tarafından kendisine nasıl davranılacağını belirler.
- Olumsuz düşüncelerimizi ortadan kaldıracak şekilde davranışlar sergiliyorlar.
- Derse giren hocamın güler yüzünü gördüğümde beynim bana, derse hazırlan demektir.
- Derse girişte espritüel yaklaşımları, bizi derse ve bölümüze karşı motive ediyor.

Öğrenciler bölüm ve meslek bazında öğretim elemanlarının derse girişte kendilerine yaklaşım tarzından olumlu etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu olumlu başlangıç aynı zamanda öğrencinin derse olan ilgisini ve odaklanmasını sağlamaktadır. Derse odaklanan öğrencinin öğrenme aşamasına geçişi kendiliğinden ve istekli olarak gerçekleşmektedir. Öğretim elemanının öğrenciye verdiği değer, hem ders içinde hem de ders dışında olumlu bir şekilde etkisini sürdürecektir. Derse girişte beklenen bir gülümseme, öğretim elemanının öğrenciyi selamlaması, öğrencilerin kendilerini daha değerli hissetmelerine neden olduğunu ifade etmektedirler. Öğretim elemanın, öğrenciyi derse odaklamak, dersin etkili olmasını sağlamak, yaptığı işin önemini farkında olmak, öğrenciye bir şeyler öğretmek için orada olduğunu bilmek, iki yıllık ya da dört yıllık farkı gözetmeksizin öğrenciye verdiği değeri hissettirmek, eğitimcinin aslında en önemli görevlerinden biridir. Ayrıca derse giriş tarzı, müfredat dışında öğretilmek istenen davranışlar ve tutumlar vb. için en önemli örtük programlama yollarından biridir. Öğrenciler, gülümseyen, samimi bir selamlama yapan, espri yapan, enerjik derse gelen öğretim elemanlarının kendilerine saygı duyduğunu hissettiklerini bu da okulları, bölümleri ile özdeşleşmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Gece eğitimi ve gündüz eğitiminde öğrenciler aynı düşünceyi farklı cümle ve kelimeler kullanarak yazmışlardır.

A2-Dersin öğretim elamanı derse girerken mesleğe, bölüme ya da okula ait olumsuz etkiler şunlardır:

- Derse girerken selam vermeyip yerlerine geçtiklerinde ders dinlemek istemiyoruz.
- İsteksiz geliyorlar ve biz kendimizi kötü hissediyoruz.
- Derse girişte etkili olamayan hoca derste nasıl etkili olur?
- Bazı hocalar derse girer girmez derse başlıyor bu çok rahatsız edici bir durum.
- Bazı hocaların tarzı umursamaz ve isteksizken biz nasıl istekli olalım.
- Derse girerken hocaların bizlere 5-10 dk ayırması bizi mutlu ediyor ama her hoca bunu yapmıyor.
- Etkili giriş yapabilen ve bizde iz bırakan hoca sayısı ne yazık ki yetersiz.
- Bizi küçümser tavırları bizi olumsuz etkiliyor.

- Bazı hocalar derse girdiği zaman bize karşı tutumları iki yıllık olduğumuz için her şeyi basite indirgemeleri bizi rahatsız ediyor.
- Hemen derse girip, slaytları açıp derse başlaması çok rahatsız edici, sanki yokuz.
- Derse geç gelmeleri ve hızlıca derse başlamaları ve hiç ara vermemeleri.

Öğrenciler, öğretim elemanlarının kendilerini küçümsemelerinden ya da dikkate alınmamalarından rahatsızlık duyduklarını ifade etmişler ayrıca bu durumun da öğretim elemanları tarafından bilindiğini ifade etmektedirler. Benzer bakış açıları ile yazılmış ifadeler içinde “*hocalar bizi umursamaz ve isteksiz derse gelirlerse biz nasıl istekli olalım.*” Cümlesi aslında örtük programımı tamamen doğrular niteliktedir. Umursamaz davranmak örtük bir davranıştır. Orada olmak ya da orada bulunan öğrencilere bilgi aktarımı yapmak istemeyen bir gizli anlatıdır. Öğrenciler bunu fark ettiğinde ne öğretim elamanına, ne derse, ne okula ne de bölüme pozitif bir yaklaşım sergilemeyecektir. Olumsuz her davranış öğrenci üzerinde de olumsuz bir etki bırakacağı bilinmelidir.

Eğitim durumuna göre ve cinsiyete göre yapılan görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Kod 5 gündüz eğitimi erkek öğrenci; “*Gelir gelmez derse başlamayıp, bizlerin dikkatini çektikten sonra derse geçiyoruz. Olumsuz düşüncelerimizi ortadan kaldıracak şekilde davranışlar sergiliyorlar. Ama bu durum bütün hocalar için geçerli değil*”

Kod 12 gece eğitimi kız öğrenci; “*Derse girişte önce selamlamaları biraz sohbet etmeleri bizim açımızdan iyi bir davranış ve ayrıca beni derse bağlaması, dersi sevdirmesi daha etkili bir şekilde derse odaklanmamı sağlıyor ve bölümü sevdiriyor.*”

Kod17 gece eğitimi kız öğrenci; “*Enerjik derse gelmeleri genelde sınıf ortamını iyi etkiliyor.*”

Derse girişte öğretim elemanın, öğrencilerle kuracağı iletişim, dersin verimliliği ve kalitesi açısından önemli bir rol oynamaktır. İletişimin boyutu, öğrencilerin derse, bölüme ve mesleğe karşı tutumunu olumlu ya da olumsuz etkileyeceği unutulmamalıdır.

Kod 14 gece eğitimi erkek öğrenci; “*Yeni göreve başlamış öğretim elemanı ile yıllarını bu mesleğe adanmış öğretim elemanı arasında fark net olarak belli. Okulumuzda bu konuda tecrübe edinmiş öğretim görevlisi yüzde olarak daha yüksek olduğundan 2 yıllık değil de 4 yıllık hissi uyandırıyor.*”

Eğitimde özellikle de önlisans eğitimi veren kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının deneyimleri, tecrübeleri arttıkça öğrencilere karşı yaklaşımları da olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Öğretim elemanı derse girdiği okul, bölüm ya da sınıf gözetmeksizin öğretme odaklı olmanın yanı sıra rol model olduğunu da unutmamalıdır. Özellikle önlisans okumakta olan öğrencilerin iki yıl okumaları ya da başarılı öğrenci olmadıkları konusunda yapılan örtük önyargılar sonucunda başarılı olmayan öğrenci kitlesi yaratılacağı şüphesizdir.

Kod 11 gece kız öğrenci; “*Öğretim elemanı derse girdiğinde güler yüzlü öğrencilerine samimi davrandığın da daha çok derse odaklanıyoruz ama öğretim elemanı derse girerken selam vermeyip yerlerine geçtiklerinde ders dinlemek istemiyoruz bunu en çok fakülteden gelen hocalar yapıyor.*”

Kod 19 gündüz erkek öğrenci; “*Öğretim elemanının derse başlamadan öğrencileri derse motive edici davranışlarda bulunmasının daha iyi olduğunu düşünüyorum.*”

Gece eğitiminden ve gündüz bölümünden gönüllü katılan tüm öğrenciler (n=24) öğretim elemanlarını ders süresi boyunca olumlu tavırları olduğunu, 2 yıllık okul değil de 4 yıllık okulda okuduklarını hissettiklerini ayrıca derse girişte öğretim elemanlarının kendilerine içten selam vermeleri, gülümsemeleri, hal hatır sormaları durumunda kendileri çok iyi hissettiklerini, motivasyonlarının arttığını ve derse odaklanmalarının daha kolay olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat tüm öğretim elemanlarının aynı yaklaşıma sahip olmadıklarını, fakültelerden derse gelen ve yeni göreve başlayan akademisyenlerin tutumu hakkında “egoları yüksek” davranışları var “bizi küçümsüyorlar çünkü, bizi iki yıllık okul okuduğumuz için bizi dikkate almıyorlar” ifadesini kullanmışlardır. Deneyimli öğretim elemanlarının, kendilerini derse çekmek için birçok yol denediklerini ve kendilerini bu derslerde daha

iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, hem dersi dinleme, hem de derse devam etme ve ders başarılarının da, bu derslerde daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Gece ve gündüz bölümünde okuyan öğrencilerin öğretim elemanlarının, derse girerken beklentileri doğrultusunda derse giriş yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda hemfikir olduklarını gösteren cevaplar alınmıştır. Öğrenciler ders başlangıcının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu konuda, hem öğretim şekli, hem de cinsiyet durumun göre katılımcıların hepsi aynı cevabı vermişlerdir. Etkili başlangıç, etkili ve nitelikli ders için önemlidir. Bölüm öğretim elemanlarından ziyade, okula dışarıdan ders vermeye gelen öğretim elemanlarının sıklıkla derslere olumsuz bir başlangıç yaparak başladıklarını ifade etmektedirler.

*B1-Dersin öğretim elemanı **ders süresince** mesleğe, bölüme ya da okula ait **olumlu etkiler** şunlardır:*

- *Ders tamamen dolu geçiyor. Ders sonuna kadar ders işleniyor.*
- *Ders mutlaka örneklerle tamamlanıyor. Örnekler mesleğe yönelik oluyor.*
- *Derste anlatılanlar bizi meraklandırıyor.*
- *Bölümle ilgili başarı örnekleri bizi motive ediyor.*
- *Meslekle ilgili günlük hayatta ta bizim işimize yarayacak anlatımlar yapılıyor.*
- *Öğretim elemanın konuları anlatımı ve yaklaşımı güven veriyor. Konuya hakim olmaları güven veriyor.*
- *Sekreterlik mesleğinin önemine sürekli vurgu yapılmaktadır.*
- *Kariyer hayatımızda kullanacağımız herşeyi öğretiyorlar*
- *Benim başarıım hocamın iyi ders anlatması ve bize değer vermesi ile şekillenir.*
- *Bazı hocalar öyle ders işliyor ki sanki dünyanın en prestijli bölümünde okuduğumu hissediyorum.*
- *Sekreterlik mesleğinin önemli olduğu ve eğitim gerektiği konusunda olumlu tavırları var.*
- *Bazı öğretim elemanları derse girdiğinde bölüm ile ilgili çok güzel etki sağlıyor ve okulumuzu sevmeye ve derse daha etkili olmamızı sağlıyor.*
- *Derste mesleği sürekli savunuyorlar.*
- *Derse odaklanma sorunu olunca, bazı hocalar bizi tekrar şarj edecek örnekler, espriler yapıyorlar. Bizi önemsiyorlar.*
- *Dersler oldukça zor, öğretim elemanları derse girince dolu dolu ders işliyorlar.*
- *Dersin akıcı işlenmesi, derse olan ilgiliyi arttırıyor.*
 - *Göz teması kurarak ders anlatmaları, ders içinde bizimle konuşması ve bizimle gülebilmesi*
- *Gülyüzlü olmaları ve dersi zamanında bitirmeleri*
- *Bizi derse çekebilmek adına çeşitli örnekler, hikayeler ile ders süresi boyunca iyi hissettirirler*
- *Moralimizi yükseltiyorlar. Öz güven sağlıyorlar.*
- *Mesleğini seven hocalar kendini ders başında, ortasında belli ediyor tek amacı bizi meslekte en iyi yapmak.*
- *İki yıllık okulların zor olduğunu düşünüyorlar dolayısıyla bu kısa sürede verebildikleri kadar bilgi vermek istiyorlar, boş kalmamızı istemiyorlar*

Çalışma kapsamında, ders süresince öğretim elemanının örtük olarak sergilediği davranışlar, ifadeler hakkında bilgi alınmıştır. Öğretim elemanlarının ders süresince, bölümle ve meslekle ilgili olarak öğrencilere sıklıkla örnekler verdikleri, mesleğin önemi hakkında vurgu yaptıkları, iyi meslek sahibi olmak için her mesleğin eğitiminin alınmasının gerekli olduğunu ifade eden davranışlar sergiledikleri alının cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğrenciler derslerin dolu dolu geçtiğini hatta bazen nefes alacak zamanlarının olmadıklarını söylemektedirler. Derse girişte ve ders devamında güler yüzle ve göz iletişimi kurularak yapılan dersin daha etkili olduğunu, öğretim elemanının konuya hakim olmasının kendilerinde güven yarattığını, hatta kendilerini en prestijli bölümde okuduklarını hissettiklerini ifade etmektedirler. Derse giren öğretim elemanının severek ders anlattıkları zaman kendilerinin bunu farkettileri ve mesleği severek yapmanın olumlu olarak kendilerine yansıdığını, kendilerine bu öğretim elemanlarını rol model olarak aldıklarını da belirtmektedirler.

Kod 4 gündüz kız öğrenci; *“Bu bölümü okuduğum için çok şanslı olduğumu hissediyorum. Ders süresi boyunca kitap ya da bilgisayara bağlı kalmadan ders anlatmaları ve örnekler ve günlük yaşantıdan bilgiler vererek ders anlatmaları hoşuma gidiyor.”*

Kod 20 gece erkek öğrenci; *“Dersi kendi işleyip, anlatıp, anlayıp gitmiyor hiçbir hocamız. Mutlaka hepsi 2-3 kere bizimle iletişime geçiyor. Şakalaşıyor ve bizi derse odaklanmamıza neden oluyor. Bu yönleri beni iyi hissettiriyor.”*

Kod 11 gece kız öğrenci; *“Ders hocası ile bizzat iletişime geçtiğimde ve sorularıma cevap alabildiğimde kendimi iyi hissediyorum. Sorularıma cevap alabildiğimde, hocalarımın sorularına doğru cevap verebiliyorum ve bu durum kendimi iyi hissetmemem neden oluyor.”*

Öğrenciler ders sırasından anlatılan konuların anlaşılması için mutlaka örnekler verilmesi gerektiğini böylece anlatılanların daha kalıcı olduğunu belirtmektedirler. Ancak, verilecek örneklerin ilgili sektörden olması, güncel ve doğru olması gerektiğini de ifade etmektedirler. Öğrencilerin derslerin slayt üzerinden okunup ders işlenmesinin sıkıcı olduğu kanaatindedirler. Ders giriş esnasında güler yüzün önemi vurgulanmış olsa da ders sırasında da öğretim elemanlarının güler yüzlü olması, espri yapması öğrenciyi motive edici bir unsur olmaktadır. Öğrenciler, zoraki yapılan eğitimden bir yarar göremeyeceklerinin farkında olduklarını belirtmektedir. İşini severek ve bizi önemseyerek yapan öğretim elemanlarının dersi çok zor olsa da gayret gösterdiklerini çünkü hocamız bizim için çabalyor bizde çabalalmamızın algısının oluştuğunu ifade etmektedirler.

B2- Dersin öğretim elamanın, ders süresince mesleğe, bölüme ya da okula ait olumsuz etkileri şunlardır:

- Konuları kitaptan veya slayttan hızlıca okuyup örnekler vermeden anlatıp geçilmesi
- Sadece anlatılmak için anlatılan dersler maalesef ki kötü hissettiriyor.
- İki yıllık olduğumuz için küçümser bir tarzla anlatım
- Önyargı ile ders anlatılması, başarısızlığın duygusunu hissettirmeleri
- Slayttan okunarak ders işlenmesi ve işi basite alma, aynı slaytı 5 kere anlatması
- Bu sınıftan bir şey çıkmaz bu bölüm size uygun değil diyerek derse, okula ve bölüme olan ilgilimizi etkiliyor.
- Ders süresince biz hiçbir şey bilmiyoruz ama hoca herşeyi biliyor tavrı çok rahatsız edici
- Söz hakkı vermemesi
- Kendi anlatıp, kendi dinleyip ders bitiren öğretim elemanlarımız var.
- Ders esnasında kendini sürekli övmeleri
- Fazlaca otoriter davranışlar
- Sus, otur, konuşma gibi ifadeler can sıkıcı olabiliyor. Söz hakkı vermemeleri

- Aynı örneği 10 kere duymak beni bir miktar sıkıyor çünkü ezberlemiş oluyorum
- Ders süresince asık suratlı olmaları çok sıkıcı, dinlemek istemiyoruz
- Bazı hocalar ders bitse de gitsem tarzında olunca bazı arkadaşların hoşuna gitse de yanlış bir davranış
- Derste soru sormak ve ardından terslenmek hoş olmuyor.
- Öğretim elemanlarından bazıları çok soğuk ve tutarsız davranıyor bir iyiler bir kötü.
- Ders işlenirken konu ile ilgili bir şeyler anlatması gerekir, konu ile ilgili olmayan bir şey anlattığında bizde bu konu böyle değil dediğimizde çelişkiler oluyor.
- Kaba ve sinirli ses tonuyla ders anlatmaları
- Öğretim elemanı bir öğrenciye aldığı tavrı tüm sınıfa ders boyunca yansıtması.

Sınıf içinde otoritenin fazlalığı ve söz hakkı dahi alamamak ve daima itaatkâr olunmasının beklenmesinin doğru olmadığını, sorgulayarak öğrenmek istediklerini ve tutarsızlıkların kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Derslerine giren öğretim elemanlarından bazılarının ki bu sayının az olduğunu, çünkü okudukları bölümde ki hocaların deneyimli ve işini seven hocalar olduğundan mesleki ya da bölümle ilgili olumsuz örtük bir geribildirim almadıklarını, bu bölümde okumaktan dolayı memnun oldukları tespit edilmiştir. Bölüm bazında okudukları bölüm ve okulun iki yıllık olmasından dolayı öğretim elemanlarından birçoğundan herhangi bir ima, tavır vb. görmediklerini ifade etmektedirler. Derste öğrencilerin, öğretim elemanları ile ilgili yazdıkları görüşlerden bazıları şunlardır.

Kod 15 gece eğitimi erkek öğrenci; “Bu okuldan mezun olan başarılı insanlardan çokça örnek verildiği için olumlu yönde etkiliyor. Yani işi yapabildikten sonra iş bulma ihtimalimiz yüksek ve dört yıllık bir okuldan farkı yokmuş gibi önemli olan okuyan öğrencilerin bireysel kalitesi.”

Kod13 gece kız öğrenci; “dersi bitireyim de gideyim değil de anlatması gereken bölümü bitirene kadar dersi bitirmeden aynı verimlilik ile derse devam ediliyor. Bölüm hocalarımızı çok seviyorum. Çünkü iyimser, yardımsever ve güler yüzlüler. Derste verilen örnekler çalışma hayatında ve kendi hayatımızda karşılaşacağımız olumlu olumsuz verdikleri örnekler bizleri etkiliyor ve derse odaklanmamızı sağlıyor.”

Ders sırasında anlatılan başarı öyküleri ki aynı okuldan mezun olan öğrencilerin başarıları söz konusu olduğunda öğrenci kendisinin de “yapabileceği” düşüncesine sahip olmaktadır. İş yapabildikten sonra, işi öğrendikten sonra iş bulmak kolay olur düşüncesi, öğrenciye hem özgüven sağlamakta hem okuma hem de gelecekle ilgili hedefleri oluşturma ve gerçekleştirmede kolaylıklar sağlayacaktır. Öğrenirsem, yapabilirim. Pozitif bakış açısı, öğretim elemanının örtük program sayesinde öğrenciye yansıttığı özgüven ve bölümüne-mesleğine duyduğu güven zırhıdır.

Kod 4 gündüz kız öğrenci; “ Bazı öğretim elemanları sadece ders anlatıp gidiyor bazısı ise okul dışındaki hayattan nasıl davranmamız gerektiği ile ilgili bilgi veriyor bu hocalarımıza teşekkür ediyorum

Kod 20 gece eğitimi erkek; “Dersi kendi işleyip, anlatıp, anlayıp gitmiyor hiçbir hocamız. Mutlaka hepsi 2-3 kere bizimle iletişime geçiyor. Şakalaşılıyor ve bizim derse odaklanmamıza neden oluyor. Bu yönleri beni iyi hissettiriyor. Açıkçası bende sekreterliği küçümserdim fakat çok sevdiğim bir hocam yapacağı mesleği gözüme sokarak işimi bana sevdirdi”

Kod 8 gündüz erkek öğrenci; “Başarılı personel yetiştirmek için hocalar bizi daima motive eder. Verilen örnekler mesleğe yönelik olduğu için dersin anlaşılabilir olması kolaylaşmaktadır. Bizi kendimize özgüvenli birey olarak yetiştiriyorlar.”

Kod 9 gece kız öğrenci; “Hayattan örnekler vererek bizi hayata hazırlama. Yanlışlarımızı güzel dille söyleyerek hatalarımızı fark etmemize yardımcı olma, güler yüzle derse olan ilgimizi arttırmaktadır.

Bazı hocalar çok iyi örnek oluyor. Kendilerini rol model seçmemize yardımcı oluyor. Hayatla ilgili insanlıkla ilgili güzel şeyler öğretiyorlar bazıları da bizi küçümsüyor kötülüyor motivasyonumuz düşüyor”

Kod 10 gündüz kız öğrenci; *“Sürekli +2 yapmanız lazım artık 2 yıllık işe yaramıyor demeleri canımı sıkıyor.”*

Çalışma kapsamında sınavsız geçiş ile gündüz bölümünde okumakta olan bir kız öğrenci, tüm sorulara olumsuz ifadeler yazmıştır. Diğer katılımcı öğrencilerin olumsuz buldukları noktalar olmasına karşın öğretim elemanlarının tolere edecek farklı davranışlarda bulduklarını ifade etmişlerdir.

Yazılan ifadelerde de görüldüğü gibi önlisans öğrencileri dersin işlenirken etkileşimli olmasını tercih ettiklerini böylece derse odaklanmalarının ve anlamalarının daha kolay olduğunu ve kendilerini iyi hissettiklerini ifade ediyorlar. Derse katkı sağlamak öğrencinin düşünmesine ve sorgulamasına neden olacaktır. Ezber olmadan, anlayarak öğrenmeleri sağlanacak ve öğrencinin kendisi katkı sağladığı için öğrenme hızı artacaktır. Özellikle önlisans eğitiminde zaman kısıtlı olduğu için eğitim müfredatı oldukça yoğun olduğu için öğretme şekli olarak kolaya kaçmamak gerekliliği ortaya çıkıyor. Kolaycılık, önlisans öğrencilerine yapılan haksızlık olarak görmek gerekir, aynı zamanda kalitesiz mezun anlamına gelmektedir.

Kod 16 gece erkek öğrenci; *“Bu mesleği yapmak istemiyorum ama eğer yaparsam çok iyi yaparım çünkü tüm anlatılanları güncel örneklerle anlatıyorlar. Sahaya çıkınca nelerle karşılaşacağımı tahmin ediyorum. O yüzden sorun olacağını düşünmüyorum demektedir. “*

Kod 21 gece kız öğrenci; *“Şu ana kadar bütün hocalarımız okuduğumuz okul ve bölüm adına bizleri olumlu etkilediğini düşünüyorum okuduğumuz bölüm iş alanında iyi bir bölüm oluğu sıklıkla dile getiriliyor.”*

Kod 6 gündüz kız öğrenci; *“Bu bölümü okuduğum için çok şanslı olduğumu hissediyorum. Ders süresi boyunca kitap ya da bilgisayara bağlı kalmadan ders anlatmaları ve örnekler ve günlük yaşantıdan bilgiler vererek ders anlatmaları hoşuma gidiyor.”*

Kod 18 gündüz erkek öğrenci ; *“Akademik anlamda çok katkı sağladıklarını düşünüyorum. Kariyer hayatımda sergileyebileceğim tutumları öğretiyorlar verimli olmamı sağlıyorlar. Bazen gereğinden fazla bilgiler sıkıcı bile olabiliyor”.*

Kod 1 gündüz kız öğrenci; *“Öğrettikleri mesleğin çok değerli ve sürekli gerekli olduğunu düşünüyorlar. Aslında mesleğe dair, hayata dair önemli noktalar da öğretiyorlar.”*

Öğretim elemanın ders süresince mesleğe, bölüme ya da okula karşı oluşturacak önyargıları olup olmadığı ve bunu öğrencilere yansıtma durumları kapsamında öğrencilerden gelen cevaplar, öğretim elemanlarının çoğunluğunu mesleklerine ve okullarına karşı olumlu bakış açısı sergiledikleri yönündedir. Yine de bazı öğretim elemanlarında kendilerine karşı küçümseme davranışları olduğu ama diğer öğretim elemanlarının kendilerinde yarattığı bölümle ilgili motive edici konuşmalar ve destekler ile olumsuz tavırlarının bu küçümsemelerini görmezden geldiklerini ifade etmektedirler.

C1-Dersin öğretim elemanı ders sonundan mesleğe, bölüme ya da okula ait olumlu etkiler şunlardır:

- Ders bitiminde elimizde iş hayatına yönelik birçok gerekli bilgi oluyor.
- Daha çok düşünmeye ve empati kurmayı öğreniyoruz.
- Ders sonunda soru sormaları akılda kalıcı oluyor.
- Bazı hocalar alanlarında çok bilgili ve bu bilgileri bize derste sunuyorlar.
- Derslerde ezber yapmamayı, beyin fırtınası yaparak daha fazla düşünmemizi sağlıyorlar.
- Ders bitince odalarına gidip istediğim soruyu sorabiliyorum. Birçok konuda yardımcı oluyorlar fikir veriyorlar.
- Ders dışı hayata dair tavsiyeleri beni mutlu ediyor.

- Dersi öğreterek ve akılda kalıcılığını sağlayarak dersten ayrılıyorlar.
- Dersi bitireyim de gideyim değil de anlatması gereken bölümü bitirene kadar aynı verimlilik ile devam ediliyor.
- Bazen dersin bittiğini bile anlayamayabiliyoruz.
- Ders esnasında da ders bitiminde de soruları, sorunları ve problemleri çözmeye çalışıyorlar.
- Ders sonunda daha çok çabalarsak çok iyi yerlere geleceğimizi söylüyor bizi motive edip, yol gösteriyorlar.
 - Mesleğimizin iyi olduğunu söylüyorlar. Emek verdiğimizizi, emek verilen işin değerli olduğunu söylüyorlar.
- Bizi bilgileri aktarıyorlar ve bizi geleceğe hazırlıyorlar.
- Ders sonunda, öğrenci almak istediğini alır, benim için bir kişi bile birşeyler olsa yeter diyen hocalarımız var.
- Öyle sorular soruyorlar ki nokta atış oluyor ders sonunda
- Yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum dolayısıyla ders sırasında yeni bilgiler edinmek beni motive ediyor.
- Ders süresi boyunca kitap ya da bilgisayara bağlı kalmadan ders anlatmaları ve örnekler ve günlük yaşantıdan bilgiler vererek dersi sonlandırmaları hoşuma gidiyor.
- Ders sonunda zamanları yoksa bile bir ara mutlaka zaman ayırıyorlar.
- Bazı hocalar bizlere 2+2 sistemini önererek geleceğimiz için yol gösterirken bazı hocalar bu konu hakkında hiçbir şey söylemiyor.

Gönüllü katılım sağlayan öğrenciler ders sonunda öğretim elemanlarının mutlaka konunun anlaşılıp anlaşılmadığına dair geri bildirim alıyorlar. Mutlaka soru soruyorlar. Gerekirse dersi uzatabiliyorlar ki bazı öğrenciler dersin uzamasının yorucu ve sıkıcı olduğunu ifade etmektedir. Ders sonunda mutlaka sorulan sorulara cevap verilmektedir. Bölüm ve mesleğe ait örnek, hikaye vb. mutlaka ders sonuna branşla ilgili bilgi eklemeleri yapılarak konunun akılda kalması sağlanmaktadır. Bazı öğrenciler öğretim elemanlarının kendilerine +2 yapmalısınız, Dikey Geçiş Sınavına girmelisiniz demelerini samimi ve yol gösterici bulurken bazı öğrenciler bu durumu rahatsız edici olarak görmektedir. Çalışma kapsamında iki öğrenci (sınavsız geçiş) bu durumu olumsuz olarak nitelendirmektedir. Kendilerine sürekli +2 yapın diyen hocaların çok itici olduklarını ifade etmektedirler.

Kod10 gündüz kız öğrenci; “Derse isteksiz geliyorlar, asık suratlılar ve ders sonunda lisedeymişiz gibi hissediyorum +2 yapmamız lazım, 2 yıllık ise işe yaramazmış. Okuduğunuz bölüm çok etkili ve çok iyi diyip sonra +2 yapın demeleri can sıkıcı.

Kod17 gece erkek öğrenci “Bakış açıları olumsuz genelde 4 yıllığa tamamlamamızı söylüyorlar.”

Kod13 gece kız öğrenci ; “2 yıllık olmasını küçümsemiyorlar iyi yerlere gelebilmemiz için yardımcı oluyorlar.”

Kod 6 gündüz kız öğrenci; “Bazı hocalar bizlere 2+2 sistemini önererek geleceğimiz için yol gösterirken bazı hocalar bu konu hakkında hiçbir şey söylemiyor.”

Öğretim elemanlarının öğrencilere +2 yapmalarını tavsiye ederken, açıklamalar yapması gerekmektedir. Bazı öğrencilerin hassasiyeti ve bakış açısı yanlış anlaşılmalara neden olabilmektedir. Aynı cümleyi bir öğrenci, öğretim elemanının kendisinin iyi olduğunun farkına varılması olarak algıyarken başka bir öğrenci ise, bu durumu, bölüm iyi diyorlar ama +2 daha okumam gerekiyormuş diyerek çelişki yaşadığı, verilen ifadelerde tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının ders sonunda mesleğe, bölüme ve okula ait olumsuz ifadeler, davranışlar olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen ifadeler aşağıda verilmiştir.

C2-Dersin öğretim elemanı ders sonundan mesleğe, bölüme ya da okula ait olumsuz etkiler şunlardır:

- Bazı öğretim elemanlarının fazla egolu olması dersin her aşamasında bizi kötü etkiliyor.
- Sadece anlatılmak için anlatılan bir ders maalesef ki kötü bir etki yaratıyor.
- Sadece ders anlatmak için ders anlatan hocaya soru sormaya gereksinim duyamıyor insan
- Genç hocalar bizde tecrübe edinirken bizi kötü etkiliyor.
- Bütün hocalar için geçerli olmasa da yarısı sadece kitapta yazanları okuyup geçiyor.
- Hiç aralıksız ders işlenip bitirilmesi yorucu oluyor.
- Dersi tek başına işleyen hocaların bizlerin fikirlerini sormaması
- Fazla konu dışından çıkıp gereksiz bilgileri vermeleri
- Sadece ders sonunda bölümümüzü övüp, 4 yıllığa geçiş yapmamızı önermeleri kafamı karıştırıyor.

Öğrenciler ders sonunda, öğretim elemanının sadece ders anlatmak için orada bulunmasından dolayı rahatsızlık duyduklarını ifade etmektedir. O saatte ve ilgili bölüme müfredat gereği anlatması gerekeni anlatmanın yeterli olmadığını, görevini yapmak için yapan öğretim elemanı, öğrencinin hocaya duyduğu güveni azaltmakta, derse olan ilgisini yitirmektedir. Bu durumlarda öğrenciler soru sormanın ya da bir şey öğrenmek için çaba harcamanın gereksiz olduğunu söylemektedirler. Çünkü öğretim elemanının yaklaşımı ve tarzı öğrenciyi öğrenmek adına motive etmek yerinde tamamen dersten kopmasına, odaklanmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca derse gelip konuyu anlatıp giden öğretim elemanlarının da öğrenciyi derse dahil etmemelerini de yanlış bulmaktadırlar. İyi bir eğitimci sınıf içinde iyi gözlem yapabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Eğer bir öğrenci dahi olsa öğrenmek adına çaba sarfediyorsa bunu gözardı etmemelidir. Bir öğrenci öğretim elemanını dinleyip öğrenmek için çaba gösterirken öğretim elemanının çabası da buna eklenince sınıfta dersi dinleme sayısının artacağı bir gerçektir. Üniversite öğretim elemanı olmak derse girip, slayt üzerinde yazanları okumak değil öğrenciyi her yönü ile geliştirebilen, düşündürebilen, araştırma yapmalarını sağlayabilen, ortaya projeler çıkarabilen, bilimselliği ve etik olmayı, karşısındaki her bireye, kültüre, doğaya, saygılı olmayı öğreten dünya vatandaşı olabilme özelliklerini hem taşıyan hem de yansıtan kişilerdir. Her hareketi, duruşu, jest ve mimikleri, seçtikleri kelimeleri, gülümsemeleri, giyimleri ve tavırları ile öğrenci için rol model olduğu unutulmamalı ve örtük program dahilinde bu özelliklerin de eğitim ve öğretimde oldukça önemli olduğu dikkate alınmalıdır.

Kod 9 gece kız öğrenci; *“Bazı hocalar çok iyi örnek oluyor. Kendilerini rol model seçmemize yardımcı oluyor. Hayatla ilgili insanlıkla ilgili güzel şeyler öğretiyorlar bazıları da bizi küçümstüyor kötülüyor motivasyonumuz düşüyor.”*

Kod 1 gündüz kız öğrenci; *“Verilen ödevler ve boş zamanımız kısıtlı olması yorulmamıza neden oluyor.”*

Önlisans eğitiminin süresi dört yarıyıl sürmektedir. Öğretim elemanı ve öğrenciler bir yarıyıldan ders saati süresince öğrencileri ile birlikte eğitim öğretime devam etmektedir. Bu süre teorik dersler ile uygulamalı dersler arasında farklılık göstermektedir. Uygulamalı derslerin saati daha uzun ve öğrenci ile olan iletişim biraz daha fazla olmaktadır. Meslek yüksekokullarında derslerin çoğu uygulamalı ders olmasından dolayı öğrencilerle öğretim elemanlarının görüşme sıklıkları ve etkileşimleri fakültelerden daha fazla olmaktadır. Bu ders saatlerinin dışında sektör uygulama dersleri, proje--ödev hazırlıkları, danışmanlıklar, staj işlemleri vb. eklendiğinde görüşme zamanları artmaktadır. Bu durumda öğretim elemanının öğrencisi ile ders dışı görüşme zamanları da olmaktadır. Öğretim elemanının bu durumu örtük programlama boyutunda etkili kullanması gerekmektedir. Örneğin, staj yapacağı yer konusunda, öğrencinin hedefleri doğrultusunda ona yardım etmesi, hazırlayacağı bir ödevi-projeyi-sunumu öğrencinin kendisine artı sağlayacak bir boyutta gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Örneğin kamu kuruluşunda sekreterlik yapmak isteyen bir öğrencinin stajı için kamu kurum kuruluşlarında işini en iyi

şekilde gözlemleyeceği, uygulayabileceği, kendine ait yetenekleri fark edebileceği ya da geliştirebileceği bir kurumun seçilmesinde yardımcı olması gerekmektedir. Yine bölümle ilgili faaliyetlerin öğrencilere duyurulması, sektörün daha iyi anlaşılabilmesi için sektörden uzmanların konuşmacı olarak derse getirilmesi, öğrencilerin üniversite bünyesinde yapılacak olan etkinliklerde görev almaları böylece öğrendikleri teorik dersleri saha da nasıl uygulama alanı yaratılması hem bölüme hem mesleğe hem de üniversite adına fayda sağlayacağı şüphesizdir. Öğretim görevlisi bu yaklaşımlarda bulunup, bu yapılacakları örneklerle anlattığında öğrencilere bölüm bazında değerli oldukları hissini vermelidir.

Öğretim elemanının çalışma kapsamında öğrencilere yaklaşımı sorusuna ait alınan ifadeler, incelenerek aynı olanlar sınıflandırılmış ve yazılanlar aşağıda listelenmiştir.

D-Öğretim elemanının ders dışında öğrencilere yaklaşımı, iletişimini öğrenciler nasıl değerlendirmektedir?

Öğrencilerden alınan cevaplara göre, öğretim elemanının öğrencilere yaklaşımlarının **olumlu görüşleri** şu şekildedir.

- Ders dışında sorduğumuz soruları geri çevirmiyorlar.
- Öğretim elemanları ile ders dışında da iletişim kurduğumuzda daha çok şey öğrenebiliyoruz.
- Bizi dışarda gördükleri zaman görmezden gelmemeleri, bizimle göz iletişimi kurmaları selamlaşmak güzel
- Bazı hocalar ders dışında öğrencisi gibi bazısı evlatları gibi davranıyor
- Bizi her konuda aydınlatmaya ve kendimizi geliştirmemizi sağlıyorlar
- Okulda ya da dışarıda karşılaşmamızda selam verildiğinde görmemezlikten gelmiyorlar.
- Ders dışında olsa bile bizi geri çevirmiyorlar.
- Ders dışında müsait olduklarında yardımcı oluyorlar. Yol gösteriyorlar
- Gayet güzel vakit ayırıp sorunlara çözüm odaklı çalışıyorlar
- Fikir veya sorunlarımızı anlatmaktan çekinmiyoruz.
- İlgili, samimi davranırlar
- Bize gerçekten çok değer veriyorlar.
- Yoğunluk ve yorgunluk dahi olsa yardımımıza koşuyorlar.
- İşten kaçma düşüncesinde asla değil, sürekli öğretme odaklılar.
- Hocalar genelde öğrencilere öğrenci gibi, hakettikleri değeri vererek davranıyorlar
- Öğrencilere mesleğinde en üst seviye hedefini bizlere aşılamaaktadırlar.
- 2 yıl boyunca sanki 4 yıllıkmış gibi hissettiriyorlar. İyi ki bu bölümü seçmişim, hocalarımı tanımışım.
- Öğretim elemanları iki yıllık okula bakış açısı olumlu yönde, 4 yıllık okulda alınan ders kadar bilgi alıyoruz
- Okulum büro yönetimi gerçekten Türkiye’de sayılı hocalarımı barındıran bir okul, eğitim seviyesi yüksek
- Önemli görüyorlar

Ders dışında özellikle bölüm öğretim elemanlarının işleri yoksa öğrencilere zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Sorulan sorulara cevap verdiklerini, öğrencilerinin görüşlerini dinlediklerini ve yol gösterici oldukları görülmektedir. Öğrenciler okumakta oldukları bölümleri, meslekleri ve okulları ile özdeşleşmiş ve memnuniyet derecelerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının etkili

iletişimleri ile öğrencilerin üniversite yaşam kalitesi algısının yüksek olduğu sadece okulla ilgili en önemli sorunlarının ulaşım olduğunu ifade etmektedirler. Karşılaştıkları her olumlu tutumun kendilerinde de olumlu bir sonuç yarattığını, her geçen gün bilgi kalitelerinin arttığını hatta günlük hayatta bile bunun farkına vardıklarına söylemektedirler. Bölüm bazında Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programına derse giren akademik personel bu alanda eğitimi, pedagojik eğitim almış, bilimsel anlamda faaliyet gösteren, sempozyum, kongreler düzenleyen ve katılan, yayın ve etkinlikler konusunda sürekli çalışan, gelişmeleri takip eden ve her yeniliği öğrencileri ile paylaşan bir ekip olarak çalışmaktadır. Ayrıca mezunları ile iletişimi devam eden ve okumakta olan öğrenciler için mezunlardan görüşlerin alındığı bir platformda kullanılmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri ile bölümün ortaya koyduğu hedefler doğrultusunda, doğru yolda ilerlediği çalışmanın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Öncelik öğrenci odaklı kaliteli bir eğitim anlayışıdır. Yansımaları da öğrencilerden gelen cevaplardır.

Kod 8 gündüz erkek öğrenci; “Hem candan hem de mesleki anlamda yaklaşımları yüksek. Her konuda ilgililer.”

Kod 20 gece erkek öğrenci; “Çocukla konuşur gibi konuşmuyorlar ama bazen kızdıklarında iyi fırça yiyoruz fakat kendimizi düzeltip hocamızın gönlünü alıyoruz ne biz çocuğuz ne de hocamız bizim arkadaşımız, ben öğrenciyim o ise bizim hocamız.”

Kod 12 gece kız öğrenci; “*Küçümsememesi, aslında iki yıllık bir okula nelerin sığdırabileceğini anlatması*”

Kod 1 gündüz kız öğrenci; “*Meslekteki başarının önemini bize vermeye çalışıyorlar ciddiye almamızı ve iyi yerlere gelebileceğimizi söylüyorlar.*”

Öğretim elemanlarının yaklaşımlarında olumsuz noktalarda bulunmaktadır. İnsanla uğraşılacak ve başrolü insan olan işlerde mutlaka memnun olmayan ya da farklı bakış açıları kaçınılmazdır. Çalışma kapsamında öğrencilere, öğretim elemanlarının olumsuz tavırları ve yaklaşımlarının neler olduğu sorulmuştur. Buna göre elde edilen ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerden alınan cevaplara göre, öğretim elemanının öğrencilere yaklaşımlarının **olumsuz görüşleri** şu şekildedir;

- Derste evladiyız yolda görse bakmıyor
- 2 yıllık okullara bakış açıları daha geniş olmalıdır.
- Hocaların bir kısmı 4 yıllığa tamamlamamız gerektiğini,
- 2 yıllıkların iş bulma konusunda yeterli olmayacağını ifade ediyorlar
- Bazen üniversiteliymişim gibi hissedemiyorum, üniversiteli olmak için 4 yıllık okul zorunluymuş gibi geliyor.
- Bazı hocalarda önyargı var.
- Genellikle iyi oluyor ama bazı hocalar bir iyi bir kötü anlam veremiyorum

Olumsuz birbirine benzeyen görüşler bir araya getirilmiştir. Öğrenim şekli ve cinsiyete göre katılımcı öğrencilerin tamamı bölüm dışında ki, derse giren öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımı konusunda rahatsız oldukları durumların olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ders dışı ya da okul dışında bazı öğretim elemanlarının kendilerine selam vermediklerini, hatta tanımadıklarını söylemektedirler. Bu durumdan rahatsızlık duyduklarını ifade etmektedirler. Bu durumun kendilerinde değersizlik hissi oluşturduğunu, kendilerini küçük hissettiklerini, bu durumun hem öğretim elemanına karşı hem de derse karşı olumsuz bir tutum yaratmasına neden olduğunu söylemektedirler. Üniversite de okumak aslında sayısal bir durumdan çıkmalıdır. Yapılacak mesleğin özelliklerinin gerekliliği için alınacak derslerin kalitesi ve uygulamaların önemli olması gerekmektedir. Üniversite sayılarının ve bölümlerin her gün arttığı günümüzde okul sayısı, bölüm sayısı değil, nitelikler ve kalite üzerinden

durum analizi yapılması gerekmektedir. Öğrencilere bu durum mutlaka anlatılmalı, sektöre hatta topluma bu bilinç kazandırılmalıdır. En önemlisi de akademisyenlerin ayrımsal boyuttan uzaklaşması ve işlerini doğru şekilde yapmaları gerekmektedir. Örneğin; bir öğrencinin Mühendislik Fakültesini kazanıp, yeterli akademik kadrodan yoksun bir fakülteden, yeterli uygulama yapma veya gerektiği gibi mesleki eğitimi alma fırsat bulamamış bir mezun olması, gelecek iş hayatında birçok zorluğu beraberinde getirecektir.

Önlisansda bu programı okuyan bir öğrenci, aldığı herhangi bir dersi o dersin uzmanından alması ile almaması arasında büyük fark oluşacaktır. Eksik eğitim ile mezun olan öğrencilerin iş hayatında etkili, verimli iş yapması mümkün olmayacaktır. İş dünyası çeşitli platformlarda meslek elemanlarının yeterli eğitim almadan mezun olduklarını dile getirmektedirler. Bu eksikliğin bir kaynağını da yeterli sayıda ve kalitede öğretim elemanı olmaması oluşturmaktadır.

Yükseköğretime bağlı herhangi bir bölümden/programdan mezun aşamasına gelmiş bir öğrencinin, öğrencilik aşamasında, tez yazmasını bilmeden, proje çalışmasına katılmadan, araştırma yapmayı bilmeden, iletişim eğitimi almadan, kütüphanede bir kitabı nasıl bulacağını indexlemenin ne olduğunu öğrenmeden, panel-konferans ayırımını bilmeden, sunum hazırlamanın sadece bir yazıyı powerpointe yazmak olduğunu sanan, topluma faydalı sosyal sorumluluk projelerine katılmadan, beyin fırtınası, fikir haritası, swot ya da basit bir fizibilite çalışmasını yapmayı öğrenmeden, sadece okula gidip, günün dersini dinleyen bir öğrencinin, üniversite mezunu olmasının kendisine ve topluma hiçbir katkısı olmayacaktır. Sadece diploma sahibi olmak yeterli midir?

Kod 7 gece erkek öğrenci; “ Biz öğrencilerin derslerden daha çok araştıran, okuyan, merak eden, kendini geliştiren, asla bulunduğu konumu ve gelişmişlik seviyesini yeterli bulmayan hocalara ihtiyacı var.”

Kod 12 gece kız öğrenci; “Bizim derslerimizin sayısı fazla ve oldukça zor, hocalarımız bize 2 yıllık bölüm olarak çok destek veriyorlar. DGS'ye hazırlanmamız için de ayrıca destek sağlıyorlar. Bölüm olarak hep bizimle birlikteler.”

Kod 2 gündüz kız öğrenci; “Bazı hocaların derse girdiği zaman bize karşı tutumları iki yıllık olduğumuz için dersi basite indirgeyip anlatması beni rahatsız ediyor. Anlaşılmayan bir konuyu ikinciye anlatırken tavır takınmaları ve dersi işleme çok rahatsız edici”

Kod 3 gündüz erkek öğrenci; “Bazı hocalar iki yıllık olduğumuz için bize küçük ve başarısız gözle bakması, benim veya bir başkasının başarılarını görmeyip, bizi saygı duymaması”

Mesleki eğitim almış ve işin nasıl yapılacağını öğrenmiş önlisans mezunlarının varlığı ve işlerini iyi yaptıkları gerçeği ve sektörün kaliteli insana ihtiyacı da göz ardı edilmemelidir. Bu durum öğrencilere anlatılarak, mesleklerinin önemine vurgu yapılmalıdır. Örtük programın önemi ise, öğretim elemanları tarafından fark edilmelidir. Bunun fark edilebilmesi için de örtük önyargı kavramı ile ilgili çalışmaların her bölüm, fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokulu bazında yapılması ve sonuçların değerlendirilmesi gerekmektedir. Elde edilen bulgular benzer bölümler vb. ile paylaşılmalı ve olumlu tutumların geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği ile ilgili toplantılar yapılarak konuya gerekli önemin verilmesi ve farkındalığın artırılması için çaba sarf edilmelidir.

Çalışmanın son sorusu olan öğretim elemanlarından bölüm, meslek adına beklentilerinin ne olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler sınıflandırılarak yazılmıştır.

E. Öğretim elemanından beklentilerinizi yazınız.

- Beklentilerimizi fazlasıyla karşıladıklarını düşünüyorum.
- Aynı şekilde devam etsinler.
- Hocalarımıza teşekkür ederim bölümümüzün hakkını bizlere bilgileriyle veriyorlar.
- Bazı öğretim elemanları bizi ezberden daha çok bilgiye kendimize ulaştırmaya yönlendirmesini, düşünmemizi sağlamasını istiyorum.

- Mesleğimiz için daha çok eğitilmemiz gerektiğini ve mesleğimize bakış açısının değişmesini istiyorum
- Dersler verimli, bize kendimizi tanıma ve düşünme fırsatı veriyorlar
- Okulumuzu sevmesi, aşağılamaması ve okulumuzu hak ettiği şekilde tanıtması
- Ulaşım –yemek sorunu- arkadaşlarımızla sohbet edebileceğimiz bir yer ihtiyacı.
- Kendimizi diğer okullardan dışlanmış hissediyoruz
- Bölüme olan ilgi ve alakanın artırılması için faaliyetler oluşturulmalıdır.
- Etkili ve verimli ders anlatmalarına devam etsinler.

Öğrenciler öğretim elemanlarından beklentilerine, meslek eğitimi iyi aldıklarını ifade etmektedirler. Memnuniyetlerinin yüksek olduğunu, fakat okulun yeni yerleşim yerinden kaynaklan ulaşım, yemek ve rekreasyon ile ilgili sorunlar olduğunu bunların düzeltilmesi için gereğinin yapılmasını istemektedirler. Kampüsün yeni yerinde yer alan okulun kendilerini dışlanmış hissi verdiğini bunun dışında sorunlarının olmadığını söylemektedirler.

Kod 20 gece erkek öğrenci; “ öğretim elemanlarının hepsi alanında uzman ve motive edici davranışlarıyla bizlere örnek teşkil edecek karakterlere sahip kişiler. Onlardan ayrı kaldığım zaman derslerini özleyorum.”

Kod 5 gündüz erkek öğrenci; “Bilgi düzeyleri yüksek olduğundan iki yıllık okul olarak bakmıyorlar. Başarılı bir şekilde biz öğrencilere gereken emeği gösteriyorlar.”

Kod13 gece kız öğrenci ; “Branşlarına bağlılar ve yeterli düzeyde bilgi sahibi olduklarını düşünüyor.”

Kod 6 gündüz kız öğrenci; “Genellikle iş hayatında deneyimledikleri ve bizim gelecekte meslek hayatımızda yaşayabileceğimiz olaylar durumlar üzerine bilgiler veriyorlar. Derslerde ezber yapmamı, beyin fırtınası yaparak daha fazla düşünmemi sağlıyorlar.”

Sonuç ve Öneriler

Örtük program boyutunda önlisans öğrencilerinin programa ait tutumlarının incelenmesi amacıyla, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programında eğitim öğretim gören (örgün ve ikinci öğretim) öğrencilerinden, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile çalışmaya gönüllü olarak katılan 24 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programında, teori ile pratiği birleştirebilen, özgüvene sahip yönetici asistanı/sekreteri yetiştirmektedir. Programda sekreterlik eğitiminde önemli yer tutan bilgisayar ve büro araçlarını kullanma becerisi, yönetici asistanlığı, sekreterlik bilgisi, işletme, halkla ilişkiler, zaman ve stres yönetimi, yönetim ve organizasyon, mesleki yazışmalar vb. dersler verilmektedir. Öğrenciler programda yoğun sekreterlik eğitimi yanında ileri seviyede bilgisayar eğitimi ile de desteklenmektedir. Bu programın örneklem olarak seçilmesinin nedeni olarak, yazarların akademik uzmanlık alanı olması ve varolan durumun saptanmasıdır. Buradan çıkacak sonuçların diğer programlara örnek olması ve ülke genelindeki MYO'lara bir yol haritası çizmesi hedeflenmiştir.

Tutar (2013), Büro yönetimi ve yönetici asistanları kamu ve özel örgütlerde rol ve sorumluluk üstlenmiş bir üst düzey çalışandır. Bu nedenle yönetici asistanlarının örgütsel konumu doğrultusunda bazı özel mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Söz konusu özellikler, bilgi çağı örgütlerinin ihtiyaçlarını karşılama düzeyinde olmalı, örgütsel öğrenme, örgütsel yenileşme, örgütsel dinamizm ve örgütsel değişimi yönetme esnekliği, ancak alınan mesleki eğitim sayesinde kararlılık, süreçlere odaklılık, iş zekası, iş üretme, küresel bakış açısı, değişime uyum, teknoloji kullanımı, girişimci, öğrenme odaklılığı ve etkili sekreterlik mesleği özelliklerinin kazandırılması ile mümkün olur. Başpınar (2007)'de büro yöneticileri ve asistanları dünya çapındaki işletmelerin, kurumların ve hükümetlerin başarısında önemli bir yere sahip olabilmektedirler. Böyle bir başarı ancak mesleki bir

disiplin ve eğitimle sağlanabilir. Büro yöneticisi yönetimin, asistan ise yöneticinin sorumluluk ve başarısının ayrılmaz bir parçasıdır.

Literatür incelendiğinde yönetici asistanlarının taşıması gereken birçok beceri, yetenek ve mesleki bilgi olduğu görülmektedir. Bunlar, temsil etme yeteneği, iletişim yeteneği, ikna etme, doğru karar verebilme, inisiyatif alabilme, öngörü sahibi olabilme, sorun çözme, kararlı, güven, ani durumlara karşı problem çözme becerisi, etkili ve güzel konuşabilme, protokol bilgisi, yazışma bilgisi, yetkileri kullanabilme, sosyal ağlardan yararlanabilme, teknoloji ile uyumlu, kalite ve verimli ortamlar yaratabilme, risk alabilme vb. özellikleri bazılarıdır. İki yıl içinde bu beceriler, yetenekler, mesleki bilgiler ilgili öğretim elamanları tarafından teorik ya da uygulamalı olarak ve ayrıca staj ile öğrencilere öğretilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin kısa sürede çok fazla bilgi ile donanması gerekmektedir. Bu nedenle Meslek Yüksekokullarında, eğitim ve öğretim hem yönetim, hem öğretim elamanı hem de öğrenciler üçgeninde oldukça zorlu geçmektedir. Öğrencilerin kaliteli mezunlar olması ve çalıştıkları sektörde aranan ve işini son derece iyi yapan kişiler olabilmesi için zorlu bir süreçten geçilmesi gerekiyor.

Öğrencilerin iletişim yeteneği ya da sorun çözme odaklı olması ya da yukarıda verilen özellikleri taşıyabilmesi doğru eğitim ile gerçekleşebilir. Doğru eğitim, öğretim elemanlarının alanlarında uzman, işini severek yapan, önyargılardan sıyrılmış, topluma alanında uzman çalışanlar yetiştirmeyi kendine amaç edinen, akademik ve sosyal anlamda kendini sürekli geliştiren ve değişime ayak uydurabilen, ders anlatan değil mesleği öğretmek için çaba gösteren, örnek davranışlar sergileyen, sorgulayabilen, bilimselliği, araştırmayı, bilgiye ulaşmayı öğrencilerine öğreten kişilerdir. Bu bağlamda da resmi program ile örtük programın önemini fark eden ve kullanabilen öğretim elemanlarının önemi çalışma kapsamında vurgulanmıştır.

İki yıllık eğitim alan öğrencilerin başarılı olamayacağını düşünen ve bu düşüncesini yansıtan öğretim elemanları, öğrencilerin yetişmesine ne derece katkı sağlayabilir? Yönetici asistanlarının inisiyatif sahibi olmaları gerektiğini söylerken ne kadar gerçekçi olabilecektir?

Sadece, slaytı açıp okuyarak ders verdiğinde (sandığında) öğrencilere soru sormadığında ya da sorulan sorulara cevap vermediğinde, konuyu yeterince örnekler ile desteklemeyince öğrenci anlatılan konuyu nasıl kavrayacak, öğrenecek ve kendisini nasıl hissedecektir?

Nitelikli, kaliteli, özgüveni yüksek, mezunlar, işini doğru yapan öğretim elemanlarının katkı ve çabaları sonucunda kendilerinin de gayretiyle yetişmişlerdir.

Önlisans öğrencilerinin zorlu eğitim öğretim süreçleri içinde, derslerde, ders sonlarında örtük program ile yansıtılan her davranışın, kelimenin ya da cümlenin, öğrenciler için ne kadar önemli olduğu çalışma kapsamında ortaya çıkarılmıştır. Öğretim elemanlarının tutumlarının öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı ve deneyimin önemli olduğu öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin örtük program bazında olumsuz olarak kendilerini kötü hissettikleri durumun, öğretim elemanı tarafından kendilerine +2 yapmalısınız söylemi olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun olumsuz olarak algılanmaması, aslında öğrencinin potansiyelinin iki yıl daha okumasına imkan verdiği, eğitimin devamının kendisine kazandırabilecekleri üzerinde bir anlatım yapılmasının doğru olacağı kanısına varılmıştır. Çünkü bu ifade diğer öğrencilerde olumlu bir tutuma dönüşürken bazı öğrenciler de önyargı ya da kendini kötü hissetme durumunun oluştuğu görülmektedir. Çalışma kapsamında diğer alt başlıklarda olumsuz durumların olduğu ama öğretim elemanlarının bu olumsuzları bir şekilde tolere ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı öğrencilerinden çalışmaya katılan 24 öğrenci (12 kız (6gece+6 gündüz), 12 erkek (6 gece+6 gündüz)) ile yapılan yarı yapılandırılmış formdan elde edilen veriler değerlendirilmiş ve alınan sonuçlar doğrultusunda, derse giren öğretim elemanlarının, örtük programı bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin, programdan memnun oldukları, gelmeden önce kendilerinde de meslek ile ilgili bir takım önyargıların olduğunu, ama eğitim öğretim süreci içinde bu önyargılarının yok olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının mesleği

sevme ve meslek adına önemli vurgular yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın önlisans eğitimi alan tüm bölümlerde yapılarak, mevcut durumun ortaya konulması gerekmektedir. Mevcut durum ortaya çıkarıldıktan sonra öğretim elemanlarına bu konuda bilgilendirme yapılmalı, örtük öğrenmenin öğrenci üzerindeki etkileri hatırlatılmalıdır.

Öğrencilere yapılan çalışmadan alınan sonuçlar ve öneriler; öğretim elemanlarının, ders sırasında öğrencilere baskıcı bir tutum sergilemek yerine, demokratik bir havanın oluşmasına izin verilmelidirler. Öğretim elemanlarının çoğunluğunun mesleklerine ve okullarına karşı olumlu bakış açısı sergiledikleri yönündedir. Çok az da olsa olumsuz görüş bildiren öğretim elemanının olduğunu ancak bunların kendilerini demoralize etmediğini belirtmişlerdir.

Ders sırasında anlatılan başarı öyküleri, aynı okuldan mezun olan öğrencilerin başarıları söz konusu olduğunda öğrenci kendisinin de “yapabileceği” düşüncesine sahip olmalarını sağlamakta ve motive olmalarına neden olmaktadır.

Öğrencilere değerli olduklarını hissettirmek çok önemlidir. Onların yapabilecekleri konusunda güdülendirilmelerine imkan sağlanmalıdır. Mesleğin önemi hakkında bilgiler verilerek özendirilmelidir.

Eksik eğitim ile mezun olan öğrencilerin iş hayatında etkili, verimli iş yapması mümkün olmayacaktır. İş dünyası çeşitli platformlarda meslek elemanlarının yeterli eğitim almadan mezun olduklarını dile getirmektedirler. Bu eksikliğin bir kaynağını da yeterli sayıda ve kalitede öğretim elemanı olmaması olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler öğretim elemanlarından beklentilerinde, mesleki eğitimi iyi aldıklarını ve memnuniyetlerinin yüksek olduğunu, fakat okulun yeni yerleşim yerinden kaynaklan ulaşım, yemek ve rekreasyon ile ilgili sorunların bulunduğunu ve bunların düzeltilmesi için gereğinin yapılmasını istemektedirler.

Örtük program boyutunda önlisans öğrencilerinin programa ait tutumlarının incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmada kullanılan değişkenler dışında, konu ile ilişkili olduğu düşünülen başka değişkenler açısından da konu incelenebilir. Öğrencilerin örtük program boyutunda, üniversiteler, bölümler, fakülteler, yüksekokullar ve meslek yüksekokullar arasında farklılıklar gösterip göstermediği yapılacak araştırmalarla ortaya çıkarılabilecektir. Böylelikle öğrencilerin örtük program boyutunda programlara ait tutumları, diğer okullara örnek olacaktır. Çalışmanın belirli zamanlarda tekrarlanmasının eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmamız incelenen program ile sınırlıdır, değişik programlara yapılacak çalışmalar ile üniversitelerin örtük program boyutunda öğrencilerin programlara ait tutumları ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Nida; Aslan, Serhat. (2016). “Örtük program Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:15, Sayı:56 (169-176)
- Başpınar, Nuran Ö.(2007), Yönetici Sekreterliği, Birinci Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Cemiloğlu, Mustafa. (2006). “Eğitim Bilimi Açısından Örtük Program ve Halk Anlatılarının Örtük Program Bağlamında Değerlendirilmesi”, Eğitim fakültesi Dergisi, Cilt:XIX(2), 257-269
- Değirmenci, Bekir; Değirmenci Sibel; Öztürk, Cahit (2017).” Yönetici Asistanlığı Mesleğinde Eğitim İmkanları ve İş Piyasasında İstihdam Olanaklarının İncelenmesi: Adıyaman Örneği”, Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi. 03(03).
- Doğan, Mustafa; Morkoç, K. Dilek, “Meslek Yüksekokulu Mezunu Çalışanların Mesleki Eğitime Yönelik Görüşleri:Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği”, Electronic Journal of Vocational Colleges, Aralık Sayısı
- Tutar, Hasan. (2013), Yönetici Asistanlığı(Yönetici Sekreterliği), Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Ünal, Dilşat, Peker (2017). “Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Örtük Bir Öge Olarak Öğretim Üyesi Davranışları, Cilt:7, Sayı:3 Aralık, 430-440
- Veznedaroğlu, R. Levent. (2007). “Okulda ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi

- Yangın, Selami, Dindar, Halil. (2010). İlköğretim Okullarında Örtük Programın Varlığına İlişkin Bir Araştırma (Türkiye: Siirt Örneği), Gazi Üniversitesi, Cilt:30, Sayı 3, 1017-1038
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Sedat (2002). “Örtük Program”, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 27, Sayı 126(31-37).
- Yüksel, Sedat (2007). “Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar, Sayı 50, 321-345

EVALUATION OF SUFFICIENCY OF ASSOCIATE DEGREE EDUCATION BY ASSOCIATE DEGREE GRADUATES

Lecturer. Cumhuri ERDÖNMEZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, cerdonmez@comu.edu.tr

Lecturer. Dilek K. MORKOÇ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, dkmorkoc@comu.edu.tr

ABSTRACT

The fact that the people can choose the right profession and achieve a sustainable success in the profession s/he has chosen in the constantly changing and developing business world is related to the proficiency and qualification of the education. The vocational training for specialization in a particular profession in Turkey is provided by Vocational Schools and Colleges at the higher education level. Vocational Schools are educational institutions that provide two years of education at associate degree level. Vocational colleges rank first among the vocational education institutions which meet the need for qualified intermediate labor, particularly in the employment market.

The aim of the study is to learn their considerations about their working conditions, their education and the adequacy of course content conducted of the students who graduated from the Vocational School of Social Sciences, Department of Office Management and Executive Assistant Program, Çanakkale Onsekiz Mart University. It is also aimed at revealing the thoughts of the graduates about the education they have learned during the education, their use in the sector and the adequacy of vocational education. The study has been carried out for a total of 134 graduate students who work full time in a workplace through a social network. A semi-structured questionnaire has been applied to the graduates to assess the qualifications of vocational education, job and career life. The data have been analyzed through the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) program and the results have been evaluated and suggested.

Keywords: Vocational Education, Vocational School, Office Management and Executive Assistant Graduates, Çanakkale Onsekiz Mart University.

ÖNLİSANS EĞİTİMİNİN YETERLİLİĞİNİN, ÖNLİSANS MEZUNLARIN TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Sürekli değişen ve gelişen iş dünyasında kişilerin doğru mesleği seçebilmesi ve seçtiği meslekte sürdürülebilir bir başarı sağlayabilmesi aldığı eğitimin yeterliliği ve kalitesiyle ilişkilidir. Türkiye’de belirli bir meslekte uzmanlaşmaya yönelik mesleki eğitim, yükseköğretim düzeyinde, Meslek Yüksekokulları ve Yüksekokullar tarafından verilmektedir. Meslek Yüksekokulları, önlisans seviyesinde iki yıllık eğitim veren öğretim kurumlarıdır. Meslek Yüksekokulları, özellikle istihdam piyasasının nitelikli ara elaman ihtiyacını karşılayan mesleki eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programından mezun olan öğrencilerin; çalışma durumları, aldıkları eğitim ve ders içeriklerinin yeterliliği konusundaki görüşlerini öğrenmektir. Ayrıca, mezunların eğitim sırasında öğrendikleri bilgileri, sektörde kullanma durumları ve mesleki eğitimin yeterliliği konusunda düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma, bir işyerinde tam zamanlı olarak çalışan mezunlarımıza, sosyal ağlardan ulaşılarak toplam 134 mezun öğrenciye uygulanmıştır. Mezunlara, mesleki eğitimin yeterliliği, iş ve kariyer yaşamını değerlendiren yarı yapılandırılmış bir anket formu uygulanmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve sonuçlar değerlendirilerek önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Mezunları, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

GİRİŞ

Günümüz dünyası küreselleşme vizyonu ile yeniden biçimlendirilmiş, ekonomik ve teknolojik anlamda ulusal sınırlar ortadan kalkmış, ülkelerin gelişmişlik düzeyi üretim yetenekleriyle ölçülebilir hale gelmiştir. Üretim etkinliğinin odak noktasında olan insanın kadın-erkek ayrımı yapılmaksızın “**eğitilmiş nitelikli insan gücü**” ne dönüştürülmesi üretim faktörlerinin artık olmazsa olmaz önceliği haline gelmiştir. Mesleki eğitim; toplumsal yaşamın özellikle iş yaşamının ihtiyaç duyulan mesleklerinde eğitilmiş nitelikli insan gücünü yetiştirmek için örgün ve yaygın olarak gerçekleştirilen bilgi ve beceri kazanımları eğitimidir.

Meslek yüksekokullarına büyük çoğunlukla meslek liselerinden öğrencilerin gelmesi ile eğitimde devamlılık sağlanmaya çalışılmaktadır. Bütünleşik olarak verilmeye çalışılan bu eğitim ile daha nitelikli insan gücü yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bağlantılı bir şekilde süregelen eğitim boyutu amaçlara ulaşmak için; öğrenci kaynağında devamlılık, bölüm açma, öğrenci sayılarında uygunluk, kaliteli eğitim anlayışı, iş dünyasında daha fazla staj yapma imkanı, akademik kadronun uzmanlığı, mezuniyet sonrası kariyer ve işe yerleştirme birimleri ve bölümlere göre eğitim mekanları-fiziksel ortamlar ilgili mesleğe göre düzenlenmelidir. Ayrıca Meslek Yüksekokullarının görevi bir yandan çeşitli mesleklere yönelik nitelikli insan gücünü yetiştirirken, bir yandan da tercihe göre öğrencileri

lisans öğrenimine hazırlanmalı, bilimsel düşünme yöntemi kazandırırken bir yandan da çağdaş uygarlığın yaratıcı, bilgili ve becerili fertlerini hayata hazırlamak olmalıdır (Erkul vd., 2017). Bu bağlamda Meslek Yüksekokulları, ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara elemanlarını yetiştiren iki yıllık mesleki eğitim veren yükseköğretim kurumlarıdır.

Meslek Yüksekokulları eğitim verilen programlarda öğrencilere teorik bilgi alt yapısı ile edinilen bilginin uygulamasına yönelik bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen ve uygulamalarla (staj-uygulamalı dersler) alınan eğitimi desteklemekte ve sektöre nitelikli işgücü kazandırmaktadır. Günümüzde özellikle eğitim-istihdam ilişkisi, yetkilendirme sistemi ve meslek standartları giderek önem kazanmaktadır. Küreselleşen dünyada gelişen iş alanlarına ve bu alanlardaki rekabete bağlı olarak çalışanların niteliği oldukça önemli hale gelmiştir. Bununla birlikte günümüzde giderek büyüyen ve bünyeleri karmaşık hale gelen işletmelerde, başarılı bir yönetim için bilgi ve iletişim tekniklerini etkili kullanmak da zorunlu hale gelmiştir. Bu durum çalışanların bir yandan teknolojiyi bilmeleri ve onu etkin kullanmalarını, diğer yandan da kendilerini sürekli nitel olarak geliştirmelerini gerektirmektedir.

Meslek Yüksekokullarının gün geçtikçe artan sorunlarına bakıldığında, değişen politikalar, farklılaşan eğitim sistemi, öğrencilerin hedef belirlemede eksikliği, artan “nitelikli ara eleman” ihtiyacına rağmen, Meslek Yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin saha çalışmasına olan yetkinliklerinin azlığı ve ihtiyacı karşılayamaması, Meslek Yüksekokullarına önyargılı yaklaşım, okumakta olan öğrencilere ve ailelerine çevreden gelen olumsuz geribildirimler, küçümşenen bir gruba dahil olmanın yükü meslek yüksekokullarında okumanın zorluğu olarak sıralanabilir. Meslek yüksekokullarının bir çoğunun kampüslerin dışında yer alması, ulaşım-beslenme-barınma üçgeninde yaşanan sorunlar, üniversite imkanlarından yeterince yararlanamama, üniversite öğrencisi olup-olmama arasında gidip gelen sorgulamalar ve ilçelerde açılan MYO’lar da kısıtlı bir ortamda saha çalışmalarının azlığı ya da yokluğu, sosyalleşememe, eğitim-öğretim ile ilgili eksiklikler vb. söylenebilir (Erkul vd.,2018).

Çalışmada incelenen Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programlarına bakıldığında bu programın amacı, gelişen teknolojiyi takip eden ve teori ile pratiği birleştirebilen, özgüvene sahip yönetici asistanı/sekreteri yetiştirmektir. Programda sekreterlik eğitiminde önemli yer tutan bilgisayar ve büro araçlarını kullanma becerisi, yönetici asistanlığı, sekreterlik bilgisi, işletme, halkla ilişkiler, zaman ve stres yönetimi, yönetim ve organizasyon, mesleki yazışmalar vb. dersler verilmektedir. Öğrenciler programda yoğun sekreterlik eğitimi yanında ileri seviyede bilgisayar eğitimi ile de desteklenmektedir. Programın amacı, meslek ile ilgili temel kavramları ve ilkeleri özümsemiş, kamu ve özel sektör kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu mesleğin tüm gereklerini yerine getirebilecek seviyede mesleki bilgilerle donatılmış, her türlü büro araç ve gereçlerini kullanabilen ve alanları ile ilgili büro programları kullanma becerisine sahip meslek elemanları yetiştirmek ve iş hayatına kazandırmaktır.

Büro yöneticisi ve yönetici asistanı olmak isteyenlerin, bu alanda eğitim veren meslek okulları ile üniversitelerde formel eğitim almaları büyük önem taşımaktadır. Çünkü, her iş bir uzmanlık gerektirmektedir. Çağdaş büro yöneticileri ve asistanları yönetimin gerek duyduğu her türlü bilgiye, yapılan her işe ilişkin farklı seviyelerde bilgiye ulaşmayı bilmeli ve aynı zamanda yönetimin riskli karar alma aşamalarında ihtiyaç duyduğu özel bilgiyi hazırlayabilecek kapasite ve kabiliyete sahip olmalıdır. Bunların yanında çalışmalar, çalışanlar, ekonomi ve pazarlama alanında meydana gelen ekonomik gelişmeleri araştırarak gerekli bilgiyi hazırlamalı ve rapor halinde sunmasını bilmelidir. Organizasyonel çalışmalar hakkında ekonomik kararlar verebilmeye yardımcı olabilecek yeteneğe sahip olmalıdırlar (Versan, 1990).

Modern Örgütlerin kalbi konumundaki yönetim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde yöneticilerin en büyük yardımcısı olan asistanlarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu anlayışla yönetici asistanlığı mesleğinin orta öğretim ve ön lisans eğitimi aşamalarında, gerekli niteliklerin öğrencilere kazandırılması ve eğitim standartlarının artırılması, kariyer planlarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir ve önemsenmelidir. Son yıllarda büyük işletmeler kariyer planlaması ve kariyer yönetimine oldukça önem vermeye başlamışlardır. Örgüt içi insan kaynakları departmanları, çalışanların işe alım kriterlerini belirlenmesi, işe alım süreci, kariyer planlaması aşamalarında yetkili birimler olarak görev

yapmaktadırlar. Amaç kaliteyi arttırmak ve örgütsel hedeflere hızlı ulaşmak, ofis çalışanlarını mutlu kılmak ve geleceğe güvenle bakmalarına yardımcı olma noktasında her türlü önlemin alınmasıdır (Değirmenci vd. 2017). Bu bağlamda Meslek Yüksekokullarının mesleki eğitimde teorik bilgiden öteye gidememesi, mesleki eğitimin uygulamaya geçilememesi büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Önlisans eğitimi veren bazı okulların öğrencilere sadece sınıf ortamında eğitim vermeye çalıştıkları ve bu eğitimin "*ne kadar, ne verebilirse*" düzeyinde olması ile bu eğitimi alan öğrencilerin sadece teorik bilgi ile mezun oldukları düşünülmektedir. Bu şekilde mezun olan öğrencilerin, iş hayatına başlamaları ile bir takım istihdam sorunu yaşadıkları görülmektedir. Bazı alanlarda talepten fazla mezun olması, nitelikli mezunlar yetiştirilememesi, sadece kitabi bilgi verilmesi, uygulama eksiklikleri, kalite eksikliği, piyasanın beklentisini tam olarak karşılayamama vb. nedenler mesleki eğitimin en temel sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi çağında yöneticilerin en önemli yardımcıları olan yönetici asistanlığına olan talep her geçen gün artmaktadır. Bununla birlikte programın artan değeri yanında birçok sorunu da beraberinde getirmekte ve çözüm beklemektedir.

Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı eğitimi; örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Örgün olarak, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim veren okullardan ayrıca, uzaktan eğitim programlarından oluşmaktadır. Yaygın büro yönetimi eğitimi ise; gerek resmi gerekse, özel kurumlar tarafından verilen kısa süreli mesleki kurslar ve sertifika programları niteliğindedir. Çalışmanın örnekleme, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programından mezun olan öğrencilerdir. Mezunların aldıkları eğitimi çalıştıkları sektör bazında değerlendirmeleri ve iş deneyimleri ile mesleki eğitimde olması gerekenler, beklentilerin öğrenilmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Önlisans öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha çok okumakta olan öğrencilerin sorunları, öğrencilerin memnuniyetleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Mezun olan öğrencilerle ilgili çalışmalar oldukça sınırlı ve kapsamlıdır. Üniversitelerin, Meslek Yüksekokulları web siteleri incelendiğinde "mezun", "mezunlarımız" ya da "mezun bilgi sistemleri" başlıklı menüler olduğu görülebilir. Bu menülerin kullanımı ya da mezunlardan, mezun olduktan sonra yaptıkları iş, akademik devamlılık, başarı vb. ile ilgili geri bildirimlerin sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ancak sosyal medya araçlarını kullanımı ile mezunlardan geribildirim alınabilmektedir.

Çalışmada, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programından mezun olan öğrencilerin, sosyal ağlardan Facebook kullanılarak, mezunların çalışma durumları, aldıkları eğitimin ve ders içeriklerinin yeterliliği, öğrendikleri bilgilerin sektörde kullanım durumları ve mesleki eğitimin yeterliliği konusunda görüşleri alınmıştır. Çalışmada elde edilen veriler ile daha etkili bir müfredat çalışması yapılmasına katkı sağlamak, okumakta olan öğrencilere örnekler oluşturulması ile kariyer planlaması çalışmalarına ve MYO eğitime katkı sağlaması çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmada, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programına 2011 yılından bu yana kayıt yaptıran (son beş yıl) ve mezun olan öğrenciler dikkate alınmıştır. Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programına son beş yıl içinde 456 öğrencinin kayıt yaptırdığı bunlardan, 110 öğrencinin kayıt sildirdiği geriye kalan, 346 kayıtlı öğrenciden 221 öğrencinin mezun olduğu, Üniversite Öğrenci Bilgi Sistemi verilerinden tespit edilmiştir. Programın mezuniyet başarı oranı %63'dür. Bu programdan mezun olan öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam durumları ise net olarak tespit edilememektedir.

Çalışmada, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı öğrencileri ile birlikte 2014 yılında, öğrenci-öğretim elamanı buluşma platformu olarak kullanılmak üzere, Facebook hesabı oluşturulmuştur. Öğrencilerle birlikte oluşturulan bu Facebook sayfasından zaman zaman bilgi alışverişi yapılmaktadır. Mezunlara yapılacak çalışma sosyal ağdan duyurulmuş ve hazırlanan yarı yapılandırılmış soru formu doldurmaları ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Mezunlara, bir işte çalışıp çalışmadıkları ve eğer çalışıyorlarsa sektörün mesleki anlamda beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Ayrıca okudukları dönemde aldıkları derslerin iş yaşamına etkisi, yeterliliği ve varsa

eksikliklerin neler olduğunu yazmaları istenmiştir. Hazırlanan soru formuna 134 mezun öğrenci geribildirim vermiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı mezun öğrencilerinden elde edilen verilerin analizleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Çalışmada öncelikli katılımcılara ait demografik özellikler; dağılım ve yüzde analizleri yapılmıştır.

Tablo 1. Mezun Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	93	69,4
Erkek	41	30,6
Toplam	134	100,0

Araştırmaya katılan mezun çalışanların %69,4'ü kız, %30,6'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Mezun Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	f	%
20-23	45	33,5
24-27	52	38,8
28 ve üstü	37	27,7
Toplam	134	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin %33,5'i (20-23) yaş aralığındadır. %38,8'i ise (24-27) yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırma kapsamında mezunların çalışma hayatına atıldıkları yani istihdam piyasasına girişleri, kaç yıldır çalıştıkları sorulmuş ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Toplam Çalışma Yılı

Çalışma Yılı	f	%
0-1 az	20	14,9
1-3	58	43,3
4-5	52	38,8
6 ve üstü	4	3,0
Toplam	134	100,0

Araştırmaya katkı sağlayan mezun öğrencilerin %44,3'ü (1-3) yıl aralığında çalışmaktadırlar. %38,8'i ise (4-5) yıl aralığında çalışma yılları olduğu görülmüştür. Mezun öğrencilerin hangi sektörde çalıştıklarını ortaya koymak amacıyla çalıştıkları sektörler sorulmuştur. Tablo 4'te bu bulgulara verilmiştir.

Tablo 4. Çalışılan Sektör Durumu

Sektör	f	%
Eğitim	18	13,4
Sağlık	19	14,2
Bankacılık	12	9,0
Kamu Kurumları	48	35,8
Serbest Meslek Kuruluşları	37	27,6
Toplam	134	100,0

Araştırmaya katılan mezunların %35,8'i kamu kurumlarında, %27,6'sı serbest meslek kuruluşlarında, %13,4'ü sağlık kurumlarında çalıştıklarını belirtmişlerdir. Mezunlardan önlisans eğitiminin devamında lisans eğitim alıp almadıkları sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Mezun Olma Sonrası Akademik Devamlılık Durumu

Mezuniyet Durumu								Toplam	
MYO		AÖF		Farklı Lisans		Yüksek lisans			
41	%30,6	79	%59,0	10	%7,4	4	%3,0	134	%100

Büro Yönetimi mezunlarının kariyer hedefini gerçekleştirme oranlarına bakıldığında, istatistiksel olarak iki yıl okuduktan sonra %59'unun Anadolu Üniversitesinin Açıköğretim Fakültesine devam edip lisans mezunu oldukları, %30,6'sının lisans eğitime devam etmedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan mezun öğrencilerin aldıkları ücretlere ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir. Bölümden mezun olan ve çalışan öğrencilerin aldıkları ücretler ortalama (1600-2500 TL) arasındadır. Tabloya bakıldığında çalışanların %71'inin düşük düzeyde ücret aldıkları görülmektedir. Çalışma hayatında oldukça zor bir alanda hizmet veren Yönetici asistanlarının düşük ücretle çalışmaları/çalıştırılmaları hem çalışanları hem de yeni mezun olacakları motive etmeyeceği söylenebilir.

Tablo 6. Mezun Olunan Bölüm ile Alınan Ücret Arasındaki İlişki Durumu

Alınan Ücret										Toplam	
1600-2000		2001-2500		2501-3000		3001-3500		3501+			
32	%24,0	63	%47,0	21	%15,6	10	%7,4	8	%6,0	134	%100,0

Mezunların, eğitim sırasında aldıkları mesleki eğitimin yeterli olup olmadığı sorulduğunda, verdikleri cevaplar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Alınan Eğitimin Yeterlilik Durumu

Alınan Eğitimin Yeterliliği										Toplam	
Oldukça Yeterli		Yeterli		Ne yeterli Ne Yetersiz		Az Yeterli		Yetersiz			
43	%32,08	45	%33,59	29	%21,64	13	%9,70	4	%2,99	134	%100,0

Büro yönetimi mezunlarının mesleki eğitimi oldukça yeterli bulanlarının oranı yüksektir. Bununla birlikte mezun öğrencilerin, mezun oldukları okulun eğitimini, "oldukça yeterli" ve "yeterli" bulanların oranlarının toplamı %65.67 olduğu görülmüştür. Katılımcıların %21.64'ü kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Ankete katılan öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşma hakkında görüşleri ile mezun oldukları bölüme göre kategorize edilerek Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Mezun Olunan Bölüm-Kariyer Hedefi Arasındaki İlişki

Kariyer Hedefine Ulaşma						Toplam	
Evet			Hayır				
65		%48,5	69		%51,5	134	%100,0

Katılımcıların çalıştıkları iş ve kariyer hedefine ulaşma durumlarına bakıldığında, %48.5 oranında kariyer hedeflerine ulaştıkları, %51.5'inin henüz hedeflerine ulaşamadıkları belirtmişlerdir.

Tablo 9'da katılımcılara işe girmede etkili olan unsurlar nelerdir sorusu sorulmuş ve birden fazla cevabı işaretleyebilecekleri belirtilmiştir.

Tablo 9. Mezun Öğrencilerin İşe Girmede Etkili Buldukları Unsurlar

Unsurlar	Mezunlar
Tecrübe	45-(36,88%)
Referans	74-(60,65%)
Diploma	48-(%39,64)
Staj Yapılan İşyeri	24-(%19,67)
Yabancı Dil Seviye	7-(%5,73)
Askerlik Durumu	7-(%5,73)
Diğer	6

Araştırmaya katılan mezun öğrencilere göre; işe girmede en önemli unsurun %60.65 oranında "referans", ardından %39.64 oranında "diploma" olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil seviyesinin işe girmede etkili bulma oranı ise toplamda %5.73 olarak ifade edilmiştir. İşe girmede hala geleneksel olarak referansın ya da iş dünyasındaki deyimlerle tanıdıkların rolünün önemli olduğu

değerlendirilmektedir. Analizde “*diploma*” unsurunun büro yönetimi bölümü mezunları için işe girmede önemli görüldüğü ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programının tanınırlığının arttığı söylenebilir.

BYYA programı ile mezun olunan Meslek Yüksekokulu’nun öğretim üyesi ve elemanlarının “*Bilgi ve Uzmanlık Düzeyi*” arasındaki ilişki Tablo 10’da analiz edilmiştir. Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı program mezunlarının eğitim aldıkları öğretim elemanlarını bilgi ve uzmanlık alanında yeterli buldukları ifade edilebilir.

Tablo 10. BYYA Programı ile MYO Öğretim Elemanlarının Bilgi Uzmanlık Düzeyi

MYO Öğretim Elemanı Bilgi Uzmanlık Düzeyi										Toplam	
Oldukça yeterli		Yeterli		Ne yeterli ne değil		Az yeterli		Yetersiz			
83	%62,0	45	%33,6	6	%4,4	0	%0,0	0	%0,0	134	%100,0

Çalışmaya katılan mezun öğrencilere sorulan sorularda öğretim elemanlarının bilgi uzmanlık düzeyi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Katılımcıların % 62’si öğretim elemanlarının bilgi ve uzmanlık düzeylerini oldukça yeterli bulduklarını, %33.6’sı ise yeterli olduğu ifade etmişlerdir. Oldukça yeterli ile yeterli seçeneklerinin toplamı %95,6’dır. Bu oran, aynı zamanda eğitimin kalitesini destekleyen bir faktör olarak öğretim elemanlarının kalitesini de teyit etmektedir. Araştırmada mezun öğrencilerin eğitim gördükleri Meslek Yüksekokullarındaki mesleki eğitimin kalitesini genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuçlar Tablo 11’te verilmiştir.

Tablo 11. MYO’daki Mesleki Eğitimin Kalitesi

Mesleki Eğitim Sisteminin Değerlendirmesi										Toplam	
Oldukça iyi		İyi		Ne iyi ne kötü		Kötü		Çok kötü			
72	%53,7	51	%38,1	8	%6,0	3	%2,2	0	%0	134	%100,0

BYYA Programı ile Meslek Yüksekokulunun mesleki eğitim sistemini değerlendirme arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programı mezunları mesleki eğitimin kalitesini yüksek oranda iyi bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan mezun öğrenciler eğitim gördükleri meslek yüksekokulunun eğitim sistemini %53.7 oranında "oldukça iyi"; %38.1 oranında da "iyi" bulduklarını belirtmişlerdir. Verilen bu cevaplar çalışma kapsamındaki Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulundaki eğitim sisteminin kalitesinin ilgili programlar nezdinde mezun öğrencilerin görüşleri açısından iyi bir durumda olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada katılımcılara çalıştıkları işe ve departmana göre kendilerinde gördükleri eksiklikler sorulmuştur. Sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir. Katılımcılardan birden fazla işaretleme yapmaları istenmiştir.

Tablo 12. Çalışılan İşe Göre Katılımcıların Eksikliğini Hissettikleri Unsurlar

Eksiklikler	Toplam
Yabancı Dil	91
Tecrübe-Deneyim	47
Uygulama-Pratik	38
Alınan Eğitim	20
Staj Uygulaması	28

Mezunlar en önemli gördükleri eksiklik olarak; birinci sırada *yabancı dil*, ikinci sırada ise *tecrübe ve deneyim* seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Yabancı dilin iş hayatındaki önemi gittikçe arttığı bilinmektedir. Özellikle çok uluslu şirketlerin yabancı dil bilen elemanları tercih etmesi, kamu kurumlarında ise, çalışılan birime göre yabancı dil bilen elemanlara olan ihtiyacın artması bu seçeneğin işaretlenmesinde etken olduğu söylenebilir. Ayrıca, tecrübe ve deneyim de iş hayatında özellikle işe başvurmada istenen nitelikler arasında yer almaktadır.

Mezunlara çalışma hayatında en çok işlerine yarayan derslerin neler olduğu sorulmuş ve alınan cevaplar tablo 13’de verilmiştir. Katılımcılardan birden fazla seçenek işaretlemeleri istenmiştir.

Tablo 13. Çalışma Yaşamında En Faydalı Görülen Dersler

Dersler	f	%
Bilgisayar	40	19,7
Mesleki Yazışma	27	13,3
Klavye Teknikleri	27	13,3
Protokol Kuralları	25	12,3
Tüm Dersler bana faydalı oldu	25	12,3
Büro Yönetimi	24	11,8
İletişim	22	10,8
Dosyalama Teknikleri	19	9,4
Sunum Teknikleri	18	8,9

Mezunlardan çalışma yaşamlarında en çok işlerine yarayan, onlara fayda sağlayan dersler açık uçlu olarak sorulmuş ve cevaplar sıralanmıştır. Bölümde okutulan derslerden birçoğu mezunlar tarafından yazılmış fakat burada hepsi belirtilmemiş; sadece yüzdeliği yüksek olanlar listeye alınmıştır. Buna göre mezunlar en çok “Bilgisayar” ve “Mesleki yazışma” derslerinin iş hayatında işlerine yaradığı ve yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar yaptıkları işlerle de bağdaşmaktadır. Mezunların özel ve kamu kurumlarında yaptıkları işlerin, bilgisayar ağırlıklı işler olduğu düşünüldüğünde çıkan sonuçların bu yönde olması beklenen bir sonuç olarak görülmektedir.

Mezun Öğrencilerin Mesleki Eğitime İlişkin Önerileri

Mezun öğrencilere, aldıkları eğitim ve yaptıkları iş arasındaki uyum için, eğitim sürecinde yapılması gerekenler, eksiklikler ve bunlara yönelik önerileri konusunda görüşleri istenmiştir. Katılımcılar açık uçlu olarak verdikleri cevaplar kategorize edilmeye çalışılmıştır. Ve yazılanlar öğrencilerden gelen şekli ile çalışmada kullanılmıştır.

Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programından mezun olan çalışanların görüş ve önerileri şöyle özetlenmiştir:

-İki yıllık okullarda okuyan öğrencilerde *özgüven eksikliği* öğrenim hayatında ve mezun olduğunda büyük sorun olabilmektedir. Üniversite de fakülte öğrencileri, öğretim elemanları ve toplumda ki önyargılar nedeniyle iki yıllık okul okuyan öğrenciler küçümsenmektedir. Başarılı olmadıkları düşünülmektedir. Bu durumun ortadan kaldırılması için gerekli önlemler alınmalı ve öğrencilere alanları ile ilgili uzmanlık kazandıracak resmi ve örtük programlardan faydalandırılmalıdır. Bunun için *özgüven artırımını sağlayacak* uygulamalar yaptırılmalıdır.

- Bir işte tecrübe edinmek için önce az da olsa bilgi sahibi olmak önemlidir. Çalışılan iş sahasından sektörden bahsetmiyorum, kişinin *genel kültürünü ve mesleki bilgilerini geliştirmesi* önemlidir. Asistanlığını yaptığınız yöneticinin mevcut ihtiyaçlara cevap vermek ve yardımcı olmak adına bunun önemli olduğunun kanısındayım. Ayrıca beraber çalışılan yöneticiyi iyi tanımak ve tabiri caizse nabza göre şerbet vermek de önemli bir nokta. İşte bu noktada özgüvenli olmanın fayda getirdiğini çok kere gördüm. Belki *özgüvenin önemiyle* alakalı bir ders ya da uygulamalar eklenebilir.

-Kesinlikle Yönetici asistanlığı mesleğinde eksik ve *bölümün en zayıf halkası İngilizce* öğretilmemesidir. Bölümde mutlaka İngilizce hazırlık, konuşma, yazma derslerinin olması gerekir. Çünkü eğer İngilizce biliyorsanız üst düzey çalışma imkanınız oluyor. *Yabancı dil eksikliği hem statü hem de maddi kayba neden oluyor.*

-*İngilizce derslerinin son derece profesyonel* bir şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öneri olarak, yüzeysel de olsa yönetici asistanı olarak çalışılacak sektör ve departmanların analiz edilmesi ve buna göre eğitim verilmesinin yararlı olacağı, insanların *birden fazla sektöre uyum sağlayacak şekilde geliştirici ve öğretici derslerin* verilmesi olabilir.

- Kesinlikle şu an yaptığım işin eğitimini aldım diyebilirim. İş hayatı boyunca, derslerde teorik olarak görmüş olduğumuz pek çok konu karşımıza uygulamalı olarak çıkmaktadır. *Mesleki yabancı dilin önemi*, sektörel farklılıklar olsa da büyük bir ihtiyaç olduğu iş yaşamında karşımıza çıkıyor. Mezun olduğumdan beri kurumsal firmalarda Yönetici Asistanlığı ve Sekreterlik yaptım ve yapmaya da

devam ediyorum. Kurumlar arası *resmi yazışmalar, evrak kayıt ve arşivleme, toplantı organizasyonu, randevu belirleme neredeyse her gün yapmakta olduğum işlerden sadece bir kaçıdır.*

- Okulda verilen *yabancı dil eğitiminin yetersiz* olduğu kanaatindeyim. Yabancı dile ağırlık verildiği takdirde, öğrencilerin *mezuniyet sonrası iş bulmaları* ve iş bulduktan sonraki süreçte inanılmaz *ayda sağlayacağı* kanaatindeyim.

- Artık ülkemizdeki kurumsal şirketlerden neredeyse globalleşmeyen ya da yabancı ortağı olmayan kalmadı gibi dolayısı ile *yabancı dil çok ama çok önemli*. Bazı bilgiler ya da yetenekler işbaşında da kazanılabiliyor fakat yabancı dil gerçekten çok önemli. Örneğin; ben şu an da banka içi iyi bir pozisyon için görüşüyorum İK ile ve inanın y.lisansın bile çok bir önemi yok (spesifik bazı bölümler hariç) mülakatta en çok üzerinde durulan konu yabancı dil. Banka ortağımız yabancı, onlara raporlama yapıyoruz proje bazlı çalışıyoruz ve çalışanlar bunları diğer ortaklarla anlatmak durumunda kalıyor bu yüzden MYO, lisans veya yüksek lisans çok daha önemli deniyor. Sektör farklı da *olsa kariyer yolunuzu belirleyen özelliklerin başında yabancı dil geliyor*. Daha önce de belirttiğim gibi *mutlaka dil hazırlık sınıfı* olmalı bence.

- Şu an Gıda sektöründe önemli bir şirkette; bütçe uzmanlığı yapıyorum. İşim daha çok tablolar, sayılar ve excel ile alakalı. Ancak üniversitede aldığımız eğitimin gerçekten iyi olduğunu düşünüyorum. *Word, excell, power point programlarını iyi öğrenmiştik. Ayrıca derslerde yaptığımız sunumlar; şu an ki seminerlerimizde bana çok öncülük sağladı. Heyecanlanmıyorum ve sahnede beden dilimi doğru kullanıyorum. Zaman Yönetimi dersimizin de faydasını görüyorum. Hala bu alanla ilgili kişisel gelişim kitapları okuyorum ve haftanın ilk iş gününden kendimi iş planımı yapıyorum. Çok yoğun bir işte çalışıyorum ve zamanla yarışıyorum, planlı çalışmamak gibi bir durum yaratmıyorum kendime. Bu işimden önce 4 sene bankacılık yaptım orada da bunun önemini anladım. Kendimde eksiklik gördüğüm aldığım eğitim anlamında; yabancı dil dersi. Sadece bu konuda yetersiz bir eğitim aldığımızı düşünüyorum ve bu yüzden iş hayatında zorlanıyorum.*

-Aldığım eğitim ve kişisel merakım doğrultusunda çalıştığım birim tam da olmak istediğim yer ve eğitimim (*yabancı dil yeterliliği dışında*) bunu tam anlamıyla karşıladı. *Öğrenciler arası değişim programlarıyla sağlanacak ikili işbirlikleriyle yurtdışı staj, değişim öğrenciliği, projeler gibi çalışmalar yapılırsa daha yeterli mezunlar verilebilir. Bölüm mezunlarının tek eksikliği, eksik bir yabancı dil eğitimidir.*

-Teorik derslerin mutlaka *uygulamalı olarak öğretilmesi* gerekmektedir. Bunun için uygulama sınıfı, sektörde uygulamanın artırılması ya da *dönem içi sektörde staj yapma imkanı* oluşturulabilir.

- *Staj* okul sonunda veya dönem arasında değil *okula devam ederken yapılmalı*. Öğrenciden okul sonunda anlamsız ve fotokopilerle süslenmiş bir staj dosyası isteneceğine bütün hocalar bölümleriyle ilgili bu hafta ne işlendiyse kurumda onunla ilgili yapılan işin raporu istenilmeli. Öğrenci kuruma ezdirilmemeli boş işler yaptırılması *kurum sürekli denetlenerek ve baştan anlaşularak sadece öğrenme ve tecrübe odaklı staj yaptırılması sağlanmalıdır.*

- Staj dönemlerinde *öğrencilere ne tür kurumlarda hangi birimleri tercih etmeleri* ve iş hayatına etkisi daha net açıklanmalı ve iş stajının özenle gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

- Eğitimimiz sırasında daha çok *iş hayatıyla ilgili tecrübe edinebileceğimiz seminer ve kurslar* (zorunlu katılımı olan) düzenlenmesi, iş ortamını yerinde görmemizi sağlayacak (staj dışında) zorunlu uygulamalı dersler konulmasının uygun olacağını düşünüyorum.

-Eğitim sürecinde derslerde verilen teorilerin pratiğe dönüştürülmesini sağlamak. İş tecrübesini kazandırmak amacıyla *30 günlük staj zamanını arttırmak* ve olabildiğince staj yapan öğrencilerin denetlenmesi eğitim sürecinde derslerde verilen *teorilerin pratiğe geçişinde daha yararlı* olacağını düşünüyorum. Günümüzde *yabancı dilin önemi gün geçtikçe artmakta*. Yabancı dile özel olarak da turizm yerlerinde ufak çaplı bir staj dönemi, araştırma ödevi ve ya sunum yaptırılabilir. Sonuçta meslek yüksek okulundan mezun olup ve daha önce çalışmamış öğrencilerin *CV'sinde 'iş tecrübeleri' kısmı yetersiz* kalıyor. Bu kısmı en azından staj zamanlarıyla kapatabiliriz diye düşünüyorum.

-Meslek yüksekokulları okul ağırlıklı değil de **bölümüyle alakalı staj ağırlıklı** olmalı zira hep dile getirilip uygulanmayan, ‘*teoride öğrendikleriniz bir yere kadar lazım olacak önemli olan şirket içi veya kurum içi gelenekler iş görme tarzları*’ gibi konulara uzak olmadan iş hayatına girmek daha yararlı olacaktır.

- Dersler kapsamında öğrencilere mutlaka **yılda bir kere de olsa etkinlik, toplumsal hizmet uygulamaları yapmalarını sağlayacak bir düzenleme yapılmalıdır**. Öğrenciler yapılacak etkinliğin planlamasını, yürütmesini, işbirliğine geçmesi gereken örgütler, kuruluşlarla yazışmaları yapmaları, etkinlik yeri bulmaları, davetiye hazırlamaları vb. mesleğe yönelik tüm ayrıntıların yapımında görev almaları sağlanmalıdır.

-Her yıl mutlaka **bir panel ya da seminer** düzenlenmelidir. Bu seminer vb. toplantıların *konularını ve içeriklerini öğrenciler belirlemeli ve kariyerleri için ilgili sektörden araştırma yapmaları ve bu alanlarla ilgili organizasyonlar yapmaları gerekmektedir*.

- Aldığımız eğitim haricinde farklı alanlarda da *kendimizi geliştirmeli, yapılan bütün seminer, eğitim ve konferanslara katılmalı ve aktif olarak görev almalıyız*.

- Mezun olunca bir çok yazı yazılması, okunması ve dikte edilmesi gerekiyor. **Hızlı okuma dersi eklenebilir** ya da **okunulan bir yazının hemen anlaşılması** gerekir. Etkili konuşma dersi ile birlikte mutlaka yönetmelik, yönerge vb. belgelerin okutulup, öğrencilere deşifre yapılması gerekmektedir. Yönetici asistanlığında başarılı olmak için çok okumak gerektiği unutulmamalıdır.

-Öğrenciler her yarıyıl, 1. Sınıf bahar, 2. Sınıf güz ve bahar **yarılında işbaşı eğitimi verilebilecek ortam yaratılması**, kesinlikle öğrenciyi sektöre hazırlayacak bir uygulama olacaktır.

-İş hayatında **karşı karşıya kalacağı sorunlar** öğrencilere anlatılmalı ya da **sektörden kişilerin** gelip anlatması örnek verici olabilir.

-Bilgisayar derslerinde **daha çok uygulama** ve farklı alanla ilgili programlar öğretilmelidir. Hatta cep telefonlarının iş hayatında kullanımı ile ilgili uygulamalar vb. anlatılabilir.

-Mutlaka Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı **mezunları odası** ya da **dernek oluşumuna** gidilmelidir. **Mesleği meslek yapan mezunlardır**.

-Derslerin ezbercilikten çıkarılması gerekmektedir. **Mesleğini gerektirdikleri anlaşılmadan iyi bir yönetici asistanı olunmuyor**. Farklı sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde olunmalı ve öğrencilerin bu sektörlerde gönüllü çalışma imkanları yaratılıp, ilgili alanlarla ilgili pratik yapmaları sağlanmalıdır.

- **Hukuk derslerine** daha çok önem verilmelidir. İş hayatında çok gerekli olduğu öğrencilere anlatılmalı, ezber vb. değil anlayarak, iş haklarını, yapılmasını gerekenleri vb. düzenlemeleri çok iyi öğrenerek mezun olmaları gerektiği mutlaka vurgulanmalıdır.

-İkna konusu oldukça önemlidir. Özellikle yönetici asistanı olarak çalışılıyorsa etkili bir iletişim ve örgüt içinde çalışanlarla **açık bir iletişim kullanmak ve kurum içinde denge unsuru olmak gerekmektedir**. Bazı durumlarda çalışanlar ya da yönetimin ikna edilmesi gerekmektedir. Bu durumda ikna etme yolları ile ilgili bilgi verilmesi öğrencilere mezun olduklarında işlerine yarayacak bir artı olacaktır.

-Protokol dersi ile birlikte hitabet eğitimi verilebilir. **Protokol dersleri mutlaka uygulama yapılacak pozisyonlar yaratılmalıdır**. Sektörde bu konu oldukça eksik olabiliyor *bu konuda uzmanlaşmak, çalışmanı değerli yapabiliyor*.

-Kamu kurum ve kuruluşlarında hiyerarşi oldukça önemli hem yüzyüze iletişimde hem de yazışmalarda burada yapılacak bir hata kişiyi üzebilecek sonuçlara kadar gidebiliyor. Bu konunun önemi anlatılmalıdır. **Örgüt hiyerarşisi, örgüt şeması, ast-üst ilişkisi, imza yetkileri, örgütsel kimlik, imaj, kalite vb.** konular ders olarak değil kullanacağı bilgiler olduğu olarak öğretilmelidir.

-Mezunlar, okudukları okullar tarafından **unutulmamalıdır mutlaka kariyer günleri, mezunlar buluşuyor etkinlikleri yapılarak**, okumakta olan öğrencilerle, mezunlar bir araya getirilmelidir. Okumakta olan öğrencilere, mezunlarla sohbet etme, görüşme imkanları yaratılmalıdır. Ayrıca mezunların bulunduğu **platformda iş bulma, iş arama vb. alanlar oluşturularak** kariyer için yardımlaşmalar oluşturulabilir.

-Çalışılan şirket yapısının küçük olması ve yöneticinin mobing uygulayarak çalışanını sürekli yetersiz görmesi ve bunu da açıkça belli ederek kişinin motivasyonunu düşürmesi de önemli bir rol oynayarak hak etmiş olduğu terfiyi vermiyor olması öğrencilerin başına gelebilecek olumsuzluklardan bazıları, bu nedenle bu konularda öğrencilere bilgi verilmelidir. Özellikle **Mobbing ve neler yapılması gerektiği hakkında örneklerle** anlatımlar yapılmalıdır.

- Aldığım eğitimden farklı bir iş yapmama rağmen okuduğum okul gerçekten işime yaradı. Bence **Büro Yönetimi ve yönetici asistanlığı bölümü çoğu iş alanını içinde barındıran bir meslek**, 10 yıl önce mezun oldum, aldığımız eğitim çok işimize yaradı. Şu an eğitimin daha da geliştiğine ve ilerlediğini sosyal ağlardan takip ediyorum.

- Kamu sektöründe çalışmam nedeniyle olabilir, çalışanlar arasında çok fazla rekabet yok. Kimse kendini geliştirmiyor. Büroda çalışanların (hem kendi birimim hem tüm birimler) kendi yöntemleriyle yazışmaları öğrenmişler. Tab, shift, yazı ortalama, iki yana yaslama vb. bizim için çok basit şeyleri bile kullanmıyorlar. Resmi yazışma kurallarını hiçbir şekilde bilmiyorlar. **Bilgin bana kurumda ayrıcalık sağlıyor.**

-**Özellikle sunum dersleri hem özgüven hem araştırma açısından bence iş hayatında çok önemli.** Memur olana kadar 4 tane bankanın mülakatına ve sınavına katıldım. Çok faydasını gördüm. Belediyenin sözlü sınavında bile benim için etkili oldu. Sunumlar için internet araştırmalarında profesyonel olmuştum. Hala burada bütün kanunları, yönetmelikleri ben araştırıyorum.

- **Sunu teknikleri mülakatta** kendimi ifade etmemde, **sekreterlik ve protokol bilgisi amirlerim ve iş arkadaşlarım** ile konuşma, iletişimimde, kriz ve stres yönetimi-yönetim ve organizasyon- mesleki yazışmamalar- dosyalama ve arşivleme (numaralı sistemi kullanıyoruz) iş hayatımda çok fazla faydasını görüyorum.

-**Sunu teknikleri gibi derslerin daha fazla olması** gerektiğini düşünüyorum. Çünkü iş yerinde çoğu kişi kendini ifade edemiyor. Anlatmak istediğini anlatamıyor veya çekiniyor. **Mülakatlarda sırf bu yüzden elenen çok yetenekli arkadaşlarımız** var. Diğer dersler ise iş hayatının neredeyse tamamını kapsıyor.

-Teorik derslerin zorunluluk olması ve not alınmasından dolayı yüzeysel kaldığını ama uygulama ile teorik dersler birleştirildiğinde hayat boyu uygulanabileceğini söyleyebilirim. **F klavye kullanımının özellikler kamu kurumlarında çalışanın çok işine yaradığını**, birçok işi hızlıca sonuçlandırmaya yardımcı oluyor.

-**Mülakatlarda sunum ve etkili konuşma** derslerinin yararı göz ardı edilemez. Öğrenciler bu konuda kendilerini geliştirmelerini ve öğretim elemanlarından destek almalarını tavsiye ederim.

- İş hayatında; gerek yönetici ile gerekse müşteriler ile ilgili davranışlar, insan ilişkilerimizle ilgili yaklaşımlar, işin teknik bilgilerine hakim olmak kadar önemlidir. Aldığım eğitim ve bunun **gerekliliğinin farkında olarak iş hayatına girmem bir artı oluşturdu.** Ayrıca aldığım eğitim sayesinde birçok teknik bilgiye sahip olup iş hayatında kendime güvenmemi sağladı. Aldığımız eğitimin yanı sıra kendinize ne kadar inandığınız ve ne kadar geliştirebildiğiniz önemli olan. Her zaman yeni bir işe başladığımızda **tecrübesizlik ciddi bir eksiklik ancak kendinize ve aldığınız eğitime güvendiğiniz sürece yaptığınız işin en iyi şekilde yapmanızı sağlayacaktır.**

-Bölüm kesinlikle **dört yıllık olmayı hakk ediyor.** Öncelikle **öğrencinin kendini mesleğine ait hissetmesi gerekmektedir.** Buna göre eğitim ve çalışmalar yapılmalıdır.

-Eğitim sürecinde öğrenciler ileride karşılaşılabilecekleri *durumlarla ilgili örnekler vb. önceden deneme* yapılmalıdır. Örneğin telefon protokolü anlatılıyorsa derste bu uygulamalı yapılmalıdır.

-Herhangi bir konuyla ilgili anlatım yapılırken *iş hayatında bu bilginin nerede ve nasıl kullanılacağı*, öğrendiği bilginin ne için faydalı olacağı anlatılmalıdır. Büro işleri üzerinde yapılan çalışmalar kesinlikle uygulamalı anlatılmalıdır.

-Sekreterlik/Yönetici Asistanlığı mesleğinin öneminin kavratılması, mesleğin özellikleri öğretilmeli ve benimsetilmesi büyük önem arz etmektedir.

- *Muhasebe dersinde* sadece defter hesapları değil de daha *pratik olacak ve iş yaşamımızda bir adım önde olabileceğimiz* şirketlerde işe yarayabilecek ve bizim için ilk iş yaşamımızda güven ile başlayabileceğimiz genel olmayan asıl işe yarayan özel bilgi gereksinimimiz var.

- Öncelikle şunu belirtmek isterim okulun verdiği *eğitim ve öğretim kalitesi gerçekten çok yüksek*, bunu çevremde aynı bölümü farklı okullarda bitirmiş olan arkadaşlar ile sohbet ettiğimde rahat bir şekilde görebiliyorum. Fakat şu acı bir gerçek ki BYS mezunu olup devlet kadrosuna yerleşmek o kadar kolay değil, özel sektörde ise ilk aranan tecrübe, dolayısıyla özel sektörde kendini kabul ettirmek oldukça zor olabiliyor. *Diploma farklı alanlara yönelmeye imkan* sağlamıyor mu dersiniz, kesinlikle sağlıyor ama bu da kişinin cinsiyeti ve zeka seviyesiyle belli oranda kısıtlanabiliyor.

- Günümüzde olmazsa olmazı, aktif kullanılması gereken *sosyal medyanın etkili kullanımı dersi* eklenmelidir.

- Sekreterlik, kolay karşıdan işi kolay gibi görünse de, *iyi bir sekreter çalıştığı işletmenin bel kemiğini oluşturur*. Dışarıdan aramalarda kilit noktadadır ve *ilk izlenim sekreterden* karşı tarafa yansır. Bir an önce halledilmesi gereken bir sürü acil işle aldığımız Zaman Yönetimi dersi sayesinde öğrendiklerimiz ışığında önceliklerimizi belirleyerek, baş edebiliriz.

-Tecrübelerime göre *biraz teknik eğitim öğrenciler için daha faydalı* olabilir, işin tekniğini bilmek ve uygulama aşamasında bazı pratikler yapmak fayda sağlayacaktır diye düşünüyorum. Birde Word, excel, Outlook, powerpoint eğitimlerine biraz daha ağırlık verilebilir diye düşünüyorum, *pratiklikleri oldukça fazla olan bu programlar işimize oldukça fazla yarıyor*, hem zaman hem de işin doğru yapılması açısından çok kullanışlı olabiliyor. Son olarak da *protokol kuralları önemli* olabiliyor. Örneğin nerede nasıl davranılması, nasıl konuşulması, nasıl giyilmesi ve nelere çok dikkat edilmesi hususunda.

-Ülkemizde “Yöneticilik” yapan kişiler *sekreteryaya işlerini bilmediklerinden asistanlarını yanlış kullandıklarını düşünüyorum*. Bir Yönetici Asistanının nasıl eğitim görüp geldiğinden, neleri bilip, nelerde inisiyatif alabileceğini bilemiyorlar. *Çünkü vasıfsız ya da alan dışı herkesin bu görevi yapabileceği bilinci var*. Tabii ki bunun böyle olmadığını bizler biliyoruz. Bu yüzden *kurumlar yöneticilerine bu konuda eğitim vermeli*. *Yönetimde bulunan kişinin alanı ne olursa olsun idarecilik farklı bir şeydir*. Sekreteryasıyla eksiksiz ve uyumlu çalışabilmek için tabiri caizse kullanmayı bilmek mühimdir. Bu seminerlere birkaç yerde şahit oldum ama yaygın değil ve her kurum bunu benimsemiyor sanırım *sekreterlerin bu durumu ekstra çabayla kapamaya çalışarak devam etmesi gerekecek*.

- Eğitim sürecinde yapılabilecek bir öneri olarak, üniversitelerde eğitim alıyoruz üniversitelerde birçok birimin birçok yöneticisi dolayısıyla sekreteri var. Öğrenciyken o *çalışma ortamını görmek, öğrencinin kafasında değerlendirmesi açısından çok etkili olabileceğini* düşünüyorum. Sanki bir günlük staj gibi bir çalışma akabinde raporunu hocasına sunması, ya da derste hep beraber paylaşılması. Şahsen ben işe başlamadan önce bu deneyimi yaşamak isterdim. Yazın yapılan staj dışında bu *günlük etkinlik yöneticinin okuyan sekreterlerin olduğuna dikkatini çekmek veya hatırlatmak içinde uygun olabilir*.

- Kısa sürede çalıştığım birimin yöneticisi oldum. *İnsan ve iş yönetmenin birbirinden farklı olduğunu tecrübe ettim.* İnsan ilişkileri ve yönetimine ilişkin kesinlikle bir ders olmalı diye düşünüyorum. Söz konusu *işin gerçekleşmesi birden fazla insanın motive edilerek yönlendirilmesine bağlıdır.* İş hayatına yeni başlayacak olan kişiler için çeşitli motivasyon tekniklerini de bilmek oldukça faydalı olacaktır.

-Öğrenciyken aldığımız eğitimin iş yaşamında ne denli önemli olduğunun farkına varamayabiliyoruz. *2 yıllık eğitim aslında altın yakalı elemanlar yetiştirir.* Ben bunu son senemde fark ettim ve kendimi geliştirebilmek için seminerlere, panellere kısacası sertifika sahibi olabileceğim her türlü etkinliğe katıldım. *Aldığım eğitimlerin yerinde ve eksiksiz olduğunu, işe başlayınca diğer çalışanların eksikliklerini gördükçe anladım.* Yapılan stajlar öğrencileri iş hayatına hazırlamak için, *ama bence yeterli değil.* Dersler teorik kısımlardan oluşuyor bence pratiğe önem verilmeli; mesela ayda *bir dersin bir kurum veya kuruluşla konuşulup öğrencilerin iş hayatını yakından gözlemlenmesi* amaçlanabilir

Çalışmaya katılan mezunların aldıkları eğitim ve iş hayatına yansımaları ve eksiklikler konusunda görüşleri, genel anlamda mezunların aldıkları mesleki eğitimin iş hayatı için olumlu sonuçlar yarattığını, aldıkları eğitimin kendilerine birçok fırsat ve imkan sağladığını ifade etmişlerdir. Aldıkları eğitimin olumlu etkileri olduğu gibi eksik yönlerini de belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında önemli olanda mesleki eğitim verilen meslek yüksekokullarında eksikliklerin ne olduğunu öğrenmek ve bu konuda çözüm üretmektir. En önemli sorunun iyi bir eğitim alınmakta sadece yabancı dil öğreniminde ciddi sorunlar olduğunu ve bu meslekte kariyer yapılabilmesi ve statü için eğitimin yeterli fakat dil eğitimin oldukça yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilgisayar derslerinin süreleri ve uygulamalarının vb. artırılmasının etkili olacağını belirtmişlerdir. Mesleğin önemine vurgu yapılarak, mezun olduktan sonra aldıkları derslerinin ne denli önemli olduklarını ve bundan dolayı şanslı olduklarını da eklemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleki eğitimde öğrenim gören öğrencilere verilen eğitimin güncel olması, yeterli seviyede ve kalitede olması iş hayatında görev alacak elemanlar için büyük önem taşımaktadır. Mesleki eğitimin temeli olan meslek lisesi mezunları, yüksekokula geçiş aşamasında, mesleğin devamı niteliği taşıması ve sınavsız geçiş hakkı bulunması (2017 itibari sınavsız geçiş kalkmıştır.) gibi nedenlerle meslek yüksekokullarını tercih etmektedir. Bu nedenle meslek yüksekokulları, mesleki eğitimin devamı niteliğinde en önemli basamaklardan biridir. Bu okullardan mezun olan öğrencilerin bir kısmı iş hayatına geçerken bir kısmı DGS sınavları ile mesleğinin devamı niteliğindeki fakülte veya yüksekokullara geçiş yapmaktadırlar. Meslek yüksekokullarında verilen eğitim kalitesi ve yeterliliği, bu eğitimi alarak iş hayatına atılan öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşmada yardımcı olduğu gibi, farklı alanlarda (DGS) eğitime devam etme fırsatı da sağlamaktadır. Meslek yüksekokulları, mesleki eğitim alarak iş hayatına atılacak meslek elemanları için, işe başlama halkalarından sonuncusu olduğundan önemlidir. Mesleki eğitim süreci, bireyleri doğrudan iş yaşamına hazırlayan bir misyona sahiptir. Yapılan çalışmanın bulguları, Meslek Yüksekokullarında verilen eğitimin, bireyleri iş hayatına adapte edecek; kişisel gelişimi ve mesleki bilgi-beceriyi güçlendirecek bir perspektifte olması gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca, Türkiye’de önlisans düzeyinde eğitim veren Meslek Yüksekokullarının, bireylerin istihdam piyasasına katılmalarını kolaylaştıracak kalitede ve işlevle donatılması için çaba harcamaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Mesleki eğitimin kalitesi, bireyin iş ve kariyer planlarını; yaşamla ilgili hedef ve amaçlarını doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada mezun olan ve çalışan durumdaki öğrencilerin, mezun oldukları Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programından aldıkları eğitimin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, mezunlar, işletmelerde iş bulabilmek için sadece o alanla ilgili eğitim almanın tek başına yeterli olmadığını; referans, diploma, tecrübe vb. unsurların da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Burada kamuda istihdam sırasında etkili olan ve eleştirilen referans sisteminin özel sektörde de geçerli olduğu görülmektedir. Mezunların eğitimde gördükleri eksikliklerin başında yabancı dil eğitimi ve uygulama eksikliği gelmektedir. Mezunların en çok bu unsurlar açısından kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle mesleki

eğitimin her düzeyinde yabancı dil, özellikle İngilizce eğitiminin güçlendirilmesi; ayrıca teorik derslerin yanında alana ilişkin pratik ve uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Meslek Yüksekokullarının iş yaşamıyla daha yoğun ilişki kurması gerektiği; müfredat ve eğitim planlarını iş dünyasının ihtiyaçlarına bağlı olarak dinamik ve güncel biçimde kurgulaması gerektiği açıktır.

Araştırmada iş hayatındaki mezunların, eğitim hayatına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışma bu açıdan mesleki eğitime yönelik bir geribildirim sunmaktadır. Çalışma, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı mezun ve çalışanlarla sınırlıdır. Elde ettiği sonuçların genellenebilirliği, bu alanda gelecekte daha fazla sayıda ve geniş ölçeklerde tekrarlanmasıyla mümkün olacaktır. Çalışma bunun dışında, mesleki eğitimin önlisans düzeyindeki performansını değerlendirmek; iş yaşamının ihtiyaçlarıyla karşılaştırmak ve eksiklikleri görmek açısından önemli olmuştur.

KAYNAKÇA

- Değirmenci, Bekir; Değirmenci Sibel; Öztürk, Cahit (2017).” Yönetici Asistanlığı Mesleğinde Eğitim İmkanları ve İş Piyasasında İstihdam Olanaklarının İncelenmesi: Adıyaman Örneği”, Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi. 03(03).*
- Erkul, Hüseyin; Morkoç, K.Dilek; Erdönmez Cumhuriyet; Aydın, Deniz. (2017). “Kız Öğrencilerin Mesleki Eğitimdeki Memnuniyet Düzeyleri Araştırması: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul Örneği”, Mesleki Eğitimde Kadın ve İstihdam, YÖK, 13 Aralık 2017, Poster Bildiri*
- Versan, Vakur. (1990). Kamu Yönetimi, Der Yayınları, İstanbul.*

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

HOLDING PENCIL EXERCISES IN PRESCHOOL EDUCATION

Doç. Dr. Murat BAŞAR

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

murat.basar@usak.edu.tr

Prof. Dr. Cihangir DOĞAN

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

mcdogan@marmara.edu.tr

Dr. Nurcan ŞENER

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

nsener@marmara.edu.tr

ABSTRACT

Various exercises are done in preschool education such as coloring exercises, holding pencil exercises. Research reports written on observation results show that students have pencil holding mistakes that starts during early childhood education. The aim of the study is to examine pencil holding exercises during preschool education. Qualitative Research Design was adopted in this study. Study group constituted by participation of 80 children from developed, developing and under developed Sosyo-Economic Status (SES). Study results Show that pencil holding exercises affect on pencil holding skills. Girl students are successful in the exercises of decoding, boy students are successful in screw cutting and off. These talents are directly related to fine motor skills.

Key Words: Preschool Education, Pencil Holding Exercises, Literacy.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KALEM TUTMA ETKİNLİKLERİ

ÖZET

Okul öncesi dönemde birçok etkinlikler yapılmaktadır. Boyama etkinlikleri, kalem tutma etkinlikleri gibi birçok etkinlik sayılabilir. Okullarda yapılan gözlemlerde ilkokuma yazma döneminde öğrencilerde hatalı kalem tutuş biçimleri tespit edilmiştir. Kalem tutuşlarındaki hatanın okul öncesi dönemden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üst orta ve düşük sosyo ekonomik düzeye sahip, birisi bağımsız anaokulu ikisi ilkokul bünyesinde anasınıfında öğrenim gören 80 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada kalem tutma etkinliklerinin kalem tutma becerisinde etkili olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler düğüm çözme, erkek öğrenciler vida sökme takma etkinliğinde başarılı olmuştur. Düğüm çözme etkinliğinin ince kas gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Kalem Tutma Etkinlikleri, İlkokuma Yazma

Giriş

Türkiye’de okul öncesi eğitimin bir parçası olan anasınıfı zorunlu hale gelmiştir. Artık Türkiye’de çocuklar ilkokuldan önce anasınıfı ile tanışacaktır. Öğrencinin eğitim hayatında ilk tanıştığı kişi de anasınıfı öğretmeni olacaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin önemi artmıştır. Başar (2013) çalışmasında anasınıfı döneminden gelen yanlış kalem tutma ve yazma becerisinin ilkokuma yazma dönemini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin üzerinde elbiselerin kirlenmemesi için bazı öğretmenlerin öğrencilere dirseklerini kaldırarak boyama yaptırdığı, bu durumun da yanlış kalem tutma biçimine neden olduğu tespit edilmiştir. Anasınıfında yapılan bir hata öğrencinin akademik yaşantısına olumsuz etki edebilmektedir. Bu nedenle öğrencilere doğru kalem tutuş becerisinin kazandırılması önem arz etmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli ögesi ilk okuma yazma öğretimidir. İlk okuma ve yazma süreci başarılı bir şekilde gerçekleştirilemezse ilerleyen dönemlerde de sorun olarak devam edecektir. Akademik başarısızlığın yanında duygusal sıkıntıları da beraberinde getirecektir. Günümüzde her evde bilgisayar olması çocukların yazmadan çok bilgisayara yönelmesine neden olmuştur. Bilgisayarın ilkokuma ve yazmaya etkisiyle ilgili yapılan araştırma çalışmalarda (Orhan 2007; Mitchell ve Fox 2001; Van Daal ve Reistma 2000; Reitsma ve Wesselling 1998) bilgisayar yazılımlı ilk okuma yazmanın öğrenci başarısına katkısı ortaya konulmuştur. Bu çalışmalara benzer, anasınıfıyla ilgili çalışmalarda yeterince bulunmamaktadır. Güven (2012) çalışmasında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ilkokula hazırlık çalışmaları içerisinde ilkokula geçişi kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikler olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde böyle bir çalışmanın yapılması öğrenme güçlüğü’nün alt özelliklerinden disgrafinin tespit edilmesini de sağlayacaktır. Tespit edilen öğrencilerin yazma güçlüğü’nün

giderilmesi için anasınıflarında çalışmalara başlanılabilir. Kalem tutuş etkinlikleriyle ilgili bir çalışmanın alanda boşluğu dolduracağı düşünülmüştür.

2. Amaç

Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerin ilkokuma yazma dönemine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Okul öncesi dönemde öğrencilerin etkinlik öncesi boya ve kalem tutma biçimleri nasıldır?
- 2- Kalem tutma etkinlikleri kalem tutma becerisini nasıl etkilemektedir?

3. Yöntem

Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerinin ilk okuma yazma sürecinde etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden teknik/bilimsel işbirlikçi eylem araştırması tekniği kullanılmıştır. Teknik/bilimsel işbirlikli eylem araştırması, araştırmacı rehberliğinde, yoğun bir etkileşim içinde uygulamaya konulmasıdır. Araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde soruna müdahale eder. Teknik/bilimsel/işbirlikli eylem araştırmalarında bu sürecin betimlenmesi araştırmacının temel amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada da öğretmenler, araştırmacılar rehberliğinde kalem tutma etkinliklerini yürütecektir. Araştırmacılar öğretmenlere teknik destek sağlayacaktır. Lastik ile kalemi tutma, düğüm çözme, vida sökme takma, parmaklara hamur yerleştirme gibi etkinlikleri gerçekleştirmede araştırmacılar çalışmanın her aşamasının başlangıcında örnek uygulama yapmış daha sonra uygulayıcılar sürece devam etmiştir. Ortaya çıkabilecek durumlar uygulayıcılarla önceden görüşülecek, hataların azaltılması sağlanmaya çalışılacaktır. Uygulayıcılar süreçte karşılaştıkları sorunları araştırmacılara iletacaktır. Araştırmacılar sorunu yerinde inceleyecek, gerekli müdahaleyi veya açıklamayı uygulayıcıya yapacaklardır. Çalışmalarda bir sonraki aşamaya geçilmesi araştırmacı ve öğretmenlerin ortak kararıyla olacaktır. Şartların olgunlaştığı düşünüldüğünde yeni bir aşamadaki etkinlikler uygulanacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hakkı Kabaklar Anaokulu ve Aybey İlkokulu ve Dikilitaş İlkokulu bünyesindeki ana sınıfı öğrencileri ve öğretmenleri oluşturacaktır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler 2017-2018 öğretim yılında Uşak merkezde bulunan Hakkı Kabaklar Anaokulu, Aybey İlkokulu ve Dikilitaş İlkokulu bünyesindeki anasınıfında bulunan öğrenci ve öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan okullar düşün, orta yüksek sosyo ekonomik grupta yer aldığı için çalışmada maksimum çeşitlilik sağlanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmacılar tarafından çalışma grubunda yer alan üç okuldaki araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerin görev yaptığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bulunduğu sınıflara gidilmiştir. Öğrencilerle tanışmak, yaklaşmak ve öğrencilerin araştırmacılara karşı olumsuz tutum içinde olmamaları ve araştırmacılarından çekinmemeleri için öğrencilerle ortak etkinlikler düzenlenmiştir. Bu sayede öğrencilerle güvene dayalı iletişim kurulmuştur. Öğrenci velileri ile toplantı yapılarak süreç hakkında bilgilendirilmiş okul sorasında evde de etkinliklerin devam etmesi sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda her hafta farklı günlerde olmak üzere üç ders saati öğretmenleriyle beraber kalem tutma etkinlikleri tanışma ve hazırlık etkinlikleriyle birlikte 8 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler 2017 yılının Ekim ayının ikinci haftanın sonuna kadar devam ettirilmiştir. Bu süreçten itibaren araştırmacılar, danışmanlık amacıyla haftada bir saat okullara giderek çalışmalarını inceleyecektir. Sekiz hafta sonunda öğrencilerin ulaştıkları kalem tutma beceri seviyeleri değerlendirilmiştir. Düşük sosyo ekonomik düzeye sahip okuldaki iki öğrencinin velisinin sürece katılmaması nedeniyle kalem tutma becerisini kazanamamıştır. Bu nedenle öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde düğüm çözme ve vida sökme takma etkinliklerine devam edilmiştir. Bu öğrencilere ek olarak mknatis çevirme etkinliği yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan okullardaki araştırmaya katılan sınıflarda gerçekleştirilen kalem tutma etkinlikleri yapılandırılmış formlarla haftalık ve aylık olarak takip edilecektir. Elde edilen veriler akademisyenlerle birlikte betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Kalem Tutma Etkinlik Örnekleri



4. Sonuç

Çalışmada elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlara göre kalem tutma etkinliklerinden önce öğrencilerin büyük bir bölümü kalem tutma becerisinde yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Yapılan lastik ile kalem tutma etkinliğinde öğrencilerin yaklaşık 1/3 ü doğru kalem tutma seviyesine ulaşmıştır. Lastiklerin kollarını acıtmaları henüz hazır olmamaları nedeniyle lastik ile kalem tuturma etkinliğinde zorlanmışlardır. Parmaklara hamur koyma etkinliğiyle birlikte kalem tutma becerisi gelişimi devam etmiştir. Kız öğrenciler düğüm çözme becerisinde daha başarılı olurken erkek öğrenciler vida sökme ve takma etkinliğini daha rahat gerçekleştirmiştir. Düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip okulda öğrenim gören iki öğrencinin velisi sürece katılmadığı için vida sökme etkinliğinin sonucunda kalem tutma becerisini kazanamamıştır. Bu öğrencilere düğüm çözme ve vida sökme etkinliklerine devam edilmiştir. Veli katılımının kalem tutma becerisini kazanmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Düğüm çözme ve vida sökme takma etkinliğinin ince motor becerilerin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Kalem tutma etkinliklerinin kalem tutma becerisini kazanmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi, *Ekev Akademi Dergisi* 17 (56)
- Güven, G. (2012). Okul öncesi eğitim programı. *Okul öncesi eğitime giriş*, (Ed: Gülden Uyanık Balat). Ankara: Pegem
- MEB (2012). Anasınıfı öğretim programı, www.temelegitim.gov.tr (12.02.2017)
- Mitchell, M. J., Fox, B. J (2001). The effects of computer software for developing phonological awareness in low progress readers, *Reading Research and Instruction*, 40(4), 315-332
- Miles, M. B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*, California: Sage Publication Inc., Second Edition
- Orhan, H. G. (2007). *Bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Reitsma P., Wesselling, R. (1998). Effects of computer assisted training of blending skills in kindergartners www.questia.com (12.02.2017)
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin

VIEWS OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES AND PRE-SCHOOL TEACHERS RELATED TO THE CONCEPT OF CREATIVITY AND CREATIVE THINKING

Sibel Karabekmez

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, skarabekmez@gmail.com

R. Günseli Yıldırım

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, gunseligirgin@gmail.com

Güzin Özyılmaz Akamca

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, guzinozyilmaz@gmail.com

A. Murat Ellez

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, muratellez@gmail.com

ABSTRACT

Torrance defined creativity as being aware towards problems, lack of knowledge, missing elements and maladjustment; describing any hardship, being in the search for solution, making predictions or developing hypothesis' for inadequacy; changing or reevaluating these hypothesis', and as a result; conveying the result to others (Öztürk, 2001). The preschool teacher who takes an active role in organization of education should have characteristics of a creative personality so that preschool education could be creative. In this context, in this study, it is aimed that the opinions of preschool teachers who play a key role in education process, and preschool teacher candidates regarding the notion of creativity and creative thinking are put together. In this study, case study which is a kind of qualitative research design is used (Yıldırım and Şimşek, 2006). Case studies describe attitudes, behaviors and experiences of individuals using data collection tools such as interviews. In these studies, opinions of attendants are investigated as detailed (Dawson, 2007). The study is conducted with 15 teacher candidates studying at Preschool Education Program under Dokuz Eylül University, Faculty of Education during 2017-2018 academic year; and 15 preschool teachers working in independent preschools affiliated with Buca District in İzmir. In the study, opinions on notion of creativity and creative thinking by preschool teachers and preschool teacher candidates are collected. A semi-structured interview form consisting of 7 questions which aim to collect opinions on notion of creativity and creative thinking by preschool teachers and preschool teacher candidates is used as a data collection tool. For validity and reliability study of the semi-structured interview, opinions of faculty members who are experts on their field are picked. Based on feedback coming from experts, necessary changes are made for the questions, and the tool is finalized to apply. Data collected from the study is resolved according to content analysis rules. Therefore, opinions on notion of creativity and creative thinking by preschool teachers and preschool teacher candidates are interpreted.

Key Words: Creativity, creative thinking, preschool teacher candidate, preschool teacher.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIK KAVRAMINA VE YARATICI DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Torrance yaratıcılığı, sorunlara, bilgi eksikliğine, kayıp unsurlara, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arayışında olma, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sinama, daha sonra sonucu başkalarına iletme olarak tanımlamıştır (Öztürk, 2001). Okul öncesi eğitimin yaratıcı olabilmesi için eğitimin düzenlenmesinde aktif rol alan okul öncesi öğretmenin yaratıcı birey niteliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada eğitim-öğretim sürecinin son derece önemli bir parçası olan okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramı ve yaratıcı düşünme hakkındaki değerlendirmelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum çalışmaları, görüşme gibi veri toplama araçları yoluyla bireylerin tutumlarının, davranışlarının ve deneyimlerinin betimlenmesine yöneliktir. Söz konusu araştırmalarda, katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde incelenmektedir (Dawson, 2007). Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki 15 öğretmen aday ve İzmir ili Buca ilçesine bağlı bağımsız anaokullarında çalışan 15 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramı ve yaratıcı düşünme hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için alanlarında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulama için ölçme aracına son şekli verilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi kurallarına göre çözümlenerek okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, yaratıcı düşünme, okul öncesi öğretmen aday, okul öncesi öğretmeni.

1. Giriş

Torrance yaratıcılığı, sorunlara, bilgi eksikliğine, kayıp unsurlara, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arayışında olma, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler

geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra sonucu başkalarına iletme olarak tanımlamıştır (Öztürk, 2001).

Bir başka tanıma göre yaratıcılık, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya ürüne dönüşmemiş, kişinin zekâsını da özgün ve üretime yönelik olarak kullandığı bilişsel bir yetenektir (Aslan, 2001).

Birçok farklı tanımı olması ile birlikte yaratıcılık kavramı üzerinde bilim insanlarınınca uzlaşılan görüş; yaratıcılığın yeni ve farklı bir şeyler yapmak olduğu ya da yaratıcılığın gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak değerlendirilebileceği şeklindedir (Erdoğan, 2006).

Düşüncenin akıcılığı, düşüncenin orijinallığı ve düşüncenin esnekliği olmak üzere yaratıcı düşünme bu üç unsurla tanımlanmaktadır (Heinla, 2006).

Orijinallik benzeri olmayan ürünleri ve fikirleri bulma yeteneği olarak tanımlanabilir. Özellikle orijinallik yaratıcı düşünme sürecinin anahtar özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Davidovitch ve Milgram, 2006; Sharp, 2001).

Okul öncesi dönem içerisinde kazanılan davranış biçimleri, tüm yaşam boyunca devam etmektedir. Bu nedenle bu dönemin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi, sağlıklı, mutlu ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Oktay, 1999; Yıldız Bıçakçı, 2009).

Bilimsel kavramları öğretmenin amaçlandığı ve öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı okullar, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde de önemli rol oynamaktadır (Ngara, 2009).

Benzer bir görüşle Sharp (2001) da yaratıcı öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde anahtar unsur olduklarını belirtmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşleri, bu alana yönelik bilgi ve becerileri çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır.

2. Çalışmanın Amacı

Okul öncesi eğitimin yaratıcı olabilmesi için eğitimin düzenlenmesinde aktif rol alan okul öncesi öğretmenin yaratıcı birey niteliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada eğitim-öğretim sürecinin son derece önemli bir parçası olan okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramı ve yaratıcı düşünme hakkındaki değerlendirmelerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Yaratıcılık kavramını nasıl açıklarsınız?
- Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünürsünüz?
- Yaratıcılığı olumlu etkileyen faktörler nelerdir?
- Yaratıcılığı olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
- Çocukların yaratıcılık düzeyini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Okul öncesi öğretmeni/okul öncesi öğretmen adayı olarak sınıfta yaratıcılığı geliştiren ne gibi etkinlikler uygulamayı düşünürsünüz?
- Dünya’da okul öncesi eğitim alanında uygulanan çocuk merkezli birçok yaklaşım ve model bulunmaktadır. Çocukların yaratıcılık düzeylerine bu yaklaşım ve modellerin etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

3. Yöntem

Gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Durum çalışmaları, görüşme gibi veri toplama araçları yoluyla bireylerin tutumlarının, davranışlarının ve deneyimlerinin betimlenmesine yöneliktir. Söz konusu araştırmalarda, katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde incelenmektedir (Dawson, 2007).

Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki 15 öğretmen adayı ve İzmir ili Buca ilçesine bağlı bağımsız anaokullarında çalışan 15 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Tablo 1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Katılımcılar	Kadın N	%	Erkek N	%	Toplam
Öğretmen	13	86.6	2	13.4	15
Öğretmen Adayı	10	66.6	5	33.4	15

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu 13’ü kadın 2’si erkek toplam 15 öğretmen ve 10’u kadın 5’i erkek toplam 15 öğretmen adayını oluşturmaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için alanlarında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulama için ölçme aracına son şekli verilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Elde edilen kodların etkili bir şekilde oluşturulup oluşturulmadığının incelenmesi için (Creswell, 1998) oluşturulan kodlar, bir program geliştirme ve bir okul öncesi eğitimi konusunda uzman iki görüş doğrultusunda değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Güvenirlik kapsamında, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik hesaplanarak uyuma oranı 0.84 olarak bulunmuştur.

4. Bulgular

4.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Kavramına Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri ve frekans dağılımı Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Kavramına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

	Öğretmen f	Öğretmen Adayı F	Görüş
Orijinal çözüm yolu/fikir/ürün geliştirme	15	15	Ö12 kodlu öğretmen "Bireyin özgün bir ürün ortaya çıkarması, kalıpların dışına çıkarak düşünmesi, var olandan yola çıkarak başka bir şey üretmesi olarak tanımlanabilir" ÖA3 kodlu öğretmen adayı "Yaratıcılık bireyin bir ürünü, bir fikri veya düşüncüyü ortaya koyarken kendinden de bir şeyler katarak yeni bir ürün oluşturmasıdır"
Hayal kurma	6	4	Ö9 kodlu öğretmen "Yaratıcılık olmayan bir şeyi hayal edebilir" ÖA2 kodlu öğretmen adayı "Hayal gücünün çok fazla geniş olmasıdır"
Doğuştan gelen yetenek	1	0	Ö8 kodlu öğretmen "Doğuştan gelen var edebilme yeteneği"

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri orijinal çözüm yolu/fikir/ürün geliştirme, hayal kurma ve doğuştan gelen yetenek kategorilerine ayrılmıştır. 15 öğretmen ve 15 öğretmen adayı yaratıcılık kavramını orijinal çözüm yolu/fikir/ürün geliştirme kategorisi ile açıklamışlardır. Ö12 kodlu öğretmen yaratıcılık kavramını "Bireyin özgün bir ürün ortaya çıkarması, kalıpların dışına çıkarak düşünmesi, var olandan yola çıkarak başka bir şey üretmesi olarak tanımlanabilir" şeklinde açıklarken, ÖA3 kodlu öğretmen adayı "Yaratıcılık bireyin bir ürünü, bir fikri veya düşünceyi ortaya koyarken kendinden de bir şeyler katarak yeni bir ürün oluşturmasıdır" şeklinde açıklamıştır. 6 öğretmen ve 4 öğretmen adayı yaratıcılık kavramını hayal kurma kategorisi ile açıklamışlardır. Ö9 kodlu öğretmen yaratıcılık kavramını "Yaratıcılık olmayan bir şeyi hayal edebilmedir" şeklinde açıklarken, ÖA2 kodlu öğretmen adayı "Hayal gücünün çok fazla geniş olmasıdır" şeklinde açıklamıştır. Yalnızca 1 öğretmen yaratıcılık kavramını doğuştan gelen yetenek kategorisi ile açıklamıştır. Ö8 kodlu bu öğretmen "Doğuştan gelen var edebilme yeteneği" şeklinde yaratıcılık kavramına ilişkin görüş bildirmiştir.

4.2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Kavramları Arasındaki İlişki Üzerine Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasındaki ilişki üzerine görüşleri ve frekans dağılımını içeren Tablo 3 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Kavramları Arasındaki İlişki Üzerine Görüşlerinin Frekans Dağılımı

	Öğretmen f	Öğretmen Adayı f	Görüş
Yaratıcı düşünme yaratıcılığın temelidir	8	11	Ö14 kodlu öğretmen "Yaratıcılık, yaratıcı düşünme ile ortaya çıkacak ve güçlenecek bir kavramdır. ÖA10 kodlu öğretmen adayı "Yaratıcı düşünme olmadan yaratıcılık olamaz. Yaratıcılık düşünmede başlar"
Yaratıcı düşünme zihinsel bir süreç iken yaratıcılık eylemsel bir sonuçtur	8	7	Ö4 kodlu öğretmen "Yaratıcılık günlük hayatta yapılan her şeyde kişinin kendi hayal ve düşüncelerini kendi yorumuyla yapar hale gelmesidir. Yaratıcı düşünme ise bunun algıdaki, zihindeki boyutudur" ÖA4 kodlu öğretmen adayı "Yaratıcılık sonuç, yaratıcı düşünce araç, yoldur"

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen ve öğretmen adayları, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasındaki ilişki üzerine iki kategoride görüş belirtmişlerdir. Bu kategoriler “yaratıcı düşünme yaratıcılığın temelidir” ve “yaratıcı düşünme zihinsel bir süreç iken yaratıcılık eylemsel bir sonuçtur” şeklindedir. 8 öğretmen ve 11 öğretmen adayı yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasındaki ilişkiyi yaratıcı düşünme yaratıcılığın temelidir kategorisi ile açıklamışlardır. Ö14 kodlu öğretmen bu ilişkiyi "Yaratıcılık, yaratıcı düşünme ile ortaya çıkacak ve güçlenecek bir kavramdır" ifadesi ile açıklarken, ÖA10 kodlu öğretmen adayı "Yaratıcı düşünme olmadan yaratıcılık olamaz. Yaratıcılık düşünmede başlar" ifadesi ile açıklamıştır. 8 öğretmen ve 7 öğretmen adayı ise yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasındaki ilişkiyi yaratıcı düşünme zihinsel bir süreç iken yaratıcılık eylemsel bir sonuçtur kategorisi ile açıklamışlardır. Ö4 kodlu öğretmen bu ilişkiyi açıklarken "Yaratıcılık günlük hayatta yapılan her şeyde kişinin kendi hayal ve düşüncelerini kendi yorumuyla yapar hale gelmesidir. Yaratıcı düşünme ise bunun algıdaki, zihindeki boyutudur" ifadelerini kullanmış ve ÖA4 kodlu öğretmen adayı da "Yaratıcılık sonuç, yaratıcı düşünce araç, yoldur" şeklinde görüş bildirmiştir.

4.3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcılığı Olumlu Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılığı olumlu etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ve frekans dağılımını belirten Tablo 4 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcılığı Olumlu Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

	Öğretmen f	Öğretmen Adayı f	Görüş
Çevresel faktörler	14	13	Ö7 kodlu öğretmen "Özgür ve sevgi dolu bir ortam, yeteneklerin ve düşüncelerin değerli olduğu sınıf ve aile ortamı" ÖA12 kodlu öğretmen adayı "Zengin uyarıcıların olduğu ortamlar, hoşgörülü ve düşüncelere değer verilen ortamlar"
Kişisel faktörler	10	7	Ö10 kodlu öğretmen "Motivasyon. Her türlü fikir, düşünce ve gelişmelere açık olmak" ÖA13 kodlu öğretmen adayı "İçsel motivasyon, merak, iç güdü, düşünmeye açık olma, aktif bir yaşam tarzı"

Tablo 4'e göre öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılığı olumlu etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri çevresel ve kişisel faktörler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. 14 öğretmen ve 13 öğretmen adayının yaratıcılığı olumlu etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri çevresel faktörler kategorisinde yer almaktadır. Ö7 kodlu öğretmen bu kategoride yer alan görüşünü "Özgür ve sevgi dolu bir ortam, yeteneklerin ve düşüncelerin değerli olduğu sınıf ve aile ortamı" şeklinde ifade ederken ÖA12 kodlu öğretmen adayı "Zengin uyarıcıların olduğu ortamlar, hoşgörülü ve düşüncelere değer verilen ortamlar" şeklinde ifade etmiştir. 10 öğretmen ve 7 öğretmen adayının yaratıcılığı olumlu etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri kişisel faktörler kategorisinde yer almaktadır. Ö10 kodlu öğretmen bu kategoride yer alan görüşünü "Motivasyon. Her türlü fikir, düşünce ve gelişmelere açık olmak" şeklinde ifade ederken ÖA13 kodlu öğretmen adayı "İçsel motivasyon, merak, iç güdü, düşünmeye açık olma, aktif bir yaşam tarzı" şeklinde ifade etmiştir.

4.4. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcılığı Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılığı olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ve frekans dağılımları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaratıcılığı Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

	Öğretmen F	Öğretmen Adayı f	Görüş
Çevresel faktörler	14	15	Ö10 kodlu öğretmen 'Küçük düşürücü ve alaycı yaklaşımlar, cezalandırma, tek düze eğitim' ÖA2 kodlu öğretmen adayı "Küçümsenmek, dikkate alınmamak, baskıcı aile ve çevre ortamı, tek tip insan tipi olmaya itilmek, desteklenmemek"
Kişisel faktörler	13	4	Ö3 kodlu öğretmen 'Utangaçlık, yanlış yapma korkusu, kalıplaşmış düşünceler' ÖA8 kodlu öğretmen adayı "Yeni yerler görmemek, kitap okumamak, yeni kültürlerle tanışmamak, hayal kurmamak gibi faktörler olumsuz etkiler"

Tablo 5'e göre öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılığı olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri çevresel ve kişisel faktörler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. 14 öğretmen ve 15 öğretmen adayının yaratıcılığı olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri çevresel faktörler kategorisinde yer almaktadır. Ö10 kodlu öğretmen bu kategoride yer alan görüşünü 'Küçük düşürücü ve alaycı yaklaşımlar, cezalandırma, tek düze eğitim' şeklinde ifade ederken ÖA2 kodlu öğretmen adayı "Küçümsenmek, dikkate alınmamak, baskıcı aile ve çevre ortamı, tek tip insan tipi olmaya itilmek, desteklenmemek" şeklinde ifade etmiştir. 13 öğretmen ve 4 öğretmen adayının yaratıcılığı olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri kişisel faktörler kategorisinde yer almaktadır. Ö3 kodlu öğretmen bu kategoride yer alan görüşünü 'Utangaçlık, yanlış yapma korkusu, kalıplaşmış düşünceler' şeklinde ifade ederken ÖA8 kodlu öğretmen adayı "Yeni yerler görmemek, kitap okumamak, yeni kültürlerle tanışmamak, hayal kurmamak gibi faktörler olumsuz etkiler" şeklinde ifade etmiştir.

4.5. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ve frekans dağılımına gösteren Tablo 6 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

	Öğretmen F	Öğretmen Adayı f	Görüş
ÇEVRESEL FAKTÖRLER			
Uygun fiziksel çevre	9	14	Ö6 kodlu öğretmen "Yetersiz uyarıcı çevre çocukta yaratıcılık düzeyini etkiler" ÖA14 kodlu öğretmen adayı "Çocukların yaratıcılıklarını etkileyen birçok faktör vardır. Bana kalırsa bunların en önemlisi çevre faktörüdür. Çocuğun büyüdüğü çevre onun tüm gelişim alanlarını etkileyebilecek güçlüktedir"
Destekleyici aile ortamı	8	7	Ö14 kodlu öğretmen "Aile önemli bir faktör olmaktadır. Çocuğun kendisine inanması, başarabileceğine inanması sağlanmalıdır" ÖA2 kodlu öğretmen adayı "Aile faktörü yaratıcılığı etkiler. Ailenin olumsuz tavırları çocuğun görüşlerini kısıtlar ve sekteye uğratar"
Destekleyici okul ortamı	7	8	Ö8 kodlu öğretmen "Sınıf içi uygulamalarda çeşitli uyarıcılar verme, özgür düşünmeye fırsat verme, ufkunu geliştirmek için rol model olabilecek örnekler sunmak" ÖA5 kodlu öğretmen adayı "Çocuğun eğitim aldığı okul yaratıcılık düzeyini etkiler"
KİŞİSEL FAKTÖRLER	5	2	Ö1 kodlu öğretmen "Kişilik yapısı (içe dönük, çekingen, kendini ifade etmekte zorlanma) yaratıcılık düzeyini etkiler" ÖA7 kodlu öğretmen adayı "Hayal gücü yaratıcılık düzeyini etkiler"

Tablo 6'ya göre öğretmen ve öğretmen adaylarının çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri uygun fiziksel çevre, destekleyici aile ortamı, destekleyici okul ortamını içeren çevresel faktörler ve kişisel faktörler olmak üzere iki temel kategori altında toplanmıştır. 9 öğretmen ve 14 öğretmen adayının çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri uygun fiziksel çevre kategorisinde yer almaktadır. Ö6 kodlu öğretmen bu kategoride yer alan görüşünü "Yetersiz uyarıcı çevre çocukta yaratıcılık düzeyini etkiler" şeklinde ifade ederken ÖA14 kodlu öğretmen adayı görüşünü "Çocukların yaratıcılıklarını etkileyen birçok faktör vardır. Bana kalırsa bunların en önemlisi çevre faktörüdür. Çocuğun büyüdüğü çevre onun tüm gelişim alanlarını etkileyebilecek güçlüktedir" şeklinde ifade etmiştir. 8 öğretmen ve 7 öğretmen adayının görüşleri destekleyici aile ortamı kategorisinde yer almaktadır. Ö14 kodlu öğretmen bu kategoriye ait görüşünü "Aile önemli bir faktör olmaktadır. Çocuğun kendisine inanması, başarabileceğine inanması sağlanmalıdır" şeklinde ifade ederken ÖA2 kodlu öğretmen adayı "Aile faktörü yaratıcılığı etkiler. Ailenin olumsuz tavırları çocuğun görüşlerini kısıtlar ve sekteye uğratar" şeklinde ifade etmiştir. 7 öğretmen ve 8 öğretmen adayının görüşleri destekleyici okul ortamı kategorisinde yer almaktadır. Ö8 kodlu öğretmen bu kategoriye ait görüşünü "Sınıf içi uygulamalarda çeşitli uyarıcılar verme, özgür düşünmeye fırsat verme, ufkunu geliştirmek için rol model olabilecek örnekler sunmak" şeklinde ifade ederken ÖA5 kodlu öğretmen adayı "Çocuğun eğitim aldığı okul yaratıcılık düzeyini etkiler" şeklinde ifade etmiştir. 5 öğretmen ve 2 öğretmen adayının görüşleri ise kişisel faktörler kategorisinde yer almaktadır. Ö1 kodlu öğretmen bu kategoriye ait görüşünü "Kişilik yapısı (içe dönük, çekingen, kendini ifade etmekte zorlanma) yaratıcılık düzeyini etkiler" şeklinde ifade ederken ÖA7 kodlu öğretmen adayı "Hayal gücü yaratıcılık düzeyini etkiler" şeklinde ifade etmiştir.

4.6. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Sınıfta Yaratıcılığı Geliştiren Etkinlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıfta yaratıcılığı geliştiren etkinlik uygulamalarına ilişkin görüşleri ve frekans dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Sınıfta Yaratıcılığı Geliştiren Etkinlik Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

	Öğretmen f	Öğretmen Adayı f	Görüş
Sanat etkinliği	11	7	Ö12 kodlu öğretmen "Çocukları düşünmeye teşvik edecek, özgün ürünler ortaya çıkaracakları sanat etkinlikleri seçmeye ağırlık veriyorum" ÖA6 kodlu öğretmen adayı "Çocuklara hayal kurdurarak resim yaptırılabilir. Farklı malzeme ve materyal verilerek özgün çalışmalar yapmaları istenebilir"
Fen etkinliği	9	3	Ö1 kodlu öğretmen "Deney yaptırarak sonucunu kendilerine buldurmaya çalışmak" ÖA12 kodlu öğretmen adayı "Fen deneylerinde yaratıcı düşünmeyi destekleyici etkinlikler yaptırma"
Türkçe etkinliği	8	7	Ö2 kodlu öğretmen "Çocukların bilmeceyi kendilerinin tasarlayıp sorması vb." ÖA15 kodlu öğretmen adayı "Çocuklardan hikâye saatinde hikâyeyi yarım bırakarak sonunu tamamlamalarını isteyerek yaratıcılıkları geliştirilebilir"
Matematik etkinliği	3	5	Ö7 kodlu öğretmen "Matematik etkinliklerinde STEM uygulamalarına bolca yer vererek özgün çalışmalar yaptırıyorum" ÖA5 kodlu öğretmen adayı "Çocuklara bir problem durumu verip çözümünü kendilerine has şekilde çözerek göstermelerini isteyebiliriz"
Drama etkinliği	3	5	Ö5 kodlu öğretmen "Çocukların sınıf etkinliği içinde fikirlerine önem veriyorum. Bazı etkinliklerde öğrencilerime soruyorum. Dramalar yapıyorum" ÖA3 kodlu öğretmen adayı "Özellikle yaratıcı dramayı kullanarak çocukların kendilerini daha rahat hissederek yeni bir şeyler üretip ortaya koyabilecekleri etkinlikleri uygulamayı düşünüyorum"
Oyun etkinliği	2	2	Ö14 kodlu öğretmen "Çocuklarla 'reklamcılık oyunu' oynayabiliriz. Bir nesneyi alıp farklı şekilde tanıtmaları istenebilir" ÖA1 kodlu öğretmen adayı "Bilimsel nitelikleri yaşına uygun bir şekilde oyunla ve onları sıkmadan aktarma"
Müzik etkinliği	1	2	Ö11 kodlu öğretmen "Çocuklar şarkıları istediği şekilde uyarlayabilir. Sözlerini değiştirip farklı bir hale getirebiliriz" ÖA8 kodlu öğretmen adayı "Müzik etkinliklerinde çocukların özgürce kendi ritimleriyle dans etmeleri yaratıcılıklarında gelişme göstermelerine vesile olacaktır"

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıfta yaratıcılığı geliştiren etkinlik uygulamalarına ilişkin görüşleri sanat, fen Türkçe, matematik, drama, oyun ve müzik etkinlikleri kategorilerinde toplanmıştır. 11 öğretmen ve 7 öğretmen adayının sınıfta yaratıcılığı geliştiren etkinlik uygulamalarına ilişkin görüşleri sanat etkinlikleri kategorisinde yer almaktadır. Ö12 kodlu öğretmen bu kategoriye ilişkin görüşünü "Çocukları düşünmeye teşvik edecek, özgün ürünler ortaya çıkaracakları sanat etkinlikleri seçmeye ağırlık veriyorum" şeklinde ifade ederken ÖA6 kodlu öğretmen adayı "Çocuklara hayal kurdurarak resim yaptırılabilir. Farklı malzeme ve materyal verilerek özgün çalışmalar yapmaları istenebilir" şeklinde ifade etmiştir. 9 öğretmen ve 3 öğretmen adayının görüşleri ise fen etkinliği kategorisinde yer almaktadır. Ö1 kodlu öğretmen bu kategoriye ilişkin görüşünü "Deney yaptırarak sonucunu kendilerine buldurmaya çalışmak" şeklinde ifade ederken ÖA12 kodlu öğretmen adayı "Fen deneylerinde yaratıcı düşünmeyi destekleyici etkinlikler yaptırma" şeklinde ifade etmiştir. 8 öğretmen ve 7 öğretmen adayının görüşleri Türkçe etkinliği kategorisinde yer almaktadır. Ö2 kodlu öğretmen bu kategoriye ait görüşünü "Çocukların bilmeceyi kendilerinin tasarlayıp sorması vb." şeklinde belirtirken ÖA15 kodlu öğretmen adayı "Çocuklardan hikâye saatinde hikâyeyi yarım bırakarak sonunu tamamlamalarını isteyerek yaratıcılıkları geliştirilebilir" şeklinde belirtmiştir. 3 öğretmen ve 5 öğretmen adayının görüşleri matematik etkinliği kategorisinde yer almaktadır. Ö7 kodlu öğretmen bu kategoriye ait görüşünü "Matematik etkinliklerinde STEM uygulamalarına bolca yer vererek özgün çalışmalar yaptırıyorum" şeklinde ifade ederken ÖA5 kodlu öğretmen adayı "Çocuklara bir problem durumu verip çözümünü kendilerine has şekilde çözerek göstermelerini isteyebiliriz" şeklinde ifade etmiştir. 3 öğretmen ve 5 öğretmen adayının görüşleri de drama etkinliği kategorisinde yer almaktadır. Ö5 kodlu öğretmen bu kategoriye ait görüşünü "Çocukların sınıf etkinliği içinde fikirlerine önem veriyorum. Bazı etkinliklerde öğrencilerime soruyorum. Dramalar yapıyorum" şeklinde belirtirken ÖA3 kodlu öğretmen adayı "Özellikle yaratıcı dramayı kullanarak çocukların kendilerini daha rahat hissederek yeni bir şeyler üretip ortaya koyabilecekleri etkinlikleri uygulamayı düşünüyorum" şeklinde belirtmiştir. 2 öğretmen ve 2 öğretmen adayının görüşleri oyun etkinliği kategorisinde yer almaktadır. Ö14 kodlu öğretmenin bu kategoriye

ilişkin görüşü "Çocuklarla 'reklamcılık oyunu' oynayabiliriz. Bir nesneyi alıp farklı şekilde tanıtmaları istenebilir" şeklinde iken ÖA1 kodlu öğretmen adayı "Bilimsel nitelikleri yaşına uygun bir şekilde oyunla ve onları sıkmadan aktarma" şeklindedir. Son olarak 1 öğretmen ve 2 öğretmen adayının görüşleri müzik etkinliği kategorisinde yer almaktadır. Ö11 kodlu öğretmen bu kategoriye ilişkin görüşünü "Çocuklar şarkıları istediği şekilde uyarlayabilir. Sözlerini değiştirip farklı bir hale getirebiliriz" şeklinde ifade ederken ÖA8 kodlu öğretmen adayı "Müzik etkinliklerinde çocukların özgürce kendi ritimleriyle dans etmeleri yaratıcılıklarında gelişme göstermelerine vesile olacaktır " şeklinde ifade etmiştir.

4.7. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Dünya'da Okul Öncesi Eğitim Alanında Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşım ve Modellerin Etkisine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının Dünya'da okul öncesi eğitim alanında uygulanan çocuk merkezli yaklaşım ve modellerin etkisine ilişkin görüşleri ve frekans dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Dünya'da Okul Öncesi Eğitim Alanında Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşım ve Modellerin Etkisine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

	Öğretmen F	Öğretmen Adayı f	Görüş
Erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının çocuğun yaratıcılığına destek sağladığına inananlar	11	10	Ö10 kodlu öğretmen "Çocukların bilişsel, zihinsel, sosyal ve psikomotor gibi genel anlamda bütün gelişimsel alanlarına olumlu katkı sağlamaktadır" ÖA10 kodlu öğretmen adayı "Öğretmen merkezli eğitim modeli ile yetişmiş bir öğretmen adayı olarak çocuk merkezli yaklaşımların yaratıcılık düzeyini olumlu etkilediğini düşünüyorum"
Erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının çocuğun yaratıcılığına destek sağladığına kısmen inananlar	2	5	Ö7 kodlu öğretmen "Tek başına hiçbir yaklaşımın yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yaklaşımlar kendi kültürünün aynasıdır. Birçok yaklaşımın aynı anda kullanılması gerekir. Teknikler ve ayrıntılar kullanılırken sahip olduğumuz kültürel birikimimiz göz önünde bulundurularak ekleme ve çıkarmalar yapılmalıdır" ÖA2 kodlu öğretmen adayı "Bazen olumlu bazen olumsuz olduğunu düşünüyorum. Bazı yaklaşım ve modeller çocukların yaratıcılığını kısıtlayabiliyor çünkü"
Hiçbir fikri olmayanlar	2	0	

Tablo 8'e göre öğretmen ve öğretmen adaylarının Dünya'da okul öncesi eğitim alanında uygulanan çocuk merkezli yaklaşım ve modellerin etkisine ilişkin görüşleri erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının çocuğun yaratıcılığına destek sağladığına inananlar, erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının çocuğun yaratıcılığına destek sağladığına inanmayanlar ve hiçbir fikri olmayanlar olmak üzere üç kategoride yer almaktadır. 11 öğretmen ve 10 öğretmen adayının görüşleri erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının çocuğun yaratıcılığına destek sağladığına inananlar kategorisinde yer almaktadır. Ö10 kodlu öğretmen bu kategoriye ilişkin görüşünü "Çocukların bilişsel, zihinsel, sosyal ve psikomotor gibi genel anlamda bütün gelişimsel alanlarına olumlu katkı sağlamaktadır" şeklinde ifade ederken ÖA10 kodlu öğretmen adayı "Öğretmen merkezli eğitim modeli ile yetişmiş bir öğretmen adayı olarak çocuk merkezli yaklaşımların yaratıcılık düzeyini olumlu etkilediğini düşünüyorum" şeklinde ifade etmiştir. 2 öğretmen ve 5 öğretmen adayının görüşleri ise erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının çocuğun yaratıcılığına destek sağladığına inanmayanlar kategorisinde yer almaktadır. Ö7 kodlu öğretmen bu kategoriye ilişkin "Tek başına hiçbir yaklaşımın yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yaklaşımlar kendi kültürünün aynasıdır. Birçok yaklaşımın aynı anda kullanılması gerekir. Teknikler ve ayrıntılar kullanılırken sahip olduğumuz kültürel birikimimiz göz önünde bulundurularak ekleme ve çıkarmalar yapılmalıdır" şeklinde görüş belirtirken ÖA2 kodlu öğretmen adayı "Bazen olumlu bazen olumsuz olduğunu düşünüyorum. Bazı yaklaşım ve modeller çocukların yaratıcılığını kısıtlayabiliyor çünkü" şeklinde görüş belirtmiştir. 2 öğretmenin ise bu konuda hiçbir fikri bulunmamaktadır.

5. Tartışma ve Sonuç

5.1. “Yaratıcılık kavramını nasıl açıklarsınız?” Sorusundan Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin tanımlamalarından, daha çok yaratıcılık ile orijinal çözüm yolu, fikir, ürün geliştirme arasında ilişki olduğunu düşündükleri görülmektedir.

İlgili literatüre bakıldığında yaratıcılığın tanımlarında özgün ürünler ve farklı fikirler üretme üzerinde durulduğu görülmektedir (Barnes ve Shirley, 2007; Giampietro ve Cavallera, 2007; Heinla, 2006).

Buna bağlı olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılığı literatürde yer alan tanımlamalara benzer şekilde farklı fikirler, ürünler üretme ve özgün olma kavramları ile ilişkilendirdikleri söylenebilir.

5.2. “Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?” Sorusundan Elde Edilen Sonuçlar

Çalışmada yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasındaki ilişkisi konusunda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yaratıcılığın temeli olarak yaratıcı düşünmenin gerektiğini belirttikleri ve aynı zamanda yaratıcı düşünmenin zihinsel bir süreç, yaratıcılığın ise eylemsel bir sonuç olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ise daha çok yaratıcılığın temeli olarak yaratıcı düşünmenin gerektiğine dair görüş belirttikleri görülmektedir. Benzer şekilde İnel Ekici (2014) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının bir kısmının yaratıcı düşünmenin yaratıcılık için ön koşul olduğunu, bir kısmının yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin aynı anlama geldiğini, bir grup öğretmen adayının ise yaratıcı düşünmenin zihinsel becerileri içeren özgün fikir üretme süreci, yaratıcılığın ise psiko-motor becerileri içeren özgün, somut ürün elde etme süreci olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğretmenler yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasındaki ilişki konusunda hem yaratıcılığın temeli olarak yaratıcı düşünmenin gerektiğini hem de yaratıcı düşünmenin zihinsel bir süreç, yaratıcılığın ise eylemsel bir sonuç olduğuna dair görüş belirtirken öğretmen adayları yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasındaki ilişki konusunda daha çok yaratıcılığın temeli olarak yaratıcı düşünmenin gerektiğine dair görüş belirtmişlerdir.

Sonuç olarak hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasındaki ilişki konusunda yaratıcılığın temeli olarak yaratıcı düşünmenin gerektiğine dair görüş belirttikleri söylenebilir.

5.3. “Yaratıcılığı Olumlu Etkileyen Faktörler Nelerdir?” ve “Yaratıcılığı Olumsuz Etkileyen Faktörler Nelerdir?” Sorularından Elde Edilen Sonuçlar

Bulgular incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılığı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin her iki durumda da çevresel faktörlerin etkili olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına göre yaratıcılık okul ve aileyi içeren fiziksel ortamlardan ve bu fiziksel ortamlardaki sosyal durumlardan olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir.

Benzer şekilde Dursun ve Ünüvar (2011) de yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin, öğretmen adaylarına benzer şekilde ailenin, öğretmen davranışlarının, okul ortamının yaratıcılığı etkileyen faktörler olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılığı olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler açısından bilinçli oldukları ve yaratıcılığı etkileyen faktörler konusunda benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

5.4. “Çocukların Yaratıcılık Düzeyini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?” Sorularından Elde Edilen Sonuçlar

Çocukların yaratıcılık düzeyini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde hem öğretmen hem de öğretmen adayları tarafından daha çok uygun fiziksel çevrenin yaratıcılık düzeyini etkilediği belirtilmiştir.

Öztürk’e göre (2001) olumlu kabul edici bir ortam yaratıcılığın gelişmesini sağlamaktadır. Çocukların büyüdüğü çevrenin onların tüm gelişim alanlarını etkileyebilecek güçlükte olduğuna dair ortak görüş belirten öğretmen ve öğretmen adayları uygun fiziksel çevrenin önemine vurgu yapmıştır. Bu durumda uygun fiziksel çevrenin bireylerin sadece yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini değil tüm gelişim alanlarını ve süreçlerini etkilemekte olduğu söylenebilir.

5.6. “Okul öncesi öğretmeni/okul öncesi öğretmen adayı olarak sınıfta yaratıcılığı geliştiren ne gibi etkinlikler uygulamayı düşünürsünüz?” Sorusundan Elde Edilen Sonuçlar

Bulgular incelendiğinde hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının sınıfta yaratıcılığı geliştiren etkinlik uygulamalarına ilişkin daha çok sanat etkinliklerini düşündükleri görülmektedir.

Sahasrabudhe (2006) sanat yoluyla öğrenmenin; algılama ve yaratma süreçlerinin işe koşulduğu sanat etkinlikleri ile gerçekleşeceğini belirtmektedir. Newton ve Newton (2005) sanatın bir süreç ve bir ürün olduğunu, sanat ürününü elde etmenin, zekice tasarlanmış ve problem çözmeye dönük bir süreç olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının sanat etkinliklerini problem çözmeye dönük bir süreç olarak gördüklerini bu nedenle de sanat etkinliklerinin çocuklarda yaratıcılığı daha çok geliştireceğini düşündüklerini söyleyebiliriz.

5.7. “Dünya’da Okul Öncesi Eğitim Alanında Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşım Modellerin Yaratıcılığa Etkisi Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir?” Sorusundan Elde Edilen Sonuçlar

Dünya’da okul öncesi eğitim alanında uygulanan çocuk merkezli yaklaşım ve modellerin çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisine ilişkin görüşlere ait bulgular incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının bu modellerin çocukların yaratıcılığına destek sağladığına inandıklarını görmüştür.

Bunun aksine Şahin Sak’ın (2014) yaptığı çalışmada öğretmen adayları, yaklaşımların olumsuz yönleri ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu değerlendirmelerin öğretmen adaylarının kültürel bakış açısından bağımsız bir şekilde görüşlerini dile getirmediğinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ise hem öğretmen hem de öğretmen adayları yaklaşımların daha çok yaratıcılığa olumlu etkisini belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürel bakış açısından bağımsız bir şekilde görüşlerini belirttikleri söylenebilir.

6. Öneriler

- Yaratıcı öğretmenler, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabildiğinden, öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Çalışmada açık uçlu sorular yoluyla öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Yapılacak olan yeni araştırmalarla öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini farklı değişkenlere göre karşılaştırabilmek amacıyla nicel araştırma tekniklerinden yararlanılabilir.
- Çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi etkileyen unsurlar içerisinde daha çok çevresel faktörleri, olumlu çevrenin etkilerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda bu çalışmaya ebeveynlerin görüşleri ve tutumları da dahil edilerek daha kapsamlı çalışma yapılabilir.

- Ebeveynlere çocuklarının yaratıcılık özelliklerini geliştirecek ortamlar konusunda bilgilendirmeler yapılarak çalışma sonuçları değerlendirilebilir.
- Çalışmanın sonucunda öğretmen ve öğretmen adayları sınıfta yaratıcılığı geliştiren etkinlik uygulamaları içerisinde en az müzik ve oyun etkinliğine ilişkin görüş belirtilmiştir. Bununla birlikte etkinlik içeriği olarak genellikle birbirine benzer kalıp uygulamalardan bahsedilmiştir. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarına yaratıcılığı geliştiren daha zengin etkinliklere yönelik farkındalık oluşturmak adına bilgilendirici ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin sadece bir kısmının Dünya’da okul öncesi eğitim alanında uygulanan çocuk merkezli yaklaşım ve modellerin etkisine ilişkin hiçbir fikri olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu yaklaşım ve modellerin hakkında farkındalık yaratacak seminerler verilerek, öğretmenlerin meslek hayatlarında çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede farklı yaklaşım ve modellerden yararlanmaları sağlanabilir.

Kaynakça

- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi’nin Türkçe versiyonu. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14, 19-40.
- Barnes, J. ve Shirley, I. (2007). Strangely familiar: cross-curricular and creative thinking in teacher education. *Improving Schools*, 10(2), 162-179.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: SAGE Publications.
- Davidovitch, N. ve Milgram, R. M. (2006). Creative thinking as a predictor of teacher effectiveness in higher education. *Creativity Research Journal*, 18(3), 385-390.
- Dawson, C. (2007). *A practical guide to research methods*. Oxford: How to Content a Division of How to Books Ltd.
- Ekici, D. İ. Fen Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Kavramına ve Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 153-169.
- Dursun, M. A. ve Ünüvar, P. (2011). Okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Giampietro, M. ve Cavallera, G. M. (2007). Morning and evening types and creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 453-463.
- Heinla, E. (2006). Creative thinking of adolescents in Estonian Society. *Young*, 14(3), 235-255.
- Ngara, C.(2009). The Mbira metaphor: inspiring creative thinking through folktale. *Exceptionality Education International*, 19(3), 128-135.
- Newton, L.D. & Newton, D.P. (2005). Thinking about art: could elementary textbooks serve as models of practice to help new teachers and non-specialists support reasoning in art? *The International Journal of Art & Design Education*, 24(3),315-324.
- Oktay, A. (1999). *Okul Öncesi Eğitim ve Temel İlkeleri*. Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Öztürk, E. (2001). Yaratıcılık ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).
- Sahasrabudhe, P. (2006). Design for learning through the arts. *International Journal of Education Through Art*, 2(2), 77-92.
- Sharp, C. (2001). ‘Developing young children’s creativity through the arts: what does research have to offer?’. Paper presented to an invitational seminar, Chadwick Street Recreation Centre, London, 14 February.
- Şahin Sak, İ. T. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3).

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2009). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Altı Yaş Çocuklarının Gelişim Alanlarına Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi (Yayımlanmamış). Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

21. YÜZYIL BECERİLERİNE BİR BAKIŞ: PERFORMANS TABANLI ANLIK GÖREV UYGULAMALARI

Gülşen ALTINTAŞ¹

¹ Öğr. Gör. Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Demirci/Manisa. gulsencbu@gmail.com.

Margrit YEŞİLTEPE²

² Öğretmen, İstek Özel Atanur Oğuz İlkokulu, Beşiktaş, İstanbul. margrithe@hotmail.com

Özet

Hızla değişen bilimsel veriler, teknolojik ilerlemeler toplumu ve içindeki kişi ile kurumları etkilemektedir. Eğitim kurumları da bu etkileşimden payını almaktadır. Önceki eğitim sistemlerinde planlanan davranış biçimleri ve bilgiler standart olarak belirlenmişken, şu an için farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların belirlenmesi yada ortaya çıkmasını sağlayabilmek adına çalışmalar sürekli olarak devam etmektedir. Bilim adamları bu süreçte elde ettiği verilere dayanarak öğrencilerden 21.YY. becerileri; öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve meslek becerileri olarak üç ana alan belirlenmişlerdir. Bu belirlenen becerilerin alt boyutlarında bireylerden beklenenler detaylı bir biçimde ifade edilmiştir. Becerileri hayata geçirebilme yada yaşantısına yansıtabilme, yöntemlerinden bir de Performans Tabanlı Anlık Görev Uygulamalarıdır. Performans tabanlı anlık görev uygulamaları, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştiren, eğlenerek öğrendikleri bir ortam yaratmaktadır. Uygulama bir grup çalışması içinde, öğrencilerin bir yaşantıyı, bir kavramı, ders ünitelerinden belli konu ya da temaları yaşayarak, canlandırarak, oynayarak öğrenmelerini sağlayan bir süreç, eğitsel bir ortamdır. Bu çalışma öğrenme süreçlerine yeni bir boyut kazandırmaya yönelik yaklaşımları tanıtmak ve uygulama süreçlerini öğretmen, öğretmen adayları ve katılımcıların deneyimleyerek öğrenmesini amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Becerileri, Performans, Problem çözüme, Yapararak yaşayarak öğrenme

A LOOK AT 21ST CENTURY SKILLS: PERFORMANCE-BASED INSTANT TASK APPLICATIONS

Abstract

Rapidly changing scientific data, technological advances affect the society and the people and institutions within it. Educational institutions also receive their share of this interaction. While the behavior patterns and information planned in the previous education systems are standardized, they show differences at present. Work is continuously ongoing to ensure that these differences are identified or emerged. Based on what they have achieved in this process, Scientists categorized 21. Century skills as for students; learning and regeneration skills, knowledge, media and technology skills, life and professional skills. In the sub-dimensions of these determined skills, what is expected from individuals has been expressed in detail. One of the methods to reflect the skills to their life or be able to pass on to the reality is the Performance Based Momentary Task Practices. Performance-based instant task applications create an environment in which students learn with having fun, develop their 21. Century skills. Practice is a process, educational environment in which a student learns by experiencing, living, playing a life, a concept, a certain topic or theme from course units, in a group work. This study aims to introduce the approaches to give a new dimension to learning processes and to be learned the implementation processes by teachers, prospective teachers and participants, via experiencing.

Key words: Life Skills, Performance, Problem solving, Learning by doing, living

Giriş

Hızla değişen bilimsel veriler, teknolojik ilerlemeler toplumu ve içindeki kişi ile kurumları etkilemektedir. Eğitim kurumları da bu etkileşimden payını almaktadır. Yeni öğrenme süreçlerinin planlanmasında teknolojinin gelişimi ile birlikte toplumun ihtiyaçları ,bireyin isteklerini de değişimi göz önünde tutmak zorunlu hale getirmektedir. İlgı ve ihtiyaçların değişmesi bireylerin farklı bilgi ve becerileri kazanma ve bunlara sahip olması gerekmektedir. Bu kazanımlara yapılandırılırken eski bilgiler yeniden gözden geçirilir, sorgulanır, yeni bilişsel ve duyuşsal örüntüler içinde pekiştirilir. Çalışma sürecinde bireyler; gözlem, deneyim, duyuş ve bilgilerini canlandırarak yaşar. Önceki eğitim sistemlerinde planlanan davranış biçimleri ve bilgiler standart olarak belirlenmişken, şu an için farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların belirlenmesi yada ortaya çıkmasını sağlayabilmek adına çalışmalar sürelidir. Bilim adamları bu süreçte elde ettiği verilere dayanarak öğrencilerden sahip olması beklenen 21.YY. becerilerini belirlemişlerdir.



21.Yüzyılın Öğrenme Çerçevesi (Framework for 21st Century Learning) , 21. yüzyılın öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi, öğrencilerin iş, yaşam ve vatandaşlık konularında başarılı olmaları, ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edindirmek için; öğretmenler, eğitim uzmanları ve iş dünyası liderleri tarafından geliştirilmiştir (P21 Leadership States 2017 ,akt:Gelen,2017). Bu becerilerde, öğrencilerin iş ve yaşamda başarılı olmaları için sahip olması gereken beceriler, bilgiler ve yeterlikler yer almaktadır. 21. Yüzyıl becerileri öğrencilerin temel öğrenme becerilerinde tüm öğrencilerin bilgi ve anlayışlarını geliştirirken, eleştirel düşünme ve etkili iletişim üzerine oturtulmaktadır. Yeni neslin ihtiyaçlarının neler olduğunu ve nasıl karşılanabileceğini bilen öğretmenler bu anahtar yeterlikler bağlamında; eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi temel becerileri öğrenmeli ve geliştirmelidirler. Bir okul ya da sistem bu temel (standartlar, değerlendirmeler, müfredat ve öğretim, mesleki gelişim ve öğrenme ortamları) üzerine kurulduğunda; öğrenciler öğrenme sürecine daha yoğun bir şekilde katılır ve bugünün küresel ekonomisinde başarılı olmaya hazırlanan mezunlar olabilirler (Gelen,2017).

Yetişkin olarak günlük yaşamda karşılaştığımız problemlerle baş edebilmek için zaman zaman anlık kararlar vermek durumunda kalmaktayız. Küçük yaşta yapılan alıştırmalar ile bu süreçte birlikte olduğumuz; işte takım arkadaşlarımız, evde ailemiz ya da dış dünya ile ilgili görüş, karar ve çözümü uygulama, deneyimlerimizi geliştirip en iyi sonuçla tasarlama imkanı bulmak, gerçek hayattan kesitleri konu alarak hayata hazırlandıklarını hissettirmek, bireyleri heyecanlandırmaktadır. Becerileri hayata geçirebilme yada yaşantıya yansıtılma yöntemlerinden birde **Performans Tabanlı Anlık Görev Uygulamaları**'dır. Uygulama bir grup çalışması içinde, öğrencilerin bir yaşantıyı, bir kavramı, ders ünitelerinden belli konu ya da temaları yaşayarak, canlandırarak, oynayarak öğrenmelerini sağlayan bir süreç, eğitsel bir ortamdır. Eski bilgiler yeniden gözden geçirilir, sorgulanır, yeni bilişsel ve duyuşsal örüntüler içinde pekiştirilir. Çalışma sürecinde çocuk; gözlem, deneyim, duyu ve bilgilerinin canlandırarak yaşar. Amaç, öğrencilere o anda verilen performans konusunu belirli bir zaman diliminde grupları ile tasarımları ve yine verilen bir zaman diliminde canlandırmalarıdır. Öğrencilerin hayal güçlerini yaratıcılıkları ile bileştirdikleri ve uygulamaya geçirdiklerinde ise gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerle baş etmenin bir yolunu akranlarından öğrenmiş olacaklardır.

Amaç, öğrencilere o anda verilen performans konusunu belirli bir zaman diliminde grupları ile tasarımları ve yine verilen bir zaman diliminde canlandırmalarıdır. Öğrencilerin hayal güçlerini yaratıcılıkları ile bileştirdikleri ve uygulamaya geçirdiklerinde ise gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerle baş etmenin bir yolunu akranlarından öğrenmiş olacaklardır. Öğrencilerden oluşan takımların eğlenmelerini, risk almalarını, odaklanmalarını, STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) ve sanatla bir araya getirme gibi zorlukları üstlenmelerini teşvik eder. Öğrencilerimiz sabır, esneklik, zaman yönetimi, sorumluluk alma, başkalarına ve fikirlerine saygı ve işbirlikçi problem çözme sürecini öğrenirler.

Bu uygulamalar, öğrencilerden oluşan takımların eğlenmelerini, risk almalarını, odaklanmalarını, STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) ve sanatla bir araya getirme gibi zorlukları

üstlenmelerini teşvik eder. Öğrenciler; sabır, esneklik, zaman yönetimi, sorumluluk alma, başkalarına ve fikirlerine saygı ve işbirlikçi problem çözme sürecini öğrenirler. Yapılan uygulamalarda; ilk alıştırmalarda bir materyali paylaşmak ya da tasarlanan çözümdeki rolü konusunda kendini iyi hissetmeyen öğrenciler; çalışmaların ilerleyen sürecinde uyum gösterme,doğaçlama ile durumu kurtarma, esnek ve destek olma davranışları sergilemeye başladıkları, gruba verilen az materyali kişisel olarak kendine ait olmasından çok ortada herkese ait olan bir madde gözüyle görmeye, el becerisi yüksek olana bu materyali şekillendirmesi konusunda hemfikir olarak teslim etme ve ya tüm grup üyelerinin fikirlerinin dinlenmesinin sağlanması ve ortak bir düzende her takım üyesinin mutlu olacağı bir katkı ile sunum yapma becerisini edinmiş olmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Öğrenme süreçlerine yeni bir boyut kazandırmaya yönelik yaklaşımları tanıtmak ve uygulama süreçlerini katılımcıların deneyimleyerek öğrenmesi için performans tabanlı anlık görev uygulama örnekleri aşağıda sunulmuştur.

- a) **Görev:** Çocukların 3 sebze yiyeceklerini teşvik eden bir SARKI hazırlayın.

Zaman: Bu görevi hazırlamak için 4 dk, sunmak için 2 dk'nız var.

Sahne: Sebze yemeği yeme alışkanlığı günden güne azalmakta. Çocuklar fast food yiyecekleri daha çok yiyorlar. Sizden bu konuda yardım istiyoruz. Takımınız bir fark yaratmalı. 3 sebze seçmenizi ve kısa bir şarkı ile bu üç sebze yiyecekleri için teşvik etmenizi bekliyoruz. Belli mi olur, belki şarkınız tüm dünyadaki çocukların yemek yeme alışkanlığını değiştirebilir.

Değerlendirme:

- A. Her bir sebze şarkısı için 20 puan toplamda en fazla 60 puan
- B. Sunum özgün yaratıcılığı için 20 puan
- C. Grup çalışması için 10 puan
- D. Zamanı kullanma için 10 puan

- b) **Görev:** Verilen malzemelerden artistik bir figür yapılacak, figür insan formunda olacak, eklemler poz verecek şekilde hareket ettirilebilecek.

Zaman: Bu figürü 6 dakika içinde oluşturmanız ve 2 dakika içinde anlatmanız bekleniyor.

Kısıtlamalar: Her takım üyesi, çözümün bazı yönlerine katkıda bulunmalıdır.

Malzemeler:

Bükülebilir alüminyum tel 38 cm uzunluğunda parça

50 cm uzunluğunda 1cm çapında ahşap metal ya da plastik silindir çubuk

23x10 cm boyutunda kaide- Ahşap çubuklar- Kil- Bant

Makas (Sadece yapım aşamasında kullanılacak)

Değerlendirme:

30 puan takım çalışmanıza

30 puan zamanı kullanma

10 puan sunumunuza

30 puan çalışmanız

İnsan formuna ne kadar benziyor? Vücudun bölümleri birbirine uygun oranda mı? Ne kadar ince detaylı (yani eller, ayaklar, yüz)? Çalışıyor mu? Eklemler hareket ediyor mu? Poz veriyor mu? Yapının tamamı sağlam mı?

- c) **Görev:** Takımınız verilen malzemelerden maske yapacak. Çalışmanızı daha sonra maskenin kim için ya da ne için kullanılacağı konusunda açıklama için kendi aranızda bir sonuca varacaksınız. Maskeyi takımınızdan biri takacak.

Zaman: Göreviniz iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde takımınız 5 dakika içinde maskeyi tasarlayıp oluşturacak. İkinci bölümde 2 dakika içinde sunumunuzu gerçekleştireceksiniz.

Malzemeler:

2 kâğıt tabak, 1 köpük bardak, 2 lastik, 5 ataç, 2 beyaz kâğıt, 20 cm' lik alüminyum folyo, Bant, Makas, Renkli keçeli kalemler

Değerlendirme:

25 puan takım çalışmanıza

25 puan zamanı kullanma

25 puan sunumunuza

25 puan yaratıcılık ve malzemeleri kullanma

- d) **Görev:** Görevinizin amacı takımdaki herkesin 50 cm' lik toksit bataklıktan sadece görünmez sihirli ayakkabıları giyerek karşıya geçmesidir.

Zaman: Göreviniz iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde takımınız 5 dakika içinde çözümü tasarlayıp oluşturacak. İkinci bölümde 2 dakika içinde sunumunuzu gerçekleştireceksiniz.

Kurallar:

Sadece 1 çift sihirli ayakkabı var

2 ayakkabı aynı anda sadece 1 kişi giyebilir

Herkes ayakkabıları sadece 1 kez ve tek yönde giyebilir.

Sihirli ayakkabılar toksit bataklığı geçtikten sonra bataklığın diğer ucuna atılamaz.

Malzemeler

30 cm uzunluğunda ip, Kağıt delgisi, 2 litre plastik süt şişesi,

6 tane endeks kartı, Yuvarlak balon, Makas , 4 kurşun kalem,

15 cm çapında kâğıt tabak, Bant

Değerlendirme:

25 puan takım çalışmanıza

25 puan zamanı kullanma

25 puan sunumunuza

25 puan yaratıcılık ve malzemeleri kullanma

Kaynaklar

Gelen,İ.(2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesleri (ABD Uygulamaları).Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi Journal of Interdisciplinary Educational Research 2017; 1(2); 15-29.

Köğçe, D.,Özpınar, İ., Mandacı-Şahin, S., Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (2014) 185-213.

<http://blog.classroom.com/tr/ogrencilere-21-yuzyil-becerilerini-kazandirmak/>

<https://www.destinationimagination.org/>

<http://egitimteknoloji.net/2014/05/ogrencilerin-sahip-olmasi-gereken-21-yy-becerileri/>

Kuzey Amerika Online Öğrenme Kurumu (AmericanOLC), [http:// files. eric. ed. gov/ fulltext/ ED 51443 6 . pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514436.pdf), Erişim Tarihi: 18-04-2018.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ REHBERLİK DERSİ VE REHBER ÖĞRETMENE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Dr. Öğr. Gör. Gülşen ALTINTAŞ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Eğitim Programları Anabilim dalı, Manisa,
gulsencbu@gmail.com

Öğr. Gör. Öznur BAYKAN

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Eğitim Programları Anabilim dalı, Manisa,
oznur.baykan@cbu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 4 farklı programının 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 127 bayan, 84 erkek toplam 211 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının Rehberlik dersi ve Rehber Öğretmene ilişkin metaforik algılarını incelenmiştir. Öğretmen adayları Rehberlik dersi için 94, Rehber Öğretmen için 73 farklı metafor geliştirmişlerdir. Rehberlik dersi için geliştirilen metaforlar ; 1) Yol Gösteren (2) Aydınlatan 3) İnsan Odaklı 4) Yansıtıcı 5) Doğa Odaklı 6) Nesne Odaklı olarak 6 kategoriye, Rehber Öğretmen için geliştirilen metaforlar ; 1) Yol Gösteren 2) Aile 3) Klavuz 4) Yetiştirici 5) Doğa odaklı 6) Yardım 7) Aydınlatan 8) Destek 9) Nesne Odaklı olarak 9 kategoriye ayrılmıştır. Araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmış ele alınan veriler sayısallaştırılarak nicel yöntemle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarını en çok rehberlik dersi ve rehber öğretmen için en çok somut metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının gündelik hayatlarında da kavramları metaforik algılar üzerinden ifade etikleri şeklinde söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Metafor, Öğretmen Adayı, Rehberlik Dersi, Rehber Öğretmen.

TEACHER CANDIDATES' METAPHORS RELATED TO CONCEPT OF "GUIDANCE COURSE" AND "GUIDANCE TEACHER"

The main purpose of this study is to determine teacher candidates' mental images about concept of "guidance course" and "guidance teacher" metaphors. this research was carried out by participating of 211 teacher candidates studying at Manisa Celal Bayar University Demirci Education Faculty department of Guidance And Psychological Counseling education, in 2015-2016 academic year. the research data were collected by an open-ended questionnaire descriptive analysis technique which is a qualitative research method were used to analyze the data. Teacher candidates have developed 94 metaphors for the Guidance course and 73 for the Guidance Teacher. Teacher candidates explained the concept of guidance course some metaphors such as guiding, illuminating, human focused , reflective , nature focused and object focused. Guidance teacher metaphor for teachers; traveling, family, guide, grower, nature-oriented, help, illuminator, support and object oriented.

Key Words: Metaphor, Teacher Candidate, Guidance, Guidance Teacher.

Giriş

Metafor, Yunanca karşılığı "metapherein" sözcüğü "taşımak", "aktarmak" anlamına gelmektedir. Günümüzde iki nesne, olay veya ilişki arasındaki paralel/benzer ilişkiler biçiminde kullanılmaktadır (Draaisma, 2007). Metafor; bir kavramın anlatılmasında benzer özelliklerinden dolayı başka kavramların kullanılması (genellikle görsel ya da somut ifadelerle anlatımı kuvvetlendirme) amacıyla kullanılır. Metaforlar, insanların belli bir olguyu başka bir olguyla görmesini sağlayan zihinsel modellerdir (Saban, 2008). Lakoff & Johnson (2005) ise metaforu, aslında bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak olarak açıklamışlardır.

Eğitimde de metafor'dan oldukça yararlanır. Metafor bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için bir teknik, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış bir araç olarak ifade edilebilir. Metafor güçlü öğrenme ve öğretme aracı olarak eğitim de değerlendirilebilir.

Öğretim ilkelerinin temel prensibi, bilinenden bilinmeyene ulaşmaktır. Metaforlar bunu, soyut prensipleri açıklamak için somut örnekleri kullanarak yapmaktadırlar. Zor kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirmesinde metaforlar önemli bir etkiye sahiptirler. Bireylerin bilişsel öğrenmelerini, anlamlandırma ve yapılandırılmalarında farklı modellemeler önemlidir. Metaforların eğitim alanında kullanılmasının; sınıf korkusunu ve isteksizliğini ortadan kaldırmada, yaratıcı ve keşfedici öğrenme sağlama ve hayal gücünü geliştirmede, motivasyonu artırmada, bilginin akılda kalmasını sağlamada, sezgileri geliştirebilmede, duygusal gelişimi iyileştirebilmede , (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Fretzin, 2001; Hanson, 1993; Osborn, 1997;

Sanchez, Barreiro & Maojo, 2000) gibi birçok yararı vardır. Öğrencilerin bu süreçte ne hissettiği ve onlara nasıl davranılması gerektiğine yönelik bilgilerin toplanması, sürecin daha öğrenilebilir olmasına katkı sağlayabilir. Bu sürece desteklerden biride rehberlik hizmetleridir.

Rehberlik (guidance) bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir (Kuzgun 1992). Eğitim sürecinde rehberlik hizmetleri verilir, bu hizmetler öğrencinin gelişmesine ve uyumuna yardım etmeye yöneliktir. Rehberliğin temel ya da sonal amacı bireyin **kendini gerçekleştirmesidir**. Kendini gerçekleştirme ifadesini ortaya atanlar hümanist yaklaşımı ortaya koyanlardır. Bu ifade aynı zamanda Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de en üst basamak olarak karşımıza çıkar. İfadenin etmek istediği ise; bireyde varolan tüm gizil güçlerin, aynı zamanda yeteneklerin, bireyin varolan kapasitesinin ortaya konması, uygulamada yerini bulması, kullanılması ve geliştirilmesidir. Bu şekilde bireyin tüm güçleriyle daha verimli ve mutlu yaşaması öngörülmektedir.

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'ne (2007) göre, rehber öğretmenler, okul PDR programının yürütülmesini sağlama, öğrencilerin planlama yapmalarına yardımcı olma, gereksinimlere yönelik bireysel ya da grupla danışma yapma, ana babalar, öğretmenler ve diğer eğitimcilerle konsültasyon yapma, okulun diğer destek sistemlerine sevk etme, bilgi sağlama gibi hizmetler vermektedir (Akt. Korkut-Owen ve Owen, 2008). Rehber öğretmenin yardım ettiği kişi öğrencilerdir. Rehberliğin gönüllülük ilkesi gereği, öğrencilerin yardıma ihtiyacı olduğunda gelip rehber öğretmenden yardım istemesi beklenmektedir. Bu durum iki şekilde olabilir. Birincisi; rehber öğretmenin, okulda hangi işlevi yerine getirdiğini ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığının açıklanması, ikincisi ise, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin rehber öğretmenin işlev ve çalışmalarını bilip, yardıma ihtiyacı olan öğrencileri rehber öğretmene yönlendirmeleridir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının “Rehberlik Dersi” ve “Rehber Öğretmeni” kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmeni adaylarının “Rehberlik dersi” ve “Rehber Öğretmeni” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmeni adaylarının “Rehberlik dersi” ve “Rehber Öğretmeni” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilirler?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmeni adaylarının “Rehberlik dersi” ve “Rehber Öğretmeni” kavramlarına yönelik metaforik düşünme durumlarını belirlemek için nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” kullanılmıştır. Olgu bilim, katılımcıların hissettikleri, algıları, düşünceleri ve bunları yapılandırarak yaşamış oldukları deneyim ile kendilerinde nasıl bilinçli bir durum oluşturduğunu inceleyen nitel bir çalışma türüdür(Patton,2002,akt:Aydın,2015).

Olgubilim çalışmalarındaki en temel amaç, insanların kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı nasıl gördüklerini algılamaya odaklanmaktır. Dolayısıyla söylenmek istenenin yanında bireysel farklı bakış açılarının da daha güçlü ve etkili bir şekilde dışa vurulduğu metaforik anlatımın benimsendiği bu çalışma, amaçlarıyla örtüştüğü düşünülen olgubilim deseni ile yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 4 farklı programının 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 127 bayan, 94 erkek toplam 211 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri 211 öğretmen adayından gönüllülük esasına göre elde edilmiştir. Ön değerlendirme sonucunda 40 adet yarı yapılandırılmış form eksik ya da hatalı doldurulduğu tespit edilmiş, 171 adet form değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayı dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının program türüne göre dağılımı; Sınıf Öğretmenliği 37 (%21,88), Fen Bilgisi Öğretmenliği 70(%41,42), Türkçe Öğretmenliği 41 (%24,26), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 23 (%13,60) şeklindedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Bölüm	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	17	10,06	20	11,84	37	21,90
Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	23,08	31	18,34	70	41,42
Türkçe Öğretmenliği	25	14,79	16	9,47	41	24,26
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	2,36	17	10,06	21	12,42

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracını hazırlarken ilgili alan yazın taranarak, kişilerin herhangi bir konu ya da kavram hakkında sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için metaforların kullanıldığı araştırmalar incelenmiş ve metafor araştırmalarında veri toplamak için kullanılan yöntemlerin genellikle üç yöntem üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür:

- Yarı yapılandırılmış sorular sorarak (okul..... benzer/ gibidir; çünkü) (Döş, 2010; Saban, 2009; Linn, Siberman&Gill, 2007; Inbar, 1996).
- Araştırılan konuya ilişkin metafor listesi verip, katılımcıların tercih ettikleri metaforları seçmeleri istenerek (Oğuz, 2009; Kasoutas&Katherine, 2009; Cerit, 2008a; Semerci, 2007; Küçükali, 2001; Mahlios&Maxson, 1998).
- Gözlem ve görüşme yoluyla (Girmen, 2007; Johnson, 2006; Browne-Ferrigno, 2003; Monroe, 2003; Pantina, 1991).
- Alanyazın taraması yaparak (Botha, 2009; Taber, 2007; Çelikten, 2006; Monroe, 2003; Murphy, 2002; Clarken, 1997).

Araştırmaların incelenmesi sonucunda katılımcıların “Rehberlik dersi” ve “Rehber Öğretmeni “ kavramlarına yönelik ürettikleri metaforları ortaya çıkarmak için, ““Rehberlik dersi.....gibidir; çünkü.....” ve “Rehber Öğretmenigibidir; çünkü.....” gibi yarı yapılandırılmış bir sorunun sorulmasına karar verilmiştir.

Katılımcılardan yarı yapılandırılmış cümle tamamlarken açıklama yapmalarının istenmesinin nedeni, kullanılan metaforun tek başına betimleme yapmak için çoğunlukla yeterli olmaması, üretilen metaforların ne amaçla üretildiğinin bilinmesinin ve yapılan benzetmeler için geçerli bir sebep üretmelerinin istenmesidir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Temel amaç, araştırma sonucunda elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan işlem ise, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Analiz sürecinde betimsel analiz teknikleri de kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç araştırma sonucunda elde edilen bilgileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analizde ayrıca, bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Geliştirilen metaforlar sırasıyla Kodlama, Sınıflama, Kategori geliştirme, Geçerlik ve güvenilirlik ve Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması olmak üzere beş aşamada analiz edilmiştir (Saban, 2009).

1.Kodlama aşaması: Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar kavramlar halinde tanımlanarak alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda da belli bir metaforu belirgin

olarak dile getirip getirmediğine bakılmış herhangi bir metaforun tanımlanmadığı kağıtlar metafor yok diyerek ayrılmıştır ve metaforlar kodlanmıştır.

2.Sınıflama aşaması: Bu kısımda içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metaforlar tekrar gözden geçirilip, cümlelerde benzeyen, benzetilen ve bunlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırmada bir öğrenci kavramlar için metafor yapmış ancak gerekçe bildirmemişse araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

3.Kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada öğrenciler tarafından oluşturulan farklı metaforların nasıl kavramsallaştırıldığına bakılmış ve üretilen her metafor bir tema ile ilişkilendirilmiştir. Birden fazla metafor üretenleri, hiç metafor üretmeyenleri ve veri toplama araçlarını boş bırakanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Elde kalan verilerden çıkan kavramlara göre kodlamalar, kategori ve temalar oluşturulmuştur.

4.Geçerlik ve güvenilirlik aşaması: Bu aşamada üretilen metaforların ilgili tema kavramsal kategori ve kodları temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla bir Psikolojik danışman olan öğretim görevlisi, iki eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara öğrenciler tarafından yapılan ve harf sırasına koyulan metafor listesi ile kategorileri içeren liste verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre rehberlik dersi için 94, Rehber öğretmen için 73 metafor üzerinde uzmanlarla görüş birliğine varılmıştır. Yapılan hesaplamada güvenilirlik 0.94 olarak bulunmuştur. Uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2009).

Nitel bir araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı rapor edilmesi, araştırmacının açıklamalarda bulunması geçerlik için önemli bir ölçüttür, katılımcıların doğrudan düşüncelerine yer verip alıntılarda bulunmak ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla çalışmada öğrenci görüşlerinden alıntılar yapılmıştır.

5.Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması: Bu aşamada oluşturulan metaforlar ve temalar ilgili veriler bilgisayar ortamına taşınmıştır. Bu işlemten sonra, her bir metaforu ve kategoriyi temsil eden öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının “Rehberlik dersi” ve “Rehber Öğretmeni kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya koymak için, bu kavrama yönelik ürettikleri metaforlara ait bulgular kategoriler halinde sunularak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları tarafından “Rehberlik dersi” kavramına ilişkin 94 ve “Rehber Öğretmeni kavramına ilişkin 73 toplam 167 adet geçerli metafor üretilmiş ve bu metaforlar katılımcıların bu metaforları üretme gerekçeleri göz önünde bulundurularak 15 kavramsal kategori ile soyut ve somut tema altında toplanmıştır. “Rehberlik dersi”ni tanımlamada kullanılan metaforlar, bu metaforların ait oldukları kategoriler ve temalara ait frekanslar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 . “Rehberlik Dersi”ni Tanımlamada Kullanılan Metaforlar, Bu Metaforların Ait Oldukları Kategoriler Ve Temalara Ait Frekanslar

Kategori	Tema	f(%)	Rehberlik Dersi Metaforları	f(%)
Yol Gösteren	Somut	40(42,55)	Pusulâ (12), Su kanalı(1), Trafik İşaretleri(6), Harita(7), Klavuz(1), Labirent(1), Çizgi(1), Yol(3), Navigasyon(3), Rehber(3), Tabela(1) Destek(1)	39 (36,17)
	Soyut			
Aydınlatan	Somut	22(23,40)	Kitap(7), Fener(2), Okul(1), Deniz feneri(1), Kütüphane(1), Kitap(7), Fener(2), Okul(1) Dost(1)	21 (22,34)
	Soyut			
İnsan Odaklı	Somut	7 (7,45)	Büyükbaba(1), Psikolog(1),Aile(3),Çoban(2)	7 (7,45)
	Soyut			
Yansıtıcı	Somut	10(10,63)	Strestopu(2),Ayna(6),Projeksiyon(1) Değerlendirme(1)	9 (9,57)
	Soyut			
Doğa	Somut	38	Nar(1), Elma(1),Su(8),Ekmek(3), Anka kuşu(1), Şeker (2),Bitki(2), Ağaç(4), UfukÇizgisi(1),	38 (40,43)

Odaklı		(40,4)	Kuş(1),Güneş(2),Gökyüzü(1),Evren(1),Kaynak(1),Ayçiçeği(1),Buzdağı(1),Örümcek ağı(1),Gül(1),Deniz(2),Çiçek(2), Meyve(1),Tarla(1)	
	Soyut		-	-
Nesne Odaklı	Somut	53 (56,3)	Futbol Takımı(1),Kolon(1),İlk yardım çantası(2),Matruşka(1),Pencere(1),Baston(1),Kimlik(1),Dama(1),Yıldız(1),İlaç(1),Çikolata(1),Göz(1),Çatı(1),Cacık(1),TV(1),Kalem(1),Buzdolabı(1),Gözlük(1),Kalemtraş(1),Defter(3), Ekipman(1),Lamba(1),Bilgisayar(1),Tablo(1),kol saati(1), Masaj makinası(1),Tekerlek(1),Demlik(1),Karalanmış Kağıt(1), Mikroskop(1),Yazı yazma(1),Yağmur(1),Puzzle(2),Vitaminler(1),Kapı(1),Otobüs(1),Mercek(1),Miknatıs(1),Bina(3),Keman(1),Yolculuk(1)	47(50)
	Soyut		Terapi seansı(2),Psikoloji(1),Teknik Bilgi(1),Müzik(2)	6(6,38)

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları tarafından en çok vurgulanan “Nesne Odaklı” olarak rehberlik dersi (%56,38) kategorisidir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlara ilişkin 2. sırada “Yolgösteren” olarak rehberlik dersi (%42,55), 3. sırada “Doğa Odaklı” olarak rehberlik dersi (%40,43), 4. sırada “Aydınlatan” olarak rehberlik dersi (23,40), 5. sırada “Yansıtan” olarak rehberlik dersi(%10,63), 6. sırada “İnsan odaklı” olarak rehberlik dersi (%7,45), kategorilerinin oluşturulduğu görülmektedir.

Kategori 1: *Yol gösteren* olarak rehberlik dersi.

Bu kategoride 40 tane metaforun oluştuğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına göre rehberlik dersi öğrencileri anlamada bilginin kaynağıdır.

Ayrıca bu bilgisini öğrenciye ulaşımda yol göstererek sağlar.

Öğrenci Kız (2. Kişi) Pusula; bir sorun olduğunda rehber öğretmen başvurduğumuzda bize yol gösterir. Yardımcı olur. Kararlarımız doğrultusunda bizi yönlendirir.

*Öğrencilerin okulu bir deniz ise, öğretmenler onları ulaşılmak istenen hedefe götüren klavuzdur (ÖE58).

*Öğrencilerin özellikleri, yaşamları, hoşlanıp hoşlanmadığı olayları, bireysel farklılıkları görmeli, onlara yardımcı olabilmelidir(ÖK118).

*Eğitimde, öğretimde sürecin içinde yolda ki herhangi tehlikeyi, engeli aşmamızı sağlar(ÖE160).

Kategori 2: *Aydınlatan* olarak rehberlik dersi.

Bu kategoride 22 tane metaforun oluştuğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına göre rehberlik dersini aydınlatıcı olarak algılamaktadırlar.

*Kitap okudukça bilgi verir, hayatın gerçekliklerini ve yaşanmışlıklarını anlatır. Türüne göre okuyucunun farklı düşünce, duygu içinde yer almasına neden olur(ÖK31. Kişi).

*Nasıl davranmamız gerektiğini bize öğretir(ÖE152. Kişi).

*Fener; deniz de yolda kalmış gemilere yol gösterir gibi, insanlara da yol gösterir, yardımcı olur. Kişinin hayatı boyunca doğru yoldan yürümesini sağlar(ÖE124. Kişi).

*Bizi dinleyen, problemlerimize çözüm arayan, bizim daha iyi gelişimde bulunmamızı sağlayan derstir(ÖK26).

Kategori 3: *İnsan odaklı* olarak rehberlik dersi.

Bu kategoride 7 tane metaforun oluşturmuşlardır.

Öğretmen adaylarına göre rehberlik dersinin insan odaklı olmasını çok az algıladıkları görülmektedir.

*Aile; her yönüyle size aittir(ÖE112. Kişi).

* Çoban; yol göstericidir, şekil verir(ÖK139).

* Büyükbaba; benim büyükbabam çok tecrübeli yol gösterici bir insan, rehberlik dersi de bize neyi, nasıl yapmamız hususunda yol gösterir(ÖE70).

Kategori 4: *Yansıtan* olarak rehberlik dersi.

Bu kategoride 10 tane metaforun olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına göre rehberlik dersini bir yansıtıcı olarak algılamaktadırlar.

*Ayna; aynaya baktığımızda kendimizi görürüz. Rehberlikte kendimizi görme şansını verir. Aynadan farkı iç dünyamızı gösterir(ÖE162).

* Strestopu; rehberlik dersi insanın rahatlamışdır. Bir bakıma içini dökmedir. Strestopunda nasıl stres atıyorsan, rehberlikte de anlatınca rahatlıyorsun(ÖK2).

* Değerlendirme; yaşam için gerekli olan şeyleri öğrenip, uygulama ve kontrol etmemizi sağlar(ÖE7).

Kategori 5: Doğa odaklı olarak rehberlik dersi.

Bu kategoride 38 tane metaforun olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına göre rehberlik dersini doğanın bir parçası olarak algılamaktadırlar.

* Su; hayatımızın kaliteli, sağlıklı olması için vücudumuzun nasıl tüketmesi gereken su ihtiyacı varsa, kişiliğimizin sağlıklı gelişimi psikolojik, bilişsel her türlü gelişimi için rehberliğe ihtiyaç vardır(ÖK10).

* Ağaç; her dalında farklı bilgiler, farklı tecrübeler vardır. Sonuçları da meyve gibidir. Tatlıdır(ÖE97).

*Ekmek; sofrada olmazsa olmazdır. Yemeğin bir parçasıdır. Rehberlik dersi de eğitimin ayrılmaz parçasıdır(ÖK103).

Kategori 6: Nesne odaklı olarak rehberlik dersi.

Bu kategoride 53 tane metaforun olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına göre rehberlik dersini nesne olarak daha çok algılamaktadırlar.

* Defter; defterimize sürekli yeni bilgiler, yeni öğrencileri kaydediyor. Sürekli gelişim içerisinde ilerliyor(ÖK93).

*Bina; okul binası olmazsa eğitimin sistemli ve kontrollü gitmesi zor olur. Öğrenciler hem psikolojik hem de güvenlik açılarından kendilerini eksik hisseder(ÖE153).

* Müzik; dersi dinlemek kişiye zevk veriyor. İnsan dinlerken rahatlıyor rehberlik dersi de insanın duygularını açığa vurmasına, kalbinin sesini dinlemesine olanak tanır(ÖE130).

“Rehber Öğretmeni”ni tanımlamada kullanılan metaforlar, bu metaforların ait oldukları kategoriler ve temalara ait frekanslar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3 . “Rehberlik Öğretmeni”ni Tanımlamada Kullanılan Metaforlar, Bu Metaforların Ait Oldukları Kategoriler Ve Temalara Ait Frekanslar

Kategori	Tema	f(%)	Rehberlik Öğretmeni Metaforları	f(%)
Yol Gösteren	Somut	30(41,09)	Pusula (13),Yol(1),Trafik Levhası(5),Harita(3),Trafik Işıkları(1),Kaptan(7)	30(41,09)
	Soyut	-	-	-
Aile	Somut	10(13,69)	Ana-Baba	10(13,69)
	Soyut	-	-	-
Klavuz	Somut	21(28,76)	Kitap(8),Klavuz(4),Yön verici(1),Kitap(8)	21(28,76)
	Soyut	-	-	-
Yetiştirici	Somut	9(12,33)	Manav(1),Teknik Direktör(1),Marangoz(2),Bahçıvan(2),Yazar(3)	9(12,33)
	Soyut	-	-	-
Doğa odaklı	Somut	13(17,80)	Su(4),Kök(1),Deniz(3),Rüzgar(1),Aslan(1),Ağaç(1),Tohum(1),Kartal(1)	13(17,80)
	Soyut	-	-	-
Yardım	Somut	4(5,47)	İlkyardım çantası(3),Aşısı(1)	4(5,47)
	Soyut	-	-	-
Aydınlatan	Somut	17(23,29)	Işık(8),Fener(3),Projeksiyon Cihazı(2),Meşale(1),Güneş(2),Ansiklopedi(1)	17(23,29)
	Soyut	-	-	-
Destek	Somut	7(9,58)	Destekçi (1),Danışan(1), Navigasyon(2), Danışman(1), Işık(2)	7(9,58)
	Soyut	-	-	-

Nesne Odaklı	36(%49,31)	Musluk (1), İş makinası (1), Şemsiye (1), Ambulans (1), Yapıştırıcı (1), Kalem (3), Kaptan köşkü (1), Ev (1), Ekmek (1), Ulaşım aracı (1), Gözlük (2), Sözlük (1), Şeker (1), Piyano (1), Güneşlik (1), Akıllı telefon (1), Miknatis (1), Ayna (1), Mum (1), Harddisk (1), İp (1), Tahta (1), Silgi (1), Çanta (1), Ev (1), Ekmek (1), İlaç (1), Anahtar (1), Kelime oyunu (1), Ok (1), Battaniye (1), Diş fırçası (1), Resim (1)	36(%49,31)
Somut			
Soyut			

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen adayları tarafından en çok vurgulanan “Nesne odaklı” olarak rehber öğretmen (49,31) kategorisidir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlara ilişkin 2. sırada “Yol gösteren “olarak rehber öğretmen (%41,09) ,3. Sırada ” Klavuz” olarak rehber öğretmen (% 28,76), 4. sırada “Aydınlatan” olarak rehber öğretmen (% 23,29), 5. sırada “Doğa odaklı” olarak rehber öğretmen (%17,80), 6. Sırada ”Aile” olarak rehber öğretmen (%13,69), 7. sırada “Yetiştirici” olarak rehber öğretmen (%12,33), 8. sırada “Destek” olarak rehber öğretmen (% 9,58), 9. sırada ”Yardım” olarak rehber öğretmen kategorilerinin oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının rehber öğretmen kavramına ilişkin hiç soyut metafor oluşturmadığı görülmüştür.

Kategori 1: Yol gösteren olarak rehber öğretmen.

Bu kategoride 30 tane metaforun oluştuğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına göre rehber öğretmeni yönlendirici olarak algılamaktadırlar.

Ayrıca bu yönlendirmeyi öğrenciyi eğitim sürecinde engelleri aşmasına yardımcı olarak sağlar.

*Pusula gibidir, bir sorun olduğunda rehber öğretmen başvurduğumuzda bize yol gösterir. Yardımcı olur. Kararlarımız doğrultusunda bizi yönlendirir(ÖK2).

*Öğrencilerin okulu bir deniz ise, öğretmenler onları ulaşılmak istenen hedefe götüren klavuzdur(ÖE58).

*Öğrencilerin özellikleri, yaşamları, hoşlanıp hoşlanmadığı olayları, bireysel farklılıkları görmeli, onlara yardımcı olabilmelidir(ÖK118).

* Kaptan gibidir; eğitimde, öğretimde sürecin içinde yolda ki herhangi tehlikeyi, engeli aşmamızı sağlar(ÖE160) .

Kategori 2: Aile olarak rehber öğretmen.

Bu kategoride 10 tane metaforun oluştuğu görülmektedir.

*Aile gibidir, öğrencinin kendi yolunu bulmasına, iyi ve kötü davranışlarına, önyargısız yaklaşımdır. İlerlemeye yöneliktir(ÖK11).

*Aile gibidir; en sağlıklı hakkımızda doğru kararlar vererek sıkıntılarımızda her şekilde yanımızda olabilecek kişidir(ÖE127).

Kategori 3: Klavuz olarak rehber öğretmen.

Bu kategoride 21 tane metaforun oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adayları rehber öğretmeni her an başvurabileceği bir kişi olarak algılamaktadırlar.

* Klavuz gibi doğruya, uygun olana yöneltir bizi(ÖK99)

* Hayata karşı bakışımızı, hayata yönelişimizi değiştirebilir. Bize yön verebilir, yol gösterebilir(ÖE26).

Kategori 4: Yetiştirici olarak rehber öğretmen.

Bu kategoride 9 tane metaforun oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adayları rehber öğretmeni öğrencileri yetiştirirken şekillendirebilen biri olarak algılamaktadırlar.

*Bahçıvan; o bahçeye baktıkça güzelleşir. Rehber öğretmen de görevini yaptıkça güzel bir şekilde, o bahçedeki tüm çiçekler sevgi ve şefkatle büyür(ÖK19).

* Marangoz; ağacı iyi kullanırsa, kullanılabilir bir obje ya da sanat eseri, yanlış kullanırsa, sobada odun, rehber öğretilmekte öğrencileri sanat eseri gibi değerli yapabilir (ÖE17).

Kategori 5: Doğa odaklı olarak rehber öğretmen.

Bu kategoride 13 tane metaforun oluştuğu görülmektedir.

*Su gibidir, öğrencilere rehberlik ettikçe, bizlerin yani öğrencilerin hayatını bulanıklardan uzaklaştırır. Tıpkı kendisi gibi bir su ile ruhumuzu yıkar(ÖK90)

* Deniz; varlığını bilmemiz bazen bir işe yaramaz. Gerçekten bize yardımcı olabilmesi için yakınına gitmeliyiz(ÖE19).

* Kök gibidir, hiç fark etmesek de eğitim ayakta tutan ana unsurlardandır(ÖK22).

Kategori 6: Yardım olarak rehber öğretmen.

Bu kategoride 4 tane metaforun oluştuğu görülmektedir.

* İlk yardım çantası gibidir, yardıma ihtiyacımız olduğu zaman ona başvururuz(ÖK103).

*Başa çıkılmayan durumlarda başa çıkmak için metotları olan insandır(ÖE139).

* Bize ilginç hikayeler ile, kendinden de örnekler vererek bir şeyler aşılamıştır(ÖE106).

Kategori 7: Aydınlatan olarak rehber öğretmen.

Bu kategoride 17 tane metaforun oluştuğu görülmektedir.

* Işık gibidir, gerçekten kendini bu mesleğe verip, bir şeyler için çaba gösterenler, bir çok öğrencinin hayatının karanlık alanlarını aydınlatıp, onu bilgilendirir ve doğruyu bulmasına yardımcı olabilir(ÖK1).

*Fener; zorlandığımız her yerde (ki zorlanmadığımız zamanlarda bile) ışık olacak şeylerinizi gösterir. Yolunuzu aydınlatır(ÖK41).

Kategori 8: Destek olarak rehber öğretmen.

Bu kategoride 7 tane metaforun oluştuğu görülmektedir.

* Navigasyon gibidir, karmaşıklık içinde bulunan biri, bu karmaşıklıktan nasıl çıkacağını bilmez. Rehber öğretmen bu durumda nasıl çıkılacağını gösteren bir klavuzdur(ÖE77).

*Bilge gibidir, insan psikolojisinden anlıyor ve hayatın içinden örnekler vererek kendi kişiliğimiz hakkında yorum yapabiliyoruz. Davranışlarımızın dillerini öğreniyoruz(ÖK123).

* Gelişim uzmanı gibidir, bireylerin hangi dönemde nasıl davranacağını biliyor. Ve hümanizm yaklaşımlarına sahip olduğu için insanlığı her şeyin üstünde tutuyor(ÖE94).

Kategori 9: Nesne odaklı olarak rehber öğretmen.

Bu kategoride 36 tane metaforun oluştuğu görülmektedir.

*Kalem gibidir, kalemle her istediğimizi yazabileceken, rehber öğretmen her an ihtiyaç duyabileceğimiz desteği sağlayabilir(ÖE21).

*Şeker gibidir, bu destte öğretmen olumlu olarak, ılımlı olarak sınıfla ilgilenmektedir. Genel olarak baktığımızda öğretmenler bu şekilde olmalıdır. Fakat öğretmenler genelde serttir(ÖK54).

* Ayna gibidir, yardım etmesi konusunda herkese aydınlık verir. Kişinin kendisinin nasıl olduğunu ve ne durumda olduğu hakkında kendini gösterir(ÖE 161).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının “Rehberlik Dersi” ve “Rehber Öğretmeni” kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartmaktır. Öğretmen adaylarının katılımcıların

ürettikleri metaforlar incelendiğinde bunların çeşitli kategoriler altında toplanabildiği görülmüştür. Bununla birlikte araştırma kapsamında öğretmen adaylarının rehberlik dersi ve rehber öğretmene ilişkin algılarını birçok farklı metaforla ortaya koydukları bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2008;212) değindiği gibi mecazlara dayalı olarak toplanan verilerin benzerlik ve farklılıkları açısından temalar altında toplanması diğer nitel türlere göre daha açık ve belirgin olabilmektedir. Ayrıca mecazlar çalışılan konu, olgu, olay ve durum hakkında çok sağlam, zengin bir resim sunabilmekte ve görsel bir imaj oluşturabilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın doğası gereği katılımcıların rehberlik dersi ve rehber öğretmen olgusunu birbirinden çok farklı metaforlarla açıkladıkları söylenebilir. Weade ve Ernst'in (1990;133) de ifade gibi metaforlar bir olgunun üzerinde kısaca durmak ya da onu tanımlamaktan daha çok bu olgunun üzerinde etraflıca durma yani onu çevreleme fırsatı verir. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulardan belirginleşen noktalar aşağıda sunulmuş ve bu noktalar konuyla ilgili yapılan araştırmalarla birlikte tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde ürettikleri metaforların rehberlik dersi için altı kategoride doksan dört farklı metafor, rehber öğretmen için dokuz kategoride yetmiş üç farklı metafor altında toplandığı görülmüştür.

Rehberlik dersi için geliştirilen "Nesne Odaklı" kategorisinin öğretmen adayları tarafından en fazla metaforun olduğu görülmüştür. Bu kategoriyi üretilen metafor sayısına göre sırasıyla yol gösteren, doğa odaklı, aydınlatan ve yansıtan kategorileri takip etmiştir. Ayrıca en az metaforun üretildiği kategorinin ise insan odaklı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte kategorilerde en çok somut metaforların yer alabildiği görülmüştür.

Nesne Odaklı, kategorisinin öğretmen adaylarının rehberlik dersi için en fazla metafor ürettikleri kategori olduğu görülmüştür. Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının çeşitli nesnelere yükledikleri anlamlarda insana destek olan, ihtiyacını karşılayan ve kendi güvende hissetmesine yardımcı olacak ekipmanlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Rehberlik dersinin amaçlarından biride bireyde var olan tüm gizil güçlerin, aynı zamanda yeteneklerin, bireyin var olan kapasitesinin ortaya konması, uygulamada yerini bulması, kullanılması ve geliştirilmesidir. Bu şekilde bireyin tüm güçleriyle daha verimli ve mutlu yaşaması öngörülmektedir.

Yol gösteren, kategorisinin öğretmen adaylarının rehberlik dersi için ikinci sırada metafor ürettikleri kategori olduğu görülmüştür. Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının çevresini algılamayı ve tanımlamayı kolaylaştırıcı somut araçlar ile ifade etmişlerdir. Rehberlik dersi bireye çevreyi tanıma, çevresindeki olanakların farkında olmasına destek olması beklenmektedir.

Doğa odaklı, kategorisinin öğretmen adaylarının rehberlik dersi için üçüncü sırada metafor ürettikleri kategori olduğu görülmüştür. Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının doğada var yaşamsal kaynakları eğitimin bir parçası olan rehberlik dersi ilişkilendirdikleri gözlemlenmiştir. Rehberlik, kendini anlama, problemlerini çözme, gerçekçi kararlar alma, kapasitelerini geliştirme, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapma ve böylece kendimi gerçekleştirebilmesi için aşamaların öğrenildiği bir ders olarak ifade edilmiştir.

Aydınlatan ve Yansıtan kategorilerinde öğretmen adaylarının rehberlik dersi için yer alan metaforlar incelendiğinde, rehberlik dersini bilgi ile aydınlanan başvuru kaynakları olarak ilişkilendirdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları eğitsel ve mesleki kararlar vermesinde ya da yaşadığı problemlerin çözümüne yardım edilmesine odaklanan geleneksel rehberlik anlayışının yerini gelişimsel rehberliğe bırakabilmesinde kaynaklara daha çok başvurma ihtiyacının doğması olarak gösterilebilir.

Rehber öğretmen için geliştirilen "Nesne Odaklı" kategorisinin öğretmen adayları tarafından en fazla metaforun olduğu görülmüştür. Bu kategoriyi üretilen metafor sayısına göre sırasıyla Yol Gösteren, Klavuz, Aydınlatan, Doğa odaklı, Aile, Yetiştirici, Destek ve Yardım olarak rehber öğretmen kategorilerinin oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının rehber öğretmen kavramına ilişkin hiç soyut metafor oluşturmadığı görülmüştür.

Nesne Odaklı, kategorisinin öğretmen adaylarının Rehber öğretmen için en fazla metafor ürettikleri kategori olduğu görülmüştür. Nesne kategorileri bu çalışmada çok fazla seçilmiştir. Somut kavramlara yönelik doğal olarak görülebilir.

Yol gösteren, kategorisinin öğretmen adaylarının Rehber öğretmen için ikinci sırada metafor ürettikleri kategori olduğu görülmüştür. Rehber öğretmen klavuzdur, yol gösterendir. Bu konuda öğrencilerin öğretmene genel anlamda yol gösteren olarak görmesi etkili olmuştur. Rehberlik hizmetlerinin temel işlevlerinden birisi olan Yöneltilici Rehberlik, Rehber öğretmenin yol gösteren bir kişi olarak algılanması ile açıklanabilir. Dilekmen'in (2010) ifade ettiği gibi bireyin başarılı ve mutlu olmasında kişisel niteliklerine uygun alan, ders, okul ve meslek seçmesinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu amaçla bireye yardımcı olunması rehber öğretmenlerden beklenen bir görevdir.

Klavuz ve Aydınlatan kategorilerinde öğretmen adaylarının Rehber öğretmen için ürettikleri metaforlarda çocukların geleceğine ışık tutmaktadır, hem öğrencileri hem de öğretmenleri aydınlatmaktadır ve bilgi verici bir konumda görülmektedir. Geliştiren ve bilgi veren; sorunların dinlendiği ve danışıldığı; problemlerin çözümü konusunda yol gösteren; acil ve kriz durumlarında müdahale eden ve okul – öğretmen – veli koordinasyonunu sağlayan kişi olarak görmektedirler

Doğa odaklı, kategorisinin öğretmen adaylarının Rehber öğretmen için ürettikleri metaforlarda öğrencilerin gidip sorunları paylaşabildiği ve kendilerinin dinlendiği, sorunlarla karşılaştığında çözüm bulma ve üretme adına danışılabilecek ve dinleyen bir kişi olarak algılanmaktadır.

Aile, kategorisinin öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlarda rehber öğretmeni kendisinden yardım isteyen insanlar arasında ayırım yapmadan, onlara hoşgörülü davranan, eleştirmeden ve yargılamadan onlara yardımcı olmaya çalışan birisi olarak algıladıkları görülmüştür. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Çalışanlar İçin Hazırlanan Etik Kurallar Kitapçığı'nda (2006) değinilen temel ilkelerden birisinin de Bireysel ve Kültürel Farklılıklara Duyarlılık olduğu ifade edilmiştir.

Yetiştirici, kategorisinin öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlarda rehber öğretmenin bireylerin bakış açılarını genişletmelerinde, içerisinde buldukları dönemlerde kendilerinden beklenen becerileri kazanmalarında ve böylece tüm yönleriyle gelişebilmelerinde sağladığı katkıya değinildiği düşünülmektedir. Rehberlik hizmetlerinin temel işlevlerinden birisi de geliştiriciliktir.

Destek, kategorisinin öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlarda rehber öğretmenin, etrafındaki insanlar tarafından bilgisinden yararlanan bir kişi olarak algılandığı görülmektedir. Çam'ın (2010) ifade ettiği gibi rehberliğin hizmet alanlarından birisi de Bilgi Verme Hizmetleridir. Bu hizmetler eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal gibi birçok alanda öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilerin kendileriyle paylaşılmasını amaçlamaktadır.

Derslerde desteğe ihtiyaç duymadan kendi ayaklarınız üstünde durun ifadesi kullanılmıştır. Öğrencilerinde rehber öğretmeni destek kategorisinde fazla seçmemiş olmaları doğaldır.

Yardım, kategorisinin öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlarda rehber öğretmeni öğrencilerin yaşadıkları olumsuz durumların ortadan kaldırmaya, iyileştirmeye ve bunlara çözüm bulmalarında onlara yardımcı olmaya çalışan birisi olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Rehberlik anlayışında yaşanan değişimlerle birlikte yerini daha çok gelişimsel rehberliğe bırakmış olsa da rehberlik yaklaşımlarından birisi de kişilerin problemlerinin çözülmesi ve olumsuz durumlarının düzeltilmesidir. Bu sonuçlar Altıntaş(2010), Altun ve Camadan(2013), Aydın (1987), Polat(2007),Tatlılıoğlu(1999), Vail(2005)ve Zalaquett (2005) çalışmalarında elde ettikleri bulgularla da örtüşmektedir.

Kaynaklar

- Akın, B. (2007). Rehber öğretmenlerin görevlerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri ve algıları (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Altıntaş, E. (2010). *Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*. G. Can (Ed.). Psikolojik Danışma ve Rehberlik (11. Baskı). Ankara: PegemA.
- Altıntaş, G.; Baykan,Ö.; Kahraman, E. ve Altıntaş,S.U. (2015).Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni ve Kaynaştırma Öğrencilerine İlişkin Metaforik

- Algıları. *Journal Of Research In Education And Teaching*. Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3
Makale No: 29 Issn: 2146-9199
- Altun;T. ve Camadan,F.(2013). Rehber Öğretmenlerin Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi . Eylül 2013 Cilt:21 No:3
Kastamonu Eğitim Dergisi. 883-918
- Aydın, G. A. (1987). Öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim ve Bilim*, 12(65), 61-69.
- Aydın, İ., Arastaman, G. & Akar, F. (2011). Türkiye’de ilköğretim okulu yöneticileri ile rehber öğretmenler arasındaki çatışma kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 199-212.
- Polat, C. (2007). İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tatlılıoğlu, K. (1999). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Vail, K. (2005). What do counselors do?. *American School Board Journal*, 192(8), 24–27.
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals’ perceptions of elementary school counselors’ role and functions. *Professional School Counseling*, 8(5), 451-457.

EXPLORING THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

Yasemin Kırkgöz

Çukurova University, ykirkgoz@gmail.com

ABSTRACT

Advancements in information and communication technology (ICT) and its applications in teaching and learning call for teachers to effectively use the new technological tools in their instructional practice. Therefore, integrating ICT into pre-service teacher education becomes essential to develop prospective teachers' ICT skills. Despite the importance of ICT in pre-service teacher education programs, very little is known about whether teacher candidates can effectively use various forms of ICT prior to their actual teaching profession. This study aims to explore prospective English language teachers' engagement with the use of ICT in an English for Specific Purposes (ESP) teacher education course. The study evaluated the students' use of various types of ICT tools to reveal both the types of ICT tools preferably used by the students and the relevance of those tools to students' ESP projects. It was found that the most preferred ICT tools included *word clouds*, *wikis*, *glogster*, *goAnimate* and *cartoonists*. The use of these tools was found to be closely relevant to the theme of the projects. Implications of the study are offered for teacher education programs.

Key Words: Collaboration, English for Specific Purposes (ESP), Information and Communication Technology (ICT), pre-Service teacher education, prospective teachers

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YETİŞTİRİLMESİNDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ KULLANIMININ İNCELENMESİ

ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki (BİT) gelişmeler ve bu gelişmelerin öğretim ve öğrenme alanındaki uygulamaları, öğretmenlerin yeni teknolojik araçları öğretim uygulamalarında etkin bir şekilde kullanmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle, BİT'i öğretmen adaylarının eğitimi ile bütünleştirmek, öğretmen adaylarının BİT becerilerini geliştirmek için gerekli hale gelmiştir. BİT'in öğretmen adaylarının yetiştirildiği programlardaki önemine rağmen, öğretmen adaylarının gerçek öğretmenlik deneyimi öncesinde çeşitli BİT türlerini etkili bir şekilde kullanıp kullanmadıkları hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu çalışma, öğretmen yetiştirmede Özel Amaçlı İngilizce (ÖAİ) dersinde İngilizce öğretmeni adaylarının BİT'in kullanımına olan ilgilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Yapılan bu çalışmada, hem öğrenciler tarafından öncelikli olarak kullanılan BİT araçlarının türlerini hem de bu araçların öğrencilerin ÖAİ projelerine uygunluğunu ortaya koymak için öğrencilerin çeşitli BİT araçlarını kullanmaları değerlendirilmiştir. En çok tercih edilen BİT araçlarının *word clouds*, *wikis*, *glogster*, *goAnimate* ve *cartoonists* olduğu tespit edilmiştir. Bu araçların kullanımının, projelerin temasıyla yakından ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmen yetiştirme programlarına tavsiye olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşbirliği, Özel Amaçlı İngilizce (ÖAİ), Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, öğretmen adayları

1. Introduction

Globalization and internationalization of higher education has resulted in an increased demand for qualified professionals in the 21st century. As a result, English for specific purposes (ESP) has started to receive growing attention within higher education in many countries. There is now a growing need for prospective language teachers to develop their knowledge and skills in the field of ESP to meet the demands of an increasingly globalized world. Despite the growing importance, teacher education programs in Turkey and many other countries do not always prepare prospective teachers with the essential knowledge and skills required to teach learners with specific purposes. One of the skills teacher candidates seem to be lacking is the use of appropriate information and communication technology.

2. English for Specific Purposes (ESP)

The field of ESP emerged in 1960's following the Second World War, when massive changes took place in scientific, technical, and economic activity. This area was a new age of technology and commerce, which created a need for an international language, which fell upon English, the world's *lingua franca* of science, technology and business. With emerging developments in technology and economics, a new form of learners with specific reasons and motives for learning English came to the fore (Kırkgöz & Dikilitaş, 2018). This also created a significant demand for teaching English tailored to the needs and demands of people. It was realized that differences in interest, motivation and the needs of learners impacted the development of the ESP courses (Basturkmen, 2006; 2010).

From the early 1960's, ESP has grown to become one of the most prominent areas of teaching in universities around the world leading to the establishment of several ESP courses, such as English for Medicine, English for Economics and English for civil engineering. In addition, ESP courses started to be included in teacher education programs with a view to educating prospective teachers of ESP for their future professions.

2.1. Information and Communication Technology (ICT)

There is now growing consensus that the ICT and particularly the Internet are providing new opportunities for educational development. The importance of enhancing students' ICT skills is recognized where students can create access, utilize and share information and knowledge to achieve their full potential in improving the quality of education. It is agreed that the new information technologies and new approaches to use technologies by students can help in fulfilling educational goals particularly in higher education institutions (Donnelly, 2006; Twigg, 2003). In this regard, it is essential to support ESP teaching and learning with ICT in pre-service teacher education in order to better meet the professional needs of the future ESP teachers with regard to the use of ICT.

The objective of this study is to investigate pre-service English language teachers' engagement with the use of ICT in the *ESP* teacher education course by addressing the following research questions:

1. What type of ICT tools are mostly used by Turkish pre-service English language teachers in the *ESP teacher education* course?
2. What is the relevance of the use of ICT tools to Turkish pre-service English language teachers' ESP projects?

3. Methodology

3.1. Description of the ESP Course

The present study was conducted in a two-credit ESP teacher education course, which is offered as an optional course in the Spring Semester to the third-year students in the English language department of Çukurova University. Each year 40-60 students are registered for the course voluntarily.

The 14-week ESP course is designed in two components: the first component is devoted to familiarizing teacher candidates with the fundamental topics in ESP such as historical developments of ESP; needs analysis and curriculum development in ESP; materials design and materials evaluation. In the second component, teacher candidates are required to put theoretical knowledge into practice by preparing a research-based project. In this particular study, students in groups of 4-6 conducted needs analysis in an ESP context in the university, which involved designing an exemplary ESP course on their preferred ESP domain, such as the field of law, medicine, engineering and business; they identified ESP students' present and target needs (Hutchinson and Waters, 1997), and as a consequence, they collaboratively prepared an outline of an ESP course specifically tailored to those students. They were then asked to produce teaching materials for one unit of their ESP course and present it as a micro-teaching to their classmates. Teacher candidates were also required to use at least one type of ICT which they learned in the *Instructional Technologies and Materials Development* course they previously took in the second year of the teacher education program. *The Instructional Technologies and Materials Development Course* is currently offered in all teacher education programs in Turkey to familiarize prospective teachers with different instructional technologies and give them practical experience.

3.2. Participants

In the present study, 60 pre-service teachers; 48 female and 12 male, aged between 21-23 participated in the ESP course in the 2017-2018 Academic year.

3.3. Data Collection and Analysis

To address the above-listed research questions, data were collected mainly from the participants' written ESP projects. To find an answer for the first research question, which asked what type of ICT tools are mostly used by the Turkish pre-service English language teachers in the ESP course, each ESP project written by the participants was examined to determine the type of ICT tools used and the number of times each tool was used. The second research question asked the relevance of the use of ICT tools to the pre-service English language teachers' ESP projects. In order to find an answer for this question, the relevance of each ICT tool to the theme of each project was evaluated out of the three criteria; "*highly relevant, relevant and not relevant at all*". Two raters were involved in the analysis process to ensure inter-rater reliability (Cresswell, 2003). The first rater, the author of this study, first determined the degree of relevance of the use of ICT tools for each project using the three criteria. This was followed by an independent analysis process in which another rater, a research assistant, checked it. The degree of agreement between the two raters was high.

3.4. Findings

This section presents the research findings. It was found that ESP students used five main ICT tools in their projects. These were *word clouds*, *voki*, *glogster*, *GoAnimate* and *cartoonists*. The use of such tools was found to be highly relevant to the topic investigated.

Word clouds was the first most frequently used ICT tool by the participants. Five instances of word clouds were identified. For instance, pre-service teachers used word clouds in the pre-reading stage to introduce the vocabulary related to law. Similarly, word cloud was used in the pre-listening stage of another ESP Project.

Voki was the next most frequently used ICT tool, the use of which allowed the participants to create customized avatars and to add voice to their Voki avatars. Four instances of the use of Voki in ESP projects were identified. To illustrate, doctor-patient talk was demonstrated using voki; one avatar assuming the role of the doctor and the other avatar role of the patient.

Using *Glogster*, two groups of ESP students created online posters or glogs to develop both writing and speaking tasks in two different ESP projects. This tool enabled the participants to create an effective visual presentation and to make the subject more comprehensible.

GoAnimate, as an ICT tool, enabled the participants to make animated videos incorporating images, video clips, music and text in their ESP project. One instance of this ICT tool was recorded in which the participants used Video Maker to create a video to illustrate a business meeting. It was found that the use of GoAnimate not only made the presentation of the topic visually appealing but also made it much more comprehensible.

Cartoonists was the final ICT tool used by only one ESP group to create a personal digital story of two patients in the field of health sciences. Using Cartoonist, participants collaboratively created multimedia personal digital stories of two patients having symptoms of schizophrenia, and giving professional backgrounds. It was observed that the use of images and some textual information to describe the patients' narratives made the presentation of the topic highly effective.

4. Conclusion

This study investigated prospective English language teachers' use of various types of ICT and the relevance of these tools to the theme of the projects in the ESP teacher education course. The findings reveal that pre-service teachers, when encouraged, can effectively transfer their knowledge and skills related to the use of ICT tools which they learned in the *Instructional Technologies and Materials Development* course to a different teacher education course, which in this study was the ESP teacher education course. In this way, they can expand their skills and knowledge in this area and gain more practice in using educational technology prior to their professional teaching practice. It is clear that an ESP teacher education course accompanied with pre-service teachers' use of various ICT tools fosters students' confidence and ICT-related materials development abilities which are essential for future

professional life. It can thus be suggested that the use of ICT and collaborative learning environment, as practiced in the present ESP teacher education course, can effectively be implemented in other pre-service teacher education courses.

Acknowledgement

I would like to acknowledge the contribution of Çukurova University Research and Development Unit (BAP) for funding this research with Project number SBA-2017-9446.

References

- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Basturkmen, H. (2010) *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke, UK Palgrave / Macmillan.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Donnelly, R. (2006). Blended problem-based learning for teacher education: Lessons learnt. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 93-116.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kırkgöz, Y., & Dikilitaş, K (2018). Recent Developments in ESP/EAP/EMI Contexts. In Kırkgöz, Y., & Dikilitaş, K (Eds.), *Key Issues in ESP in Higher Education* (pp. 1-18). Vol. 11 Springer: Switzerland International publication.
- Kırkgöz, Y. (2017). Working the Problem: Finding Solutions to Student Dissatisfaction in EAP for Engineering. In Stewart, T. (Ed.), *Voices from the TESOL Classroom: Participant Inquiries in Higher Education Classes* (pp. 17-26). TESOL International Association: Alexandria, Virginia.
- Twigg, C. A. (2003). Improving quality and reducing cost: Designs for effective learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(4), 22-29.

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY TEACHER CANDIDATES ' OPINIONS ON FIELD KNOWLEDGE EXAM

M.Handan GÜNEŞ*

*OMÜ, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı-Samsun.
hgunes@omu.edu.tr

H. Beyza ALPARSLAN**

**OMÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Eğitimi -
Samsun. byzalparslan@gmail.com

ABSTRACT

Education is one of the most important building blocks that are effective in the development of a society. Although technology is rapidly advancing today, many innovations are included in the field of Education, The teacher is still an indispensable element of Education. The training of teachers who are equipped with the knowledge, skills and behaviors required by the teaching profession that requires attention and labor is an inevitable necessity. In this context, it is also important to choose among candidates who can contribute to the aims of the education system and who have achieved a high level of self-development in the field. In line with the objectives, The teacher field knowledge test has been applied since 2013, which has been added to the public personnel selection examination and is continuing to be applied. The aim of this study is to examine the views of teacher candidates for field examination. 50 volunteer teachers who were studying at the Faculty of Education of the University of May 14, 2010 were included in the study. In the research, a semi-structured interview form was used as a data collection Tool. In line with the Open-ended questions included in this form, some views of the students' field examination requirements, scope validity, impact level of the examination, difficulty levels of the questions and the duration of the examination have been applied. According to the data obtained as a result of the research, it was observed that teacher candidates expressed opinions both positive and negative about the exam.

Key Words: Public Personnel Selection Examination, Teaching Field Test Information, teacher candidates

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALAN BİLGİSİ SINAVINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Eğitim bir toplumun gelişmesinde etkili olan en önemli yapı taşlarından biridir. Günümüzde çok hızlı bir şekilde ilerleyen teknoloji pek çok yeniliği eğitim alanına dâhil etse de, öğretmen hala eğitimin vazgeçilmez bir ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dikkat ve emek gerektiren öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış olan öğretmenlerin yetiştirilmesi kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu bağlamda adaylar arasından eğitim sisteminin amaçlarına katkıda bulunabilecek ve alanında kendini geliştirme konusunda yüksek düzeyde elde etmiş olanların seçilmesi ayrıca önem taşımaktadır. Amaçlanan hedefler doğrultusunda 2013 yılından itibaren *Kamu Personeli Seçme Sınavı*'na eklenen ve uygulanmaya devam edilen *Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi* uygulanmaktadır. Bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan gönüllü 50 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu* kullanılmıştır. Bu formda yer alan açık uçlu sorular doğrultusunda öğrencilerin alan sınavının gerekliliğine, kapsam geçerliliğine, sınavın etki düzeyine, soruların zorluk derecelerine ve sınav süresine yönelik bazı görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının sınavla ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz yönde görüşler belirttiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kamu Personeli Seçme Sınavı, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi, öğretmen adayları.

1.GİRİŞ

Öğretme öğrenilmesi planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi işidir. Eğitim ise çeşitli unsurların bir araya gelmesiyle oluşan bir sistemdir. Bu sistemin esas organları ise öğretmen, öğrenci ve eğitim programlarıdır. Bunlardan öğretmenin, programın hem uygulanması aşamasında yer alması hem de öğrencileri ile sürekli etkileşim içerisinde bulunması sebebiyle hizmet öncesinde yetiştirilmesi süreci önemli bir noktayı oluşturmaktadır. İyi ve nitelikli bir eğitim ve öğretim nitelikli öğretmenlerin elinden çıkmaktadır. Öğretme işinin de temel sorumlusu öğretmendir (Sünbül, 1996; Nartgün, 2008). Öğretmen yetiştirme çok boyutlu ve kapsamlı bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi, ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konular, tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girmektedir (Kavcar, 2002).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; 'mesleki bilgi', 'mesleki beceri', 'tutum ve değerler' olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ve bunlara ait alt yeterliklerle ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2011). Öğretmenler bu nitelik ve özellikleri kazanmak adına lisans eğitimi boyunca çeşitli dersleri alarak öğretmen yetiştirme sürecini tamamlamaktadırlar. Kanunda belirlenen özellikler ile donatılmış, gerekli bilgi ve beceriler

ile mezun olan ‘etkili öğretmenlerin’ seçimi de oldukça önemlidir. Etkili öğretmen seçiminin temel amacı, doğru öğretici personeli seçerek etkin öğretim aktivitelerini gerçekleştirmektir (Eraslan, 2004).

Dünyadaki öğretmen seçme sistemlerine bakıldığında genel olarak iki yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. İlk yaklaşımda, öğretmenlik programlarına ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı göz önünde bulundurularak öğrenci alınmaktadır. Dolayısıyla bu programlardan mezun olan öğretmen adayları pek istihdam sıkıntısı çekmemektedir. İkinci yaklaşımda ise, öğretmenlik programlarına genellikle ihtiyaçtan fazla öğrenci alındığından istihdam için ikinci bir seçme yapılmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007).

1985 yılına kadar olan süreçte yetişmiş öğretmen yetersizliğinden dolayı atamalarda herhangi bir sınav yapılmamıştır. İlk olarak 1985-1991 yılları arasında “Öğretmen Yeterlilik Sınavı” adı ile uygulamaya konulan sınavlı eleme sistemine 1992 yılında son verilmiş ve tüm öğretmen yetiştirme kurumlarından mezun olan adayların yeterli nitelikleri taşıdığı kabul edilerek kura yöntemiyle atamalar yapılmıştır. Ancak daha sonraki yıllarda üniversitelerden mezun olan aday sayısının fazla olması ve seçilen adaylar arasından nitelikli olanlarının seçilebilmesi için geçerli ve güvenilir bir sınavın uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2004).

Bilindiği gibi Türkiye’de öğretmen adayı olmak isteyen bir bireyin öncelikle Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)’n da ilgili alan türlerinde yeterli puanları almaları ve bu merkezi sınavlarla üniversiteye yerleşen bir öğrencinin öğretmen olabilmesi için lisans öğrenimini başarı ile tamamlaması gerekmektedir (Erdem & Soylu, 2013). Daha sonra ise lisans eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarının, ÖSYM tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’den de kendi bölümüne ilişkin yeterli puanı alması zorunludur. KPSS sınavının ilk aşamasında adaylar Genel Kültür- Genel Yetenek Testi ve Eğitim Bilimleri Testi’ni çözmektedir. Uygulanan sınavda puanları hesaplamada KPSS P10 puan türü kullanılmakta testlerin ağırlıklı yüzdesi; Genel Kültür-Genel Yetenek %30 ve Eğitim Bilimleri %20’dir.

2013 yılında KPSS sınavı ile sadece eğitim bilimleri, genel kültür- genel yetenek alanında öğretmen adaylarını elemeye tabi tutmanın sağlıklı olmadığı görüşünden hareketle MEB kendi beklentileri doğrultusunda 15 bransa yönelik alan bilgisi ve alan eğitiminden oluşan alan sınavı yapacağını belirtmiş ve sınavın amacının alanında iyi öğretmen yetişmesini sağlamak ve alanında yeterli bilgiye sahip olan bireyleri görevlendirmek olduğunu açıklamıştır (MEB, 2013). Böylece öğretmen atamalarında, diğer sınava göre içeriği genişletilmiş çok daha kapsayıcı bir sınavın uygulanması mümkün olmuştur (Şimşek & Akgün, 2014). Bu sınavın etki düzeyi % 50’dir.

MEB tarafından ÖSYM’ye yaptırılan bu sınavın içeriğinde 40 soruluk Alan Bilgisi Testi ile 10 soruluk Alan Eğitim Testinin yer aldığı ve “Sınıf Öğretmenliği, Fen- Teknoloji öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Felsefe Grubu Öğretmenliği, Psikoloji Danışmanlık ve Rehberlik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği” belirtilen bu branşlarda sınav yapılacağı kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bakanlığın 2013 tarihli açıklamaları incelendiğinde, alan sınavının kendi branşında öğretmesi istenen öğretim programında var olan konular hakkında derinlemesine bilgi ve beceri sahibi ve kendi alanındaki konuların nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda yeterliliğe sahip adayları seçmek istediği görülmektedir (Demir & Bütüner, 2014).

Bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan gönüllü 50 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan açık uçlu sorular doğrultusunda öğrencilerin alan sınavının gerekliliğine, kapsam geçerliliğine, sınavın etki düzeyine, soruların zorluk derecelerine ve sınav süresine yönelik bazı görüşlerine başvurulmuştur.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu* kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında eğitim gören gönüllü 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Öğretmenlik alan sınavı 2013 yılından beri uygulanmaktadır. Öğretmen adaylarının ÖABT sınavına yönelik görüşlerini almak için 10 adet açık uçlu sorudan oluşan bir form uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Formda yer alan sorular:

SORU 1: 2013 yılında KPSS sınavına eklenen ÖABT sınavı doğru bir karar mıdır?

SORU 2: 75 dakikalık süre içerisinde 50 soruluk bir sınav yapılmaktadır. Bütün branşlar göz önüne alındığında sizce bu süre yeterli midir?

SORU 3: Bütün konu, ünite ya da davranışları içinde barındırması ve soru sayısının ayarlanması bakımından sınavın kapsam geçerliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

SORU 4: Üniversitede aldığımız eğitim bu soruları cevaplandırmak için yeterli midir?

SORU 5: ÖABT sınavı 18 ilde yapılmaktadır. Sizce bu doğru bir karar mıdır?

SORU 6: ÖABT sınavı uygulanmasından sonra öğretmen adaylarının sorumlu olduğu diğer sınavların (Genel Kültür- Genel Yetenek(GK-GY) ve Eğitim Bilimleri (EB)) konuları azaltılmalı mı?

SORU 7: Öğretmen alımı için kullanılan puana sınav oturumlarının etkileri şu şekildedir: GK-GY %30, EB %20 ve ÖABT %50. Sizce bu dağılım doğru mudur?

SORU 8: Sınavın 10 soruluk kısmı alan eğitimi konusuyla ilgilidir. Sizce bu bölümün soru sayısı yeterli midir?

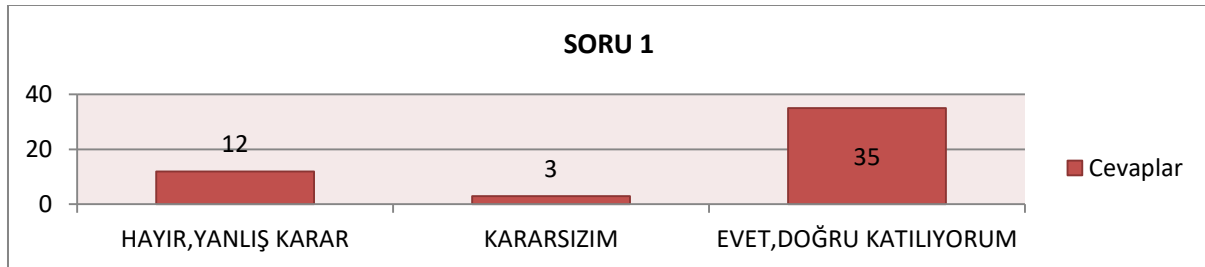
SORU 9: Bölümünüzün ÖABT sınavında gelen sorular akademik düzeyde mi yoksa üniversite giriş sınavı düzeyinde mi olmalıdır?

SORU 10: 2013 yılında KPSS'ye eklenen ÖABT sınavı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
şeklindedir.

3. BULGULAR

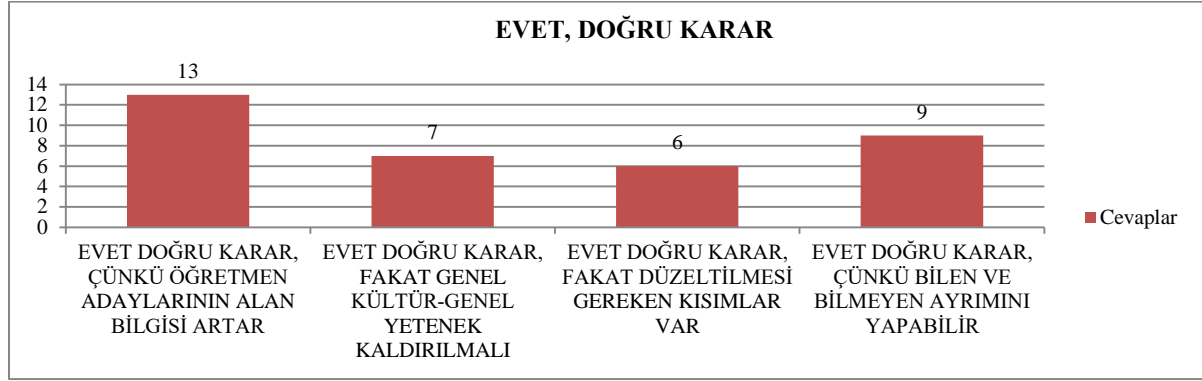
Bu bölümde öğretmen adaylarının her bir soru için verdiği cevapların yüzde dağılımı grafik halinde verilmiştir.

Grafik 1:



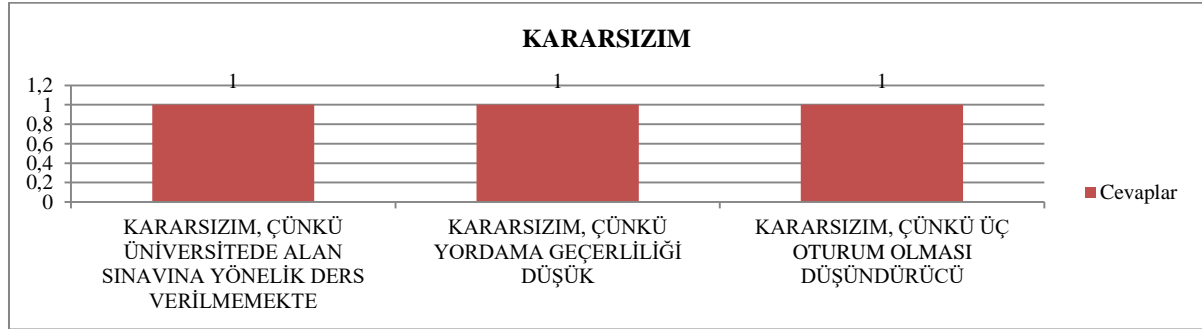
Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan “Grafik 1” incelendiğinde “2013 yılında KPSS sınavına eklenen ÖABT sınavı doğru bir karar mıdır” sorusuna öğretmen adaylarının %70’i (35kişi) ‘Evet, doğru karar’dır yanıtını; %24’ü (12 kişi) ‘Hayır, yanlış karar’ yanıtını; %6’sı (3 kişi) ise ‘Kararsızım’ yanıtını vermiştir.

Grafik 1.1



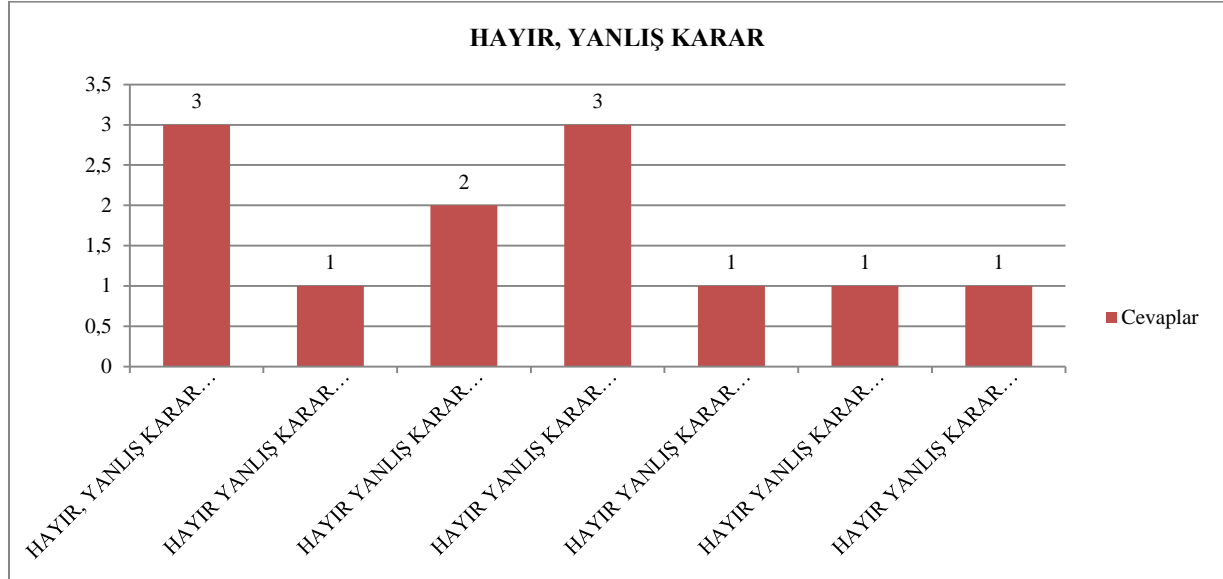
Grafik 1.1. 'de "2013 yılında KPSS sınavına eklenen ÖABT sınavı doğru bir karar mıdır" sorusuna 'Evet doğru karardır' yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının; %37'si (13 kişi) 'evet doğru karar, çünkü öğretmen adaylarının alan bilgisi artar' yanıtını, %26'sı (9 kişi) 'evet doğru karar, fakat bilen ve bilmeyen ayrımını yapabilir' yanıtını, %20'si (7 kişi) 'evet doğru karar, fakat düzeltilmesi gereken kısımlar var' yanıtını, %17'si (6 kişi) 'evet doğru karar fakat düzeltilmesi gereken kısımlar var' yanıtını vermiştir.

Grafik 1.2.



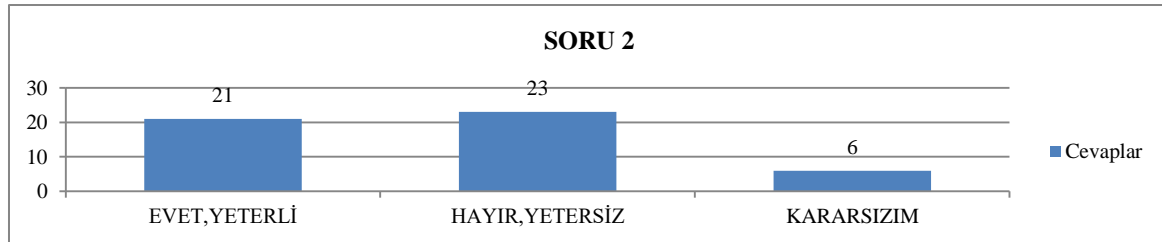
Grafik 1.2.'de '2013 yılında KPSS sınavına eklenen ÖABT sınavı doğru bir karar mıdır' sorusuna 'Kararsızım' yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının; %34'ü (1 kişi) 'kararsızım, çünkü üniversitede alan sınavına yönelik ders verilmemekte' yanıtını, %33'ü (1 kişi) 'kararsızım çünkü yordama geçerliliği düşük' yanıtını, %33'ü (1 kişi) 'kararsızım çünkü üç oturum olması düşündürücü' yanıtını vermiştir.

Grafik 1.3



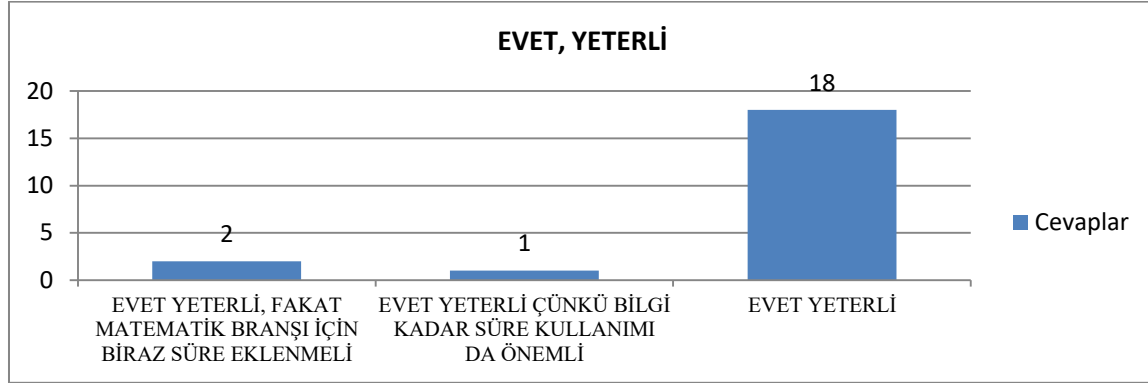
Grafik 1.3. 'de '2013 yılında KPSS sınavına eklenen ÖABT sınavı doğru bir karar mıdır?' sorusuna 'Hayır, yanlış karar' yanıtı veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %25'i (3 kişi) 'hayır yanlış karar çünkü amacına uygun ölçme ve değerlendirme yapmamakta' yanıtını, %25'i (3 kişi) ' hayır yanlış karar, zaten 4 senelik süreçte alan bilgimizin yeterli olması doğrultusunda mezun oluyoruz' yanıtını, %17'si (2 kişi) ' hayır, yanlış karar çünkü sınav daha zor bir hale gelmiştir' yanıtını, %9'u (1 kişi) ' hayır yanlış karar çünkü yeterli çalışma yapılmadan getirilen bir sınavdır' yanıtını, %8'i (1 kişi) 'hayır, yanlış karar çünkü anlatacaklarımızla sorumlu olduklarımız uyusmuyor' yanıtını, % 8'i (1 kişi) 'hayır, yanlış karar çünkü 50 soruluk sınav ile alan bilgisi yeteri kadar ölçülemez' yanıtını, % 8'i (1 kişi) 'hayır, yanlış karar çünkü uygulama yok, ezbere dayalı bilgi ölçmekte' yanıtını vermiştir.

Grafik 2.



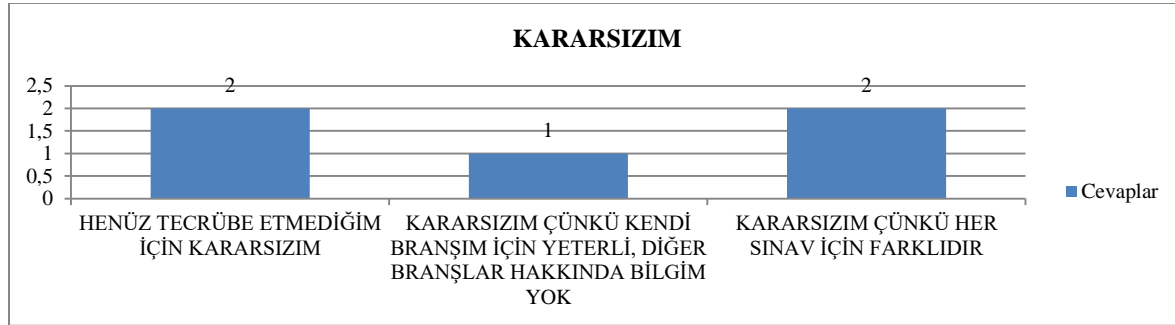
Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan Grafik 1 incelendiğinde "75 dakikalık süre içerisinde 50 soruluk bir sınav yapılıyor. Bütün branşlar göz önüne alındığında sizce bu süre yeterli midir?" sorusuna öğretmen adaylarının %42'si (21 kişi) 'Evet, yeterli'dir' yanıtını; %44'si (23 kişi) 'Hayır, yanlış karar' yanıtını; %12'si (6 kişi) ise 'Kararsızım' yanıtını vermiştir.

Grafik 2.1.



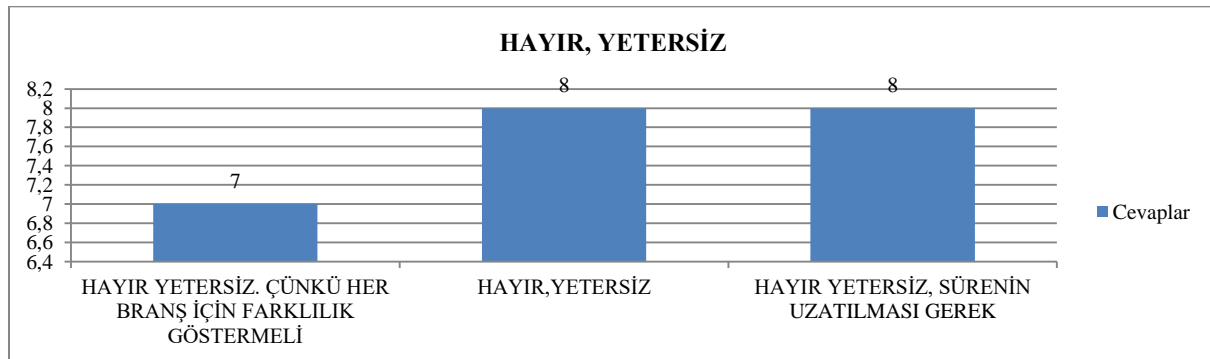
Grafik 2.1. incelendiğinde '75 dakikalık süre içerisinde 50 soruluk bir sınav yapılıyor. Bütün branşlar göz önüne alındığında sizce bu süre yeterli midir?' sorusuna 'evet, yeterli' yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %86'sı (18 kişi) 'evet, yeterli' yanıtını, % 9'u (2 kişi) 'evet yeterli fakat matematik branşı için biraz süre eklenmeli' yanıtını, % 5'i (1 kişi) 'evet yeterli, çünkü bilgi kadar süre kullanımı da önemli' yanıtını vermiştir.

Grafik 2.2.



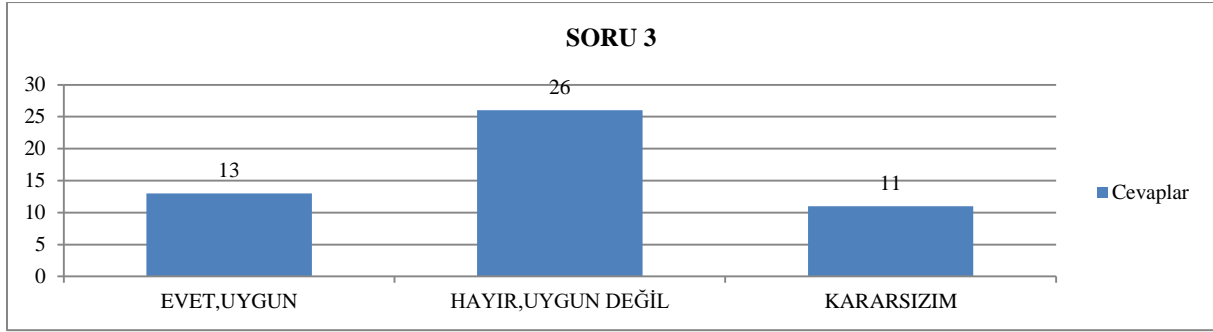
Grafik 2.2. incelendiğinde '75 dakikalık süre içerisinde 50 soruluk bir sınav yapılıyor. Bütün branşlar göz önüne alındığında sizce bu süre yeterli midir?' sorusuna 'kararsızım' yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 40'ı (2 kişi) 'henüz tecrübe etmediğim için kararsızım' yanıtını, % 40'ı (2 kişi) 'kararsızım çünkü her sınav için farklıdır' yanıtını, %20'si ise (1 kişi) 'kararsızım çünkü kendi branşım için yeterli, diğer branşlar hakkında bilgim yok' yanıtını vermiştir.

Grafik 2.3.



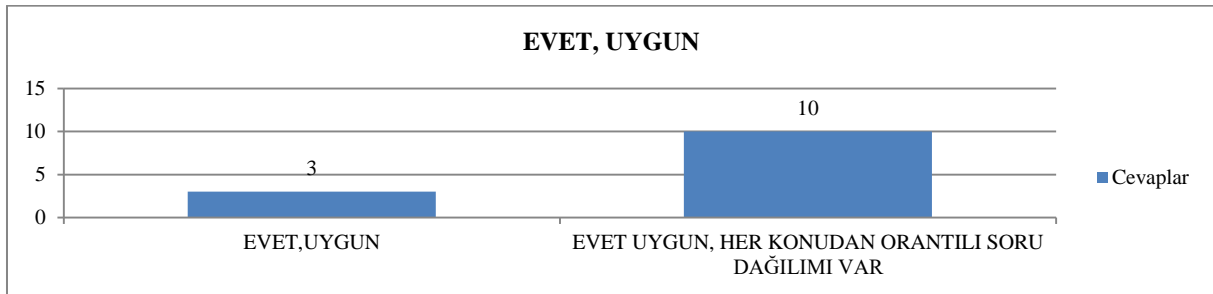
Grafik 2.3. incelendiğinde ‘75 dakikalık süre içerisinde 50 soruluk bir sınav yapılıyor. Bütün branşlar göz önüne alındığında sizce bu süre yeterli midir?’ sorusuna ‘ hayır, yetersiz’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %35’i (8 kişi) ‘hayır, yetersiz’ yanıtını, %35’i (8 kişi) ‘hayır yetersiz, sürenin uzatılması gerek’ yanıtını, %30’u (7 kişi) ise ‘hayır yetersiz, çünkü her branş için farklılık göstermeli’ yanıtını vermiştir.

Grafik 3



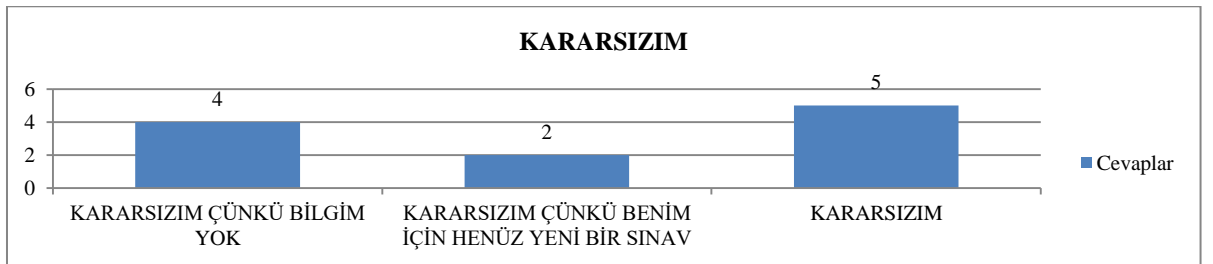
Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan Grafik 3 incelendiğinde “Tüm konu, ünite yada davranışları içinde barındırması, soru sayısının ayarlanması bakımından sınavın, kapsam geçerliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmen adaylarının %26’sı (13 kişi) ‘Evet, uygun’dur’ yanıtını; %52’si (26 kişi) ‘Hayır, uygun değil’ yanıtını; %22’si (11 kişi) ise ‘Kararsızım’ yanıtını vermiştir.

Grafik 3.1.



Grafik 3.1. incelendiğinde “Tüm konu, ünite yada davranışları içinde barındırması, soru sayısının ayarlanması bakımından sınavın, kapsam geçerliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ‘evet uygun’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %77’si (10 kişi) ‘Evet uygun, her konudan orantılı soru dağılımı var’ yanıtını, % 23’ü (3 kişi) ise ‘evet uygun’ yanıtını vermiştir.

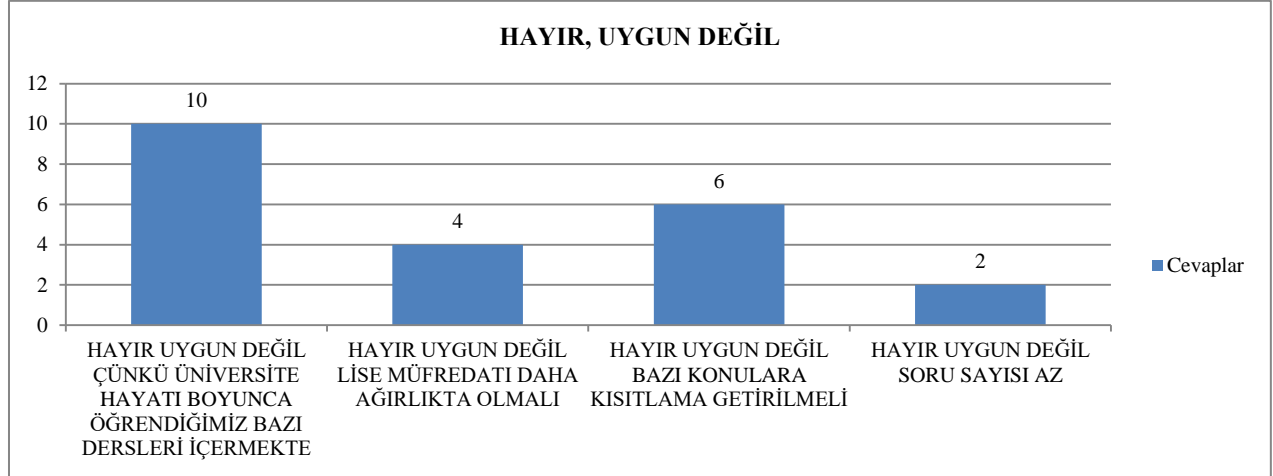
Grafik 3.2.



Grafik 3.2. incelendiğinde “Tüm konu, ünite yada davranışları içinde barındırması, soru sayısının ayarlanması bakımından sınavın, kapsam geçerliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ‘Kararsızım’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı

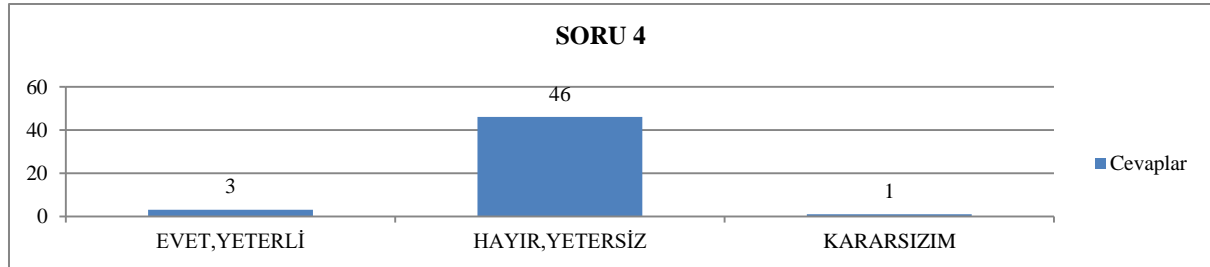
verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %46'sı (5 kişi) 'kararsızım' yanıtını, %36'sı (4 kişi) 'kararsızım çünkü bilgin yok' yanıtını, %18'i (2 kişi) ise 'kararsızım çünkü benim için yeni bir sınav' yanıtını vermiştir.

Grafik 3.3.



Grafik 3.3. incelendiğinde “Tüm konu, ünite yada davranışları içinde barındırması, soru sayısının ayarlanması bakımından sınavın, kapsam geçerliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ‘hayır, uygun değil’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %46'sı (10 kişi) ‘ hayır uygun değil çünkü üniversite hayatı boyunca öğrendiğimiz bazı dersleri içermekte’ yanıtını, % 27'si (6 kişi) ‘hayır uygun değil bazı konulara kısıtlama getirilmeli’ yanıtını, % 18'i (4 kişi) ‘hayır uygun değil lise müfredatı daha ağırlıkta olmalı’ yanıtını, %9'u (2 kişi) ‘ hayır uygun değil soru sayısı az’ yanıtını vermiştir.

Grafik 4



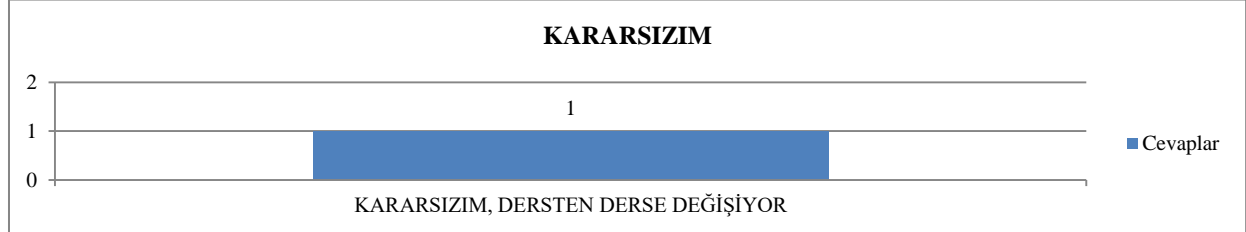
Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan Grafik 4 incelendiğinde ‘Üniversitelerde aldığınız eğitim bu soruları cevaplandırmak için yeterli midir?’ sorusuna öğretmen adaylarının %77'si (46 kişi) ‘hayır yetersiz’ yanıtını, % 18'i (11 kişi) ‘kararsızım’ yanıtını %5 (3 kişi) ise ‘evet yeterli’ yanıtını vermiştir.

Grafik 4.1.



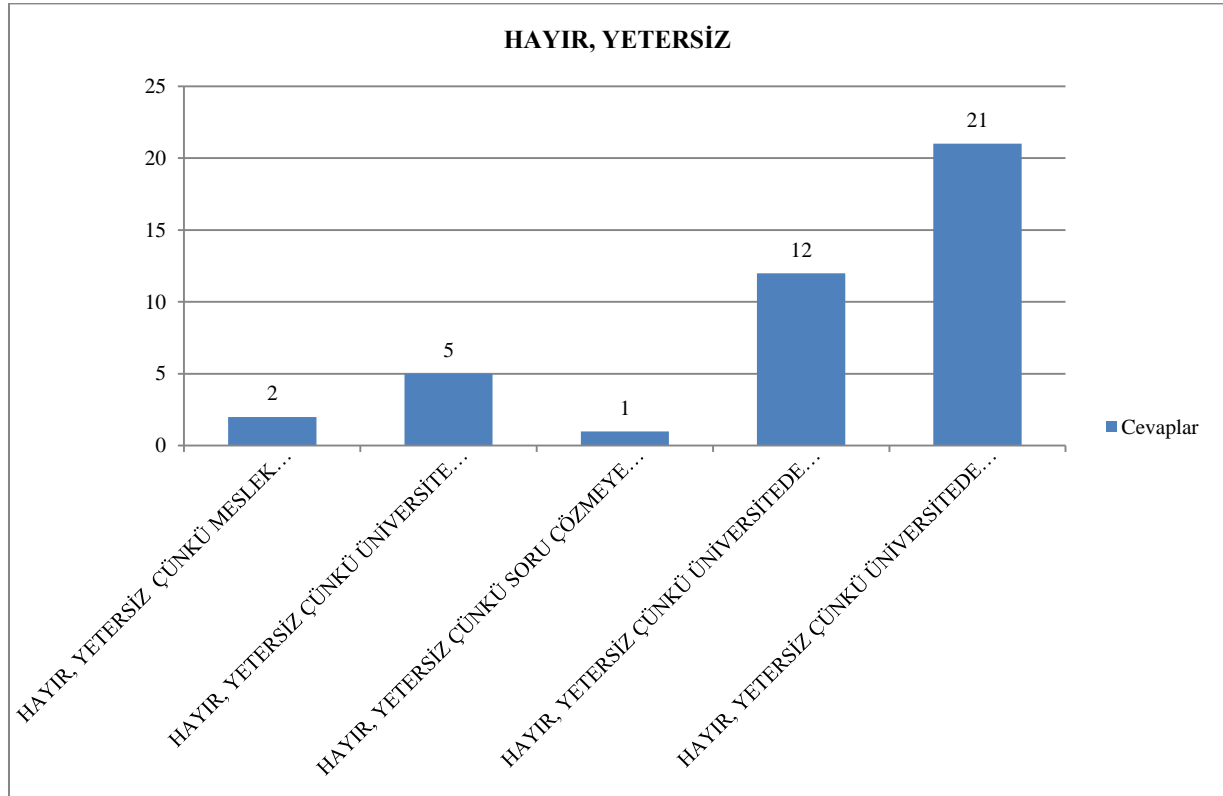
Grafik 4.1. incelendiğinde ‘Üniversitelerde aldığımız eğitim bu soruları cevaplandırmak için yeterli midir?’ sorusuna ‘evet yeterli’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %100’ü (3 kişi) ‘evet yeterli’ yanıtını vermiştir.

Grafik 4.2.



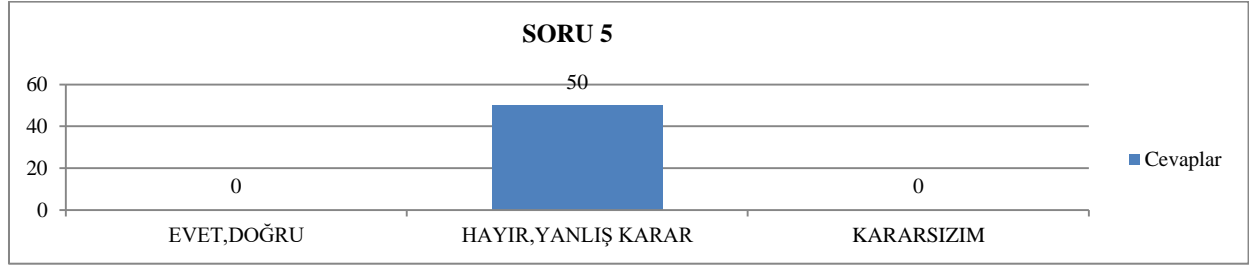
Grafik 4.2. incelendiğinde ‘Üniversitelerde aldığımız eğitim bu soruları cevaplandırmak için yeterli midir?’ sorusuna ‘kararsızım’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %100’ü (1 kişi) ‘kararsızım, dersten derse değişiyor’ yanıtını vermiştir.

Grafik 4.3.



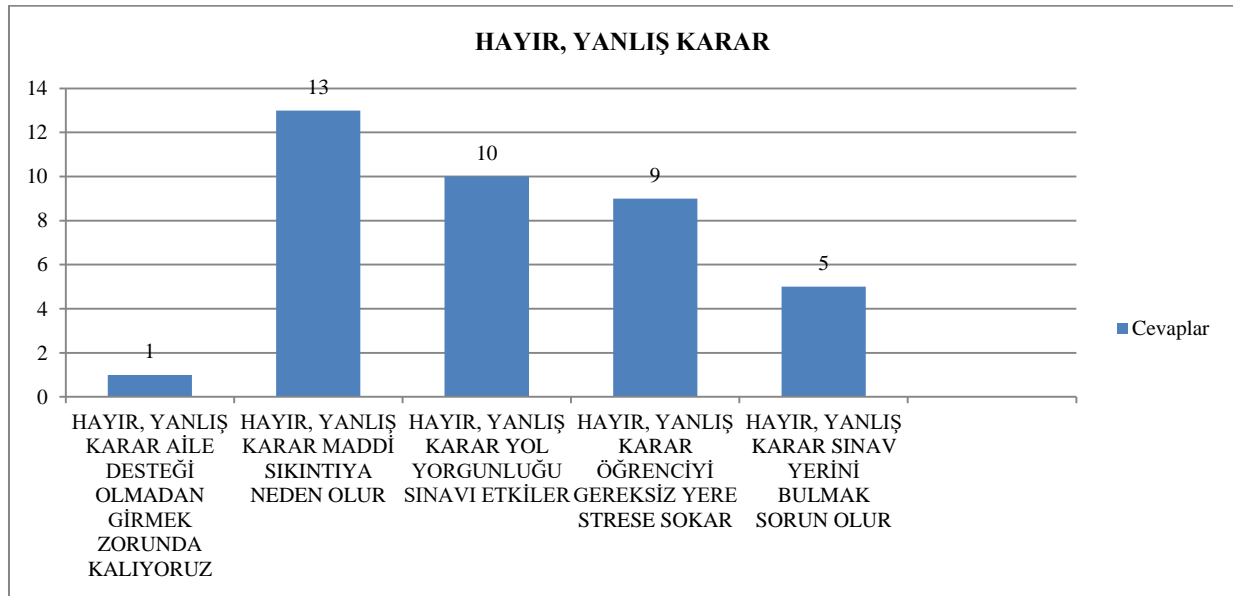
Grafik 4.3 incelendiğinde ‘Üniversitelerde aldığımız eğitim bu soruları cevaplandırmak için yeterli midir?’ sorusuna ‘hayır, yetersiz’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %51’i (21 kişi) ‘hayır, yetersiz çünkü üniversitede verilen eğitim yetersiz’ yanıtını, % 29’u (12 kişi) ‘hayır, yetersiz çünkü üniversitede işlediğimiz konularla sınav soruları eşleşmemektedir’ yanıtını, %12’si (5 kişi) ‘hayır, yetersiz çünkü üniversite akademik bilgi vermekte’ yanıtını, %5’i (2 kişi) ‘hayır, yetersiz çünkü meslek hayatımızda kullanacağımız bilgiler üniversitede anlatılmıyor’ yanıtını, %3’ü (1 kişi) ‘hayır, yetersiz çünkü soru çözmeye yönelik herhangi bir eğitim verilmiyor’ yanıtını vermiştir.

Grafik 5



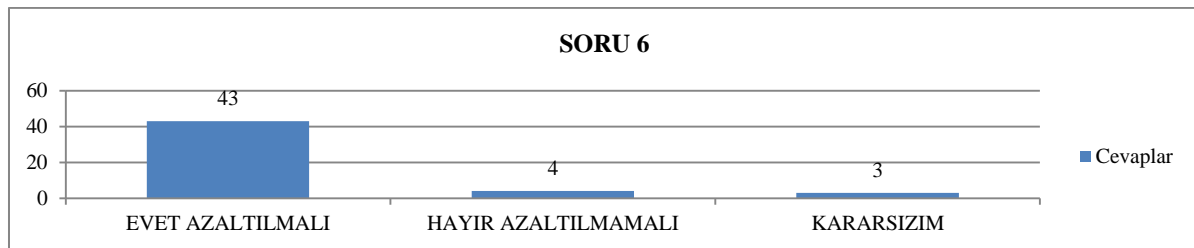
Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan Grafik 5 incelendiğinde 'ÖABT sınavı 17 ilde yapılmaktadır. Sizce bu doğru bir karar mıdır?' sorusuna öğretmen adaylarının %100'ü (50 kişi) 'hayır, yanlış karar yanıtını vermiştir.

Grafik 5.1



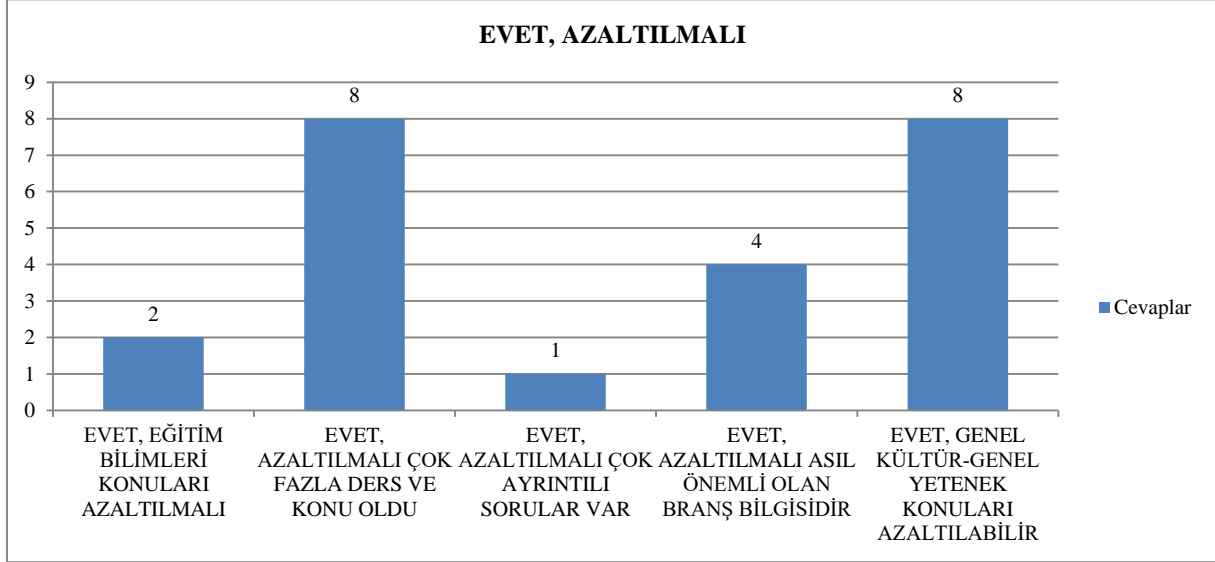
Grafik 5.1. incelendiğinde 'ÖABT sınavı 17 ilde yapılmaktadır. Sizce bu doğru bir karar mıdır?' sorusuna 'hayır, yanlış karar' yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %34'ü (13 kişi) 'hayır, yanlış karar maddi sıkıntıya neden olur' yanıtını, %26'sı (10 kişi) 'hayır yanlış karar yol yorgunluğu sınavı etkiler' yanıtını, %24'ü (9 kişi) 'hayır, yanlış karar öğrenciyi gereksiz yere strese sokar' yanıtını, %13'ü (5 kişi) 'hayır, yanlış karar sınav yerini bulmak sorun olur' yanıtını ve %3 (1 kişi) 'hayır, yanlış karar aile desteği olmadan girmek zorunda kalıyoruz' yanıtını vermiştir.

Grafik 6



Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan Grafik 6 incelendiğinde ‘ÖABT sınavı uygulanmasından sonra öğretmen adaylarının sorumlu olduğu diğer sınavların (Genel Kültür- Genel Yetenek(GK-GY) ve Eğitim Bilimleri(EB)) konuları azaltılmalı mıydı?’ sorusuna öğretmen adaylarının: %86’sı (43 kişi) ‘evet, azaltılmalı’ yanıtını, % 8’i (4 kişi) ‘hayır, azaltılmamalı’ yanıtını ve %6’sı (3 kişi) ‘kararsızım’ yanıtını vermiştir.

Grafik 6.1.



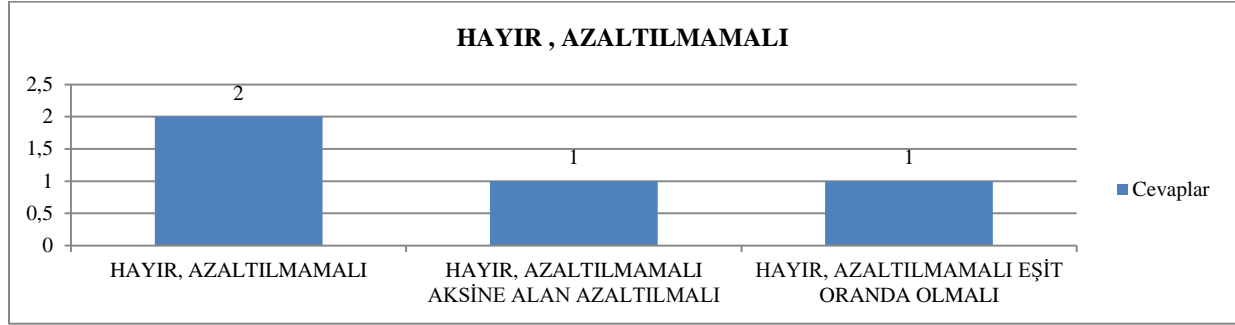
Grafik 6.1. incelendiğinde ‘ÖABT sınavı uygulanmasından sonra öğretmen adaylarının sorumlu olduğu diğer sınavların (Genel Kültür- Genel Yetenek(GK-GY) ve Eğitim Bilimleri(EB)) konuları azaltılmalı mıydı?’ sorusuna ‘evet, azaltılmalı’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %35’i (8 kişi) ‘evet azaltılmalı çok fazla ders ve konu oldu’ yanıtını, %35’i (8 kişi) ‘evet genel kültür- genel yetenek konuları azaltılabilir’ yanıtını, %17’si (4 kişi) ‘evet azaltılmalı asıl önemli olan branş bilgisidir’ yanıtını, % 9’u (2 kişi) ‘evet eğitim bilimleri konuları azaltılmalı’ yanıtını ve % 4’ü (1 kişi) ‘evet, azaltılmalı çok ayrıntılı sorular var’ yanıtını vermiştir.

Grafik 6.2.



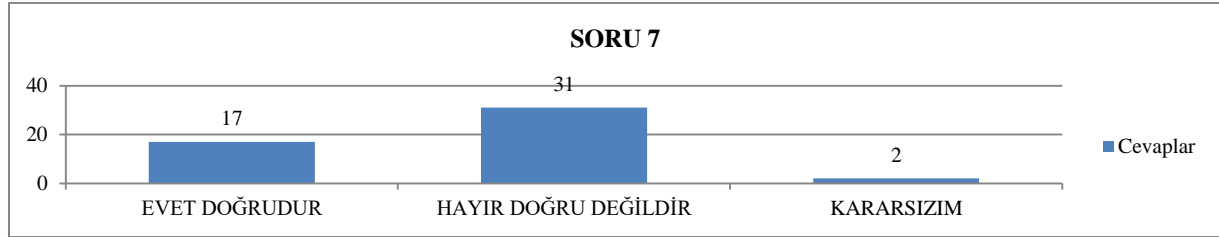
Grafik 6.2. incelendiğinde ‘ÖABT sınavı uygulanmasından sonra öğretmen adaylarının sorumlu olduğu diğer sınavların (Genel Kültür- Genel Yetenek(GK-GY) ve Eğitim Bilimleri(EB)) konuları azaltılmalı mıydı?’ sorusuna ‘kararsızım’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %100’ü (3 kişi) ‘kararsızım’ yanıtını vermiştir.

Grafik 6.3.



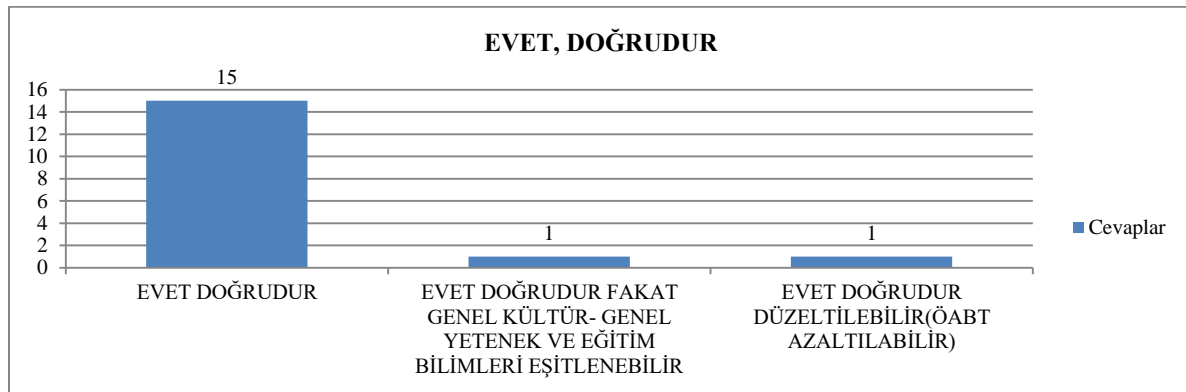
Grafik 6.3. incelendiğinde 'ÖABT sınavı uygulanmasından sonra öğretmen adaylarının sorumlu olduğu diğer sınavların (Genel Kültür- Genel Yetenek(GK-GY) ve Eğitim Bilimleri(EB)) konuları azaltılmalı mıydı?' sorusuna 'hayır, azaltılmamalı' yanıtı veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 50'si (2 kişi) 'hayır azaltılmamalı' yanıtını, % 25'i (1 kişi) 'hayır azaltılmamalı, aksine alan azaltılmalı' yanıtını ve %25'i (1 kişi) ' hayır eşit oranda olmalı' yanıtını vermiştir.

Grafik 7



Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan Grafik 7 incelendiğinde 'Öğretmen alımı için kullanılan puana sınav oturumlarının etkileri şu şekildedir: GK-GY %30, EB %20 VE ÖABT %50. Sizce bu dağılım doğru mudur?' sorusuna öğretmen adaylarının: %62'si (31 kişi) 'hayır, doğru değildir' yanıtını, % 34'ü (17 kişi) 'evet doğrudur' yanıtını ve % 4'ü (2 kişi) 'kararsızım' yanıtını vermiştir.

Grafik 7.1.



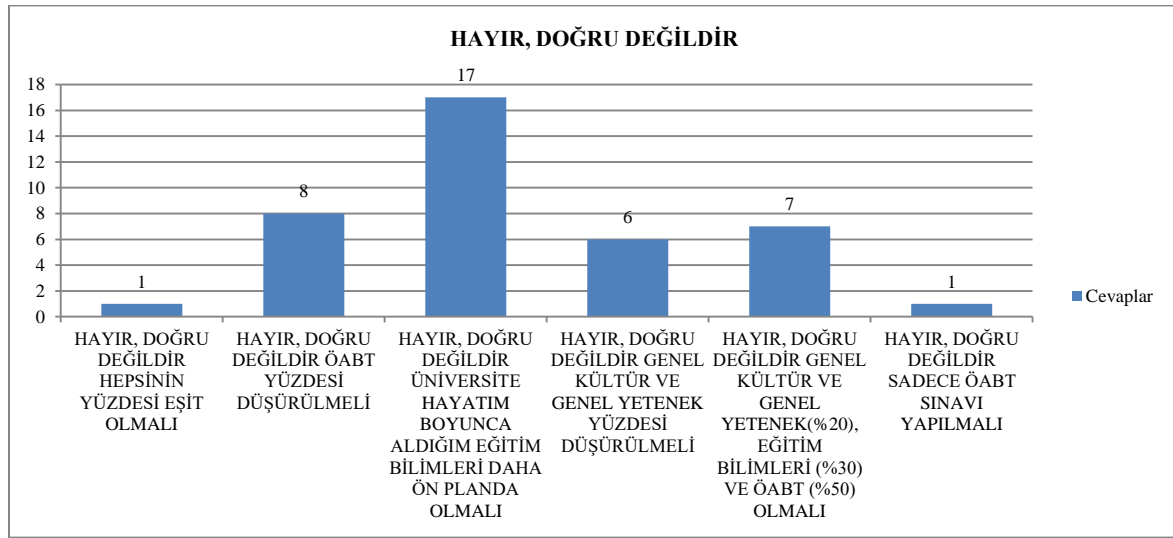
Grafik 7.1. incelendiğinde 'Öğretmen alımı için kullanılan puana sınav oturumlarının etkileri şu şekildedir: GK-GY %30, EB %20 VE ÖABT %50. Sizce bu dağılım doğru mudur?' sorusuna 'evet doğrudur' yanıtı veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 88'i (15 kişi) 'evet, doğrudur' yanıtını, % 6'sı (1 kişi) ' evet doğrudur fakat genel kültür- genel yetenek ve eğitim bilimleri eşitlenebilir' yanıtını ve % 6 'sı (1 kişi) 'evet doğrudur düzeltilebilir (ÖABT azaltılabilir)' yanıtını vermiştir.

Grafik 7.2.



Grafik 7.2. incelendiğinde ‘Öğretmen alımı için kullanılan puana sınav oturumlarının etkileri şu şekildedir: GK-GY %30, EB %20 VE ÖABT %50. Sizce bu dağılım doğru mudur?’ sorusuna ‘kararsızım’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 100’ü (2 kişi) ‘kararsızım’ yanıtını vermiştir.

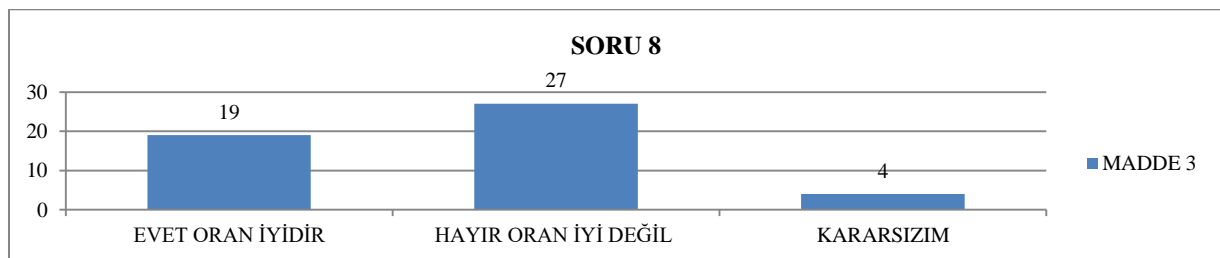
Grafik 7.3.



Grafik 7.3. incelendiğinde ‘Öğretmen alımı için kullanılan puana sınav oturumlarının etkileri şu şekildedir: GK-GY %30, EB %20 VE ÖABT %50. Sizce bu dağılım doğru mudur?’ sorusuna ‘hayır, doğru değildir’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 42’si (17 kişi) ‘hayır doğru değildir. Üniversite hayatım boyunca aldığım eğitim bilimleri daha ön planda olmalı’ yanıtını, % 20’si (8 kişi) ‘hayır doğru değildir ÖABT yüzdesi düşürülmeli’ yanıtını, % 18 ‘si (7 kişi) ‘hayır doğru değildir, genel kültür ve genel yetenek (%20), eğitim bilimleri (%30) ve ÖABT (%50) olmalı’ yanıtını, % 15’i (6 kişi) ‘hayır doğru değildir, genel kültür- genel yetenek yüzdesi düşürülmeli’ yanıtını, % 3’ü (1 kişi) ‘hayır doğru değildir, sadece ÖABT sınavı yapılmalı’ yanıtını ve % 2’si (1 kişi) ‘hayır doğru değildir, hepsinin yüzdesi eşit olmalı’ yanıtını vermiştir.

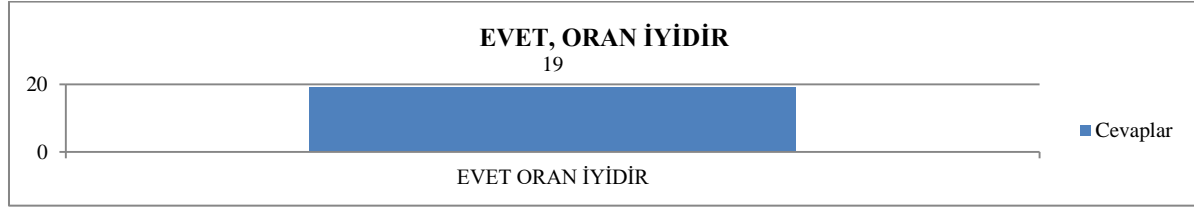
Grafik 8

‘Sınavın 10 soruluk kısmı alan eğitimi konusuyla ilgilidir. Sizce bu bölümün soru sayısı yeterli midir?’ Sorusuna verilen yanıtların yüzde dağılımı:



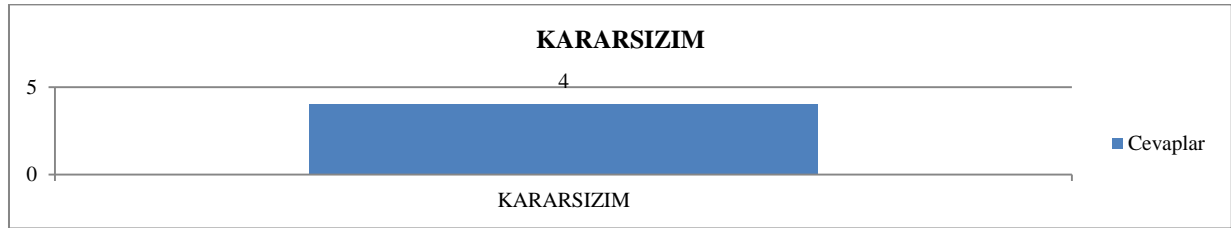
Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan Grafik 8 incelendiğinde ‘Sınavın 10 soruluk kısmı alan eğitimi konusunda yeterli midir?’ sorusuna öğretmen adaylarının: % 54’ü (27 kişi) ‘hayır oran iyi değil’ yanıtını, % 38 ‘i (19 kişi) ‘ evet oran iyidir’ yanıtını ve % 8’i (4 kişi) ‘kararsızım’ yanıtını vermiştir.

Grafik 8.1.



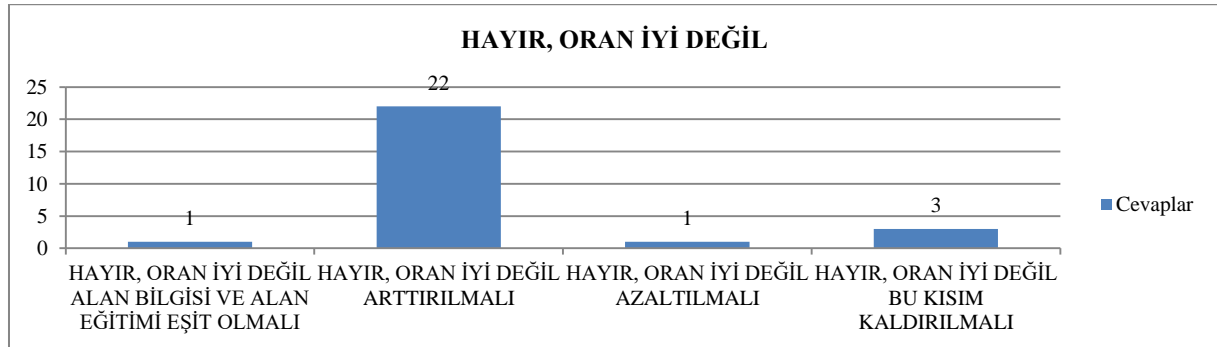
Grafik 8.1. incelendiğinde ‘Sınavın 10 soruluk kısmı alan eğitimi konusunda yeterli midir?’ sorusuna ‘evet, oran iyidir’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 100’ü (19 kişi) ‘evet, oran iyidir’ yanıtını vermiştir.

Grafik 8.2.



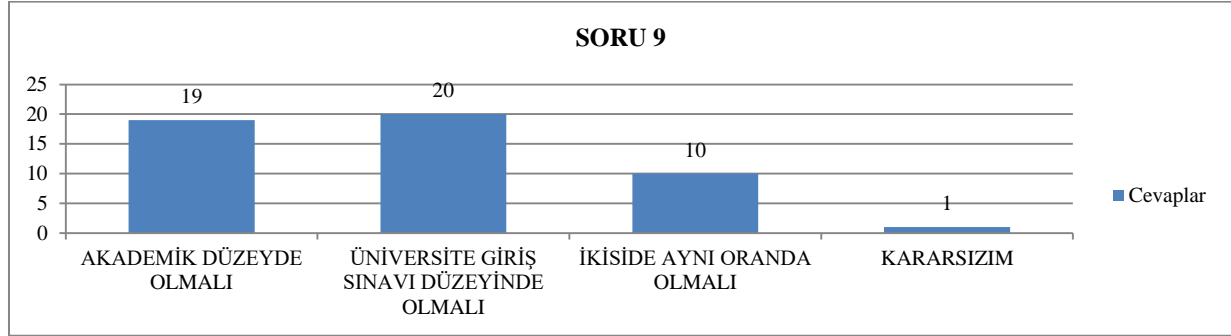
Grafik 8.2. incelendiğinde ‘Sınavın 10 soruluk kısmı alan eğitimi konusunda yeterli midir?’ sorusuna ‘kararsızım’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 100’ü (3 kişi) ‘kararsızım’ yanıtını vermiştir.

Grafik 8.3.



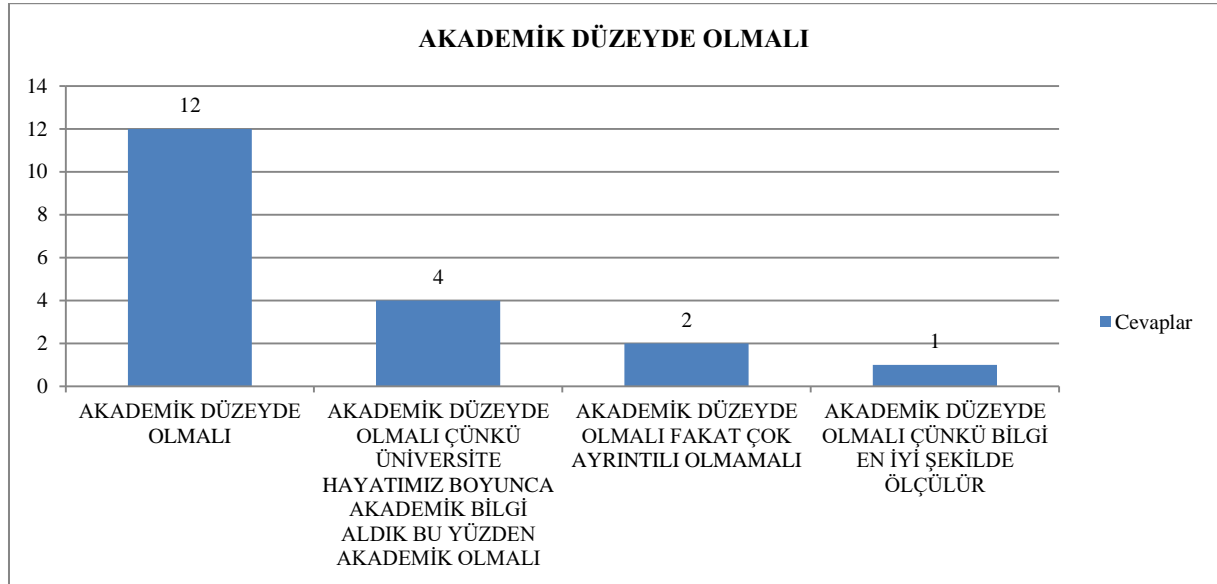
Grafik 8.3. incelendiğinde ‘Sınavın 10 soruluk kısmı alan eğitimi konusunda yeterli midir?’ sorusuna ‘hayır oran iyi değil’ yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 81’ i (22 kişi) ‘hayır oran iyi değil artırılmalı’ yanıtını, %11 ‘i (3 kişi) ‘hayır oran iyi değil bu kısım kaldırılmalı’ yanıtını, % 4’ü (1 kişi) ‘ hayır oran iyi değil alan bilgisi ve alan eğitimi eşit olmalı’ yanıtını ve % 4’ü (1 kişi) ‘ hayır oran iyi değil azaltılmalı’ yanıtını vermiştir.

Grafik 9



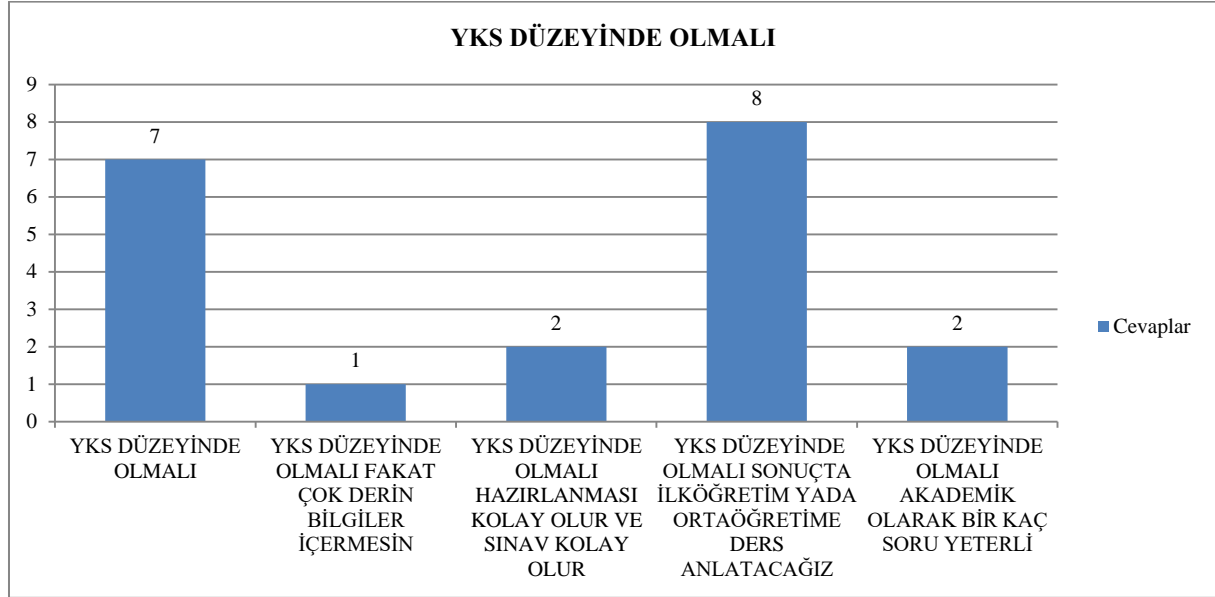
Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan Grafik 9 incelendiğinde 'Bölümünüzün ÖABT sınavında gelen sorular akademik düzeyde mi yoksa üniversite giriş sınavı düzeyinde olmalıdır?' sorusuna öğretmen adaylarının: % 40'ı (20 kişi) 'üniversite giriş sınavı düzeyinde (YKS) olmalı' yanıtını, % 38 'i (19 kişi) ' akademik düzeyde olmalı' yanıtını ve % 20'si (10 kişi) ' ikisi de aynı oranda olmalı ' yanıtını, %2'si (1 kişi) 'kararsızım' yanıtını vermiştir.

Grafik 9.1.



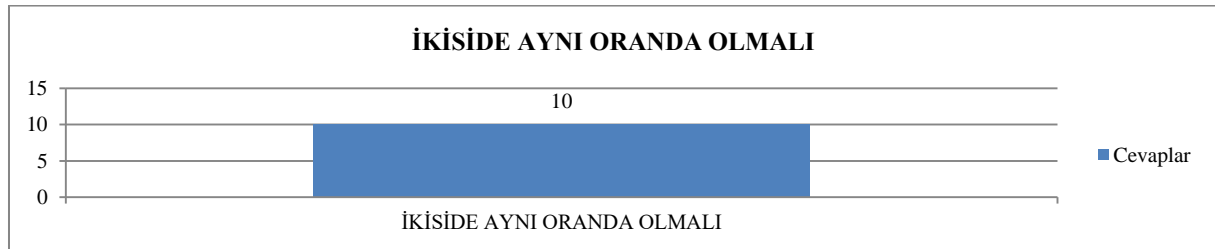
Grafik 9.1. incelendiğinde 'Bölümünüzün ÖABT sınavında gelen sorular akademik düzeyde mi yoksa üniversite giriş sınavı düzeyinde olmalıdır?' sorusuna 'akademik düzeyde olmalı' yanıtını veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 63'ü (12 kişi) 'akademik düzeyde olmalı' yanıtını, % 21'i (4 kişi) 'akademik düzeyde olmalı çünkü üniversite hayatımız boyunca akademik bilgi aldık bu yüzden akademik olmalı' yanıtını, %11'i (2 kişi) 'akademik düzeyde olmalı fakat çok ayrıntılı olmamalı' yanıtını ve %5'i (1 kişi) 'akademik düzeyde olmalı çünkü bilgi en iyi şekilde ölçülür' yanıtını vermiştir.

Grafik 9.2.



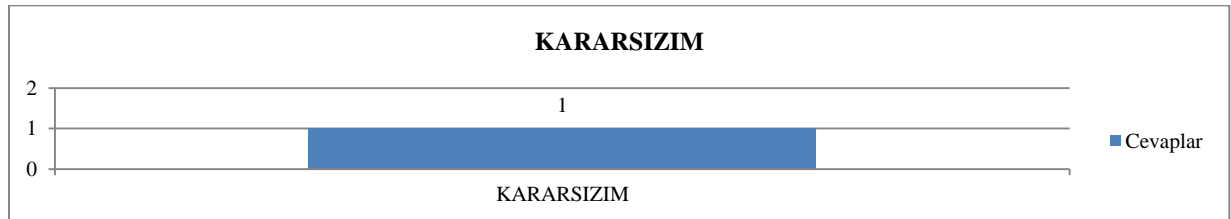
Grafik 9.2. incelendiğinde 'Bölümünüzün ÖABT sınavında gelen sorular akademik düzeyde mi yoksa üniversite giriş sınavı düzeyinde olmalıdır?' sorusuna 'YKS düzeyinde olmalı' yanıtı veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: % 40'ı (8 kişi) 'YKS düzeyinde olmalı sonuçta ilköğretim ya da ortaöğretim de ders anlatacağız' yanıtını, % 35'i (7 kişi) 'YKS düzeyinde olmalı' yanıtını, %10'u (2 kişi) 'YKS düzeyinde olmalı, hazırlanması kolay olur ve sınav kolay olur' yanıtını, %10'u (2 kişi) 'YKS düzeyinde olmalı akademik olarak birkaç soru yeterli' yanıtını ve %5'i (1 kişi) 'YKS düzeyinde olmalı fakat çok derin bilgiler içermesin' yanıtını vermiştir.

Grafik 9.3.



Grafik 9.3. incelendiğinde 'Bölümünüzün ÖABT sınavında gelen sorular akademik düzeyde mi yoksa üniversite giriş sınavı düzeyinde olmalıdır?' sorusuna 'ikisi de aynı oranda olmalı' yanıtı veren öğretmen adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %100'ü (10 kişi) 'ikisinde aynı oranda olmalı' yanıtını vermiştir.

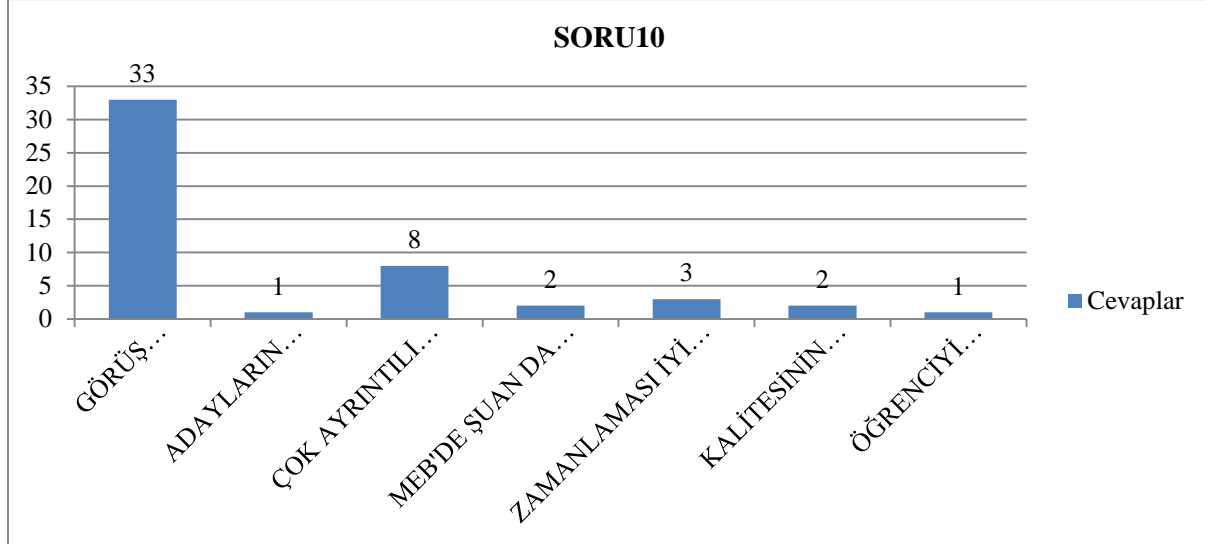
Grafik 9.4.



Grafik 9.4. incelendiğinde 'Bölümünüzün ÖABT sınavında gelen sorular akademik düzeyde mi yoksa üniversite giriş sınavı düzeyinde olmalıdır?' sorusuna 'kararsızım' yanıtı veren öğretmen

adaylarının ÖABT sınavı hakkındaki görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Bu dağılıma göre öğretmen adaylarının: %100'ü (1 kişi) ‘kararsızım’ yanıtını vermiştir.

Grafik 10



Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan Grafik 10 incelendiğinde ‘2013 yılında KPSS’ye eklenen ÖABT sınavı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna öğretmen adaylarının: %66’sı (33 kişi) bu soru ile ilgili görüş bildirmemiştir. Görüş bildirenlerden %16’sı (8 kişi) ‘çok ayrıntılı olmamalı’ yanıtını, % 6’sı (3 kişi) ‘zamanlaması iyi değildir’ yanıtını, % 4’ü (2 kişi) ‘kalitesinin artırılması lazım’ yanıtını, % 4’ü (2 kişi) ‘ MEB’de şu an da görevli öğretmenlere de uygulanmalı’ yanıtını, %2’si (1 kişi) ‘adayların kendi alanında gelişmesini sağlıyor’ yanıtını ve %2’si (1 kişi) ‘öğrenciyi psikolojik açıdan olumsuz etkiler’ yanıtını vermiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma ile öğretmen alımı için kullanılan sınav sistemine eklenen alan bilgisi sınavı çeşitli açılardan sorgulanmıştır. Ülkemizde üniversiteye giriş ve iş hayatına atılmak için birçok sınav uygulanmakta ve bu sınavlardan alınan puana göre bireyler başarılı ya da başarısız şeklinde sınıflandırılmaktadır. Belirli süre içerisinde yapılan ve adayların tüm yönlerini değerlendirme imkânı sunmayan bu sınavları dikkate alarak seçim yapmak tartışmaya açık bir durumdur. Özellikle öğretmenlik mesleği gibi uygulamaya dönük, bilişsel yönü ağır basan bir meslek için bu üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Alan bilgisi çok iyi olan bir öğretmen, bu bilgisini karşısındakine aktarabildiği kadar etkili öğretmen sayılmaktadır. 1739 sayılı Milli eğitim temel kanununda belirtildiği üzere öğretmende bulunması gereken nitelikler alan bilgisi, genel kültür- genel yetenek ve pedagojik formasyondur. Kanunlarla belirtilen bu durum 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır, halen de üzerinde düzenlemeler yapılmaya devam etmektedir.

Bütün bunlar göz önüne alındığında öğretmen alımları için bir sınavın olması son derece önemli bir karardır. Bu sınava alan bilgisi oturumunun eklenmesi ise eğitim sistemimiz ve öğretmenlerimizin gelişimi konusunda oldukça faydalıdır. Tüm bunların yanında öğretmen adaylarının bu kadar çok sınava tabii tutulması ise adaylar açısından düşündürücüdür. Bu konuya çözüm bulmak için 1739 sayılı Milli eğitim temel kanununda bulunmayan fakat KPSS sınavında sorumlu olunan genel yetenek kısmı çıkarılarak öğretmen adayları biraz da olsa rahatlatılabilir.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu KPSS’den hem maddi hem de manevi olarak etkilendiğini belirtmektedir. Bu sonuç Gündoğdu, Çimen, & Turan (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen seçiminde bilgi düzeyini ölçen bir sınav yerine süreç ve uygulama temelli bir yaklaşımla öğretmen seçiminin yapılması gerekliliği açısından Şahin ve Arcagök (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile de benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarından alınan görüşler doğrultusunda sınav ile ilgili düzeltilmesi gereken birkaç nokta göze çarpmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır;

- Eklenen ÖABT sınavı doğru bir karardır. Fakat öğretmen adaylarının yeterlilikleri sadece bu sınavlarla ölçülmemelidir.
- Sınavın süresi bütün branşlar göz önüne alındığında branşlara özel olarak düzeltilebilir.
- Üniversitelerde bu sınava yönelik öğretmen adaylarına dersler verilebilir (sınav da soru çözüm teknikleri).
- Sınavın sadece 18 ilde yapılması son derece yanlış bir karardır. Yaşadığı ilde sınav yapılmayan öğrencilerin mağduriyetlerini gidermek adına bu karar düzeltilmelidir.
- Sorumlu olunan diğer oturumlarda azaltılmaya gidilebilir. Bu yapılmaya bile pedagojik formasyon derslerinin sınav sonuçlarına etki yüzdesi arttırılabilir.

Bu öneriler dikkate alınarak yeniden düzenlenen bir ÖABT sınavı ve kaliteli bir eğitim sistemiyle öğretmen adaylarının daha iyi yetişerek geleceğe hazırlanmasının herkes için daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu konuya yönelik daha detaylı çalışmaların yapılması da gelecekte yapılacak olan düzenlemelere ışık tutması açısından önemli olacaktır.

Kaynakça

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. London: Mc Kinsey and Company.
- Demir, S. B., & Bütüner, K. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alan Sınavına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 113-128.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-31.
- Erdem, E., & Soylu, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının KPSS ve Alan Sınavına İlişkin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 223-236.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 35-43.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmen Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14.
- MEB. (2013). Alan sınavı yönetmeliği. i Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nartgün, S. (2008). Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), 47-58.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi*, 2 (4), 597-607.
- Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Alan Sınavına Yönelik Görüşleri. *XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*.
- Şimşek, N., & Akgün, İ. H. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kpss Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına (Öabs) Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15).
- Yüksel, S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş sözlü bildiri*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS READING HABITS: ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION EXAMPLE

M.Handan GÜNEŞ*

*OMÜ Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, SAMSUN. hgunes@omu.edu.tr

Sinem GÖNÜL**

** OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Eğitimi SAMSUN. snmqnl@gmail.com

ABSTRACT

The main aim of the education is to educate individuals who can produce solutions to problems, interpret and use the information they have learned in daily life in order to ensure social and cultural development. To do this, the most basic action is to read. But it's easy to learn to read, and it's often difficult to make a habit. In this context, the place of teachers is very important in acquiring the habit of reading books to individuals. In this study, it was aimed to determine the book reading habits and attitudes of the students of the Faculty of education who are teachers of the future. The sample of the study consists of 157 volunteer teachers who were educated at the Ondokuz Mayıs University Faculty of Education. In order to determine the attitudes of teacher candidates towards reading books and reading books, a "scale of attitudes towards reading books" was used as a data collection tool. In the survey, the percentage distribution of the data obtained from each item was examined and it was observed that the teacher candidates liked to read books in general and they were aware of the benefits of reading books.

Key Words: Book, teacher candidates, habit of reading

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUMLARI: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

ÖZET

Eğitimin temel amacı toplumsal ve kültürel kalkınmanın sağlanabilmesi için problemlere karşı çözüm üretebilen, yorumlayabilen, öğrendiği bilgiyi günlük hayatta kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Bunun için de yapılması gereken en temel eylem okumaktır. Fakat okumayı öğrenmek kolay, alışkanlık haline getirmek ise genellikle zordur. Bu bağlamda kitap okuma alışkanlığının bireylere kazandırılmasında öğretmenlerin yeri oldukça önemlidir. Yapılan çalışmada, geleceğin öğretmeni olan eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören gönüllü 157 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak, "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ankette her maddeden elde edilen verilerin yüzde dağılımına bakılmıştır ve öğretmen adaylarının genel olarak kitap okumayı sevdiği, kitap okumanın sağladığı faydaların bilincinde oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kitap, öğretmen adayları, okuma alışkanlığı

1. Giriş

Bilim ve teknolojinin sürekli geliştiği, bilgi birikiminin hızlı bir şekilde artmış olduğu günümüzde, yeniliklere açık olmak, yenilikleri takip etmek gerektiği gibi, yaşam içerisinde bu yeniliklere yer verilmesi de kaçınılmazdır. Bilim, teknoloji ve ekonomi alanındaki gelişmeler insanların yeni bakış açıları kazanmalarını, yeni alışkanlıklara ve anlayışlara sahip olmalarını gerektirmektedir (Gömleksiz, 2004a).

Elde edilen yeni bilgiler iletişim teknolojilerinin de gelişmesiyle her geçen gün dergi, makale, gazete ve kitaplarla okuyucuya sunulmaktadır. Bundan dolayı bireylerin sürekli yenilenen bilgi, düşünce ve yeniliklerden haberdar olması, onları anlayabilmesi için okuması gerekmektedir (Tel, Öcalan, Ramazanoğlu, & Demirel, 2007). Okuma kavramı ile ilgili literatürde çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Yalman, Özkan ve Kutluca (2013) okumayı, sözcüklerin duyu organları ile algılanarak anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak, Özbay (2009) "göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci" olarak, Yalçın (2002) ise insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi olarak, Günay (2007) ise alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadırlar. Okumak, aslında bir noktada insanın kendi kendini eğitmesi sürecine katkıda

bulunmasıdır (Tezcan, 1983). Yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere okumak eylemi, farklı bakış açıları edinmemizi sağlayan, değişen, yenilenen ve sürekli artan bilimsel bilgilerden faydalanmamıza olanak veren, çevremizde yaşanan sosyal ve kültürel olaylardan haberdar olmamızı sağlayan en temel eylemdir. Okumada zorluk yaşamayan bireyler zihnini anlamlı şekilde besleyebilirler ve olaylara farklı pencerelerden bakma olanağını elde ederler (Yalman , Özkan, & Kutluca, 2013).

Günümüz çağdaş eğitim anlayışına göre öğrenme-öğretme süreci yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireylerin yaşam boyu devam eden bu süreçte çok çeşitli bilgilere ulaşip, bu bilgileri kullanabilmeleri için okuma alışkanlığına sahip olmaları gerekmektedir ve ilköğretim kademesinden itibaren bireylere okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Okuma alışkanlığı bireyler tarafından zorunluluk olarak görülmemelidir. Bazı araştırmacılar okumanın bir alışkanlık değil, yaşam felsefesi ve tutku haline getirilmesi gerektiğini düşünmektedirler (Yalman , Özkan, & Kutluca, 2013). Okuma alışkanlığı, bireylerin kendisini ve yaşadığı çevreyi anlayabilmesi için okumayı bir araç olarak görmeleri ve bu aracı kullanma istekleridir (Özbay, 2009). Günümüzün ihtiyacı olan bireyler, okuduğunu, gördüğünü, dinlediğini aynen tekrarlayan bireyler değil (Gömleksiz, 2004b), okuduğu, gördüğü ve dinlediğini anlayan, bunlar üzerinden yorum yapabilen, eleştirel düşünme beceresine sahip olan, iletişimi kuvvetli, kendi geleceği ve toplumun geleceği üzerine çıkarımlarda bulunabilen bireylerdir. Bütün bu yeterliklerin bireyler tarafından kazanılmasında etkili olan faktör ise okuma alışkanlığının edinilmesidir.

Bilindiği üzere bireyler ilkokula gitme yaşına kadar eğitimlerini aile içerisinde görmektedir. Bundan dolayı küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken davranışları edinmeleri konusunda aileler oldukça önemlidir. Kitap okuma alışkanlığı da bu alışkanlıklardan biridir. Alışkanlıklar toplumsallaşmanın önemli sonuçlarından biridir (Bamberger, 1990). Bireylerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin yanı sıra ilköğretim kademesinden üniversite kademesine kadar hayatına girmiş olan öğretmenlerinin de önemli katkıları vardır. Bircan ve Tekin (1989)'e göre okuma alışkanlığı, temelde örgün eğitim sistemi içinde kazanılan bir beceridir (Bircan ve Tekin, 1989).

Eğitim sisteminin her kademesinde yer alan öğretmenlerin, öğrencilere iyi bir model ve rehber olarak onları yönlendirmeleri, güdülemeleri, desteklemeleri, aynı zamanda da onlara okumaya dönük tutum ve davranışları ile örnek olmaları gerekmektedir (Bozpolat, 2010). Tosunoğlu (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, çocuklara kitap okuma düşüncesini aşılama en büyük etkiyi %70,7'lik bir oranla öğretmenlerin yaptığı, aynı şekilde öğrencilere ilk kitaplarını %33,0 oranıyla sınıf öğretmenlerinin verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri kitap okumaya teşvik etmesi, onların seviyelerine uygun kitaplar önerebilmesi ve okuma alışkanlığını kazandırabilmeleri için önce kendilerinin bu alışkanlığa sahip olmaları gerekmektedir. Bu da düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmakla ve okumaya yönelik olumlu tutumlarla mümkündür (Bozpolat, 2010).

Aynı zamanda öğretmenlerin sahip olacağı okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik olumlu tutumları onların mesleki gelişimlerine de önemli katkı sağlayacaktır. Öğretmenler yeni eğilimleri, branşları doğrultusunda yapılmış güncel çalışmaları, yeni bilimsel bilgileri, öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirici araç-gereçleri, yöntem ve teknikleri düzenli ve sürekli okuyarak öğrenebilirler (Eicher ve Wood, 1977). Bu bağlamda öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya ilişkin tutumlarının araştırılması önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Geleceğin öğretmenleri olacak olan eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmış olan çalışmanın örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören gönüllü 157 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve sınıf dağılımları tablo 1 de görülmektedir. Araştırmanın verileri Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. 21'i olumlu, 9'u olumsuz olan toplam 30 maddeden oluşan ankette yapılan analiz sonucunda 6 faktör belirlenmiş ve bu faktörler "sevgi", "gereklilik", "istek",

“alışkanlık”, “etki”, “yarar” başlığı altında toplanmıştır. Bu anketin gönüllü öğretmen adaylarına uygulanması sonucunda elde edilen verilerin yüzde dağılımına bakılmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin dağılım

Toplam	N=157	
	f	%
Cinsiyet		
Kız	116	73.9
Erkek	41	26.1
Bölüm	f	%
Biyoloji	24	15.2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	30	19.1
Zihin Engelliler Öğretmenliği	25	15.9
Okul Öncesi	16	10.1
Türkçe	33	21
İngilizce	29	18.4
Sınıf	f	%
3.sınıf	33	21
4.sınıf	124	78.9

3. Bulgular

Öğretmen adaylarına uygulanan “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerin yüzde dağılımı tablo 2 de görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yüzde dağılımları

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum İfadeleri	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Kitap okumayı sevmiyorum.	10	6.3	12	7.6	20	12.7	26	16.5	89	56.6
2. Kitap okuma alışkanlığım yok.	15	9.5	16	10.1	29	18.4	34	21.6	63	40.1
3. Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	6	3.8	13	8.2	19	12.1	35	22.2	84	53.5
4. Kitap okumayı gereksiz buluyorum.	2	1.2	1	0.6	3	1.9	37	23.5	114	72.6
5. Kitap okumaktan nefret ediyorum.	1	0.6	5	3.1	5	3.1	31	19.7	115	73.2
6. İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.	1	0.6	3	1.9	10	6.3	29	18.4	114	72.6
7. Hiç kitap okumuyorum.	7	4.4	6	3.8	13	8.2	32	20.3	99	63
8. Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	54	34.3	50	31.8	32	20.3	12	7.6	9	5.7
9. Okumanın önemini yeterince kavranmadığı inancındayım.	73	46.4	54	34.3	17	10.8	6	3.8	7	4.4
10. İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	59	37.5	62	39.4	22	14	7	4.4	7	4.4
11. Kitap okumayı gerekli buluyorum.	92	58.5	52	33.1	7	4.4	2	1.2	4	2.5
12. Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum	64	40.7	51	32.4	28	17.8	7	4.4	7	4.4
13. Gazete okumayı gereksiz buluyorum.	5	3.1	5	3.1	20	12.7	52	33.1	75	47.7
14. Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	32	20.3	52	33.1	40	25.4	24	15.2	9	5.7
15. Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	91	57.9	48	30.5	8	5	6	3.8	4	2.5
16. Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	46	29.2	38	24.2	42	26.7	15	9.5	16	10.1
17. Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	87	55.4	50	31.8	13	8.2	3	1.9	4	2.5
18. Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	92	58.5	45	28.6	13	8.2	3	1.9	4	2.5
19. Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	97	61.7	47	29.9	8	5	3	1.9	2	1.2
20. Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	40	25.4	49	31.2	49	31.2	15	9.5	4	2.5
21. Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	100	63.6	43	27.3	6	3.8	2	1.2	6	3.8
22. Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	99	63	40	25.4	8	5	2	1.2	8	5
23. Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	96	61.1	43	27.3	9	5.7	3	1.9	6	3.8
24. Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.	94	59.8	39	24.8	11	7	3	1.9	10	6.3
25. Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	101	64.3	39	24.8	7	4.4	4	2.5	6	3.8
26. Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	83	52.8	52	33.1	13	8.2	3	1.9	6	3.8
27. Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	73	46.4	49	31.2	20	12.7	6	3.8	9	5.7
28. Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.	86	54.7	53	33.7	11	7	1	0.6	6	3.8
29. Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	93	59.2	28	17.8	20	12.7	10	6.3	6	3.8
30. Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	86	54.7	46	29.2	15	9.5	4	2.5	6	3.8

Tablo 2.de belirtilen verilere göre her bir maddenin değerlendirilmesi ayrı ayrı ele alınmıştır.

1. *“Kitap okumayı sevmiyorum.”* ifadesine öğretmen adaylarının %56.6’sı *“Hiç katılmıyorum”*, %16.5 ‘i de *“Katılmıyorum”* diyerek olumlu bir yanıt verirken, % 6.3 *“Tamamen Katılıyorum”*, % 7.6 *“Katılıyorum”* ve %12.7 *“Kısmen Katılıyorum”* yanıtlarını vererek olumsuz bir görüş belirtmektedirler.
2. *“Kitap okuma alışkanlığım yok.”* ifadesine öğretmen adaylarının %40.1’inin *“Hiç Katılmıyorum”*, %21.6’sının *“Katılmıyorum”* cevabını verirken, %9.5’i *“Tamamen Katılıyorum”*, %10.1’i *“Katılıyorum”* ve %18.4’ü ise *“Kısmen Katılıyorum”* diyerek olumsuz bir yanıt vermektedir.
3. *“Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.”* ifadesine öğretmen adaylarının %53.5’i *“Hiç Katılmıyorum”*, %22.2’si *“Katılmıyorum”* cevabını vererek olumlu bir görüş belirtmektedirler.
4. *“Kitap okumayı gereksiz buluyorum.”* ifadesine öğretmen adaylarının %72.6’sı *“Hiç Katılmıyorum”*, %23.5’i de *“Katılmıyorum”* diyerek olumlu görüşte bulunurken, birkaç kişi de *“Tamamen Katılıyorum”*, *“Katılıyorum”*, *“Kısmen Katılıyorum”* yanıtlarını vererek olumsuz tutum belirtmektedirler.
5. *“Kitap okumaktan nefret ediyorum.”* İfadesine öğretmen adaylarının %73.2’si *“hiç katılmıyorum”*, % 19.7’si *“Katılmıyorum”* yanıtını vererek olumlu bir tutum belirtmektedirler.
6. *“İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.”* ifadesine öğretmen adaylarının %72.6’sı *“Hiç Katılmıyorum”*, %18.4’ü *“Katılmıyorum”* yanıtını vererek olumlu bir görüş belirtmektedirler.
7. *“Hiç kitap okumuyorum.”* ifadesine öğretmen adaylarının % 63’ü *“Hiç Katılmıyorum”*, % 20.3’ü *“Katılmıyorum”* cevabını vererek kitap okuduklarına dair olumlu görüş belirtirken, % 4.4’ü *“Tamamen Katılıyorum”*, %3.8’i *“Katılıyorum”* ve % 8.2’si *“Kısmen Katılıyorum”* yanıtıyla kitap okumadıklarına dair olumsuz görüş belirtmektedirler.
8. *“Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.”* İfadesine öğretmen adaylarının % 34.3’ü *“Tamamen Katılıyorum”*, % 31.8’i *“Katılıyorum”* ve % 20.3’ ü de *“Kısmen Katılıyorum”* yanıtlarını vererek kitap okumanın hoşlarına gittiği yönünde olumlu görüş belirtirken, *“Hiç Katılmıyorum”*, *“Katılmıyorum”* yanıtlarını vererek olumsuz görüş belirten öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir.
9. *“Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.”* İfadesine öğretmen adaylarının % 46.4’ü *“Tamamen Katılıyorum”*, % 34.3’ü *“Katılıyorum”*, % 10.8’ i de *“Kısmen Katılıyorum”* yanıtlarının vererek okumanın öneminin yeterince kavranmadığını düşünmektedirler. Okumanın öneminin kavrandığını düşünen öğretmen adaylarının ise % 3.8’i *“Katılmıyorum”*, % 4.4’ü *“Hiç Katılmıyorum”* yanıtlarını verdiği görülmektedir.
10. *“İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.”* İfadesine öğretmen adaylarının % 37.5’i *“Tamamen Katılıyorum”*, %39.4’ü *“Katılıyorum”* ve % 14’ü *“Kısmen Katılıyorum”* yanıtını vererek iyi bir okuyucu olacağını düşünürken, % 4.4’ü *“Katılmıyorum”*, % 4.4’ü de *“Hiç Katılmıyorum”* yanıtını vererek iyi bir okuyucu olabileceklerini düşünmemektedirler.
11. *“Kitap okumayı gerekli buluyorum.”* İfadesine öğretmen adaylarının %58.5’i *“Tamamen Katılıyorum”*, %33.1’i *“Katılıyorum”* ve %4.4’ü de *“Kısmen Katılıyorum”* yanıtını vererek kitap okumayı gerekli bulmaktadır.
12. *“Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.”* İfadesine öğretmen adaylarının % 40.7’si *“Tamamen Katılıyorum”*, %32.4’ü *“Katılıyorum”*, %17.8’i *“Kısmen Katılıyorum”* yanıtlarını vererek okuma kulüplerinin oluşturulmasını istediklerini belirtirken, %4.4’ü *“Katılmıyorum”* ve yine % 4.4’ü de *“Hiç katılmıyorum”* yanıtıyla bu yönde bir istekleri olmadığını belirtmektedirler.

13. “*Gazete okumayı gereksiz buluyorum.*” İfadesine öğretmen adaylarının % 47.7’si “Hiç Katılmıyorum”, %33.1’i “Katılmıyorum” yanıtıyla gerekli bulduğunu belirtirken, az da olsa bazıları da “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kısmen katılıyorum” yanıtlarıyla gereksiz bulduklarını belirtmektedirler.
14. “*Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.*” İfadesine öğretmen adaylarının 20.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 33.1’i “Katılıyorum”, %25.4’ü ise “Kısmen Katılıyorum” yanıtlarını vererek gazetelerin etki alanının geniş olduğuna inanırken, %15.2’si “Katılıyorum”, %5.7’si “Hiç Katılmıyorum” yanıtlarını vererek inanmadıklarını ifade etmektedirler.
15. “*Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.*” İfadesine öğretmen adaylarının %57.9’u “tamamen katılıyorum”, %30.5’i “katılıyorum”, %5’i “kısmen katılıyorum” yanıtını verirken, % 3.8’i “katılmıyorum”, % 2.5’i de “hiç katılmıyorum” yanıtını vermektedir.
16. “*Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.*” İfadesine öğretmen adaylarının % 29.2’si “tamamen katılıyorum”, %24.2’si “katılıyorum”, % 26.7’si “kısmen katılıyorum” yanıtını vererek yabancı klasiklerini sevdiklerini belirtmektedir.
17. “*Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.*” İfadesine öğretmen adaylarının % 55.4’ü “tamamen katılıyorum”, %31.8’i “katılıyorum”, %8.2’si “kısmen katılıyorum” yanıtını vererek kitap okumanın insanları ve dünyayı daha iyi anlamada etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarından bazıları ise “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” yanıtlarını vererek etkili olmadığını düşünmektedirler.
18. “*Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır..*” İfadesine öğretmen adaylarının % 58.5’i “tamamen katılıyorum”, % 28.6’sı “katılıyorum”, % 8.2’si “kısmen katılıyorum” yanıtını vererek olumlu görüş belirtirken, % 0.6’sı (1 kişi) “Katılmıyorum”, % 3.8’i “hiç katılmıyorum” yanıtlarıyla olumsuz görüş belirtmektedirler.
19. “*Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.*” İfadesine öğretmen adaylarının %61.7’si “tamamen katılıyorum”, % 29.9’u “katılıyorum”, %5’i “kısmen katılıyorum” yanıtlarını vererek okumanın zihinsel kapasitemizi arttırdığını düşünürken, sayısı az da olsa bazılarının ise “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” yanıtlarını verdiği görülmektedir.
20. “*Türk klasiklerini okumayı seviyorum.*” İfadesine öğretmen adaylarının % 25.4’i “tamamen katılıyorum”, %31.2 “katılıyorum” yine %31.2 “kısmen katılıyorum” yanıtlarını vererek Türk klasiklerini okumayı sevdiklerini belirtirken, % 9.5’i “katılmıyorum”, %2.5’i de “hiç katılmıyorum” yanıtlarını vererek olumsuz görüş belirtmektedirler.
21. “*Okuma hayal dünyamızı geliştirir.*” İfadesine öğretmen adaylarının % 63.6’sı “tamamen katılıyorum”, % 27.3’ü “katılıyorum”, % 3.8’i “kısmen katılıyorum” yanıtlarını vererek okumanın hayal dünyamızı geliştirdiğini belirtirken, % 1.2’si “katılmıyorum”, %3.8’i “hiç katılmıyorum” yanıtlarını verdiği görülmektedir.
22. “*Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.*” İfadesine öğretmen adaylarının % 63’ü “tamamen katılıyorum”, %25.4’ü “katılıyorum”, % 5’i “kısmen katılıyorum” yanıtlarını vererek okumanın çok yönlü düşünme becerisi oluşturduğunu düşünmektedirler.
23. “*Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.*” İfadesine öğretmen adaylarının % 61.1’i “tamamen katılıyorum”, %27.3’ü “katılıyorum”, %5.7’si “kısmen katılıyorum” yanıtlarını vererek kitap okumanın analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirdiğini düşündükleri görülmektedir.
24. “*Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.*” İfadesine öğretmen adaylarının %59.8’i “tamamen katılıyorum”, % 24.8’i “katılıyorum”, %7’si “kısmen katılıyorum” yanıtını vererek olumlu görüş belirtirken, % 1.9’u “katılmıyorum”, % 6.3’ü “hiç katılmıyorum” yanıtlarıyla olumsuz görüş belirtmektedir.

25. “Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.” İfadesine öğretmen adayları % 64.3’ü “tamamen katılıyorum”, % 24.8’i “katılıyorum”, %4.4’ü “kısmen katılıyorum” yanıtlarını vererek farklı tür kitaplar okumanın hayata bakış açımızı etkilediğini düşünürken, %2.5’i “katılmıyorum”, %3.8’i “hiç katılmıyorum” yanıtlarıyla etkilemediğini düşünmektedir.
26. “Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.” ifadesine öğretmen adayları %52.8’i “tamamen katılıyorum”, %33.1’i “katılıyorum”, % 8.2’si “kısmen katılıyorum” yanıtlarını vererek okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabileceğimizi düşündükleri görülürken, %1.9’u “katılmıyorum”, % 3.8’i ise “hiç katılmıyorum” yanıtlarıyla tersi bir görüş ifade etmektedirler.
27. “Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.” İfadesine öğretmen adaylarının % 46.4’ü “tamamen katılıyorum”, %31.2’si “katılıyorum”, %12.7’si “kısmen katılıyorum” yanıtlarını verirken, %3.8’i “katılmıyorum”, %5.7’si “hiç katılmıyorum” yanıtını verdiği görülmektedir.
28. “Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.” İfadesine öğretmen adaylarının % 54.7’si “tamamen katılıyorum”, %33.7’si “katılıyorum”, % 7’si de kısmen katılıyorum yanıtlarını verirken, tersi görüş ifade eden yani “hiç katılmıyorum”(%0.6) , “katılmıyorum” (%3.8) yanıtlarını verenlerin de olduğu görülmektedir.
29. “Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.” İfadesine öğretmen adaylarının %59.2’si “tamamen katılıyorum”, % 17.8’i “katılıyorum”, %12.7’si “kısmen katılıyorum” yanıtlarını vererek bu yönde istekleri olduğunu belirtirken, %6.3’ü “katılmıyorum”, %3.8’i de “hiç katılmıyorum” yanıtlarıyla böyle bir istekleri olmadığını belirtmektedirler.
30. “Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.” İfadesine öğretmen adaylarının %54.7’si “tamamen katılıyorum”, %29.2’si “katılıyorum”, %9.5’i “kısmen katılıyorum yanıtlarını verirken, %2.5’i “katılmıyorum”, %3.8’i “hiç katılmıyorum” yanıtlarını vermektedir.

Tablo 3. Sevgi alt boyutuna ilişkin görüşler ve yüzde dağılımları

Madde No	Kitap Okumayı Sevmeye İlişkin Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Kitap okumayı sevmiyorum.	10	6.3	12	7.6	20	12.7	26	16.5	89	56.6
3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	6	3.8	13	8.2	19	12.1	35	22.2	84	53.5
5	Kitap okumaktan nefret ediyorum.	1	0.6	5	3.1	5	3.1	31	19.7	115	73.2
6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.	1	0.6	3	1.9	10	6.3	29	18.4	114	72.6
8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	54	34.3	50	31.8	32	20.3	12	7.6	9	5.7
16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	46	29.2	38	24.2	42	26.7	15	9.5	16	10.1
20	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	40	25.4	49	31.2	49	31.2	15	9.5	4	2.5

Sevgi alt boyutuna ilişkin görüşlerin belirtildiği tablo 3.’te “**Kitap okumayı sevmiyorum**” ifadesine 115 öğretmen adayından %56.6’sı “**Hiç Katılmıyorum**” ve %16.5’i de “**Katılmıyorum**” yanıtlarını vererek kitap okumayı sevdiklerini belirtirken, % 6.3’ü “**Tamamen Katılıyorum**”, % 7.6’sı “**Katılıyorum**” ve %12.7’si “**Kısmen Katılıyorum**” yanıtlarını vererek kitap okumayı sevmediklerini belirtmektedirler.

Sevgi alt boyutuna ilişkin diğer maddelere verilen yanıtların yüzde oranlarına bakıldığında ise genel olarak öğretmen adaylarının, kitap okumayı sıkıcı bulmadıkları, boş zamanlarında kitap okumaktan hoşlandıkları ve bazılarının yabancı klasikleri okumayı severken bazılarının ise Türk klasiklerini okumayı sevdikleri görülmektedir.

Sayısal olarak az da olsa bazı öğretmen adaylarının kitap okumayı sıkıcı buldukları, kitap okumayı sevmedikleri de elde edilen veriler arasındadır.

Tablo 4. *Alışkanlık alt boyutuna ilişkin görüşler ve yüzde dağılımları*

Madde No	Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2	Kitap okuma alışkanlığım yok.	15	9.5	16	10.1	29	18.4	34	21.6	63	40.1
7	Hiç kitap okumuyorum.	7	4.4	6	3.8	13	8.2	32	20.3	99	63
18	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	92	58.5	45	28.6	13	8.2	1	0.6	6	3.8
27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	73	46.4	49	31.2	20	12.7	6	3.8	9	5.7

Alışkanlık alt boyutuna ilişkin görüşlerin belirtildiği tablo 4'te görüldüğü üzere **“Kitap okuma alışkanlığım yok”** ifadesine öğretmen adaylarının %9.5'i **“Tamamen katılıyorum”**, %10.1'i **“Katılıyorum”**, %18.4'ü **“Kısmen katılıyorum”** yanıtlarını vererek böyle bir alışkanlıkları olmadığını belirtirken, %21.6'sı **“Katılmıyorum”**, %40.1'i de **“Hiç katılmıyorum”** yanıtlarını vererek kitap okuma alışkanlıkları olduğunu ifade etmektedirler.

“Hiç kitap okumuyorum” ifadesine ise öğretmen adaylarının %63'ü **“Hiç katılmıyorum”**, %20.3'ü **“Katılmıyorum”** yanıtlarını vererek kitap okuduklarını belirtirken, %4.4'ü **“Tamamen katılıyorum”**, %3.8'i **“Katılıyorum”**, % 8.2'si de **“Kısmen katılıyorum”** yanıtlarıyla kitap okumadıklarını belirtmektedirler.

“Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır” ifadesine öğretmen adaylarının yarısından çoğu (%58.5) **“Tamamen katılıyorum”**, %28.6'sı ise **“Katılıyorum”** yanıtlarını verirken, tersi görüş bildirip **“Katılmıyorum”**, **“Hiç katılmıyorum”** yanıtlarını verenler de olduğu görülmektedir.

“Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim” ifadesine ise öğretmen adaylarının %46.4'ü **“Tamamen katılıyorum”**, %31.2'si **“Katılıyorum”**, %12.7'si de **“Kısmen katılıyorum”** yanıtlarını vererek kitap konusunda seçici davrandıklarını belirtirken, %3.8'i **“Katılmıyorum”**, %5.7'si de **“Hiç katılmıyorum”** yanıtlarıyla seçici davranmadıklarını, gelişigüzel kitap okuduklarını belirtmektedirler.

Tablo 5. *Gereklilik alt boyutuna ilişkin görüşler ve yüzde dağılımları*

Madde No	Kitap Okumayı Gerekli Bulmaya İlişkin Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.	2	1.2	1	0.6	3	1.9	37	23.5	114	72.6
9	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.	73	46.4	54	34.3	17	10.8	6	3.8	7	4.4
11	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	92	58.5	52	33.1	7	4.4	2	1.2	4	2.5
13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.	5	3.1	5	3.1	20	12.7	52	33.1	75	47.7

Gereklilik alt boyutuna ilişkin görüşlerin belirtildiği tablo 5'te görüldüğü üzere **“Kitap okumayı gereksiz buluyorum”** ifadesine öğretmen adaylarının %72.6'sı **“Hiç katılmıyorum”**, %23.5'i **“Katılmıyorum”** yanıtlarını vererek kitap okumanın gerekli olduğunu düşünürken, **“Tamamen katılıyorum”**, **“Katılıyorum”** ve **“Kısmen katılıyorum”** yanıtlarını vererek kitap okumanın gereksiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir.

“Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım” ifadesine öğretmen adaylarının %46.4'ü **“Tamamen katılıyorum”**, %34.3'ü **“Katılıyorum”**, %10.8'i ise **“Kısmen katılıyorum”** yanıtlarını vererek okumanın öneminin kavranmadığını düşünmektedirler.

“*Kitap okumayı gerekli buluyorum*” ifadesine öğretmen adaylarının %58.5’i “*Tamamen katılıyorum*”, %33.1’i “*Katılıyorum*”, %4.4’ü ise “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek kitap okumayı gerekli bulduklarını ifade ederken, “*Katılmıyorum*” ve “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarını veren öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir.

“*Gazete okumayı gereksiz buluyorum*” ifadesine ise öğretmen adaylarının %33.1’i “*Katılmıyorum*”, %47.7’si “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarını vererek gazete okumayı gerekli bulduklarını belirtirken, “*Tamamen katılıyorum*”, “*Katılıyorum*” ve “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek gazete okumayı gereksiz bulan öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir.

Tablo 6. *İstek alt boyutuna ilişkin görüşler ve yüzde dağılımları*

Madde No	Kitap Okumaya İstekli Olmaya İlişkin Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	59	37.5	62	39.4	22	14	7	4.4	7	4.4
12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	64	40.7	51	32.4	28	17.8	7	4.4	7	4.4
29	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	93	59.2	28	17.8	20	12.7	10	6.3	6	3.8

İstek alt boyutuna ilişkin görüşlerin belirtildiği tablo 6’da görüldüğü üzere “*İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum*” ifadesine öğretmen adaylarının %37.5’i “*Tamamen katılıyorum*”, %39.4’ü “*Katılıyorum*” ve %14’ü “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek iyi bir okuyucu olabileceklerine inandıklarını belirtirken, “*Katılmıyorum*”, “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarını veren kişi sayılarının eşit olduğu ve iyi bir okuyucu olabileceklerini inanmadıkları görülmektedir.

“*Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum*” ifadesine öğretmen adaylarının %40.7’si “*Tamamen katılıyorum*”, %32.4’ü “*Katılıyorum*”, %17.8’i “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek bu yönde bir istekleri olduğunu belirttiği görülürken, “*Katılmıyorum*”, “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarını veren öğretmen adaylarının olduğu da görülmektedir.

“*Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum*” ifadesine ise öğretmen adaylarının %59.2’si “*Tamamen katılıyorum*”, %17.8’i “*Katılıyorum*”, %12.7’si “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek kendine ait bir kitaplık olması yönünde istekleri olduğunu belirtirken, %6.3’ü “*Katılmıyorum*”, %3.8’i de “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarıyla böyle bir istekleri olmadığını belirtmektedirler.

Tablo 7. *Etki alt boyutuna ilişkin görüşler ve yüzde dağılımları*

Madde No	Kitap Okumanın Etkisine İlişkin Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	32	20.3	52	33.1	40	25.4	24	15.2	9	5.7
17	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	87	55.4	50	31.8	13	8.2	3	1.9	4	2.5
25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	101	64.3	39	24.8	7	4.4	4	2.5	6	3.8
30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	86	54.7	46	29.2	15	9.5	4	2.5	6	3.8

Etki alt boyutuna ilişkin görüşlerin belirtildiği tablo 7’de görüldüğü üzere “*Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum*” ifadesine öğretmen adaylarının %20.3’ü “*Tamamen katılıyorum*”, %33.1’i “*Katılıyorum*”, %25.4’ü “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını verirken, %15.2’si “*katılmıyorum*”, %5.7’sinin ise “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarını verdiği görülmektedir.

“*Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler*” ifadesine öğretmen adaylarının %55.4’ü “*Tamamen katılıyorum*”, %31.8’i “*Katılıyorum*”, %8.2’si “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını verirken, % 1.9’u “*Katılmıyorum*”, %2.5’inin de “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarını verdiği görülmektedir.

“*Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler*” ifadesine öğretmen adaylarının %64.3’ü “*Tamamen katılıyorum*”, %24.8’i “*Katılıyorum*”, %4.4’ü “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek farklı tür kitaplar okumanın hayata bakış açımızı etkilediğini düşünürken, “*Katılmıyorum*”, “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarıyla tersi görüş bildiren öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir.

“*Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum*” ifadesine öğretmen adaylarının %54.7’si “*Tamamen katılıyorum*”, %29.2’si “*Katılıyorum*”, %9.5’i “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu etkilediğine inandıklarını belirtirken, %2.5’inin “*Katılmıyorum*”, %3.8’inin de “*Hiç katılmıyorum*” cevaplarını verdiği görülmektedir.

Tablo 8. Yarar alt boyutuna ilişkin görüşler ve yüzde dağılımları

Madde No	Kitap Okumanın Etkisine İlişkin Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	91	57.9	48	30.5	8	5	6	3.8	4	2.5
19	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	97	61.7	47	29.9	8	5	3	1.9	2	1.2
21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	100	63.6	43	27.3	6	3.8	2	1.2	6	3.8
22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	99	63	40	25.4	8	5	2	1.2	8	5
23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	96	61.1	43	27.3	9	5.7	3	1.9	6	3.8
24	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.	94	59.8	39	24.8	11	7	3	1.9	10	6.3
26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	83	52.8	52	33.1	13	8.2	3	1.9	6	3.8
28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.	86	54.7	53	33.7	11	7	1	0.6	6	3.8

Yarar alt boyutuna ilişkin görüşlerin belirtildiği tablo 8’de görüldüğü üzere “*Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar*” ifadesine öğretmen adaylarının %57.9’u “*Tamamen katılıyorum*”, %30.5’i “*Katılıyorum*”, %5’i de “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek okumanın duyguları ifade etmede kolaylık sağladığını belirtirken, %3.8’i “*Katılmıyorum*”, %2.5’inin ise “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarını vererek tersi görüş ifade ettikleri görülmektedir.

“*Okuma zihinsel kapasitemizi artırır*” ifadesine öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının %61.7’si “*Tamamen katılıyorum*”, % 29.9’u “*Katılıyorum*”, %5’i “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek okumanın zihinsel kapasitemizi arttırdığını düşünürken, sayısı az da olsa bazılarının ise “*Katılmıyorum*” ve “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarını verdiği görülmektedir.

“*Okuma hayal dünyamızı geliştirir*” ifadesine öğretmen adaylarının % 63.6’sı “*Tamamen katılıyorum*”, % 27.3’ü “*Katılıyorum*”, % 3.8’i “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek okumanın hayal dünyamızı geliştirdiğini belirtirken, % 1.2’si “*Katılmıyorum*”, %3.8’i “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarını verdiği görülmektedir.

“*Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur*” ifadesine öğretmen adaylarının % 63’ü “*Tamamen katılıyorum*”, %25.4’ü “*Katılıyorum*”, % 5’i “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek okumanın çok yönlü düşünme becerisi oluşturduğunu belirtirken, %1.2’si “*Katılmıyorum*”, %5’i de “*Hiç katılmıyorum*” yanıtlarıyla okumanın çok yönlü düşünme becerisi oluşturduğuna katılmadıklarını belirtmektedirler.

“*Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir*” ifadesine öğretmen adaylarının % 61.1’i “*Tamamen katılıyorum*”, %27.3’ü “*Katılıyorum*”, %5.7’si “*Kısmen katılıyorum*” yanıtlarını vererek kitap okumanın analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirdiğini düşündüklerini

belirtirken, %1.9'u "Katılmıyorum", %3.8'i de "Hiç katılmıyorum" yanıtlarıyla tersi görüş belirtmektedirler.

"Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar" ifadesine öğretmen adaylarının %59.8'i "Tamamen katılıyorum", % 24.8'i "Katılıyorum", %7'si "Kısmen katılıyorum" yanıtını vererek olumlu görüş belirtirken, % 1.9'u "Katılmıyorum", % 6.3'ü "Hiç katılmıyorum" yanıtlarıyla olumsuz görüş belirtmektedir.

"Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz" ifadesine öğretmen adaylarının %52.8'i "Tamamen katılıyorum", %33.1'i "Katılıyorum", % 8.2'si "Kısmen katılıyorum" yanıtlarını vererek okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabileceğimizi düşündükleri görülürken, %1.9'u "Katılmıyorum", % 3.8'i ise "Hiç katılmıyorum" yanıtlarıyla tersi bir görüş ifade ettikleri görülmektedir.

"Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım" ifadesine öğretmen adaylarının % 54.7'si "Tamamen katılıyorum", %33.7'si "Katılıyorum", % 7'si de "Kısmen katılıyorum" yanıtlarını verirken, tersi görüş ifade eden yani "Hiç katılmıyorum"(%0.6) , "Katılmıyorum" (%3.8) yanıtlarını verenlerin de olduğu görülmektedir

4. Sonuç

Okuma eylemi, temel dil becerilerinden biri olup bireyin çevresini tanınmasına, anlamasına ve çevresine uyum sağlamasına yardımcı olan bir etkinliktir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, bulgulara yönelik tablo 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının "sevgi, alışkanlık, gereklilik, yarar, etki, istek" alt boyutlarına ilişkin çeşitli tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının çoğu tablo 3'de görüldüğü üzere kitap okumayı sevdiğini belirtirken, kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir. Gömleksiz (2004b) tarafından öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmada da öğretmen adaylarının genel olarak kitap okumayı sevmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir.

Bilindiği üzere öğretmenler öğrencilere kazandırılması istenilen davranışlar konusunda rol model olmaktadır. Kitap okumayı sevmeye ilişkin tutumları olumsuz olan öğretmen adayları meslek hayatlarında bu davranışı öğrencilere kazandırmakta başarısız olabilirler. Yine tablo 3'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çoğunun boş zamanlarında kitap okumaktan hoşlandığı, bazılarının yabancı klasikleri okumayı severken bazılarının ise Türk klasiklerini okumayı sevdiği sonucuna varılırken, boş zamanlarında kitap okumaktan hoşlanmadığını belirten öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir. Nitekim Yalman ve arkadaşları (2013) tarafından Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine yapılmış olan betimsel bir çalışmada da öğrencilerin %41.82'sinin boş zamanlarında kitap okumayı tercih ettiği sonucuna varılmıştır.

Kitap okumanın alışkanlık alt boyutuyla ilgili tutumlarının yer aldığı tablo 4'de de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının "Kitap okuma alışkanlığım yok" ifadesine %9.5'inin "Tamamen katılıyorum", % 10.1'inin "Katılıyorum" ve %18.4'ünün "Kısmen katılıyorum" yanıtlarını vererek olumsuz tutum sergilediği görülmektedir. Yine "Kitap okuma alışkanlığım yok" ifadesine öğretmen adaylarının %21.6'sı "katılmıyorum", %40.1'nin de "hiç katılmıyorum" yanıtlarını vererek olumlu tutum sergiledikleri dikkati çekmektedir. Gömleksiz (2004b) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmen adaylarının genel olarak kitap okuma alışkanlıklarına sahip oldukları sonucu görülmüştür. Yalınkılıç (2007) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumlarının değerlendirildiği çalışmada genel olarak öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı ve ilgisi taşıdığı belirlenmiştir. Yine, Batur ve arkadaşları (2010) tarafından öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine yapılan başka bir çalışmada da genel olarak öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Gerekliklik alt boyutuyla ilgili tutumların yer aldığı tablo 5'e bakıldığında ise öğretmen adaylarının kitap okumayı gerekli bulduğu, okumanın öneminin yeterince kavranmadığını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Gömleksiz (2004b) ve Bozpolat (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

İstek alt boyutuyla ilgili tutumların yer aldığı tablo 6'ya bakıldığında ise öğretmen adaylarının kitap okuma konusunda istekli olmaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, kendilerine ait kitaplıkları olduğu ve okuma kulüplerinin oluşturulmasını istedikleri görülmektedir. Benzer sonuca Bozpolat(2010) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır.

Etki alt boyutuyla ilgili tutumların yer aldığı tablo 7'ye bakıldığında ise öğretmen adaylarının kitap okumanın insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı sağladığının, farklı tür kitaplar okumanın hayata bakış açımızı etkilediğinin bilincinde oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yarar alt boyutuyla ilgili tutumlarının yer aldığı tablo 8'e bakıldığında ise okumanın sağladığı yararların bilincinde oldukları görülmektedir. Benzer sonuçlar Bozpolat (2010) ve Gömleksiz (2004b) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da görülmüştür.

Gündüz (2015) tarafından üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine yapılan durum çalışmasında üniversite öğrencilerinin kitap okumayı sevdiğini, okumanın yararlı ve etkili bir eylem olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Yapılan bu çalışmada da sonuçlar değerlendirildiğinde benzer şekilde genel olarak öğretmen adaylarının kitap okumayı sevdiğini, istekli oldukları, gerekli gördükleri, etkilerinin ve yararının farkında oldukları görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler şöyledir:

Eğitim her ne kadar ailede başlasa da, bireyler okul çağına geldiklerinde ailelerinden daha çok okulda vakit geçirmeye başlarlar. Bundan dolayı okulda karşılaştıkları öğretmen profili onlara örnek olmalıdır. Bireyler sadece ilköğretim öğretmenlerinden değil, eğitimin her kademesinde karşılaştıkları öğretmenlerinden örnek davranışlar edinirler. Öğretmenlerin öğrencilere kazandırmak istediği davranışlara önce kendilerinin sahip olması gereklidir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde her branştan öğretmen adayının kitap okumaya teşvik edilmesi gerekmektedir.

Okuma kulüpleri oluşturulmalı ve dönemin popüler olan yazarları konferansa çağırılıp imza günleri düzenlenmelidir. Öğretmen adaylarında kitap okumaya yönelik olumlu tutum oluşturabilmek için dersler açılmalı veya kitap okuma ile ilgili projeler geliştirilmelidir. Aynı zamanda öğretim elemanları tarafından da kitap okumaya yönelik konferanslar ve seminerler verilmelidir.

Fakülte kütüphaneleri ve bölüm kütüphaneleri oluşturulmalı, kütüphanelerde yer alan bölümlerle ilgili nitelikli kitapların sayısı artırılmalı ve her geçen gün çıkan yeni, güncel kitaplara yer verilmelidir. Ayrıca kütüphane için kitap seçimlerinde öğrencilerin de fikrine başvurulmasını sağlayacak anketler düzenlenmelidir.

Öğretmen adaylarının iyi bir okuyucu oldukları konusunda kendilerine güvenmeleri sağlanmalı ve meslek hayatlarında öğrencilerine iyi bir rol model olmaları hatırlatılmalıdır. Öğretmen adayları sadece kitap okuma konusunda değil, aynı zamanda dergi, gazete, makale okumaları konusunda da teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 113-124.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.

- Bircan, İ., Tekin, M. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalma Sorunu ve Çözüm Yolları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, (1), 393-410.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Eicher, C. E., Wood, R.W. (1977). “Reading Habits of Elementary School Teachers and Principals” *Education*, 97(4), 385–391.
- Gömlüksiz, M. N. (2004a). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Gömlüksiz, M. N. (2004b). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Oncu Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Tezcan, M. (1983). *Boş Zamanlar Sosyolojisi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Tel, M., Öcalan, M., Ramazanoğlu, F., & Demirel, E. (2007). Bazı Sosyo-Ekonomik Değişkenlere Göre Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 185-199.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri, *Türk Dili*, (609), 547–563.
- Yalçın, A. (2002) *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ Yayınları
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yalman , M., Özkan, E., & Kutluca, T. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Betimsel Bir Araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.

IMPLEMENTING COLLABORATIVE ACTION RESEARCH TO PROMOTE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Yasemin Kırkgöz

Çukurova University, ykirkgoz@gmail.com

ABSTRACT

Enhancing teacher quality is crucial to improving the quality of education that students receive because teachers play a key role in the successful implementation of the curriculum innovation. Therefore, there is a need to support teachers to cope with their classroom issues. This study reports implementing collaborative action research (CAR) as an in-service teacher development programme which was initiated to provide support that teachers might need for engaging in classroom-based action research, and to facilitate the teachers' development of meaningful solutions to problems they may encounter in teaching English to young learners. The study demonstrates that CAR promotes effective teacher development, particularly following a curriculum renewal process.

Key Words: Collaborative action research (CAR); curriculum innovation; professional development; in-service teacher development programme (INSET); young learners

ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL GELİŞİMLERİNİ SAĞLAMAK İÇİN İŞBİRLİKÇİ EYLEM ARAŞTIRMASININ UYGULANMASI

ÖZET

Öğrencilerin aldığı eğitimin niteliğini artırmak için öğretmen niteliğini artırmak önemlidir çünkü öğretmenler müfredat yeniliklerini en etkin uygulamada anahtar role sahiptirler. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile başetme konularında destek almalarına ihtiyaç vardır. Bu çalışma öğretmenlerin ilkökul öğrencilerine İngilizce öğretirken karşılaşılabilecekleri sorunlara anlamlı bir şekilde çözüm bulabilmelerini kolaylaştırmak ve kendi sınıflarında eylem araştırması yapmalarını desteklemek amacıyla bir hizmet içi eğitim modeli olan işbirlikçi eylem araştırması öğretmen eğitimi modelini uygulamayı amaçlamaktadır. Araştırma, özellikle müfredat programında değişikliği takip eden yıllarda işbirlikçi eylem araştırmasının öğretmen gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikçi eylem araştırması, müfredat yeniliği, mesleki gelişim, hizmet-içi öğretmen eğitimi, genç öğrenenler

1. Introduction

In Turkey, the Turkish Ministry of National Education (MNE) is responsible for the professional development of practicing teachers mainly by organizing in-service teacher training (INSET) programs. There is no doubt that such programs play a crucial role in contributing to teachers' professional development. However, a number of studies have demonstrated that short-term workshops, seminars, or talks may not specifically address the everyday needs of the teachers (Atay, 2008; Bayrakçı, 2009). Therefore, a need emerges to support teachers to cope with their daily emerging issues using a different INSET programme, as will be discussed in this study.

2. Action Research

Action research can be described as a process by which practitioners study problems in a systematic manner in order to increase their knowledge of the curriculum, teaching, and learning and to gain self-improvement (Kemmis & McTaggart, 1982). A typical action research process consists of four cycles of planning, implementation, reflection and evaluation. Action research has been used for professional development of teachers in order to bring about change in teachers' instructional practices in the field of education. Burns (2015), a distinguished action research specialist, notes that when teachers are given an opportunity to work collaboratively with others, rather than working in isolation, research becomes more meaningful. The reason for this is that through collaboration teachers can gain support to address the emerging teaching challenges that they encounter.

2.1. Collaborative Action Research

Collaborative Action Research (CAR) is a variety of action research. A team of researchers from a university can work with teachers to support them with their teaching practices. In this way, the research expertise of the researchers can be combined with the practical expertise of teachers to establish a fruitful collaboration. As in a variety of practices of action research such as participatory action research, CAR adopts a cyclical process that focuses on planning, acting, observing, and

reflecting. The insights gained from the initial cycle feed into planning of the second cycle, for which the action plan is modified and the research process is repeated (McKernan, 1991).

2.2. CAR as an In-service Teacher Development Programme

The use of CAR represents a major shift away from traditional teacher development models in that the university researcher/teacher educator acts as experts, facilitators, supporters, organizers, and catalyst for change and resource people (Kasi, 2011). A number of studies reported several benefits of CAR as a form of professional development for classroom teachers. Capobianco and Joyal (2008) and Harrington et al. (2006) found that teachers engaging in CAR experience observable professional development. The study of Johnson and Johnson (2002) with elementary and secondary teachers indicated that when novice teachers work with experienced mentors, they gain better understanding of their instructional practice.

In Turkey, English was introduced as a compulsory subject for young learners at the primary grades four through eight (aged nine) in 1997. More recently, the starting age at which English is to be taught was lowered to grade two. This collaborative action research (CAR) was initiated as an in-service (INSET) teacher development program to facilitate the teachers to develop meaningful solutions to emerging classroom problems in teaching English to young learners and to support the teachers' need for engaging in classroom-based action research, following the latest curriculum innovation in primary education.

3. Methodology

The methodology employed in this study is CAR. Three teacher educators from the university collaborated with 10 Turkish native speaker teachers of English. All the teachers were teaching to grade two classes to young learners in different state primary schools in Adana province, in Turkey.

3.1. Procedure

The collaborative project lasted for seven months in the 2014 – 2015 teaching year, soon after the initiation of the latest ELT curriculum change in Turkish primary education. Working in the university, the research team was three teacher educators, including the author of this study. We collaborated with 10 English teachers working in seven different schools in Adana. The teachers who voluntarily participated in the project were identified using convenience sampling (Kırkgöz & Yaşar, 2014).

The Project started with an introductory meeting with the participant teachers. In this initial meeting, teachers were introduced to the teacher development program. In addition, responsibilities of both the teacher educators and the teachers were defined, and the teachers were encouraged to act as a researcher in implementing classroom-based action research. In this way, a *CAR partnership* was established between the research team and the teachers. In the next meeting, teachers were introduced to the details of the CAR INSET program; the requirements of the new grade two ELT curriculum and the philosophy of the CAR were explained. The three researchers from the Project team were assigned to seven schools to collaborate with the participating teachers in facilitating and mentoring teachers' implementation of CAR and observing their lessons.

After this orientation, in the following six months, the teachers, supported by their university teacher educators, conducted action research in their classes, which involved identifying a problem or a research focus that they wished to explore, designing action plan, implementing their action in grade two classes, reflecting on their action, and finally writing action research projects. After the teachers completed each action research cycle, focus group meetings were held, lasting 3-4 hours, attended by the research team and the teachers. The meetings provided a platform in which teachers presented their action research projects, exchanged ideas, and obtained feedback from the Project team, and they deepened their knowledge about CAR. All discussions from the meetings were audio-recorded.

In addition, the teachers were given workshops by the research team in accordance with their specific needs such as how to use drama in their lessons for young learners' grade two students. The research team collaborated with the researchers by paying school visits, observing lessons, telephone calls, and email exchanges.

3.2. Data Sources and Data Analysis

Qualitative methods were used to collect data from interviews, lesson observations, the researcher's field notes, focus group meeting discussions, and the teachers' action research projects. The teachers were observed, and the lessons were video recorded, and field notes were taken to record the action research process of each teacher, including the possible impact of the action research on teacher learning and their instructional practice. Individual interviews were conducted to explore the teachers' views about their participation in the program and to explore their experiences.

4. Findings

Content analysis was conducted with the qualitative data. Collecting data from different sources enabled triangulation to be achieved. The ongoing analysis of the data from various sources six months after the initiation of the project indicates that CAR contributed to teachers' professional development in at least three dimensions:

4.1. Knowledge construction

The teachers accepted that doing action research was a productive way in broadening their horizon. In this research the teachers collaborated not only with the research team but also with other teachers from the same and different schools. In this way, they were able to work together on a common theme, deepened their knowledge about how to teach effectively to grade two students, and increased their knowledge and awareness of the new techniques and activities to be used in teaching English to this younger age.

4.2. Support by the research team

It was found that teachers gained a lot of support from the university research team through focus group meetings, workshops and individual discussions, in which they engaged in collective discussion and reflection about new teaching and learning practices, how to teach effectively in young learner classes, how to bring about novel practices, and how to solve specific problems effectively.

4.3. Enhanced professional confidence

Participation in this type of an INSET has been considered professionally a rewarding experience for all the teachers, as teachers enhanced their confidence in teaching English to grade two students, which they stated that they lacked at the beginning of the Project. To illustrate, one of the teachers stated in the focus group meeting that she participated the Project at a time when she was searching for solutions for some teaching problems in her grade two classes, and that being part of this INSET seemed to open a door to a new way of thinking and problem-solving in her grade two classes. She also accepted that initially she was totally unfamiliar with action research but was attracted to the project due to its collaborative nature. She finally stated that she saw it as a unique opportunity to learn useful strategies for dealing with difficulties with other teachers experiencing similar concerns.

5. Conclusion

The present study demonstrated that collaboration between academic researchers and school teachers is a fruitful experience, which supports the findings of some other researchers (e.g., Capobianco and Joyal, 2008; Harrington et al., 2006). As suggested by Anderson and Herr (1999), "academics and practitioners need to continue to find ways to work together and to see their critical reflection on these efforts as part of the new scholarship" (p 20). It is demonstrated by the findings of the present study that it is mainly through the successful collaboration between the academics and practicing teachers that we move forward in the professional development of teachers.

Acknowledgement

The author wishes to acknowledge the contribution of TÜBİTAK for funding this project, with Project no: 114K06, and willingness of the English teachers who agreed to participate to this research.

References

- Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 62(2), 39-147.
- Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34, 10-22.
- Burns, A. (2015). Renewing classroom practices through collaborative action research. In Dikilitaş, K., Smith, R., & Trotman, W. (Eds.), *Teacher Researchers in Action* (pp. 9-18), IATEFL, No 2 – 3. ISBN 978-1-901095-71-5.
- Capobianco, B., & Joyal, H. (2008). Action research meets engineering design: Practical strategies for incorporating professional development experiences in the Classroom. *Science and Children*, 45(8), 22–26.
- Harrington, P., Gillam, K. Andrews, J., & Day, C. (2006). Changing teaching and learning relationships through collaborative action research: Learning to ask different questions. *Teacher Development*, 10, 73–86.
- Johnson, B., & Johnson, K. (2002). Learning from warthogs and oxpeckers: promoting mutualism in school and university partnerships. *Educational Action Research*, 10(1), 67–82.
- Kasi, F. (2011). Collaborative action research: An alternative model for EFL teacher professional development in Pakistan. *The Asian EFL Journal* 12(3), 98-117.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Geelong, VIC, Australia: Deakin University Press.
- Kırkgöz, Y., & Yaşar, M. (2014). A Survey on Teachers' Perceptions of the New ELT Programme and Their Readiness to Apply This Programme. Paper presented at the *1st Eurasian Educational Research Congress İstanbul Üniversitesi*, 24-26 April 2014, İstanbul.

TECHNICAL TEACHER TRAINING IN TURKEY: OPINIONS OF STUDENTS AT FACULTY OF TECHNOLOGY REGARDING TECHNICAL TEACHING PROFESSION

Dr. Cahit Erdem

Afyon Kocatepe Üniversitesi, cerdem@aku.edu.tr

ABSTRACT

This study aims to identify opinions of students at faculty of technology regarding being a technical teacher. This is a qualitative, descriptive case study. The participants consist of 81 university students attending to faculty of technology of a state university in Turkey in the academic year of 2017-2018, selected through convenience sampling. The data were gathered through a semi-structured opinion form, containing five questions, analyzed through content analysis and reported along with quotations. The findings put forth that nearly all of the students at faculty of technology (93%) stated that they had preferred that faculty to become engineers. The number of students who also considered being a teacher besides being an engineer is only 5. Only 13 students stated they may plan to be a teacher after graduation. The students think that in case they become teachers they will have blind sides in issues such as deficiencies in instruction process, communication problems with students, personal characteristics, lack of knowledge, dislike of teaching while they will be adept at issues such as technical knowledge, providing applied training, effective communication with students and empath. A majority of the students think that receiving pedagogic formation training is an appropriate way to becoming a technical teacher. It is expected that this study will contribute to technical teacher training literature by putting forth opinions of students at faculty of technology regarding being a technical teacher who are planned to be a source for technical teachers at vocational and technical training.

Key Words: Vocational and technical training, technical teacher, teacher training, faculty of technology

TÜRKİYE'DE TEKNİK ÖĞRETMEN YETİŞTİRME: TEKNOLOJİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN TEKNİK ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Bu araştırma teknoloji fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin teknik öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Nitel, betimsel bir durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada veriler 2017-2018 akademik yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinin teknoloji fakültesinde öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme yoluyla belirlenmiş 81 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Veriler beş sorudan oluşan bir yarı-yapılandırılmış görüş formu aracılığı ile toplanmış, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre çalışma yapılan teknoloji fakültesi öğrencilerinin neredeyse tamamı (%93) mühendis olmak için bu fakülteyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Mühendis olmanın yanı sıra öğretmen de olma amacıyla tercih yapan öğrenci sayısı sadece 5'tir. Sadece 13 öğrenci mezun olunca öğretmen olmayı planladığını ifade etmiştir. Öğrenciler öğretmen olmaları halinde öğretim sürecindeki eksikler, öğrencilerle iletişim sorunları, kişisel özellikler, bilgi eksikliği, öğretmenliği sevmeme gibi konularda zayıf kalacaklarını; teknik bilgide yeterlik, uygulamalı eğitim verebilme, öğrencilerle etkili iletişim ve empati kurma gibi konularda güçlü olacaklarının düşünülmektedir. Öğrencilerin büyük bölümü pedagojik formasyon eğitimi almayı teknik öğretmen olmak için uygun bir yol olarak değerlendirmektedir. Çalışmanın mesleki ve teknik eğitime öğretmen kaynağı sağlaması planlanan teknoloji fakültesi öğrencilerinin teknik öğretmenliğe ilişkin görüşlerini ortaya koyarak teknik öğretmen yetiştirme alanyazınına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve teknik eğitim, teknik öğretmen, öğretmen yetiştirme, teknoloji fakültesi

1. Giriş

Ülkelerin gelişmişliğinin en önemli göstergelerinden birisi sanayi ve teknoloji kullanma düzeyi olarak değerlendirilebilir. Özellikle son yıllarda bu alanlarda hızlı yaşanan dönüşümler mesleki ve teknik işgücünün yeterli nitelikte geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu ise ülkelerin mesleki ve teknik eğitim sistemi ile doğrudan ilişkili bir konudur. Bir ülkede mesleki ve teknik eğitim sisteminin geliştirilmesinde ise teknik öğretmenler önemli rol oynamaktadırlar (Balci, 2003). Mesleki ve teknik eğitimin, sanayi kültürünün oluşturduğu ekonomik düzende çalışabilecek yeterlikte teknik gücü yetiştirebilmesinde en önemli görev mesleki ve teknik eğitimin farklı alanlarında görev yapan öğretmenlere düşmektedir (Bolat, 2016). Bu durum bu alanda öğretmen yetiştirilme sürecinin niteliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik alanda özel uzmanlık bilgisinin yanı sıra mesleki formasyon gerektiren ve sosyal, kültürel, psikolojik boyutları olan profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmen 'örgün eğitim kurumlarında öğretimi sağlayan ve belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getiren kişi' olarak tanımlanabilir (Erden, 1998). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da öğretmenlik mesleği bir uzmanlık alanı olarak

vurgulanmıştır. Öğretmenlikle ilgili yasal düzenlemeler öğretmenliğin devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstelenen bir meslek olduğunu ve öğretmenliğin öğretim ve eğitim hizmetleri arasında önceliği ve üstünlüğü olduğunu (Akyüz, 2001) ortaya koymakla birlikte öğretmenlik mesleğine giriş uygulamalarında söz konusu yasal düzenlemelerin gerektirdiği titizliğe uyulmadığı ve bunun da öğretmenliğin girişi kolay bir meslek olarak algılanmasına yol açtığı görülmektedir (Üstüner, 2004). Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme uygulamalarının ve ölçütlerinin çoğunlukla karmaşık, çelişkili ve yetersiz olduğu görülmektedir (Üstüner, 2004). Bu bağlamda teknik öğretmen yetiştirme süreci de çeşitli aşamalardan geçerek bu günlere gelmiştir.

Türkiye’de teknik öğretmen yetiştirme sürecine bakıldığında bu konudaki uygulamaların 1930’lu yılların sonuna doğru başladığı ve çeşitli formlar içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda, Avrupa ülkelerine öğrenci gönderme, bu ülkelerden öğretmen getirme uygulamalarını takiben Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ve Yüksek Teknik Öğretmen Okulu açılmış; uzun yıllar teknik öğretmen ihtiyacı bu iki okuldan karşılanmıştır (Akpınar, 2005). 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesiyle birlikte adı geçen okullar Teknik Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür. Ayrıca teknik eğitim fakültelerine ek olarak mesleki eğitim fakültesi, endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi ve ticaret ve turizm eğitim fakültesi gibi farklı fakülteler de açılmıştır. 1982 yılında sayısı iki olan mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin sayısı süreç içerisinde artarak 27’e ulaşmıştır.

Temel amacı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek olan mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin sayısındaki artış ihtiyaç duyulandan fazla öğretmen adayının mezun olması ile sonuçlanmış ve bu mezunların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanmaları çok sınırlı düzeylerde kalmıştır. Söz konusu bu durum ise öğretmenlik eğitimi almış, piyasa şartları için yeterli nitelikleri taşımayan önemli sayıda öğretmen adayının işsiz kalması ile sonuçlanmıştır. Fakülte sayılarının ve bu fakültelere alınan öğrenci sayılarının bir planlamaya tabi tutulmaması sonucu ortaya çıkan bu durum toplumun birçok kesiminde rahatsızlık uyandırdığı için çözüm arayışına girilmiştir. 2009 yılında YÖK tarafından alınan kararla mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme görevini üstlenen mesleki eğitim fakülteleri ve teknik eğitim fakülteleri kapatılarak yerlerine temel amacı mühendis yetiştirmek olan teknoloji fakülteleri kurulmuştur. 2018 yılı itibarıyla meslek liselerine öğretmen yetiştiren kurumlar bulunmamakta; pedagojik formasyon eğitimi almış teknoloji fakültesi mezunlarının ihtiyaç halinde teknik öğretmen olarak istihdam edilmesi planlanmaktadır.

Halihazırda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen eğitim kuramsal ağırlıklı olduğu, kalabalık sınıflar içerdiği ve staj uygulamaları çok sınırlı olduğu için öğretmen adaylarının görev yapacağı sınıf ortamlarında yeterli düzeyde deneyim geçiremediği gibi nedenlerle sorgulanırken (Şendağ ve Gedik, 2015; Yanpar Yelken, 2009) teknik öğretmenlerin pedagojik formasyonla yetiştirilmesi üzerinde durulması gereken bir husustur. Alanyazında bu tür bir eğitimin önemli eksiklikleri olduğu sıklıkla vurgulanmıştır (Baskan, 2001). Pedagojik formasyon uygulamasının YÖK’ün 2014 yılındaki kararı ile tüm alanlardan lisans mezunları ve lisans öğrencileri için bir sertifika programı haline dönüşmüş olması toplumdaki öğretmenlik algısını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Şendağ ve Gedik, 2015) ve bu yolla öğretmen yetiştirmenin gözden geçirilmesi bir gereklilik halini almıştır (Akbaşlı ve Mardin Yılmaz, 2018).

Bu güncel durumun mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme politikaları ve gelecekte mesleki eğitiminin başarılı olması bağlamında araştırılması ve tartışılması gerekmektedir. Teknik öğretmen yetiştirme bağlamında etkili bir planlama sürecine ihtiyaç vardır (Akbaşlı ve Mardin Yılmaz, 2018). Ancak yapılan alanyazın taraması bu konuda yeterli düzeyde araştırma yapılmadığını göstermektedir. Özellikle sürecin en önemli paydaşı olan teknoloji fakültesi öğrencilerinin bu konuda ne düşündükleri, beklentilerinin neler olduğu konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu araştırmada teknoloji fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin teknik öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. Teknoloji fakültesi öğrencilerinin bu fakülteyi tercih etme nedenleri nedir?

2. Teknoloji fakültesi öğrencileri mezun olduklarında teknik öğretmen olmayı planlamakta mıdır?
3. Teknoloji fakültesi öğrencileri teknik öğretmenlik yapmak için yeterli bilgi ve becerilere sahip olarak bu fakülteden mezun olacaklarını düşünmekte midirler?
4. Teknoloji fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik sürecinde sahip olacakları eksik ve güçlü yönlerle ilişkin görüşleri nedir?
5. Teknoloji fakültesi öğrencilerinin teknik öğretmen olmak için pedagojik formasyon alınması yöntemine ilişkin görüşleri nedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Durum çalışmasında bir durumu gerçek yaşamdaki bağlamıyla incelemek hedeflenir ve bu kapsamda sınırlı bir durum derinlemesine incelenerek betimlenir (Merriam, 2013; Yin, 2008). Teknoloji fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin teknik öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada bir devlet üniversitesinin teknoloji fakültesi ve bu fakültede öğrenim gören öğrenciler seçilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın verilerinin toplanması için bir devlet üniversitesinin teknoloji fakültesinde öğrenim gören ve uygun örnekleme yoluyla belirlenmiş çalışmaya katılmaya gönüllü 81 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Katılımcı öğrencilerin 14'ü kadın (%17), 67'si ise erkektir (%83). Katılımcıların lise türü ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların lise türü ve bölüme göre dağılımları

	Lise türü							Toplam		
	Açık L.	Anadolu L.	İmam hatip L.	Kolej	Meslek L.	Öğretmen L.	Sağlık meslek L.		Temel L.	
Bölüm	Elektrik E. M.	0	19	0	0	5	0	1	0	25
	Makine M.	1	5	0	0	7	0	0	1	14
	Mekatronik M.	0	13	1	0	5	1	0	6	26
	Metaller M. M.	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	Otomotiv M.	0	11	0	1	1	1	0	0	14
Toplam	1	50	1	1	18	2	1	7	81	

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma kapsamında veriler 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin teknoloji fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden yarı-yapılandırılmış bir görüş formu aracılığı ile elde edilmiştir. Görüş formunda öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve lise türü bilgilerini belirlemeyi amaçlayan demografik bilgi bölümünü takiben öğrencilerin teknoloji fakültesini tercih etme nedenleri, teknik öğretmen olma tercihleri, teknik öğretmen olmaya yönelik beklentileri ve teknik öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri konularında sorulara yer verilmiştir. Soruların uygunluğu bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, sayısal değerlere ek olarak doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Öğrencilerin teknoloji fakültesini tercih etme nedenleri

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilere teknoloji fakültesini neden tercih ettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki tercih nedenleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Teknoloji fakültesini tercih etme nedenleri

Tercih nedeni	Sıklık
Mühendis olmak için	76
Öğretmen olmak için	0
Hem mühendis hem öğretmen olmak için	5

Tablo 2’de açık bir şekilde görüldüğü üzere, teknoloji fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tamamına yakını sadece mühendis olmak için bu fakülteyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Sadece öğretmen olmak için teknoloji fakültesini tercih eden hiçbir öğrenci bulunmazken mühendisliğin yanı sıra öğretmen olmayı da düşünerek tercih yapmış öğrenci sayısı sadece beştir.

3.2. Öğrencilerin mezuniyet sonrası öğretmen olmayı planlama durumları

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda teknoloji fakültesi öğrencilerinin mezun olduktan sonra öğretmen olmayı planlayıp planlamadıkları araştırılmıştır. Okula başladıktan sonra öğretmen olmayı düşünen öğrencilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 3’te görülebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin mezuniyet sonrası öğretmen olmayı planlama durumu

Mezun olunca öğretmen olmayı planlıyor musunuz?	Sıklık
Evet	13
Hayır	68

Öğrencilerin sadece %16’sı mezun olduklarında öğretmen olmayı düşünmektedirler. %84’ünün sadece mühendis olmayı planladığı görülmektedir. Teknoloji fakültesini öğretmen de olmak için tercih eden öğrenci sayısı beş iken mezuniyet sonrası öğretmen olmayı planlayan öğrenci sayısının 13 olması süreçte fikir değiştirmelerinin yanı sıra veri toplama sürecinde öğretmen de olma haklarının olduğunu öğrenmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Uygulama sürecinde önemli sayıda öğrencinin öğretmen olma yolları hakkında bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiştir.

3.3. Öğrencilerin teknik öğretmenlik yapmak için yeterli bilgi ve becerilere sahip olarak teknoloji fakültesinden mezun olma durumları hakkındaki görüşleri

Üçüncü araştırma sorusu ile ilişkili olarak öğrencilere teknoloji fakültesinde almakta oldukları eğitimin ileride öğretmenlik yapmak için yeterli bilgi ve becerileri sağlayıp sağlamayacağı konusundaki görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki cevapları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin öğretmen olmak için yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları konusundaki görüşleri

Öğretmenlik yapmak için yeterli bilgi ve becerilere sahip olarak bu fakülteden mezun olacağımızı düşünüyor musunuz?	Sıklık
Evet	54
Hayır	27

Öğrencilerin %67’sinin teknoloji fakültesinde kazandıkları bilgi ve becerilerin teknik öğretmenlik yapmak için yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi konusunda hiçbir ders bulunmayan, mühendislik derslerini içeren bir eğitim programına sahip olan teknoloji fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik yapabileceklerini düşünmeleri öğretmenlik hakkındaki beklenti ve görüşlerinin daha detaylı incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.4. Öğrencilerin öğretmenlik sürecinde sahip olacakları zayıf ve güçlü yönlerle ilişkin görüşleri

Dördüncü araştırma sorusu ile ilgili olarak öğrencilere teknik öğretmen olmanız halinde, öğretmenlik sürecinde en çok hangi alanlarda/hususlarda zayıf ya da güçlü olacağınızı düşünüyorsunuz sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler 6 temada zayıf yön (76), 4 temada güçlü yön (44) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre öğrencilerin öğretmenlik sürecinde yaşayacaklarını düşündükleri eksiklikler/ sahip olacakları zayıf yönler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin öğretmenlik sürecine ilişkin belirttikleri zayıf yönleri

Tema	Alt tema	Sıklık	Toplam
Öğretim sürecindeki eksiklikler	Bilgi aktarma/ ders anlatımı	31	
	Tecrübe eksikliği	2	
	Öğrenciler önünde konuşma	1	34
Öğrencilerle iletişim sorunları	-	13	13
Kişisel özellikler	Sosyal ilişkilerde zayıflık	3	
	Sabırsız/tahammülsüz olma	3	
	Düzensiz olma	1	
	Öfkeli/agresif olma	2	
	Sorumluluk almama	1	10
Bilgi eksikliği	Teorik bilgi eksikliği	7	
	Alana özgü eksiklik	3	10
Öğretmenliği sevmeme/istememe	-	6	6
Diğer zayıf yönler	Malzeme/kaynak eksikliği	2	
	MEB kaynaklı sorunlar	1	3

Tablo 5'te öğrencilerin öğretmenlik sürecinde sahip olacaklarını düşündükleri zayıf yönleri ifade etmek sıklıklarına yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin en sık ifade ettikleri zayıf yön öğretim sürecinde yaşayacaklarını düşündükleri eksiklerdir. Bu temada en çok bilgi aktarma/ders anlatımı boyutunda sorun yaşayacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca tecrübe eksikliği yaşayacakları ve öğrencilerin önünde konuşmada sorun yaşayacakları da ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğretimin nasıl yapılacağı konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bu konuda ifade etmiş oldukları görüşlerden bir kısmı aşağıdaki gibidir.

Kendi bilgimi başkalarına aktarmakta sorun yaşarım (T25).

Öğretmenlikte ders anlatmada ve bilgi aktarmada sorun yaşayabilirim (T32).

Bilgi anlamında güçlü, öğretme anlamında zayıf (T39).

Teknik öğretmenlikte bilgi yönünden eksik olacağımı düşünmüyorum fakat sahip olduğum bilgiyi aktarma yollarında sıkıntı yaşayabilirim (T67).

Öğrencilerin bu konudaki yaşadıkları çekinceler öğretmenliğe ilişkin ders almamalarından kaynaklanmaktadır. T47 bu durumu şöyle ifade etmiştir: *...Bilgileri aldığım insanların bilgiyi nasıl öğreteceğimi öğretmemesinden dolayı (T47).*

Öğretim sürecindeki eksiklik temasını öğrencilerle iletişim sorunları takip etmektedir. Öğrenciler bu soruya neden iletişim sorunları yaşayacaklarına dair bir gerekçelendirme getirmemişlerdir. Öğrencilerle iletişim sorunları konusunda sorun yaşayacaklarını düşünmeleri de yine öğretimin nasıl yapılacağı hakkında bilgi sahibi olmamaları ile ilişkili olabilir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerin bazıları şunlardır:

Öğrencilerle iletişim kurarken zorluk çekeceğimi düşünüyorum (T3).

Benim öğrencilerle aramın, ilişkimin iyi olmayacağını düşünüyorum (T23).

Üçüncü en sık ifade edilen temalar ise kişisel özellikler ve bilgi eksikliğidir. Sosyal ilişkilerde zayıflık, sabırsız/tahammülsüz olma ve öfkeli/agresif olma en sık ifade edilen olumsuz kişisel özelliklerdir. T6: *öfke kontrolü konusunda sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum* diye ifade ederken; T45 sabırsız olmasının öğretim sürecinde bir olumsuzluk oluşturacağını düşünmektedir: *...öğrencilere karşı göstermem gereken sabrın zorlanmasında güçlük çekeceğimi düşünüyorum*. Bilgi eksikliği temasında ise teorik bilgi eksikliği ve alana özgü eksiklik ifade edilmiştir. Öğrenciler teknoloji fakültesinde uygulamalı mühendislik eğitimi verildiğini, teorik bilgilerin eksik kaldığını ifade etmişler ve meslek lisesi mezunu olan öğrencilerde bu kaygının daha yüksek olduğu görülmüştür. İki öğrenci bu durumla ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

Teorik bilgi eksikliği ve anlatma becerisinde eksiklik olacağından benden öğretmen olmaz (T69).

MTOK (Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları) girişli olduğum için teoride eksiklik duyacağımı düşünüyorum (T68).

Dördüncü tema ise öğretmenliği sevmeme/istememedir. Öğrencilerin halihazırda büyük çoğunluğu öğretmen olmak istemediğini önceki sorularda ifade etmişlerdir ancak önemli sayıda öğrenci bu soruya özellikle öğretmen olmak istemediklerini vurgulayarak cevap vermişlerdir. Öğretmenliğin psikolojik boyutları düşünüldüğünde bu önemli ve üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Bir öğrencinin bu soruya cevabı şu şekilde olmuştur: *Ölürüm de öğretmen olmam* (T28).

Öğrenciler öğretmenlik sürecine ilişkin zayıf yönler bağlamında son olarak malzeme/kaynak eksikliği yaşayacaklarını ve Millî Eğitim Bakanlığı kaynaklı sorunlar yaşayacaklarını ifade etmişlerdir. Malzeme eksikliği ile ilgili olarak T52 şu ifadeleri kullanmıştır: *Eksiklik yaşayacağım yer malzeme eksikliği olacaktır çünkü okullardaki malzemeler anlatacaklarıma yetmeyecektir.*

Öğrencilerin öğretmenlik sürecinde sahip olacaklarını düşündükleri güçlü yönler ise Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin öğretmenlik sürecine ilişkin belirttikleri güçlü yönleri

Tema	Sıklık
Teknik bilgide yeterlik	22
Uygulamalı eğitim verebilme	10
Etkili/iyi iletişim	9
Empati kurabilme	3

Öğretmenlik sürecinde zayıf yönler öğrenciler tarafından 76 kez ifade edilmişken, güçlü yönler 44 kez ifade edilmiştir. En sık ifade edilen güçlü yön teknik bilgide yeterlidir. Öğrenciler teknoloji fakültesinde aldıkları teknik eğitimin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapmak için ihtiyaç duyulacak alan bilgisinin çok üzerinde olduklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin bu soruya cevaplarının bir kısmı aşağıdaki gibidir.

Makine bilgisi alanında güçlü olacağımı düşünüyorum (T51).

Teknik bilgi yönünden güçlü olacağımı düşünüyorum (T61).

Teknik sorulara istedikleri cevapları verebilirim (T44).

Teknoloji fakültesinde edinilen teknik bilgilere ek olarak, uygulamalı mühendislik eğitimi verildiği için öğrenciler bu becerilerini öğretim sürecine yansıtabileceklerini düşünmektedirler. Öğrenciler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

Dersleri uygulamalı olarak verip öğrenciye gördüğü dersleri hayatın neresinde ve nasıl kullanacağını gösterebilirim (T52).

Laboratuvar uygulamalarında eksiklik yaşayacağımı düşünmüyorum (T59).

Zayıf yönler kategorisinde 13 öğrenci öğrencilerle iletişim sorunları yaşayacağını ifade etmiş olmakla birlikte 9 öğrenci öğrencilerle etkili/iyi iletişim kurabileceklerini ifade etmiştir. Bu durum öğrenciler tarafından *Öğrencilerle anlaşma konusunda daha güçlü olurum* (T34), *Öğrencilerle iyi anlaşırım* (T33) ve *Öğrencilerle iletişim kurmada başarılı olurum* (T15) şeklinde ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin bir bölümü bu durumu öğrencilerle empati kurabileceklerine bağlamaktadırlar. Örneğin T80 bu durumu şöyle açıklamıştır: *Empati yapma durumumun güçlü olacağımı düşünüyorum çünkü biz de aynı yollardan geçtik.*

3.5. Öğrencilerin teknik öğretmen olmak için pedagojik formasyon alınmasının uygunluğu konusundaki görüşleri

Son araştırma sorusu kapsamında öğrencilere pedagojik formasyon yoluyla teknik öğretmen olma durumunun uygunluğu sorulmuştur. 64 öğrenci bu yolun teknik öğretmen yetiştirme için uygun olduğunu 10 öğrenci ise uygun olmadığını belirtmiştir. Uygun olduğunu düşünen öğrenciler bu eğitimin öğrencilerle uyumlu olma, nasıl öğretim yapılacağını öğretme gibi katkıları olacağını düşünmektedirler ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerine tanınan bu hakkın kendileri için de tanınmasından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Pedagojik formasyon eğitiminin uygun olduğunu düşünen öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Elbette, sonuçta mühendislik eğitimi alıyoruz ama bu konuda nasıl eğitim vereceğimizi bilmiyoruz. Öğretmen olmadan önce bir eğitim görmemiz gerekir (T81).

Evet çünkü teknik öğretmenlikte ders anlatacağın kişinin yaş grubu küçük olacağından nasıl davranmam gerektiğini, nasıl konuşulması gerektiğini öğrenme açısından uygundur (T80).

Evet çünkü teknik olarak eğitim alıyorum ve bölüm açısından bilgim oluyor. Pedagojik eğitim ile de çocuklar ile olan iletişim bilgimi tamamlamış oluyorum (T78).

Bence uygun olur çünkü biz burada öğretmenlikten ziyade mühendislikte yoğunlaşıyoruz. İster istemez teoride eksiklerimiz kalıyor. Bence öğretmenlik sadece teori üzerine olduğu için formasyon gerekli (T68).

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimini diğer öğretmen yetiştirme yolları ile karşılaştırmadıkları, mevcut durum içerisinde hiçbir öğretmenlik eğitimi almamaktansa bu yolun tercih edilebileceği şeklinde konuyu yorumladıkları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin gerek öğretmen yetiştirme modelleri gerekse de pedagojik formasyon eğitiminin yapısı hakkında bilgi sahibi olmamaları rol oynamaktadır. Pedagojik formasyon eğitiminin uygun bir yol olmadığı düşünen öğrencilerden bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

Formasyonla öğretmen olmak bence yetersiz. Bir yıllık eğitimin sonunda kutsal bir meslek olan öğretmenliği yapmak bence saçmalık. Daha fazla bir eğitimden sonra öğretmenlik yapmak bana göre daha doğru olacaktır. Ama herkes öğretmen olamaz (T69).

Düşünmüyorum çünkü formasyon süreci kısa ve bu sürede eğitim öğretmen olacak kişiye yetersiz gelir (T38).

Yani açıkçası 1 yıllık yüzeysel bir eğitimin öğretmen yetiştireceğine inanmıyorum, kesinlikle yetersiz bir yol (T79).

Hayır uygun bir yol değil çünkü 4 yıl eğitimden sonra bir eğitim daha kaldıramam (T47).

4. Sonuç

Bu araştırmada teknoloji fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin teknik öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla bir devlet üniversitesinin teknoloji fakültesinde öğrenim görmekte olan 81 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışma yapılan teknoloji fakültesi öğrencilerinin neredeyse tamamı (%93) mühendis olmak için bu fakülteyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Mühendis olmanın yanı sıra öğretmen de olma amacıyla tercih yapan öğrenci sayısı sadece 5'tir. Sadece 13 öğrenci mezun olunca öğretmen olmayı planladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yüzde 67'si (54) teknoloji fakültesinden mezun olduklarında teknik öğretmenlik yapmak için yeterli bilgi ve becerilere sahip olacaklarını düşünmektedirler. Bu durum öğrencilerin öğretmenliğin pedagojik boyutu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

Öğrenciler öğretmenlik sürecinde en çok eksiklik duyacakları alanın ders anlatımı/bilgi aktarımı yol ve yöntemleri olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler ile etkili bir iletişim kuramama bunu takip etmektedir. Bu iki husus öğretmenlik sürecinin en önemli hususlarındandır. Öğrenciler güçlü yön olarak ise teknik bilgiye sahip olma ve uygulamalı eğitim verebilmeyi ön plana çıkarmışlardır. Önemli sayıda öğrenci öğretmen olmak istemediklerini/olmayacaklarını özellikle vurgulamıştır. Mesleki ve teknik eğitime öğretmen kaynağı yetiştirmesi planlanan teknoloji fakültesi öğrencilerinin öğretmenliğe karşı olumsuz tutumlarının nedenleri nitel çalışmalar ile araştırılmalıdır.

Öğretmenlik alanda özel uzmanlık bilgisinin yanı sıra mesleki formasyon gerektiren ve sosyal, kültürel, psikolojik boyutları olan profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Teknoloji fakültesinde teknik öğretmenlik için yeterli düzeyde özel alan bilgisi verildiği söylenebilir ancak mesleki formasyonun bir eğitim yılında kısıtlı zaman diliminde verilmesi tartışılması gereken bir konudur. Alanyazında bu tür bir eğitimin önemli eksiklikleri olduğu sıklıkla vurgulanmıştır (Baskan, 2001) ve formasyon eğitiminin gözden geçirilmesi gerektiği önerilmiştir (Akbaşlı ve Mardin Yılmaz, 2018). Önemli sayıda katılımcı öğrenci de mesleki formasyon eğitiminin yetersiz olduğunu

vurgulamıştır. Bu nedenle daha etkili mesleki formasyon eğitim modelleri tartışılmalı ve hayata geçirilmelidir. Paralel model bu anlamda düşünülebilecek bir öneridir.

Mesleki formasyonun yanı sıra öğretmenliğin sosyal, toplumsal ve psikolojik boyutları göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlikte başarılı olabilmenin yolu ilk olarak öğretmenliği sevmekten geçer (Aşkar ve Erden, 1987; Çapa ve Çil, 2000). Ayrıca öğretmenliğe ilişkin değerlerin lisans eğitimi sürecinde adaylara kazandırılması da önem taşımaktadır. Formasyon eğitimi bu konuda bir katkı sunmamaktadır. Teknoloji fakültesinde öğretmen olmayı düşünen öğrenciler için yan dal açılması, ya da dört yıllık süreçte öğretmenliğe ilişkin seçmeli derslerin yer alması bu değerlerin zaman içinde kazandırılması için etkili olabilir. Öğretmenlik eğer istenen mühendis pozisyonuna ulaşamazsa ikinci bir alternatif meslek olarak görülmemeli; öğretmenlik yapmayı gerçekten isteyen ve bunun için yeterli düzeyde eğitim almış kişiler tarafından yapılmalıdır. Son olarak, teknik öğretmen olmak için teknoloji fakültesinin ilk adım olduğu bilgisi öğrencilere tanıtılmalıdır. Üniversitelerin teknoloji fakültelerinin internet sitelerinde çoğunlukla mühendislik ön plana çıkarılmakta; öğretmenlikten bahsedilmemektedir. Öğrencilerin büyük bölümünün nasıl teknik öğretmen olunacağı, formasyon programlarının ne olduğu konusunda fikir sahibi olmadıkları veri toplama sürecinde gözlenmiştir. Ortaöğretim sürecinde de bu konuda bilgilendirmeler yapılabilir. İçinde bulunulan yıllarda teknik öğretmen ihtiyacının az olması nedeniyle teknik öğretmen yetiştirme süreci göz ardı edilmemelidir. Mesleki ve teknik eğitimin başarılı olabilmesi, ülkenin nitelikli iş gücü yetiştirebilmesi ve bu yolla çeşitli kazanımlar elde etmesi öğretmenlerin ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliği ile yakından ilişkilidir. Bu alanda akademik çalışmalarında gerçekleştirilmesi karar vericilere ve uygulayıcılara yol göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Akbaşlı, S. ve Mardin Yılmaz, P. (2018). Process of technical teacher training in Turkey. Ş. Ş. Erçetin (Ed) *Chaos, complexity and leadership 2016* içinde (s. 395-405).
- Akpınar, B. (2005). Teknik öğretmen yetiştirme sorunu ve teknik eğitim fakültelerinin geleceği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 259-274.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 12(121).
- Balcı, M. (2003, Mayıs). AB ülkelerinde mesleki ve teknik öğretim için öğretmen yetiştirme uygulamaları. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bolat, Y. (2016). Türkiye, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Fransa, İngiltere ve Japonya'da mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 39-72.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları – Öğretim Teknolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

ANALYSIS OF EDUCATION NEEDS OF ADULT EDUCATORS AN APPLICATION SUGGESTION: “ANDROGOGIA FORMATION MICRO EDUCATION PROGRAM THROUGH DISTANCE EDUCATION”

Ali ERFİDAN¹

Doç. Dr. M. Tuncay SARITAŞ²

Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
Balıkesir / TÜRKİYE,

E-posta: alierfidan45@gmail.com, tuncaysaritas@gmail.com

ABSTRACT

Countries will be able to adapt to rapidly changing world through developing technology, science and most importantly education. The qualified human resource need to provide all these developments, has led to the need of non-formal education alongside formal education and because of rapid change has led to the need of adult education alongside 0-20 age group. Adult education which is applied by many developed and developing countries, is a very sensitive issue at the point of implementation. The right methods and the use of right educators are at the forefront of important issues in adult education. Adult education in Turkey is provided by many public and private institutions under the supervision of the Ministry of National Education General Directorate of Lifelong Learning. However, it was observed that the educators did not receive the adult education formation named Androgogia and there are no compulsory or in-service education in Turkey aside from limited seminars and courses. “Master Instructor Orientation Program” which is implemented by General Directorate of Lifelong Learning in 2017 is also examined in terms of up-to-dateness and taken into account during the development of the application. From this point the aim of the study is to provide an application suggestion by identifying the education needs of adult educators and the areas that are in need. Surveys and focus group interviews were used together to collect and interpret data in a more valid and unrestricted way. Study is carried out in the city of Balıkesir and official permissions are taken from the related institutions. 100 students, 5 administrators and 20 teachers are consulted about the subject. As a result of the study the areas in need are identified as Education Sciences, Adult Education Principles and Lifelong Learning System. As a result of the analysis of requests it is seen that the distance education will be appropriate and towards this “Androgogia Formation Micro Education Draft Program Through Distance Education” is developed and suggested.

Key Words: Adult education, androgogia, distance education, lifelong learning

YETİŞKİN EĞİTİMCİLERİNİN EĞİTİM İHTİYAÇLARININ ANALİZİ VE BİR UYGULAMA ÖNERİSİ : “UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA ANDROGOJİ FORMASYONU MİKRO EĞİTİM PROGRAMI”

ÖZET

Ülkelerin hızlı gelişen dünyadaki değişime uyum sağlamaları teknolojik, bilimsel ve en önemlisi eğitimsel açıdan gelişimle mümkün olacaktır. Tüm bu gelişimleri sağlayacak olan nitelikli insan kaynağı ihtiyacı, örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitime ve hızlı değişim dolayısıyla 0-20 yaş arasında sınırlı kalmayıp yetişkin eğitimine olan ihtiyacın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke tarafından uygulanan yetişkin eğitimi, uygulama noktasında çok hassas olunması gereken bir konudur. Doğru yöntemler ve doğru eğitimcilerin kullanılması yetişkin eğitiminde önem arz eden hususların başında yer almaktadır. Ülkemizde yetişkin eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kontrolünde birçok kamu ve özel kurum tarafından verilmektedir. Bununla birlikte bu eğitimi veren eğitimcilerin Androgoji adı verilen yetişkin eğitimi formasyonunu almadıkları ve ülkemizde buna yönelik dar kapsamlı seminer ve kurslar dışında zorunlu yada hizmet içi bir eğitimin bulunmadığı görülmüştür. HBOGM tarafından 2017 yılı itibariyle uygulamaya konulan “Usta Öğretici Oryantasyon Programı” da çalışma güncelliği açısından incelemeye alınmış ve uygulama geliştirilirken değerlendirilmiştir. Burada hareketle yapılan çalışma, yetişkin eğitimcilerinin eğitim ihtiyaçlarının ve ihtiyaç bulunan alanların tespit edilmesi ve buna yönelik bir uygulama önerisinde bulunmak amacıyla hazırlanmıştır. Yapılan çalışmada daha geçerli ve sınırlama olmadan veri toplayabilmek, yorumlayabilmek için anket ve odak grup görüşmeleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma Balıkesir ilinde gerçekleştirilmiş, ilgili kurumlardan resmi izinler alınarak 100 öğrenci, 5 idareci ve 20 öğretmenin konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda ihtiyaç bulunan alanlar Eğitim bilimleri, Yetişkin Eğitim Prensipleri, Hayat Boyu Öğrenme Sistemi olmak üzere üç ana başlıkta toplanmış, taleplerin analizi sonucunda uzaktan eğitimin uygun olacağı görülmüş ve buna yönelik “Uzaktan Eğitim Yoluyla Androgoji Formasyonu Mikro Eğitim Taslak Programı” uygulaması geliştirilmeye çalışılmış ve önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, androgoji, uzaktan eğitim, hayat boyu öğrenme

1. Giriş

Günümüz şartlarında dünyada günden güne önem kazanan ve hızla değişen bilim ve teknolojik koşullar toplumları etkilemekle beraber sanayi toplumu, tarım toplumu, bilgi toplumu gibi adlandırmalara sebep olmaktadır. Ülkelerin bu değişime uyum sağlamaları teknolojik, bilimsel ve en önemlisi eğitimsel açıdan gelişimle mümkün olacaktır. Sanayi, tarım gibi adlandırmalara giden yol öncelikle «eğitim toplumu» olmaktan geçmektedir. Tüm bu gelişimleri sağlayacak olan nitelikli insan

kaynağı ihtiyacı, örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitime ve hızlı değişim dolayısıyla 0-20 yaş arasında sınırlı kalmayıp yetişkin eğitime olan ihtiyacın ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Yetişkin eğitimi (Androgoji) , gelişim süreçlerini tamamlayarak, belli bir yaşam birikimine sahip öz güvenini kazanmış ve kendi sorumluluğunu üstlenmiş bireylere yönelik, içerik, düzey ve yöntem sınırlılığı olmaksızın gönüllü olarak herhangi bir alanda gelişimi amaçlayan ve olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümüdür (Yayla D., 2009). Başka bir ifade ile yetişkinlerin gelişimlerini tamamlamaları, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları ve mevcut durumlarından daha nitelikli bireyler haline gelebilmelerine katkı sağlamak adına yetişkinlere yönelik sunulan eğitim hizmetine yetişkin eğitimi denilmektedir.

Ülkelerin hızla gelişen dünyadaki değişime uyum sağlamaları teknolojik, bilimsel ve en önemlisi eğitimsel açıdan gelişimle mümkün olacaktır. Tüm bu gelişimleri sağlayacak olan nitelikli insan kaynağı ihtiyacı, örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitime ve hızlı değişim dolayısıyla 0-20 yaş arasında sınırlı kalmayıp yetişkin eğitime olan ihtiyacın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke tarafından uygulanan yetişkin eğitimi, uygulama noktasında çok hassas olunması gereken bir konudur. Doğru yöntemler ve doğru eğitimcilerin kullanılması yetişkin eğitiminde önem arz eden hususların başında yer almaktadır. Ülkemizde yetişkin eğitiminin en önemli yürütücüsü Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı çalışan Halk Eğitim Merkezleridir. Bunun yanı sıra Yerel Yönetimler, Sivil toplum kuruluşları, MEB Denetiminde kurulan Özel eğitim kurumları ve Üniversiteler de Yetişkin Eğitimi vermektedir. Bununla birlikte bu eğitimi veren eğitimcilerin Androgoji adı verilen yetişkin eğitimi formasyonunu almadıkları ve ülkemizde buna yönelik dar kapsamlı seminer ve kurslar dışında zorunlu yada hizmet içi bir eğitimin bulunmadığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde Türkiye' de yetişkin eğitimi alanında yapılan araştırmaların 1960'lardan sonra yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Bu yıllarda eğitimin bir bilim olarak ele alınması gerekliliğinin anlaşılması sonucunda, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulmuş ve yetişkin eğitimi kavramı ön planı çıkmıştır. Eğitimi farklı boyutlarıyla ele alan ve bu farklılıkları bilimin konusu haline getiren fakülte, yetişkin eğitimi araştırmaları için de kritik bir öneme sahiptir. Bunun en önemli nedeni, yetişkin eğitimi alanına dair araştırmaların büyük bir bölümünün burada yapılmış olmasıdır (Yıldız A., 2004).

Milli Eğitim Dergisinde Çetin (1993) tarafından yapılan «Halk Eğitim Merkezlerinde Görevli Öğretmenlerin Birer Yetişkin Eğitimcisi Olarak Eğitim İhtiyaçları» adlı çalışmada kursiyerlere anket uygulanmış, öğreticilerin yetişkin psikolojisi ve öğretim ilke ve yöntemlerine dair eğitim eksikliği olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle öneriler kısmında hizmetiçi eğitim yapılması önerisinde bulunulmuştur. Yine benzer şekilde Yeditepe Üniversitesinde Yüksek Lisans Tezi olarak Ağcihan (2015) tarafından yapılan «Yetişkin Eğitimi Alanında Eğitim Veren Eğitimcilerin Yetişkin Eğitimi Alanındaki Yeterlilikler» adlı çalışmada Kadıköy Halk Eğitim Merkezindeki öğrencilere uyguladığı anketler neticesinde öğreticilerin kendi alanları ile ilgili uzmanlıklarının yeterli olduğu fakat dersin ve zamanın verimli olmadığı, öğreticilerin öğrencilerle yeterince ilgilenmediği, ders donanımlarının etkin kullanılmadığı, rehberlikte yanlış yollar izlendiği gibi sonuçlar elde ettiği görülmektedir.

2. Amaç

Çalışmada ülke çapında bir problem olduğu öngörülen ve Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne de doğrulanmış Yetişkin Eğitimi Formasyon programı ya da eğitimi ile ilgili eksikliklerin yerelde tespiti hedeflenmiştir. Bu bağlamda Balıkesir ilinde yapılan araştırmanın genel amacı Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı çalışan Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan kadrolu ve ücretli yetişkin eğitimcileri özelinde tüm yetişkin eğitimcilerinin eğitim ihtiyaçlarının ve ihtiyaç bulunan alanların tespit edilmesi ve buna yönelik bir uygulama önerisinde bulunarak bu eğitimlerin uygulanması için ilgili kurum ve kuruluşlara çağrıda bulunmak, bunların yanı sıra yeni uygulamaya konulan oryantasyon programına yönelik de eleştirel bir bakış ortaya koymaktır.

3. Önem

Ülkemizde bu bağlamda Yetişkin Eğitimi alanında Yüksek lisans ve Doktora programları dışında geliştirilen tek program Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 31.07.2013 Tarih ve 108 Sayılı kararıyla çıkarılan «45 Saat Süreli Eğiticinin Eğitimi Kurs Programı» 'dır. Bu konuda yapılan araştırmada başka bir eğitim programına rastlanmamıştır.

Bu programın çıkarılmasının asıl amacı İş Sağlığı ve Güvenliği Alanında Uzman kişilerin eğitim vermesi ve bunun yanı sıra alanıyla ilgili eğitim vermek isteyen kişilerin eğitimci kişiliği kazanmalarınıdır. (Bu amaç Programın 7. Maddesinde açıkça belirtilmiştir.)Özel Öğretim Kurumları, Üniversitelerin Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezleri de bu programı kullanmaktadır. Eğitimin içeriği eğitim bilimlerine has konulardan oluşmakta ve genellikle pedagojik formasyonda yer aldığı şekliyle yer almaktadır.Programda Yetişkin Eğitiminin Özelliklerine ayrılan yer toplam içeriğin 1/95 inin oluşturmaktadır. Buna göre Yetişkin Eğitimi Prensiplerine ayrılan sürenin yaklaşık 25 dk olduğu söylenebilir.

Bu programların yanısıra eğitimin geliştirilmesi esnasında paylaştığımız veriler ve geliştirme esnasında kullandığımız eğitim içerikleri örnek alınarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Halk Eğitim Merkezlerine 45 Saat süreli oryantasyon programı zorunlu olarak getirilmiş fakat hem eğitim içeriği açısından hem de uygulama açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

4. Yöntem

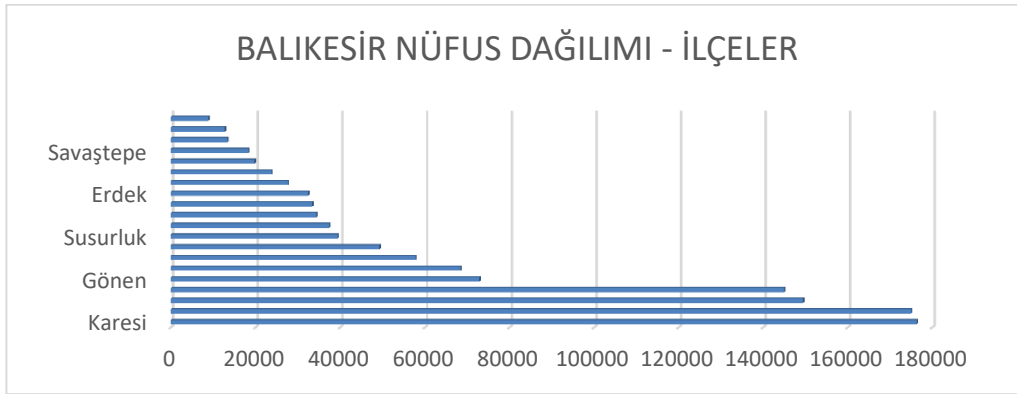
4.1. Araştırma

Araştırmanın deseni, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni olarak belirlenmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Nitel araştırma kullanılmasının en önemli nedeni kişilerin görüş ve düşünceleri alınırken kendilerini rahat ifade etmelerini sağlamak ve bu sayede daha geçerli sonuçlar elde etmektir. Fenomenoloji (olgubilim) deseni de detaylar görülerek analiz edilmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada daha geçerli ve sınırlama olmadan veri toplayabilmek, yorumlayabilmek için anket ve odak grup görüşmeleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma Balıkesir ilinde gerçekleştirilmiş, ilgili kurumlardan resmi izinler alınarak 100 öğrenci, 5 idareci ve 20 öğretmenin konu ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Örneklem seçiminde Balıkesir ilinde Karesi ilçesinin seçilmesinin nedeni Balıkesir ili içerisinde en yüksek nüfusa sahip ilçe olması ve hayat boyu öğrenme faaliyetleri bakımından en çok faaliyetin ve öğreticinin yer aldığı ilçe olmasıdır. Bkz. Şekil 2



Şekil 2. Balıkesir Nüfus Dağılımı – İlçeler

(Grafik T.C. İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'nün 2016 yılı sayım verileri baz alınarak oluşturulmuştur)

Gerekli İzinler



Şekil 3. Karesi HEM Müdürlüğü İzin Yazısı

3.2. Geliştirme

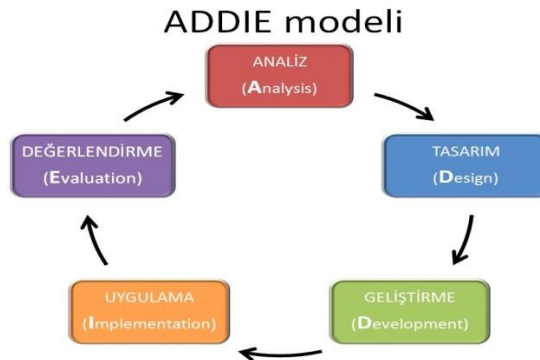
Eğitimin geliştirilmesinde, öğretim tasarımı modellerinden ADDIE (ATGUD) Modeli temel alınmış, bu modelin analiz, tasarım ve geliştirme adımları kullanılarak eğitim geliştirilmeye çalışılmıştır.

1980'li yıllardan sonra öğretim tasarımı ve eğitim geliştirme, bir çok modelde yer alan detayları ve geniş sistematığı özetleyebilecek nitelikte olan ve temelde beş adımdan oluşan ADDIE Modeli ile ifade edilmeye başlanmıştır. Modelde yer alan adımlar; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme adımlarıdır. ADDIE modeli, bu temel beş adımı kullanan ve öğretimin genel tanımlarından yola çıktığı için önemli ve popüler öğretim tasarımı modellerinden sayılmaktadır.

ADDIE modelinin aşamaları;

- Analiz (Analysis)
- Tasarım (Design)
- Geliştirme (Development)
- Uygulama (Implementation)
- Değerlendirme (Evaluation)

olarak karşımıza çıkmaktadır. (Ünsal H. 2004) Bkz. Şekil 1



Şekil 1. ADDIE Modelinin Aşamaları

5. Analiz ve Bulgular

Bu bölümde analiz için sorulan soruların önemli bölümleri ve elde edilen genel sonuçlara yer verilmiştir. Tüm verilerin detaylı analizi bildirinin geniş makalesinde işlenecektir.

Yetişkin Eğitimcilerine Yönelik Sorular

- Ders İşlerken hangi eğitim yöntemlerini kullanıyorsunuz? Nedenlerini açıklayınız?
- Kurs Planı hazırlarken ve eğitimi tasarlarken hangi hususlara dikkat ediyor ve nasıl bir çerçeve programı kullanıyorsunuz?
- Modül sonu değerlendirmelerini yaparken kullandığınız ölçme metodları nelerdir? Nedenlerini açıklayınız?
- Kurs süresince psikolojik ve sosyal iletişim becerileri noktasında yetişkinlerle sorun yaşıyor musunuz? Ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
- Öğrencileriniz günlük hayat problemleri ile (aile içi şiddet, duygusal ve psikolojik sorunlar, sağlık problemleri vs) ilgili size danıştığında nasıl davranıyorsunuz? Nasıl bir yol izlemeniz gerektiği ile ilgili bilginiz var mı?
- HBOGM Modüler sistem ve amaçları ile ilgili bilgi ve hürüşleriniz nelerdir?
- E-yaygın Otomasyon sistemini etkin ve doğru kullanabiliyor musunuz?
- Kurs Defteri, Kurs Kapanış işlemleri, Devam tutanakları ve görev ve sorumluluklarınız hakkında bilgilerinizi paylaşınız?
- Bu konularda eksik olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız eğitim almak ister misiniz?

Yöneticilere Yönelik Sorular

- Merkezinize bağlı kadrolu ve ücretli usta öğreticiler ile ilgili problem yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu problemlerin içeriği hakkında detaylı bilgi veriniz?
- Öğrencilerden kurslarla ilgili gelen öneri, şikayet ve taleplerde öğreticiden kaynaklı olanlar var mıdır? Varsa nelerdir?

Öğrenci Görüşmelerinden Örnekler

- «... görevlendirilen usta öğreticinin tavır ve davranışlarından rahatsızım. Yaşım nedeniyle uyku problemi yaşamaktayım ve bu sebeple sabahları uyanamama, derse geç kalma sorunu yaşıyorum. İlk derste yok yazıp diğer derslere alma şansı olmasına rağmen öğretmen beni bu tür durumlarda herkesin içinde çocuk gibi azarlıyor ve en son bugün derse almadı. Emekli öğretmen olduğumdan hobi olarak ve kendimi geliştirmek için geldiğim, mutlu olmak istediğim bu kurstan hocanın tavırları yüzünden mutsuz ayrılıyorum. Ayrıca öğretici derste olduğum zamanlarda da ben yokmuşum gibi davranıyor. Bunu kursta yer alan diğer arkadaşlar da zaman zaman yaşıyorlar. Öğreticimizin değiştirilmesini istiyorum...»

Eğitim İhtiyacı tespiti ve içerik geliştirme

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre eğitim ihtiyaçları belirlenmiş ve üç temel başlık altında toplanmıştır. Bu eğitimin ilk uygulaması için süreler kısa ve verimli olmasına özen gösterilmiştir. Alanlar aşağıdaki gibidir.;

- 1- Eğitim bilimlerine yönelik eksiklikler (Yetişkin Eğitiminde Program Geliştirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Etkili Sunum, Geri Bildirim, Ölçme ve Değerlendirme vs) Yaklaşık 40 Saat
- 2-Yetişkin Eğitim Prensiplerine yönelik eksiklikler(Androgoji Kavramı ve Özellikleri, Yetişkin Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar, Yetişkin Psikolojisi ve Rehberlik,

Yetişkinlerle Etkili İletişim Becerileri, Yetişkin Eğitiminde Uygulanacak Modeller ve Yeni Trendler vs.) Yaklaşık 25 Saat

- 3-Hayat boyu öğrenmeye dair eksiklikler (Modüler Program, Kurs Planının Hazırlanması ve İçeriği, Öğretim Kazanımları, Öğretici Görev Ve Yükümlülükleri, E-Yaygın Otomasyon Sistemi, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Evrak İşleyişi vb.) Yaklaşık 15 Saat

Eğitim ihtiyaçları belirlendikten sonra içerik geliştirme noktasında nasıl bir yol izlenmesi gerektiği, resmi teamüller, uygulamanın gerekliliği, HBOGM'nin çalışma hakkında görüşlerini alabilmek adına HBOGM İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığından doktorasını yetişkin eğitimi üzerine yapmış iki uzman Dr. Serap KARABACAK ve Dr. Faruk ŞENYAYLA ile görüşülerek çalışma akışı belirlenmiştir. Bkz. Şekil.4



Şekil 4. Dr. Serap KARABACAK ile içerik geliştirme görüşmesinden bir resim

Görüşmelerde elde edilen son içerikler yetkililerce aşağıdaki gibi aktarılmıştır;

..Çalışma sonrasında edineceğiniz dönütler bundan sonraki süreçleri yapılandırmanızda önemli olacaktır. Seminer ve diğer konularda destek vermemiz konusunda ise; zaman zaman değişik birimlerle seminer gibi etkinliklerle bir araya geliyoruz. Genel Müdürlüğümüzle irtibata geçtiğiniz ve gerekli izinler alındığı takdirde hem seminer vermek hem de diğer konulara yönelik olarak elimden geleni yaparım...»

«...Bir de bana göre mutlaka öğrenme ortamlarındaki yetişkinlerin özelliklerine ve eğiticilerin yetişkinlerle nasıl iletişim kurmaları gerektiği konularına değinmek gereklidir.

- Bu durumda daha derli topu ifade etmem gerekirse, seminer başlıkları
- 1- Yetişkin Eğitimi Nedir?
- 2- Yetişkin Eğitimi İlkeleri (Yetişkin eğitimi nedir başlığı ile birleştirilebilir)
- 3- Öğrenme Ortamlarında Yetişkinler
- 4- Öğrenme Ortamlarında Yetişkinlerle Etkili İletişim
- 5- Yetişkin Eğitiminde Yeni Trend ve Uygulamalar
- 6- Yetişkin Eğitiminde Yöntem ve Teknik olmalıdır...»

Eğitimlerin Bu içerik ve saatler dikkate alınarak ve bulgulara öğreticilerin belirttiği farklı yerlerde ve farklı zamanlarda görev yapma, eş zamanlı olarak tamamının eğitim almasının zorluğu, eğitime ulaşılabilirliğin güç olması ve ülke çapında uygulamaya konulduğunda ortaya çıkacak maliyetlerin düşürülebilmesi için uzaktan eğitim kullanılarak uygulanmasının çok daha verimli olacağı sonucuna varılmış ve bu görüş hem uzmanlar hem de hedef kitle tarafından desteklenmiştir.

- Yine bulgular arasında Karesi Halk Eğitim Merkezi Bünyesinde 2016 – 2017 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde 60 kadrolu 125 Ücretli olmak üzere toplamda 185 Yetişkin Eğitimcisinin usta öğretici olarak görev yaptığı,

- Yapılan incelemeler sonucunda **185** yetişkin eğitimcisinden sadece **2** kişinin Yetişkin Eğitimi Prensiplerine yönelik eğitim aldığı tespit edilmiş,
- Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde görev yapan uzmanlarla yapılan görüşmelerde bu durumun Türkiye genelinde de aynı olduğu vurgulanmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün 2017 yılına kadar hizmetiçi eğitimlerine de bakıldığında bu tür bir eğitimin yer almadığı görülmektedir. Bkz. Şekil 5

SNO	FAALİYET NO	EĞİTİM FAALİYETİNİN ADI
1	2016000010	Aile Eğitimi (0-18) (BADEP) Kursu
2	2016000046	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sistemine Uygun Program Geliştirme Semineri
3	2016000063	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sistemine Uygun Program Geliştirme Semineri
4	2016000085	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sistemine Uygun Program Geliştirme Semineri
5	2016000105	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sistemine Uygun Program Geliştirme Semineri
6	2016000129	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sistemine Uygun Program Geliştirme Semineri
7	2016000141	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sistemine Uygun Program Geliştirme Semineri
8	2016000154	Proje Yönetimi Kursu
9	2016000156	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sistemine Uygun Program Geliştirme Semineri
10	2016000166	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sistemine Uygun Program Geliştirme Semineri
11	2016000209	Aile Eğitimi Programı Kursu
12	2016000236	Proje Yönetimi Kursu
13	2016000240	Aile Eğitimi Programı Kursu
14	2016000263	Aile Eğitimi (0-18) (BADEP) Kursu
15	2016000287	Aile Eğitimi (0-18 Yaş) Kursu
16	2016000316	Proje Yönetimi Kursu

Şekil 5. HBOGM Hizmet İçi Eğitimleri

HBOGM tarafından 2017 yılı itibariyle çalışmamızın uzmanlarla istişaresi esnasında örnek alınarak uygulamaya konulduğu tahmin edilen “Usta Öğretici Oryantasyon Programı” da içerik bakımından eksik kalmış, eğitimler HEM Müdürleri tarafından verildiği için yetişkin eğitimi uzmanlıkları tartışmaya açık olarak uygulanmıştır. Aynı zamanda bu eğitimlerin uzaktan eğitimle uygulanması da verimliliği artıracaktır.

6. Sonuç ve Öneriler

Bulgularda sonuçların önemli kısmı youmlandığı için özetle Tasarlanan eğitim incelenmiş ve çalışmada elde edilen sonuçlara uygun olduğu görülmüştür. Fakat önerilen eğitime nispetle;

- İçerik ve süre yönünden eksiktir

- Eğitimci olarak konu alanı uzmanları yerine HEM Müdürleri kullanılmıştır
- Uzaktan eğitim ile uygulanması bulgularda önde gelen talepler arasındadır ve böylelikle her kesime ulaşmayı kolaylık sağlayacaktır.

Eğitim değerlendirilmeli ve uygunluğuna göre yükseköğretimde ANDROGOJİ FORMASYON PROGRAMLARI açılmalıdır

Kaynakça

- Ağcihan E. (2015) Yeditepe Üniversitesi «Yetişkin Eğitimi Alanında Eğitim Veren Eğitimcilerin Yetişkin Eğitimi Alanındaki Yeterlilikler»
- Çetin, Ş. (1999). Halk eğitim merkezlerinde görevli öğretmenlerin birer yetişkin eğitimci olarak eğitim ihtiyaçları. Milli Eğitim Dergisi, 142.
- Ünsal, H. (2004). Web Destekli Eğitim, Elektronik Öğrenme Ve Web Destekli Öğretim Programlarındaki Çeşitli Ders Modelleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 375-388
- Yayla D. (2009). Türk Yetişkin Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi. Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara : Seçkin Yayıncılık
- Yıldız A. (2004). Türkiye'deki Yetişkin Eğitimi Araştırmalarına Toplu Bakış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1). 78-97.
- http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/14095623_2016_yili_ogretmenlere_yonelik.pdf (Erişim Tarihi: 28.04.2017)
- https://4.bp.blogspot.com/-F_Z7ptv2haA/VyO_uMMNTKI/AAAAAAAAAXw/iW_kbAUzs0UW-meqkKySsHgSoZdFmzwbGCLcB/s1600/addie.jpg (Erişim Tarihi: 24.05.2017)
- <http://ogretimtasarimidunyasi.blogspot.com.tr/2012/12/ogretim-tasarm-modelleri.html> (Erişim Tarihi: 24.05.2017)

A META-SYNTHESIS ON THE STUDIES RELATED TO ACQUISITION TEACHERS PROFESSIONAL VALUES THROUGH IN-SERVICE TRAINING

Mehmet Küçük

Prof. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmet.kucuk@erdogan.edu.tr

Ruken Akar-Vural

Dr. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, rakarvural@gmail.com

Şenol Sezer

Dr. Ordu Üniversitesi, senolsezer.28@gmail.com

Nermin Karabacak

Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, nermin.karabacak@erdogan.edu.tr

ABSTRACT

Professional value is defined as a set of rules, principles and the standards that lead and guide the behaviour of individuals while performing their profession. It is crucial for a profession to reveal and reflect its cognitive, behavioural, and affective dimensions. It is expected that professional values for each profession group will be revealed and their employees will comply with them. When compared with other professions, there is a need for more academic work on the teaching profession, since it is a source of training individuals to lead social development. Current research reveals that the teachers in Turkey does not have enough professional values and therefore they encounter significant problems with students, colleagues, parents, and the school board in their relations. The purpose of this study was to examine the studies on the acquisition of the values of the teaching profession through in-service training by using the meta-synthesis methods in peer-reviewed journals published in Turkey between the years 2010-2017. The data were collected by screening the keywords such as value, professional value, teaching profession, and value education. 16 studies were analyzed in depth by taking into consideration the parameters such as the purpose of the research, the method / design, the study group, the data collection tool, the data analysis method, results, recommendations, and the basic expertise areas of the researchers. In the analysis process, the studies related to the infusing values of the teaching profession through in-service training were examined with planning, implementation and evaluation dimensions. It is understood from the results of the study that (i) a limited number of studies have been carried out in the subject area, and (ii) in-service training studies have not produced qualified outputs in terms of teaching profession values.

Key Words: Professional value, teacher education, in-service training, meta-synthesis.

HİZMETİÇİ EĞİTİMDE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN DEĞERLERİNİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR META SENTEZ

ÖZET

Mesleki değer, bireylerin mesleğini icra ederken davranışlarına yön veren, rehberlik eden kurallar, standartlar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanır. Bir mesleğin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlarını ortaya koyması ve yansıtması açısından son derece önemlidir. Her bir meslek grubu için mesleki değerlerin ortaya konması ve çalışanlarının bunlara uyması beklenmektedir. Diğer meslek grupları ile karşılaştırıldığında, toplumsal gelişmeye yön verecek bireylerin yetiştirilmesine kaynak teşkil ettiğinden öğretmenlik mesleği konusunda daha fazla akademik çalışmaya ihtiyaç vardır. Mevcut araştırmalar, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki değerlere yeterince sahip olmadığı ve bu yüzden öğrencilerle, meslektaşlarıyla, velilerle ve okul yönetimiyle olan ilişkilerinde önemli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2010-2017 yılları arasında yayınlanmış hakemli dergilerdeki hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlik mesleğinin değerlerini kazandırmaya yönelik araştırmaları meta-sentez yöntemiyle incelemektir. Araştırmanın verileri, değer, mesleki değer, öğretmenlik mesleği, değerler eğitimi şeklindeki anahtar sözcükler aracılığı ile tarama yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın amacı, yöntemi/deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, araştırma sonucu, araştırma önerileri, araştırmacıların temel uzmanlık alanları gibi parametreler dikkate alınarak 16 adet çalışma derinlemesine analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlik mesleğinin değerlerini kazandırmaya yönelik çalışmalar planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları ile incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarından (i) konu alanında sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı, (ii) öğretmenlik mesleğine ilişkin değerleri kazandırmada hizmet içi eğitim çalışmalarının nitelikli çıktılar ortaya koymadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki değer, öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitim, meta-sentez.

1. Giriş

Mesleki değer, çalışan bireylerin mesleğini icra ederken davranışlarına yön veren, rehberlik eden kurallar, standartlar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanır. Başka bir ifadeyle mesleki değer, belli bir mesleğe özgü değerlerdir. Mesleki değerler, bir mesleğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını ortaya koyması ve yansıtması açısından son derece önemlidir. Her bir meslek grubu için mesleki değerlerin belirlenmesi ve çalışanlarının bunlara uyması beklenmektedir. Diğer meslek grupları ile karşılaştırıldığında, toplumsal gelişmelere yön verecek bireylerin yetiştirilmesine kaynaklık ettiği için öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri konusuna özel önem vermeye gereksinim duyulmaktadır.

İnsanlığın ilk dönemlerinde bile öğrenme ve öğretme etkinliklerinin olduğu varsayıldığında, en eski ve köklü mesleklerden biri olan öğretmenliğin, uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren özel bir meslek alanı olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği, hem ‘tüm meslekler için nitelikli bireyler yetiştirme’ özelliği hem de pedagojik alan bilgisine sahip olmayı gerektirmesi nedeniyle diğer mesleklerden oldukça farklı bir uzmanlık gerektirir. Bu özellikleri nedeniyle farklı bir meslek olan öğretmenlik mesleğinin ilkeleri, normları ve standartları, ‘öğretmenlik mesleki değerleri’ olarak alanyazında yerini almıştır.

Öğretmenlik mesleğinin değerleri, sadece öğretmenleri değil aynı zamanda öğrenci, aile, okul ve toplumu da ilgilendirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin değer sistemi, aynı zamanda toplumun temel değerlerini şekillendirir (Onatır, 2008). Çünkü öğretmenin mesleki değerleri, öğrencilere, velilere ve topluma yansımakta ve toplumun geleceğini şekillendirmektedir. Maaske (1956), bir mesleğe girmek, çalışana o meslekte ilerleme ve gelişme mecburiyetini de yükler ifadesiyle hizmetiçi eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenin mesleki değerleri hizmet öncesinde kazanması gerekmektedir ancak yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarına yeterli mesleki değerlerin kazandırılmadığını ortaya koymaktadır (Özan-Boydak, Şener ve Polat, 2014; Serin ve Korkmaz, 2014; Uştu, Taş ve Sever, 2016). Ayrıca yapılan akademik çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki değerlere yeterince sahip olmadığı ve bunun sonucunda öğrencilerle, meslektaşlarıyla, velilerle, okul yönetimiyle olan ilişkilerinde önemli sorunlar yaşadıkları bulgusu yer almaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Gözütok, 1699; Obuz, 2009; Pelit ve Güçer, 2006; Turgut, 2010; Yılmaz ve Altınkurt, 2009). Alanyazında, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri konusunda pek çok nitel araştırma yer almaktadır. Ancak bu çalışmaların yöntem, bulgu, sonuç ve önerilerinin bütünlüklü bir şekilde ortaya konulduğu meta-sentez çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmalarının sonuç ve önerilerinin bir bütün olarak değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı yapacağı öngörülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik mesleğinin değerlerini hizmetiçi eğitim yoluyla kazandırmaya yönelik çalışmaları meta-sentez yöntemiyle incelemek ve yöntem, tema ve alt temalar, sonuç ve önerilerini bütün olarak ortaya koymaktır.

2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme modelindedir. Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğinin değerlerini kazandırmada Türkiye’deki hakemli dergilerde yayınlanmış ve hizmetiçi eğitime yönelik yapılan makalelerin tematik olarak incelenmesi amaçlandığından, meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, bir alana özgü yapılan araştırmaların nitel bulgularının yorumlanarak değerlendirilmesi, benzer ve farklı sonuçlarının ortaya konulması, temalar ve tablolar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesine yönelik çalışmalar olarak bilinmektedir (Au, 2007; Karadağ, 2009; Kennedy ve MacNeela, 2014). Tematik içerik analizi olarak da adlandırılan meta-sentez, spesifik bir alana özgü yapılan çalışmaların tema veya matrisler yoluyla sentezlenerek kritik edilmesidir. Bu bağlamda meta-sentez yorumlayıcıdır (Walsh ve Downe, 2005).

2.1. Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında veriler, Türkiye’de eğitim bilimleri alanındaki araştırmaları yayımlayan ve uluslararası indekslerde (SSCI) hakemli taranan dergilerde yayınlanmış makaleler incelenmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğinin değerlerini kazandırmada rapor, kongre kitabı, yüksek lisans / doktora tezi ve Türkiye’deki hakemli dergilerde 2010-2017 yılları arasında yayınlanmış ve hizmetiçi eğitime yönelik yapılan makaleler kullanılmıştır. Bu kapsamda Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi, Eğitim ve Bilim Dergisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, ULAKBİM veri tabanında taranan ve ULAKBİM veri tabanında yer almayan fakülte dergilerinin elektronik erişime açık arşivleri taranmıştır. Taramalarda, bazı anahtar kelimelerle - değer, mesleki değer, öğretmenlik mesleği, değerler eğitimi- tarama yapılarak her bir veri tabanı ayrı ayrı taranarak veriler toplanmıştır. Meta-sentez çalışmasında sınırlı sayıda nitel çalışmanın kullanılacak olması sebebiyle, ulaşılan makaleler; araştırmanın amacı, yöntemi/deseni, örneklem düzeyi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, araştırmanın temaları ve alt temaları, araştırmanın değerlendirmesi ve

araştırma önerileri gibi parametreler dikkate alınarak çalışmalar toplanmıştır. Bu yolla ulaşılan çalışmalardan belirtilen bu ölçütlere uyan çalışmalar içinden toplam 16 çalışma incelemeye alınmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Taramalar sonucunda ulaşılan çalışmaların tam metinler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Her bir çalışma aşamalı olarak incelenmiş ve genel hatlara bağlı kodlamalar yapılmıştır. Kodlardan yola çıkılarak, makalelerin bölümlerine uygun temalar oluşturulmuştur. Bu işlem sonucunda yayın yılı, araştırmanın amacı, araştırmanın yöntemi, örneklem düzeyi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, araştırmanın sonucu, araştırmanın önerileri ve hizmetiçi eğitimde öğretmenlik mesleğinin değerlerini kazandırmaya yönelik yapılan çalışma araştırmacılarının akademik alanları şeklinde temalar belirlenmiştir. Bu belirlenen temalar aynı zamanda ilgili çalışmaların meta-sentez çalışmasına dâhil edilmesinde kullanılan kriterlerdir (Noblit ve Hare, 1688). Verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi frekans dağılımlarında, içerik analizi yöntemi de kod ve temaların oluşturulmasında kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde, Fraenkel ve Wallen'in (2000) içerik analizi yönteminde yararlanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamada veri analizi işlemlerinde, üç farklı eğitim fakültesinden uzman görüşü alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında incelenen çalışmalara ilişkin veriler sunulmuştur. Tablo 1'de yayınların yayın yılına göre konu dağılımına yer verilmektedir.

Tablo 1. Yayın Yılına Göre Konuların Dağılımı (N=16)

Araştırma Konuları	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Toplam
Hizmetiçi eğitime yönelik tutumlar	1								1
Hizmetiçi eğitimi değerlendirme		1	1					1	3
Hizmetiçi eğitimden beklentiler			1		1				2
Hizmetiçi eğitime ilişkin görüşler			1		2				3
Hizmetiçi eğitimde mesleki gelişim				1					1
Hizmetiçi eğitim ihtiyacı					1	1	2		4
Hizmetiçi eğitimi etkileyen faktörler						1			1
Uzaktan hizmetiçi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri								1	1
Toplam	1	1	3	1	4	2	2	2	16

Tablo 2'de yayın yıllarına göre veri toplama tekniklerine yer verilmektedir.

Tablo 2. Yıllara Göre Veri Toplama Tekniklerinin Dağılımı (N=16)

Veri Toplama Teknikleri	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Toplam
Yarı yapılandırılmış görüşme	1		3	1	4	1	2	2	14
Yarı yapılandırılmış görüşme /yansıtıcı günlükler		1							1
Doküman inceleme						1			1
Toplam	1	1	3	1	4	2	2	2	16

Tablo 3'te yıllara göre veri analizi yöntemlerine yer verilmektedir.

Tablo 3. Yıllara Göre Veri Analizi Yöntemlerinin Dağılımı (N=16)

Veri Analizi Yöntemi	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Toplam
İçerik Analizi	1		3		2		1	1	8
Betimsel Analiz					2	1		1	4
Betimsel / İçerik Analizi		1		1			1		3
Meta Sentez						1			1
Toplam	1	1	3	1	4	2	2	2	16

Tablo 4'te, araştırmaların çalışma gruplarına yer verilmektedir.

Tablo 4. Çalışma Grupları (N=16)

Örneklem Düzeyi	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Toplam
Sınıf öğretmeni					1	1			2
Branş öğretmenleri		1		1	1		2		5
Sınıf ve branş öğretmenleri			3					2	5
Fen bilimleri öğretmenleri	1				1				2
Akademik makaleler						1			1
Zihin engelliler öğretmenleri					1				1
Toplam	1	1	3	1	4	2	2	2	16

Tablo 5'te araştırmaların tema ve alt temalarına yer verilmektedir.

Tablo 5. Araştırmaların Tema ve Alt Temaları (N=16)

Tema	Alt Temalar
Mesleki Katkılar (f=12)	Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme ve uyum sağlama Teknolojiyi tanıma ve kullanımını öğrenme Teknolojiyi ders ile bütünleştirmeyi öğrenme, yazılımları ve özelliklerini tanıma Teknolojinin öğretim üzerindeki etkilerini öğrenme Uzman kişilerin birikimlerinden yararlanma Eğitim içeriğinin sağladığı yararlar Aktif katılıma olanak sunması Konunun güncel ve ilgi çekici olması Öğretmenlerin sürekli gelişimini sağlaması Eğitim alanındaki yenilik ve gelişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırma Hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlama Yaşantıya dayalı öğrenme, teori ve uygulamayı dengeleme
Karşılaşılan Sorunlar (f=7)	Eğitim-öğretim materyalleri, donanım ve teknik sorunlar Eğitim ortamının uygun olmaması Eğitimlerin uygun zamanlarda yapılmaması, Teknoloji destekli hizmetiçi eğitimlerde katılımcı becerilerindeki eksiklikler, Uygulamalar için katılımcı sayısının fazlalığı, Eğitim program içeriğinin kazanımı için sürenin yetersizliği, Eğitimde alınan bilgileri uygulamanın zorluğu,
Hizmetiçi Eğitim Gereksinimi (f=19)	Sınıf yönetimi, yönetici eğitimi, İletişim becerileri, drama ve eğitsel oyunlar, Öğretim yöntem ve teknikleri, materyal geliştirme, hızlı okuma Mesleki değerleri kazandırma Çocuk psikolojisi, ergen psikolojisi, ebeveyn eğitimi, özel eğitim, Program tanıtımı, bilgisayar programcılığı, Matematik dersini zevkli hale getirme, Mevzuat, etik, BEP programı hazırlama, performans değerlendirme
Planlamada Göz Önünde Tutulacak Faktörler (f=8)	Hizmetiçi eğitim programlarının ihtiyaça göre belirlenmesi Hizmetiçi eğitimin ihtiyaç analizine göre yapılması Hizmetiçi eğitim öncesi bilgilendirme yapılması Uygulamalı hizmetiçi eğitimde katılımcı sayısının göz önünde bulundurulması Hizmetiçi eğitime katılmada gönüllülüğün esas alınması Hizmetiçi eğitimlerde uzman kişilere yer verilmesi Hizmetiçi eğitimin uygun zaman diliminde yapılması Teknoloji destekli hizmetiçi eğitimde katılımcı becerilerinin dikkate alınması
Uygulamayı Etkileyen Faktörler (f=8)	Hizmetiçi eğitim programlarının yeterliği Hizmetiçi eğitim için sürenin yeterli olması Hizmetiçi eğitim çalışmalarının sürekli ve planlı olarak düzenlenmesi Hizmetiçi eğitim ortamının uygun olması Hizmetiçi eğitim programlarının materyalle desteklenmesi MEB ve Üniversiteler arasında kurumsal işbirliğinin geliştirilmesi Hizmetiçi eğitimlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla desteklenmesi Katılımcılarda hizmetiçi eğitime olumlu bakış açısı oluşturma
Değerlendirme (f=5)	Hizmetiçi eğitim sonrası katılımcı görüşlerinin alınması, Hizmetiçi eğitimde performans değerlendirmeye yer verilmesi Hizmetiçi eğitim sonrasında, verilen eğitimin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine etkisinin incelenmesi Hizmetiçi eğitimlerin uygulama sonrası sürdürülebilirliğinin sağlaması Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin çok boyutlu değerlendirilmesi

Tablo 6'da araştırmaların sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 6. Araştırmaların Sonuçları (N=16)

Araştırma Sonuçları	f
Hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması	14
Hizmetiçi eğitimlerin ihtiyaç analizine göre yapılmaması	12
Mesleki değerler kazandırmaya yönelik uygulamalı eğitimlere yer verilmesi	10
Hizmetiçi yapılan eğitim ortamının yetersizliği ya da uygun olmaması	7
Hizmetiçi eğitimlerinin uygun zaman diliminde yapılmaması	7
Hizmetiçi eğitimde gönüllülüğün esas alınması	6
Hizmetiçi eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi	6
Hizmetiçi eğitim programlarında materyal eksikliği	6
Uygulamalı hizmetiçi eğitimlerde katılımcı sayısının sınırlanması	4
Hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin kişisel gelişimlerine etkisi	4
Hizmetiçi eğitim programlarının yetersizliği	4

Hizmetiçi eğitim öncesi bilgilendirme	3
Hizmetiçi eğitimlerin uygulama sonrası sürdürülebilirlik	3
Hizmetiçi eğitimlerde katılımcı becerilerindeki eksiklikleri	3
Uzaktan eğitim uygulamalarıyla hizmetiçi eğitimlerin desteklenmesi	2
Hizmetiçi eğitim çalışmalarının sürekli ve planlı olarak düzenlenmesi	2
Hizmetiçi eğitimde alınan bilgileri uygulama zorlukları	2
Hizmetiçi eğitim program içeriğinin kazanımı için sürenin yeterli olmaması	2
Hizmetiçi eğitim model tasarımı geliştirilmesi	1
Hizmetiçi eğitimlerde performans değerlendirmenin yer alması	1
MEB ve Üniversiteler arasında kurumsal işbirliğinin geliştirilmesi	1
Hizmetiçi eğitim faaliyetlerini çok boyutlu değerlendirme	1
Toplam	101

Tablo 7’de araştırmaların önerilerine yer verilmektedir.

Tablo 7. Araştırmaların Önerileri

Araştırmaların Önerileri	f
Hizmetiçi eğitimler ihtiyaç analizine göre yapılmalıdır	14
Mesleki değerler kazandırmaya yönelik uygulamalı eğitimlere yer verilmelidir	10
Hizmetiçi eğitim programları teknolojiyle desteklenmelidir	7
Alana özgü hizmetiçi eğitimlerde katılımcı grubu homojen olmalıdır	6
Hizmetiçi eğitimler alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir	6
Hizmetiçi eğitim yapılan ortam eğitim açısından uygun olmalıdır	6
Hizmetiçi eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamalıdır	6
Hizmetiçi eğitimlerin sürdürülebilirliği sağlanmalıdır	6
Hizmetiçi eğitim programları güncellenmelidir	5
Hizmet içi eğitimler uygun zaman dilimlerinde yapılmalıdır	4
Hizmetiçi eğitim faaliyetleri çok boyutlu değerlendirilmelidir	3
MEB ve Üniversiteler arasında kurumsal işbirliği geliştirilmelidir	3
Hizmetiçi eğitim öncesi bilgilendirme yapılmalıdır	3
Hizmetiçi eğitimin daha yararlı olması için uygun süre verilmelidir	3
Hizmetiçi eğitim uzaktan eğitim uygulamalarıyla desteklenmelidir	2
Uygulamalı hizmetiçi eğitim çalışmalarında katılımcı sayısı sınırlı tutulmalıdır	2
Hizmetiçi eğitim modeli geliştirilmelidir	1
Hizmetiçi eğitimde performans değerlendirmeye yer verilmelidir	1
Hizmetiçi eğitimler öğretmenlerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamalıdır	1
Hizmetiçi eğitim programları eğitsel oyunlar ve dramayla desteklenmelidir	1
Hizmetiçi eğitimde gönüllülük esas alınmalıdır	1
Hizmetiçi eğitimler yeterli hale getirilmelidir	1
Toplam	92

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hizmetiçi eğitimde öğretmenlere meslek değerlerini kazandırmaya yönelik çalışmaların bulgularının meta-sentez yöntemiyle analiz edildiği bu çalışmada, hizmetiçi eğitim planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında incelenmiştir. Planlama boyutunda, hizmetiçi eğitim programlarının yetersizliği, hizmetiçi eğitimlerin ihtiyaç analizine göre yapılmadığı, hizmetiçi eğitimlerinden önce ön bilgilendirmelerin yapılmadığı, hizmetiçi uygulamalar için katılımcı sayısının planlamada göz önünde bulundurulmadığı, hizmetiçi eğitime katılmada gönüllülüğün esas alınmadığı, hizmetiçi eğitimlerde uzman kişilere yer verilmediği, hizmetiçi eğitimin uygun zaman diliminde yapılmadığı bulguları elde edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlik mesleğinin değerlerini kazandırmaya yönelik hizmetiçi eğitim çalışmalarda planlamanın çok daha dikkatli yapılması gerektiğini ortaya koyması açısından önemli bulgular olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda bu sonuçlar, daha önce yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla tutarlıdır (Çakır, 2016; Işık, 2015; Kulaz, 2013; Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016). Alanyazında, hizmetiçi eğitimlerin planlanmasında karşılaşılan sorunlar arasında en fazla öne çıkanlar, ihtiyaç analizinin yapılmadığı ya da yeterli düzeyde yapılmadığıdır.

Hizmetiçi eğitimin uygulama boyutunda, eğitim ortamının uygun olmadığı, hizmetiçi eğitimlerde performans değerlendirmenin yer almadığı, materyal eksikliği, mesleki değerleri kazanmaya yönelik uygulamalı eğitimlere yer verilmediği sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye’de hizmetiçi eğitimin amacına ulaşma ve yaygın etkisinin sürdürülebilirliğini azaltmaya neden olan faktörleri belirlemede etkili olabilir. Benzer sonuçlara bu konuda daha önce yapılan farklı desenlerdeki çalışmalarda rastlanmaktadır (Gökmenoğlu, 2012; Feriver-Gezer, 2010; Karadağ, 2015; Pepeler, Murat ve Akmençe, 2016; Şahin, 2013). Söz konusu çalışmalarda, hizmetiçi eğitimde öğretmenlere

kendi alanlarının güncel mesleki bilgi ve becerilerini kazandırmaya daha fazla yer verilmesi dikkat çekicidir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin kendi alan bilgi ve becerisini daha öncelikli gördükleri ve öğretmenlik meslek değerlerini ikincil sırada gördükleri ya da ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

Değerlendirme boyutunda, hizmetiçi eğitim sonrası katılımcı görüşlerinin alınması, performans değerlendirmeye yer verilmesi, verilen eğitimin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine etkisinin incelenmesi, hizmetiçi eğitimlerin sürdürülebilirliğinin sağlanması, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin çok boyutlu değerlendirilmesi bulguları yer almaktadır. Dikilitaş (2013), Özan-Boydak, Şener ve Polat (2014), Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016), Yıldırım, Kurşun ve Göktaş (2015) tarafından yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara yer verilmektedir. Sonuç olarak, hizmetiçi eğitimin yaygın etkisi ve sürdürülebilirliği, uzaktan eğitimle devamlılığının sağlanması, hizmetiçi eğitimlerin etkisinin değerlendirilmesi önerilerine yer verilmiştir. Bu analizler sonucunda:

- (1) Konu alanında öğretmenlere mesleki değerleri kazandırmada sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı,
- (2) Öğretmenlik mesleğine ilişkin değerleri kazandırmada hizmetiçi eğitim çalışmalarının nitelikli çıktıları ortaya koyamadığı anlaşılmaktadır.

Hizmetiçi eğitimde öğretmenlere mesleki değerler kazandırma uygulamalarının etkililiğine ilişkin daha nitelikli araştırmalar yürütülebilir. Bu konuda farklı araştırma desenlerinde araştırmalar planlanabilir.

Kaynakça

- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.
- Arslan, H. (2013). *Hizmetiçi eğitim kurslarının bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36 (5), 258-267, DOI: 10.3102/0013169X07306523.
- Çakır, M. (2016). *Bilgi ve iletişim teknolojileri içerikli hizmetiçi eğitimlerin verimliliğine etki eden faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Dikilitaş, K. (2013). *The impact of in-service teacher training: A case study of four novice teachers' beliefs and classroom practices*. (Unpublished doctoral thesis). Yeditepe University, İstanbul.
- Dönük, D. (2012). *A distant implementation of inset: A teacher training platform for contextual grammar teaching*. (Unpublished doctoral thesis). Cukurova University, Adana.
- Feriver-Gezer, Ş. (2010). *Integrating sustainability into early childhood education through in-service training: An effort towards transformative learning*. (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw Hill Publishing.
- Gökmenoğlu, K. T. (2012). Teachers' reports of their in-service training needs and design preferences (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University.
- Gözütok, D. F. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 83-99.
- Gümüslüoğlu, D. (2016). *İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreçleri ve hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Işık, M. (2015). *The needs of k1-4 english language teachers for the design of an in-service teacher training program*. (Unpublished master's thesis). Bahçeşehir University, İstanbul.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 75-87.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 33-50.

- Kennedy, L. A., & MacNeela, P. (2014). Adolescent acculturation experiences: A meta-ethnography of qualitative research. *International Journal of Intercultural Relations*, 40, 126-140.
- Kulaz, E. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim uygulamalarının koşulları ve verimliliği hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Maaske, R. J. (1956). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme hakkında rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mısırlı, S. (2011). *A study for the in-service training needs of primary EFL teachers and a suggested model*. (Unpublished master’s thesis). Gazi University, Ankara.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies. Qualitative research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Obuz, P. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde özgeciliği ile değer tercihleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özan-Boydak, M., & Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-116.
- Pepeler, E., Murat, A., & Akmeççe, E. (2016). İlkokullarda hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı (Elazığ ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 168-176.
- Saritepeci, M., Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH Projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (3), 601-620.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 155-169.
- Songül, C. B. (2014). *English language teachers’ perceptions about an online basic call training*. (Unpublished master’s thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Turgut, N. (2010). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meslekî etik sorununa karşı meslek örgütlerinin yaklaşımı (Nitel bir çalışma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uştu, H. Taş-Mentiş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (2), 204-211.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (4), 71-8.
- Yıldırım, Ö., Kurşun, E., & Göktaş, Y. (2015). Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yapılan hizmet içi eğitimlerin niteliğini etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40 (178), 163-162, DOI: 10.15390/EB.2015.4137

THE ANALYSIS OF TEACHER ASSIGNATION BETWEEN 2003-2010

Huriye Oktay

Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürü, Aydın

Semiha Şahin

Doç. Dr., DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, semiha.sahin@deu.edu.tr

Abstract

The purpose of this research is to investigate the numbers of the students registered in education faculties in Turkey from all branches, the graduates waiting to be assigned and the teachers assigned by the Ministry of Education; and the distribution of the assignation in country wide depending on the regions between 2003-2010. The numbers of the students, waiters and assigned teachers were compared with the distribution and was examined whether or not the distribution was balanced. The data collected with document review was subjected to content review. It is seen that the highest assignation was in 2010. Grouping Physics-Chemistry-Biology, the highest assignation was in 2010 and the lowest was in 2005. In the group of History-Geography-Social Sciences, the highest assignation was in 2010. In Turkish-English language group the highest assignation was in 2006 and the lowest was in 2008. In the language group, French and German assignation was in its highest in 2005. For Superior Intelligence Teaching, Special Education Teaching and Japanese Teaching, there were no assignations but the departments were open for the new coming students. The most assigned fields were Form teachers and English teachers and the least assigned fields were French, German, Chemistry teachers and the teachers for blind. Regional-wise the highest assignations were to East and South-East Regions and the lowest assignations were to Aegean and Mediterranean.

Key words: Teacher assignation, student, prospective teacher

2003-2010 YILLARI ARASI ÖĞRETMEN ATAMALARININ ANALİZİ

Özet

Bu araştırmanın amacı; 2003-2010 yılları arasında Türkiye'deki eğitim fakültelerindeki tüm branşlarda kayıtlı, mezun-bekleyen ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca atanan öğrenci sayıları ile coğrafik bölgelere göre ülke genelinde atama dağılımının nasıl olduğunu incelenmektedir. 2003-2010 yıllarında Türkiye'deki eğitim fakültelerinde tüm branşlardaki kayıtlı ve mezun öğrenci sayısı ve bu branşlarda atanan öğretmen sayıları ve tüm branşlar için coğrafi açıdan ülke çapında dengeli bir dağılımın olup olmadığı karşılaştırılacaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmakta ve veriler nitel araştırma yöntemiyle elde edilmektedir. Döküman incelemesiyle elde edilen veriler içerik çözümlemesine tabi tutulmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde 2003'ten itibaren en fazla atanmanın 2010 yılında yapıldığı görülmektedir. Fizik-Kimya-Biyoloji alanları sayısal alan şeklinde gruplandırıldığında; bu grupta en çok atama 2010'da yapılmış, en az atama ise 2005'de yapılmıştır. Tarih-Coğrafya-Sosyal Bilgiler grubunda da en çok atama 2010'da yapılmıştır. Türkçe-İngilizce dil alanında en çok atama 2006'da, en az ise 2008 yılında yapılmıştır. Bu grupta Fransızca ve Almanca alanlarında ise en çok atama 2005 yılında yapılmıştır. Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Japonca Öğretmenliğine öğrenci alınmaya devam edilmiş fakat atamaları yapılmamıştır. En çok atanan alanlar; sınıf öğretmenliği, İngilizce en az atanan alanlar; Fransızca, Almanca, fizik, Kimya ve Görme Engelliler öğretmenliğidir. Bölgelere göre en çok atama Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde, en az ise Ege ve Akdeniz bölgesine yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen atama, öğrenci, öğretmen adayı

Giriş

Cumhuriyet döneminden günümüze kadar bakıldığında Türkiye'de öğretmen yetiştirmede farklı yöntemler denenmiştir. Öğretmen yetiştirme; ilk öğretmen okulları ile sonra köy enstitülerinin açılışı daha sonra yüksek öğretmen okullarının açılışı aşamalarını izlemiştir (Uygun, 2010). 1980 yılı sonrasında öğretmen yetiştirme üniversitelere bırakılmıştır.

1996 yılından sonra öğretmen istihdamında sorunlar biraz daha karmaşıklaşmış ve artmıştır.

1996 yılında 4 yıllık fakülte bitiren herkes sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Bu da eğitimin kalitesini düşürmekle birlikte ileriki yıllarda sınıf öğretmenliği alanından mezun olmuş öğretmen adaylarının atanmalarında zorluklara yol açmıştır.

2001 yılından itibaren öğretmen atamaları için KMS, KPSS gibi sınavlar uygulanmıştır. Üniversite son sınıf öğrencileri ve mezun ama yıllarca ataması yapılmayan yüzbinlerce öğretmen adayının büyük bir strese girmesine neden olmuştur. Ayrıca eğitim fakültesi dışında fen-edebiyat fakültesi mezunlarına da formasyon eğitimi verilerek atama imkanı verilmesi, atama bekleyeneğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarının işini zorlaştırmıştır.

Millî Eğitim eski bakanlarından Toptan; öğretmen dağılımında dengesizlikler bulunduğunu; çeşitli branşlardaki 39109 öğretmen ihtiyacına karşın, 28369 öğretmen fazlası olduğunu söylemiştir. Toptan; öğretmen ihtiyacının fazla olduğu İngilizce, beden eğitimi, müzik, resim-iş, teknik resim, elektrik ve elektronik gibi branşlar yanında; matematik, fen bilgisi, biyoloji, tarih, coğrafya ve Fransızca alanlarında öğretmen fazlası olduğunu vurgulamıştır (EARGED, 1993).

On binlerce öğretmen adayı atama beklerken atama kontenjanlarının sınırlı olması öğretmen ihtiyacının ücretli kategorisindeki geçici öğretmenlerle sağlanma ya çalışılması da eğitim sektörü için sorundur.

Yukarıda da bahsedildiği üzere öğretmen yetiştirilmesi ve istihdamı konusunda çeşitli yöntemler denenmiştir fakat öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamalar süreklilik sağlayamamıştır. İstihdam konusuna bakıldığında da, üniversitelerin eğitim fakültesi bölümlerine öğrenci kontenjanları belirlenirken istihdam durumları gözlemlenmeden her yıl birbirine yakın kontenjanlarda öğrenci alınması ve yeni üniversitelere eğitim fakültelerinin de açılmasıyla mezun öğretmen adayı sayısı çoğalmıştır. Bazı bölümlerde atamalar çok sınırlı olduğu halde binlerce kişi atanmayı beklemektedir. Buna 2005 yılı verilerine göre; Fizik Öğretmenliği bölümünde öğretmen atama kontenjanı 10 olmasına rağmen 3500 kişinin atanmayı beklemesi örnek olarak verilebilir.

Türkiye’de yapılan öğretmen atamalarının dağılımına coğrafik açıdan bakıldığında atamaların batıdan doğuya doğru gittikçe arttığını, istihdam konusunda eşit bir dağılımın söz konusu olmadığını söylemek mümkündür. Millî Eğitim eski bakanlarından Akyol’a göre; 1990-1991 öğretim yılı mesajında; Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Orta Anadolu ve Batı bölgelerindeki kırsal kesimlerde okulların öğretmensizlik nedeni ile kapalı olup derslerin boş geçtiğini; kalkınmış yörelerde ise öğretmen fazlalığı bulunduğu için bir öğretmene 3-5 saat ders düştüğü şeklinde belirtilmiştir (EARGED, 1993).

Yapılan öğretmen atamalarına kentsel ve kırsal açıdan da bakıldığında kırsal alanlarda öğretmen ihtiyacı çokken kentsel bölgelerde öğretmen fazlasına rastlamak mümkündür. Yine kırsal alanlardaki öğretmen açığı ücretli öğretmenlerle kapatılmaya çalışılmaktadır. Yapılan incelemelerde; coğrafik bölgeler, iller (bazı büyük illerin kendi içlerinde de dengesiz dağılım vardır), yerleşim birimleri, okul türleri, branşlar ve öğretmen-öğrenci oranlarında dengesizlikler olduğunu göstermektedir. I., II., ve III., hizmet bölgelerinde fazla öğretmen sayısının, açık öğretmen sayısından çok olmasına karşın, IV. ve V. hizmet bölgelerinde açık öğretmen sayısının, fazla öğretmen sayısından çok olduğu görülmektedir (EARGED, 1993).

Türkiye’de öğretmen istihdamı ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan sınırlı sayıda araştırmalar incelendiğinde Yılmaz’ın (2010) araştırmasında; akademisyenle KPSS sisteminin sadece teorik bilgiyi ölçmesini eleştirmişler, sosyal bilimler öğretmenliği alanındaki her 10 öğretmen adayından 1 öğretmenin atamasının yapılması sorununa değinmişler ve sosyal bilgiler branşında atanma problemi olduğu için bu branşın öğrencileri fakülteye başladıklarında çok istekli olduklarını fakat daha sonra atanma sıkıntısının motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Baştürk’ün (2007) araştırmasında; ortaöğretim alanından öğretmenliğe başvuran adayların, ilköğretim alanlarından öğretmenliğe başvuranlardan daha yüksek kaygıya sahip oldukları bulunmuştur. Bunun sebebi de; ortaöğretim alanındaki öğretmen atamalarının çok sınırlı sayıda yapıldığına, bunun da kaygı düzeyini artırdığına bağlanmıştır. Şahin’in(2011) araştırmasında;

öğretmen adaylarının mesleki geleceklerini nasıl gördükleri ve öğretmen olarak atanamamaları durumunda yaşamlarının bundan nasıl etkileneceği üzerinde bir araştırma yapılmıştır ve öğretmen adayları atanamama durumunda büyük bir yıkıma uğrayacaklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın amacı; 2003-2010 yılları arasında Türkiye'deki eğitim fakültelerindeki tüm branşlarda kayıtlı, mezun-bekleyen ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca atanan öğrenci sayıları ile coğrafik bölgelere göre ülke genelinde atama dağılımının nasıl olduğunu incelenmektedir.

1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1- 2003-2010 yılları arasında eğitim fakültelerine alınan öğrenci, mezun ve atanan öğretmen sayısı her bir branşta nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2- Yıllara göre (2003-2010) branşlar bazında eğitim fakültelerinden atanan öğretmen sayısı nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 3- Bölgelere göre 2003-2010 yılları arasında atanan öğretmen sayısı nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Araştırmanın Yöntemi

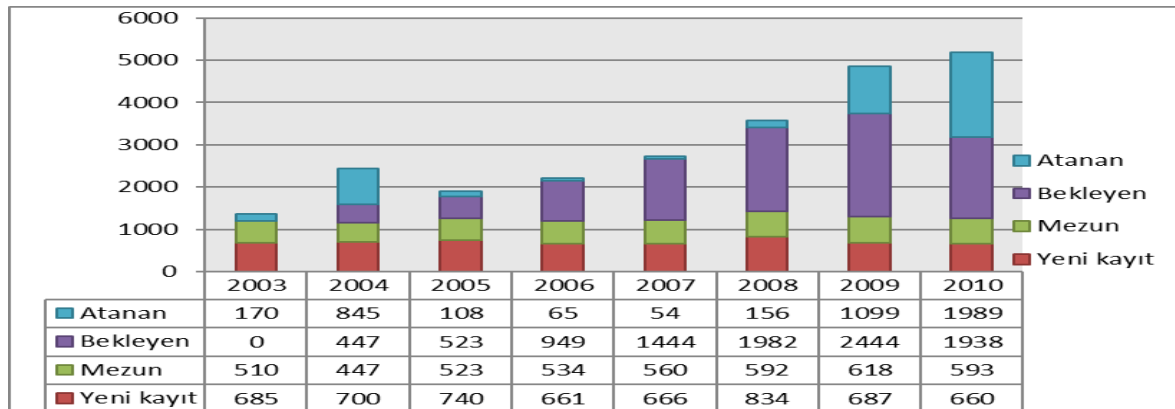
Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup, veriler nitel araştırma yöntemiyle ve döküman incelemesiyle elde edilmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Olgu bilim çalışmalarında belli bir olgu ya ilişkin, bireysel algı ya da perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Döküman incelemesi ile elde edilen veriler tablo ve grafiklerle verilmiştir. Bu doğrultuda ÖSYM'nin bazı dokümanları incelenmiş ve MEB'den elde edilen istatistiksel veriler kullanılmıştır.

Bulgular

Bulguların 1. bölümünde her bir branşta yıllara göre eğitim fakültelerine öğrenci kaydı ve öğretmen atama dağılımı sütun grafiği ile verilmektedir. Bulguların 2. bölümünde bölgelere göre 2003-2010 yılları arası atanan öğretmen sayısının yıllara göre dağılımı sütun grafiğiyle ve 3. bölümünde 2003'den 2010'a kadar tüm branşlardaki öğretmen atamaları istatistikleri pasta grafiği ile verilmiştir.

3.1. Her bir branşta yıllara göre eğitim fakültelerine öğrenci kaydı ve öğretmen atama dağılımı

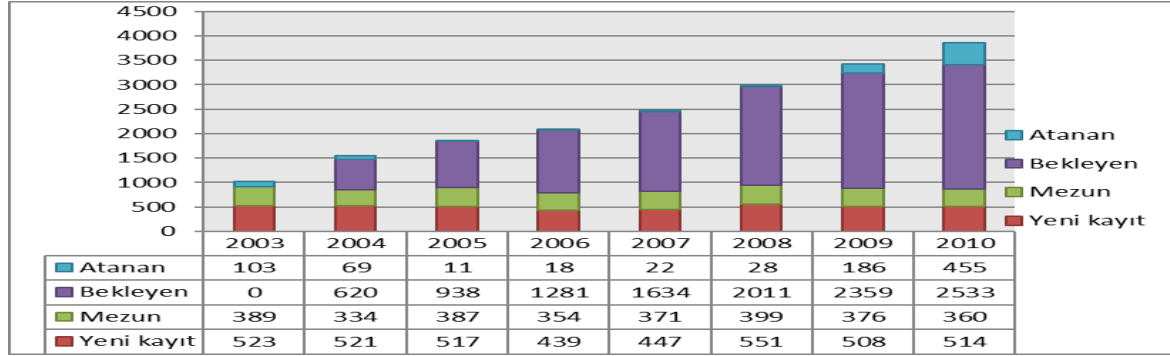
Grafik 1. Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun ve Atanan Öğretmen Sayısı



Matematik alanında 2010'da %38,39 ile en çok atamanın yapıldığı, 2007 de ise %1,04 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir.

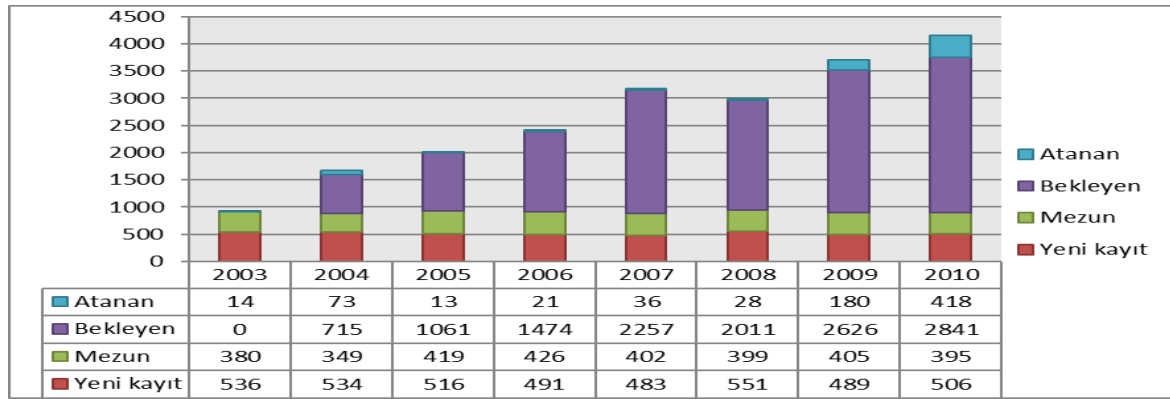
Grafik 2. Fizik Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun ve Atanan

Öğretmen Sayısı



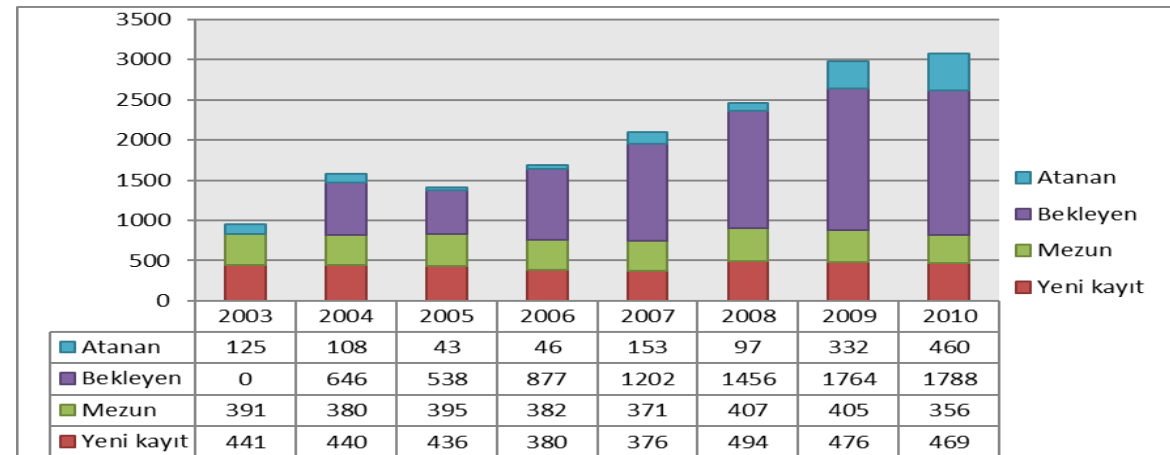
Fizik alanında 2010'da %51 ile en çok atamanın yapıldığı, 2005'de ise %1,23 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir.

Grafik 3. Kimya Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun ve Atanan Öğretmen Sayısı

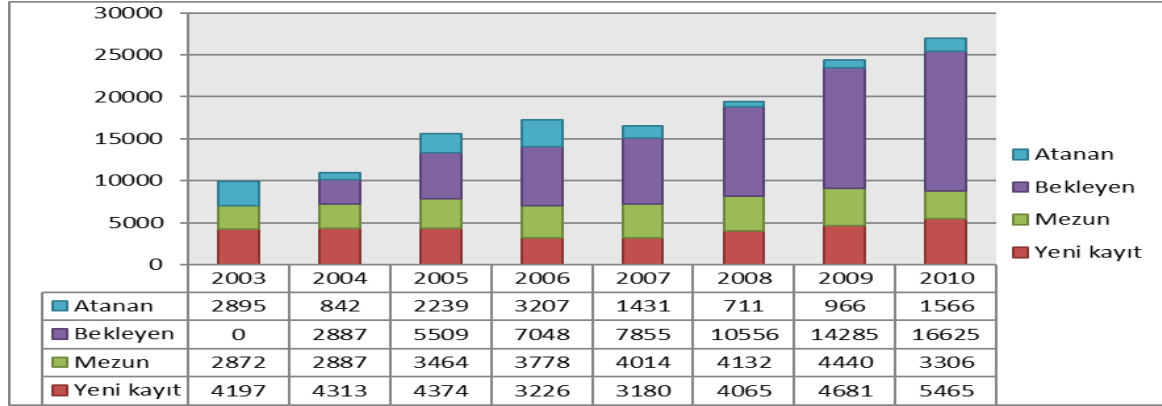


Kimya alanında 2010'de %53,72 ile en çok atamanın yapıldığı, 2005'de ise %1,66 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir.

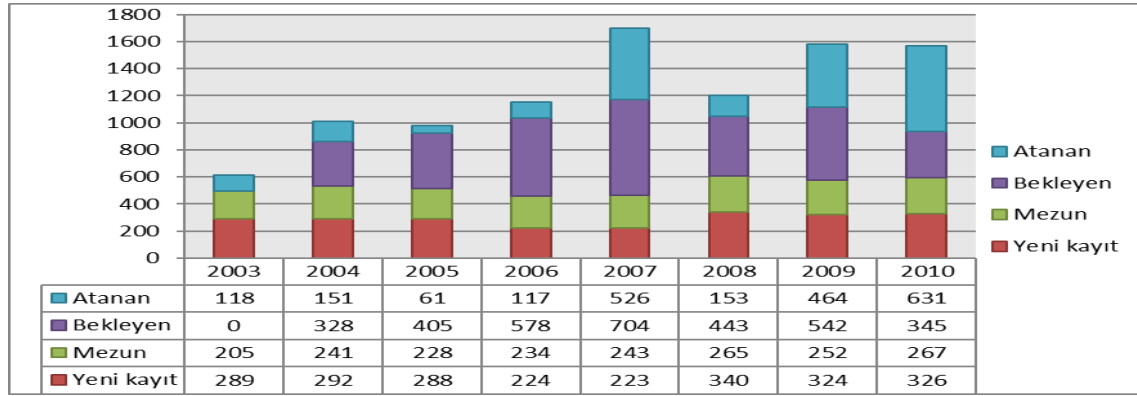
Grafik 4. Biyoloji Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun, Atanan Öğretmen Sayısı



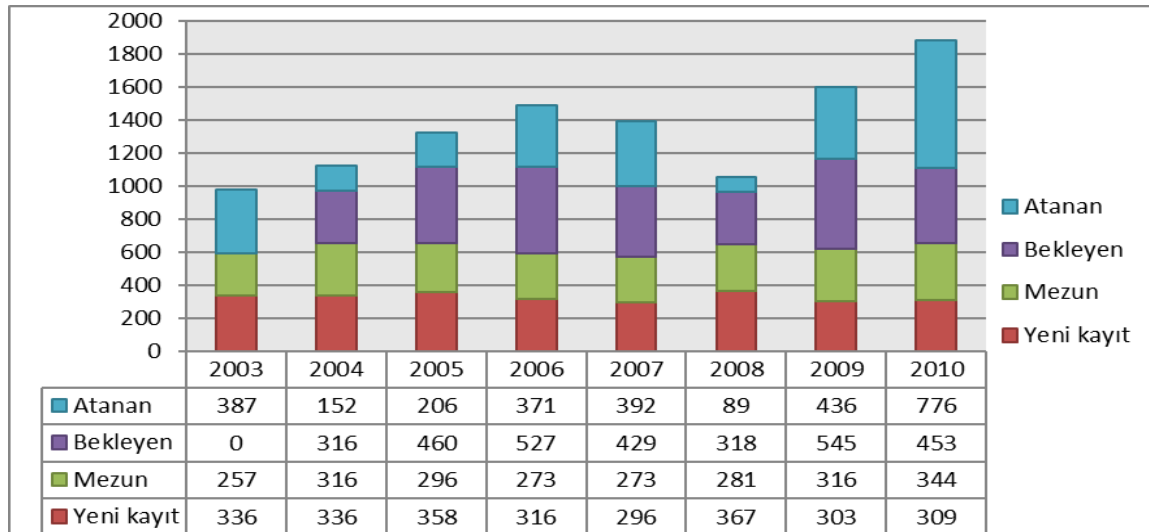
Biyoloji alanında 2010'da %33,72 ile en çok atamanın yapıldığı, 2005'de ise %3,15 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir.

Grafik 5. Türkçe Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun, Atanan Öğretmen Sayısı

Türkçe alanında 2006'de %23,14 ile en çok atamanın yapıldığı, 2008'de ise %5,13 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir.

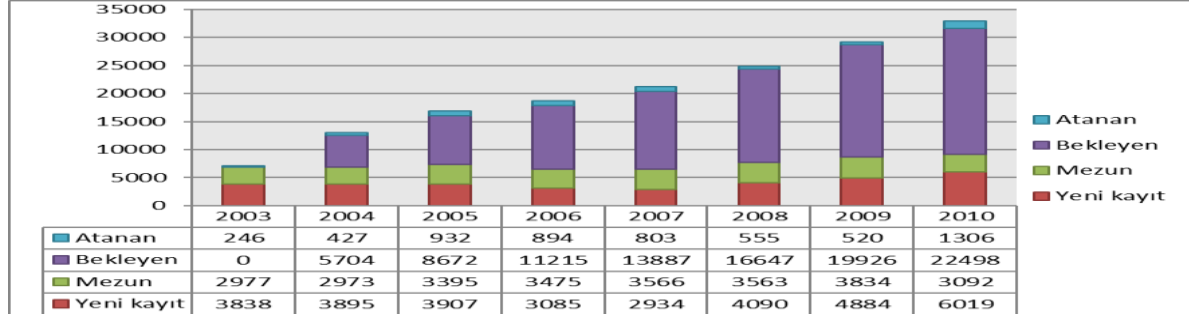
Grafik 6. Coğrafya Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun, Atanan Öğretmen Sayısı

Coğrafya alanında 2010'da %28,41 ile en çok atamanın yapıldığı, 2005'de ise %2,74 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir.

Grafik 7. Tarih Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun, Atanan Öğretmen Sayısı

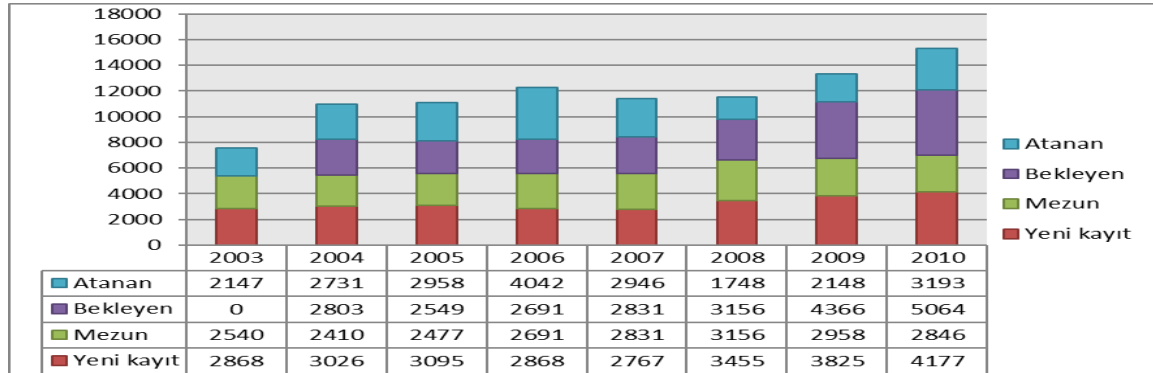
Tarih alanında 2010'da %27,62 ile en çok atamanın yapıldığı, 2008'de ise %3,16 ile en az atama yapıldığı görülmektedir.

Grafik 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun, Atanan Öğretmen Sayısı



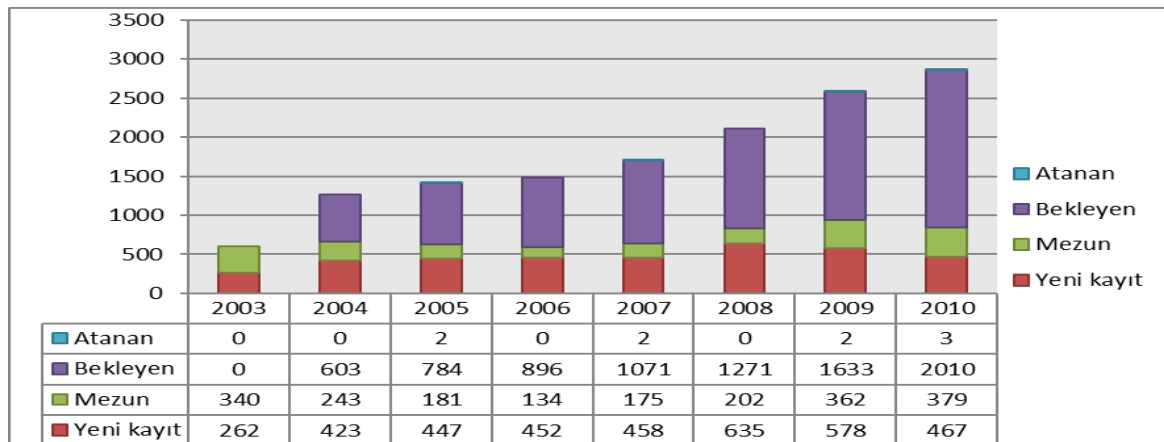
Sosyal Bilgiler alanında 2010'da %22,98 ile en çok atamanın yapıldığı, 2003'de ise % 4,32 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir.

Grafik 9. İngilizce Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun, Atanan Öğretmen Sayısı

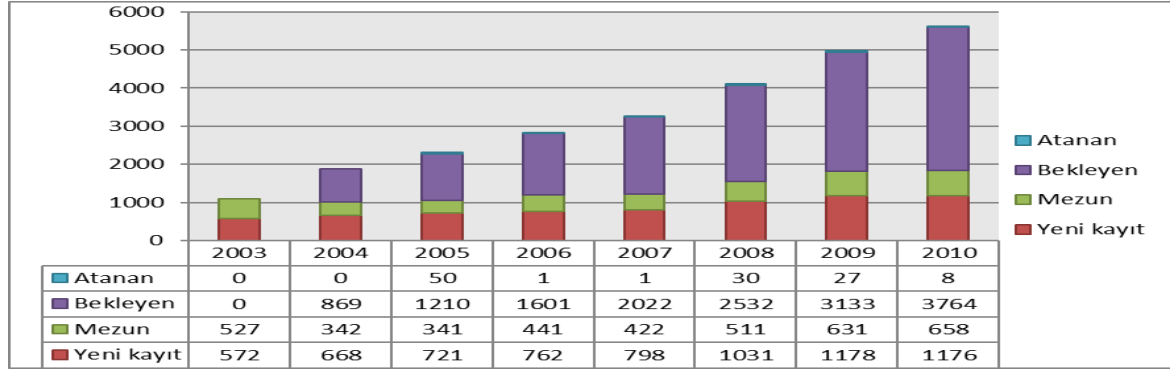


İngilizce alanında; 2006'da %18,44 ile en çok atamanın yapıldığı, 2008'de ise % 7,97 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir.

Grafik 10. Fransızca Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun, Atanan Öğretmen Sayısı

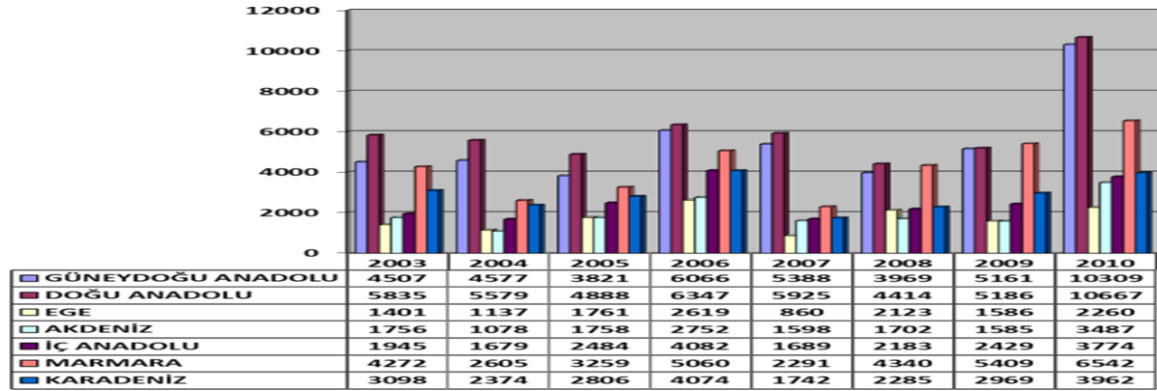


Fransızca alanında 2005'de %75,86 ile en çok atamanın yapıldığı, 2007 ve 2009 yıllarında %6,89 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir. 2003, 2004, 2006, 2008 yıllarında ise hiç atama yapılmamıştır.

Grafik 11. Almanca Öğretmenliği 2003-2010 Yeni Kayıt Öğrenci, Mezun, Atanan Öğretmen Sayısı

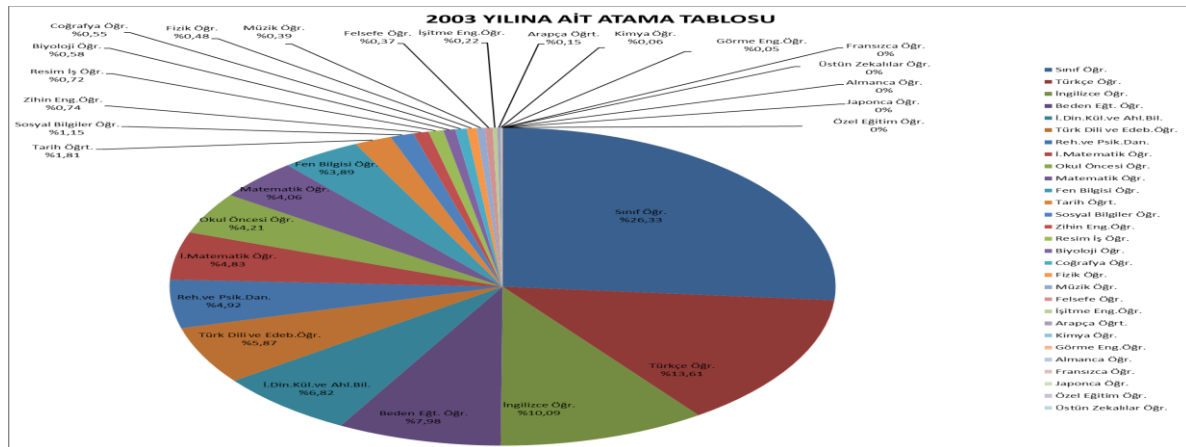
Almanca alanında; 2005’de %42,73 ile en çok atamanın yapıldığı, 2006 ve 2007 yıllarında %0,85 ile en az atamanın yapıldığı görülmektedir. 2003 ve 2004 yıllarında ise hiç atama yapılmamıştır.

3.2. Bölgelere göre 2003-2010 yıllarında atanan öğretmen sayısının yıllara göre dağılımı

Grafik 12. Bölgelere Göre 2003-2010 Yılları Arası Atanan Öğretmen Sayısının Yıllara Göre Dağılımı

2003-2010 yılları arasında en çok atama %24,48 ile Doğu Anadolu Bölgesine. En az atama ise %6,89 ile Ege Bölgesi’ne yapılmıştır.

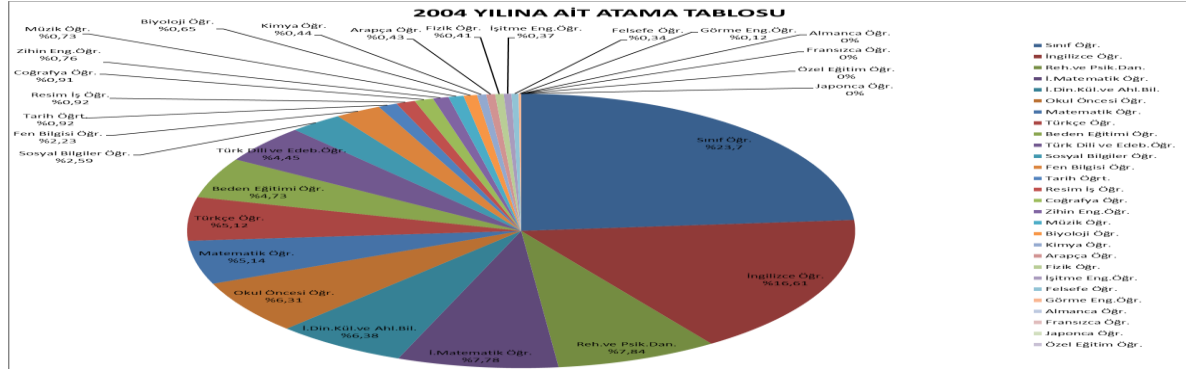
3.3. 2003’den 2010’a kadar tüm branşlardaki öğretmen atamaları istatistikleri

Grafik 13. 2003 Yılına Ait Atamaların Bütünsel Göstergesi

2003 yılında en çok atama yapılan branşlar: Sınıf öğretmenliği (%26,33), Türkçe öğretmenliği (%13,61), en az atama yapılan branşlar: Görme engelliler öğretmenliği (%0,05), Kimya öğretmenliği

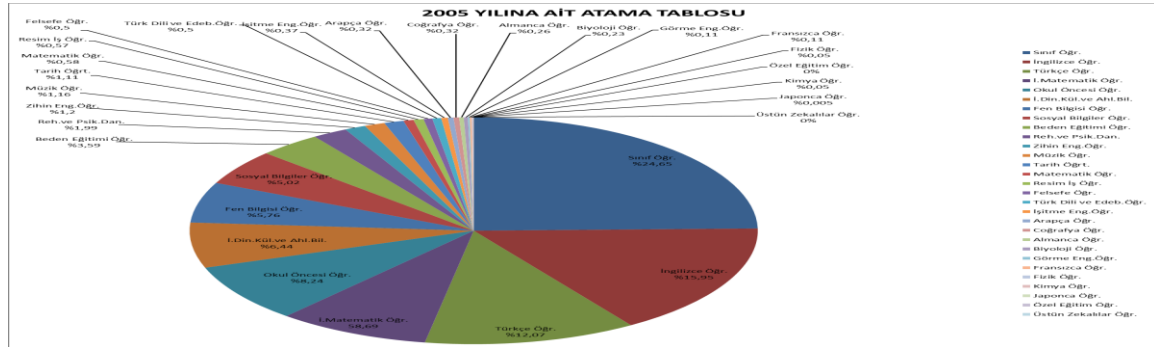
(%0,06); atama yapılmayan branşlar ise: Fransızca, Almanca, Japonca, Özel Eğitim ve Üstün Zekalılar öğretmenliğidir (mezun yok).

Grafik 14. 2004 Yılına Ait Atamamaların Bütünsel Göstergesi



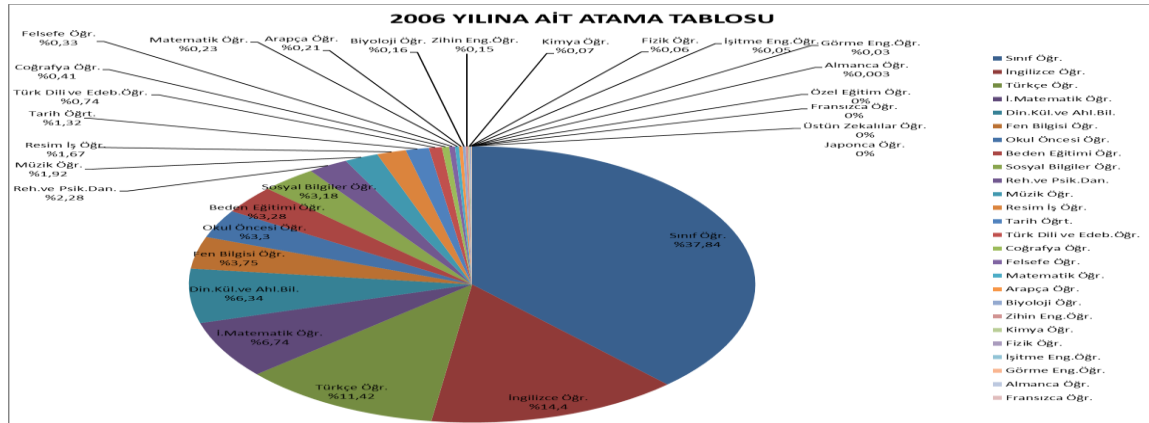
2004 yılında en çok atama yapılan branşlar: Sınıf ögr.(%23,7), İngilizce (%16,61) öğretmenliğidir. En az atama yapılan branşlar ise: Görme Engelleri (%0,12), Felsefe (%0,34) öğretmenliği; Atama yapılmayan branşlar: Fransızca, Almanca, Japonca, Özel Eğitim, Üstün Zekalılar öğretmenliğidir (mezun yok).

Grafik 15. 2005 Yılına Ait Atamamaların Bütünsel Göstergesi



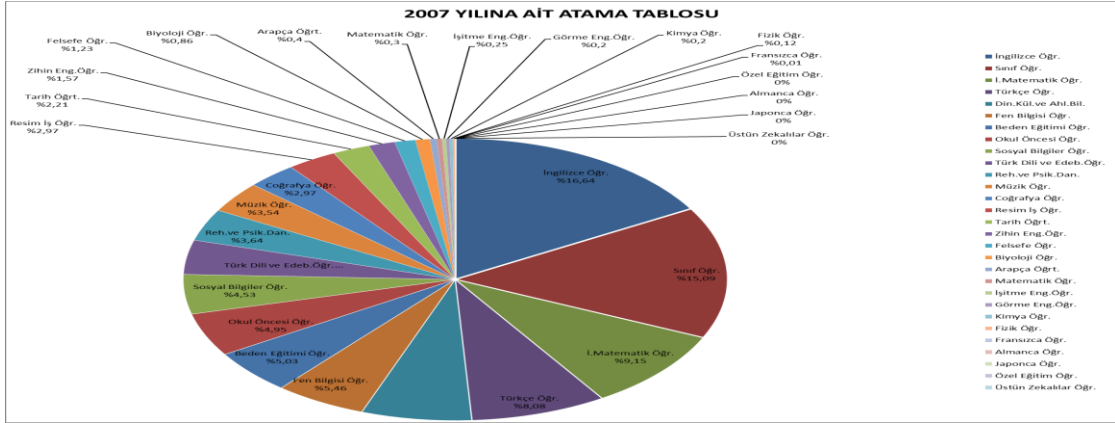
2005 yılında en çok atama yapılan branşlar: Sınıf öğretmenliği (%24,65), İngilizce (%15,95) öğretmenliği; en az atama yapılan branşlar: Japonca (%0,005), Fizik ve Kimya(%0,05) öğretmenliğidir. Atama yapılmayan branşlar ise: Özel Eğitim ve Üstün Zekalılar öğretmenliğidir (mezun yok). Japonca, Fransızca ve Almanca Öğretmenliği alanlarında 2003, 2004 yıllarında atama yapılmazken 2005 yılında atama yapılmıştır.

Grafik 15. 2005 Yılına Ait Atamamaların Bütünsel Göstergesi



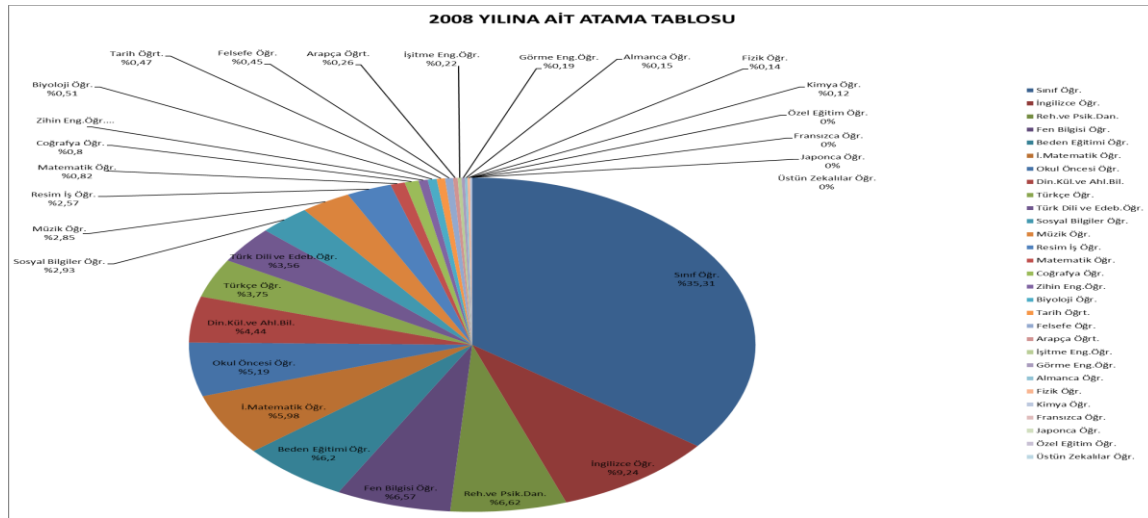
2006 yılında en çok atama yapılan branşlar: Sınıf ögr.(%37,84), İngilizce(%14,4) öğretmenliğidir. En az atama yapılan branşlar: Almanca (%0,003), Görme Engelliler (%0,03) öğretmenliği; atama yapılmayan branşlar ise: Özel Eğitim, Üstün Zekalılar, Japonca, Fransızca öğretmenliğidir.

Grafik 17. 2007 Yılına Ait Atamamaların Bütünsel Göstergesi



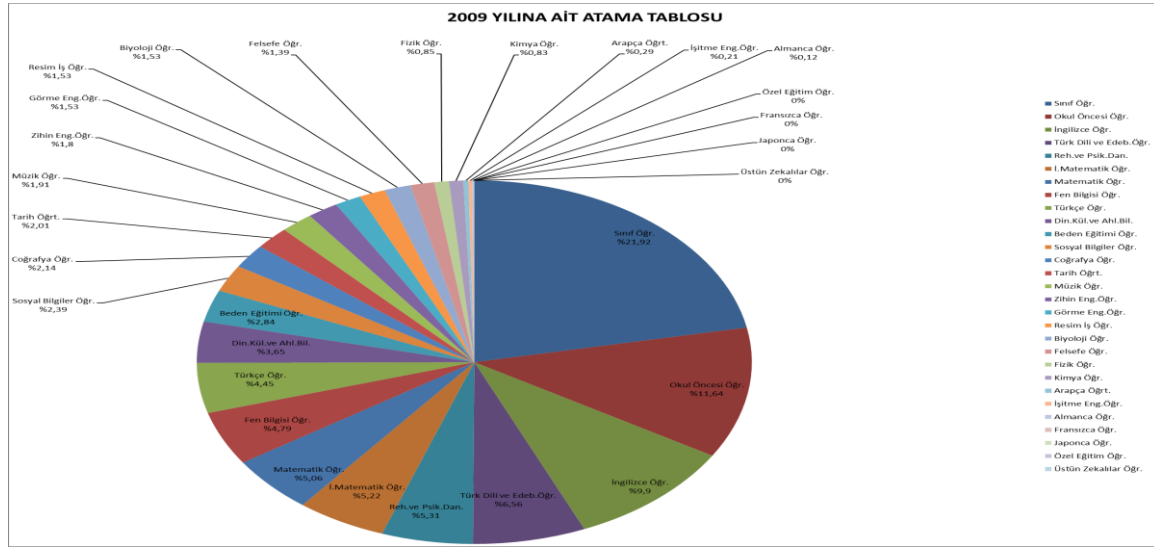
2007 yılında en çok atama yapılan branşlar: İngilizce (%16,64), Sınıf öğretmenliği (%15,09). En az atama yapılan branşlar: Almanca (%0,05), Fransızca (%0,01) öğretmenliği; atama yapılmayan branşlar ise: Özel Eğitim, Üstün Zekalılar, Japonca öğretmenliğidir.

Grafik 18. 2008 Yılına Ait Atamamaların Bütünsel Göstergesi



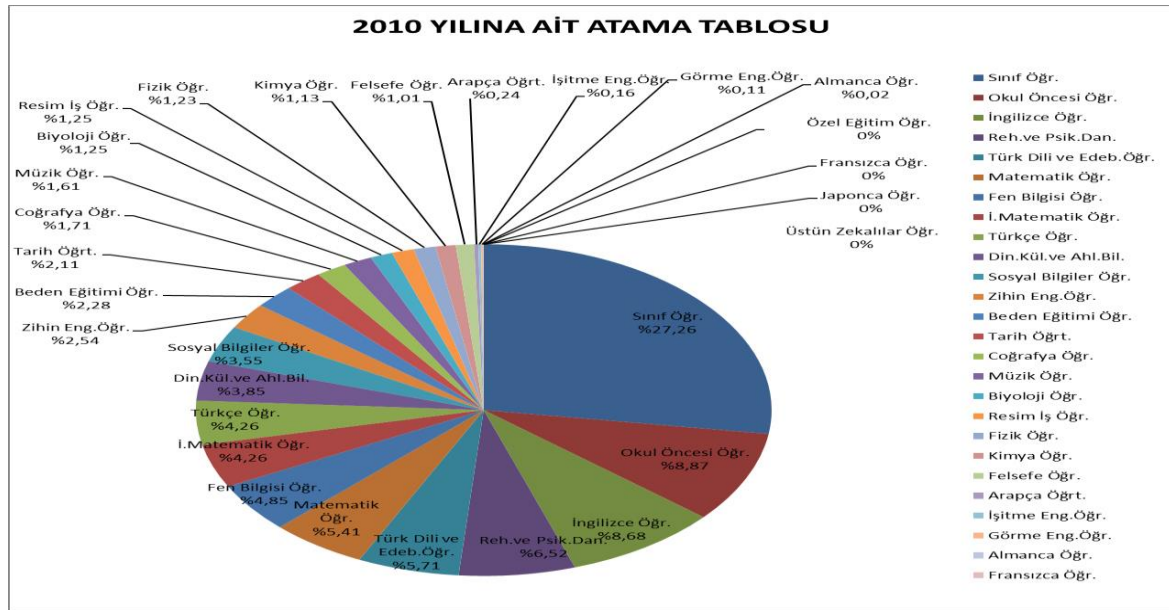
2008 yılında en çok atama yapılan branşlar: Sınıf öğretmenliği (%35,31), İngilizce (%15,09) öğretmenliğidir. En az atama yapılan branşlar: Kimya (%0,12), Fizik (%0,14) öğretmenliği; atama yapılmayan branşlar ise; Özel Eğitim, Üstün Zekalılar, Japonca, Fransızca öğretmenliğidir.

Grafik 19. 2009 Yılına Ait Atamaların Bütünsel Göstergesi



2009 yılında en çok atama yapılan branşlar: Sınıf öğretmenliği (%21,92), Okul Öncesi (%11,64) öğretmenliğidir. En az atama yapılan branşlar: Fransızca (%0,01), Almanca (%0,12) öğretmenliği; atama yapılmayan branşlar ise: Özel Eğitim, Üstün Zekalılar, Japonca öğretmenliğidir.

Grafik 19. 2010 Yılına Ait Atamaların Bütünsel Göstergesi



2010 yılında en çok atama yapılan branşlar: Sınıf öğretmenliği (%27,26), Okul Öncesi (%8,87) öğretmenliğidir. En az atama yapılan branşlar: Almanca (%0,02), Görme Engelliler (%0,11) öğretmenliği; atama yapılmayan branşlar ise: Özel Eğitim, Üstün Zekalılar, Japonca, Fransızca öğretmenliğidir.

4. Sonuç ve Tartışma

2003 ve 2010 yılları arasındaki atamalara bakıldığında; en fazla atamanın 2010 yılında yapıldığı görülmektedir. Fizik-Kimya-Biyoloji alanları sayısal alan şeklinde gruplandırıldığında; bu grupta en çok atama 2010'da yapılmış, en az atama ise 2005 yılında yapılmıştır. Tarih-Coğrafya-Sosyal Bilgiler alanları sözel alan şeklinde gruplandırıldığında; bu grupta da en çok atama 2010 yılında olmuştur. Türkçe-İngilizce alanları dil alanı şeklinde gruplandırıldığında; bu grupta en çok atama 2006'da yapılmış, en az atama ise 2008 yılında yapılmıştır. Bu grupta Fransızca ve Almanca

alanlarında ise en çok atama 2005 yılında yapılmıştır. Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Japonca Öğretmenliği' ne öğrenci alınmaya devam edilmiş fakat atamaları yapılmamıştır. En çok atanan alanlar; Sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliğidir. En az atanan alanlar; Fransızca, Almanca, Fizik, Kimya ve Görme Engelliler öğretmenliğidir. 2003-2010 yılı atamalara bölgeler bazında bakıldığında; en çok atanmanın kalkınma öncelikli olan Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesine yapıldığı, en az atanmanın ise yaz turizminin ve tarım işçiliğinin yoğun olduğu Ege ve Akdeniz bölgesine yapıldığı görülmektedir. Üniversiteye öğrenci kayıtlarında; o alanla ilgili istihdam dikkate alınmalıdır. Planlamalarda YÖK-MEB işbirliği olmalıdır.

Kaynakça

- Uygun, S. (2010). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (3), 707-730.
- Yılmaz, K. (2010). Sosyal bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 8 (4). 839-867.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada 3 Aylık Eğitim Dergisi. 11 (3). 1167-1184.
- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 17 (2), 163-176.

ÖZEL EĞİTİM

THE COMPARISON OF THE WILLINGNESS OF INDIVIDUALS' PARENTS AFFECTED BY AUTISM TO INCLUSIVE EDUCATION WITH THE READINESS LEVEL OF THEIR CHILDREN

Uzm. Eren ŞAHİN

Çorum Özel Eğitim Uygulama Merkezi, erenihas@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ayfer SU-BERGİL

Amasya Üniversitesi, ayfer_su@yahoo.com

ABSTRACT

The aim of this research is to compare the academic skill levels of autistic individuals and their families attitudes towards inclusive. Also in this research the student's that was diagnosis of autism analysis made for the relation with different variables also age of starting special education. The relationship between the age of autistic diagnosis, the relationship between different variables and the special education age, the relationship between family members who fill the inclusive attitude scale, the relationship between students' attitudes and on going school type / class and academic skills. Significant differences were found between the average attitude scale and the level of academic skill, classroom type. As a result of this study there was a significant relationship determined between attitudes toward integration and basic academic skill levels.

Key Words: autism, autism spectrum disorder, readiness level, inclusive.

OTİZMLİ BİREYLERİN TEMEL AKADEMİK BECERİ DÜZEYLERİ İLE AİLELERİNİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylerin ve ailelerin kaynaştırmaya yönelik tutumu ile öğrencilerin akademik beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının bulunmasıdır. Verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyini belirlemek için $p < .05$ kabul edilmiştir. Araştırmada devam edilen okul/sınıf türüne göre akademik beceri puanları arasında, kaynaştırma tutum puanı ortalamaları ile akademik beceri puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırmaya yönelik tutumlarla, temel akademik beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, otizm spektrum bozukluğu, kaynaştırma, hazırbulunuşluk düzeyi.

1. Giriş

Özel gereksinimli bireyler, akranlarına oranla fiziksel, zihinsel, duyuşsal alanlarda kısmen ya da tamamen yetersizlik veya güçlük çeken bireylerdir. Bir başka deyişle zihin, görme, işitme, bedensel yetersizliği olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğundan ve otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireyler; yetersizlikleri ve bozuklukları ile ilişkili alanlarda güçlük çeken bireylerdir. Özel gereksinimli bireyler, gelişimsel yetersizliği olan bireyler ya da yetersizlikten etkilenmiş bireyler; özel yetiştirilmiş personel, bireysel özelliklerine göre hazırlanmış program, bilimsel temelli uygulamalar ile eğitim görürler.

Kargın (2004), özel gereksinimli bireyleri “Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir.” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, özel eğitim; 30.05.1997’de yayınlanan Kanun Hükmünde Kararname’de (KHK/573) ise şöyle tanımlanmıştır: “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.” Özel eğitime ihtiyacı olan birey ise; “çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır.

Otizm, kelime anlamı olarak içe yöneliklik anlamına gelmektedir. Anlamdan da anlaşıldığı gibi bireyin iç dünyasında yaşanan net olarak sebebi bilinmeyen nöro-gelişimsel bir bozukluk olan Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Türk Milli Eğitim sisteminde otizm spektrum bozukluğu: “Erken çocukluk çağında ortaya çıkan, sosyal-iletişimsel alanda yetersizlik, sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar ve ilgi alanları ile seyreden bir bozukluktur.” şeklinde

tanımlanmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu, sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizliklerin yanı sıra sınırlı tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinliklerin sergilenmesi olarak tanımlanmaktadır. (American Psychiatric Association [APA], 2013). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler bu yetersizlik grupları arasında oluş nedeni konusunda çok sınırlı bilgilere sahip olunan yetersizlik türüdür. Otistik bozukluk, ilk olarak 1943 yılında Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Kanner yaptığı çalışmada bir grup öğrencinin diğerlerinden, belirli alanlarda farklı olduğunu belirlemiştir. Bu farklılığın erken çocukluk döneminde dahi görüldüğü gözlenmiştir (Diken, 2010). Otizm ve yaygın gelişimsel bozukluklar başlangıçta; sosyal, iletişimsel ve diğer becerilerdeki çarpıklık, gecikme olarak nitelendirilmiştir (Webb, Miller, Pierce, Strawser and Jones, 2004).

Sosyal-iletişimsel yetersizlikler, tekrarlayıcı ilgiler ve davranışlar, DSM-V kriterlerine otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde belirgin olarak görülen durumlardır. OSB'li bireylerin tipik özellikleri:

1. Sınırlı ve yineleyici davranışlar: tekdüze ve tekrarlı motor davranışlar (stereotipik hareketler), aynılığın korunması isteği, rutinde ısrar, sınırlı ve yoğun ilgiler, duyuşal duyarlılık)
2. Sosyal ve iletişimsel yetersizlikler: toplumsal ve duygusal alanlarda yetersizlik, sözel olmayan iletişimde yetersizlik, ilişki kurma, sürdürmede yetersizlikler (Motevelli-Mukaddes, 2014).

Dünyada gelişimsel yetersizliği olan bireylere uygulanmaya başlanan sistematik ilk uygulamalar 16.yüzyılda kendini göstermiştir. Ayrıca okulların 1700'lü yıllardan başlayarak 1900'lü yıllara kadar artarak ilerlediği görülmektedir. 1900'lü yılların ilk evreleri özel eğitim okullarının artarak açılmaya başladığı yıllardır. Özellikle bu yıllarda bazı bölgelerde özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin sistemli bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Bu dönemler ABD ve birçok Avrupa ülkesinde özel gereksinimli bireylerin özel eğitim okullarında eğitim görmeye başladıkları yıllardır. 1950'li yıllardan sonra ve özellikle 1960'lı yıllarda özel gereksinimli bireylere ve tipik gelişim gösteren bireylere eğitim hizmeti sunan eğitimcilerin farklı yetersizlik türlerindeki bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim hizmetlerinden yararlanmaları gerektiği yönünde düşüncelere başlamışlardır. Aslında kaynaştırma uygulamaları, tüm çocuklara eşit fırsatların verilmesi gerektiği yani başka bir deyişle eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasından bir felsefi görüş olarak ortaya çıkmıştır. Bu felsefi görüşle birlikte, özel gereksinimli çocuklar normal sınıflara yerleştirilmeye ve kaynaştırmayla ilgili bilimsel araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalarda kaynaştırmanın, çocuğun etiketlenmesini ortadan kaldıran, sosyal statüsünü arttıran, ona daha iyi bir öğrenme ortamı sağlayan, öğrencinin özelliğine daha uygun hizmet alabilmesini kolaylaştıran bir uygulama olduğu belirlenmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Sosyal becerilerde ve iletişimde güçlük çeken yetersizlikten etkilenmiş bireylerin gerekli ön koşul becerilerini kazanmış olmaları halinde eğitimlerini en az kısıtlayıcı ortam olan genel eğitim sınıflarında sürdürmeleri esastır. Bu evreye gelmeden önce bireyler kaynaştırma uygulamaları ile genel eğitim sınıflarına hazırlanmak için eğitim faaliyetlerinden yararlanırlar. Ancak alan yazın ve ilgili yönetmelikler incelendiğinde ve Rehberlik Araştırma Merkezi'nden alınan bilgilere göre otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylerin kaynaştırma uygulamalarına başlamaları için gerekli ön koşul becerilere sahip olup olmadıklarının net olarak belirlenmediği ya da bir alt sınırın olduğu bir ölçüğün bulunmadığı, daha çok gözlem, aile görüşleri, zekâ puanları, akademik yeterlilikleri ölçüsünde değerlendirilmeye çalışılarak kaynaştırma için yönlendirildikleri görülmektedir.

Gerekli koşullar yerine getirildiğinde kaynaştırma hem özel gereksinimli öğrenciler hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için sosyal ve akademik anlamda pek çok fayda sağlamaktadır. Normal gelişim gösteren akranlarını model almaları, özel gereksinimli çocukların daha iyi öğrenmelerine ve öğrendiklerini pekiştirmelerine fırsat sağlamaktadır. Ülkemizde, 1983 yılından bu yana uygulanan kaynaştırma uygulamaları çoğu zaman hiçbir özel eğitim önlemi almadan, düzenleme yapmadan ve programın öğelerinde uyarlamaya gitmeden yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi olarak gerçekleşmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Özyürek, 2000). Oysaki başarılı bir kaynaştırma programı duygusal, akademik, fiziksel düzeyde her iki taraf için de uygun düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir. Kaynaştırma uygulaması ile ilgili araştırmalar, kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından sosyal kabulünü arttırmak amacıyla özel gereksinimli öğrencilerin

hem akademik becerilerinin hem sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Ayrıca akran destekli uygulamalar, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC] (2014) tarafından hazırlanan “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar, Gençler ve Genç Yetişkinler için Bilimsel Dayalı Uygulamalar*” raporunda bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almıştır.

Odluyurt ve diğerlerine (2015) göre, kaynaştırma en genel tanımı ile yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarına yerleştirilerek normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim almalarının sağlanmasıdır. Kaynaştırma uygulamalarının sistematik bir biçimde özel eğitim öğretmenleri, ebeveynleri, genel eğitim öğretmenleri ve okul yöneticileri ile planlanıp yürütülmesi önemlidir. Etkili kaynaştırma uygulamalarının aileye, özel gereksinimli bireye, tipik gelişim, gösteren bireylere, topluma ve eğitimcilerle bir dizi yarar sunduğu bilinmektedir. Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarında akranları ile birlikte olması bilişsel açıdan; okuma yazma, matematik, dil becerileri alanlarında olumlu etkilerin elde edildiği görülmektedir. Aynı zamanda sosyal beceriler açısından da oyuna katılım, oyunu başlatma, etkinlikle meşgul olma ve sosyal etkileşim alanlarında az ya da çok kazanımlar elde ettiği bilinmektedir. Bu kazanımların yüksek performansı olan tipik gelişim gösteren akranlarından olumlu olarak sağlanması için etkili ve sistematik bir uygulama sürdürülmelidir. Kaynaştırma uygulamaları, yalnızca sınıf içi kaynaştırma demek olmadığından, sosyal yaşantıda da kendilerine yer edinebilecek öğrencilerin toplum üzerinde empati, yerine koyma ve toplumun farkındalığı üzerinde olumlu etkileri vardır.

Akran destekli uygulamalar, akademik açıdan önemli kazanımlar sağlamakla birlikte normal gelişim gösteren akranların; kaynaştırmaya ve yetersizliği olan akranlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri, bireysel farklılıkları daha iyi anlamaları, gereksinimlere ilişkin daha duyarlı olmaları ve daha yüksek düzeyde sosyal kabul sergilemeleri gibi olumlu sosyal etkileşim ve anlamlı arkadaşlık ilişkileri gelişmesine olanak sağlamaktadır (Salend, 2008; Akt. Odluyurt ve diğer., 2015). Tipik gelişim gösteren ve kaynaştırmaya dahil edilen özel gereksinimli bireylerin aileleri de kaynaştırma uygulamalarından etkilenen bireylerdendir. Kaynaştırmaya yönelik bazı olumsuz tutumlar bulunmaktadır. Bu tutumlar kaynaştırma uygulamalarının etkili biçimde sürdürülebilmesine engel olabilmektedir. Ancak bu tutumların sebebi ailenin bizzat yaşadığı başarısız bir kaynaştırma süreci ya da ailenin bir başkasından duyduğu başarısız kaynaştırma örnekleri olarak gösterilebilir. Kaynaştırma uygulamaları etkili ve sistematik bir şekilde uygulandığında, yetersizlikten etkilenmiş ve tipik gelişim gösteren akranlarında olumlu etkiler göstermektedir. Dolayısıyla bu olumlu etkinin farkına varan ailelerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri değişecektir. Bunun için sistematik uygulamalı davranış analizi (UDA) uygulamalarının ailelere öğretilmesi ve uygulamaları hakkında geri bildirim verilmesi önerilebilir. İşte bu noktada kaynaştırmanın aile üyeleri üzerindeki olumlu etkileri gözlenecektir (Allen ve Cowdery, 2005; Akt. Odluyurt ve diğer., 2015).

Kaynaştırma uygulamalarından etkilenen diğer bireyler ise eğitimcilerdir. Ancak, araştırmalar eğitimcilerin sergiledikleri olumsuz tutumların ya da direnç gösterme eğiliminin; kaynaştırmanın işbirlikçi öğretim düzenlemelerini gerektirmesi, aile katılımını sağlanmasına ilişkin duydukları kaygı ve kendilerine sunulan destek hizmetlerinin ve aldıkları eğitimin yetersizliği gibi etkenlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (De Boer, Pijl, ve Minneart, 2012). Kaynaştırmanın eğitimciler üzerindeki olumlu etkileri ise, ailelerde olduğu gibi etkili kaynaştırma uygulamaları ile birlikte olumsuz tutum ve yargıların ortadan kaldırılması biçimde karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir yandan bir kaynaştırmanın en temel bileşeninin profesyonel iş birliği olması ile öğretmen ve yöneticilere diğer eğitimciler, uzmanlar ve özellikle aile üyeleri ile iş birliği içinde çalışma becerisini kazandırması, kaynaştırmanın eğitimciler üzerindeki önemli etkilerinden biridir (Salend, 2008; Akt. Odluyurt ve diğer., 2015).

Ülkemizde, sınırlı sayıda olmasına rağmen yapılan çalışmalarda otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylerin sosyal beceri ve iletişimdeki yetersizliklerinden dolayı akranları tarafından dışlanma, yalnız bırakılma, yalnız kalma gibi sorunlar karşılaşılabildiklerini göstermektedir (Girli ve Atasoy, 2012). Bunun yanı sıra farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak uygulanacak sosyal

kabul öğretim programlarının etkililiğinin araştırılmasının bu öğrencilerin sosyal kabullerini sağlamak için etkili programlar geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Girli ve Öztürk-Özgenel, 2016).

Eripek (2000), yaptığı çalışmada kaynaştırma ile ilgili son 20 yılda yapılan sınırlı çalışmalar genel olarak; öğretmenlerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüş ve tutumları, kaynaştırma uygulamalarının zihin engelli çocuklar üzerindeki etkileri normal gelişim gösteren çocukların zihin engelli çocukları sosyal kabulde rol oynayan etmenler grupları altında gösterilebileceğine değinmiştir. Kaynaştırma konusunda yapılan ve ulaşılabilen çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde üzerinde en fazla yayın yapılan konunun “engelli çocuklara ve kaynaştırma uygulamalarına ve sorunlarına yönelik görüş, düşünce, yaklaşım ya da tutumlar” olduğu görülmektedir (Sucuoğlu, 2004).

Genel olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde içerisine otizmlili bireylerin kaynaştırılmalarına ilişkin durumların dahil edildiği araştırma yok denecek kadar azdır. Bulunan araştırmalar ise otizmlili bireylerin okul öncesi döneminde kaynaştırılmalarına ilişkindir. Otizm Spektrum Bozukluğu ile kaynaştırma anahtar kelimelerini içeren araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. 1989-2010 tarihleri arasında kaynaştırma ile ilgili yapılan ve ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezlerinde otizm ve kaynaştırmanın birlikte direkt olarak yer edindiği araştırma neredeyse yoktur. Yoğunluk diğer yetersizlik türlerindedir.

OSB’li çocukların sosyal etkileşim ve iletişim anlamında çektiği güçlükler, etkili kaynaştırma uygulamalarından yetersizlikten etkilenen bireylerin, ailelerin, tipik gelişim gösteren akran öğrencilerin, eğitimcilerin ve toplumun olumlu düzeyde etkilenmesi, yapılan araştırmaların diğer yetersizlik gruplarına ilişkin kaynaştırma uygulamalarını, daha çok öğretmen, öğrenci, aile tutumları ve bazı karşılaştırmaları içermesi, Yetersizlikten etkilenen bireylerin kaynaştırmaya yönelik performanslarının Rehberlik Araştırma Merkez’lerinde formal bir ölçek ile ölçülememesi, Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle ilgili kaynaştırma araştırmalarının kısıtlı olması ve yine Rehberlik Araştırma Merkez’lerinde OSB’li bireylerin de kaynaştırmaya yönelik hazır bulunuşluklarını ölçebilecek formal bir ölçek ya da kaynaştırmaya yönelik hazır bulunuşluğun alt sınırının belirlenebileceği bir değerlendirme aracı bulunmaması, araştırmanın ve gelecek araştırmaların gerekliliklerine zemin sağlamaktadır.

Topses’e (2003) göre hazırbulunuşluk kavramı, bireyin belli davranış yeterliklerini gösterebilmesi için gerekli olan, fizyolojik ve psikolojik donanımları içermektedir. Öğrenme ve öğretme davranışlarının gelişmesi için de organizmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyde belirli yeterlik ve davranış biçimlerine, performans düzeylerine gelmiş olması neredeyse zorunludur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğundan etkilenen bireylerin temel akademik beceri düzeyleri ile ailelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kaynaştırmaya yönelik aile tutumları ile otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylerin bireysel ve ailelerin demografik özellikleri ile farklı değişkenler açısından kaynaştırma tutumları ve hazır bulunuşluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde, sınırlı sayıda olmasına rağmen yapılan çalışmalarda otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylerin sosyal beceri ve iletişimdeki yetersizliklerinden dolayı akranları tarafından dışlanma, yalnız bırakılma, yalnız kalma gibi sorunlarla karşılaşabildiklerini göstermektedir (Girli ve Atasoy, 2012). Bunun yanı sıra farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak uygulanacak sosyal kabul öğretim programlarının etkililiğinin araştırılmasının bu öğrencilerin sosyal kabullerini sağlamak için etkili programlar geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Girli ve Öztürk-Özgenel, 2016).

Eripek (2000), yaptığı araştırmada kaynaştırma ile ilgili son 20 yılda yapılan sınırlı çalışmalar genel olarak; öğretmenlerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüş ve tutumları, kaynaştırma uygulamalarının zihin engelli çocuklar üzerindeki etkileri, normal gelişim gösteren çocukların zihin engelli çocukları sosyal kabulde rol oynayan etmenler grupları altında gösterilebileceğine değinmiştir. Kaynaştırma konusunda yapılan ve ulaşılabilen çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde üzerinde en fazla yayın yapılan konunun “engelli çocuklara ve kaynaştırma uygulamalarına ve sorunlarına yönelik görüş, düşünce, yaklaşım ya da tutumlar” olduğu görülmektedir (Sucuoğlu, 2004).

Genel olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde içerisine otizmlili bireylerin kaynaştırılmalarına ilişkin durumların dahil edildiği araştırma yok denecek kadar azdır. Bulunan araştırmalar ise otizmlili bireylerin okul öncesi döneminde kaynaştırılmalarına ilişkindir. Otizm Spektrum Bozukluğu ile kaynaştırma anahtar kelimelerini içeren araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. 1989-2010 tarihleri arasında kaynaştırma ile ilgili yapılan ve ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezlerinde otizm ve kaynaştırmanın birlikte direkt olarak yer edindiği araştırma neredeyse yoktur. Yoğunluk diğer yetersizlik türlerindedir.

2. Yöntem

Çorum’da bulunan 1. ve 2.kademe özel eğitim uygulama merkezleri ile ilk ve ortaokulların özel eğitim sınıflarında bulunan otizm tanılı öğrencilerin akademik beceri düzeyleri ile ailelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve bağıntısal bir çalışmadır.

Betimsel araştırmalarda, bir konudaki mevcut durum araştırılır. Bir araştırma evreni belirlenir ve çoğu zaman bu evrenden bir örneklem alınır. Bu örneklem bir ya da birkaç değişken açısından incelenir. Bağıntısal araştırmalarda ise, iki ya da daha fazla değişkenin aralarında bir ilişki olup olmadığı; bir ilişki bulunması durumunda ise, bu ilişkinin ne düzeyde olduğu incelenir. İki değişken arasındaki ilişki, biri arttığında diğerinin de artması şeklinde olabileceği gibi (olumlu/pozitif); biri arttığında diğerinin azalması (olumsuz/negatif) şeklinde de olabilir (Kırcaali-İftar, 2006; Akt. Orhan, 2010).

Araştırma evrenini, Çorum ili merkezinde Rehberlik Araştırma Merkezi’nden alınan bilgilere göre 74 otizm tanılı öğrenciler ve öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 1. ve 2. Kademe özel eğitim uygulama merkezlerinde eğitim gören ve özel eğitim sınıflarında eğitim gören otizm tanılı öğrencilerin belirlenebilmesi amacıyla Çorum Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile görüşülmüş; okul listeleri ve öğrenci sayıları alınmıştır. Toplamda ilgili okullar/sınıflara devam eden otizm tanılı öğrencilerin sayısı, 2 adet özel eğitim uygulama merkezinin 1. ve 2. kademelerinde ve adet ilk ve ortaokulun özel eğitim sınıflarında eğitim gören 48 olduğu belirlenmiş ve aileler ile birlikte tamamı örneklem grubuna dahil edilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Okul Ve Sınıf Türleri İle Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	Özel Eğitim Uygulama Merkezi		Özel Eğitim Sınıfı	
	f	%	f	%
Erkek	26	54.2	12	25.0
Kız	9	18.8	1	2.0
Toplam	35	73.0	13	27.0

Tablo 1’e bakıldığında, öğrencilerin %73’ünün Özel Eğitim Uygulama Merkezi’ne, %27’sinin ilk ve ortaokulların özel eğitim sınıfında eğitim görmekte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine bakıldığında, %79,2’sinin erkek, %20,8’inin kız olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Özel Eğitim Uygulama Merkez’ine devam eden ve ilk ve ortaokulun özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, özel eğitim uygulama merkezine devam eden öğrencilerin %54,2’sinin erkek, %18,8’inin kız öğrenciler ve ilk ve ortaokulun özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilerin %25’inin erkek, %2’sinin kız öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2*Öğrencilerin Okul/Sınıf Türü Ve Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı*

Yaş Aralığı	Özel Eğitim Uygulama Merkezi		Özel Eğitim Sınıfı	
	f	%	f	%
0-6 yaş	11	22.9	0	0
7-15 yaş	24	50.0	13	27.1

Tablo 2'ye bakıldığında 3-6 yaş aralığındaki öğrenci sayısının 11 olduğu ve bu, öğrencilerin Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde eğitim gördüğü görülmektedir. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin ise 7-14 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bazı kişisel özelliklerini belirleyebilmek için hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarını belirlemek için "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği" ve öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerini tespit etmek için ise; "Temel Akademik Beceri Ölçeği" kullanılmıştır.

2.1.1. Kişisel bilgiler formu.

Araştırmada, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bazı kişisel özelliklerini belirleyebilmek için hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarını belirlemek için "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği" ve öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerini tespit etmek için ise; "Temel Akademik Beceri Ölçeği" kullanılmıştır.

2.1.2. Temel akademik beceriler ölçeği (Tabö)

Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Uyumsal Davranışları Ölçeği (AAMD Adaptive Behavior Scale, 1974; AAMD Adaptive Behavior Scale, Public School Version, 1975) zihin yetersizliği bulunan bireyler için kullanılmak amacıyla geliştirilmiş bir davranış değerlendirme ölçeğidir. Bu ölçek, bir bireyin kişilik özelliklerini, temel akademik becerilerini ve bazı sosyal davranışlarının diğerleriyle karşılaştırılması sonucunda bilgi edinmemize yardımcı olur. Ölçek, Shirley Epir (1976) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu araştırmada otizmlili bireylerin ve kaynaştırma uygulamalarına dahil edilen otizmlili bireylerin temel akademik becerilerini ölçen bir ölçek bulunmadığından ona en yakın ölçek olan, Zeynep Tıraş (2000) tarafından akademik beceri düzeylerini yansıtan dil gelişimi ve sayı zaman alt boyutlarını belirten maddeler olarak oluşturduğu ölçek kullanılmıştır.

Ölçeğin maddeleri gelişimsel bir sıraya göre düzenlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin bir alt boyutunda, bir puan ne kadar yüksek olursa, kaynaştırma öğrencileri için davranışın o derece olumlu ve kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Ölçekte normatif verileri elde etmek için ortanca tabloları kullanılmıştır. Ortanca, bir normatif örneklemin dağılımının orta noktasıdır. Bu puan çoğu kez grubun tipik olarak tanımlanacak bireyini belirtmek için kullanılır. Ortancanın altında alınan puan, o davranışın kazanılmadığını ifade etmektedir (Epir, 1976; Akt. Kuğu, 2011).

Ölçekte iki tip madde vardır. Bunlardan birincil tipteki maddeler ile mümkün olan davranışlardan sadece birinin seçilmesi istenmektedir. Maddeler güçlük sırasına göre dizilmiş (3-2-1-0) olup bireyin yapabileceği davranış işaretlenip puanlanır.

- 1-Bazen içinde "çünkü" ve "ama" bulunan uzun cümleler kurar. () 3 puan
 2- "Niçin", "nasıl" ve "ne" gibi kelimeleri kullanarak soru sorar. () 2 puan
 3-Basit cümlelerle konuşur. (x) 1 puan
 4- Cümle kuramaz. () 0

İkincil tipteki maddelerde ise, birey için uygun olan davranışların işaretlenmesi istenmektedir.

- 1-Haftanın günlerini isimlendirebilir. (x)
 2-Sabah ve öğleden sonraki kavramların doğru olarak kullanır. ()

- 3-Gün-hafta, dakika-saat, ay-yıl arasındaki farkı anlar. (x)
- 4-Yukarıdakilerden hiçbiri () 2 puan
- Bazı maddelerde ise bütün davranışlar olumsuzdur. Bu davranışlardan birey için uygun olanlar seçilir. Tüm davranışlardan puanlanan davranışlar çıkartılıp puanlama yapılır. “Yukarıdakilerden hiçbiri” seçeneği işaretlenmişse en yüksek puan alınır.
- 1-Konuşması alçak, zayıf, fısıltı halinde veya zor işitilebilir. ()
- 2-Konuşması yavaş ve duraklayarakdır. (x)
- 3-Konuşması hızlı ve acelecidir. (x)
- 4-Tıkanarak, duraklayarak ve diğer düzensiz kesintilerle konuşur. ()
- 5-Yukarıdakilerden hiçbiri. () 5-2=3 puan

2.1.3. Kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği (Ktö)

Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla Gönül Kırcaali-İftar'ın “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” adlı çalışması ve Mehmet Özyürek' in “Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği” adlı çalışmalarından temel olarak, Nesrin Özbaba (2000) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Özbaba (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tutum ölçeğini bir hafta ara ile iki kez uygulayan Özbaba, elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkiyi Pearson Korelasyon katsayısı vasıtasıyla hesaplamıştır. Analiz sonucunda korelasyon katsayısı .97 olarak bulunmuş, tutum ölçeğinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Testin iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında Spearman Brown iç tutarlılık katsayısının .90 ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ise .92 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu katsayılardan yola çıkılarak testin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tutum ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi “1-Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Katılıyorum, 4-Çok katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum” şeklinde planlanmıştır ve olumsuz maddelerin tam tersi bir kodlamaya gidilmiştir. Ölçeğin 12 maddesi olumlu, 18 maddesi olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30; en yüksek toplam puan 150'dir. Puan azaldıkça, tutum olumsuzlaşmaktadır. Ölçekten alınabilecek ortalama puan 90'dır.

3. BULGULAR

Araştırmanın problem durumu ve alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara sırasıyla aşağıda değinilmiştir.

Tablo 3

KTÖ ve TABÖ puan ortalamaları arasında t-testi analizi

Değişkenler	Ort.	SS	t	df	p
KTÖ Ortalama-TABÖ Ortalama	-5.74097	10.33482	-3.849	48	.001

Tablo 3'te KTÖ ve TABÖ puanları ortalamaları arasında yapılan t-testi analizi sonucuna göre, ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=.001$, $p<.05$). Bu durum ailelerin tutumları ile çocuklarının akademik becerileri arasında anlamlı bir de tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Araştırmanın temel amacı olan kaynaştırma tutumu ile öğrenci Hazırbulunmuşluk düzeyleri arasındaki farkın belirlenebilmesi açısından yapılan bu analiz önem taşımaktadır.

Tablo 4.

Devam edilen okul/sınıf türüne göre TABÖ puanı Anova analiz sonuçları

	Kareler Toplamı	df	p
Gruplararası	3623.572	1	.001
Gruplarıçi	1353.095	47	
Toplam	4976.667	48	

Tablo 4 incelendiğinde, devam edilen okul ve sınıf türüne göre temel akademik beceri puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Anova analizi yapılmıştır. Buna göre devam edilen okul ve sınıf türünün temel akademik beceri puanları ile anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir ($p=.001$, $p<.05$). Bu durum özel eğitim sınıfına giden öğrencilerle özel eğitim uygulama merkezine devam eden öğrenciler arasında temel akademik becerileri anlamından fark olduğunu, özel eğitim sınıfına giden öğrenciler ile özel eğitim uygulama merkezine giden öğrencilerin yerleştirme kararı verilirken bu durumun göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

Tablo 5

Devam edilen okul/sınıf türüne göre KTÖ puanı Anova analiz sonuçları

	Kareler	Toplamı	df	p
Gruplararası	1.187		1	.933
Gruplarıçi	7755.292		47	
Toplam	7756.479		48	

Tablo 5'e bakıldığında, devam edilen okul ve sınıf türüne göre ailelerin kaynaştırma tutum ölçeğinden aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p=.933$, $p>.05$). Ailelerin kaynaştırma tutum düzeyleri ile çocuklarının gittikleri okullar arasındaki ilişkinin anlamlı olmaması, yine Tablo 4'te bahsedildiği gibi korumacı davranarak akranlarından uzak tutma isteği ya da akranları ile çok fazla zaman geçirme isteği olarak açıklanabilir.

Tablo 6

Devam edilen okul/sınıf türüne göre TABÖ alt alanları arası yapılan t-testi analizi sonuçları

Değişkenler		Ortalama	SS	n	p
Özel Eğitim Uygulama Merkezi	A-B ⁵⁵	2,6244	1,739	34	.091
	A-C ⁵⁶	2,2008	3,379	34	.002
	B-C ⁵⁷	1,5600	1,842	34	.074
Özel Eğitim Sınıfı	A-B	2,5695	7,664	12	.001
	A-C	3,0107	3,961	12	.002
	B-C	2,2674	-3,425	12	.005

Tablo 6'ya devam edilen okul ve sınıf türüne göre temel akademik becerilerin alt alan puanları arasında t-testi analizine yer verilmiştir. Özel eğitim uygulama merkezine devam eden öğrencilerle alt alanlarda yapılan analizde A-C (İfade ve sayı-zaman alanı) $p=.002$ olduğundan anlamlı bir fark görülmektedir. Diğer alanlar arasında A-B ve B-C arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İfade ve sayı-zaman alanlarında anlamlı fark bulunması, otizmli bireylerin çektiği en büyük güçlük olan ifade edici dil becerilerine rağmen, anlama düzeylerindeki kazanımları ile sayı-zaman alanında ve diğer akademik alanlarda davranış ve beceri kazandıklarını göstermektedir.

Aynı şekilde özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin alt alanlar arası analizine bakıldığında, A-B (İfade-anlama, $p=.001$), A-C (ifade-sayı ve zaman, $p=.002$) ile B-C (anlama-sayı ve zaman, $p=.005$) alt alanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin TABÖ genel ve alt alan puanlarının daha yüksek olduğu dolayısıyla alt alanlar arası anlamlı farkın olması durumu, akademik ve bilişsel anlamda iyi düzeyde olmaları ile açıklanabilir.

4.Tartışma Ve Sonuç

İlgili literatür incelendiğinde otizmden etkilenmiş bireyler ile ilgili kaynaştırma alanında yapılan çalışmaların çok kısıtlı olduğu görülmüştü. Sadece otizmli değil, diğer bütün yetersizlik grubundaki öğrenciler için kaynaştırmaya yönelik yerleştirme kararı öncesi herhangi bir formal ölçeğin olmaması sonucu ve zihin yetersizliği alanında olan ölçüklerin yeterli olup olmaması ile ilgili araştırmada önemli bulgular elde edildi. Yapılan diğer araştırmalar neticesinde ortaya çıkan sonuçlar otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylerle örtüşür düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun en önemli

⁵⁵ İfade alanı ve anlama alanı

⁵⁶ İfade alanı ve sayı-zaman alanı

⁵⁷ Anlama alanı ve sayı-zaman alanı

sebebi OSB'nin diğer yetersizlik türleri ile sebep, süreç, eğitsel ve davranışsal yaklaşımlar açısından farklı olduğu ile bağdaştırılabilir.

Araştırmada problem olarak ele alınan “OSB’den etkilenmiş bireylerin ve ailelerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında fark var mıdır?” sorusuna farklı değişkenlerle cevap arandı ve bu cevaplara bulgular bölümünde değinilmiştir. İleriye dönük yapılacak araştırmalar açısından bu araştırmada çıkan bulgular otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş bireylerin ve onların ailelerinin kaynaştırmaya yönelik hazır bulunuşluk ve bilgi düzeyleri açısından kapsamlı olarak değerlendirilmesi, formal ölçek çalışmalarının yapılması, hizmet içi ve halk eğitimi faaliyetleri ile aile eğitimi faaliyetlerinin programlanması ve etkililiği gibi konularda önemlidir.

Farklı okul/sınıf türünde eğitim gören öğrencilerin temel akademik becerileri puanlarında anlamlı farklılık bulunması, yerleştirme kararının doğru bir şekilde verilebileceği olarak yorumlanabilir. Ancak, akademik becerileri ölçülebilecek bir kısıt olmadığı halde davranışsal becerilerin ölçümlenebilmesi açısından bir değerlendirmenin mevcut ve yetersiz oluşu ile ilgili bulgulara ulaşabilmek açısından araştırmadan elde edilen bu bulgunun önem arz ettiği söylenebilir.

Farklı okul/sınıf türünde eğitimine devam eden OSB’den etkilenmiş öğrenci ailelerinin uyguladıkları kaynaştırma tutum ölçeği puanı ile okul ve sınıf türünün anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

Kaynaştırma tutum düzeyi puan ortalamaları ile öğrencilerin temel akademik beceri düzeyi puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmanın problem durumu ile bu sonuç örtüşmektedir. Bu sonuç ailelerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının objektiflikten uzak olduğu, daha duygusal açıdan baktıkları, aşırı korumacı oldukları gibi açılarla yorumlanabilir.

Farklı okul ve sınıf türü grupları ile TABÖ alt alanlarının birbirleri ile ilişkileri açısından çıkan anlamlı farklılıklar, OSB’den etkilenmiş bireylerin ifade edici dil becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle akademik ve alıcı dil becerilerin kazanımı arasında derin bir bağlantı olmadığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların özel eğitim ve temel eğitim alanındaki eksikliklerin görmezden gelinmesi durumunda aile ve öğrenci boyutlu çıkarılabileceği güçlükler anlamında katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırma örnekleminin (n=48) kısıtlı olması durumunda bile araştırma problemine ilişkin yüksek düzeyde anlamlı sonuçlar elde edilmesi durumu, daha geniş örneklem ile daha etkili sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Ortaya çıkan bu sonuçlar araştırmadan beklenen sonuçlarla örtüşmektedir. Aile tutumlarının öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerini etkilediği, temel akademik beceri düzeylerinin de aile tutumlarını etkilediği, farklı sınıf/okul türleri ile temel akademik puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma problemine uygun yapılan analizlerden uygun sonuçlar çıksa da alt problemlere ilişkin yapılan analizlerin daha da net ortaya çıkarılabilmesi için daha fazla ve geniş örneklemli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4). 35-45. http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000050
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, A., Özaşkın, A. G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish-Turkish Studies*, 10(3). 175-186. DOI: 10.7827/TurkishStudies.7556
- De Boer, A., Pijl, S. J., and Minneart, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4). 379-392.

- Diken, İ. H. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma [Mainstreaming in primary education]*. (İ. H. Diken, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(5). 25-32. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000084
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği veya otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2). 16-30.
- Girli, A. ve Öztürk-Özgenenel, S. (2016). Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1). 286-298. <http://dx.doi.org/10.17051/10.2016.35667>
- Gönen, A. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu ile otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ebeveynlerinin depresyon düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu
- Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 2(5). 1-13. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kuğu, S. (2011). İlköğretim 1.kademede kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (04, 01 2018). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_01_2018.pdf adresinden alındı
- Motevelli-Mukaddes, N. (2014). Otizm Spektrum Bozuklukları INCA2014. Erişim tarihi: 29 12 2017. <http://www.inca2014.com/sunular/turkce/Nahit%20Motavalli%20Mukaddes.pdf>
- Orhan, M. (2010). *Okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(2). 15-23. http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000083
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2). 141-159.
- Webb, B. J. (Ed.) (2004). Effects of social skill instruction for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1). 53-62.
- Winkelstren, J. A., and Jongsma-JR., A. (2016). *Erken çocuklukta müdahale tedavi planlayıcısı. [The early childhood education intervention treatment planner]* (M. Yıldız-Pıçakçı ve E. Puruçuoğlu, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

SAĞLIK EĞİTİMİ

TURKISH VALIDITY AND RELIABILITY OF HEALTH BELIEF MODEL BASED INJURY SCALE

Eda Kılınç¹
Kamer Gür²

¹Marmara University, kilinc_edaa@hotmail.com

ABSTRACT

Adolescence is a time when adolescents are more exposed to risky health behaviors and to their negative consequences. Behavioral change theories can help to understand how injury prevention initiatives can be effective. One of the most widely applied behavior theories for prevention of injury is the health belief model. The use of this model and a model-based measurement tool will provide a good opportunity to collect information about the injury. In this study, it was purposed to adapt the Health Belief Model (HBM) Based Injury Scale to Turkish and analyze its validity-reliability. This methodological study was conducted with the students of two state schools in Istanbul during the academic year of 2017-2018 (n = 481). Datas were collected by paper-pen method using the Socio-demographic data form and the HBM Based Injury Scale. The scale consists of 22 items with five likert types and five factors. Content validity index, explanatory and confirmatory factor analysis (EFA-CFA) for construct validity, internal consistency coefficient for reliability and test-retest analysis were used for validity of the scale. The Turkish version of the scale consists of 22 items and 5 factors (Susceptibility, Severity, Benefit, Obstacles Perception and Cues the Action); Cronbach's Alpha coefficient is 0.92 and Cronbach's Alpha coefficient of the subscales respectively is 0.89; 0.84; 0.77; 0.83 and 0.77. As a result of confirmatory factor analysis, X^2/sd : 2.67; AGFI: 0.87; GFI: 0.90; CFI: 0.91; IFI: 0.91; RMSEA: 0.06 and acceptable level. The test-retest correlation value was 0.48 for the whole scale (p <0.05). Turkish HBM Based Injury Scale is a measurement tool with sufficient validity and reliability indicators consisting of 22 items and five sub-dimensions.

Key Words: Adolescence; Injuries; Health Belief Model; Validity- reliability; School health nursing.

SAĞLIK İNANÇ MODELİ TEMELLİ YARALANMA ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

ÖZET

Ergenlik dönemi, ergenlerin riskli sağlık davranışları denemeye ve bunların olumsuz sonuçlarına maruz kalmaya daha açık oldukları bir dönemdedir. Davranış değişikliği teorileri, yaralanma önleme girişimlerinin nasıl etkili olabileceğini anlamamıza yardımcı olabilir. Yaralanmanın önlenmesi için en yaygın olarak uygulanan davranış teorilerinden birisi de Sağlık İnanç Modeli'dir. Bu model ve modele dayalı bir ölçüm aracının kullanımı yaralanmalara yönelik bilgi toplamamız için iyi bir fırsat sağlayacaktır. Bu çalışmada Sağlık İnanç Modeli (SİM) Temelli Yaralanma Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik-güvenirliliğini analiz etmek amaçlanmıştır. Metodolojik tipte olan bu araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'da iki devlet lisesinin 9-12. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür (n=481). Veriler, Sosyo-demografik veri formu ve SİM Temelli Yaralanma Ölçeği kullanılarak kağıt-kalem yöntemi ile toplanmıştır. Ölçek, beşli likert tipi 22 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin, geçerliğinde kapsam geçerliği indeksi, yapı geçerliğinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi (AFA-DFA), güvenirliliğinde iç tutarlılık katsayısı ve test-retest analizleri kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması 22 madde ve 5 faktörden (Duyarlılık, Ciddiyet, Yarar, Engeller ve Eyleme geçiriciler) oluşmuş olup Cronbach's Alpha katsayısı 0,92 alt boyutların Cronbach's Alpha katsayısı ise sırasıyla 0,89; 0,84; 0,77; 0,83 ve 0,77'dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda X^2/sd : 2,67; AGFI: 0,87; GFI: 0,90; CFI: 0,91; IFI: 0,91; RMSEA: 0,06 değerinde ve kabul edilebilir düzeydedir. Test-tekrar test korelasyon değeri tüm ölçek için 0,48'dir (p<0,05). Türkçe SİM Temelli Yaralanma Ölçeği 22 maddeden ve beş alt boyuttan oluşan yeterli geçerlik ve güvenirlilik göstergeleri olan bir ölçüm aracıdır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik dönemi; Yaralanmalar; Sağlık İnanç Modeli; Geçerlik-güvenirlilik; Okul sağlığı hemşireliği.

1. Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre kazalar, insanın iradesi dışında ani olarak meydana gelen, ruhsal ve bedensel zarara neden olan bir olay olarak tanımlanmaktadır.¹ Centers for Disease Control and Prevention (CDC) tarafından ise yaralanma kasıtlı veya kasıtsız olarak vücudun zarar görmesidir.² Kasıtsız yaralanmalar nedeniyle her yıl yaklaşık 830.000 çocuk ölümü yaşanmaktadır.³ Ergenler okul taşıtlarında, koridorda, sınıfta, oyun ve spor alanlarında pek çok tehlike ile karşı karşıya kalmaktadır. Amerika'nın CDC raporunda her yıl, yaklaşık 4 milyon çocuk ve ergen okulda yaralanmakta bunların 1 milyondan fazlası spora bağlı aktiviteler sonucunda oluşmaktadır.²

Ergenler trafik kazalarından da etkilenen önemli bir gruptur. National Highway Traffic Safety Administration-Ulusal Karayolu Trafik Güvenliği Yönetimi (NHTSA) verilerine göre 2014'te, Amerika Birleşik Devletleri'nde motorlu araç kazası sebebiyle 16-19 yaşlarındaki 2.270 genç ölmüş ve 221.313'ü acil serviste tedavi altına alınmıştır.⁴ Trafikte ölüme neden olan risk faktörleri çoğunlukla; 16 yaşından küçük sürücülerin araç kullanımı, emniyet kemeri takmama, motosiklet ve bisiklet kullanırken kask takmama, alkollü araç kullanımı, trafikte yüksek hızla sürüş gerçekleştirme şeklinde sıralanabilir. Trafik kazalarından korunma da önemli bir yere sahip olan motorlu araçlarda

kask kullanımını ölüm riskini %37 oranında düşürmektedir.^{3,5} Çocuk ve ergen yaralanmalarının bu kadar ciddi oranlarda olması ve oldukça ciddi sorunlar yaratması mühim bir halk sağlığı problemi olarak karşımıza çıkmaktadır.⁵

Okulda meydana gelen kazaları ve yaralanmaları önlemek okul sağlığı hemşirelerinin temel hedeflerinden biridir. Bu nedenle okul sağlığı hemşireleri eğitim verme, çevresel koruma stratejilerini geliştirme yoluyla yaralanmaların önlenmesi ve kontrolünü teşvik edebilir. Alınması gereken bazı önlemler; araçlarda emniyet kemerinin takılması, ailelerle birlikte çalışarak yaralanmaların ve ölümlerin önlenmesini sağlama, bisiklet-motosiklet kullanan ergenlerin kask ve diğer koruyucu ekipmanları kullanmalarıdır.^{3,6} Tüm bunların yanı sıra hem çevresel hem de davranışsal riskleri tanımak da oldukça önemlidir. Çevresel riskleri tanımak her zaman daha kolaydır ve basit kontrol listeleri ile risk analizleri yapılabilir. Ancak riskli davranışları belirlemek bu kadar kolay değildir. Oysaki kazaların pek çoğu insanların riskli davranışları sonucunda yaşanmaktadır.^{3,7} Geçerli ve güvenilir ölçüm araçları bu riskli davranışları tanımamızı kolaylaştırmakta ve hatta alınacak önlemler hakkında ipuçları vermektedir.

Okullarda Sağlık İnanç Modeline (SİM) göre, okul personeli ve öğrencilerin sağlığını geliştirmede algılanan duyarlılığı ve engellerinin tanınması ve daha sonra buna yönelik sürekli girişimlerde bulunulmasının başarıyı artıracığı bildirilmektedir.^{8,9,10} SİM, ergenlerin olumlu, koruyucu sağlık davranışları kazanmasında en yaygın kullanılan modeller birisidir. Bu modele göre, bireyin harekete geçmesi kendi sağlık davranışıyla ilgili yararları ve engelleri algılamasına bağlıdır.^{8,9} Wang S.M ve ark. (2014) tarafından lise öğrencileri arasında önemli yaralanma türleriyle ilgili sağlık inanç göstergelerini ele almak için kısa ve kolaylıkla kendi kendine uygulanan bir ölçek geliştirilmiştir. **SİM Temelli Yaralanma Ölçeği**, lise öğrencilerinde okul, trafik ve spor gibi yaralanmalara neden olan davranışları saptamak için geliştirilmiştir.¹¹ Ergenlerin kazalara yönelik riskli davranışlarını tanımamızı kolaylaştıracak, kazalardan korunmaya ve olumlu davranışlarını geliştirmeye yönelik çalışmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçüm araçları oldukça sınırlıdır.^{11,12}

Bu konuda Türkiye’de sağlık inanç modeline dayalı bir ölçüm aracıda yoktur. Bu çalışmanın amacı, ergenlerin yaralanmalara yönelik sağlık inançlarını belirlemek üzere Wang ve ark., (2014) tarafından geliştirilen SİM Temelli Yaralanma Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması yapılarak bu ölçüm aracını Türk toplumuna kazandırmak ve geçerlik-güvenirliliğini analiz etmek amaçlanmıştır.

2. Gereç ve Yöntem

2.1. Çalışma Tasarımı

Bu çalışma, metodolojik tipte bir çalışmadır.

2.2. Araştırma Yeri ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini toplam 2787 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise, İstanbul Avrupa Yakası Eyüp İlçesi’nde Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Alibeyköy Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (N=1667) ve Alibeyköy Anadolu Lisesi’nin (N= 1120) 9., 10., 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören 481 öğrencisi oluşturmaktadır. Metodolojik araştırmalarda örneklemin hesaplanmasında, ölçekteki madde sayısının 5 ile 10 katı arası alınması önerilmektedir.¹⁴ Fakat bu çalışmanın ölçülmek istenen (okul kazalarında güvenlik önlemlerine yönelik davranışları) kesitsel bir kısmı da olduğu için daha fazla kişi ile yapılmıştır (n=481).

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplamada iki araç kullanılmıştır.

2.3.1. Sosyo-demografik soru formu: Bu form da ergenlerin sosyo-demografik özelliklerinin yanı sıra okul kazalarına (spor yaralanmaları) ve araç kullanımına (trafik yaralanmaları) yönelik güvenlik önlemlerine ait davranış özelliklerini içeren 25 soru bulunmaktadır.

2.3.2. SİM Temelli Yaralanma Ölçeği: Wang ve ark. (2014) tarafından geliştirilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, SİM’e göre beş bölümden (22 madde) oluşmaktadır: Duyarlılık algısı için 5 madde;

Ciddiyet algısı için 4 madde; Yarar algısı için 5 madde; Engeller için 4 madde ve Eyleme geçiriciler için 4 madde vardır. Her bir madde, 1-5 arası puanlar kullanarak 5 puanlı bir ölçekte değerlendirildi. Çoğu madde trafik sağlık inancı ve spor sağlık inancıyla ilişkilidir çünkü trafik ve spor toplumdaki yaralanmalar için en büyük iki nedendir. Duyarlılık algısı, Ciddiyet algısı, Yarar algısı ve Eyleme geçiricilerdeki her bir madde 1'den 5'e pozitif bir değer alırken; Engeller algısındaki maddeler 5 ile 1 arasında ters olarak puanlanmaktadır. Orijinal ölçeğin güvenilirlik testi sonucunda, beş bölüm (Duyarlılık algısı, Ciddiyet algısı, Yarar algısı, Engeller ve Eyleme Geçiriciler) için güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alfa) 0,89-0,94 arasında ve ortalama güvenilirlik katsayısı 22 madde için 0,89'dur. Ölçekten alınan puanın artması, yaralanacağına yönelik inancın ve yaralanmalardan korunma eylemlerine yönelik inancın/algının artması anlamına gelmektedir.⁸ Literatürde engel algısının yüksek olması o konudaki sağlık inancının düşük olduğunu gösterirken bu ölçekte engel algısı ters puanlandığı için örneğin; “bisiklet sürerken kask takmayı alışkanlık haline getirmek zordur” ifadesine “kesinlikle katılıyorum” diyen bir katılımcı 1 puan almakta, “kesinlikle katılmıyorum” diyen 5 puan almaktadır. Bu ters puanlama nedeni ile engel algısı alt boyundan yüksek puan alan birey bu davranışı engel olarak görmemektedir. Bu puanın artışı (Engel algısından alınabilecek maks. puan 5*4=20'dir) SİM toplam puanını da arttırmaktadır. Sonuç olarak, puanın yüksek olması yaralanmalardan ve yaralanmalardan korunma eylemlerine yönelik inancın, algının artması anlamına gelmektedir. Ölçekten alınacak en az puan 22, en fazla puan 110'dur.¹¹

2.4. Veri Toplama

Veriler, 2017 Kasım-2018 Ocak tarihleri arasında örneklem kriterlerine uyan ve araştırmaya katılmayı kabul eden iki lisenin öğrencilerden, sınıf ortamında toplanmıştır. Tüm formlar öz-bildirim yöntemi ile doldurulduktan sonra araştırmacıya teslim edilmiştir. Verilerin toplanması gözlem altında ve yaklaşık 30 dakika sürmüş bu aşamada sorun yaşayan (soruları anlamayan ya da yanlış anlayan öğrenciler) kişilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. SİM Temelli Yaralanma Ölçeği'nin güvenilirlik analizi olan test-retest analizini yapmak için, 50 öğrenciye (öğrencilerden rumuz yazılması istendi, retestte bu 50 kişi tekrar rumuzunu yazması ile eşleştirildi) 15 gün ara ile aynı form iki kez uygulanmış ve eksiksiz doldurmaları sağlanmıştır.

2.5. Veri Analizleri

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS Statistics 22.0 ve AMOS 20.0 (Analysis of Moment Structures) programları kullanılarak yapılmıştır. Sosyo-demografik veri formunun değerlendirilmesinde öğrencilerin sosyo-demografik değişken özellikleri için sayı ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Çalışmada güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Chronbach's alfa, test-tekrar test korelasyonu, maddeler arası korelasyon, madde toplam puan korelasyonu ve faktör yapısını tespit etmek amacı ile Açıklayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin kavram geçerliği için KGİ analiz yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile birlikte uyum iyiliği değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin iki evre gruplarına göre analizinde bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Ölçeklerin üç evre gruplarına göre analizinde varyans analizi testi ve ikili karşılaştırmaları için Sidak testi uygulanmıştır.

2.6. Ölçeğin Dil Uyarlaması

Ölçek, etik açıdan mail yoluyla izin alınarak elde edilmiştir. Orijinal dili İngilizce olan aracın Türkçe'ye dönüşümü araştırmacı, danışmanı ve dil konusunda uzman beş kişi ile ayrı olarak çevrilmiştir. Sonrasında araştırmacı ve danışman, her bir maddenin en uygun çevirisini analiz ederek ortak bir Türkçe metin hazırlamıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçek, geri çeviri yöntemi ile tekrar Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. Geri çeviriden sonra orijinal metin ile geri çevirisi yapılan metindeki cümleler araştırmacı ve danışmanı tarafından kıyaslanmış ve anlaşılır olmayan ifadeler düzenlenerek form uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir.

2.7. Araştırma Etiği

Çalışmanın etik kurul onayı Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nden alınmıştır. SİM Temelli Yaralanma Ölçeği'nin kullanımı için ölçek sahibinden e-posta yolu ile izin alınmıştır. İl Milli

Eğitim Müdürlüğünden; 04.08.2017 tarihinde çalışmanın yapıldığı liseler için resmi izin yazısı alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden ve ailelerinden aydınlatılmış onamları yazılı olarak alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Ergenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Ergenlerin, %40,5'i kız %59,5'i ise erkektir. Ergenlerin annelerinin %61,7'si, babalarının %51,8'i ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların annelerinin %71,5 ile ev hanımı, babalarının %44,7 ile işçi, oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların ailelerinin ekonomik durumlarının %62,4 ile orta düzey olduğu görülmüştür.

3.2. Ölçeğin Geçerlik Bulguları

3.2.1. İçerik/Kapsam geçerliği

Ölçeğin geçerliğini değerlendirmek üzere dil uyarlamasının ardından uzman görüşü yöntemine başvurularak içerik (kapsam) geçerliği yapılmıştır. Bunu yapmak için konu ile ilgili on akademisyen hemşireden (halk sağlığı hemşireliği alanında) uzman görüşü alınmıştır. Kapsam Geçerliği İndeksi (KGİ), kullanılarak elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde Davis tekniği kullanılmıştır. Uzmanlardan her bir ölçek maddesinin ergenlerin yaralanma ile ilişkili sağlık inancını ölçmesi ve cümlelerin anlaşılabilirliği yönünden bir puanlama üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu puanlamada 1=uygun değil, 2=uygun hâle getirilmesi gerekir, 3=uygun fakat ufak değişiklikler gerekir, 4=çok uygun olarak kullanılmıştır. KGİ, 3 ve 4 seçeneğini işaretleyen uzman sayısının, toplam uzman sayısına bölünmesi ile hesaplanır ve KGİ oranının en az 0,80 çıkması beklenir.^{13,14} Uzman görüşleri doğrultusunda Türkçe Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaralanma Ölçeği'nde 3 puandan daha düşük alan birkaç madde öneriler doğrultusunda, tekrar düzenlenmiştir. Anlam bütünlüğünün sağlanmasında çeşitli ekleme ve çıkarmalar yapılmış, Türk kültürüne uygun olmayan ifadeler değiştirilmiştir. Elde edilen uzman görüşlerine göre KGİ=0,98 olarak bulunmuştur ve bu da iyi bir kapsam geçerliği göstermektedir.

3.2.2. Yapı geçerliği

Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaralanma Ölçeği'nin yapı geçerliğinin değerlendirmesinde Açıklayıcı ve Doğrulamalı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu çalışmada Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,90, Barlett testi sonucu $\chi^2=4005,8$, $p=0,01$ olarak hesaplanmıştır. Belirlenen ölçütlere göre bu çalışmada KMO değerinin mükemmel olduğu ve faktör analizi yapılabilmesi için yeterli örneklem büyüklüğünde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek boyutlarının özdeğerleri, varyansları ve faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Ölçeğin Alt Boyutları, Özdeğerleri, Açıklanan Varyans ve Faktör Yüklerinin Dağılımı

Boyutlar	Maddeler	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Faktör Yüğü
Duyarlılık Algısı (1. Faktör)	1.-5. maddeler	5,87	%25	0,59-0,80
Ciddiyet Algısı (2. Faktör)	6.-9. maddeler	2,91	%17	0,52-0,75
Yarar Algısı (3. Faktör)	10.-14. maddeler	1,97	%16	0,55-0,81
Engel Algısı (4. Faktör)	15.-18. maddeler*	1,18	%20	0,53-0,77
Eyleme Geçiriciler (5. Faktör)	19.-22. maddeler	1,05	%15	0,50-0,79
Toplam	1.-22. maddeler	12,89	%93	

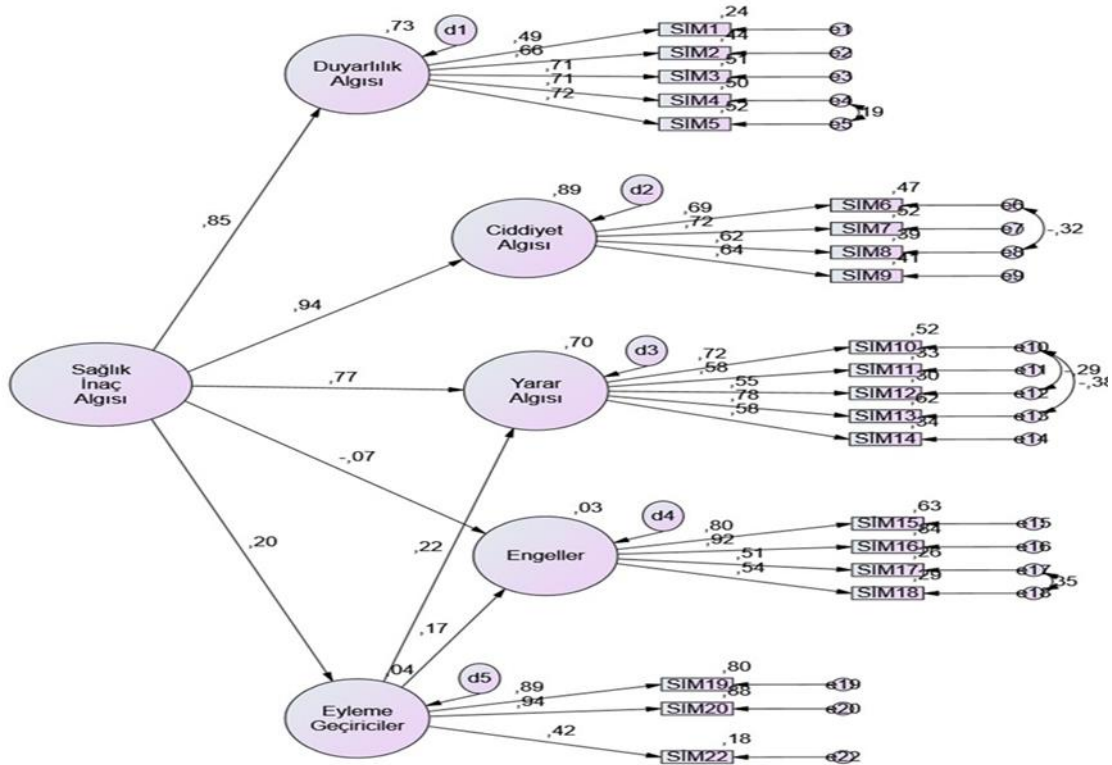
*Ters kodlu maddeler

Oluşturulan ölçeğin faktör yapısının orjinal ölçeğe uygunluğu DFA ile değerlendirilmiştir. Model uyum indekslerinin tamamı kabul edilebilir düzeyde uyumu göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Değer	Uyum Durumu
X ² /sd	2,67	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0,87	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0,90	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0,91	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	0,91	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0,06	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	0,06	Kabul Edilebilir Uyum
PNFI	0,72	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	0,69	Kabul Edilebilir Uyum

Ölçeğin son haline ait model diyagramı Şekil 1’de verilmiştir (Şekil 1). Şekilde yer alan parametreler standardize edilmiş halleri ile alınmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutlarının korelasyon katsayıları hesaplandıktan sonra modele ilişkin faktör yükleri 0,42-0,92 arasında ve her madde kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Orijinal ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır.



3.3. Ölçeğin Güvenirlik Bulguları

Ölçeğin güvenilirlik analizi iç tutarlılık ve zamana karşı değişmezlik analizleri ile yapılmıştır. Güvenirlikte iç tutarlılık analizlerinden; madde istatistiklerinin hesaplanmasında madde toplam puan korelasyonu, homojenliğin hesaplanmasında Cronbach’s Alpha Güvenirlik kat sayısı kullanılmıştır. Zamana karşı değişmezlik ise test-retest korelasyonları ile değerlendirilmiştir.

3.3.1. İç tutarlılık güvenilirliği

Ergenlerin yaralanmalara yönelik sağlık inançlarına ilişkin maddelerin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. SİM Temelli Yaralanma Ölçeği'nin Madde Toplam Puan Korelasyonları

Alt Boyutları	Ölçek Maddeleri	X	SS	r	r1
Duyarlılık	1. Yoldaki bariyerlerin üzerine tırmanmak trafik kazalarına bağlı yaralanmalara kolayca neden olabilir.	3,90	0,91	0,81	0,80
	2. Yolun ortasında oynamak trafik kazalarına bağlı yaralanmalara kolayca neden olabilir.	4,36	0,76	0,78	0,80
	3. Bir yolcu ile birlikte ya da gidonu (bisiklet direksiyonunu) tutmadan yolda bisiklet sürmek trafik kazalarına bağlı yaralanmalara kolayca neden olabilir.	4,16	0,91	0,77	0,80
	4. Bisiklet ve motosiklet gibi araçları yolda yarış yaparak sürmek, trafik yaralanmalarına kolayca neden olabilir.	4,18	0,89	0,77	0,80
	5. Bağımlılık yapıcı içecek kullanan motosiklet veya otomobil sürücüsüyle yolculuk yapmak trafik kazalarına bağlı yaralanmalara kolayca neden olabilir.	4,44	0,79	0,71	0,80
Ciddiyet	1. Trafik kazası; sıyrıklara, kas yaralanmasına, beyin sarsıntısına hatta sakatlığa neden olabilir.	4,45	0,74	0,78	0,80
	2. Düşmek; incinme ya da kırığa neden olabilir.	4,18	0,81	0,77	0,79
	3. Korumacı ekipman (kask, dizlik) kullanmadan spor yapmak ciddi yaralanmalara neden olabilir.	3,59	1,05	0,77	0,79
	4. Yanıklar; dokuda iz kalmasına, hatta sakatlığa veya ölüme yol açabilir.	3,86	0,95	0,79	0,80
Yarar	1. Emniyet kemeri takarak araba sürmek ve kask takarak bisiklet sürmek trafik yaralanmalarını önleyebilir.	4,17	0,87	0,76	0,79
	2. Spor yapmadan önce hazırlık (ısınma hareketleri) yapmak spor yaralanmalarını etkili bir şekilde önleyebilir.	3,96	0,92	0,76	0,80
	3. Düşerken hızlı bir şekilde kafayı içe doğru eğmek, omuzlar ve sırt yere değecek şekilde yuvarlanmak yaralanmaları önleyebilir.	3,76	0,92	0,76	0,80
	4. Korumacı ekipman (örneğin; dizlik veya kask) ile spor yapmak yaralanmayı önleyebilir.	3,91	0,91	0,75	0,79
	5. Gıda güvenliği, gıda zehirlenmesini etkin bir şekilde önleyebilir.	4,11	0,88	0,75	0,80
Engeller	1. Araba sürerken emniyet kemeri, motosiklet sürerken kask takmayı alışkanlık haline getirmek zordur.	2,74	1,30	0,75	0,82
	2. Bisiklet sürerken kask takmayı alışkanlık haline getirmek zordur.	2,69	1,26	0,75	0,82
	3. Spor öncesi hazırlık (ısınma hareketleri) yapmak zordur.	2,75	1,24	0,74	0,81
	4. Korumacı ekipman (dizlik veya kask) ile spor yapmak zordur.	2,82	1,22	0,74	0,81
Eyleme geçiriciler	1. Televizyonda gösterilen yaralanmayı önlemeye yönelik reklamların benim üzerimde büyük etkisi vardır.	2,88	1,23	0,74	0,81
	2. Haberlerde ve dergilerdeki yaralanmayı önlemeye yönelik gördüğüm reklamların benim üzerimde büyük etkisi vardır.	4,24	0,91	0,74	0,80
	3. Arkadaşlarının veya ailenin yaralanması beni çok etkiler.	3,66	1,12	0,73	0,80
	4. Yaralanmalar konusunda arkadaşlarının veya ailenin görüşleri/ inançları /fikirlere beni çok etkiler.	3,59	1,10	0,73	0,79

r = Madde toplam ölçek puan korelasyonu

r1 = Madde alt ölçek puan korelasyonu

Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaralanma Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri 0,92, alt boyutların ise Duyarlılık algısı için 0,89; Ciddiyet algısı için 0,84; Yarar algısı için 0,77; Engeller algısı için 0,83 ve Eyleme geçiriciler için 0,77'dir. 0,77 ile 0,89 arasında değişmiştir. Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaralanma Ölçeği puan ortalaması 82,4±10,2 olup, en yüksek puan ortalaması Duyarlılık algısı (20±3,15), en düşük ise Engeller algısı (11,5±4,06) alt boyutundan aldıkları belirlenmiştir (Tablo 4).

Çalışmada elde edilen ölçek toplamı ve alt ölçek boyutlarının Cronbach's Alfa katsayılarının yüksek derecede ve oldukça güvenilir olması nedeniyle ölçek iç tutarlığın yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Toplam Ölçek ve Alt Ölçekler İçin Cronbach Alfa ve Ortalama Değerleri (n= 481)

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach Alfa	X	SD	Alnabilecek Min. ve Max. Puan
Duyarlılık	0,89	20,0	3,15	5-25
Ciddiyet	0,84	16,1	2,67	4-20
Yarar	0,77	20,0	3,15	5-25
Engeller	0,83	11,5	4,06	4-20
Eyleme geçiriciler	0,77	13,6	3,35	4-20
Toplam ölçek	0,92	82,4	10,2	22-110

3.3.2. Test-retest güvenilirliği

Ölçeğin zaman içindeki stabilitesini değerlendirmek için test-tekrar test güvenilirliği 15 gün sonra aynı örneklem grubu (n=50) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test korelasyon değeri tüm ölçek için 0,48'dir (p<0,05). Bu çalışmada maddelerin zamana göre değişmezlik seviyelerinin iyi ve ölçeğin zamana göre değişmez olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç

Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaralanma Ölçeği 22 madde ve beş alt boyuttan oluşmuş olup Türkçe uyarlaması yüksek güvenilirlik ve geçerlik göstermiştir. Okul hemşireleri ve diğer profesyoneller tarafından SİM Temelli Yaralanma Ölçeği kullanılarak ergenlerin, yaralanmalara ilişkin sağlık inanç düzeylerinin belirlenebilir. Ergenlerin yaralanmalar konusunda ki duyarlılık, ciddiyet, yarar, engel algıları ve onları eyleme geçirecek durumların neler olduğu saptanabilir. Elde edilen bu önemli bilgiler doğrultusunda yaralanma önleme programları geliştirilebilir.

Kaynakça

1. World Health Organization. Injuries (2017). Available from: <http://www.who.int/topics/injuries/en/>
2. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Healthy youth! Unintentional injuries, violence and the health of young people (2016). Available from: <http://www.cdc.gov/healthyyouth/injury/facts.html>
3. Peden M. World Report On Child Injury Prevention Appeals To “Keep Kids Safe”. Inj Prev 2008; 14(6): 413-414.
4. National Highway Traffic Safety Administration. Traffic safety facts: 2014 data-occupant protection. Washington, DC: US Department of Transportation, National Highway Traffic Safety Administration (2016). Available from: <https://crashstats.nhtsa.dot.gov/Api/Public/ViewPublication/812262>.
5. Bostancı N, Albayrak B, Bakoğlu ÇS. [The Effect Of Childhood Traumas On Depressive Symptoms In University Students]. New Symposium Journal 2006; 44(2): 100-106.
6. Gür K, Yıldız A. [Development Of Scales Of Pupils' Knowledge And Attitude Towards The Security Prevention Against School Accidents]. Maltepe University Journal of Nursing Science and Art 2009; 2(1): 10-21.
7. Philbrook JK, Kiragu A, Geppert J, Graham P, Richardson L, Kriel R. [Pediatric Injury Prevention: Methods Of Booster Seat Education]. Pediatric Nursing 2009; 35(4): 215-220.
8. Gözüm S, Çapık C. [A Guide In The Development Of Health Behaviours: Health Belief Model (HBM)] Dokuz Eylül University Faculty of Nursing Electronic Journal 2014; 7(3): 230-237.
9. Öncel S, Akcan A, Meydanlıoğlu A. [Development of health and prevention of diseases: Health Belief Model]. Gözüm S, editör. Okul Dönemindeki Çocukların Sağlığının Geliştirilmesi. 1. Baskı. İstanbul: Vize Yayıncılık; 2016. 195-196.
10. Champion VL, Skinner CS. The health belief model. In: Glanz K, Rimer BK, Viswanath K, eds. Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice. 4st ed. San Francisco: Jossey-Bass; 2008. 45-62.
11. Wang SM, Cao ZJ, Chen Y. Health belief model based evaluation of school health education programme for injury prevention among high school students in the community context. BMC Public Health 2014.
12. Ross TP, Ross LT, Rahman A, Cataldo S. The bicycle helmet attitudes scale: using the health belief model to predict helmet use among undergraduates. J Am Coll Health 2010; 59(1): 29-36.
13. Alpar R. [Validity and reliability]. Spor, Sağlık Ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik Ve Geçerlik-Güvenirlilik. 4. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık; 2011. 508-510.

14. Esin MN. [Reliability and validity of data collection methods and tools & data collection tools]. Erdoğan S, Nahcivan N, Esin MN, editörler. Hemşirelikte Araştırma Süreç, Uygulama ve Kritik. 2. Baskı. İstanbul: Nobel; 2015. 716-730.
15. Akdemir N, Görgülü Ü, Çınar FI. [Elderly Abuse And Neglect]. Health Sciences Faculty Nursing Journal 2008; 1(15): 68-75.
16. Aksayan S, Gözüm S. [A Guide For Transcultural Adaptation Of The Scale I]. Journal of Research and Development in Nursing 2002; 4(1): 9-14.
17. Gözüm S, Aksayan S. [Guide For Adaptation Of Intercultural Scale II: Psychometric Properties And Intercultural Comparison] Journal of Research and Development in Nursing 2003; 5(1): 3-14.
18. Ergin DY. [Validity And Reliability In Scales]. Marmara University Atatürk Journal of Educational Sciences 1995; 7(7): 125-148.
19. Ercan İ, Kan İ. [Validity And Reliability In Scales]. Uludağ University Journal of Medical Faculty 2004; 30(3): 211-216.
20. Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş. [Validity and reliability]. Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2014. 275-332.
21. Özdamar K. [Validity and reliability]. Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi. 5. Baskı. Eskişehir: Nobel Akademik Yayıncılık 2004. 450-455.
22. Yaşar M. [Attitude scales for statistical purposes: validity and reliability study]. Pamukkale University Journal of Education Faculty 2014; 36(2): 59-75.
23. Tavşancıl E. Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık; 2014. 19-51.
24. Çakmur H. [Measuring-Reliability-Validity in Investigations]. TAF Prev Med Bull 2012; 11(3): 339-344.

MIDWIFERY DEPARTMENT'S RATIONAL USE OF DRUGS KNOWLEDGE AND BEHAVIORS

Ayten Dinç*
Remziye Gültepe*
Eda Cangöl*

Çanakkale Onsekiz Mart University, School of Health, Department of Midwifery
aytendinc@comu.edu.tr, rgultepe@comu.edu.tr, edacangol@comu.edu.tr

ABSTRACT

This study has been carried out to assess the knowledge and behavior of midwifery students on rational drug use. The universe of this study, which has descriptive and cross-sectional features, was composed of 305 students studying in the department of midwifery in Çanakkale Health School and 235 students (77% of the universe). The data were collected from March 15th to March 29th, 2018 with a questionnaire containing the students' introductory characteristics and drug use status. The institution was granted a permit before the work was done. Students are also required to fill out questionnaires by verbal approval by explaining the purpose of studying before the research. For statistical analyses, percentage and chi-square test were used. 8.9% of the students who participated in the study have a drug that they use continuously. It has been determined that 74.9% of the students use non-prescription drugs. Of these, 72.8% are pain killers, 28.5% are cold medicines, 23% are skin creams, 19.6% are nasal sprays, and 14.5% are using vitamins. While 93.6% of the students stated that they should have medication at home, 83.3% of them stated that they should be pain killers, 59% of them should be dressing, 47.7% of them should be fever reducers and 28.5% of them should be cold medicines. 54% of the students stated that family members kept their remaining remedies after a treatment to use them when needed. 82.1% of the students are keeping their medicines on the cover of the refrigerator. When you want to use them again when you have medicines at home; such as the date of expiration, compliance with the disease, syrup, eyedrops, etc., have not exceeded the periods specified in the instructions for use. It was determined that as the number of individuals in the study increased, the rate of drug abstinence at home increased ($p < 0.05$). Four-thirds of the students were found to be using over-the-counter medicines and their rational drug use behaviors were inadequate. Health personnel need to pay attention to community awareness efforts in this regard.

Key Words: Rational drug, midwifery, student.

EBELİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI İLAÇ KULLANIMINA YÖNELİK BİLGİ VE DAVRANIŞLARI

Bu çalışma, ebelik öğrencilerinin akılcı ilaç kullanımını konusunda bilgi ve davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı ve kesitsel özellikte olan bu çalışmanın evrenini Çanakkale Sağlık Yüksekokulu ebelik bölümünde okuyan 305 öğrenci, örneklemini ise 235 (evrenin % 77) öğrenci oluşturmuştur. Veriler, öğrencilerin tanıtıcı özelliklerini ve ilaç kullanma durumlarını içeren anket formu ile 15-29 Mart 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Çalışma yapılmadan önce kurum izni alınmıştır. Ayrıca öğrencilere araştırma öncesi çalışmanın amacı açıklanarak sözlü onam alınmış ve anket formlarını kendilerinin doldurmaları istenmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde yüzdeler ve ki kare testi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %8.9'unun devamlı kullandığı bir ilaç vardır. Öğrencilerin %74.9'unun reçetesiz ilaç kullandığı belirlenmiştir. Bunlardan %72.8'i ağrı kesici, %28.5'i soğuk algınlığı ilacı, %23'ü cilt kremi, %19.6'sı burun spreyi, %14.5'i vitamin kullanmaktadır. Öğrencilerin %93.6'sı evde mutlaka ilaç bulundurulması gerektiğini belirtirken, bunların %83.3'ü ağrı kesici, %59'u pansuman malzemeleri, %47.7'si ateş düşürücü, %28.5'i soğuk algınlığı ilacı olması gerektiğini bildirmiştir. %54'ü aile bireylerinin bir tedavi sonrası arta kalan ilaçlarını gerektiği zaman kullanmak üzere sakladığını belirtmiştir. Öğrencilerin %82.1'i ilaçlarını buzdolabının kapağında saklamaktadır. Evde ilaç bulundururken bunları tekrar kullanmak istediğinde; son kullanma tarihine, hastalığa uygunluğuna, şurup, göz damlası gibi ilaç formlarının kullanma talimatında belirtilen süreleri aşmamış olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada ailedeki birey sayısı arttıkça evde ilaç bulundurma oranının arttığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). Öğrencilerin dörtte üçünün reçetesiz ilaç kullandığı ve akılcı ilaç kullanımı davranışlarının yetersiz olduğu saptanmıştır. Sağlık personelinin bu konuda toplumu bilinçlendirme çalışmalarına önem vermeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akılcı ilaç, ebelik, öğrenci.

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ilacı şu şekilde tanımlamaktadır; "Fizyolojik sistemleri veya patolojik (hastalık yapıcı) durumları, alanın yararı için değiştirmek veya incelemek amacıyla kullanılan veya kullanılması öngörülen madde ya da üründür"(1).

Tıpta ilaç, hastalıkların tedavisi, önlenmesi (profilaksisi), tanısı ve daha kısıtlı ölçüde olmak üzere diğer tıbbi amaçlar (gebeliğin önlenmesi gibi) için kullanılır ve ilacın tanımı bu çerçevede içinde de yapılabilir (1).

İlaçla ilgili göz önünde tutulması gereken temel yaklaşım; gerektiği zaman, gereken nitelikte, gerektiği kadar ve gerektiği biçimde kullanılmasıdır. Bu anlamda ilacın sağlık hizmetlerinde vazgeçilmez bir önemi olmakla birlikte, aynı zamanda sağlık sorunları içerisinde de büyük bir yeri bulunmaktadır. İlaçları iki tarafı keskin bir bıçak olarak algılamak mümkündür. Yanlış kullanıldığında yaşama son

verebilirken, doğru kullanıldığında insan sağlığını ve yaşamını tehdit eden olumsuzluklara son verebilmektedir. İlaçlar; uygun seçim, uygun doz, yeterli sürede kullanıldığında insan ve toplum sağlığının sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için vazgeçilmezdir (2).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 1985 yılında Nairobi’de düzenlenen bir toplantıda, akılcı ilaç kullanımını (AİK); “ hastaların ilaçları klinik gereksinimlerine uygun biçimde, kişisel gereksinimlerini karşılayacak dozlarda, yeterli zaman diliminde, kendilerine ve topluma en düşük maliyette almaları için uyulması gereken kurallar bütünü” olarak tanımlamıştır (3,4).

AİK süreci, hastanın probleminin dikkatlice tanımlanması, tedavi amaçlarının belirlenmesi ve değişik seçenekler içinden etkinliği kanıtlanmış ve güvenilir bir tedavi seçilmesi, sonra da uygun bir reçete yazılıp, hastaya verilecek açık bilgiler ve önerilerle tedaviye başlanması, tedavinin sonuçlarının izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsayan sistematik bir süreçtir (3). Bu sürecin en doğru şekilde işlenmesi ancak devletin, ilaç endüstrisinin, doktorların, eczacıların, diğer sağlık çalışanlarının ve toplumun akılcı ilaç kullanımını benimsemesi ile mümkündür. Bu konuda toplumun bilinçlendirilmesi; hastaların bilinçsiz ilaç kullanma sıklığının azaltılması; hekime gereksiz ilaç yazdırma baskısının azaltılması, tanı koyma sürecinde hekime daha sağlıklı bilgi vermesinin sağlanması ve verilen tedaviye uyumunun artırılması açısından çok önemlidir. Bu alanda topluma yapılacak müdahalelerin daha etkin ve yerinde olması için öncelikle geleceğin sağlık profesyonellerinin bu konudaki bilinç düzeyleri ve yaklaşımları bilinmelidir (5).

Bu çalışma; Çanakkale ilinde öğrenim gören ebelik bölümü öğrencilerinin akılcı ilaç kullanımı konusunda bilgi ve davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonuçlarının akılcı ilaç kullanımı ile ilgili düzenlenecek olan eğitim programlarına büyük katkısı olacağı düşünülmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Tanımlayıcı özellikte olan bu çalışmanın evrenini Çanakkale Sağlık Yüksekokulu ebelik bölümünde okuyan 305 öğrenci, örneklemini ise 235 (evrenin % 77’si) öğrenci oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veriler, öğrencilerin tanıtıcı özelliklerini ve ilaç kullanma durumlarını içeren anket formu ile 15-29 Mart 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Çalışma yapılmadan önce kurum izni alınmıştır. Anket formunun başına, anketin yapılış nedenini açıklayan ve sonuçlarının araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacağını belirten açıklayıcı bir metin eklenmiştir. Araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanan ankette; öğrencilerin sınıfı, ailedeki birey sayısı gibi bazı tanımlayıcı özelliklerinin ardından akılcı ilaç kullanımı ile ilgili bilgi ve davranışlarını ölçen sorular soruldu. Ayrıca öğrencilere araştırma öncesi çalışmanın amacı açıklanarak sözlü onam alınmış ve anket formlarını kendilerinin doldurmaları istenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin analizi SPSS (Ver.16.0) paket programı kullanılarak değerlendirilmiş olup, verilerin istatistiksel analizinde yüzdeler ve ki kare testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Bireylerin tanıtıcı Özellikleri

Tablo 1. de ebelik bölümü öğrencilerinin tanıtıcı özelliklerine ait bulgular sunulmuştur. Araştırmaya katılan ebelik bölümü öğrencilerinin %27.2’si birinci sınıf, %31.9’u ikinci sınıf, %23.0’ü üçüncü sınıf ve %17.9’u dördüncü sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %82.6’sının ailedeki birey sayısı 5 ve 5’ten daha azdır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Ebelik Bölümü Öğrencilerinin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı

SINIF	n	%
1.Sınıf	64	27.2
2.Sınıf	75	31.9
3.Sınıf	54	23.0
4.Sınıf	42	17.9
AİLEDEKİ BİREY SAYISI		
5 ve daha az sayıda birey	194	82.6
6 ve daha az sayıda birey	41	7.4
TOPLAM	235	100.0

3.2. Bireylerin İlaç Ve İlaç Kullanım Davranışları İle İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin %8.9'unun devamlı kullandığı bir ilaç vardır.

Tablo 2.'de görüldüğü gibi öğrencilerin %74.9'unun reçetesiz ilaç kullandığı belirlenmiştir. Bunlardan %72.8'i ağrı kesici, %28.5'i soğuk algınlığı ilacı,%23'ü cilt kremi, %19.6'sı burun spreyi, %14.5'i vitamin kullanmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Reçetesiz Kullandıkları İlaç Türlerine Göre Dağılımı

İLAÇ ÇEŞİDİ	n	%
Ağrı kesici	171	72.8
Antibiyotik	3	1.3
Soğuk Algınlığı İlaçları	67	28.5
Vitaminler	34	14.5
Cilt Kremleri	54	23.0
Mide İlaçları	14	6.0
Burun Spreyleri	46	19.6
Alerji İlaçları	4	1.7
Diğer	6	2.6

Tablo 3.de görüldüğü üzere öğrencilerin %93.6'sı evde mutlaka ilaç bulundurulması gerektiğini belirtirken, bunların %83.3'ü ağrı kesici, %59.1'i pansuman malzemeleri, %47.7'si ateş düşürücü, %28.5'i soğuk algınlığı ilacı olması gerektiğini bildirmiştir.

Tablo 3. Evde Mutlaka Bulundurulması Gereken İlaçların Dağılımı

İLAÇ ÇEŞİDİ	n	%
Ağrı kesici	197	83.3
Antibiyotik	5	2.1
Soğuk algınlığı ilaçları	67	28.5
Vitaminler	31	13.2
Öksürük şurubu	56	23.8
Ateş düşürücü	112	47.7
Pansuman malzemeleri	139	59.1
TOPLAM	235	100

Öğrencilerin %54'ü aile bireylerinin bir tedavi sonrası arta kalan ilaçlarını gerektiği zaman kullanmak üzere sakladığını, %33.6'sı bu ilaçları çöpe attığını belirtmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin tedavi sonrası arta kalan ilaçları değerlendirme durumları

İLAÇLARI DEĞERLENDİRME ŞEKİLLERİ	n	%
Gerektiği zaman kullanmak üzere saklarım	127	54.0
Sağlık kuruluşuna veririm	12	5.1
Eczaneye veririm	5	2.1
Çöpe atarım	79	33.6
Tuvalete atarım	3	1.3
Diğer	16	6.8

Üzerinde saklama koşulları ile ilgili herhangi bir uyarı bulunmayan ilaçları, öğrencilerin %82.1'i buzdolabının kapağında saklamaktadır.

Çalışmaya katılan öğrenciler evde ilaç bulundururken bunları tekrar kullanmak istediğinde; son kullanma tarihine, hastalığa uygunluğuna, şurup, göz damlası gibi ilaç formlarının kullanma talimatında belirtilen süreleri aşmamış olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 5.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenciler evde bulundurmış oldukları ilaçları tekrar kullanmak istediklerinde %38.7'si hekimden, %28.1'i eczacıdan bilgi aldıklarını belirtirken, %24.3'ü ise daha önce ilaçları kullandığı için kimseden bilgi almadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5.İlaçlar Hakkında Bilgi Alma Durumu

BİLGİNİN KAYNAĞI	n	%
Hekim	91	38.7
Eczacı	66	28.1
Hemşire, Sağlık görevlisi	45	19.1
Tanıdık/Komşu/Akraba	11	4.7
Daha önce kullandığım için kimseden bilgi almam	57	24.3

Öğrencilerin %79.1'i komşularının veya tanıdıklarının tavsiyesi ile ilaç kullandığını ya da doktorundan ilaçları reçete etmesini istediğini belirtmiştir.

Hekime giderken daha önce kullanmış olduğu ilaçları ya da kronik hastalıklarına ait raporları hakkında hekimi bilgilendirme oranı %97.4 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin %73.6'sı hekimin vermiş olduğu ilaçları hekimin önerdiği süre boyunca kullandığını, %26.8'i ise ilaçları şikayeti geçene kadar kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6.'da görüldüğü gibi katılımcıların ilacın kullanımı ile ilgili bilgileri ve olası yan etkilerini nereden öğrendiklerine bakıldığında %75.7'si ilacın prospektüsü, %27.7'si eczacı, %23.4'ü hekim ve %19.6'sı ise internetten öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Katılımcıların İlacın Kullanımı ile İlgili Bilgiyi Alma Kaynakları

BİLGİNİN KAYNAĞI	n	%
Hekim	55	23.6
Eczacı	65	27.7
Yardımcı Sağlık Personeli	17	7.2
İlacın prospektüsü	178	75.7
İnternet	46	19.6

Çalışmaya katılan öğrencilerin %60.9'u reçetede yazılandan farklı olarak eşdeğer ilacı kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmada ailedeki birey sayısı arttıkça evde ilaç bulundurma oranının arttığı belirlenmiştir (p<0.05).

4.TARTIŞMA

Sağlığın temini, temel bir insan hakkı olup, sağlığı geniş kapsamda ele almak gereklidir. Sağlık hizmetinin büyük bir kısmını oluşturan ilaç kullanımı tedavi hizmetleri içinde büyük paya sahiptir. Ancak pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar ve çözümler ilaç akılcı olarak

kullanılırsa doğru yön bulmaktadır. İlacın hastaya ve topluma ulaştırılmasında görev alan tüm sağlık profesyonelleri, hastalar ve toplum, AİK konusunda bilgilendirilmelidir (6).

1985 yılında Nairobi’de ilk kez temelleri atılan akılcı ilaç kullanımı evrensel olarak tüm dünyayı ilgilendiren bir konudur. Ülkelerin bu amaçla yaptıkları sağlık harcamaları arasında ilaçlara önemli bir pay ayrılmaktadır. DSÖ verilerine göre 2006 yılında tüm dünyada ilaç harcamalarına ayrılan kaynak yaklaşık 859 milyar Amerikan Dolarıdır. Küresel gayrisafi hasıla içinde ilaç harcamalarına ayrılan pay ortalama %1,52 iken tüm dünyada ilaç harcamalarının toplam sağlık harcamaları içindeki payı ortalama %24,9’dur. Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin sağlık harcamalarına ayrılan bütçelerinin büyük bir kısmı ilaca ayrılmakta iken ülkemizde bu oran neredeyse sağlık bütçesinin yarısını kapsamaktadır. Ülkemizde ilaç ve tıbbi sarf malzemesi harcamalarının toplam sağlık harcamaları içindeki payı 2000 yılı için %33,5 olarak bildirilmiştir (6).

Yapılan çalışmalar, Türk toplumunda yanlış ilaç kullanım davranışlarının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. Bu davranışlar arasında, evde var olan mevcut bir ilacı kullanmak, eczaneye başvurmak ve akrabaların veya tanıdıkların önerdiği ilaçları kullanmak ilk sıralarda yer almıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda, Türkiye’de en çok reçete edilen ve tüketilen ilaç grubunun ağrı kesici olduğu sonucuna varılmıştır (9,10). Çalışmada da çalışmalara benzer şekilde en çok tüketilen ilaç grubunun ağrı kesici- analjezik olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %74.9’unun reçetesiz ilaç kullandığı belirlenmiştir. Bunlardan %72.8’i ağrı kesici, %28.5’i soğuk algınlığı ilacı, %23’ü cilt kremi, %19.6’sı burun spreyi, %14.5’i vitamin kullanmaktadır. Ankara’da akılcı ilaç kullanımına yönelik yapılan benzer bir çalışmada da hekime danışmadan ilaç kullanan bireylerin oranı aynıdır (7). Özçelikay ve arkadaşlarının çalışmasında ise sağlık profesyoneline danışmadan ilaç kullananların oranı daha yüksektir (8).

İlacın uygun koşullarda saklanması akılcı ilaç kullanımının önemli bir ilkesidir. Çünkü içeriği kimyasal olan ilaç insan sağlığına yarar sağladığı gibi son derece zararlı bir ürüne de dönüşebilmektedir. Isı, ışık, nem gibi faktörler ilaç kullanımında dikkat edilmesi gereken koşullar arasında yer almaktadır. Çalışmamızda öğrencilerin çoğunluğu uygun ilacı uygun koşullarda muhafaza ettiklerini belirtmiştir. Yaklaşık beşte birlik kesimde ise ilacın saklanması ile ilgili konuda hassas davranmadığı sonucuna varılmıştır. Belçika’da yapılan bir çalışmada ise ilaç kullanıcılarının 1/3 lük bir kısmının ilaçları uygun olmayan koşullarda sakladığı ve bu konuya yeterince önem verilmediği vurgulanmaktadır (6,9).

Akılcı İlaç kullanımında, hekimin önerdiği sürede ilaç kullanma tedavinin etkinliği için oldukça önem arz etmektedir. Özellikle antibiyotik kullanımı esnasında bu konuya gereken önem verilmemekte hekimin önerdiği dozdan daha az sürede ilaç kullanılmakta ve ilaca karşı direnç gelişimi hızlandırılmaktadır. Çalışmamızda katılımcıların dörtte biri ilaçları hekimin önerdiği süre boyunca kullandığını ifade etmiştir ve oran oldukça yüksektir (8).

Çalışma grubundaki öğrencilerin ilacın kullanımı ile ilgili bilgileri ve olası yan etkilerini ilacın prospektüsünden okuyor olmaları %75.7 lik oranda bulunmuştur. Bu durum ilacı kullanan öğrencilerin belirli bir bilgi düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Eşdeğer ilaç kullanımı, tedavinin daha ucuza mal olmasını sağlayabilecek bir kullanım türüdür. Ancak bunun etkili ve güvenilir bir uygulama olabilmesi için biyo eşdeğerlik çalışmalarının çok iyi yapılmış olması, zaman zaman yenilenmesi gerekli olabilmektedir. Çalışmamızda katılımcıların %60.9’u ilaç temini sırasında reçetede yazılandan farklı olarak eczacının önerdiği eşdeğer ilacı kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Özyiğit ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada katılımcıların yaklaşık %28’nin eşdeğer ilacı kabul ettiği görülmektedir. Çalışmada bulunan eşdeğer ilaç kullanım oranı diğer çalışmadan daha yüksek bulunmuş olup eşdeğer ilaç kullanımı hakkında farkındalığa sahip oldukları düşüncesine varılmıştır (6).

4. Sonuç

Çalışmanın sonuçları; araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin dörtte üçünün reçetesiz ilaç kullandığı ve akılcı ilaç kullanımı davranışlarının yetersiz olduğunu ve bu konuyla ilgili eğitim gereksinimleri olduğunu göstermiştir. Eğitimlerde; reçeteli ilaç kullanmanın önemi, gereksiz yere ilaç kullanmanın olumsuz etkileri, tavsiye ile ilaç reçetelendirmeme gibi başlıklara yer verilmesi önerilebilir. Akılcı ilaç kullanımına yönelik eğitim programlarının artırılması ve sağlık hizmetlerinin sunumunda bu konunun önemi ve gereğinin göz önünde tutulması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

1. Kayaalp,SO, Akılcı Tedavi Yönünden Tıbbi Farmakoloji, Pelikan Yayıncılık,13. Baskı,Cilt:1,syf:3.
2. Birinci Basamakta Akılcı Reçete Yazımı, TC Sağlık Bakanlığı, Refik Saydam Hıfzısıhha Merkezi Başkanlığı, Hıfzısıhha Mektebi Müdürlüğü, Araştırma Serisi:7
3. Akıcı A, Uğurlu MÜ, Gönüllü N, Oktay Ş, Kalaça S, Pratisyen Hekimlerin Akılcı İlaç Kullanımı Konusunda Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi, STED, 2002;11(7), 253-257.
4. Gülmez E, Dünyada Akılcı İlaç Kullanımı Uygulamaları, 21. Ulusal Farmakoloji Kongresi,19-22 Ekim 2011, Eskişehir.
5. Toplumun Akılcı İlaç Kullanımına Bakışı, TC Sağlık Bakanlığı, Refik Saydam Hıfzısıhha Merkezi Başkanlığı, Hıfzısıhha Mektebi Müdürlüğü, Araştırma Serisi:9.
6. Özyiğit F, Arıkan İ, Kütahya İlinde Üniversite Öğrencilerinin Akılcı İlaç Kullanımı Hakkında Bilgi, Tutum ve Davranışları, Bozok Tıp Dergisi,2015;5(1):47-52.
7. Özçelikay G. Akılcı İlaç Kullanımı Üzerinde Bir Pilot Çalışma. Ankara Ecz. Fak. Derg.2001;30(2):9-18.
8. Özçelikay G, Asil E, Köse k, A study on seeing a physician and self-medication habits of the students of Ankara University. J Fac Pharm.1996;24(1):21-31.
9. Sorensen L, Stokes JA, Purdie DM, Woodward M, Roberts MS. Medication management at home: medication-related risk factors associated with poor health outcomes. Age Ageing. 2005;34(6):626-32.
10. Gökalp O, Mollaoğlu H, Uygunsuz İlaç Kullanımı, Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 2003; 10 (2):17-20.

MALPRACTICES IN MIDWIFE APPLICATIONS

Ayten Dinç*
Remziye Gültepe*
Seda Söğüt*

Çanakkale Onsekiz Mart University, School of Health, Department of Midwifery
aytendinc@comu.edu.tr, rgultepe@comu.edu.tr, sedacangol@comu.edu.tr

ABSTRACT

Malpractice is a multi-faceted issue that has been discussed all over the world in the last 30 years, with ethical, legal, medical, educational and managerial aspects. Medical malpractice is a wide range of medical malpractice, ranging from simple injury to the death of a person, caused by the lack of standard practice in medical intervention, lack of knowledge and skill, wrong or incomplete diagnosis, wrong treatment or no treatment, legal and ethical obligations are acts and situations that take place in a fan. It is reported that one of the malpractice cases is actually a kind of medical practice mistake. Errors most frequently encountered by midwives; (inadequacy of care, abandonment of the patient), failure to notify the doctor late, not to give any notification, to overcome the limits of authority, errors due to system failure (material shortage, lack of personnel), registration errors and bribery. In our country, 525 cases were reported between 2001-2005 according to the Forensic Medicine Institution and 22.5% (118) of them are related to gynecological diseases and obstetrics clinics. 7.2% of those given decision of medical application error belong to midwives. In a study in Michigan, 35% of midwives faced a malpractice claim at least once in their profession, and 15.5% reported having undergone at least one malpractice payment of \$ 30,000 on their behalf. In Iran, the causes of malpractice were 39.2% neglect, 23.5% lack of knowledge and skills, and 19.6% did not fulfill legal and ethical obligations. 26.5% of malpractice cases were in vaginal birth and 37% of cases were in cesarean birth. Malpractice cases have become increasingly widespread in recent times. Therefore, in order to prevent erroneous applications, midwives must be careful, should be aware of its authority and responsibilities, should avoid unnecessary intervention, keep accurate and adequate records. Prevention of medical malpractice will increase the quality of health services and ensure adequate use of resources. This review is planned to draw attention to malpractice cases in midwifery practices.

Key Words: Malpractice, midwifery, birth.

EBELİK UYGULAMALARINDA MALPRAKTİS

ÖZET

Malpraktis, son 30 yılda tüm dünyada tartışılan, etik, hukuki, tıbbi, eğitimsel ve yönetsel yönleriyle çok yönlü bir konudur. Tıbbi malpraktis, sağlık personelinin tıbbi müdahalede standart uygulamayı yapmaması, bilgi ve beceri eksikliği ile yanlış veya eksik teşhiste bulunması, yanlış tedavi uygulaması veya hiç tedavi uygulamaması, hukuki ve etik zorunlulukları yerine getirmemesi ile oluşan, kişide zarar meydana getiren basit yaralanmadan kişinin ölümüne kadar uzanan geniş bir yelpazede yer alan fiil ve durumlardır. Malpraktis vakalarının yaklaşık beşte biri, aslında bir tür tıbbi uygulama hatası olduğu bildirilmektedir. Ebelerin en sık karşılaştıkları hatalar; ilaç hataları, hasta takip ve değerlendirilmesine bağlı ortaya çıkan hatalar (özen eksikliği, terk etme), riskin fark edilmeyip, hekime geç haber verme/ hiç haber vermemeye, yetki sınırlarının aşılması, sistem yetersizliğine bağlı hatalar (malzeme yetersizliği, personel eksikliği), kayıt hataları ve rüşvet olarak özetlenebilir. Ülkemizde 2001-2005 yılları arasında Adli Tıp Kurumu verilerine göre 525 olgu bildirilmiş ve bu olguların %22,5'i (118) kadın hastalıkları ve doğum klinikleri ile ilgilidir. Tıbbi uygulama hatası kararı verilenlerden %7,2'si ebeler aittir. Michigan'da yapılan bir çalışmada ebelerin %35'i mesleklerinde en az bir kez bir malpraktis iddiasıyla karşı karşıya kalmış ve % 15,5'i, kendi adına 30.000 dolar en az bir malpraktis ödemesine maruz kaldığını bildirmiştir. İran'da yapılan bir çalışmada malpraktis nedenleri, % 39,2'si ihmal, %23,5'i bilgi ve beceri eksikliği ve %19,6'sı hukuki ve etik zorunlulukları yerine getirmemesi idi. Ayrıca malpraktis olgularının% 26,5'i vajinal doğumda ve% 37'si sezaryen doğumda gerçekleşmiştir. Malpraktis davaları son zamanlarda giderek yaygınlaşmaktadır. Bu nedenle hatalı uygulamaları önlemek için ebeler dikkatli olmalı, yetki ve sorumluluklarının bilincinde olmalı, gereksiz müdahale uygulamaktan kaçınmalı, doğru ve yeterli kayıt tutmalıdır. Tıbbi malpraktisin önlenmesi sağlık hizmetlerinin kalitesini artıracak ve kaynakların yeterli kullanılmasını sağlayacaktır. Bu derleme ebelik uygulamalarında malpraktis olgularına dikkat çekmek amacıyla planlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Malpraktis, ebelik, doğum.

1.GİRİŞ

Tıbbi Malpraktis (Hatalı tıbbi uygulama), sağlık mesleği mensuplarının mesleğini uyguladığı esnada hatalı, kusurlu hareketleri sonucu ortaya çıkan zarar olarak tanımlanmaktadır. Hatalı tıbbi uygulama; ihmal, dikkatsizlik, bilgisizlik, beceri eksikliği ve hasta bakımında yetersizlik, emir ve yönetmeliklere uymama sonucunda gelişmektedir (1,2). Sağlık bakım ve tedavi uzmanları göreve başlamadan önce, bakım verdikleri kişilere herhangi bir zarar vermeyeceklerini de içeren meslek yemini etmektedirler. Ancak görevlerini yerine getirirken tüm dikkat ve donanımlarına rağmen engelleyemedikleri hatalardan dolayı hastalar mağduriyet yaşayabilmektedir (2).

Bireye tedavi ve bakım sırasında bilerek ya da bilmeyerek zarar vermek kusur kavramı içine girmektedir. Kusur tiplerine göre suç, Türk Ceza Kanunu'nda "kasıtlı" ve "taksirli" olmak üzere ikiye

ayrılmakta olup kasıtlı suç, suçun bilerek ve istenerek gerçekleştirilmesiyle, taksirli suç ise “Tedbirsizlik, dikkatsizlik, meslekte acemilik, emir, nizam ve talimatlara uymama nedeniyle yaralamaya ya da ölüme sebep olmak” şeklinde tanımlanmaktadır. Türk Ceza Kanunu’na göre hatalı tıbbi uygulamalar, “taksirli suçlar” kapsamında değerlendirilmektedir (2,3).

Neticenin öngörülebilir olmadığı hallerde taksir sorumluluğu da söz konusu olmaz. Keza faile yüklenebilecek bir kusur bulunmadığı takdirde de meydana gelen neticeden dolayı bir sorumluluk da yüklenemez. Tıp dilinde bu takdirde’’ komplikasyondan’’ bahsedilir (4).

Komplikasyon, tıbbi standarda uygun bir müdahale yapılmasına rağmen, ortaya çıkabileceği tıp çevreleri tarafından kabul edilen ve her türlü tedbir alınmasına rağmen kaçınılmaz olarak meydana gelen zararlar olarak tanımlanmaktadır (5). Zamanında fark edilmez veya fark edilmesine karşın gerekli önlemler alınmaz ya da fark edilip önlem alınmasına karşın yerleşmiş standart tıbbi girişimde bulunulmaz ise komplikasyonlar malpraktise dönüşebilmektedir (6).

Tıbbi bir müdahalenin kusur yönünden incelenebilmesi için öncelikle hukuka uygun olup olmadığı araştırılmaktadır. Bir müdahalenin hukuka uygun olabilmesi için:

- Müdahalede bulunan kişinin buna yetkili olması, (Yetkili olmayan kişiler; Tıp Fakültesi’nden mezun olmamış kişinin hekimlik yapması, ebe olmayıp köyde doğum yaptırma vb)
- Müdahalenin mesleğin gereklerine uygun yürütülmesi,
- Aydınlatma ve rıza gerekmektedir.

Rızanın bulunmadığı durumda ise genel sağlığın korunması gibi daha üstün bir kamusal yarar olmasına gerek vardır (7).

2. MALPRAKTİSİN DÜNYA’DA VE ÜLKEMİZDE GÖRÜLME DURUMU

Amerikan Tıp Enstitüsünün 2000 yılı raporuna göre ABD’de her yıl 44.000 ile 98.000 arasında hastanın tıbbi uygulama hatalarına bağlı öldüğü bildirilmektedir. Yurtdışında tıbbi uygulama hatası iddialarının artmasının nedenleri arasında tıpta sürekli yeniliklerin görülmesi ve bunların bütün topluma hızla yayılması, toplumun bilinç ve eğitim düzeyinin artması, sigorta sisteminin gelişmesi, hak arama mücadelesi gibi çeşitli tıbbi, hukuki ve sosyal faktörler yer almaktadır (10).

Michigan’da yapılan bir çalışmada ebelerin %35’i mesleklerinde en az bir kez bir malpraktis iddiasıyla karşı karşıya kalmış ve %15.5’i kendi adına 30.000 dolar en az bir malpraktis ödemesine maruz kaldığını bildirmiştir (12).

Yine İran’da yapılan bir çalışmada malpraktis nedenlerinin %39.2’si ihmal, %23.5’i bilgi ve beceri eksikliği ve %19.6’sı hukuki ve etik zorunlulukları yerine getirmemesi olarak bulunmuştur (13).

Tıbbi uygulama hatası iddiaları son yıllarda ülkemizde de giderek artan oranlarda karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde 2001-2005 yılları arasında Adli Tıp Kurumu verilerine göre 525 olgu bildirilmiş ve bu olguların %22.5’i (118) kadın hastalıkları ve doğum klinikleri ile ilgilidir. Tıbbi uygulama hatası kararı verilenlerden %7.2’si ebelere aittir (11).

3. OBSTETRİK MALPRAKTİS NEDENLERİ VE BUNU ÖNLEMEDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER

Adli Tıp Kurumu’na tıbbi uygulama hatası olup olmadığı yönünde görüş sorulan dosyaların %30’u kadın hastalıkları ve doğum uzmanlık alanı ile ilgili olup bunların %90’ını da gebelik takibi ve doğumlardan oluşmaktadır (7,8,9).

Kadın hastalıkları ve doğum alanında yakınma nedenleri üç grupta incelenebilir:

- 1- Anne ile ilgili nedenler: Abortus, ektopik gebelik, amnion sıvı embolisi, preeklampsi, eklampsi, erken membran rüptürü, miad aşımı, plasenta anomalileri, postpartum kanama, perine yırtığı ve sistemik hastalık belirlenen annelerin ve/veya fetuslarının uğradığı zarardan sağlık personeli sorumlu tutulmaktadır.

- 2- Fetusta gebelik takibi ile ilgili olanlar: Bebekteki anomaliyi gebelikteki ilaç kullanımına veya maruz kalınan radyasyona bağlayarak şikâyetçi olan aileler yanında bebekteki anomalinin ya da genetik hastalıkların gebelik takibi sırasında saptanamadığını ileri sürerek dava açan aileler de bulunmaktadır.
- 3- Doğumda fetusta ilgili olanlar: Hipoksi, doğum travmaları, düşürülme, brakial pleksus lezyonu ve/veya klavikula kırığı ve forseps/vakum uygulamasına bağlı yaralanmalar şeklinde sıralanabilir (7).

Ebeler genellikle üç tipte malpraktisten sorumlu tutulmaktadır:

- Gebelikteki eksik izlem ve gebelik ile ilgili yanlış değerlendirme komplikasyonları
- Gebelik ile ilgili problemleri tespit edememek ve tam vaktinde bir hekime rapor edememek
- Gebelik veya doğum sırasında uygunsuz girişimler (14).

Sağlık hizmetlerini sunum sürecinde ortaya çıkabilecek ters etkiler ya da olumsuz sonuçlar incelendiğinde, Bunları oluşturan hataların büyük çoğunluğunun Önlenebilecek yapıda olduğu görülmektedir.

Kadın hastalıkları ve doğum alanında istenmeyen olayları önlemede etkili olan faktörler şunlardır:

- Açık iletişim ve ekip çalışması
- Tam ve doğru tıbbi kayıt tutma
- Personel becerisini artırma
- Hasta güvenliği için iş birliği
- Hasta güvenliğinin kurumsal bir sorumluluk olarak benimsenmesi
- Elektro-fetal monitörizasyon sertifikası
- Hasta güvenliği kültürünün değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir (6).

4.SONUÇ

Son yıllarda ebeler uygulama alanının temelini oluşturan doğum nedeniyle ortaya çıkan malpraktis davaları giderek yaygınlaşmaktadır. Ebeler tarafından yapılan bu hatalı uygulamaların nedenleri arasında dikkatsizlik, tedbirsizlik, ihmal, doğru tanı koyamama, doğru karar verememe, mesleki beceri eksikliği, gereksiz müdahalelerde bulunma, yetki sınırını aşan girişimleri uygulama ve doğru ve yeterli kayıt tutmama yer almaktadır. Bu nedenle hatalı uygulamaları önlemek için ebeler dikkatli olmalı, güncel bilgileri takip etmeli, görev, yetki ve sorumluluklarının bilincinde olmalı, acil durumlarda hekim ile iş birliği içinde çalışmalı, gereksiz müdahale etmekten kaçınmalı, doğru, yeterli ve zamanında kayıt tutmalıdır. Hasta güvenliğini riske eden durum meydana geldiğinde çözümüne yönelik uygulamaların yapılması ve bunu yaparken de tüm hastane idari birimlerinin ve çalışanlarının ortak kararları doğrultusunda yapılması, düzenli ve sürekli olarak hizmet içi eğitim programlarının yapılması ve sonuçlarının değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- 1.Zencirci Demir A, Hemşirelik ve Hatalı Tıbbi Uygulamalar, Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi,2010 (1) 67-74.
- 2.Türkmen H, Ekti Genç R, Ebelik ve Yenidoğanda Malpraktis, Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 2017;20:2.
3. Türk Ceza Kanunu. 2004. Kanun no: 5237. İkinci Kısım Ceza Sorumluluğunun Esasları, Birinci Bölüm, Ceza Sorumluluğunun Şahsiliği. Kast ve Taksir.
4. Hakeri, H. Tıp Hukuku. 7.Baskı, Ankara; 2013.
- 5.Somer P, Komplikasyon Yönetimi, Tıp Hukuku atölyesi, Akyıldız/Hakeri/Çelik/Somer,Ankara,2013.

- 6.Esencan Yılmaz T, Aslan E, Jinekoloji Ve Obstetride Tıbbi Hatalar Ve Hasta Güvenliği, Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 2015;3(2),152-161.
7. Özorhan EY,Öztürk Altınayak S, Ejder Apay S, Obstetrik Acillerde Adli Vakalar, Kocatepe Tıp Dergisi, 2017;18:119-129.
8. Birgen N. Gebelik komplikasyonlarına adli tıp açısından bakış. Türkiye Klinikleri Jinekoloji Obstetrik Özel Dergisi 2010;3(1):92- 8.
- 9.Koç S, Can M (Ed). 2. Tıp Hukuku Günleri Adli Obstetrik ve Jinekoloji. In: Tunalı IG. Kadın doğum uzmanlarının gebelik, doğum ve doğum sonrası karşılaştığı sorunlar. İnci Baskı, İstanbul: 2012: 67.
- 10.Pakiş I, Polat O, Tıbbi Uygulama Hatalarında Hekim Sorumluluğu, Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi ,2011; 2(3),119-125.
11. Pakiş I, Yayıcı N, Karapirli M, Polat O. Ölümle sonuçlanan tıbbi uygulama hatalarına yaklaşımda adli otopsinin rolü. Türkiye Klinikleri J Med Sci 2008; 28:30-9.
- 12.The İmpact of Malpractice Burden On Michigan Obstetrician- Gynecologists' Career Satisfaction, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1049386708000364> (Erişim Tarihi:14.08.2018).
- 13.Evaluating different types of malpractices in midwifery that were referred to forensic medicine commission and the medical council between 2006 and 2011 in İsfahan province,2013.
14. Gündoğmuş Ü, Özkara E, Mete S, Nursing And Midwifery Malpractice In Turkey Based On The Higher Health Council Records, Nursing Ethics 2004 11 (5),489-499.

TO BE CHILD IN DIGITAL WORLD

Duygu Karaarslan

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, duyugum8686@hotmail.com

ABSTRACT

In the beginning, the technology that entered the human life with mechanical inventions has now opened the door of a virtual world, leaving its place to digitalize. Within this digital world, individuals can access all kinds of knowledge, share and use this information and produce new information. The Internet and digital media have positive aspects as well as negative aspects. Adult people can't recognize the extent of the risks involved and can't recognize the dimensions of children's risks. These risks would be most affected individuals are children with the necessary maturity of the internet and e-literacy acquisition has not yet. The increased communication speed with the use of information and communication technologies in communication does not leave enough time for users to consider the ethical dimension of the actions performed on the internet. Electronic information can be exchanged more easily and are more fragile than information on paper, which is open to intrusion threats. Parents have great duties in order to be cautious in these environments where children who can not be aware of these negativities can be cautious. Parents wondering when their kids play outside, they are now curious about their children in their homes. Therefore, the roles of parents change as well. Along with the developments in technology, children and adolescents who are not yet ready to the digital world do not know how to evaluate the complex information they encounter. While the Internet seemed like a giant drug at first, some of the ethical and security problems that it brought with it broke out, and the move to the newspaper headlines and televisions brought with it certain social concerns. The digital age tasks of parents who are responsible for the development of the child in the first instance can not be limited to providing access to the child's digital technology. The fact that the Internet is rapidly spreading and becoming accessible everywhere makes it impossible to keep children away. Rather than keeping away, they must begin to describe themselves as malicious content and become conscious individuals and stay away from possible threats. In this regard, digital literacy courses should be emphasized and especially the concepts of personal safety and confidentiality of children should be taught.

Key Words:Digital World, Child, Internet Parenting

DİJİTAL DÜNYADA ÇOCUK OLMAK

ÖZET

Başlarda mekanik icatlarla insan yaşamına giren teknoloji günümüzde yerini dijitalleşmeye bırakarak sanal bir dünyanın kapısını açmıştır. Bu dijital dünya içerisinde bireyler, her türden bilgiye ulaşabilmekte, bu bilgileri kullanıp paylaşabilmekte ve yeni bilgiler üretebilmektedirler. İnternetin ve dijital ortamların olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Karşılaşılan risklerin ne boyutta olabileceğini yetişkin insanlar fark edebilirken çocuklar risklerin boyutlarını fark edemezler. Bu risklerden en çok etkilenecek bireyler gerekli internet okuryazarlığını ve e-olgunluğu henüz edinmemiş olmaları ile çocuklardır. İletişimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile artan haberleşme hızı, internet üzerinde gerçekleştirilen eylemlerin etik boyutunun iyice düşünülmesi için kullanıcılar yeterince zaman bırakmamaktadır. Elektronik bilgi çok daha kolay değiştirilebildiği ve yetkisiz girişler için tehde açık olduğundan kağıt üstünde olan bilgiden daha kırılmalıdır. Bu olumsuzlukların farkında olamayacak çocukların bu ortamlarda dikkatli olması için ebeveynlere büyük görevler düşmektedir. Çocuklarını dışarıda oyun oynarken merak eden ebeveynler, artık evlerinde de çocuklarını merak etmektedirler. Dolayısıyla ebeveynlerin rolleri de değişmektedir. Teknolojideki gelişmelerle birlikte dijital dünyaya henüz hazır olmayan çocuk ve ergenler karşılaştıkları karmaşık bilgileri nasıl değerlendireceklerini bilememektedir. İnternet ilk zamanlarda her derde deva bir ilaç gibi görünürken, beraberinde getirdiği bir takım etik ve güvenlik problemlerinin patlak vermesi ve konunun gazete manşetleri ve televizyonlara taşınması belirli toplumsal kaygıları da beraberinde getirmiştir. Çocuğun gelişiminden birinci derecede sorumlu olan ebeveynlerin dijital çağdaki görevleri, çocuğun dijital teknolojilerine erişimini sağlamakla sınırlandırılmaz. İnternetin hızla yayılıp, her yerde erişilebilir hale gelmesi, çocukların uzak tutulmasını imkânsız hale getirmektedir. Uzak tutmak yerine, zararlı içeriklerin anlatılması ve bilinçli birey haline getirip, olası tehlikelerden kendi kendilerine uzak kalmayı başarmalıdır. Bu konuda da dijital okuryazarlık dersi üzerinde önemle durulmalı ve özellikle çocukların kişisel güvenlik ve gizlilik kavramlarının öğretilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Dünya, Çocuk, İnternet Ebeveynliği

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde hızlı bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Yaşanan gelişmeler büyük kitleler tarafından hızlı bir şekilde benimsenmekte ve kullanılmaktadır. Kullanılan bu teknolojilerin olumlu yanlarının yanı sıra olumsuz yanlarının da bulunduğu değişimin hızına paralel olarak göz ardı edilmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Ülkemizde de başta İnternet olmak üzere bilgi iletişim teknolojileri hızlı bir şekilde gelişim göstermekte, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı başta çocuklar ve gençler olmak üzere insan hayatında yadsınamayacak bir oranda daha fazla yer almaktadır. Bu nedenle çocukların, çocuk haklarına uygun bir şekilde bilgi iletişim teknolojileri ile yaşamasının sağlanması, bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanarak gelişimini daha iyi sürdürebilmesi, zararlı yönlerinden korunması, doğru yönde faydalanabilmeleri konusunda bilinçlendirilmeleri ve doğru yönlendirilmeleri ile katılım imkânlarına olanak sağlanması önem arz etmektedir. Anne ve babalar, çocukların ne yiyip, ne içeceğinden, hangi giysilerin zararlı olduğuna dair, sağlık iletişimi anlamında dijital uzamda, çok faydalı bilgilere ulaşabilmektedirler. Anne babaların bu kadar üzerinde durdukları çocuk sağlığı üzerinden, gözden kaçırmış oldukları bazı

sorunlar ortaya çıkmaktadır. Uçsuz bucaksız bir alan olan internet, her yaş aralığından olduğu gibi, çocuk kullanıcıların da aktif olarak katıldığı bir mecradır. Çocuklar kişisel güvenlik ve gizlilik hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarından internetin olası tehlikelerinden kendilerini korumayı da çoğu zaman başaramamaktadırlar.

2. Dijital Teknoloji

Dijital teknoloji; Doğru bir şekilde kullanıldığı ve herkesin erişimine açık olduğu takdirde, dezavantajlı çocukların hayatlarında köklü bir değişim yaratabilir. Yoksulluk, etnik köken, toplumsal cinsiyet, engellilik, göçe zorlanma ya da coğrafi yalıtılmışlık gibi nedenlerle diğer çocukların gerisinde kalan dezavantajlı çocukların fırsatlarla dijital dolu bir dünyaya adım atmasını sağlayabilir ve dijital dünyada başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri kazanmalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte, erişimi yaygınlaştırmadığımız takdirde, dijital teknoloji; çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerine engel olan yeni ayrımlara da yol açabilir. Bu alandaki hızlı değişimi yakalamak için bir an önce harekete geçmemiz gerekir. Aksi halde, dezavantajlı çocuklar; çevrimiçi riskler nedeniyle çeşitli tehlikeler (sömürü, istismar ve hatta insan ticareti vb.) karşısında daha da savunmasız kalabilir. Bu riskler, çocukların zarar görmesine yol açabilecek daha görünmez tehditler de oluşturabilir.

2.1. Dijital Dünya ve Çocuk

Çocuğun gelişiminden birinci derecede sorumlu olan ebeveynlerin dijital çağdaki görevleri, çocuğun dijital teknolojilerine erişimini sağlamakla sınırlandırılmaz. Çocuğa sunulan bu ve benzeri araçlar ve ortamların denetimsiz kullanımı çocukları pek çok risk ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocuklarının olumlu İnternet kullanım deneyimlerine ortak olarak, onların İnternet güvenliğine katkıda bulunmaları gerekliliği ortaya çıkmıştır. İnternet'in ve dijital ortamların olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bu olumsuzlukların farkında olamayacak çocukların bu ortamlarda dikkatli olması için ebeveynlere büyük görevler düşmektedir. Dijital çağın getirdiği olanaklarla birlikte ebeveynlerin rolleri de değişmektedir.

3. Dijital Ebeveynlik

Ebeveyn, bireyi biyolojik olarak yetiştirmenin yanı sıra duyuşsal, sosyal ve eğitimsel gelişiminden de sorumlu olan anne, baba ya da aile büyüğü olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle çocukların buldukları ya da karşılaştıkları tüm ortamlar ebeveynlere farklı roller yükleyebilmektedir. Ebeveynlerin görevi çocuğa sadece bilgisayar ve İnternet gibi ortamları tanıtmak ve bu ortamlara erişimlerini sağlamak olarak tanımlanamaz. İnternet'te çocukların kontrolsüz bir şekilde bırakılmaması oldukça tehlikeli sonuçlara maruz kalmamak için gereklidir. Ebeveynlerin, çocuklarını fiziksel alanlardaki olumsuzlukların yanı sıra dijital ortamlarda da koruması gerekmektedir. Bu bağlamda sözü edilen rollerin dijital ebeveynlik kavramına işaret ettiği söylenebilir. Dijital ebeveyn; dijital çağın gereksinimlerine göre hareket eden, temel düzeyde dijital araçlara hakim, uçsuz bucaksız bir ortam olan dijital ortamlardaki olanakların farkında olan ve çocuğunu bu ortamlardaki risklere karşı koruyabilen, kişi haklarına gerçek hayatta saygı duyulması gerektiği gibi sanal ortamda da aynı şekilde davranılması gerektiğini çocuğuna aşılaman ve teknolojik gelişmelere kendini kapatmayan bireydir.

4. Sonuç

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte insan hayatı bir yandan kolaylaşırken diğer yandan da bu kolaylaşmanın olumsuz bir sonucu olarak bazı risklerle karşı karşıya kalınmaktadır. Karşılaşılan risklerin ne boyutta olabileceğini yetişkin insanlar fark edebilirken çocuklar risklerin boyutlarını fark edemezler. Bu risklerden en çok etkilenecek bireyler gerekli İnternet okuryazarlığını ve e-olgunluğu henüz edinmemiş olmaları ile çocuklardır. Çocuklar ve ergenler; çevrimiçi ortamlarda kurdukları ilişkilerin ve eriştikleri çevrimiçi içeriğin güvenilirliğini sorgulayacak eleştirel kapasiteye de genelde sahip değildir. Bu durum, çocukları hem korumak hem de güçlendirmek için dijital okuryazarlık eğitimlerinin yaygınlaştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Kaynakça

- 1) Yaman F., Dönmez O., Yurdakul Kabakçı I., Odabaşı F., Dijital Dünyanın Ailesi: İnternetİK Aile (2016). Eğitim Teknolojileri Okumaları.
- 2) Dünya Çocuklarının Durumu 2017: Dijital Bir Dünyada Çocuklar, (www.unicef.org.tr).
- 3) Ocak M.A, Aile ve İnternet (2012), Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile Eğitim Programı, (www.aep.gov.tr).
- 4) Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital Ebeveynlik Ve Değişen Roller. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(4), 883-896.
- 5) Yılmaz, A.,& Biricik, Z. Sağlık İletişiminde Dijital Medya Kullanımının Çocuk Sağlığı Üzerine Etkileri: Sosyal Medya ve Çevrimiçi Oyunlar Üzerine Bir İnceleme (2017), Atatürk İletişim Dergisi, (14), 173-186.
- 6) https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/sunumlar/Internetin_sosyal_etkileri_komisyon_sunumu.pdf
(Erişim Tarihi: 01.04.2018)

WHY IS SEXUAL HEALTH EDUCATION IMPORTANT TO YOUNG PEOPLE?

Sema ÜSTGÖRÜL

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
sema84car@hotmail.com

ABSTRACT

Sexual health is a state of physical, emotional, mental and social well-being in relation to sexuality; it is not merely the absence of disease, dysfunction or infirmity. Sexual health requires a positive and respectful approach to sexuality and sexual relationships, as well as the possibility of having pleasurable and safe sexual experiences, free of coercion, discrimination and violence. For sexual health to be attained and maintained, the sexual rights of all persons must be respected, protected and fulfilled. It is aimed to provide safe sex behaviors along with knowledge skills and to increase the respect of the individual himself / herself in order to make informed, conscious, healthy, respectful choices about education with the youth. Young people have the right to lead healthy lives, and society has the responsibility to prepare youth by providing them with comprehensive sexual health education that gives them the tools they need to make healthy decisions. Sexual health education is "a lifelong process of acquiring information and forming attitudes, beliefs, and values about such important topics as identity, relationships, and intimacy". Sex education should treat sexual development as a normal, natural part of human development.

This paper provides an overview on effective sex education, the importance and necessity of sexual health education and how it can impact young people's lives.

Key Words: Sexual health, Young people's sexual health, Sexual health education

GENÇLERE VERİLECEK CİNSEL SAĞLIK EĞİTİMİ NEDEN ÖNEMLİ?

ÖZET

Cinsel sağlık; cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunmak, istenmeyen gebelikleri önlemek ve cinsel işlev bozukluklarından ve istismardan uzak olumlu deneyimler yaşayabilmektir. Cinsel sağlığın korunması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi kapsamlı bir cinsel sağlık eğitimi ile mümkündür. Eğitim ile gençlere cinsellikle ilgili, bilinçli, sağlıklı, saygılı seçimler yapmaları için bilgi beceri ile birlikte güvenli cinsel davranışlar kazandırmak, bireyin kendisine saygısını artırmak amaçlanmalıdır. Gençler sağlıklı yaşamlar kurma hakkına ve toplum onlara sağlıklı kararlar vermek için ihtiyaç duydukları araçları sağlayan kapsamlı bir cinsel sağlık eğitimi verme sorumluluğuna sahiptir. Cinsel sağlık eğitimi, "bilgi edinme ve kimlik, ilişkiler ve yakınlık gibi önemli konularla ilgili tutum, inanç ve değerler oluşturma sürecinin ömür boyu süren bir boyutudur. Cinsel eğitim, cinsel gelişmeyi insani gelişmenin normal, doğal bir parçası olarak ele almalıdır. Bu makale etkili cinsel eğitim, cinsel sağlık eğitiminin önemi ve gerekliliği ve gençlerin hayatlarını nasıl etkileyebileceği hakkında genel bir bakış sunmaktadır.

Anahtar kelime: Cinsel sağlık, Gençlerin cinsel sağlığı, Cinsel sağlık eğitimi.

1. Giriş

Cinsellik temel bir içgüdü olarak nitelendirilmekte olup, bireyin bedensel ve ruhsal katılımıyla gerçekleşen, doyuma ve üremeye yönelik yaşantılar olarak tanımlanmaktadır (Öksüz 2016). Bununla birlikte biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel, ahlaki, antropolojik, politik ve ekonomik boyutları olan, bedensel olduğu kadar duygu ve düşüncenin iç içe geçtiği, oldukça karmaşık bir işleyişi ifade etmektedir. Sağlıklı cinselliğin ilk adımı, cinselliğe tüm bu boyutlarıyla bütüncül olarak yaklaşmaktır. Bütüncül yaklaşımı sağlayabilmek için bireylerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir (Ersanlı ve Kumcağız, 2016).

2. Cinsel Sağlığın Önemi

Cinsel sağlık, tüm yaş gruplarındaki bireylerin kişisel sağlığının ve yaşam kalitesinin önemli bir boyutudur. 21. yüz yılda olmamıza rağmen ülkemizde cinsel eğitiminden yeterince söz edilememekte, cinsellikle ilgili konuların konuşulmasında hâlâ kaçınılmaktadır. Bunun nedeni toplumumuz, cinsellik ve cinsel sağlık konusunda tutucu/muhafazakâr bir tutum sergilenmesi ve cinselliğin "gizli, ayıp, yasak" olarak nitelendirilmesidir (Zeren ve Gürsoy, 2018). Cinselliğe karşı oluşan bu tabular nedeni ile gençler cinsellik, cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusunda yeterli ve doğru bilgiye erişememektedir. Merak edilen bir dürtü haline gelen cinsellik hakkındaki bilgiler de genellikle informal yollarla edinilmekte ve birçok yanlış davranışı beraberinde getirmektedir (Eliküçük ve Sönmez, 2011).

3. Cinsel Sağlık Eğitimi

Cinsel sağlık eğitimi; çocukların ve adölesanların bedensel, duygusal, sosyal, zihinsel ve cinsel gelişimlerini takip etme, kız ve erkek cinsiyet rollerini kabul etmesine, kendi cinsinin özellikleri ve

karşı cinsin özellikleri ile bir bütün içinde yaşamasına yardımcı olmak amacıyla verilen bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarıdır. Cinsel eğitim; çocukların cinselliğe yönelik pozitif bir bakış açısı geliştirmelerini destekleyerek, cinsel sağlıklarını koruyacak bilgi ve yetenekleri kazanmalarını sağlar (Borawski ve ark. 2015). Cinsellik konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında; cinsel sağlık eğitimi verilmeyen toplumlarda ilk cinsel deneyim yaşının giderek düştüğü, gençlerin güvenli olmayan ve riskli cinsel davranışlarda bulunduğu, cinsel taciz ve istismara maruz kaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle gençlerin, cinsel sağlıklarını korumaları, doğru bilgi ve beceriler kazanmaları için cinsel sağlık eğitimi tüm toplumlarda verilmesi gereken, sosyal bir sorumluluk içeren önemli bir konu olduğu unutulmamalıdır (Layzer ve ark. 2017).

3.1. Ergenlik Döneminde Cinsel Sağlık

Gençler, koruyucu sağlık hizmetlerini en az kullanan gruplardan biri olup, birçoğu toplumsal ve kültürel nedenlerle üreme sağlığına erişememekte ve üreme sağlığı haklarını kullanamamaktadır. Bu nedenle gençlik döneminde oluşan davranış biçimleri hem bireyi hem toplumu etkilemektedir (Yücesan ve Ayaz, 2018). Tüm dünyada ilk cinsel ilişki yaşının daha genç yaşlara kaydığı gerçeği başta istenmeyen gebelikler, bu gebeliklerin komplikasyonları, erken yaşta evliliğe zorlanma ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar olmak üzere adölesanları çeşitli risklerle karşı karşıya bırakmaktadır. Gençlere ilk cinsel ilişkiden önce riskli davranışları azaltmada doğru ve yeterli bilgi cinsel eğitim programları ile verilebilir. Bazı erişkinler cinsel konularda gençlere eğitim verilmesi ile onların cinsel aktivitelerinde artış olacağına inanmaktadır. Oysaki gençlerin ihtiyaçlarına uygun nitelikli cinsel eğitim programları hazırlamak onları riskten korumak açısından oldukça önemli olup (Ersanlı ve Kumcağız, 2014), DSÖ gençler arasında madde kullanımı, intihar oranlarında artış, cinsel şiddet ve istismara maruz kalma oranlarındaki artış olduğunu bu nedenle cinsel eğitimin mutlaka gençlere verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (DSÖ, 2010).

4. Sonuç

Cinsel sağlık, sağlıklı bir yaşamın önemli ve ayrılmaz bir parçasını olup, cinsel sağlık eğitimi ile bireylerin cinsel mitleri azalmakta ve özsaygıları artmaktadır. Bununla birlikte cinsel sağlık eğitimi gençlere üreme sağlığı konusunda bilinçli seçimler yapması, istenmeyen ve adölesan gebeliklerin önlenmesi, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar hakkında bilgi edinmelerine olanak sağlamaktadır (Borawski ve ar. 2015). Cinsel eğitim, bireyin doğduğu andan itibaren başlayarak bütün yaşamın içerisinde olan bir süreçtir. Cinsel sağlık eğitimi, çocuklar ve gençler için yaşa uygun olarak ailede başlamalı ve okullarda devam ettirilmelidir (CETAD 2007).

Özellikle gençlerin sağlıklı cinsel yaşama sahip olabilmesi için, toplum tabanlı farkındalık çalışmalarına, bilgi veren-hizmet sunan uygulamalara ve eğitim çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu nedenle cinsel sağlık eğitimi gerek sağlık kurumlarında gerek okullarda kapsamlı, yapılandırılmış ve yasaya uygun olarak verilmelidir (Zeren ve Gürsoy, 2018).

Kaynakça

1. Öksüz, Y. (2016). Cinsel eğitim. Pegem Atıf İndeksi, 13-48.
2. Ersanlı, K., & Kumcağız, H. (2016). Cinsel sağlık eğitimi. Pegem Atıf İndeksi, 001-310.
3. Zeren F., Gürsoy E. (2018)Neden cinsel sağlık eğitimi? Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, sbedergi@duzce.edu.tr, 8(1): 29-33
4. CETAD (2007). Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Araştırması. Cinsel Eğitim ve Sorunları-Bilgilendirme Dosyası -1. Avrupa Birliği tarafından finanse edilen T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Üreme Sağlığı Programı kapsamında desteklenen "Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Alanında Ulusal ve Yerel Medya Yoluyla Savunuculuk" projesi. (Erişim adresi: www.cetad.org.tr/CetadData/./2692011154421-Arastirma_sonuclari_Dosyası, Erişim tarihi: 21.07.2016).
5. WHO, (2010). Sexual and reproductive health
http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/rhr_hrp_10_22/en/ Erişim tarihi: 12.05.2018.
6. Yücesan, A., & Ayaz, S. (2018). Okullarda Göz Ardı Edilen Bir Konu: Cinsel Sağlık Eğitimi. *Med J SDU/SDÜ Tıp Fak Derg*, 25(2), 200-209.

7. Borawski, E. A., Tufts, K. A., Trapl, E. S., Hayman, L. L., Yoder, L. D., & Lovegreen, L. D. (2015). Effectiveness of health education teachers and school nurses teaching sexually transmitted infections/human immunodeficiency virus prevention knowledge and skills in high school. *Journal of School Health, 85*(3), 189-196.
8. Layzer, C., Rosapep, L., & Barr, S. (2017). Student Voices: Perspectives on Peer-to-Peer Sexual Health Education. *Journal of School Health, 87*(7), 513-523.
9. Eliküçük A, Sönmez S. (2011). 6 Yaş Çocuklarının Cinsel Gelişim ve Eğitimiyle İlgili Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi.12*(7): 45-62.

INVESTIGATION OF FACTORS AFFECTING ACADEMIC SELF-EFFICACY

Mücahit Öztop¹

Nesrin Yağcı¹

Pamukkale University, mucahitoztop@gmail.com

ABSTRACT

There are many factors that influence the academic success of students in education, and it is important for the scholar responsible for education to consider these factors in terms of the quality of the education and the success of the student. An important factor affecting academic success is the level of academic self-efficacy and the academic success of student with higher academic self-efficacy has been shown to be higher than student with lower academic self-efficacy. The purpose of this study is to examine the factors affecting academic self-efficacy. A total of 702 (335 male, 367 female) healthy university students studying at Pamukkale University School of Physical Therapy and Rehabilitation and Faculty of Sports Sciences were included in the study. The mean age of the participants was 21.29 ± 1.69 years, the Body Mass Index (BMI) values were 22.35 ± 3.08 kg / m², and the general grade average (GPA) values were 2.91 ± 0.47 out of 4. After recording the demographic information of the participants, the Academic Self-Efficacy Scale of the 4-point Likert scale type, developed by Jerusalem and Schwarzer, was used to assess academic self-efficacy levels. The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) Short Form, which was developed by Craig et al. in 2003 and consists of 7 questions, questioning the level of physical activity and sitting time, was used to measure the participants' physical activity levels, and their sports related habits were also questioned. The effects of the data obtained from participants on the level of academic self-efficacy were examined by applied linear regression analysis. The results showed that physical activity score obtained from the IPAQ, GPA value, number of years and days / weeks of regular sports have positive effect on the academic self-efficacy; and average daily sitting time have negative effect on the academic self-efficacy ($p < 0.05$). The relative importance of the variables examined according to the standardized regression coefficients on the academic self-efficacy level are as follows; GNO ($\beta = 0,164$), daily sitting time ($\beta = -0,159$), IPAQ score ($\beta = 0,156$), number of days / weeks of regular sports ($\beta = 0,141$) and regular sports year ($\beta = 0,130$). The results of our study showed that the most important variable affecting academic self-efficacy was not only the GPA but also a significant effect of the daily sitting time and the level of physical activity.

Key Words: Academic Self-Efficacy, GPA, Regularly Sports

AKADEMİK ÖZ YETERLİĞE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

ÖZET

Eğitim ve öğretimde öğrencilerin akademik başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır ve eğitimden sorumlu bilim insanlarının bu faktörleri göz önünde bulundurmaları, eğitimin kalitesi ve öğrencinin başarısı açısından oldukça önemlidir. Akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör ise akademik öz yeterlik düzeyidir ve akademik öz yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının akademik öz yeterliği düşük öğrencilerden daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarda gösterilmiştir. Bu çalışmanın amacı akademik öz yeterliğe etki eden faktörlerin incelenmesidir. Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ve Spor Bilimleri Fakültesi'nde eğitim gören toplam 702 (335 erkek; 367 kadın) sağlıklı üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Katılımcıların yaş ortalamaları $21,29 \pm 1,69$ yıl, Vücut Kitle İndeksi (VKİ) değerleri $22,35 \pm 3,08$ kg/m², Genel Not Ortalaması (GNO) değerleri ise 4 üzerinden $2,91 \pm 0,47$ şeklindedir. Katılımcıların demografik bilgileri kaydedildikten sonra akademik öz yeterlik seviyelerini değerlendirmek için Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilen 7 maddeden oluşan 4'lü likert ölçek tipindeki Akademik Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların fiziksel aktivite düzeylerini ölçmek için Craig ve arkadaşları tarafından 2003 yılında geliştirilen 7 sorudan oluşan fiziksel aktivite düzeyi ve oturma süresini sorgulayan Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (UFAA) Kısa Form'u kullanılmış, ayrıca sporla ilgili alışkanlıkları sorgulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin akademik öz yeterlik düzeyi üzerine etkileri uygulanan lineer regresyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar UFAA'dan elde edilen fiziksel aktivite skorunun, GNO değerinin, düzenli spor yapılan yıl ve gün /hafta sayısının akademik öz yeterlik üzerinde pozitif; günlük ortalama oturma süresinin ise negatif bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur ($p < 0,05$). Standardize regresyon katsayılarına göre incelenen değişkenlerin Akademik Öz Yeterlik düzeyi üzerindeki göreceli önemi sırasıyla; GNO ($\beta = 0,164$), günlük oturma süresi ($\beta = -0,159$), UFAA skoru ($\beta = 0,156$), düzenli spor yapılan gün/hafta sayısı ($\beta = 0,141$) ve düzenli spor yapılan yıl ($\beta = 0,130$) şeklindedir. Çalışmamızın sonuçları akademik öz yeterliğe etki eden en önemli değişkenin GNO olmasının yanı sıra oturma süresi ve fiziksel aktivite düzeyinin de önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Öz Yeterlik, Genel Not Ortalaması, Düzenli Spor

1. Giriş

Eğitim ve öğretimde öğrencilerin akademik başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır ve eğitimden sorumlu bilim insanlarının bu faktörleri göz önünde bulundurmaları, eğitimin kalitesi ve öğrencinin başarısı açısından oldukça önemlidir. Akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör ise akademik öz yeterlik düzeyidir ve akademik öz yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının akademik öz yeterliği düşük öğrencilerden daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarda gösterilmiştir (Edmonds HK 2003).

Öz yeterlik kavramını oluşturan Bandura öz yeterliği bireyin bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gereken etkinlikleri organize ederek yapmabilme kapasitesi hakkında kendiyile ilgili düşüncesi olarak tanımlar ve kişinin davranışlarının oluşumu aşamasında önemli bir etken olduğunu belirtir

(Bandura A 1997). Yüksek öz yeterlik düzeyinin kişinin yapacağı işlerde kendine güvenini ve motivasyonunu artırdığı, bunun sonucunda da bireyin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla çaba sarf etmesine olanak sağladığı düşünülmektedir (Jarusalem M 2002, Yılmaz M vd 2007).

Sosyal Öğrenme Teorisi'nde Bandura, öz yeterlik inancının dört temelden oluştuğunu belirtmiştir ve bu temelleri Yılmaz vd. (2007) şu şekilde sıralamıştır: 1. Performans Başarıları: Kişinin geçmiş deneyimlerinde elde ettiği başarılarından elde ettiği motivasyon etkisi kişiyi gelecekte benzer durumlarda da başarılı olacağına inandırır. 2. Dolaylı Yaşantılar: Kişinin çevresindeki kişilerde gördüğü başarı deneyimleri kişinin başarıyla ilgili beklentilerini etkiler. 3. Sözel İkna: Çevresindekilerin bir işi gerçekleştirebileceğine dair kişiye verdiği telkin ve tavsiyeler kişinin öz yeterlik inancını değiştirir. 4. Duygusal Durum: Kişinin gerçekleştireceği eylem sırasındaki duygusal durumu ve bedensel iyilik hali kişinin bu eylemi gerçekleştirme ihtimalini yükseltir.

Bununla birlikte akademik öz yeterliği etkileyen faktörler son zamanlarda literatüre sıkça konu olmuştur. Yapılan çalışmalar akademik öz yeterliği etkileyen çok sayıda etken olduğunu göstermektedir (Claiborne TT 2001, Banfield SR 2009, Altunsoy S vd 2010).

Yorgunluk ve fiziksel ağrılar gibi etkenlerin bireyin bir işteki başarısını olumsuz etkilediği ve bunun sonucunda akademik öz yeterlik algısının bu durumdan etkilendiği bildirilmiştir (Bandura A 1997). Düzenli egzersiz ve fiziksel aktivitenin insanların bedensel, ruhsal ve sosyal sağlığı üzerine olumlu etkileri bilinen bir gerçektir. Fiziksel aktivite bireylerin iletişim becerilerini geliştirir, stresin mental ve fiziksel sağlık üzerine olumsuz etkilerinden korur (Salmon P 2001).

Öğrenme eylemini açıklayan Sosyal Öğrenme Teorisi'nin yukarıda açıklanan 4 temeline dayanarak fiziksel olarak aktif olan veya belli bir süredir düzenli egzersiz yapan bireylerin: 1. Geçmiş fiziksel aktivite ve egzersiz deneyimlerinde elde ettiği olumlu duygular ve mental iyilik hali, 2. Çevresinde idol olarak gördüğü ve düzenli fiziksel aktivite veya egzersiz yapan kişilerin edindiği başarıları görmesi, 3. Düzenli fiziksel aktivite veya egzersiz yapması konusunda aile bireylerinden ya da başkalarından aldığı olumlu tavsiyeler ve geri dönüşler, 4. Yaptığı düzenli fiziksel aktivite veya egzersiz sayesinde elde edeceği mental ve fiziksel iyilik hali ile öz yeterlik inancını olumlu yönde etkileyeceği düşüncesi akla gelir (Bandura A 1997).

Araştırmamızın amacı akademik öz yeterliğe etki eden faktörleri incelemektir.

2. Materyal & Metot

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ve Spor Bilimleri Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmayı gerçekleştirmek için gerekli yazılı izinler ilgili birimlerden alınmıştır. Çalışmaya 18-25 yaş aralığında ve fiziksel aktivite düzeyini etkileyecek herhangi bir rahatsızlığı bulunmayan toplam 702 (335 erkek; 367 kadın) sağlıklı üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir.

Katılımcıların demografik bilgileri, öğrenim gördüğü birim, öğrenim gördüğü sınıf, akademik not ortalaması, düzenli olarak spor yapıp yapmadığı bilgisi ve eğer yapıyorsa ne kadar süredir, haftada kaç gün spor yaptığı, ailesinin aylık gelir durumu, lise ve üniversite eğitiminde kendini ne kadar başarılı hissettiği, anne ve babasının eğitim durumu, toplam kardeş sayısı, okurken yaşadığı ortamın çeşidi ve kaç kişiyle birlikte yaşadığı, en uzun süre yaşadığı yerleşim birimi hazırlanan değerlendirme formu ile kaydedilmiştir.

Katılımcıların fiziksel aktivite düzeylerini değerlendirmek için Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (UFAA) kısa formu kullanılmıştır (Craig vd. 2003). Ölçek 7 soruluktur ve son 7 gün içerisinde gerçekleştirilen şiddetli ve orta fiziksel aktiviteye ek olarak yürüme ve oturma sürelerini sorgular. Ölçüm sonucunda elde edilen MET-dk/hafta skoru kişinin fiziksel aktivite düzeyini tanımlar. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliğini ise Öztürk ve arkadaşları (Öztürk M vd. 2006) gerçekleştirmiştir.

Katılımcıların akademik öz yeterlik düzeyleri 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından 68 tıp fakültesi öğrencisine uygulanarak oluşturulan Akademik Öz yeterlik Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği Yılmaz M vd. (2007) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 4'lü Likert Ölçek tipindedir ve seçenekler; bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor şeklindedir. Ölçeğin ilk 6 maddesi düz puanlanmakta, son maddesi ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 7 ile 28 arasında değişmektedir ve puan yükseldikçe akademik öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Veriler SPSS v22.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Sürekli değişkenler ortalama \pm standart sapma ve kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak verilmiştir. Akademik öz yeterliğe etki eden faktörlerin incelenmesinde basit lineer regresyon analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmamızdan elde edilen demografik bulgular şu şekildedir; katılımcıların yaş ortalaması $21,29 \pm 1,69$ yıl ve cinsiyet dağılımı 335 erkek 367 kadın şeklindedir. Katılımcıların 447(%63,7)'si Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu, 255(%36,3)'i Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisidir. Sınıf bazında değerlendirildiğinde en çok katılım %32,9 ile 2. sınıf düzeyinde gerçekleşmiştir ve GNO ortalaması $2,91 \pm 0,47$ 'dir. Öğrencilerin düzenli spor yapma alışkanlıkları incelendiğinde ise %47,9'unun düzenli spor yaptığı görülmüştür. Katılımcılarla ilgili diğer demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler	Minimum	Maksimum	Ort \pm SS
Yaş (yıl)	18,00	25,00	21,29 \pm 1,69
GNO	1,00	3,89	2,91 \pm 0,47
Düzenli Spor (yıl)	,10	16,00	5,62 \pm 4,09
Düzenli Spor (gün/hafta)	1,00	7,00	3,69 \pm 1,28
Kardeş Sayısı	,00	16,00	2,95 \pm 1,81
UFAA Skoru (MET-dk/hafta)	115,50	19383,00	3693,92 \pm 2967,38
AÖYP	9,00	28,00	19,96 \pm 3,34
VKİ	15,55	41,32	22,35 \pm 3,08

AÖYP: Akademik Öz Yeterlik Puanı, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, GNO: Genel Not Ortalaması, UFAA: Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi, VKİ: Vücut Kitle İndeksi

Yapılan lineer regresyon analizinin sonuçları aşağıdaki gibidir;

- IPAQ skorunda meydana gelen 1 birimlik artışın akademik öz yeterlik puanını 0,156 birim arttırdığı görülmüştür.
- Oturma süresinde meydana gelen 1 birimlik artışın akademik öz yeterliği negatif yönde 0,159 birim etkilediği görülmüştür.
- GNO'da meydana gelen 1 birimlik artışın akademik öz yeterlik puanını 0,164 birim arttırdığı görülmüştür.
- Katılımcıların düzenli spor yaptığı yıl miktarı 1 birim arttığında, akademik öz yeterlik puanının 0,130 birim arttığı görülmüştür.
- Katılımcıların haftalık spor yaptığı gün miktarında meydana gelen 1 birimlik artışın akademik öz yeterlik puanını 0,141 birim arttırdığı görülmüştür.

Katılımcılardan elde edilen verilerin akademik öz yeterlik düzeyi üzerine etkileri uygulanan lineer regresyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Akademik öz yeterlik düzeyine etki eden faktörler

Bağımlı değişken: AÖYP	Std. Hata	Std. Beta	t	p	%95,0 G.A.	
					Alt Sınır	Üst Sınır
UFAA Skoru	0,0001	0,156	4,232	0,0001	0,0001	0,0001
Oturma Süresi (Dk/Gün)	0,001	-0,159	-3,720	0,0001	-0,004	-0,001
GNO	0,250	0,164	4,597	0,0001	0,659	1,641
Düzenli Spor Yapılan Süre (Yıl)	0,040	0,130	2,412	0,016	0,018	0,174
Spor Yapılan Gün Sayısı (Gün/Hft)	0,135	0,141	2,651	0,008	0,093	0,626

AÖYP: Akademik Öz Yeterlik Puanı, UFAA: Uluslararası Fiziksel Aktivite Ölçeği, GNO: Genel Not Ortalaması

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, üniversite öğrencisi sağlıklı gençlerin akademik öz yeterliğe etki eden faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızın sonuçları akademik öz yeterlik düzeyinin fiziksel aktivite ile olumlu yönde ilişkisini ortaya koymuştur. Akademik öz yeterliği etkileyen en önemli faktörün akademik not ortalaması olduğu ve fiziksel aktivitenin de akademik öz yeterliği önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde akademik not ortalaması ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkiyi gösteren çeşitli çalışmalar görülmektedir. Chemers vd. (2001) tarafından yapılan longitudinal çalışma, akademik öz yeterliğin akademik performansla güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Brown vd. (2016) 278 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, akademik öz yeterliğin akademik not ortalamasına (GNO) pozitif etkisinin olduğunu belirtmiştir. Komarraju ve Nadler (2013) 407 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Lent vd. (1986), gerçekleştirdikleri çalışmada, akademik öz yeterliğin akademik başarıyı öngören bir değişken olduğunu ve akademik başarının bir kısmını açıkladığını bildirmişlerdir. Schunk (1988), gerçekleştirdiği çalışmada akademik öz yeterliğin akademik başarıyı pozitif yönde etkilediğini bildirmiştir. Akademik öz yeterliği yüksek olan bireylerin akademik görevlere yaklaşımlarının daha sonuca odaklı olması ve bu görevleri bitirmeye yönelik uygun stratejiler üretebilme yetenekleri katılımcıların akademik başarılarının da yüksek olmasını sağlamaktadır.

Glinisky (2010), çalışmasında regresyon analizi sonucunda fiziksel aktivitenin akademik öz yeterliği pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Donnelly ve arkadaşlarının (2011) gerçekleştirdiği literatür tarama çalışmasının sonuçları, fiziksel aktivitenin adölesanlarda akademik başarı ve kognitif performansla olumlu ilişkisini göstermiştir. İslam (2016) gerçekleştirdiği çalışmada, beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu fakat aradaki farkın anlamlı olmadığını belirtmiştir. Fiziksel aktivitenin akademik öz yeterlik üzerindeki bu olumlu etkisi Sosyal Öğrenme Teorisi kapsamında da açıklanabilir. Düzenli spor ve fiziksel aktivite yapan bireylerin kazandığı bu faydalı alışkanlık, fiziksel aktivite yaparken karşılaştığı engelleri aşmaya yönelik strateji geliştirme becerileri ve sonuca ulaşmaya yönelik kararlılıkları gibi etkenler, bireyde akademik görevlerle karşılaştıkları zaman başa çıkma stratejileri oluşturmalarını ve olumlu beklentilere girmelerini sağlayacaktır.

Çalışmamızdan elde edilen en önemli sonuç; öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyini yükseltmek ve akademik başarılarını desteklemek için fiziksel aktivite ve düzenli egzersizin önerilmesi, günlük oturma sürelerinin daha aza indirilmesidir.

Kaynakça

Altunsoy S, Çimen O, Ekici G, Atik AD, Gökmen A. An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010;2: 2377–2382.

- Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman. 1997.
- Banfield SR. How do college/university teacher misbehaviors influence student cognitive learning, academic self-efficacy, motivation, and curiosity?. West Virginia University, 2009.
- Brown GT, Peterson ER, Yao ES. Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *Br J Educ Psychol.* 2016 Dec;86(4):606-629. doi: 10.1111/bjep.12126. Epub 2016 Sep 9.
- Chemers MM, HU L, Garcia BF. Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology,* 2001, 93.1: 55.
- Claiborne TT. Home and classroom learning environment correlates of academic self-efficacy in middle school mathematics. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 2001;62(6-A), 2025.
- Craig CL, et al. International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise,* 2003, 35, 1381-1395.
- Donnelly JE, Lambourne K. Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Prev Med.* 2011 Jun;52 Suppl 1:S36-42. doi: 10.1016/j.ypmed.2011.01.021. Epub 2011 Jan 31.
- Edmonds HK. Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.* 2003;63: 11-A
- Glinsky, NJ. Physical activity and self-regulatory capabilities: Examining relationships with academic self-efficacy and academic outcomes (Doctoral dissertation)(2010).
- İslam A. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği İle Sınıf Öğretmenliğinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması (Ordu İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* 2016. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Jerusalem M ve Schwarzer R. Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie. 1981.
- Komarraju M., & Nadler D. Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences,* 2013; 25, 67-72.
- Lent RW, Brown SD, Larkin KC. Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology,* (1986). 33(3), 265.
- Salmon P. Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: A unifying theory. *Clinical Psychology Review,* 2001; 21(1): 33-61.
- Savcı, S., Öztürk, M., Arıkan, H., İnal, İ. D., Tokgözoğlu, L. (2006). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri. *Türk Kardiyol Dern. Arş.,* 34, 166-172.
- Schunk DH. Perceived Self-Efficacy and Related Social Cognitive Processes as Predictors of Student Academic Performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1988. New Orleans, LA.
- Yılmaz M vd., Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *H. U. Journal of Education* 2007;33: 253-259.

MAGIC OF YOUR LIFE IS HIDDEN IN YOUR FINGERTIPS “THE BREAST SELF-EXAMINATION”

Sema ÜSTGÖRÜL

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
sema84car@hotmail.com

ABSTRACT

Breast cancer is a global health concern and a leading cause of morbidity and mortality among all the cancers that affect women. Nowadays, one in every eight women is fighting breast cancer. Thanks to the diagnosis and treatment improvements in recent years, breast cancer is no longer fatal, but a chronic disease. One of the most important factors in the success of treatment is the increase in awareness, so early detection of breast cancer has been. The breast self-examination (BSE) and clinical breast examination (CBE) have a great deal of precaution to prevent breast cancer or to recognize it in the early stages. Because, when breast cancer was a small mass intervention treatment rate is close to 100%. The purpose of this review provide information about symptoms of breast cancer, indicate that the importance of early diagnosis, to explain screening methods so much BSE, CBE and Mammography. At the same time teach when breast cancer screenings will be done and encourage women to participate in these screenings.

Key Words: Breast cancer, Early detection of breast cancer, The breast self-examination

HAYATINIZIN SIHRI PARMAKLARINIZIN UCUNDA SAKLI “KENDİ KENDINE MEME MUAYENESİ”

ÖZET

Meme kanseri, kadınları etkileyen tüm kanserler arasında küresel bir sağlık sorunudur ve morbidite ve mortalitenin önde gelen nedenidir. Günümüzde her sekiz kadından biri meme kanseriyle mücadele etmektedir. Son yıllardaki tanı ve tedavi gelişmeleri sayesinde meme kanseri artık ölümcül değil, kronik bir hastalık olarak görülmektedir. Tedavideki başarıdaki en önemli etkenlerden biri ise farkındalığın artması sonucu tanının erken konulmasıdır. Meme kanserinden korunmak veya erken evrede fark edebilmek için kendi kendine meme muayenesi (KKMM) ve klinik meme muayenesi oldukça büyük öneme sahiptir. Çünkü meme kanseri, küçük bir kitleyken müdahale edildiğinde başarı oranı %100'e yakındır. Bu derlemenin amacı meme kanseri belirtileri hakkında bilgi vermek, erken tanının hayati önemini belirtmek ve KKMM, KMM, Mamografi gibi tarama yöntemleri hakkında bilgi vermektir. Bununla birlikte meme kanseri taramalarının ne zaman yapılacağını öğretmek ve kadınları bu taramalara katılması için teşvik etmektir.

Anahtar kelimeler: Meme kanseri, meme kanserinin erken tanısı, Kendi kendine meme muayenesi.

1. Giriş

Sağlık bilimlerindeki ilerlemelere, tanı ve tedavi girişimlerindeki hızlı gelişim ve değişimlere, sağlık riskleri konusunda toplumdaki duyarlılığın giderek artmasına karşın, meme kanseri kadınların yaşamını önemli ölçüde tehdit eden, evrensel bir sorundur (Akyolcu ve Uğraş, 2011). Meme kanseri dünya genelinde ve Türkiye’de kadınlar arasında en yaygın görülen ve aynı zamanda da en sık ölüme neden olan kanser türüdür. (DeSantis ve ark. 2014; Saatçi 2014). TÜİK verilerine göre ülkemizde her 100 kadından 22’si meme kanserine yakalanıyor ve meme kanseri olan 100.000 kadından 10’u kansere bağlı olarak hayatını kaybediyor. Morbidite ve mortalite oranı azımsanmayacak oranda yüksek olan meme kanserinin özellikle kadınların sağlığı/yaşamı açısından taşıdığı risk ile erken evre, etkili tedavi ve iyi prognoz ilişkisi dikkate alındığında, erken tanının tedavide başarıyı belirleyen en önemli faktör olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır (Akyolcu ve Uğraş, 2011). Bu bağlamda Türkiye Ulusal kanser kontrol programında kanserin önlenmesi ve kanser taramalarına ağırlık verilmesi hedeflenmekte olup meme kanseri için mamografi taraması yapılmaktadır. Planlanan tarama yöntemlerinin etkin bir şekilde uygulanması ve hedef kitleye ulaştırılması da büyük öneme sahiptir (Çakır ve ark. 2016; Kaya ve ark. 2017).

2. Meme Kanserinin Belirtileri ve Risk Faktörleri

Meme kanserinin önlenmesinde, kadınların meme kanserinin risk faktörleri ve belirtileri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Memenin şeklinin değişmesi, belli bölgesinde doku yoğunlaşması veya yumru, deri üzerinde ufak çukurlaşmalar, göğüsten kanlı akıntı gelmesi meme kanserinin sık görülen belirtileri arasında yer almaktadır. Belirtiler tek başına veya birlikte görülebilir. Meme kanserinin başlangıç aşamasında, tümör henüz dikkat çeken bir boyuta erişmeden ve çevresindeki dokuları etkilemeye başlamadan önce herhangi bir belirti görülmeyebilir (DeSantis ve ark. 2014; Kaya ve ark. 2017).

2.1. Risk Faktörleri

Kadın cinsiyeti en önemli risk faktörleri arasında görülse bile erkeklerin de 1/100'ünde meme kanseri görülmektedir. Meme kanseri riski ilerleyen yaşla birlikte artmakta olup, 29 yaşına kadar görülme oranı 2000'de 1 iken, 49 yaşına kadar görülme oranı 50'de 1'e yükselmektedir. Daha önce meme kanseri yaşamış kadınların tekrar meme kanseri görülme olasılığı yüksektir (DeSantes ve ark. 2014). Meme kanseri görülen kadınların çoğunluğunun ailesinde herhangi bir meme kanseri vakası olmamasına karşın annesi veya kız kardeşinde meme kanseri görülme riski daha yüksektir. BRCA1 ve BRCA2 olarak bilinen gen mutasyonlarının meme kanseri riskini yükselttiği bilinmektedir (Easton ve ark. 2015). Genç yaşlarda göğüs bölgesinde radyasyon terapisi görenlerde meme kanseri daha sık ortaya çıkmaktadır. İstatistiklere göre obesite, 12 yaşından önce adet görmeye başlama, 52 yaşından sonra menapoza grime, ileri yaşta (35 yaşından sonra) çocuk sahibi olma, hiç hamilelik yaşamamış olma meme kanseri riskini arttırmaktadır. Menopoz belirtilerini hafifletmek için uygulanan östrojen ve progesteron hormonlarını içeren hormon tedavisi ve düzenli alkol kullanımı da meme kanseri riskini artıran faktörler arasındadır (Neuhouser ve ark. 2015; Çakır ve ark. 2016).

3. Meme Kanseri Tarama ve Tanı Yöntemleri

Kadınlarda en sık görülen kanser türlerinin başında gelen meme kanserinin erken teşhisi için 20 yaşından itibaren tüm kadınların KKMM yapması önerilmektedir. Memeleriyle ilgili hiçbir şikayeti olmasa da her kadının 20-40 yaş arası 3 yılda bir, 40 yaşından sonra ise yılda bir kez klinik meme muayenesi için bir genel cerraha muayene olması gerekmektedir. Meme kanseri riski taşımayan tüm kadınların ise 40 yaşından itibaren her yıl düzenli olarak mamografik takipleri yapılmalıdır. Ailesinde meme kanseri öyküsü olan kadınların ise riski yüksek olduğu için 25 yaşından itibaren doktor kontrolünde olmaları ve genetik yatkınlığın araştırılması için BRCA1 ve BRCA2 genetik testleri uygulanmalıdır (Easton ve ark. 2015).

Meme kanserinin tanısı için kullanılan diğer yöntemler ise; mamografi, dijital mamografi, ultrasonografi, MR görüntüleme (Klasik MR ya da Tüm Vücut MR), biyopsi yöntemleri ve Duktoskopidir (Abi Abdallah ve ark. 2016).

Mamografi ve diğer tarama yöntemleri ile meme kanserlerinin % 63,7'sine erken evrede tanı konabilmektedir. Bu dönemde yakalanan hastaların 5 yıllık yaşam beklentisi %97,9 olarak bildirilmektedir (Kaya ve ark. 2017).

Son yıllarda, mamografi ile tarama programlarının yaygınlaşması sonrası meme kanseri tanısında bir artış gözlemlendiği; rutin mamografiden alınan radyasyonun, meme kanserinin başlangıcında ve ileri dönemlerinde kümülatif risk yarattığı; mamografi sırasında basınç altında kalan/sıkışan memedeki kılcal damarların çatlayarak malign hücrelerin yayılmasına neden olabileceği bildirilmektedir (Welch ve ark. 2016). Literatürde, çok sık yer almamakla birlikte mamografi ile ilgili bu tür olasılıkların, KKMM'nin olumsuzluklarından daha fazla riskli olabileceği düşünüldüğünde, KKMM tekniği, meme kanserinin erken dönemde belirlenmesinde oldukça büyük öneme sahiptir (Kaya ve ark. 2017).

3.1. Kendi Kendine Meme Muayenesi

Meme kanserinin erken tanı ve tedavisi için bir tarama yöntemi olan KKMM basit, herkes tarafından uygulanabilen, özel araç ve gereç gerektirmeyen ve maliyeti olmayan bir uygulamadır. Düzenli KKMM kadınların meme dokusunun normal görünümünü öğrenmesi ve herhangi bir değişikliği erken fark etmeleri için oldukça önemli bir fırsat yaratmaktadır. 20 yaş üzeri her kadının her ay düzenli ve doğru teknikle KKMM yapması önerilmektedir (American Cancer Society, 2018). Meme kanserinin erken evrede tanınması ile kanser tedavisi için sağlık sisteminden ayrılan pay azalacak, bireye yönelik fiziksel, psikolojik ve ekonomik zararlar en aza indirgenecek ve bireylerin hayatta kalma şansları artacaktır (Aksoy ve ark. 2015).

Amerikan Kanser Derneği aylık olarak yapılan KKMM'yi erken kanser tespitinde önemli bir araç olarak tavsiye ederken, son yıllarda rutin kanser taraması için KKMM yerine yüksek maliyete sahip olan mamografiyi önermektedir. Ekonominin iyi olmadığı ülkelerde mamografiye erişim kolay

değildir. Bu ülkelerde önerilen erken tanı yöntemleri klinik meme muayenesi ve KKMM'dir. Amerikan Kanser Derneği, kadınlara düzenli KKMM'nin yararları, sınırlılıkları konusunda eğitim verilmesini savunmaktadır (American Cancer Society, 2018).

4. Sonuç

Ülkemizde meme kanseri sıklığı ve mortalitesi artmakta olup, toplum tabanlı tarama programı ve farkındalığın olmaması evre 0 ve I meme kanseri oranının düşük olmasına neden olmaktadır (Özmen, 2013). Meme sağlığı uzmanları KKMM'nin tarama yöntemi olarak farkındalıkların artırılmasında önemli olduğu ancak tek başına meme kanseri mortalitesini azaltmada sınırlı bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadırlar. Türkiye'nin de içinde yer aldığı gelişmekte olan ülkelerde bireylerin sağlık güvencelerinin olmaması ve ekonomik yetersizlikler nedeniyle pahalı bir yöntem olan düzenli mamografi yaptırma oranının düşük olması, hiçbir maliyet gerektirmeyen KKMM'ni, meme kanserinin erken tanısında tartışmasız önemli bir uygulama olarak belirtilmektedir (Akyolcu ve Uğraş, 2011). Ancak meme kanserinin erken dönemde belirlenebilmesi için KKMM'nin doğru ve etkin yapılması gerektiği göz ardı edilmemeli; kadınlarda doğru KKMM yapma oranını arttırmada sosyo-kültürel yapı ve özellikler dikkate alınarak, meme sağlığı eğitim programlarının hazırlanması, yaşama geçirilmesi ve yaygınlaştırılması çok önemlidir (Aksoy ve ark. 2015).

Kaynakça

1. DeSantis, C., Ma, J., Bryan, L., & Jemal, A. (2014). Breast cancer statistics, 2013. CA: a cancer journal for clinicians, 64(1), 52-62.
2. Saatçi E. Dünyada ve Türkiye'de Kanser Epidemiyolojisi - Cancer Epidemiology: Worldwide and Turkey. *Türkiye Klinikleri J Fam Med-Special Topics* 2014;5(2): 1-8.
3. Kaya, C., Üstü, Y., Özyörük, E., Aydemir, Ö., Şimşek, Ç., & Şahin, A. D. (2017). Knowledge, Attitudes and Behaviors of Health Workers About Cancer Screenings. *Ankara Medical Journal*, 17(1).
4. Çakır, S , Kafadar, M , Arslan, Ş , Türkan, A , Kara, B , İnan, A . (2016). Meme kanseri tanısı konmuş kadınlarda risk faktörlerinin güncel veriler ışığında gözden geçirilmesi. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2 (3), 186-194. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ibufntd/issue/24776/261788>
5. Özmen, V. (2013). Türkiye'de Meme Kanseri. *Türkiye Klinikleri Journal of General Surgery Special Topics*, 6(2), 1-6.
6. Akyolcu, N., & Uğraş, G. A. (2011). Kendi Kendine Meme Muayenesi: Erken Tanıda Ne Kadar Önemli?. *Meme Sağlığı Dergisi/Journal of Breast Health*, 7(1).
7. Neuhaus, M. L., Aragaki, A. K., Prentice, R. L., Manson, J. E., Chlebowski, R., Carty, C. L., ... & Urrutia, R. P. (2015). Overweight, obesity, and postmenopausal invasive breast cancer risk: a secondary analysis of the women's health initiative randomized clinical trials. *JAMA oncology*, 1(5), 611-621.
8. Easton, D. F., Pharoah, P. D., Antoniou, A. C., Tischkowitz, M., Tavtigian, S. V., Nathanson, K. L., ... & Goldgar, D. E. (2015). Gene-panel sequencing and the prediction of breast-cancer risk. *New England Journal of Medicine*, 372(23), 2243-2257.
9. Abi Abdallah Doumit, M., Arevian, M., & Fares, S. (2016). Knowledge, Attitude and Practice of Lebanese Women towards Breast Cancer, Breast Self-Examination and Mammography.
10. Welch, H. G., Prorok, P. C., O'Malley, A. J., & Kramer, B. S. (2016). Breast-cancer tumor size, overdiagnosis, and mammography screening effectiveness. *New England Journal of Medicine*, 375(15), 1438-1447.
11. American Cancer Society, <https://www.cancer.org/cancer/breast-cancer/screening-tests-and-early-detection.html> Erişim tarihi: 06.05.2018.
12. Aksoy, Y. E., Turfan, E. Ç., Sert, E., & Mermer, G. (2015). Meme kanseri erken tanı yöntemlerine ilişkin engeller. *J Breast Health*, 11, 26-30.

SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ

VALIDITY AND RELIABILITY OF MEASUREMENT AND EVALUATION COMMON COMPETENCY PERCEPTION SCALE FOR IN-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Nurdan GÜMÜŞBAŞ YAYKIN¹
Cevdet CENGİZ¹
Şakir SERBES¹

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, nurdanyaykin@gmail.com

ABSTRACT

Measurement and evaluation is one of the critical element in a curriculum program and also for Physical Education (PE) lesson. It is crucial like the other subejects in the school system. Therefore, purpose of the study is to provide validity and reliability of Measurement and Evaluation Common Competency Perception (MECCP) scale (Nartgün, 2008) for in-service PE teachers (n=878). For the construct validity Exploratory Factor Analyses (EFA) and Confirmatory Factor Analyses was conducted. According to the results, three factor MECCP scale (basic concepts=6 items, measurement techniques=8 items, statistical nalyses and reporting=9 items) was provided with EFA (23 items in total) and total variance explained (65,46 %). After CFA; 3 factor structure was decreased to 15 items (basic concepts=4 items, measurement techniques=6 items, statistical nalyses and reporting=5 items) with LISREL (Schumacker ve Lomax, 2010) analyses. Findings indicated good fit indices $\chi^2/sd=4.83$, RMSEA=0.06, CFI=0.98, IFI=0.98 ve GFI=0.94 with LISREL analyses. In addition, Cronbach alpha scores were calculated as 0.79-0.87. For the reliability purpose test re-test was conducted and high values (Intraclass Correlation Coefficient, ICC=0.96) was found. In conclusion, measurement and evaluation common competency perception scale was found to be valid and reliable for in-service physical education teachers.

Key Words: Physical education, measurement and evaluation, validity, reliability.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME GENEL YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ÖZET

Öğretim programlarının vazgeçilmez ve tamamlayıcı bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminde yer alan diğer tüm dersler gibi, genel eğitime hareketler yoluyla katkıda bulunan beden eğitimi dersi ve öğretmeni için de büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerin (BEÖ) ölçme değerlendirme genel yeterlik algısı (ÖDGYA) (Nartgün, 2008) ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini test etmektir. Yapı geçerliği Keşfedici Faktör Analizi (KFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir (n=878). Elde edilen verilere göre ÖDGYA ölçeği 3 alt boyut (temel kavramlar=6 madde, ölçme teknikleri=8 madde, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma=9 madde) ve toplam 23 maddeye indirgenmiştir. Açıklanan varyansın (%61,29) olduğu görülmüştür. DFA'ya göre ise 3 alt boyut (temel kavramlar=4 madde, ölçme teknikleri=6 madde, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma=5 madde) toplam 15 madde olduğu LISREL (Schumacker ve Lomax, 2010) analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Uyum indekslerine bakıldığında $\chi^2/sd=4.83$, RMSEA=0.066, CFI=0.98, IFI=0.98 ve GFI=0.94 iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, iç tutarlılık için yapılan analiz sonucunda cronbach alpha değerleri .79 ile .87 arasında olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan test tekrar testi sonuçları da (Intraclass Correlation Coefficient, ICC=0.96) yüksek çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çalışan BEÖ ölçme değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, ölçme ve değerlendirme, geçerlik, güvenilirlik

1. Giriş

Eğitim bir ülkenin geleceğini şekillendirmede en etkili araçtır. Eğitim, hem bireyin hem de toplumun gelişmesinde kilit rol oynamaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Ölçme, insanların sahip olduğu nitelikleri gözlemleyip, gözlem sonuçlarını belli bir kurala göre sayı ya da sembollerle ifade edilmesi; değerlendirme ise elde edilen ölçümlerin anlamlandırılması ve bir ölçüt yardımı ile karar verme sürecidir (Bell 2001; Çelik 2005; Turgut ve Baykal, 2010).

Ölçme ve değerlendirme ile eğitimde programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği tespit edilir. Aynı zamanda eğitim öğretim sürecinin sürekli izlenmesi ile her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleneme imkânı sağlanır (MEB, 2009; 2013; 2018). Beden eğitiminde ise ölçme ve değerlendirme, organizasyon süreci, öğrenci başarısının seviyesini farklı kaynaklardan belirleme, öğrenci performansı hakkında bilgi toplama ve bu bilgiyi niceleme basamaklarını içermesi olarak tanımlanmaktadır (Harrison ve ark., 2001).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminde yer alan diğer tüm dersler gibi, genel eğitime hareketler yoluyla katkıda bulunan beden eğitimi dersi ve öğretmeni için de büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme gerektiği şekilde uygulayabilmesi, bu alanda becerilerini geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış, öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme yeterliğine sahip ve yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisiyle donanımlı olmaları; meslek yaşantıları için bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Karaca, 2003; Pilten, 2001; Uçar, 2001).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde ölçme ve değerlendirme performans kriterleri belirlenmiştir (Nartgün, 2008), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelendiği çeşitli çalışmalarda ise kendilerini yetersiz gördükleri, hizmet-içi eğitime, ihtiyaç duydukları, kendilerini yeterli hissettikleri ölçme tekniklerini kullandıkları görülmüştür (Bıçak ve Çakan, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bazı araştırmalarda, öğretmenlerin özellikle uygulamada sorunlar yaşadıklarını ve pratikte geleneksel yaklaşımın etkisinde olduklarını görmekteyiz (Çalık 2007; Erdal 2007; Gömleksiz ve Bulut 2007).

Öğretmenler genel olarak kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda göstermeleri beklenen yeterlikler açısından yeterli gördükleri, hizmet yılı, mezun olunan bölüm ve sınıf mevcudu ile aralarında farklılık olduğu görülmüştür. (Özbaşı ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2013). Ülkemizde ise; BE öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olma düzeyleri ve bu bilgiyi öğrencilerin başarılarını değerlendirirken etkin bir şekilde kullanıp kullanamadıkları, kendilerini ölçme ve değerlendirme de yeterli görmedikleri literatürde karşımıza çıkmıştır (Erdemir 2007; Genç, 2008; Şirin ve ark. 2009; Yaykın, 2015).

Beden Eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme de kendilerini yeterli olarak görmedikleri; değerlendirme de daha çok uygulama ve sözlü sınav tercih ettikleri, Ö & D yeterlik uygulamalarının belirlenen standartlarda olduğu ancak istenilen düzeyde olmadığı rapor edilmiştir (Avşar, 2012; Erdemir 2007; Şirin ve ark. 2009; Şirinkan ve Erciş, 2009; Şirinkan ve Gündoğdu 2011; Yaykın, 2015). Bu kapsamda araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerin (BEÖ) ölçme değerlendirme genel yeterlik algısı (ÖDGYA) (Nartgün, 2008) ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini test etmektir.

2. Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modelinde kesitsel (Büyüköztürk ve ark., 2012) bir çalışmadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 878 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılmak isteyen 7 ayrı coğrafi bölgede yaşayan illerdeki koordinatör beden eğitimi öğretmenlerine ulaşılmış katılımcılarla görüşerek gönüllülük esaslı ile etik onayı alındıktan sonra beden eğitimi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur

2.2 Veri Toplama Aracı

Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı “Öğretmen Adayları için Genel Yeterlik Algısı Ölçeği” Nartgün (2008) tarafından geliştirilmiştir. Nartgün (2008) tarafından geliştirilen “öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğinde” 24 madde yer almaktadır. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçektir. Her bir madde çok yeterliyim=5’ten çok yetersizim=1’e doğru puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar; temel kavramlar (6 madde), ölçme teknikleri (9 madde) ve istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma (9 madde) olmak üzere 3 boyutlu olarak belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenin, 24 maddeden oluşan beden eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettiği puanlardır (Arslan, 2011). Ölçekten ve her boyuttan elde edilen yüksek puanlar öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme genel yeterlik bakımından kendilerini yeterli algıladıkları, düşük puanlar ise yetersiz algıladıkları biçiminde yorumlanmaktadır (Çelik ve Aslan, 2012). Beden eğitimi Öğretmenler

için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğinin korelasyon değerlerine bakılmış ve yüksek korelasyon değerinde olduğu belirlenmiştir (Cronbach's $\alpha=0.94$).

2.3 Veri Analizi

Bu anketin Beden Eğitimi Öğretmenlerine (n= 878) uyarlanması amacıyla Yapı geçerliği Keşfedici Faktör Analizi (KFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulguları sunulmuştur. Elde edilen verilere göre Ölçme değerlendirme genel yeterlik algı (ÖDGYA) ölçeği 3 boyut 24 madde iken 3 alt boyutlu 15 maddeye indirgenmiştir.

3.1. Keşfedici Faktör Analizi

KFA'ya göre Açıklanan Varyansın (%61,29) olduğu görülmüştür. 3 alt boyut 24 madde olan ölçek KFA ile elde edilen verilere göre; 3 alt boyut toplam 23 maddeye (madde 13 çıkarılmıştır) indirgenmiştir. Maddelerin dağıldığı faktörlere bakıldığında; Temel kavramlar alt boyutu 6 (1, 2, 3, 4, 5, 6) madde, ölçme teknikleri 8 (7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15) madde, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma 9 (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24) madde ve toplam 23 madde olduğu görülmüştür.

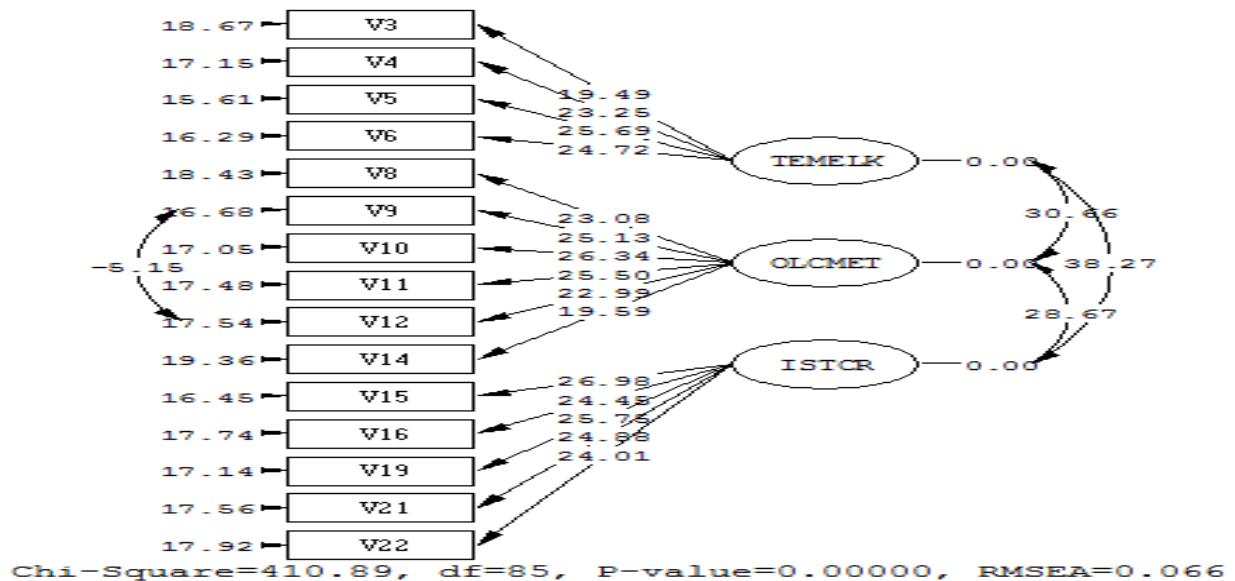
3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA'ya göre ise 3 alt boyut (temel kavramlar=4 madde, ölçme teknikleri=6 madde, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma=5 madde) toplam 15 madde olduğu LISREL (Schumacker ve Lomax, 2010) analizi sonucunda ortaya çıkmıştır (Şekil 1).

Uyum indekslerine bakıldığında $\chi^2/sd=4.83$, RMSEA=0.066, CFI=0.98, IFI=0.98 ve GFI=0.94 iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürde kabul edilen değerlerin CFI > 0.95-0.90, RMSEA < 0.06-0.08, GFI > 0.95-0.90, CFI > 0.95-0.90, RMR < 0.05-0.08, olduğu görülmekte ve model için yeterli uyumun olduğunu görmekteyiz (Byrne, 2001; Hu & Bentler, 1999).

3.3 Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

İç tutarlılık için yapılan analiz sonucunda cronbach alpha değerleri 0.79 ile 0.87 arasında olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar testi sonuçları da (Intraclass Correlation Coefficient, ICC=0.96) yüksek çıkmıştır.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör analizi sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri dışında önemli olan T-testi sonuçlarının da tüm maddelerde anlamlı olmasıdır ($p<.05$). Şekil 1 incelendiğinde tüm değerlerin anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin Ölçme Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği

Temel Kavramlar	1	Değişken kavramı konusunda	Nitel / nicel, sürekli / süreksiz, bağımlı / bağımsız / kontrol değişkenleri
	2	Ölçek kavramı konusunda	Adlandırma/sınıflama, sıralama, eşit aralıklı, oranlı ölçekler
	3	Geçerlik kavramı konusunda	Görünüş, kapsam, yapı, benzer ölçekler, yordama geçerliği
	4	Güvenirlilik kavramı konusunda	Ölçme hatası, güvenirlik, güvenirlik türleri: test-tekrar test, paralel formlar, eşit yarılar, iç tutarlılık, puanlayıcılar arası uyum
Ölçme Teknikleri	5	Kısa cevaplı sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama
	6	Eşleştirme tipi sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama
	7	Doğru/yanlış tipi sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama
	8	Açık uçlu sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama
	9	Performans görevleri konusunda	Kazanımın yapısına uygun performans görevi belirleme, uygulama ve puanlama
	10	Bilişsel olamayan niteliklerin ölçülmesi konusunda	Duyuşsal ve psikomotor niteliklerin ölçülmesi
İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma	11	Madde analizi konusunda	Madde güçlük indeksi ve madde ayrıcalık gücü hesaplama ve yorumlama
	12	Frekans dağılımlarının belirlenmesi konusunda	Frekans dağılımları ve grafiksel gösterimler
	13	Birim normal dağılımın belirlenmesi konusunda	Normal dağılım, çarpıklık, basıklık vb. hesaplama ve yorumlama
	14	Kestirisel istatistikler konusunda	t-testi, F testi vb. istatistikleri hesaplama ve yorumlama
	15	Puanların nota dönüştürülmesinde kullanılan farklı yaklaşımlar konusunda	Mutlak değerlendirme, bağıl değerlendirme vb.

4. Sonuç

Elde edilen bulgulara göre, çalışan BEÖ ölçme değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği 3 alt boyutlu 15 maddeli yapı ile beden eğitimi öğretmenleri için kullanılabilir olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçekten ve her boyuttan elde edilen yüksek puanlar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlikleri bakımından kendilerini yeterli algıladıkları, düşük puanlar ise yetersiz algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Nartgün 2008, tarafından öğretmen adaylarına yapılan çalışmada ilk boyutta 6, ikinci boyutta 9, üçüncü boyutta ise yine 9 madde yer almıştır. Boyutlardan ilki “temel kavramlar”; ikincisi “ölçme teknikleri”; üçüncüsü ise “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” olarak isimlendirilmiştir. Öğretmen yeterliklerinin bir arada ele alınan çalışmalarda yeterlikler genelde tek boyut olarak gösterilmiş, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili bir çalışmada ölçme değerlendirme yeterlikleri alt boyutlara ayrılmış ve performans göstergeleri belirlenmiştir (MEB 2002, MEB 2006, YÖK 2008).

Karaca 2004, tarafından öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik algısı ölçmek için geliştirilen ölçekte ise 4 boyut belirlenmiş olup bunlar 1.ölçme aracını uygulama, analiz etme ve değerlendirme konusundaki yeterlikler. 2. Hedeflere uygun soru hazırlama konusundaki yeterlikler. 3.Ölçme aracını geliştirme konusundaki yeterlikler. 4. Öğretimin hedefini saptama konusundaki yeterliklerdir.

Ölçeğin, beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanına yönelik genel yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabilmesi, sahip olunması gereken yeterliklere yönelik algıları belirleyebileceği ve ilgili kişi ve kurumlara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin Ö & D genel yeterlik düzeyinin geliştirilmesine yönelik deneysel desenler ile geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Arslan, Y. (2011). Ölçme ve değerlendirme gelişim programının beden eğitimi öğretmen adayları ve ders verdikleri öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algı düzeylerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

- Avşar, Z. (2012). Türkiye İçin Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Oluşturulması. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Eskişehir (Prof. Dr. Mustafa Sağlam).
- Bell, S.S. (2001). Beginner's Guide to Uncertainty of Measurement Issue:2, United Kingdom National Physical Laboratory.
- Bıçak, B., Çakan, M. (2004). Lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dönük görüşleri. Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildirileri, Ankara; 20-22 Aralık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Çelik, D. (2005). Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?. Ankara, MEB Yayınları.
- Çelik, Z., Arslan, Y. (2012). Aday beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi. Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi Ve Spor Bilimi Dergisi; 14(2): 223-232.
- Erdal, H. (2007). İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Erdemir, A.Z. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.
- Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 135-145.
- Genç, N. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Gömlüksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 32: 76-88.
- Harrison, J.M., Blakemore, C.L., Buck, M.M. (2001). Instructional Strategies For Secondary School Physical Education. Newyork: Mcgraw Hill.
- Karaca E. (2003). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Karaca, E. (2004) "Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.10, 2004.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002). Öğretmen Yeterlikleri. MEB: EARGED, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı(2009). Beden Eğitimi Dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuz. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Beden Eğitimi Dersi (5-8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuz. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Nartgün, Z. (2008) Öğretmen adayları için "ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği" geçerlik ve güvenirlik çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi; 8(2): 85-94.

- Özbaşı, D., Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2013) Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi; 46/2, 25-46.
- Pilten, P. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki anlayış ve uygulamaların değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2010). A beginners guide to structural equation modeling. New York: Routledge
- Şirin, E.F., Çağlayan, H.S., İnce, A. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeni ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi; XIV(1): 25-40.
- Şirinkan, A., Erciş, S. (2009) İlköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme kriterlerinin araştırılması. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(3), 184-189.
- Şirinkan, A., & Gündoğdu, K. (2011). The perceptions of teachers in relation to physical education curriculum and instructional plans. Elementary Education Online, 10(1), 144-159
- Turgut, M.F., Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Pegem Akademi, Ankara.
- Uçar, A. (2001) İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin performansın değerlendirmesinin incelenmesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Yaykın, N. (2015). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri (14. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- YÖK (2008). Öğretmen Yeterlikleri erişim adresi: yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ akr2/ek3/ek31.html erişim tarihi: 08.11.2008

THE CHARACTERISTICS OF RESILIENCE IN SPORTS TEAMS INVENTORY: THE STUDY OF TRANSLATION INTO TURKISH, VALIDITY, AND RELIABILITY

Recep Görgülü

Elite Performance in Sport Research Group, Faculty of Sport Sciences,
Uludağ University, gorgulurecep@gmail.com

Ender Şenel

Faculty of Sport Sciences, Muğla Sıtkı Koçman University, endersenel@gmail.com

İlhan Adiloğulları

Faculty of Sport Sciences, Çanakkale Onsekiz Mart University, ilhanadilogullari@gmail.com

Mevlüt Yıldız

Faculty of Sport Sciences, Muğla Sıtkı Koçman University, mevlutyildiz@gmail.com

ABSTRACT

The study aimed to conduct the translation process and the validity and reliability analysis of Characteristics of Resilience in Sports Teams Inventory (CREST). This study included five stages. In the first stage, the translation process of the inventory into the Turkish language; in the second stage, preliminary study; in the third stage, explanatory factor analysis of the inventory structure; in the fourth stage, re-testing of the explored structure in a different set of athletes and criterion-related validity; and in the fifth stage, demographics analysis related to total participants have been included. The five steps of six proposed by Beaton et al. (2000) for adaptation processes of cross-cultural self-report measurements was followed in the first stage. In the second stage, 30 student-athletes; in the third stage, 184 athletes; in the fourth stage, 200 athletes participated. In the last stage, 384 athletes were included in the study. The recruitment condition consisted of competing actively for at least three years and being over 18 years old. CREST, developed by Decroos et al. (2017), was used in all stages of the study. The inventory of which the translation process was completed was applied to 30 student-athletes by asking to rate how well they understood the items between 1-5 in the second stage. In the third stage, CREST, Negative Affectivity subscale of DS14, developed by Denollet (2005), translated by Alçelik et al. (2012), measurement for team cohesion in sport, developed by Carron, Widmeyer and Brawley (1985), translated by Morali (1994) were used. In the fourth stage, CREST inventory and Collective Efficacy Questionnaire in Sports Scale, developed by Short, Sullivan, and Feltz (2005), translated by Öncü et al. (2016), were used. The analysis in the second stage showed that the items were understood and ready for the application. The EFA in the third stage revealed that CREST had two subscales and the same item factor loadings as it was in the original one. The CFA in the third stage showed that the structure of the inventory was confirmed in another sports contexts. Accordingly, it can be concluded that CREST is a valid and reliable tool to be used for Turkish athletes and to measure team resilience that is one of the critical determinants of team performance.

Key Words: Team resilience, team sport, adaptation

SPORDA TAKIM DİRENCİ ÖZELLİKLERİ ENVANTERİ: TÜRKÇE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Sporda Takım Direnci Özellikleri Envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Bu araştırma, beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, envanterin Türkçeye çeviri süreci; ikinci aşamada, ön çalışma; üçüncü aşamada, envanterin yapısına ilişkin açıklayıcı faktör analizi; dördüncü aşamada, keşfedilen yapının farklı bir sporcu grubunda yeniden test edilerek doğrulanması ve ölçüt bağımlı geçerlik çalışması; beşinci aşamada ise toplam katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin analizler yer almıştır. Birinci aşamada, envanterin çeviri süreci Beaton ve ark. (2000) tarafından self-report ölçümlerin kültürler arası uyarlama süreci için önerilen altı basamaktan beşi takip edilmiştir. İkinci aşamaya 30 sporcu-öğrenci, üçüncü aşamaya 184, dördüncü aşamaya 200 aktif sporcu katılmıştır. Son aşamada ise 384 sporcu dahil edilmiştir. Araştırmaya katılım şartı olarak en az 3 yıldır aktif bir şekilde müsabakalara katılıyor olma ve 18 yaşından büyük olma şartı aranmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında, Decroos ve ark. (2017) tarafından geliştirilen Sporda Takım Direnci Özellikleri Envanterinin Türkçe formu kullanılmıştır. Çeviri süreci tamamlanan envanter, ikinci aşamada 30 sporcuya uygulanarak maddeleri ne kadar anladıklarını derecelendirmeleri istenmiştir. Üçüncü aşamada, Sporda Takım Direnci Özellikleri Envanteri, Denollet (2005) tarafından geliştirilen, Alçelik ve ark. (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan 14 maddelik DS14 ölçeğinin Negatif Duygusalılık alt ölçeği, Carron, Widmeyer ve Brawley (1985) tarafından geliştirilen, Morali (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan Sporcularda Takım Birlikteliği ölçeği kullanılmıştır. Dördüncü aşamada, Sporda Takım Direnci Özellikleri Envanterinin yanı sıra, Short, Sullivan ve Feltz (2005) tarafından geliştirilen, Öncü ve ark. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Sporda Kolektif Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. İkinci aşamada yapılan analizler, envanter maddelerinin anlaşıldığını ve uygulamaya hazır olduğunu göstermiştir. Üçüncü aşamada yapılan AFA, envanterin orijinalindeki gibi iki boyuttan oluştuğunu, madde faktör yüklerinin de orijinal ile birebir olduğunu göstermiştir. Üçüncü aşamada yapılan DFA, envanterin faktör yapısının başka bir spor ortamında kabul edildiğini göstermiştir. Dolayısıyla, Sporda Takım Direnci Özellikleri Envanterinin Türk sporcularda kullanılabilir, takım performansının önemli belirleyicilerinden olan takım direncinin ölçülmesinde uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Takım direnci, takım sporları, uyarlama

1. Introduction

Successful regulation of emotional states is important to enhance performance in all areas of human life. More specifically, an inherent aspect of modern life (e.g. work, education, community etc.) is the need for people to meet the demands of competitive environments and to perform well under pressure. In other words, most people need to perform under pressure at some stage in their life. For example, one has to perform well during the pressures of a competitive job interview in order to secure employment. Similarly, athletes have to perform optimally in front of tens of thousands of spectators to obtain the biggest prizes in sport (e.g., an Olympic gold medal). Nonetheless, all these pressurized situations and adversities that athletes experience carry the potential to impair their development (Barlow et al., 2016; Fraser-Thomas, & Cote, 2009; Theokas, 2009; Woodman, Barlow & Gorgulu, 2015). As a part of sporting or even lifespan development of athletes, the key question is; why do some people possess the ability to bounce back from adversity, while others simply give up or drop out? (Mummery, Schofield, & Perry, 2004).

In relation to the above question, researchers suggest that a desirable challenge for competitive athletes to be successful is to positively adapt to adversities that they encounter (Fletcher, & Sarkar, 2012; Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002). Over the past few decades, researchers have identified not only numerous stressors that sport performers encounter (see, e.g. McKay, Niven, Lavalley, & White, 2008; Scanlan, Stein, & Ravizza, 1991) but also explored the role of psychological characteristics in helping elite athletes adapt to setbacks and transitions encountered along the pathway to excellence under pressure (MacNamara, Button, & Collins, 2010).

Alongside of these above studies, Gould, Dieffenbach, and Moffett (2002) interviewed with Olympic athletes, their family members, and coaches to gather a comprehensive list of characteristics distinctly attributable to athletes (Arora, 2014). Results indicated the following eight broad categories as important ‘‘general personality characteristics and values, performance enhancement skills and characteristics, motivational issues and orientations, overall handling of adversity and pressure, psychological characteristics to overcome, good morals/ sportsperson-ship, self-awareness and having a sense of balance between Sport and Life’’ (Gould, et al., 2002, p. 182). Therefore, being resilient is not only crucial for athletes to pursue their chosen sport but to manage academic and social responsibilities in their life.

However, with specific regard to the hypothesized effects of psychological process on team performance, measurement of TR has only been recently administrated. Researchers suggested that to measure and assess TR more distinctly and objectively in the sports context a specific measure is needed (Galli, 2016; Morgan, Fletcher, & Sarkar, 2015) in any culture. Therefore the purpose of this multi-study paper is to conduct the translation process, validity and reliability analysis of the CREST inventory for Turkish athletes in team sports.

2. Method

2.1. Participants

The inventory was tested in a preliminary study to ensure it had content validity. 30 volunteer student-athletes (15 men, 15 women; $M_{age}= 22.93$, $SD=2.51$) who actively participating competitions in football, basketball, volleyball, and handball were recruited. After testing the content validity, 184 athletes (130 men, 54 women; $M_{age}=22.43$, $SD= 4.22$) competing in basketball ($n=56$), football ($n=89$), volleyball ($n=25$), and hockey ($n=12$) were recruited. Participants’ experience in their sport was $M_{years}=11.37$, $SD= 5.91$. The athletes reported that they trained 4.29 , $SD= 1.40$ days per week and they competed in the leagues defined as professional (30.4%, $n=56$) and amateur (69.6%, $n=128$). 21.7% of the athletes reported that they played for the national team ($n=40$).

The structure of the CREST retested with DFA in an independent athlete sample. 200 (135 male, 65 women; $M_{age}=23.50$, $SD= 3.60$) athletes competing consistently at least for 3 years (sporting experience $M_{years}= 11.25$, $SD= 5.01$) in basketball ($n=24$), football ($n=105$), volleyball ($n=31$), handball ($n=17$), and hockey ($n=23$) were recruited. The athletes reported that they trained 4.27 ± 1.21

days per week, averagely. The athletes stated they competed in the leagues defined as professional (40%, n=80) and amateur (60%, n=120). 18% of the athletes reported that they played for the national team (n=36).

2.2. Measures

The CREST consists of 20 items with two sub-dimensions including “demonstrating resilience characteristics (DRC)” and “vulnerabilities shown under pressure (VSP).” (Decroos et al., 2017). The inventory is a self-report questionnaire that is designed to measure resilience characteristics of athletes competing in team sports. The athletes rated each item 1 (strongly disagree) and 5 (strongly agree). In the DRC, each item presents a resilient characteristic shown under pressure in the past month while each item in VSP displays a weakness of the team that the athletes perceive. The instruction of the inventory was translated into Turkish for the use of Turkish athletes from various team sports.

The Negative Affectivity (NA) subscale of 14-item DS14 scale, developed by Denollet (2005) and adapted into Turkish by Alçelik and colleagues (2012) was used. The internal consistency coefficient (Cronbach’s alpha) for NA was .82. The alpha value for this subscale in original was .88. In this study, the alpha coefficient was .83. The items are rated between 0 (false) and 4 (true).

Group Environment Questionnaire (GEQ), developed by Carron, Widmeyer and Brawley (1985), adapted into Turkish by Morali (1994), is a scale that measures Team Cohesion (TC) in sport. The Turkish form GEQ has 18 items with four subscales including *Individual Attractiveness to Group-Task (ATGT)*, *Individual Attractiveness to Group-Social (ATGS)*, *Group Integrity-Task (GIT)*, and Short, Sullivan and Feltz (2005) developed the Collective Efficacy in Sports Questionnaire (CESQ) and Öncü et al. (2016) translated into Turkish. The scale has five subscales including 20 items. The internal consistency coefficients of effort, skill, preparation, persistence, and unity were .80, .85, .84, .70, .82, respectively. The internal consistency for total scale was .95 (Öncü et al., 2016). For this study, the internal consistency coefficients of effort, skill, preparation, persistence, and unity were .84, .88, .85, .78, .84, respectively. The internal consistency for total scale was .96.

2.3. Translation-Back Translation

We adapted Beaton et al.’s (2000) conceptualization of self-report measures for cross-cultural adaptation studies and the steps of translation was following; synthesis, back translation, expert committee evaluation, pretesting, and submitting the measure to the developers or coordination committee for evaluation. Since there was no coordination committee and developer evaluation in this study, five basic steps were followed. Author permission was asked and after the permission was granted, the translation process started. Two translators translated the items into Turkish (Stage 1). Two academicians having studies into sport psychology examined both translations and created a synthesis form (Stage 2). Two academicians translated the synthesis form into English (Stage 3). Five academics, working in the field of sport sciences, knowing English and Turkish very well, evaluated the T1, T2, T12, BT1, and BT2 versions in terms of equivalences of semantic, idiomatic, experiential, and conceptual (Stage 4). After considering the suggestion and corrections, the Turkish form of the inventory was ready for the pretesting (Stage 5).

2.4. Analysis

The mean score and standard deviation of the students’ ratings was calculated in excel. The scores were shown in the graphic 1. Content validity index for item (I-CVI) and scale (S-CVI) were calculated in excel. Data was analysed in SPSS® statistics (version 22) software. The analyses for demographic information and features were done by using descriptive statistics. The factor structure was analysed with Exploratory Factor Analysis (EFA). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett’s Test of Sphericity values were calculated to determine whether the data was proper for the factor analysis. Item distributions in factors having eigenvalue higher than 1 were taken in consideration (Fabrigar and Wegener, 2011). The structure of the Turkish form of the CREST that was explored was analysed with confirmatory factor analysis (also known as CFA with covariates) in AMOS™ to confirm the construct validity. The fit of the hypothesized models to data was evaluated through chi

square value (significance level $\alpha = .05$), degrees of freedom, comparative fit index (CFI), Tucker-Lewis index (TLI), standardized root mean residual (SRMR), root mean square error of approximation (RMSEA).

3. Results

Table 1. The factor structure, alpha coefficient, criterion-related validity, predictive validity, and factor-factor correlation.

Factor structure				Factor Loadings		
Items	DRC	VSP				
Item 1	.67					
Item 2		.73				
Item 3	.80					
Item 4		.81				
Item 5	.84					
Item 6		.78				
Item 7	.71					
Item 8		.68				
Item 9	.76					
Item 10	.86					
Item 11		.78				
Item 12	.81					
Item 13		.65				
Item 14	.86					
Item 15		.71				
Item 16	.68					
Item 17	.77					
Item 18	.73					
Item 19		.63				
Item 20	.68					
Cronbach's Alpha						
DRC				0.94		
VSP				0.90		
Criterion-Related Validity						
DRC				-.676**		
NA				-.188*	.317**	
ATGT				.482**	-.550**	
ATGS				.487**	-.500**	
GIT				.681**	-.573**	
GIS				.366**	-.443**	
Predictive Validity						
	β	t	p	R^2	Adjusted R^2	F
Regression Coefficient	5.296	9.179	.000			
DRC	.329	4.228	.000	.449	.443	73.657
VSP	-.409	-5.518	.000			
Eigenvalues						
Total	Total variance explained (%)	Cumulative %	KMO	Bartlett's Test of Sphericity		
10.710	53.552	53.552	.94	.000		
1.959	9.795	63.347				

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

KMO (.90) and Bartlett's test of sphericity ($\chi^2 = 2796.960$, $sd = 190$, $p = 0.000$) indicated that the data was proper for factor analysis. Items scattered in two factors as it is in the original structure of the inventory. The factor loadings ranged between .63 and .86. The items and the factors explained 63.34% of the total variances. DRC had 12 items and the factor loadings of this dimension ranged between .67 and .86. The eigenvalue of DRC in total inventory was 10.710 and the contribution to total variances was 53.55%. VSP had 8 items and the factor loadings ranged between .63 and .81. The eigenvalue of VSP in total inventory was 1.959 and the contribution to total variances was 9.795%.

The relationship between the CREST and TC and NA showed the concurrent validity while the regression analysis between the CREST and collective efficacy in sport displayed predictive validity.

DRC negatively correlated with NA ($r=-.188, p<0.05$) while VSP positively correlated with NA ($r=.317, p<0.01$). This result showed that DRC was related to positive approaches while VSP had a reverse approach. DRC positively correlated with ATGT ($r=.482, p<0.01$), ATGS ($r=.487, p<0.01$), GIT ($r=.552, p<0.05$), and GIS ($r=.366, p<0.01$). VSP negatively correlated with ATGT ($r=-.550, p<0.01$), ATGS ($r=-.500, p<0.01$), GIT ($r=-.573, p<0.01$), and GIS ($r=-.443, p<0.01$) (see Table 2). A regression model proposing that the CREST predicted TC was analysed for predictive validity. DRC and VSP predicted TC at the level of 44%, approximately. The analysed model was found to be significant ($F=73.657, p=0.000$). Adjusted R-value showed the level of generalizability. This result indicates that the model can explain the 44% of the total variance in total population. Accordingly, the inventory has predictive validity (Table 2).

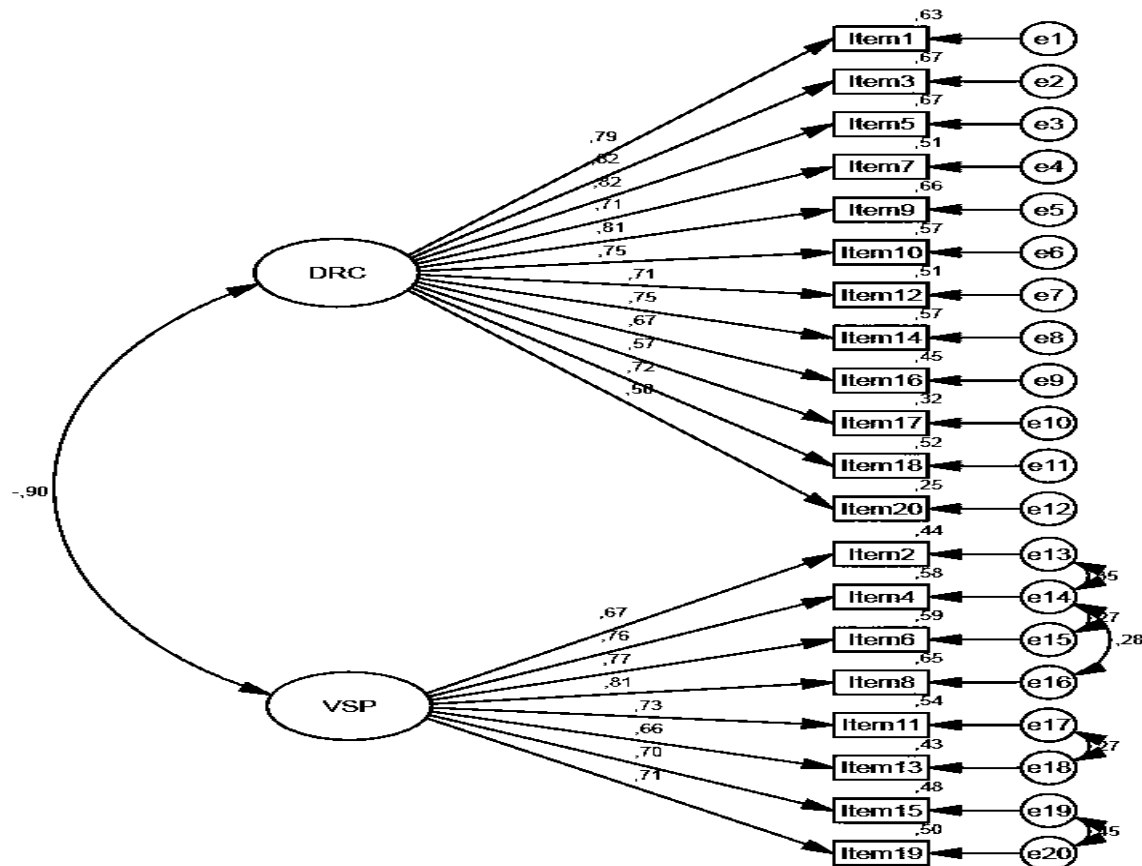
Table 2. Two-Factor Model Solution with Error Variance, Factor Loadings, Factor-Factor Correlations, Model Fit Indices, Concurrent Validity, Coefficient Alpha, and Composite Reliability.

Items	Error Variance	Factors						
		DRC	VSP					
		<i>Factor Loadings</i>						
Item 1	.37	.79						
Item 3	.34	.81						
Item 5	.32	.82						
Item 7	.49	.71						
Item 9	.34	.81						
Item 10	.43	.75						
Item 12	.49	.71						
Item 14	.43	.75						
Item 16	.55	.67						
Item 17	.68	.56						
Item 18	.48	.72						
Item 20	.75	.50						
Item 2	.56		.66					
Item 4	.42		.76					
Item 6	.42		.76					
Item 8	.36		.80					
Item 11	.46		.73					
Item 13	.57		.65					
Item 15	.52		.69					
Item 19	.51		.70					
Factors	Ort.	S.S.	Skew.	Kur.	cr	a	Factor-Factor Correlation	
DRC	5.37	1.22	-.75	.143	.92	.92	1	-.80*
VSP	2.63	1.45	.57	-.87	.89	.90	-.80*	1
CESQ***	4.08	.76	-1.19	1.97	-	.96	.729*	-.589*
Study 3	χ^2	df	χ^2/df^*	IFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
2-Factor model	363.66	164	2.21	.92	.91	.92	.07	.05

* $p<.001$, **indicator fixed to 1, ***concurrent validity

Our results indicated that the factor loadings ranged from .50 and .82 for the Turkish form the CREST. X^2 was 363.66 while degrees of freedom (df) were 164. X^2/df was found to be 2.21, indicating a good fit. The fit indices were high, indicating acceptable fit (IFI=.92, TLI=.91, CFI=.92). RMSEA was .07 and SRMR was .05. These values indicated acceptable fit for the model. Composite reliability value of DRC was .92 while VSP's value was .89. CESQ correlated positively with DRC ($r=.72, p<0.01$) and negatively with VSP ($r=-.58, p<0.01$). DRC negatively correlated with VSP ($r=-.80, p<0.01$).

Figure 1. CFA results of two-factor model inventory



The covariance between DRC and VSP was $-.90$ and the results were statistically significant. The figure displays the factor structure and items loadings on the factors. High errors were connected (e13-e14, e14-e15, e17-e18, and e19-e20).

4. Discussion

The purpose of the three consecutive studies reported in this paper was to conduct translation process and carry out validity and reliability analysis of the CREST inventory (Decroos et al., 2017) a measure that could assess the characteristics of resilience in sports team for the Turkish population. In line with our results, Beaton et al. (2000) suggested that the responses and answers of the interview ensured that the adapted version maintained the equivalences. The structure of the Turkish form of the CREST was analysed by using EFA. To apply EFA, KMO value should be at least $.60$ and Bartlett's test of sphericity should be significant (Field, 2013). Before the application of factor analysis, KMO and Bartlett's test of sphericity values were calculated. KMO value was $.94$, and Bartlett's test of sphericity was 392.684 ($p < .000$). These results indicated that the data was properly fitted for the EFA.

The analysis revealed two-factor structure. After testing the structure, for the criterion-related validity, two different validity analyses including concurrent and predictive were applied by correlating the inventory with the valid and reliable structures. West, Patera and Carsten (2009) found positive correlation between TR and cohesion ($p < 0.01$, $r = 0.43$). Besides, Meneghel, Salanova and Martinez (2016) found positive relationship between collective positive emotions and TR. West, Patera and Carsten (2009) also revealed that TR predicted TC ($\beta = .35$, $p < 0.05$). These results showed that selected criterion for current study were proper for criterion-related analysis. NA positively correlated with DRC positively and VSP negatively. DRC measures the resilience characteristics shown in team context and is a positive approach. DRC negatively correlated with VSP (see in Table 2). Thereby, the correlation levels and directions between NA and the inventory factors showed that the Turkish form

of the CREST was concurrently valid. The correlations between TC, DRC and VSP confirm the hypothesis that TR could be related with TC in sport (Table 2). Additionally, the predictive validity analysis was done. DRC and VSP predicted TC at the level of 44%. This result indicated that the team athletes having resilience characteristics would have higher level of TC. This result confirmed that the Turkish form of the CREST has predictive validity.

CFA analysis in study 2 provided support for the structure of the Turkish form of the CREST in an independent sample. The model fit indices indicated an acceptable fit for 20-item inventory (Iacobucci, 2010; Hair et al., 2010; Hu and Bentler, 1999; Jöreskog and Sörbom, 1986; Bentler, 1995; Steiger and Lind, 1980; Kline, 2016). RMSEA and SRMR values were low while CFI, IFI and TLI indices were high. The factor loadings ranged from .50 to .79 for DRC while ranged from .65 to .80. Factor-factor correlation was -.67 in study 2. This correlation was -.80 in study 3. The coefficient alphas were .94 for DRC and .90 for VSP in study 2. The internal consistency coefficients were .92 and .90, respectively. The results indicated that DRC and VSP had high reliability values. The structure explored in study 2 was confirmed with these results. All of the parameter estimations were statistically significant. CESQ correlated positively with DRC and negatively with VSP. This result provided further support for concurrent validity. High errors were connected because the correlated measurement errors were used to have an acceptable model fit (Bagozzi, 1983; Fornell, 1983).

5. Conclusion

Results of this study indicate that the Turkish version of the CREST can be used by Turkish population in order to assess the characteristics of resilience in sports teams. Among the strengths of this multi-study paper, our analyses from study 2 and 3 demonstrated the usefulness of the CREST inventory for the Turkish team players. Nonetheless, from theoretical perspective, it still remains to be examined whether the positive and negative TR factors evolve in different processes (Decroos et al., 2017). In fact, undeniably link resilient characteristics to resilient outcomes, longitudinal studies are required for more reliable explanations. Moreover, because the CREST has been shown to be reliable measure of resilience in team settings, it could also be used for not only longitudinal but also for experimental studies to monitor changes of resilient characteristics (Decroos et al., 2017) for Turkish athletes at the team level. In this premise, coaches, practitioners and educators could also make use of the CREST inventory as a basis for group reflections and to assess both the both current state and development of their team's functioning in terms of TR. As a result, the final strength of the study is the possibilities the CREST has to offer for further studies and obviously more work remains to be done by future research to clarify the nature and role of resilience in teams with respect to sport performance.

References

- Alçelik, A., Yildirim, O., Canan, F., Eroglu, M., Aktas, G., & Savli, H. (2012). A preliminary psychometric evaluation of the type D personality construct in Turkish hemodialysis patients. *Journal of Mood Disorders*, 2(1).
<http://dx.doi.org/10.10545/jmood.20120307062608>
- Bagozzi, R. P. (1983). "Issues in the application of covariance structure analysis": A further comment. *Journal of Consumer Research*, 9(4), 449-450. <http://dx.doi.org/10.1086/208939>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc. Steiger. <http://dx.doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., and Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: the group environment questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244-266. <http://dx.doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>
- Decroos, S., Lines, R. L., Morgan, P. B., Fletcher, D., Sarkar, M., Fransen, K., ... & Vande Broek, G. (2017). Development and validation of the Characteristics of Resilience in Sports Teams
-

- Inventory. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 6(2), 158.
<http://dx.doi.org/10.1037/spy0000089>
- Denollet J. (2005). DS14: standard assessment of negative affectivity, social inhibition, and Type D personality. *Psychosom Med.*, 67 (1):89–97.
<http://dx.doi.org/10.1097/01.psy.0000149256.81953.49>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fletcher, D. & Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*. 13 (5), 669-678.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.04.007>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18,12–23. doi:10.102
- Fornell, C. (1983). Issues in the application of covariance structure analysis: A comment. *Journal of Consumer Research*, 9(4), 443-448.
<http://dx.doi.org/10.1086/208938>
- Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport, *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.
<https://doi.org/10.1123/tsp.23.1.3>
- Galli, N. (2016). Team resilience. In R. J. Schinke, K. R. McGannon, & B. Smith (Eds.), *Routledge international handbook of sport psychology* (pp. 378 –386). New York, NY: Routledge.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffatt, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal Of Applied Sport Psychology*, 14(3), 172- 204.
<http://dx.doi.org/10.1080/10413200290103482>
- Hair, J. F, Jr, Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). SEM: an introduction. *Multivariate data analysis: a global perspective* (7th ed., pp. 629–686). Pearson Education: Upper Saddle River.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
<http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98.
<http://dx.doi.org/10.12691/amp-5-3-2>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1986). *LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables, and least squares methods*. Scientific Software.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Lind, J. C. (1980, May). *Statistically based tests for the number of common factors*. Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.
- McKay, J., Niven, A. G., Lavelle, D., & White, A. (2008). Sources of strain among elite UK track athletes, *The Sport Psychologist*, 22(2), 143-163. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.22.2.143>
<http://dx.doi.org/10.1123/tsp.24.1.52>
- MacNamara, Á., Button, A., & Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance. Part 2: Examining environmental and stage related differences in skills and behaviours. *The Sport Psychologist*, (24) 74–96.
<http://dx.doi.org/10.1123/tsp.24.1.74>
- Meneghel, I., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2016). Feeling good makes us stronger: How team resilience mediates the effect of positive emotions on team performance. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 239-255.
<http://dx.doi.org/10.1007/S10902-014-9592-6>
- Moralı, S. (1994). Takım sporlarında takım birlikteliğinin ve dayanışmasının ölçülmesi. (Doktora tezi- PhD thesis). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Mummary, W. K., Schofield, G., & Perry, C. (2004). Bouncing back: the role of coping style, social support and self-concept in resilience of sport performance. *Athletic Insight*, 6, 1-18.

- Öncü, E., Feltz, D. L., Lirgg, C. D., Gürbüz, B. (2016). Sporda Kolektif Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonunun Psikometrik Özellikleri. 14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. Antalya/Türkiye.
- Scanlan, T.K., Ravizza, K. and Stein, G.L. (1989). An in-depth study of former elite figure skaters: I. Introduction to the project. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 54-64. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.13.2.103>
- Short, S. E., Sullivan, P., & Feltz, D. L. (2005). Development and preliminary validation of the collective efficacy questionnaire for sports. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 9(3), 181-202. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0903_3
- Theokas, C. (2009). Youth sport participation—a view of the issues: Introduction to the special section. *Developmental Psychology*, 45(2), 303-306. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015042>
- West, B. J., Patera, J. L., & Carsten, M. K. (2009). Team Level Positivity: Investigating positive psychological capacities and team level outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 249-267. <http://dx.doi.org/10.1002/job.593>

TURİZM EĞİTİMİ

SITUATION ANALYSIS OF CULINARY PROGRAM IN HIGHER EDUCATION LEVEL IN TURKEY

Gencay Saatci¹

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, gencaysaatci@comu.edu.tr

Özge GÜDÜ Demirbulat²

²Balıkesir Üniversitesi, ozgegudu@hotmail.com

Murat Doğdubay³

³Balıkesir Üniversitesi, dogdubay@balikesir.edu.tr

ABSTRACT

Food and beverage services, has become a major area of employment in Turkey. This situation brings the need for qualified human power. At this point, the importance of culinary education, in which a number of professional qualifications gained, is emerging. From here, in this study; it is aimed to presenting the current status of associate degree culinary programs in Turkey. In addition, it is aimed to examine the lessons taught in the associate degree culinary education in order to obtain the outputs desired from the culinary education. In this direction; culinary programs at associate level in Turkey have been examined according to OSYS (Student Selection and Placement System) Guide to Higher Education Programs and Quotas. According to this; students are admitted to YGS-4 point type in associate degree culinary program. The program is available in 28 provinces, 28 state universities (38 vocational colleges) and 22 foundation universities (22 vocational colleges). There is also a culinary program in one open education program (Eskişehir Anadolu University - Open Education Faculty).

Key Words: Vocational education, tourism education, culinary education, culinary program.

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE AŞÇILIK PROGRAMLARININ DURUM ANALİZİ

ÖZET

Yiyecek-İçecek hizmetleri, Türkiye'de önemli bir istihdam alanı haline gelmiştir. Bu durum, nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmektedir. Mesleki bir takım niteliklerin kazanıldığı aşçılık eğitiminin önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, bu araştırmada; Türkiye'de, ön lisans düzeyindeki aşçılık programlarının mevcut durumunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Ayrıca aşçılık eğitiminden istenilen çıktıların elde edilebilmesi için, ön lisans düzeyindeki aşçılık eğitiminde okutulan derslerin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda; Türkiye'de ön lisans düzeyindeki aşçılık programları, 2017 ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'na göre incelenmiştir. Buna göre; ön lisans düzeyinde aşçılık programına YGS-4 puan türünde öğrenci kabulü yapılmaktadır. Söz konusu program; 28 ilde, 28 devlet üniversitesinde (38 meslek yüksekokulunda) ve 22 vakıf üniversitesinde (22 meslek yüksekokulunda) mevcut durumdadır. Ayrıca 1 açıköğretim programında (Eskişehir Anadolu Üniversitesi-Açıköğretim Fakültesi) da aşçılık programı bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki eğitim, turizm eğitimi, aşçılık eğitimi, aşçılık programı.

1. Giriş

Hizmet sektöründe, insana ve geleceğe yapılan yatırımın temelini “eğitim” oluşturmaktadır. Örneğin; bir yiyecek-İçecek işletmesini yüksek miktarda harcama yaparak hizmete açmak mümkündür. Ancak nitelikli (eğitilmiş) personel ihtiyacı karşılanmadığında, beklenen hizmet kalitesine ulaşmak mümkün olmayacaktır. Bu durumda personel eğitimi ve önemi ön plana çıkmaktadır (Hatipoğlu ve Batman, 2014: 25). Turizm eğitimi; turizm sektöründe rekabet üstünlüğü oluşturmak, modern turizm anlayışının gerektirdiği kaliteyi sağlamak, turizm ürününü yönetmek ve pazarlayabilmek amacıyla üzerinde durulması gereken bir konudur (Yayla ve diğerleri, 2017: 48). Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde turizm eğitimi; üniversitelere bağlı ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim veren birimler tarafından sağlanmaktadır. Ön lisans turizm eğitimi; iki yıl süreli eğitim veren, amacı gerçek anlamda turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu ara kademe elemanları yetiştirmek olan meslek yüksekokullarında verilmektedir (Türkeri, 2014: 3). Yani ön lisans düzeyinde verilen turizm eğitiminin temel amacı; turizm sektörüne ara kademe insan gücü yetiştirmektir. Bir diğer ifadeyle; öğrencilere, turizm sektöründe çalışan ara kademe elemanların sahip olması gereken temel niteliklerin kazandırılması ve öğrencilerin sektörde kalıcı olmalarının sağlanması, turizm eğitiminin temel amacını oluşturmaktadır (Tetik ve GÜDÜ Demirbulat, 2015: 98; Ünlüönen ve Boylu, 2005: 17).

Yiyecek-İçecek sektörünün sürekli büyümesi ve söz konusu sektörde kârlılığının yüksek olması, bu alana yatırım yapan kişilerin de artmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda yatırımcılar, yüksek maliyetlerle kurdukları işletmelerinde kalifiye personel çalıştırmayı istemekte ve dolayısıyla kalifiye personele olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Sayısı giderek artan turizm personellerinin büyük bir

kısmını ise aşçılar oluşturmaktadır (Altaş, 2016: 31). Aşçılık, üst düzeyde beceri ve planlı çalışmayı gerektiren, özveri isteyen bir meslektir (Kurnaz ve diğerleri, 2014: 42). Öte yandan aşçılık, çıraklıktan gelinerek öğrenilen bir meslekken; bugün, dünyanın değişme hızını yakalayabilmek, bilgiye olan ihtiyacı karşılayabilmek ve rakiplerden bir adım daha önde olabilmek için bu alanda yükseköğretim diploması zorunlu hale gelmiştir (Altaş, 2016: 32). Buradan hareketle, bu araştırmada; ilgili yazın kapsamında aşçılık eğitiminin önemine vurgu yapılarak, ön lisans düzeyinde aşçılık eğitimi verilen programların mevcut durumu incelenmiştir.

2. Kavramsal Çerçeve

Dünyada ve Türkiye’de önemli bir istihdam alanı haline gelen yiyecek-içecek hizmetlerinde, sektörün istediği yeterlikleri kazanmış, dünya standartlarında hizmet verecek kaliteli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu şekilde söz konusu alandaki rekabet koşullarına ayak uydurabilmek olanaklı hale gelecektir (Şahin ve Arman, 2014: 3). Bu anlamda, mesleki aşçılık eğitiminin, işletmelerde maliyetleri düşürücü, verimliliği ve karlılığı artırıcı faydaları ön plana çıkmaktadır (Yılmaz ve Tanrıverdi, 2017: 622). Mesleki eğitim; sektörün ihtiyaçlarına cevap verebilecek, gerekli beceriye sahip, nitelikli personeli yetiştirmektir (Öztürk ve Görkem, 2011: 70). Aşçılık eğitimi ise; mesleki bir takım bilgi ve becerileri kazanma süreci olarak kabul edilmektedir. Söz konusu bilgi ve beceriler kapsamında, gıda maddelerini endüstri standartlarına uygun olarak hazırlama, pişirme ve sunma yer almaktadır (Görkem ve Sevim, 2011: 77).

Mesleki Yeterlilik Kurumu (2010: 8) tarafından aşçı; “*işletme ve bölüm izlekleri doğrultusunda, standart reçete ve mönü hazırlama, yerel, ulusal ve dünya mutfaklarına ait çorba ve konsomeleri, sıcak ve soğuk sosları, hamur işi yemeklerini, et ve su ürünleri yemeklerini, sebze ve kuru baklagillerden yapılan yemekleri, zeytinyağlıları, pilav ve makarnaları, sıcak-soğuk mezeleri, salataları, garnitürleri ve tatlıları reçete/mönülere ve hijyen kurallarına uygun olarak hazırlama ve servis için sunuma hazır hale getirme bilgi ve becerisine sahip kişi*” olarak tanımlanmıştır. Nitelikli aşçı; teorik mutfak bilgisinin yanısıra, teoriyi pratiğe dönüştürerek, mesleğini severek yapan ve kendini yenileyen kişi olarak ifade edilmektedir (Yılmaz ve Tanrıverdi, 2017: 622). Dolayısıyla aşçılık eğitimi; kaliteli malzeme seçiminden kaliteli malzeme tedarik etme, hijyen, malzeme yönetimi, üretim yönetimi, insan kaynakları yönetimi gibi birçok eğitim başlığı ile ele alınmalıdır (Kurnaz ve diğerleri, 2014: 43).

İlk olarak İngiltere’de bir sanat dalı olarak kabul gören aşçılık, son zamanlarda yemek pişirme sanatının mesleğe dönüşmüş hali olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla da “aşçılık”, ön lisans eğitimi açısından ilginin arttığı programların başında gelmektedir (Görkem ve Sevim, 2011: 77; Şahin ve Arman, 2014: 9). Osmanlı imparatorluğu döneminde saray mutfakları, aşçıların yetiştirilmesinde bir eğitim kurumu görevini uzun yıllar sürdürmüştür. Bolu-Mengenli aşçıları saray mutfaklarında önemli görevler almışlardır. Türkiye’de aşçıları, 1950’li yıllara değin usta-çırak yöntemi ile yetiştirilmiştir. 1950’li yıllarda İstanbul, İzmir ve Ankara’da Meslek Odaları ve Belediyeler tarafından kısa süreli kurslarla aşçı yetiştirilmeye başlanmışsa da bu kurslar süreklilik göstermemiştir. Turizm Bakanlığının kuruluşundan sonra kısa süreli kurslar ve işbaşında eğitim kursları ile aşçılık eğitimi ele alınmıştır. 1961-1962 eğitim-öğretim yılında Ankara Otelcilik okulunun açılması ile aşçılık eğitimi örgün bir eğitim kuruluşunda verilmeye başlanmıştır. Türkiye’de orta öğretim düzeyinde turizm sektörüne yönelik aşçılık eğitimi 2005-2006 eğitim öğretim yılına değin sadece Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde verilmiştir (Görkem ve Sevim, 2011: 77; Harbalıoğlu ve Ünal, 2014: 56).

Günümüzde Türkiye’de aşçılık eğitimi; Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri, Anadolu Meslek/Anadolu Kız Meslek Liseleri, Kız Meslek Liseleri ile çok programlı liselerde dört yıl; Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitülerinde iki yıl, Mesleki Eğitim Merkezlerinde üç yıl, özel turizm meslek kurslarında beş-altı ay ve Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlı Turizm Eğitim Merkezlerinde yedi aylık süreler ile verilmektedir. Ayrıca gerek devlet, gerekse de vakıf olmak üzere üniversitelerin güzel sanatlar fakültelerinde, turizm fakültelerinde, yüksekokullarında ve meslek yüksekokullarında aşçılık eğitimi verilmektedir (Altaş, 2016: 33). Aşçılık önlisans programlarının kuruluş yılları incelendiğinde; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Mengen Meslek Yüksekokulu Aşçılık programı hariç

diğer programların 2000 yılı sonrası kurulduğunu söylemek mümkündür. Aşçılık programı toplam kontenjanın ise yaklaşık %60'ının, 2008 ve sonraki yıllarda eğitime başlamış programlara ilişkin olması, ön lisans düzeyinde aşçılık eğitiminin Türkiye'de ne denli yeni olduğunun açık göstergesidir (Görkem ve Sevim, 2011: 79).

2.1. Ön Lisans Düzeyinde Aşçılık Programlarının Mevcut Durumu

Türkiye'de ön lisans düzeyinde aşçılık programları, 2017 ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'na göre incelenmiş ve devlet üniversiteleri Tablo 1'de, vakıf üniversiteleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Aşçılık Ön Lisans Programları (Devlet Üniversiteleri)

İl	Üniversite	Meslek Yüksekokulu (MYO)
Adıyaman	Adıyaman Üniversitesi	Sosyal Bilimler MYO
Afyonkarahisar	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Afyon MYO
Ağrı	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Doğubayazıt Ahmed-i Hani MYO
Aksaray	Aksaray Üniversitesi	Güzelyurt MYO
Amasya	Amasya Üniversitesi	Sosyal Bilimler MYO
Antalya	Akdeniz Üniversitesi	Göynük Mutfak Sanatları MYO Manavgat MYO
Aydın	Adnan Menderes Üniversitesi	Davutlar MYO Didim MYO
Bursa	Uludağ Üniversitesi	Harmancık MYO
Bolu	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Mengen MYO
Denizli	Pamukkale Üniversitesi	Tavas MYO
Diyarbakır	Dicle Üniversitesi	Diyarbakır Sosyal Bilimler MYO
Erzincan	Erzincan Üniversitesi	Turizm ve Otelcilik MYO
Eskişehir	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir MYO
Gaziantep	Gaziantep Üniversitesi	Turizm ve Otelcilik MYO
Giresun	Giresun Üniversitesi	Dereli MYO
Isparta	Süleyman Demirel Üniversitesi	MYO Eğirdir MYO Şarkikaraağaç Turizm MYO Yalvaç MYO
Kahramanmaraş	Sütçü İmam Üniversitesi	Sosyal Bilimler MYO
Karaman	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Sosyal Bilimler MYO
Kırklareli	Kırklareli Üniversitesi	Pınarhisar MYO
Kilis	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Turizm ve Otelcilik MYO
Konya	Selçuk Üniversitesi	Beyşehir Ali Akkanat MYO Silişk Taşucu MYO
Muğla	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Muğla MYO Datça Kazım Yılmaz MYO Marmaris Turizm MYO Milas MYO Ortaca MYO
Nevşehir	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz MYO
Ordu	Ordu Üniversitesi	Sosyal Bilimler MYO
Sakarya	Sakarya Üniversitesi	Kırkpınar Turizm MYO
Sinop	Sinop Üniversitesi	Gerze MYO
Yalova	Yalova Üniversitesi	Yalova MYO
Zonguldak	Bülent Ecevit Üniversitesi	Devrek MYO

Kaynak: 2017 ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'ndan derlenerek hazırlanmıştır.

Tablo 2. Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Açıklık Ön Lisans Programları (Vakıf Üniversiteleri)

İl	Üniversite	Meslek Yüksekokulu (MYO)
Ankara	Başkent Üniversitesi	Sosyal Bilimler MYO
Bursa	Faruk Saraç Tasarım Meslek Yüksekokulu	MYO
İstanbul	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi	MYO
	Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesi	MYO
	Arel Üniversitesi	MYO
	Aydın Üniversitesi	Anadolu Bil MYO
	Ayvansaray Üniversitesi	Plato MYO
	Beykent Üniversitesi	MYO
	Bilgi Üniversitesi	MYO
	Doğuş Üniversitesi	MYO
	Esenyurt Üniversitesi	MYO
	Gelişim Üniversitesi	MYO
	Haliç Üniversitesi	MYO
	İstinye Üniversitesi	MYO
	Kavram Meslek Yüksekokulu	MYO
	Nişantaşı Üniversitesi	MYO
	Okan Üniversitesi	MYO
Rumeli Üniversitesi	MYO	
Şişli Meslek Yüksekokulu	MYO	
Mersin	Toros Üniversitesi	MYO
Nevşehir	Kapadokya Üniversitesi	Kapadokya MYO
Trabzon	Avrasya Üniversitesi	MYO

Kaynak: 2017 ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'ndan derlenerek hazırlanmıştır.

Türkiye’de ön lisans düzeyinde açıklık programına YGS-4 puan türünde öğrenci kabulü yapılmaktadır. Tablo 1 ve 2’ye göre; söz konusu program 28 ilde, 28 devlet üniversitesinde (38 meslek yüksekokulunda) ve 22 vakıf üniversitesinde (22 meslek yüksekokulunda) mevcut durumdadır. Tablo 1 ve 2’de verilenlerin yanısıra; 1 açıköğretim programında (Eskişehir Anadolu Üniversitesi- Açıköğretim Fakültesi) da açıklık programı bulunmaktadır.

“Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim ön lisans programları” tablosuna göre 2017 yılında açıklık programına yerleşme puanları ile kontenjanları (genel kontenjan ve genel yerleşme) incelenmiştir. Eskişehir Anadolu Üniversitesi- Açıköğretim Fakültesi, bu incelemenin dışında tutulmuştur. Buna göre; en yüksek ilk üç yerleşme puanı devlet üniversitesinde;

- Süleyman Demirel Üniversitesi Eğirdir Meslek Yüksekokulu (416,550),
- Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu (399,075),
- Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyon Meslek Yüksekokulu (390,941) şeklindedir.

Vakıf üniversitelerinde ise en yüksek ilk üç puan;

- Bilgi Üniversitesi Meslek Yüksekokulu -Tam Burslu, İkinci Öğretim.- (408,011),
- Ayvansaray Üniversitesi Plato Meslek Yüksekokulu -Tam Burslu, Uzaktan Öğretim- (407,434),
- Kavram Meslek Yüksekokulu -Tam Burslu- (402,745) şeklindedir.

Ön lisans açıklık programlarının genel kontenjanı 4969 olarak tespit edilmiştir. Söz konusu programa 4680 öğrenci yerleşmiştir. Bu durumda 289 kontenjan boş kalmıştır. Öte yandan; 1500 kontenjana sahip olan Açıköğretim Fakültesi açıklık programına da 1538 öğrenci (38 öğrenci okul birinciliği kontenjanından yararlanmıştır) yerleşmiştir (ÖSYM, 2017).

2.2. Ön Lisans Düzeyinde Açıklık Programlarında Okutulan Dersler

Açıklık ön lisans programı, mesleki anlamda yemek hazırlama ve sunma ile her türlü mutfak becerisi edindirmeye yönelik, uygulama ağırlıklı bir eğitimle konaklama ve yiyecek-ıçecek işletmelerinin ihtiyaç duyacağı destek insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan programdır (Görkem ve Sevim, 2011: 78).

Bu anlamda aşçılık eğitiminden istenilen çıktılarının elde edilebilmesi için, ön lisans düzeyinde verilen aşçılık eğitimine ilişkin derslerin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu kapsamda; 2017 yılında söz konusu programa yerleşen öğrenci puanları dikkate alınarak, en yüksek puanla öğrenci yerleşen Süleyman Demirel Üniversitesi Eğirdir Meslek Yüksekokulu (416,550) aşçılık programı ders planı incelenmiş ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğirdir Meslek Yüksekokulu Aşçılık Programı Ders Planı

Yarıyıl	Dersler
1. Yarıyıl	Mutfak Planlama, Pişirme Yöntemleri I, Mutfak Organizasyonu, Mutfak Uygulamaları I, Hijyen ve Sanitasyon, Mutfakta Kalite Yönetimi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I, İngilizce I, Türk Dili I
2. Yarıyıl	Pişirme Yöntemleri II, Mutfak Çeşitleri, Mutfak Uygulamaları II, Menü Planlama, Ziyafet Mutfağı, Mutfak Ürünleri I, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II, İngilizce II, Türk Dili II
3. Yarıyıl	Turizm Tesislerinde Uygulama I, Mutfak Ürünleri II, Pasta ve Tatlı Teknikleri, Ortak Seçmeli Ders
4. Yarıyıl	Turizm Tesislerinde Uygulamalar II, Yöresel Mutfaklar, Kurum Stajı, Seçmeli Ders
Ortak Seçmeli Dersler	Ziyafet ve İkram Hizmetleri, Etkili ve Güzel Konuşma, Yöresel ve Fonksiyonel Gıdalar, Kariyer Planlama, Girişimcilik, Ekoturizm, Turizme Giriş
Mesleki Seçmeli Dersler	Dünya Mutfakları, Konuk İletişimi, Yiyecek İçecek Servisi, Dosyalama ve Arşivleme, Soğuk Mutfak, Soslar, Balık Yemekleri, Yiyecek İçecek Maliyet Kontrolü, Mesleki Yabancı Dil I, Pastane Ürünleri, Özel Mutfak, Dünya Mutfakları II, İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği, Gösteri Servisi, Kalite Yönetim Sistemleri, Meslek Etiği, Mesleki Yabancı Dil II, Balık Yemekleri, Pastacılık ve Ekmekçilik, Uzmanlık Stajı

Kaynak: Süleyman Demirel Üniversitesi 2018 yılı “Bilgi Paketi Ders Kataloğu”ndan derlenerek hazırlanmıştır.

Tablo 3'te Süleyman Demirel Üniversitesi Eğirdir Meslek Yüksekokulu, aşçılık programı ders müfredatında yer alan, zorunlu, ortak seçmeli ve mesleki seçmeli dersler yer almaktadır. Bu araştırmada, ön lisans düzeyinde aşçılık eğitimi verilen her bir üniversiteye ait 2018 yılı “Bilgi Paketi Ders Kataloğu” incelenerek, dersin içeriğine göre değil dersin ismine göre değerlendirme yapılmış ve değerlendirme sonucunda, ön lisans aşçılık eğitiminde müfredatlarda yer alan farklılıklar vurgulanmaya çalışılmıştır. Buna göre; Süleyman Demirel Üniversitesi Eğirdir Meslek Yüksekokulu, aşçılık programında verilen derslerden farklı olarak, diğer üniversitelerde verilen dersler aşağıdaki gibidir:

- Gastronomi Tarihi (Davutlar MYO)
- Yiyecek İçecek Stilizliği (Davutlar MYO) (Faruk Saraç MYO) (Kahramanmaraş MYO)
- Yiyecek İçecek İşletmelerinde Ar-ge ve Proje Geliştirme (Davutlar MYO)
- Ev Dışı Tüketim Ürünleri (Davutlar MYO)
- Yiyecek İçecek İşletmeleri Otomasyon Sistemleri (Davutlar MYO) (Göynük MYO) (Avrasya MYO) (Başkent MYO) (Arel MYO)
- Şarap Bilimi (Davutlar MYO)
- Yiyecek İçecek İşletmelerinde Mekân Tasarımı (Davutlar MYO)
- Yiyecek İçecek İşletmelerinde Satın Alma (Davutlar MYO)
- Deneysel Yiyecek Hazırlama (Didim MYO)
- Mesleki Yazışmalar (Didim MYO)
- Turizm Coğrafyası (Afyon MYO)
- İlk Yardım (Afyon MYO)
- Vejetaryen Mutfak (Göynük MYO) (Devrek MYO) (Erzincan MYO) (Dereli MYO) (Arel MYO)
- Sosyal Davranış ve Protokol (Başkent MYO) (Erzincan MYO)
- Genel İşletme (Eskişehir MYO)

- Gıda Teknolojisi (Eskişehir MYO)
- Osmanlı Mutfağı (Eskişehir MYO)
- Temel Bilgi Teknolojisi (Eskişehir MYO)
- Catering (Eskişehir MYO)
- Türk Mutfağı (Eskişehir MYO)
- Aromatik Otlar, Baharatlar ve Karışımlar (Eskişehir MYO)
- Restoran İşletmeciliği (Eskişehir MYO)
- İşlevsel Besinler (Eskişehir MYO)
- Yemek Yazarlığı (Eskişehir MYO)
- Türk İşaret Dili (Eskişehir MYO)
- Yemek Süsleme Sanatı (Eskişehir MYO)
- Baharat ve Kahve Kültürü (Başkent MYO)
- Yemek Tarifleri ve Standartlaşma (Başkent MYO) (Dereli MYO)
- Yaşlılıkta Beslenme (Başkent MYO)
- Çikolata Yapım Teknikleri (Başkent MYO)
- Gıda Saklama Teknikleri (Devrek MYO)
- Tarif Geliştirme ve Sunum Teknikleri (Devrek MYO)
- Endüstriye Dayalı Öğrenim (Gaziantep MYO)
- Görgü Kuralları (Aydın Ü. Anadolu Bil MYO) (Esenyurt MYO)
- İçecek Bilimi (Aydın Ü. Anadolu Bil MYO) (Nişantaşı MYO)
- İnsan Kaynakları Yönetimi (Marmaris MYO)
- Barda Servis (Ürgüp MYO)
- Beslenme ve Diyet (Okan MYO)
- Tüketici Davranışı (Harmançık MYO)
- Güncel Turizm Sorunları (Harmançık MYO)
- Turizm Ekonomisi (Yalova MYO)

4. Sonuç

Yapılan çalışmada; aşçılık eğitimi veren meslek yüksekokullarının kurum ve ders dağılımları yapılmış ve özellikle dersler arasında temel farklılık gösterenler üzerinde durulmuştur. 01-03 Kasım 2017 tarihinde düzenlenmiş olan Turizm Şurası sonuç bildirgesinde de belirtildiği üzere; turizm eğitimi veren kurumlar arasında müfredat birliği sağlamak maksatlı “Çekirdek Eğitim Komisyonları” kurulması kararı alınmıştır. Bu doğrultuda aşçılık programları ile de alakalı “Komisyon” kurulmuş ve ülke genelinde meslek yüksekokulları tarafından verilen aşçılık eğitiminin eşgüdümlü ve birbirine yakın eğitim veren kurumlar olması ile ilgili çalışmalar başlatılmıştır. Buradaki öncelikli amacın aşçılık programı mezunlarının “hazırbulunuşluk düzeylerinin” ve “mesleki formasyonlarının” birbirlerine yakın olması ve sektör genelinde belli bir ortalama yakalanmasıdır.

Bu çalışmanın bundan sonraki aşçılık programları ile alakalı müfredat, ders içeriği, hazırbulunuşluk düzeylerinin saptanması ve üniversiteler arası karşılaştırma gibi farklı çalışmalara temel teşkil etmesi

hedeflenmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen durum analizi sonucunda yapılması gerekenlere ilişkin aşçılık programı özelinde turizm eğitimi ile ilgili sorunların saptanıp, çözüm önerilerinin ortaya döküleceği, nitel ve/veya nicel araştırma yöntemleri ile desteklenmiş çalışmalara da başvuru çalışmalarından birisi olması ümit edilmektedir.

Kaynakça

- Altaş, Aysu. (2016). Türkiye'deki Aşçılık Örgütlenmeleri Sorunları ve Çözüm Önerileri. *International Human and Nature Sciences: Problems and Solution Seeking Congress*, 7-9 Ekim 2016, (ss. 29-47), Sarajevo.
- Görkem, Onur ve Sevim, Burhan. (2011). Gastronomi Turizmi ve Türkiye'de Yüksek Öğretim Düzeyinde Mutfak Eğitiminin Genel Görünümü. 1. Uluslararası Turizm ve Otelcilik Sempozyumu, 29 Eylül-1 Ekim 2011, (ss. 73-83), Beyşehir, Konya.
- Harbalıoğlu, Melda ve Ünal, İpek. (2014). Aşçılık Programı Öğrencilerinin Mesleki Tutumlarının Belirlenmesi: Ön Lisans Düzeyinde Bir Uygulama. *Turizm Akademik Dergisi*, 1(1): 57-67.
- Hatipoğlu, Aysu ve Batman, Orhan. (2014). Turizm Eğitimiyle Kazanılacak Yetkinlikler, Yiyecek-İçecek Müşterisinin Kalite Beklentilerini Karşılıyor Mu?. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2): 24-32.
- Kurnaz, A., Kurnaz, H.A. ve Kılıç, B. (2014). Önlisans Düzeyinde Eğitim Alan Aşçılık Programı Öğrencilerinin Mesleki Tutumlarının Belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32: 41-61.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2010). Ulusal Meslek Standardı, Aşçı (Seviye 4), <https://www.myk.gov.tr/index.php/en/ulusal-meslek-standard-ana> adresinden 14.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- ÖSYM. (2017). Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Önlisans Programları (Tablo 3). <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YER/Tablo-312082017.pdf> adresinden 10.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, Yüksel ve Görkem, Onur. (2011). Mutfak Dalı Öğrencilerinin Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesi: Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 69-89.
- Tetik, Nuray ve Güdü Demirbulat, Özge. (2015). Karadeniz Bölgesi'nde Bulunan Meslek Yüksekokullarının Turizm Programlarının Durum Analizi. *EJOVOC*, 4. UMYOS Özel Sayısı, 96-104.
- Türkeri, İlker. (2014). Yükseköğretim Düzeyinde Turizm Eğitiminin Özel Nitelikli Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4): 1-14.
- Şahin, Tuba ve Arman, Adem. (2014). Ön Lisans Seviyesinde Aşçılık Eğitimi Tercih Etme Nedenlerinin Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 41: 1-12.
- Ünlüönen, Kurban ve Boylu, Yasin. (2005). Türkiye'de Yükseköğretim Düzeyinde Turizm Eğitimindeki Gelişmelerin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12): 11-32.
- Yayla, Ö., Silik, C.E. ve Dülger, A.S. (2017). Turizm Lisans ve Önlisans Eğitiminde 2017 Yılı Sayısal Değerlendirmeler. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(4): 47-58.
- Yılmaz, Arif ve Tanrıverdi, Haluk. (2017). Aşçıların Meslek Uyumu ve Meslek Algısı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2): 621-639.

TÜRKÇE EĞİTİMİ

ESKİŞEHİR-SİVRİHİSAR REGION SUBDIALECTS

Seyfi ERDOĞAN

Eti Sosyal Bilimler Lisesi, ser_dogan26@mynet.com

ABSTRACT

National culture features are enriched and its continuity is ensured by language. Therefore, language is the most essential part of the culture. Works which were cesaret with a nation's common language, can not turn a blind eye to that nation's culture and aesthetic values. The Turks have founded civilizations stretching from Central Asia to the geographies which we live in this day, consequentially Turkish language have been influenced by many nations' languages and cultures. This interaction is very natural. The language that the Turkish nation has always preserved, lived and developed and has met and enriched with other cultures, but never losing its own character, lives as a language of literary language and speech. In the historical development of Turkish, many words have been used, and new words have been added to the language. Given the historical background and richness of the Turkish language, it is difficult to determine the subdialect characteristics that constitute verbal culture in particular. The words that are not included in the Turkish Dictionary, the Dictionary of the Tarama and the Dictionary of Collation in the early period of the Republic era but living with all the vitality among the Turkish people face the risk of being forgotten especially by the intervention of the technologically insidious language. The characteristics of the Eskişehir-Sivrihisar subdialect which was the subject of the study were examined from the sources and it was examined whether these words were included in the first dictionary of Divan ü Lügati-Türk, Compilation Dictionary, Scanning Dictionary and Great Turkish Dictionary.

Key Words: Language, Culture, Sivrihisar, Subdialect, Collation

ESKİŞEHİR - SİVRİHİSAR YÖRESİ AĞIZLARI

ÖZET

Millî kültür özellikleri dil aracılığı ile aktarılıp zenginleştirilir ve devamlılığı sağlanır. Onun için dil, kültürün en önemli ögesidir. Milletın ortak dili ile meydana getirilmiş eserleri, o milletın kültür ve estetik değerlerine yüz çeviremez. Türkler, Orta Asya'dan günümüzde yaşadığımız coğrafyaya kadar pek çok iklimde medeniyetler kurmuş ve bunun doğal sonucu olarak Türk dili, pek çok milletın dilinden ve kültüründen etkilenmiştir. Bu kültürler arası etkileşim çok doğaldır. Türklerin İslamiyet'i kabul etmeden önceki dönemlerde hem dil hem de yaşayış biçimi olarak kendilerine özgü geliştirdikleri bir kültürleri vardır. Bu İslamiyet'in ruhu -belki de manevi yönden insan ve toplumlari saran ilahi emirlerin ve yasakların oluşturduğu bir dünya sunması- ile daha da kuvvetlenip zenginleşmiştir. Türk milletinin hep koruduğu, yaşattığı, geliştirdiği ve diğer kültürlerle tanışıp zenginleştirdiği ama asla kendisi olma özelliğini kaybetmeyen dili, "edebi dil" ve "konuşma dili" olarak yaşamaktadır. İlk yazı dili döneminden günümüze Türkçenin tarihi gelişimi içerisinde pek çok kelime, kullanımını tamamlamış bunun yanı sıra yeni kelimeler de dilin bünyesine katılmıştır. Türkçenin tarihi geçmişi ve zenginliği göz önünde bulundurulduğunda özellikle sözlü kültürü oluşturan ağız özelliklerinin tespiti zorlaşmaktadır. Cumhuriyet döneminde araştırmalar hızlansa da Türkçe Sözlük, Tarama Sözlüğü ve Derleme Sözlüğü bünyesinde yer almayan ancak Türk halkı arasında tüm canlılığı ile yaşayan kelimeler, özellikle teknolojinin sinsice dile de müdahalesi ile unutulup gitme tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Çalışmaya söz konusu olan Eskişehir-Sivrihisar Ağız özellikleri, kaynak kişilerden derlenip bu sözcüklerin ilk sözlüğümüz Divan ü Lügati't-Türk, Derleme Sözlüğü, Tarama Sözlüğü, Türkçe Sözlük ve Büyük Argo Sözlüğü'nde yer alıp almadığı veya ses değişmelerine uğrayıp uğramadığı incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Kültür, Sivrihisar, Ağız, Derleme

1. GİRİŞ

Dil, bir iletişim aracı olmasının yanında o milletın kültürünün devamlılığını sağlayan bir özellik de taşır. Ziya Gökalp'e göre, dil kültürün temel unsurudur. Dil, kültürün temeli olduğuna göre; bir milletın dil ile ifade ettiği sözlü, yazılı her şey kültür kapsamına girer(Kaplan, 2005: 151).Bu yüzden dili anlamak için kültürü de anlamak gerekmektedir. Kültür, bir milletın inanç, fikir, sanat, âdet ve geleneklerinin, maddi ve manevi değerlerinin bütünüdür(Ayverdi, 2006:1824). Sözlük tanımına ek olarak kültür, tarihsel ve toplumsal gelişim süresi boyunca meydana getirilen maddi ve manevi değerler ile bunları oluşturmada, gelecek nesillere aktarmada kullanılan, insanın gerek doğal gerekse toplumsal çevresine egemenlik düzeyini gösteren araçlar bütünüdür. Tüm güzel sanatlar dans, heykel, resim, mimari, musiki ve diğer plastik sanatlar da kültür sahasına girmektedir. Bunlarla birlikte insan elinden çıkan yiyecek, içecek, silah, değerli eşyalar vb. de kültür sahasına girmektedir. Edebiyat ise kültürün aynadaki yansımaya benzetilebilir. Bir milletın edebi eserleri incelendiğinde, incelenen dönemin hayat tarzını, hukuki ve ahlaki durumunu, dini görüşlerini, coğrafi konumunu ve dil özelliklerini öğrenmek mümkün olur.

2. Türk Yazı Dili

Türk yazı dili, metinlerle takip edilebilen VI- VIII asırlardan XIII. asra kadar tek bir yazı dili halinde değişik coğrafya, zaman ve siyasi dalgalanmalarla birbirinin devamı olarak gelişimini sürdürmüştür. Türklerin batıya göçleri sonrasında Oğuzca (Oğuz Türkmen Türkçesi) XIII. asrın sonlarında yazı dili

haline gelmiştir. Oğuzca'nın bu asırdan önceki durumu hakkında bilgi ve eserler yeterli değildir(GÜLENSOY, 1985:107). Ancak Mahmut Kaşgarî'nin Divan ü Lügati't-Türk adlı eseri, zamanını aşan engin bir görüşle derlenmiş ve bu gün için de Anadolu ağzlarında kullanılan kelimeler için büyük bir kaynak olma özelliğini göstermektedir.

Anadolu sahasında ilk yazı dili dönemi olan Eski Anadolu Türkçesi (Eski Türkiye Türkçesi) XV. asra kadar, gelinen Orta Asya coğrafyasının dil etkilerinin devam ettiği ancak Oğuzca'nın yerli ağız özellikleri ile yazı dili halinde gelişme gösterdiği yüzyıllardır. Osmanlı Türkçesi dönemi, bünyesine özellikle Arapça ve Farsça dil özelliklerinin yoğun bir şekilde girdiği ve Osmanlı devletinin siyasi gelişmesine bağlı olarak bir imparatorluk dili haline geldiği dönemdir. Dildeki sadeleşme hareketleri, XV.y.y.da Aydınlı Visali, XVI.y.y.da Tatavlı Mahremi ve Edirneli Nazmi ile divan edebiyatının ağır diline karşı ilk tepkiler olarak değerlendirilebilir. Tanzimat döneminde dil konusu artık şuurlu bir düşünce olarak ortaya atılmış, Ali Süavi, Süleyman Paşa, Şemsettin Sami ve diğer Tanzimat sanatçıları sadeleşme ile ilgili önemli görüş ve tedbirler ileri sürmüşlerdir. Türkiye Türkçesi ise Batı Türkçesi'nin üçüncü yazı dili dönemidir ve özellikle 1911'de "Yeni Lisan" hareketine ulaşmıştır.(Korkmaz, 1985:8-9). Bu hareket, Cumhuriyet'in ilanından sonra kurulan(12 Temmuz 1932) Türk Dili Tetkik Cemiyetinin de dil politikasının ilk manifestosunu oluşturmuştur.

3. Ağız Çalışmaları

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren hız kazanan dil çalışmaları, ağız derlemeleri ile de devam etmektedir. Türk Dili Tetkik Cemiyeti 1932 yılında kurulduktan sonra düzenlenen ilk Dil Kurultayı, "Dili tetkik ve dili ıslah olmak üzere iki esas kısma ayrılabilir. Birinci maksat yani dili tetkik için her şeyden evvel bugün memleketimizin içinde ve dışında geniş bir sahada canlı bir surette yaşayan Türkçe söz ve şivelerin, en eski zamanlardan beri kati surette Türkçe olarak bildiğimiz lisanlardan kalma tarihi yadigârların halini tespit etmek lazımdır. İşte Derleme kolu bu işle uğraşacaktır. Bu malzemeye istinat ederek Türk dilinin aslını, öteki diller arasındaki yerini, bunlarla olan münasebetini belirlemek lengüistik-filoloji kolunun işidir(Ragıp Hulusi, 1933: 34-35).

Konuşma dili ve yazı dili olarak o milletin hayatında yer alan dil, milleti oluşturan bireyler tarafından canlı olarak yaşatılır. Konuşma dili, sözlü kültür içerisinde anonim halk edebiyatı ürünleri ve folklorik unsurlarla devam ettirilir. Yazı dili ise o milletin edebi eserlerinde kullanılır. Bu dil, milletin üniformasıdır. Bu dil ise resmi dil, edebi dil veya devlet dili olarak adlandırılır.

Ağız sözcüğü, tarihi gelişim ve bölge etkisi ile bir anadilin lehçesi altında ses ve yapı bakımından görülen küçük ayrılıklar" (Hatipoğlu,1982; 11-12) şeklinde tanımlanmıştır. Ağız derlemeleri konusunda yapılan çalışmalar, Türkçenin zenginliği, yaygınlığı ve tarihi geçmişinin eskiliğine bağlı olarak günümüzde de tamamlanmış değildir.

Araştırmaya konu olan, İsmi sivri kayaların ve bu kayaların zirvesinde günümüze kadar ulaşan sağlam bir kale (hisar)nin bulunduğu kayalıklardan alan Sivrihisar, önemli bir karayolu kesişme üçgeninde kurulmuş, tarihi çok eskilere dayanan bir ilçedir. Tarih boyunca değişik isimlerle anılan (Abrustula, Justinapolis, Amorium, Sibrihisar, Seferhisar ve Sivrihisar) ilçe, Anadolu'yu fetheden Oğuz boylarından Türkmenlerin yerleşim yeri olmuştur(Keskin, 2017:13-16,17). Sivrihisar yöresi ağzılarda kullanılan sözcüklerin Anadolu'nun kuruluşu yıllarında buralara gelip yerleşen Türkmenler ile günümüze ulaştığı bir gerçektir. Dıştan göç almayan ilçenin kendine özgü kültürü ve dil özellikleri günümüzde yöre halkı tarafından yaşatılmaktadır. Derleme çalışmaları sırasında Sivrihisar ağzında yaşayan kelimelerden tespit edilenlerin -kaynak kişilerin de belirttiği gibi- Beypazarı, Niğde, Kırşehir-Kaman yöresi ağzıları ile benzerlikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Derleme çalışması, Sivrihisar ilçe merkezi, Günyüzü (bugün ilçe merkezi) Kaymaz beldesi ile Kınık, Aşağı Kepen, Aktaş, İstiklalbağı, Ballıhisar, Dümrek, Hortu, Elcik, Memik köyleri (bugün mahalle haline dönüşen) ile sınırlıdır.

Araştırmada derlenen kelimelerden çok bilinenler incelemeye alınmamıştır. Derlenen kelimeler alfabetik sıra ile verilmiştir. DLT, Derleme Sözlüğü, Tarama Sözlüğü, Türkçe Sözlük ve Büyük Argo Sözlüğü içinde bu kelimelerin yer alıp almadığı araştırılmıştır. Divan ü Lügati't-Türk için DLT;

Derleme Sözlüğü için DS; Tarama Sözlüğü için Ta.S; Türkçe Sözlük için TS ve Büyük Argo Sözlüğü için ise BAS kısaltmaları kullanılmıştır. Bu sözlüklerde yer almayan kelimeler, Kelimenin başında (–) işareti ile gösterilmiştir. Ayrıca, benzer veya aynı anlamları bulunan sözcüklerin, söz gruplarının anlamları parantez içinde verilmiş, ses değişmesine uğrayan bazı sözcüklerdeki ses değişimleri de belirtilmiştir. Kelime listesinden sonra derlenen kelime sayıları ile ilgili bilgi verilmiştir. Derlenen sözcüklerin Türkiye Türkçesi'nde kullanılan sözcüklere katkısı yönünden bu çalışma önem taşımaktadır.

Kaynak kişiler, Sivrihisar Derneği üyeleri olan, uzun yıllar Sivrihisar ve yöresinde yaşayıp görev yapmış, Eskişehir il merkezinde oturmakta olan kişilerdir. Çalışmanın sonunda bu kaynak kişiler de verilmiştir.

4. Derlenen Sözcük ve Sözcük Grupları

A

(–) **Abak/ablak:** Geniş yüzlü, taslak suratlı, elmacık kemikleri belirgin olan kişi

(DS: Aynı anlamı ile yok abbak: bembeyaz anlamı ile var.)

(TS: Apak şekli ile “çok ak” anlamı ile var. pekiştirilmiş sıfat)

Akıtma: Süt ve unla yapılan pişi, hamur işi.

(DS: Aynı anlamı ile yok. (Mısır ununa haşhaş, yağ veya pekmez karıştırılarak tepside pişirilen bir çeşit ekmek.) (TS Benzer anlamı ile var.)

(–) **Ala gıcırdım boz duman:** Karmakarışık (olumsuz durumları ifadede kullanılır.

Aleyçik: Küçük, basit gölgelik.

(DLT : ALaçı: alaçuk ÇADIR I C.136)

(DS : alacık. 1. Üzeri dal veya hasırla örtülen çoban evi, tarla, bostan, bağ kulübesi, çardak: Bağ beklemek için alacık yapıyoruz.)

Anız/añız: Ekini biçilmiş tarla.

(DLT: anız: aynı anlamda IC. 94)

(DS : Ekinin biçildikten sonra tarlada kalan köklü sap kısmı.)

(Ta.S : Ekin biçildikten sonra toprakta kalan saplı kök)

(TS: Aynı anlamı ile var.)

(–) **Apıtma/anıtma:** Saf saf bakınma.

Arkaç: Sürünün yattığı yer.

(DS:Argaç: Davarların açıkta toplu olarak yattıkları yer, düz dağ sırtları.)

(–) **Ayrık/ayrık otu :** Tarlada ekinin büyümesini engelleyen ve çabuk yayılan bir tür zararlı ot.

(DLT adrik CI. 98, ayrık otu CI.113) (Kelime ortasında -d- > -y- değişimi var.)

Azaysız/azatsız: Terbiyesiz, utanmaz, arsız.

(DS dışındaki sözlüklerde yok.)

B

(–) **Başak:** Küçük, gelişmemiş. (Sözcüğün başsak şekli ile -ünsüz ikizleşmesi ile- kullanımı da vardır.)

(DS: Tahıl ve meyveleri devşirdikten sonra geriye kalan döküntüler.)[başşag]

(-) **Bebem ineği:** Güzel, endamlı, alımlı. (Yakıştırma ve benzetme amaçlı kullanılır.)

(-) **Besbem:** Bes belli

(-) **Bıngıldak:** Oynak, kıpır kıpır.

(DS: Buğdayın içindeki siyah tane. Buğdaydan yapılan yufka ekmeği. [gartılaç])

C

(-) **Cennet şali:** Estağfurullah.

(-) **Cılgar:** Çift, çiftçi

Ç

(-) **Çala kamış:** Toptan, hepsini kapsayacak biçimde .(Araba, at, koşumları top yekün bir şekilde kullanılır.)

(-) **Çıba:** Kırkılmış keçi

(DS: Zayıf, ince ve küçük.)

(-) **Çıpkınlı/ çıpkanlı:** Zarar verecek şekilde yağın kuvvetli yağmur.

(-) **Çıvgınlı (yağ-):** İri taneli yağın yağmur (yağ-)

Çirk: Pis su artığı.

(DS: Pis su anlamının yanı sıra; (1)kilim yerine kullanılan keçe. (2)Gübre anlamları da var.)

(-) **Çövm:** Gururlu ve kibirli durma.

D

(-) **Davıştı:** Niyet

(DS: Ses, hafif gürültü, hışırtı, tıkırtı anlamı ile var.)

(-) **Dığa/dıga:** Ermeni çocuğu. (Azarlama sözü)

(DS: Rus delikanlısı , küfür sözü, küçük oğlan çocuğu anlamı ile var.)

(-) **Dingeç:** Yorgun, bitkin.

(DS: Maskara, soyтары anlamı ile var.)

(-) **Duva:** Kerpiç ve taştan oluşan yapı (ev,ahır,samanlık vb.)

(-) **Düz gidi:** Riyakar, kalleş.

E

(-) **Ebem gümece:** Göbekli bir tür ot.Yağda kavrularak yenen bitki.

Ece: Büyükanne.

(TS : Reis, ulu,ileri gelen)

(DLT açığı/eçi: Yaşlı kadın, hanım nine CI 87-cı 90. ece /eke)

(DS: Babaanne anlamının yanı sıra amca-ede, büyük kardeş anlamı da var)

(-) **Ege/eğe:** Sürtek (haşhaş sürtmeye yarayan taş.)

(DS: Bıçak, bileyi, törpü, fırını temizlemeye yarayan ucu bezli sopa –gel beri- anlamının yanı sıra “hey, ulan” anlamında seslenme ünlemi.)

(-) **Elekli saçlı :** İşli güçlü.

(-) **Ellaham:** Herhalde, galiba (Allahu'l alem) Allah bilir (biz bilemeyiz) Ola ki, Umulur ki.

(-) **Emiş karış ol-**: Kuzuların annelerinin yanına bırakılması.

(-) **En cincin**: Birinci, en başta, ilk önce, evvela.

(DS: Ağustos böceği.[cincin] Çapak.)

(-) **Eşkin**: Uygun, diğeri gibi. (Denk yürüyen atlar için kullanılır.)

(DS: Filiz, sürgün.[eşkin])

Evlek: Bir ölçü birimi, bir ev genişliğini anlatmak için kullanılan tabir.

(DS:1. Tarlaya tohum ekmek için saban iziyle bölünen kısımlardan her biri.2. Bahçe ve tarlalarda açılan su yolu.3. Suyun toprağı oyduğu yer.4.On kiloluk tahıl ölçüsü.5. Kolay, basit. 6. Tarlanın bir bölümü.7.Dönümün dörtte biri kadar olan arazi.8.Bir evin sığacağı kadar yer.)

F

(-) **Fengene**: Fingirdek: oynak.

(-) **Fiske**: Tohumluk küçük soğan.

(DS: Hayvanın arka ayağıyla attığı çiftte.)

G

(-) **Gaba sarık**: Verimsiz, öksürük, gürültü.

(-) **Galgi--**: Yaramazlık yap-

(-) **Galinça**: Yufkanın kalın ve küçüğü. (Kelime başında k->g- kullanımı var)

Gartalaç: Yufka ekmeği.

(DS: Buğdaydan yapılan yufka ekmeği, gartaleç.)

(-) **Gâşak**: Eski püskü, dökük saçık.

(DS: İnek yavrularının analarından ayrılarak konulduğu bölme gaşak.)

Gebeş : Göbekli. (kebş: ar. : koç'tan) aptal, salak, bön. (Yine kelime başında k->g- kullanımı var)

(BAS:Göbekli.)

(DS: 1. Karnı şiş olan (kimse). 2. Büyük başlı (kimse). 3. Cesur kimse)

Geklig /gekrik: yediklerinin tekrar ağza gelmesi, bir tür reflü.

(DLT : keğir-:geçir- şekli ile var.)

(DS: Kursak, mide. geklik,)

Gele/ Gela : keler,bir tür büyük fare,sıçan, geme

(DLT : kelegü: tarla sıçanı soyundan bir hayvan, geleni C448)

(DS:Kertenkele. gili.)

(-) **Geleme/keleme**: Ot için bırakılmış tarla.

(DS:Kavak ağacı.geleme.)

(-) **Gem**: Ekilmemiş tarla.

(DS: Kuvvet.gem.)

(TS: Tarım aletlerinden döğen)

(-) **Gerdezan**: Doğurmamış koyun.

(DS: 1. İki yaşında koyun. 2. İki yavrulu, üç yaşında koyun.)

(-) **Gevek** : Yumuşak kireçli tabaka.(Toprak yapısı için kullanılır.)

(-) **Gılı gılı:** Küçük çocuk.

(DS:1. Deve yavrusu. 2. Kabuklu ceviz.)

(-) **Gımir tayı:** Alını beyazlı at.

(-) **Goca babı:** İşe yaramaz.(Daha çok yaşlı atlara böyle denir.)

Gongurdak / Gongurdaklı: Zil, zilli.

(DLT: kongragu: çingırak, konrak, tongurak,çan II358 III 387-402)

(DS: Eskiden kadınların ayaklarına taktıkları gümüş halka.)

(-) **Goyuk/koyuk:** İçli, koygun.

(DS: 1.Dağ yamaçlarında, çukurlukta kalan düzlükler.[goyah] 2. Taşlı ve kumlu tarla.

3. İki derenin birleştiği yer.)

Göde: Şişman karınlı.

(DS: Karnı şiş, hastalıklı (kimse). Kısa boylu, şişman, göbekli.)

(-) **Görük:** Oynak kadın.

(-) **Güvem/Güvân:** Sığır, at sineği. Kanı emip kaşıdıran sinek.

H

(-) **Hangırda- /Hıngırda- :** Hangi yerde ol- (Hece yutumu ve daralma ile bu şekli almış)

(DS:1.Yüksek sesle, çirkin ve kaba şekilde gülmek. 2.Huysuz, terbiyesiz.) [azatsız]

Helke: Kova, bakraç. (Helge / helgek /helki / herke kullanımları da var.) Ermenice kökenli bir sözcük.

(TS: Bakır tencere, bakraç)

(DS: 1. Su, süt vb. şeyleri koymaya yarayan, çoğunlukla bakırdan yapılan, bakraçtan büyük bir çeşit kova, helke.)

I

İğra-/iğran-: Salla-,sallan-

(TS: Aynı anlamı ile var)

(-) **İldırışik:** Az ışıklı, hareketsiz. (ıldır-ışık:ikileme) (Kelime başında y- düşmesi)

(DS: 1.Penceresiz, kapısız, eşyasız ev. 2. Sabahın alacakaranlığı.)

(-) **İli:** Ağır hareket eden. Elinden iş gelmeyen.

İngılda-: Kımıldı-, kıpırda-

(DS: Kımıldamak, hareket etmek, sallanmak.ıngıldamak.)

İrgala: Sarsmak, sallamak.ırgalamak.

(TS : İrgala- / ırkala-)

(DLT : İrgamak: Sallamak,ırgalamak I283 III316-321)

(BAS: İrgala-: İlgilendir-) şeklindedir.

İ

İbrık/ıbrık/İvrık: Tuvalet için götürülen küçük su kabı .

(DLT ıvrık I99-100 III-131) şekli var.

(DS: Küçük su bardağı.ibrık.) anlamındadır.

İçig / içirik: Yün, yastık, yorgan vb. içine doldurulan parça yün. Değersiz,para etmeyen yün parçası.

(DS:1.Yatak doldurmaya yarayan yün, pamuk, kıtık vb. şeyler içirik. 2. Yatak yünlerinin zamanla topaklaşmış parçaları.)

İğseren/eğseren: Hamur kazımaya yarayan mala,demir alet

(TS: iğseri /eğseri) el sıyıran.

(DS:Kazan ya da teknedeki hamuru kazımaya ve kesmeye yarayan bir çeşit araç.) [eğsiran]

İneze: Zayıf, hastalıklı.

(TS inez/ ineze:zayıf, halsiz, hasta.)

(DS:1. Hastalıktan yeni kurtulmuş, tam iyileşememiş (kimse).inez.)

İşmar: İşaret etmek, göz kırpmak.

(DS: El, göz ya da baş ile yapılan işaret.işmar.)

İv-/ivecen: acele et-, aceleci

(TS :Aynı anlamda var.Bu gün ivedi/ivedilikle şekli kullanılmaktadır.)

(DLT ewek: Acele,aceleci. İvme, iven I 77 -104,387 III 3,19)

(DLT: ěw-: Acele et- I-67,168, II12,III26,183)

(DS: Çok istemek, ivmek.) anlamı ile yer almaktadır.

K

(-) **Kaygana:** Akıtma, cıvık hamurdan yapılan bir tür ekmek.

(-) **Kekre-/Kekrek:** Ekşi-, ekşi, yiyecek vb. tadı bozul-, tadı bozuk.

Kes / Kës: İri saman, hayvanların yem yedikleri olukta bıraktıkları, yemedikleri saman.

(TS : Sahip, koruyucu,yardımcı.)

(DLT : Kes,kesek,parça kesik, I -329,14,391)

(DS: 1.İri saman.2. Dövülerek saman yapılan ot. Kes.3. Harman savrulduktan sonra yerde kalan taşlı ve samanlı buğday. 4.Değişik ve özel biçim.)

(-) **Kesmik:** Sütün bozulmuş,ekşimiş hali.

Keşir: Havuç, barnak, gelin parmağı, mor havuç,yere geçen.

(TS keşir/keşür şekli ile aynı anlamda yer almaktadır.)

Kevre/gevre: Zayıf.

(DLT: Kevremek: Zayıflamak,gevşemek III-41,282-Köwremek, Kewremek,Küfremek şekilleri ile yer almaktadır.

(DS:Zayıf,çelimsiz.)

Kinit: Büyük avlu bahçesinin anahtarı.

(DLT : iklid, kilit sözcüğünün göçüşme(metatez)şekli ile var.)

Kirkit: Sıkı, Kilim dokumada sıkılaştırma.

(Yunanca bir kelime olup aynı anlamı taşımaktadır.)

(DS: Dokumacılıkta atkı ipliğini sıkılaştırmak için kullanılan, demirden ya da ağaçtan yapılmış dişli

araç.)

(–) **Koyun ayağı:** Baharda ekinin boyu. Ekinin başak bağlamadan önceki hali.

Külür: Mısır unu ekmeği.

(DS: 1.Saç ya da taş üzerinde pişirilen bazlama gibi ufak ekme[külçe.2. Külde, tepside, saçta pişen, mayasız çörek, mısır ekmeği.) [küldür]

(–) **Kürük:** Küçük kulaklı

(TS: Boynuzsuz öküz)

(DS: Eşek yavrusu, sıpa. Kıırı.)

L

(–) **Lapacı:** İşe yaramaz, obur

(BAS: Miskin, şişman olduğu için hızlı devinemeyen kimse.)

Losura: Hafif meşrep.

(DS:Oynak, arsız kadın.)

M

(–) **Maççalı:** Dağınık.sıracalı.

(–) **Mancar:** Dağ keçisi.(elik)

(DS:İnce yapraklı, ince köklü bir çeşit labada.)

(–) **Mesmo:** Uygunsuz,lüzumsuz.

Mıcık/hıtış: Besili,şişman.

(DS: Sıkı etli, semiz (kimse),mıcık.)

(–) **Mıgır:** Düşman, gavur.

(DS: Oyunda kâğıt ya da eşya için küçük, işe yaramaz)

(–) **Miyane:** Unu kavurarak şeker katma.

Mozak: Kozalak.

(DS:Çam kozası,mazak)

N

Nardenk: Nar, pekmez şerbeti

(DS:Ekşimsi pekmez. Nerdek)

Noda: Saman yığını.

(DS:Üstü toprakla örtülmüş saman yığını. noda.)

O

(–) **Ohut-:** Boş boş bakın-

(DS: Ohut-;Okut-,tahsil ettirmek, okutmak ,ohutmak.)

Omaç: Yufkanın tereyağı ile kavrulması ile yapılan dürüm.

(TS: Oğmaç aşısı / omaç aşısı / ovmaç: İçine ekme, peynir, soğan bazen de yağ, pekmez konulup yoğrularak yapılan bir yemek).

(DS: 1. Elle ufalanmış hamurdan yapılan çorba.2.Tarlada köstebek yuvasının üstündeki toprak yığını.3.Helva.4. Un çorbası.5. Undan yapılıp kurutulan ve kışa saklanan yiyecek.6. Peynir ve ekme kırıntısı ile yapılan köfte.7. Doğranmış ekmeği yağ ve yumurta ile karıştırıp kızartarak yapılan bir çeşit yemek. 8. Ovularak elde edilen arpa büyüklüğündeki hamur parçalarından yapılan, kimi zaman sarımsaklı yoğurt eklenerek yenilen bir çeşit çorba.)

Ö

Örüm/ örüme kalk-: Koyun sürüsünün gece yayılımı, yayılmak için kalkması. (Sürünün sabah ezanına yakın serinde yayılması.)

(DS: 1.Otlak.2. Sınır.3.Sürünün gece otlaması.)

(TS: örü/öri / ürü: Otlak, mera,çayır)

(DLT: örük, bir yerde bir süre kalmak. Örü/öri: Kalkık, dik, öri tur-, kalk-, örü turu gel-: Birdenbire ayağa kalk-)

P

Pala: İp ve çaput artıklarından dokunmuş kaba, nakışsız ve ince kilim.(Yünden dokunanlara kıl pala denir)

(DS:1. Eski, kullanılmış (eşya, giysi). 2. Paçavra, bez parçası.3. Bez parçalarından dokunan adi kilim, yaygı.)

Palize /palüze: Süt tatlısı, pirinç unu ve buğday nişastası.

(DS:Muhallebi.pelvaze.)

(-)**Papırdak:** Peltek konuşan. (Hapırdak şekli de yaygın.)

Pazvant: Bekçi. (Bazu-bend: Gece bekçisi)

(DS:Bekçi, pazvant.)

S

(-)**Sakallı öksüz:** Dul adam.

Santır: Savsalak, aptal,beceriksiz. (Savsaklayan,elinden iş gelmeyen)

(DS: Ahmak, aptal.)

Sası susu: Bozuk, ayarsız.(İkileme)

(DLT sasıg: Bozuk I. 372) (ET -g > BT düşmüştür.)

Sedir: Toprak veya kerpiçten yapılan oturma yeri.

DS: İpekböceğinin üçüncü uykudan sonra beslenmesi için üç metre eninde, dört metre boyunda yapılan bir çeşit sergi sedir.

(DLT : Şın:taht,sedir III. 140)

(-)**Sosta:** Dağınık.

(-)**Suldur:** Tembel, başı sonu belirsiz. (saldur suldur ikileme şekli kullanılmaktadır.)

Ş

(-)**Şırlan yağı:** Haşhaş yağı (Susamyacı).

Şırna-, şirne-: Çok şımar-

(DS:1.Yaramazlık etmek, şımarlamak,şirnemek.)

(BAS: Şırna- : Üstele-, sırnaş-, mızıldan-)

Şibit / şebit: yağlı çörek

(DS:Yufka, .şefit.)

(TS: şibit terlik karşılığı ile var)

Şivşit: Çapraz.

(DS: Verev, yamuk.şivşit. Çapraz).

T

(–) **Tentiris:** Hafif kullanışlı.

Tondurak: Temiz giyimli

(DS:Alım, gösteriş,tomturak.)

Tınaz: Taneli ve samanlı ekin yığıını (savrulmadan önceki öbek)

(TS Tınaz = Tınas şekli var)

U

Uğra: Unun elendikten sonra elekte kalan kısmı, iri un.

(DS:Yufka açılırken, hamurun tahtaya yapışmaması için kullanılan kalın un.uğra.)

(–) **Urüsüm:** Moda,adet,gene.

(–) **Us bağı ol-:** Aklında bulun- (Örn.: Unutmamak için parmağına ip bağlamak.)

Y

(–) **Yamıci kırık / yangıç:**

Yamız: Sırt,arka (omuz)

(DS:1. Baldır, yamız. 2.yan.3. Kıyı.)

(DLT: yamız: kasığın iki tarafı, kalçanın iç yandan uçları III-10)

Yavşa-: Öfkesi geç-

(DLT: yavaş/yavaşlanmak:yumuşak huylu,yumuşak huylu olmak, yavaş, yavaşlanmak III114)

Yekinmek: Niyetlenmek. Bir işi yapmak için hamlede bulunup niyetini karşısındaki kişiye belli etmek.

DS: Bir eylem yapmaya davranmak.

Yelik-/ yeltek: Şımar-,şımarık.

(DS: Haşarı, şımarık,yeltek.)

(TS : yelik-, yilik- şekli ile var.)

(–) **Yelkeme:** Her söze karışma.

Z

Zagle: İnek.

Zaar: Sanki, görünüşe göre. (Zahir kelimesinin ses değişmesi ile söylenen şekli. Ünsüz düşmesi, düzleşme ve diftong ortaya çıkmıştır.)

(DS: Kuşkusuz, elbette. zaar.)

Kaynak Kişiler:

Öğretmen-Avukat Hilmi Çingir

Öğretmen- Dava Vekili (avukat) Kamil Zaim Kurday

Kınık Köyü Eski Öğretmeni Ethem Topçu

Eski İlçe Milli Eğitim Müdürü Münir Çilek

Eski İlköğretim Müfettişi Hilmi Duru

Emekli Köy Öğretmeni Metin Ekşi

5. SONUÇ

Türk dili zengin ve eski tarihi geçmişi ile pek çok kültürle karşılaşmış, karşılıklı etkileşim halinde günümüze ulaşmıştır.

Özellikle, elde edilen sözcüklerin Derleme Sözlüğü'nde yer alıp almadığı, yer alan sözcüklerin aynı anlamı ile mi yer aldığı, DLT'te bulunup bulunmadığı bulunan sözcüklerin ise hangi ses değişimleri ile günümüzde kullanıldığı incelenmiştir.

Bu kelimelerden pek azının Tarama Sözlüğü'nde yer aldığı ancak bir kaçının (4'ünün)ise Büyük Argo Sözlüğü'nde aynı anlamda kullanıldığı görülmüştür. Derleme Sözlüğü'nü taradığımızda yöremizde kullanılan çok sayıda kelime tespit edilmiştir ancak henüz bu derleme çalışmalarının zorluğu ve devam ettiği göz önüne alındığında pek çok kelime, kelime grubu ve deyim derlenmemiştir. Bu kelimeler Eskişehir'in demografik yapısından dolayı çeşitlilik arz etmektedir. Bu kelimeler içerisinde Eskişehir çevresindeki iller başta olmak üzere Türkiye'nin değişik illerinde de halen aynı anlamı veya yakın anlamı ile kullanılmakta olduğu görülmüştür. Özellikle aynı anlamda kullanılan bu kelimelerden bir kısmı güncel Türkçede yer almamasına rağmen Divanü Lügat-it Türk'te de kullanılmaktadır. Modernizmin, şehir hayatının, okullaşmanın, basın ve yayın kuruluşları gibi etkenlerden dolayı kaybolmaya yüz tutan yöresel kelimelerimizin birçoğunun güncel Türkçeye kazandırılmasıyla Türkçenin zenginleştirilmesi açısından önem arz ettiğini belirtmek gerekir.

Bu çalışmada 242 sözcük ve söz öbeği derlenmiş olup çok yaygın kullanılan ve çok bilinen sözcük ve söz öbekleri incelenmeye alınmamıştır. Sözlüklerde yer alan yakın veya benzer anlamı ile tespit edilen 123'ü (2 sözcük: helke ve dığa Ermenice; 1 sözcük:kirkit ise Yunanca kökenli) ele alınmıştır. Taranan sözlüklerde hiç yer almayan veya tamamen farklı anlamda kullanılan 44 sözcük ile değişik şekillerde kurulu(bileşik sıfat, ikileme, iyelik grubu, isim tamlaması vb.) 20 sözcük öbeği toplam 64 sözcük ve sözcük öbeği tespit edilmiştir. Bunlar, Eskişehir Ağız derlemelerine katkı olarak değerlendirilebilir. Halen derlenmemiş çok sayıda kelime yöremizde yaşayan vatandaşlar tarafından kullanılmaya devam etmektedir.

Kaynakça

1. Aktunç, Hulki (1990).Büyük Argo Sözlüğü, Afa Yay. İstanbul.
2. Ayverdi, İlhan (2006). Misalli Büyük Türkçe Sözlük, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.
3. Bilgin, Muhittin (2002). Anlamdan Anlatıma Türkçemiz, KB Yay., Ankara.
4. Gülensoy, Tuncer (2000), Türkçe El Sözlüğü, Akçağ Yayınları, Ankara.
5. Hatipoğlu,Vecihe (1982) Türkçenin Sözdizimi, AÜDTCF Yayınları, Ankara.
6. Kaplan, Mehmet (2005). Kültür ve Dil, Dergâh Yayınları, İstanbul.
7. Keskin, Orhan (2017). Bütün Yönleri ile Sivrihisar, Eskişehir Yunus Emre Kül. Sanat ve Turizm Vakfı, Genişletilmiş 2.Baskı, İstanbul.
8. Korkmaz, Zeynep (1985). Dil İnkılabının Sadeleşme ve Türkçeleşme Akımları Arasındaki Yeri,(Türk Dili C.XLIX, Sayı:401 Mayıs 1985'ten ayırabası) TTK Yayınları, Ankara.
9. Ragıp Hulusi, *Türk Dili Tetkik Cemiyeti*,Ülkü Mec., Şubat 1933.
10. TDK (1962), Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü, TDK, C. I-XIII, Ankara.
11. TDK (2005). Güncel Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara.
12. TDK (2013). Divanü Lügat-it Türk, (Çeviren: Besim Atalay), TDK Yayınları, Ankara.

TENDENCIES IN GRADUATE THESIS ON THE FIELD OF FOLKLORE

Dr. Öğretim Üyesi Muzaffer ÇANDIR

MCBÜ, Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Böl. Halkbilim Anabilim Başkanı candir45@yahoo.com

Abdullah YILDIZ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Halk Bilimi programı yüksek lisans öğrencisi
a.yildiz2535@outlook.com

ABSTRACT

This study aims to identify trends in graduate thesis in the field of Folklore. Studies carried out in the field of folklore are being carried out intensively by graduate students day by day. The trends in the graduate thesis, which were identified in this article until the end of 2017, were discussed in four chapters. These chapters are; distribution of undergraduate thesis in the field, distribution according to years, distribution according to universities and language used in thesis. With this study, it is aimed to provide the students who prepared this thesis in this field with the help of numerical data.

KeyWords: Folklore, thesis, year, language, university.

HALK BİLİMİ ALANINDAKİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİNDE GÖRÜLEN EĞİLİMLER

ÖZET

Bu çalışma, Halk Bilimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerinde görülen eğilimleri saptamak amacı taşımaktadır. Halk Bilimi alanında yapılan çalışmalar, lisansüstü öğrencileri tarafından her geçen gün yoğun bir şekilde sürdürülmektedir. Bu makalede 2017 yılı sonuna kadar tespit edilen lisansüstü tezlerindeki eğilimler, dört başlıkta ele alındı. Bu maddeler; alanda yapılan lisansüstü tezlerin dağılımı, yıllara göre dağılımı, üniversitelere göre dağılımı ve tezlerde kullanılan dil olarak belirlendi. Bu çalışma ile bu alanda tez hazırlayan öğrencilere, sayısal veriler eşliğinde kolaylık sağlamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Halk Bilimi, tez, yıl, dil, üniversite.

1.Giriş

Son yıllarda artan üniversite ve üniversite öğrenimi gören öğrenci sayısı, lisansüstü çalışmalarının sayısal göstergelerini de doğrudan etkilemektedir. Sosyal bilimler alanında lisansüstü çalışmaların yoğunlaştığı anabilim dallarından biri Halk Bilimi'dir. Bir bilim dalı olarak 20. yüzyıl başlarından itibaren üzerinde çalışmalar yapılan bu alanda, yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezi hazırlanmıştır. Günümüze kadar gelen bu çalışmalar; tez konusu, tez dili, yıllara göre dağılımı ve üniversitelere göre dağılımı bakımından, sayısal veriler eşliğinde değerlendirilmiştir.

Bu makalede 1964–2017 yılları arasında Halk Bilimi alanında yapılmış olan 1579 yüksek lisans, sanatta yeterlik ve doktora tezinde görülen eğilimler, belirlediğimiz ölçütler dâhilinde tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda benzer bir çalışma daha önce 2000–2012 yılları içerisinde hazırlanan doktora tezlerini (166) kapsayacak şekilde yapılmıştır.⁵⁸ Geçen beş yılın ardından ele aldığımız çalışma yüksek lisans ve sanatta yeterlik tezlerini de barındırarak daha hacimli olmakla beraber farklı ölçütler de taşımaktadır. Her iki çalışmanın da Halk Bilimi disiplinine ve bu disiplin için tez hazırlayacak olan kişilere katkı sağlayacağı bir gerçektir.

Belirlenen yıllar arasında tespit edilen tezler; konularına, diline, yıl dağılımına ve üniversite dağılımına göre tek tek fişlenmiştir.

Araştırma sonucu tespit ettiğimiz 1579 tezin eğilimleri hakkında saptamalarda bulunduk ve bunlar için değerlendirmeler yaptık. Çalışmanın en genel amacı bu tezler hakkında bilgi sahibi olmak ve bu alanda çalışacak olan müstakbel adaylara fikir vermektir.

Çalışma için yapılmış olan tezlerin tarih sınırı, en geç 2017 olarak belirlenmiştir. YÖK Tez sayfasında “detaylı tarama” seçeneğinde konu bahsi “Halk Bilimi (Folklor) = Folklore” olarak sınırlandırılmıştır. Yapılan tarama sonucu elde edilen 1579 tezin 1296 âdeti yüksek lisans, 277 âdeti doktora ve 6 âdet sanatta yeterlik olarak tespit edilmiştir. Diğer bilim dallarına dâhil olan tezler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Şüphesiz her çalışma literatür için önem arz etmektedir fakat yapılan bazı çalışmalar

⁵⁸ Mustafa Duman, Türkiye’de 2000- 2012 Yılları Arasında Halk Bilimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri Üzerine Bir Değerlendirme, Milli Folklor Dergisi, S.99, ss. 159- 174, 2013.

diğer disiplinlere daha yakın olduğundan çalışmanın dışında tutulmuştur.

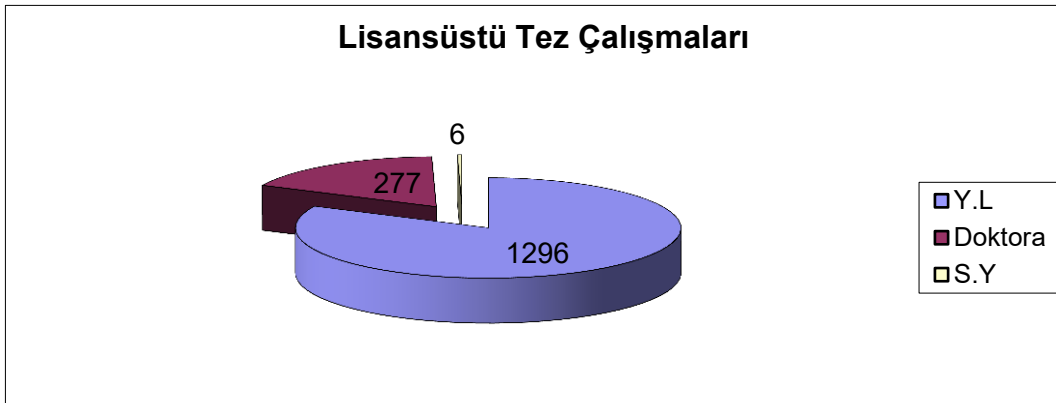
2.Halk Bilimi Alanındaki Lisansüstü Tezleri

YÖK Tez veritabanında 1964–2017 yılları arasında, Halk Bilimi alanında yapılmış olan toplam 1579 lisansüstü tezi bulunmaktadır. Bu sayının Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü içerisinde yer alan diğer edebiyat alanlarına göre düşük olduğu bir gerçektir. Halk Bilimi alanında çalışmalarını sürdüren birçok isimde göre bu durumun en temel sebebi olarak, Halk Bilimi disiplininin diğer disiplinlere göre daha genç olması gösterilir. Bu noktada kısaca “folklor” teriminin literatürdeki ilk kullanımına değinmek faydalı olacaktır.

Bilindiği üzere folklor terimini ilk kez kullanan kişi ve isim babası William John Thoms (1803–1885) kabul edilir. Thoms’un 1846 yılında *Athenaeum* dergisinde yer alan makalesinde folklor terimini kullanır. Fakat bu terimin İngilizlerde önce Almanlar tarafından kullanıldığı da tartışılmaktadır. Her şekilde folklor teriminin ortaya çıktığı en eski tarih ancak 18. yüzyıl sonuna işaret etmektedir. Bizde yapılan çalışmalar ise çok daha sonraki tarihlere uzanır. Daha öncesine gittiği iddia edilse bile, Öcal Oğuz’a göre, Halk Bilimi alanındaki ilk çalışmalar 1839 Tanzimat Fermanı sonrası başlar. Yine Oğuz, Ziya Paşa’yı paradigmayı belirleyen, Ahmet Vefik Paşa’yı ise terimi ilk kez kullanan kişi olarak kabul eder⁵⁹. Bu da gösteriyor ki bizde folklor terimi ancak 19. yüzyıl sonlarında dile getiriliyor. Halk Bilimi alanı içerisinde kabul edilen bir başka gerçek ise folklor terimini “*halkiyat*” şeklinde kullanan Ziya Gökalp’in 1913 yılında kaleme aldığı “*Halk Medeniyeti- I. Başlangıç*” yazısı çığır açar niteliktedir.

Yukarıda kısaca değindiğimiz Halk Bilimi tarihi gösteriyor ki, bu disiplin içerisinde sistemli olarak yapılan çalışmalar, yüz yıldan biraz fazladır. Lisansüstü tezlerinde görülen çalışmalar ise bu durumla doğru orantılıdır. Halk Bilimi’nin üniversitelerde bir bilim dalı olarak yerleşmesinden sonra başlayan çalışmalar, 21. yüzyıla beraber önemli derecede artış göstermektedir.

Tespit edilen 1579 tezin arasında, 1296 yüksek lisans, 277 doktora ve 6 sanatta yeterlik çalışmaları bulunmaktadır. (Tablo 1)

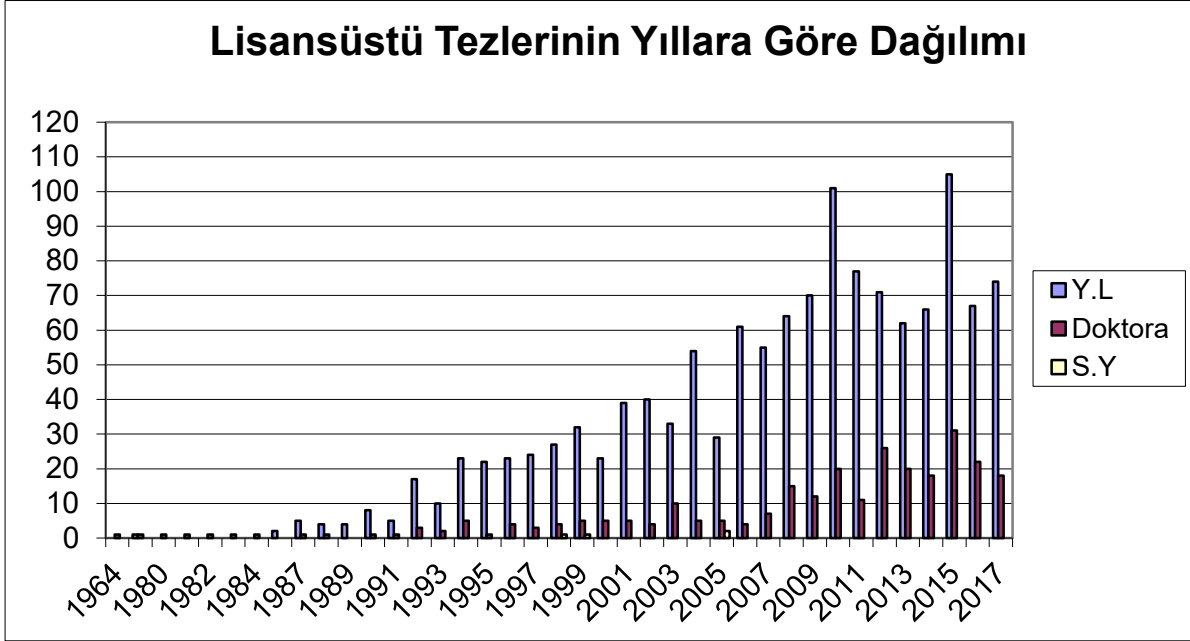


Tablo 1

3.Halk Bilimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yaptığımız çalışmada YÖK Tez veritabanına anahtar kelimeleri girdiğimizde karşımıza en erken olarak 1964 yılı çıkmaktadır. Bu tarihten itibaren tezler belli aralıklarla yapılmış olup ancak 1987 yılından başlayarak ardışık bir sıra izlemektedir. Günümüzde ise Halk Bilimi alanında yapılan çalışmalar her geçen gün artarak devam ettiği için 2017 yılını son olarak esas aldık. (Tablo 2)

⁵⁹ Öcal Oğuz, Türk Halk Edebiyatı El Kitabı 11. baskı, Grafiker Yayınları, Ankara, 2014, s. 23.



Tablo-2

Grafikte görüldüğü üzere, 1964 yılından 2017 yılına kadar hazırlanan lisansüstü tezlerin sayısı 1579 olup, sürekli bir artış göstermektedir. 1992 yılına kadar çalışmaların sayısı tek hanelidir. Geçen 28 yılda yapılan tez sayısı 42 (29 yüksek lisans, 13 doktora) iken sadece 1992 yılında yapılan tez sayısı 20 (17 yüksek lisans, 3 doktora) olarak görülmektedir. Verilen grafiğe bakıldığında Halk Bilimi çalışmalarını açısından ilk kritik nokta olarak bu tarih görülmektedir.

Yıllar geçtikçe yüksek lisans ve doktora tezlerinde küçük dalgalanmalar olsa dahi sabit bir ivme ile artış görülmektedir. Bu arada 1998, 1999, 2005 (x2) ve 2015 (x2)'de olmak üzere toplam 6 sanatta yeterlik tezi bitirilmiştir. Grafikte görülen ikinci büyük sıçrama olarak 2010 tarihi önemlidir. Bir önceki yıla göre, 1992 yılında olduğu gibi iki kat artış olmakla beraber, bitirilen tez sayısı üç haneli rakamlara ulaşır. 2009 yılında yapılan toplam tez sayısı 82 (70 yüksek lisans, 12 doktora) ile zirveyi görürken, 2010 yılında bu sayı 121 (101 yüksek lisans, 20 doktora) olur.

Halk Bilimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında, erken yıllarda (1964, 1978, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1986) yapılan çalışma sayısının minimum seviyede olduğu görülür. Daha önce de belirttiğimiz üzere bunu en temel sebebi alanın henüz çok yeni olmasıdır. Yapılan çalışmalar sonucu zamanla popülaritesi artan Halk Bilimi alanına olan ilgi artar ve tez sayılarında kuvvetli bir artış meydana gelir. Bunun yanı sıra, daha sonra değineceğimiz üzere, artan üniversite ve üniversite okuyan öğrenci sayısı da üretkenliği doğrudan etkilemektedir.

Halk Bilimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin sayısının 2015 yılında en yükseğe ulaştığı görülmektedir. Bitirilen 136 adet çalışma, 103 yüksek lisans, 31 doktora ve 2 sanatta yeterlik şeklindedir. Bu tarih aynı zamanda hem yüksek lisan hem de doktora tezlerinin zirveyi gördüğü tarih olarak dikkat çeker.

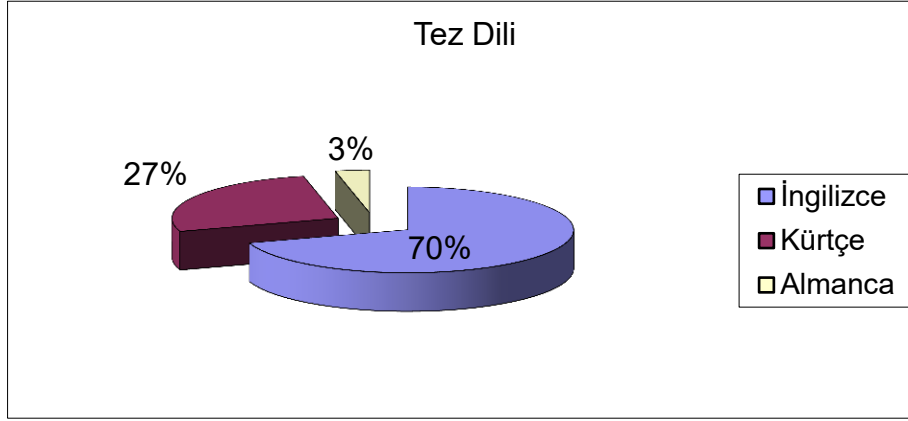
4. Halk Bilimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Dil

Tespit edilen lisansüstü tezlerde görülen eğilimler için ele aldığımız unsurlardan biri de bitirilen tezlerde kullanılan dildir. Daha önce bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında herhangi bir şekilde yer almayan bu ölçüt, özellikle son yıllarda ikinci dilde eğitim veren üniversitelerin çoğalması sebebiyle önem arz etmektedir.

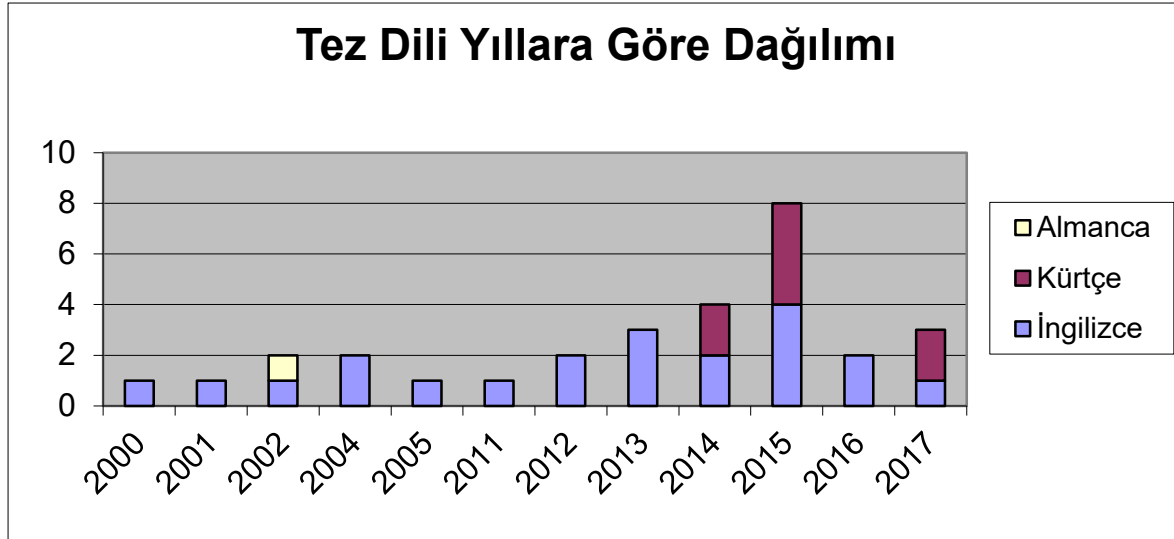
Son yıllarda eğitim sistemimizin her kademesinde yabancı dil önemli bir hal almıştır. Özellikle son

birkaç yıldır formal eğitim sistemi içerisinde yabancı dil öğrenimi hemen ilkökul çağında başlatılmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere dil öğrenimi eğitim politikalarımızdan biri haline gelmiştir.

Yapılan 1579 lisansüstü tez içerisinde, 21 İngilizce, 8 Kürtçe ve 1 Almanca tez bulunmaktadır. (Tablo-3)



Halk Bilimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelendiğinde, Türkçe dışında, başka bir dilde yapılan ilk tezin 2000 yılına denk geldiği görülmektedir. 2000 yılından günümüze sayılarında artış olmakla beraber, çift hanelere ulaştığı hiç olmamıştır. (Tablo-4)



Tablo-4

Grafiğe bakıldığında zaman, günümüzde evrensel bir dil olarak kabul edilen İngilizce ile tespit edilen yıllarda en az bir defa tez yapıldığı görülmektedir. 2011 tarihinden itibaren ise ardışık olarak devam etmektedir. Bundan sonraki yıllarda bu durumun aynı şekilde sürmesi büyük bir ihtimaldir. İngilizce yapılan lisansüstü tezlerin 7 doktora düzeyinde olup 14 yüksek lisans düzeyindedir 2017 yılına kadar İngilizce ile yapılan lisansüstü tezlerin, üniversitelere göre dağılımı ise, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi (x3), İstanbul Bilgi Üniversitesi (x2), İstanbul Teknik Üniversitesi (x3), Boğaziçi Üniversitesi (x5), Ortadoğu Teknik Üniversitesi (x2), Erciyes Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi şeklindedir.

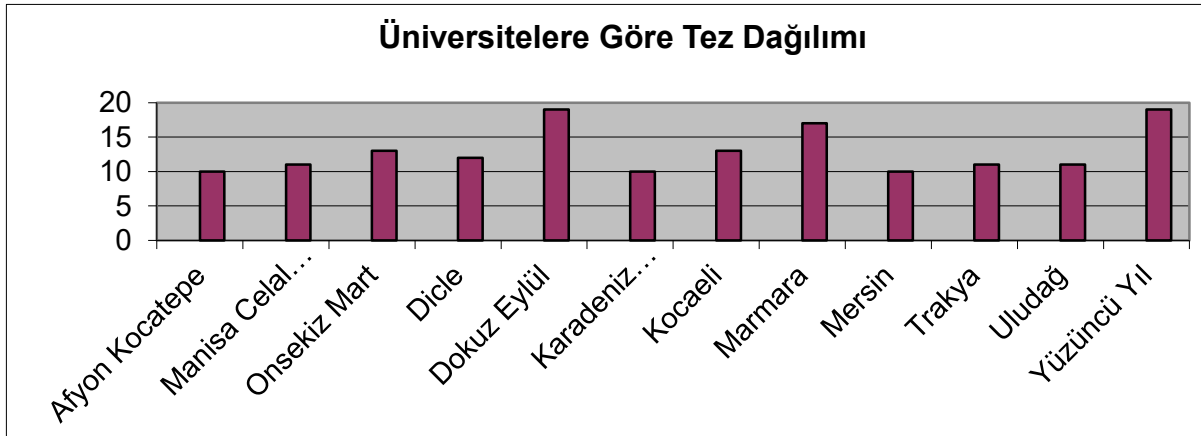
2002 yılında Almanca olarak yapılan tez dikkat çekmektedir. 21. yüzyılda yabancı dil olarak İngilizcenin ağır bastığı bir gerçektir Almanca tez hazırlayan bu kişinin Almanya'da yetişmiş olması muhtemeldir. Almanca yapılan lisansüstü tez, yüksek lisans düzeyindedir. Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi'nde yapılmıştır.

Yabancı dillerin yanı sıra yapılan tezlerde kullanılan bir başka dil Kürtçedir. Menşei yurdumuzun Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi olan dilin, son yıllarda konuşulma alanı epey yaygındır. Göç, evlilik vb. faktörler ile dilin konuşma sahasının bir hayli genişlediği görülür. Genellikle aile içerisinde öğrenilen Kürtçe, 2011 yılı ile formal eğitim sistemine dâhil olur. Grafiğe bakıldığında ise Halk Bilimi alanındaki ilk lisansüstü çalışmaların 2014 yılında başladığı görülmektedir. Kürtçe yapılan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversiteler arasında Muş Alparslan Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi (x2), Bingöl Üniversitesi (x3), Mardin Artuklu Üniversitesi (x2) yer almaktadır. Kürtçe olarak hazırlanan 8 adet tezin hepsi yüksek lisans düzeyindedir.

5. Halk Bilimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

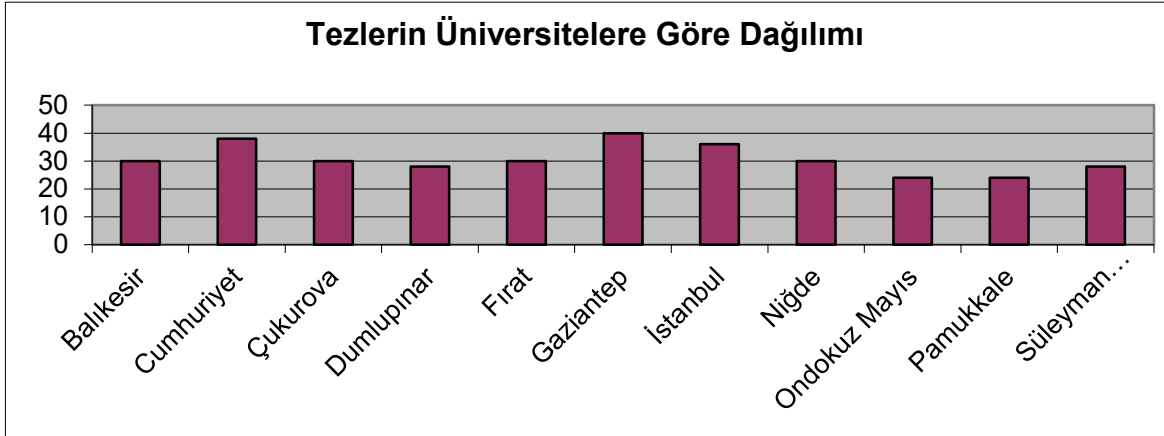
Pertev Naili Boratav ile birlikte 1938 yılında Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde bağımsız olarak halk edebiyatı derslerinin okutulmaya başlanması, Türk halk bilimi araştırmalarında bilimsel yöntemler kullanılarak derleme ve incelemelerin yapıldığı yeni bir dönem başlangıcı olarak kabul etmek gerekir. Mehmet Kaplan'ın Erzurum'da Atatürk Üniversitesi'nde görev almasıyla, yapılan halk edebiyatı çalışmaları bilimsel bir zemine oturur.⁶⁰

Sonraki yıllarda Yüksek Öğretim Kurulu'nun üniversitelerde Fen-Edebiyat Fakültelerini kurmayı zorunlu kılması ve üniversitelerin bu bölümlerde "Halk Bilimi Anabilim Dalı" açmalarıyla akademik çalışmalar ivme kazanır. YÖK tez taramadan elde ettiğimiz sonuçlara göre; tespit edilen üniversite sayısı 83'dür. Sayının çok olması nedeniyle üniversiteleri kendi içerisinde bitirilen lisansüstü çalışmalar bakımından kategorize etmek faydalı ve açıklayıcı olacaktır. 10–20 arası, 20–50 arası ve 50 ve üzeri olmak üzere üç farklı grafikte incelemek mümkündür. Bu grafiklerden hareketle her geçen gün artan üniversitelerdeki lisansüstü çalışmaların verimliliği ortaya konmaktadır.

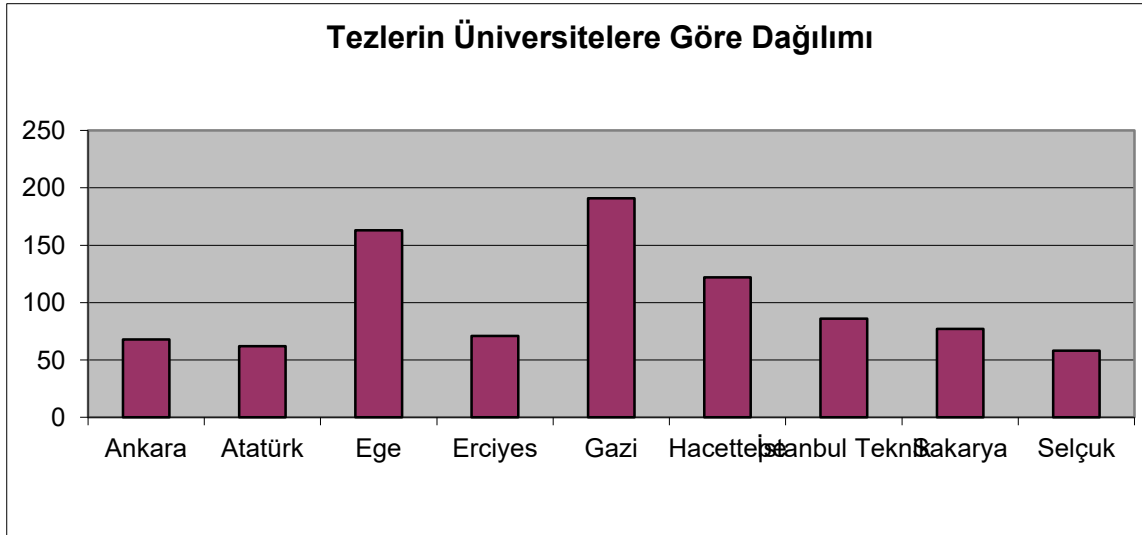


Tablo-5

⁶⁰ Metin Ekici, Halk Bilgisi Derleme ve İnceleme Yöntemleri, 5. baskı, Geleneksel Yayıncılık, Ankara, 2013, s.17.



Tablo-6

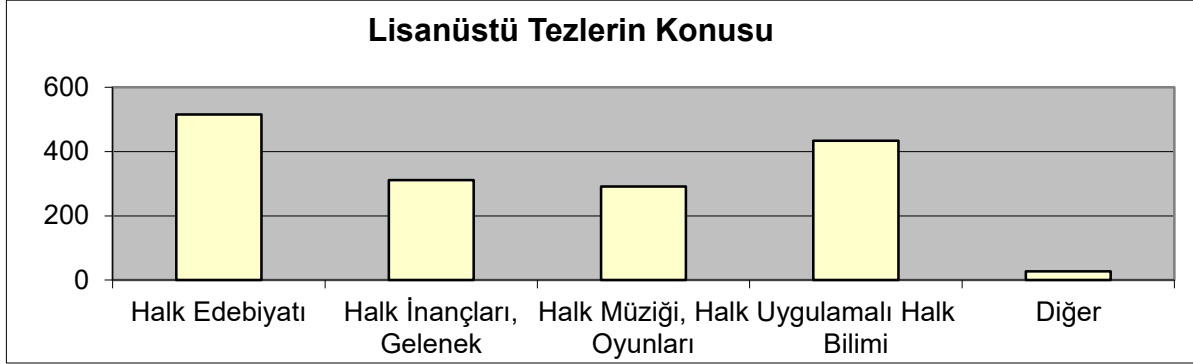


Türkiye’de Halk Bilimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerinin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, Ankara’daki üniversitelerin (Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi) bu alandaki başarısı ön plana çıkmaktadır. Tüm üniversiteler içerisinde Gazi Üniversitesi yapılan 192 lisansüstü çalışma ile ilk sırada gelmektedir. Gazi Üniversitesinden sonra ise sırayla Ege Üniversitesi (163) ile Hacettepe Üniversitesi (122) gelmektedir.

Grafiklerde dikkat çeken bir diğer nokta ise İstanbul üniversiteleridir. Bugün nüfusu 15 milyonu aşan bir megakent olan İstanbul’da, devlet ve vakıf üniversitelerinin sayısı ise 40’dan fazladır. Bu verilerden hareketle, İstanbul ilinde yapılan lisansüstü çalışmaların sayısının oranı düşük kalmaktadır.

6. Halk Bilimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Konusu

Halk Bilimi alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların konuların tasnif etmek, yapılan çalışmalarda görülen konu eğilimini vermesi bakımından yerinde olacaktır. Bu başlık altında hazırlanan lisansüstü tezleri en genel olarak; “Halk Edebiyatı”, “Halk İnançları, Gelenekler”, “Halk Müziği, Halk Oyunları”, “Uygulamalı Halk Bilimi” şeklinde sınıflandırılmıştır. (Tablo-8)



Tablo-8

Verilen grafikte hareketle, yapılan lisansüstü tezlerde “Halk Edebiyatı” içerisinde yer alan konuların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu başlıkta ele alınan konular kişi, eser ve tür ağırlıklıdır. Kişi konusu içeren tezler zenginlik göstermektedir. Birçok yazar ve şair ile birlikte Halk Bilimi alanında çalışmalar yapmış kişilere (Pertev Naili Boratav, Abdülkadir İnan, Rıza Tevfik gibi) yönelik tezler de görülmektedir. Ayrıca farklı disiplinlerde yer alan (Divan Edebiyatı ve Çağdaş Edebiyat gibi) yazar ve şairler ile bunların eserlerine yönelik disiplinler arası çalışmalar da mevcuttur. Anadolu’nun dört bir yanında bulunan âşıklar da yapılan çalışmaların önemli bir kısmına konu olmaktadır. Bu noktada Halk şairinin hayatı, şairliği ve eserlerin incelenmesi esas alınmaktadır.

Destan, yapılan lisansüstü tezlerde öne çıkan tür olarak görülmektedir. Türkiye dışındaki Türk boylarına ait destanlar, önemli ölçüde tez konusunu oluşturmaktadır. Bu destanların metin dışı unsurlar bakımından incelenmesi ve Türkiye Türkçesine aktarılması önemlidir. Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla bağımsızlıklarını kazanan Türk devletlerinin destanları hakkında alan çalışmaların varlığı, Türklerin tek bir millet olmasını vurgulaması bakımından önem arz etmektedir.⁶¹ Bunun yanı sıra masal, ağıt, ninni, mani, atasözü ve deyimler üzerine yapılan çalışmaların sayısı da bir hayli fazladır. Yukarıda verdiğimiz lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı grafiğinde, Halk Edebiyatı konulu çalışmalar genellikle ilk sırada yer almaktadır. Yani lisansüstü çalışmalarında bu konuya genel bir eğilim söz konusudur.

“Halk İnançları, Gelenek” başlığı içerisinde Anadolu’nun farklı coğrafyalarında görülen inanışlar, gelenek ve görenekler, pratik ve ritüeller, geçiş dönemleri (doğum, evlenme, ölüm) adetleri, halk hekimliği gibi konular yer almaktadır. Bu alanda hazırlanan bir tezin tüm bu konulara değindiği de görülmektedir. Bu alanda hazırlanan tezler ülkenin kültür durumuyla doğrudan ilişkilidir. Bu konu başlığına dâhil olan Alevi- Bektaşî inanç sistemi ve geleneksel yapısı ile ilgili lisansüstü tezleri sayısının çokluğu dikkat çekicidir. Bu konuda hazırlanan tezlerin sayısı istikrar arz etmektedir ve senede 10 adet civarındadır.

Halk müziği, halk oyunları, halk tiyatrosu, sinema ve zanaat konularını içeren lisansüstü tezlerin sayısı 300 civarındadır. Halk müziği alanında hazırlanan tezler genellikle derlemeye dayalı olmakla beraber, bir bölgeye ait müzik kültürünü ortaya koymaktadır. Halk oyunları da aynı şekilde genellikle derlemeye dayalıdır. Her iki konu hakkında hazırlanan lisansüstü tezleri, konservatuar eğitimi almış kişilerin yapmış olması kuvvetli ihtimaldir. Bu da Halk Biliminin disiplinler arası çalışmalara olan yatkınlığını kanıtlar niteliktedir. Özellikle 2000 yılı öncesinde Halk müziği ve halk oyunları konusunda yapılan tez çalışmalarının oranı oldukça fazladır. Bir örnekle, 1992 yılında yapılan 20 lisansüstü çalışmanın 15 adedi bu konuları barındırmaktadır.

“Uygulamalı Halk Bilimi” başlığı altında özellikle Türkî devletler olmak üzere uygulanan kültür politikaları ile il-ilçe temelli yapılan saha çalışmaları, etnografik inceleme, şenlik, panayır gibi konuları işlenmiştir. Kültür politikaları ve uygulamalı Halk Bilimi ile doğrudan alakalı olan somut

⁶¹ Mustafa Duman, a.g.m. s.165

olmayan kültürel miras (SOKÜM) konulu tezlerin sayısı son yıllarda artış göstermektedir. Bu kapsamda kültürel değerlerimize yönelik yapılan tezlerde artış meydana gelmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda 2006 yılından sonra kuvvetli bir ivme kazanmıştır. 2006 yılında ülkemizin UNESCO'nun ilgili projesine katılması, bu konuya olan eğilimde etkilidir.

Grafikte yer alan "Diğer" başlığı, tespit edilen lisansüstü tezlerde Halk Bilimi disiplininin ziyade diğer disiplinlere daha yakın olabilecek çalışmaları kapsamaktadır. Tez tarama bölümü "Halk Bilimi (Folklore)" anahtar kelimesiyle filtreledikten sonra, elde edilen tezlerin bazılarının konuları Halk Bilimi alanı dışındadır. Bitki, coğrafya, tıp, dilbilim gibi farklı disiplinlere dâhil olan konular "Diğer" başlığı altında toplanmıştır.

7.Sonuç

Halk Bilimi alanında yapılan lisansüstü tezleri üzerine, belirlediğimiz ölçütlerle yapmış olduğumuz genel değerlendirme, alanda yapılan çalışmaların var olan durumunu ve eğilimini ortaya koymaktadır. İstatistiksel veriler kullanarak hazırlanan grafiklerden hareketle belli başlı sonuçlar ortaya koymak mümkündür.

Yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, 2000'li yıllardan sonra bir artış görülmektedir. Halk Bilimi alanına olan ilgi gittikçe artmış ve buna karşılık bitirilen yüksek lisans ve doktora tez sayısında üretkenlik çoğalmıştır. 2015 yılında yapılan 136 adet lisansüstü tez sayısı (103 yüksek lisans, 31 doktora, 2 sanatta yeterlik) Halk Bilimi alanında bir rekordur.

Lisansüstü tezlerde kullanılan dillere bakıldığında Türkçeden farklı olarak İngilizce (x21), Kürtçe (x6) ve Almanca (x1) karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşen dünyada başta İngilizce olmak üzere ikinci bir dil bilmenin gerekliliği, Halk Bilimi çalışmalarına yansımış ve bir zenginlik oluşturmuştur.

Ankara ilinde yer alan üniversiteler tez dağılımında zirvede yer almaktadır. Gazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi yaptıkları 50'den fazla lisansüstü çalışma ile dikkat çekmektedir.

Tezlerde işlenen konuyu dört başlıkta inceledik. Yapılan lisansüstü tezlerinde büyük oranda Halk Edebiyatı başlığına giren konuların tercih edildiği görülmektedir. Âşıklar, eserler ve türler (destan, masal, halk hikâyesi gibi) en çok işlenen konulardandır. Halk inançlarını içeren konularda yapılan bölgesel çalışmalar Türk kültürünü canlı tutmaktadır. Bu tezler genellikle yörenin halk inançları, gelenekleri ve görenekleri, halk hekimliği gibi konularda yapılan derlemeleri kapsamaktadır. Kültürümüze katkı sağlayan bir başka konu ise halk oyunlarıdır. Halk oyunları bakımından zenginlik gösteren ülkemizde yapılan bu çalışmalar dikkate değerdir. Kültürümüzü dışarıya tanıtmak amacı ile yapılan bu çalışmaların farklı dillerde olması ise mutlak fayda sağlayacaktır. Uygulamalı Halk Bilimi ise araştırmacıların daha çok son yıllarda üzerinde durduğu konuları barındırmaktadır. Kültür politikaları ve uygulamalı Halk Bilimi çalışmaları siyasi idarenin etkisini ve Türk devletlerinin tekrar birlik ve beraberlik atacağı adımların önemli bir kolu niteliğindedir.

Verilen grafiklerde de görüleceği üzere Türkiye'de Halk Bilimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının sayısı hala yeterli değildir. Tabii bunda Halk Biliminin diğer disiplinlere göre genç olmasının etkisi oldukça fazladır. Bunun bir sonucu olarak ihmal edilmiş yahut çok az işlenmiş alanlara yönelerek yapılan çalışmalar Halk Bilimine şüphesiz zenginlik katacaktır.

KAYNAKÇA

- DUMAN, Mustafa. Türkiye'de 2000- 2012 Yılları Arasında Halk Bilimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri Üzerine Bir Değerlendirme, Milli Folklor Dergisi, S.99, ss. 159- 174, 2013.
 EKİCİ, Metin. Halk Bilgisi Derleme ve İnceleme Yöntemleri, 5. baskı, Geleneksel Yayıncılık, Ankara, 2013, s.17.
 OĞUZ, Öcal. Türk Halk Edebiyatı El Kitabı 11. baskı, Grafiker Yayınları, Ankara, 2014, s. 23

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ

AN EXPLORATORY STUDY ON LEXICAL LEARNING MASTERY OF CHILDREN AND TEENAGERS

Murat Bayalaş

Ayperi Sal

Şirin Yiğitoğlu

Prof. Dr. Feryal Çubukçu

Dokuz Eylül University, cubukcu.feryal@gmail.com

ABSTRACT

There is a common belief that children are superior to teenagers or adults in any kind of language learning process and this understanding needs to be re-evaluated. The idea of the younger as the better performer or learner is substantiated within the literature focusing on the relationship between age and language acquisition, which presents inconsistent data since some show older performers while others show younger ones to be superior (Krashen, Long & Scarcella, 1979). The purpose of this study is primarily to showcase whether there are differences in terms of learning the lexical items between children and teenagers and secondly to delve into their mastery of pronunciation. To achieve this two-folded purpose, two groups of learners at different age groups are selected. One group encompasses students at the age of 12 at a secondary school in a small town and the other group consists of the prep students at the age of 18 at a western state university to major in engineering departments. Both groups are given the proficiency levels to see that they are grouped as A2 level learners. Ten lexical items are taught to these groups of different age groups following the same lesson plans revolving around the communicative activities and lexical approach with the same course materials. The post vocabulary test results shed light into the age factor, enhancing the prevalent notion that teenagers are better than children at learning the vocabulary of English as a foreign language whereas children prove to be more well versed in the pronunciation.

Key Words: Lexical approach, teenagers, children.

ÇOCUK VE ERGENLERİN KELİME ÖĞRENİMLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

ÖZET

Genel olarak, herhangi bir dil öğrenim sürecinde çocukların gençlere veya yetişkinlere göre daha başarılı olduğuna dair bir inanış vardır ve bu anlayışın yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Daha genç olan kişinin daha iyi dil öğrenen ve dili daha iyi kullanan olduğu fikri literatürün yaş ve dil edinimi arasındaki ilişkiye odaklanmasındır ki bu konuda yapılan çalışmalar bazen yaşça büyük kişilerin dili daha iyi kullananlar olduğunu bazen de yaşça küçük kişilerin dilde daha iyi olduğunu göstermiş, tutarsız sonuçlar vermiştir (Krashen, Long & Scarcella, 1979). Bu çalışmanın öncelikli amacı sözcüksel öğelerin öğreniminde çocuklar ve gençler arasında bir fark olup olmadığını göstermektir, diğer yandan ise bu yaş gruplarının kelimelerin telaffuzuna olan hakimiyetlerini araştırmaktır. Bu iki amacı gerçekleştirmek için farklı yaşlarda olan iki grup öğrenci seçilmiştir. İlk grup taşrada bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 12 yaşındaki öğrencilerden oluşmaktadır. İkinci grup ise Türkiye'nin batısında bulunan bir üniversitede, hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan mühendislik öğrencilerini kapsamaktadır. Grupların A2 seviyesi olup olmadığını belirlemek için iki gruba da yeterlik testi uygulanmıştır. Bu farklı yaş gruplarına, aynı ders materyalleriyle aynı iletişimsel aktiviteleri ve sözcüksel yaklaşımı içeren ders planları takip edilerek on sözcük öğretilmiştir. Art kelime testi sonuçları yaş faktörüne ışık tutar niteliktedir. Sonuçlar gençlerin yabancı dil olarak İngilizce kelime öğreniminde çocuklardan daha iyi olduğu, çocukların ise kelime telaffuzunda daha iyi olduğu yönünde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sözcüksel yaklaşım, gençler, çocuklar.

1. Introduction

Language acquisition has been the topic of a lot of studies and debates in the fields of linguistics, psychology and education. This process of language acquisition has been categorized as first language acquisition (FLA) and second language acquisition (SLA) in terms of factors affecting the acquisition of the language. First language acquisition must occur until a certain time which is at around the age of puberty as claimed with the critical period hypothesis (CPH), proposed by Lenneberg (1967). With CPH, it is assumed that first language acquisition process might slow down drastically or be really limited because of the lateralization of the brain and its functions.

However, what might be the case for second language acquisition? Is it impossible or highly difficult for the speaker of a language to learn another language? Does CPH affect all the domains of SLA? Which age group tends to be more successful while learning a foreign language – children or adults? The answers to these questions rely on the way children and adults acquire their second language. Foreign language can be learned inductively in the natural situation or explicatively in the classroom situation. While children show better results in foreign language learning in the natural situation, it is adults who have better results in the classroom situation (Steinberg, Nagata & Aline, 2001). There is a

common belief that children are superior to adults in any kind of language learning process and this understanding needs to be re-evaluated, except for the pronunciation skills, which can be the topic of another study and will not be dealt with in this study. The idea of the younger as the better performer or learner is substantiated as the literature focusing on the relationship between age and language acquisition presents inconsistent data since some show older performers while others show younger ones to be superior (Krashen, Long & Scarcella, 1979).

Krashen et al (1979: 574) states that “adults and older children in general initially acquire the second language faster than young children (older-is-better for rate of acquisition), but child second language acquirers will usually be superior in terms of ultimate attainment (younger-is-better in the long run).” So, it can be concluded that adult learners are able to acquire the second language faster than children because they have the awareness about how to deal with a language. However, children achieve the ultimate mastery of the second/foreign language if they go on the learning process. We can see the differences between adults and children by examining the learning environment they are exposed to. The way children and adults try to acquire the second language is highly influential on determining the success of their language process. Explicit or natural learning presents different results. When the teaching is explicit, adults show better results and vice versa. While comparing these two learner groups, it would be more practical to narrow down the topic to a single domain, and in this study, primary focus will be on the lexis. However, it will not be easy to talk about the age factor on the second language acquisition because Ellis’s work (as cited in Miralpeix Pujol, 2008: 22) claims that SLA refers to all the aspects of a language that the language learner needs to master. However, the focus has been on how L2 learners acquire grammatical sub-systems [...] Research has tended to ignore other levels of language. A little is known about L2 phonology, but almost nothing about the acquisition of lexis.

Moreover, the studies about the age factor have been mainly about finding the validity of CPH, which has been defined earlier in this section, either in L1 or L2 acquisition. So, in the work of Singleton (as cited in Miralpeix Pujol, 2008: 23), it is pointed out that the age factor as it relates to second language lexical acquisition, is not a matter that receives a great deal of attention.

It can be concluded that empirical studies combining the age factor and the lexis of a foreign language and pronunciation are not very common. In *The Influence of Age on Vocabulary Acquisition in English as a Foreign Language*, Miralpeix Pujol (2008: 25-26) explains that acquisition of syntax is complete at a particular point in time, while the lexicon is not considered a closed set of rules but a list that can always be enlarged. However, the default argument is that young learners learn the lexical items well and their pronunciation is better compared to the other learners at different age groups. Miralpeix Pujol (2008: 27-28) lists two reasons to explain the appropriateness of studying vocabulary in relation to age; 1) vocabulary acquisition’s entailing not only explicit but also implicit skills and 2) neurological differences between syntax and vocabulary, which shows that while the former is affected by age, the second cannot.

2. Method

2.1. Participants

Participants of the current study included two groups of students who learned English as a foreign language in a classroom environment. The first group of adolescent learners consisted of 21 university students (13 male and 8 female aged 18-19) at Izmir Institute of Technology. The other group consisted of 17 secondary school students (6 male and 11 female aged 12) at İlyaslar Secondary School. The gender factor was not controlled in both groups and all participants spoke Turkish as their L1.

2.2. Procedure

First, the groups were tested to see whether they had the same proficiency level or not. After making sure that they have the same level A2, they were asked to choose whether they knew the lexical items or not from the list. Ten vocabulary items (five verbs and five nouns) which were not familiar to students in

both groups were selected to teach and the lesson plans for ten items were prepared. The same lesson plan was applied to both groups and students in both groups were instructed in the morning to eliminate the time variable.

The lexical achievement test on 10 words were prepared and pilot-tested. The reliability was, 85. The second instrumentation was the pronunciation rubric. The adult and the young learners were observed during two- class sessions by two researches and the inter-rater reliability was found to be, 90. Only the pronunciations of the participants were focused without attention to the grammatical mistakes. Necessary data was collected through listening to the students' utterances of vocabulary items during the activities. The accuracy of their pronunciation was rated as 'Very Good', 'Average' or 'Not Good'.

3. Results

When the achievements of the students are analyzed, it is in favor of the teenage group. The tests gave the mean of 2,64 out of 10 in Group A and 5,52 out of 10 in Group B. It goes without saying that preparatory school students performed better in the test. Secondary school students, when asked about their performances, mostly complained about not knowing the peripheral words in the questions. Some of the students in GA failed to even get one answer right and got 0 (zero) and the highest score was 6.

Table 1. The achievement levels of the learners

Groups	means
Secondary school students	2,64
Prep students	5,52

When the means are compared, t-test yields a significant difference between the secondary school kids and prep students in Table 2.

Table 2. The t-test between secondary school and prep students

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	P value
Pair	Prep	8,4706	17	12,21228	2,96191	,022
	S.S	1,6471	17	1,61791	,39240	

Table 3 illustrates a detailed rating of the teenagers and young learners' utterances during the observation in the classroom sessions. The teenagers uttered the vocabulary items 128 times while the young learners uttered 200 times. This might show that young learners are more enthusiastic and eager to practice their pronunciation without hesitation.

As a result of two classroom observation it was found that 'benefit' was the only vocabulary item which was pronounced easily without mistake by young and adolescent learners. This might be because the sounds of this word are much more similar to the students' native language than the other vocabulary items taught.

Of all the vocabulary items practiced during two class hours, the most difficult ones for the both groups of learners were 'accommodation, accomplishment, appreciate and amuse'. When these words are examined closely, we can conclude that the reason why these words are more difficult to pronounce might be due to the unfamiliarity of the sounds for the learners.

The results might show that the different learning processes experienced by the young and adult learners must be analyzed through a broader point of view, rather than restricting the problem only to one component.

Table 3. The utterances and the pronunciation skills of young and adult learners

Word	Young learners			Teenagers		
	Very Good	Average	Not Good	Very Good	Average	Not Good
Accommodation	14	9	3	8	6	4
Accomplishment	13	6	3	6	7	5
Advancement	2	4	8	5	6	5
Benefit	21	3	0	9	3	0
Pleasure	11	6	1	7	3	3
Amuse	8	3	3	7	2	0
Appreciate	5	7	6	5	3	2
Cooperate	18	4	2	6	4	2
Influence	11	5	5	4	6	2
Participate in	15	1	3	7	0	1
	59%	24%	17%	50%	31,25%	18,75%

4. Discussion

Johnson & Newport (1989) found out that a linear decline in performance was seen in participants whose AOA is higher than 7 years and after the age of 17 the difference in performance was random. The second result of the study concerns us the most. They found that after the age of 17 the success in speaking thus learning a language depended on factors other than the age and these factors are of course, individual ones. Neither groups are at the peak of their memory power –this age is around 7– nor do they possess individualistic factors which we know because they were never selected and grouped according to their academic achievement. Although the researchers still do not reach a consensus on the effect of the age on the language learning and the pronunciation skills, there are a good deal of studies that do not overlap with the critical period hypothesis (Olson & Samuels, 1973; Snow & Höhle, 1977; Flege, 1987; Abu-Rabia, 2004; Flege et al. 2006; Moyer, 2014; Bettoni-Techio, 2008).

Secondly, the current study shows the difference in terms of age to achieve a good pronunciation. The numbers of utterances the adolescent and young learners produce differ even if both groups are instructed in the classroom environment. The young learners are more eager to practice their pronunciation, which overlap with the study of Olson & Samuels (1973). They suggest the advantage of young learners in language acquisition holds for the first language only. Consequently, as Lenneberg did, they distinguish between the first and second language learning in stating that the biological conditions which are important in primary language learning are not so important in second language learning. They found that adults are superior to children in foreign language pronunciation. (Olson & Samuels, 1973)

Although it may be true that children have an initial advantage especially in terms of pronunciation, it does not mean that the adult learners cannot achieve mastery in pronunciation. As many research above suggested, age is not the only factor determining the pronunciation ability. Developmental, psychological, motivational factors and the quality of language input may vary according to the age of the learner. In this regard, age may determine the learning process indirectly and play an important role. However, it is not only due to the biological factors but also the specific circumstances experienced by the adult and young learners.

5. Conclusion

The study to explore whether the young learners or the university students are better at lexical learning and pronunciation yields the advantage for the university students for lexical achievement and young learners for the pronunciation. First, the teenage group was proven to be more competent in the lexical mastery test. As a result of two different age groups of learners observed in the classroom environment in terms of pronunciation during the lessons young learners were found to be more eager to practice their pronunciation than the teenagers and they utter much more sounds during the classroom sessions. The age factor may play an indirect role in terms of accuracy.

Outside the classroom, in the informal setting, it is largely the individual's way of life (his/her or

profession, awareness and motivation, the amount of practice he/she gets) that may affect the level of L2 proficiency. Since the current study was conducted through two hours of classroom observation, it may have weaknesses to determine the other important factors in language learning such as motivation, social and economic background of the students, their learning styles etc. Together with the pronunciation skill, many other critical factors must be determined through interviews for further research.

References

- Abrahamsson, N. (2012). Age of Onset and Nativelike L2 Ultimate Attainment of Morphosyntactic and Phonetic Intuition. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 187–214.
- Abu-Rabia, S. & Kehat, S. (2004). The Critical Period for Second Language Pronunciation: Is there such a thing? Ten case studies of late starters who attained a native-like Hebrew accent. *Educational Psychology*, 24, 1: 77-97.
- Beck, I. B., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2005). Choosing Words to Teach. In Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 207-223). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Bettoni Techio, M. (2008). State of the art discussion on the influence of age on SLA. *Todas as letras k*, 10(1), 68-73.
- Flege, J. E.; Birdsong, D.; Bialystok, E.; Mack, M.; Sung, H. & Tsukada, K. (2006). Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean children and adults. *Journal of Phonetics*, 34, 153-175.
- Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8, 162-177.
- Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and Learning Vocabulary*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates
- Huang, B. H. & Jun, S. A. (2011). The Effect of Age on the Acquisition of Second Language Prosody. *Language and Speech*, 54(3), 387–414.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Lenneberg E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Michigan: Language Teaching Publications.
- Linse, C., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: young learners*. New York: McGrawHill/Contemporary
- Marinova-Todd, S. H. Marshall, D. B. & Snow, C. E. (2000). Three Misconceptions about age and L2 Learning. *TESOL QUARTERLY*, 34(1), 9-34.
- Moyer, A. (2014). Exceptional Outcomes in L2 Phonology: The Critical Factors of Learner Engagement and Self-Regulation. *Applied Linguistics*, 35(4), 418–440.
- Moyer, A. (2014). What's age got to do with it? Accounting for individual factors in second language accent. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *SSLT* 4(3), 443-464.
- Nagy, W. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. In Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 27-45). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Olson, L. L. & Samuels, S. J. (1973). The Relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *The Journal of Educational Research*, 66(6), 263-268.
- Online Oxford Dictionary. (2017). <https://en.oxforddictionaries.com/definition/vocabulary> (accessed on 11/13/2017).
- Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (2005). Perspectives and Persistent Issues. In Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 1-27). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Steinberg, D. D. (1982). *Psycholinguistics: Language, mind and world*. London & New York: Longman
- Saito, K. (2015). The role of age of acquisition in late second language oral proficiency attainment.

Studies in Second Language Acquisition, 37, 713–743.

Snow, C. E., & Höhle, M. (1977). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*, 20(4), 357-365.

Valipour, V. & Davatgari, A. (2014). Differences between children and adults in foreign-language pronunciation and grammatical rules learning. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4(3), 195-198.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold

A CASE STUDY: EFL TEACHERS' REFLECTIONS ON IN-SERVICE TRAINING IN A WORKSHOP CONTEXT

Dilek Tüfekçi Can

Balıkesir University, tufekci@balikesir.edu.tr

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the results of a workshop entitled New Trends in English Language Teaching prepared by the collaboration of Balıkesir University, School of Foreign Languages with Sındırgı District Directorate of National Education under a project named BENGLI, Improving and Detecting Quality in Education in Balıkesir, which was held 19-20 March, 2018. The topics of the workshop were divided into five sessions, which lasted for two days. The first one was on the 'Significance of Foreign Language and the Methods Used in Language Teaching'; the second on 'Active Learning from Theory to Practice'; the third on 'WebQuest as a Language Teaching Tool'; the fourth on 'Process Drama in Foreign Language Teaching' and the last one on 'Modern Poetry in the Classroom'. The workshop was held with the participation of 27 EFL teachers working at Sındırgı District and 5 presenters working at Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education. The data for the study was obtained by means of interviews and questionnaires. The result of the study indicated that the EFL teachers were quite positive on the workshop as they had never had such an experience. After the workshop, a need analysis and a diagnostic evaluation was also carried out to be more helpful in further workshops for EFL teachers. The study concluded that all EFL teachers demanded workshops on how to teach English to language learners particularly on different topics to be able to catch the new trends in EFL in the world. In the light of these findings, some suggestions were made on the significance of the collaboration of the education faculties with the public schools.

Key Words: EFL teachers, in-service training, workshop.

1. Introduction

Teacher training has always received much attention in the world because of the rapid changes in the education systems and the innovative trends in the technology. As is the case in the world, Turkey, as a developing country gives importance to teacher education since government attempts to reform and improve the education system. Thus, there seems to be a growing interest in teacher education, namely teacher training.

In the literature review, it would undoubtedly be noticed that the research on in-service training of teachers of English as a foreign language is rather limited in Turkish context, including in the district of Balıkesir. Thus, this research is carried out to explore the EFL teachers' reflections on in-service training which is programmed by the School of Foreign Languages at Balıkesir University and Sındırgı Provincial Directorate of National Education. This research is also carried out to explore the ways of improving teacher training and to initiate a discussion on teacher training in the teaching process and to shape the future education opportunities.

2. Literature Review

In the literature, the research conducted on EFL teacher training outweighs those on in-service EFL training in number. However, it is of vital importance to explore the role of in-service training in EFL teaching. Before dealing with the research conducted on in-service training, it is significant to define the umbrella term teaching, which is also dealt with in-service training. Teaching mainly 'depends upon the application of appropriate theory, the development of careful instructional designs and strategies, and the study of what actually happens in the classroom' (Richards 1990: vii).

Among the research on in-service training of EFL teachers, the study of Hayes (1997) attempted to explore the use of classroom techniques for the large classes by implementing topic-based and skill-based courses. Hayes (2000) also explored the significance of project training and development strategies in in-service training. His main concern was in what extent the project training and development strategies, which were context sensitive, collaborative, and reflexive, involved teachers in dealing with their professions. The result of the study concluded that superficial and official mandates were not helpful in promoting real development of EFL teachers. Thus, offered a cascade model for teacher training. Ray Brown (2000) attempted to explore the use of 'importing' of new techniques associated with communicative language teaching into the state sector educational system. He attempted to analyse the problems of in-service teachers by considering some real-life objectives and real-life frustrations and obstacles while employing a modification or adjustment in their own

classes.

In another study Wolter (2000) attempted to find out whether the use of short INSET (in-service training programmes) courses can achieve better results by considering the participants' knowledge of the local learning/teaching situation. This study also conducted to find out the effect between innovation-inherent conditions and practical restrictions of the local environment through participant-centred approach. The result concluded that a participant-centred approach was useful for the participants to define the assessments of the innovations before being positive, namely accepting and negative namely rejecting to them.

Moreover, Uzunboylu (2007) explored the attitudes of EFL teachers toward on-line education in an online in-service program. The result indicated that improved teacher attitudes would likely improve in case teachers became more familiar with web-based technologies. Likewise, another study (Taşdemir, 2014) explored the attitudes of teachers towards the activities carried out in-service training by considering some of the factors such as participants' gender, seniority, and the number of activities they attended. The result indicated that the attitudes of teachers toward in-service training activities showed a significant difference between their genders and their experience in the teaching process. Furthermore, another study (Kırkgöz, 2008) reported a 2-year case study (2003–2005) on teachers' instructional practices. In his study, he also attempted to find out and the connection of instructional practices and their impact on teacher understandings and training with the use of Communicative Oriented Curriculum (COC) in teaching English to young learners in Turkish state schools. The study concluded that providing continuous teacher training and teacher development opportunities, which should be carried out particularly during the critical first few years of the innovation process, was a must in English language teaching in Turkish Primary Education.

Contrastively, the result of another study (Kuçuksuleymanoglu, 2006) concluded that the number and the content of the INSET programs for EFL teachers were not sufficient. It also concluded that INSET should be practised commonly all over the country and the teachers should participate and contribute to INSET programs regularly. The study revealed that the courses carried out in the INSET programs should be more practice-based. Moreover, the researcher also suggested that it is of great importance for schools to prepare and perform a needs analysis for their teachers and choose the essential INSET topics and inform the Ministry of Education.

Another study (Yilmaz, Esen, 2014) attempted to investigate the in-service trainings of the Ministry of National Education (MONE) in Turkey. The research results revealed that the in-service training quality in Turkey did not meet the expectations of the participants.

The result of another study (Sandholtz, 2001) conducted on teacher education concluded that there is not a standard view about professional development. However, personal views and perspectives were very influential in teachers' selecting and evaluating activities.

Veenman *et al.* (1994, 314) explored the characteristics of effective in-service activities. The study concluded that these activities will be more extensively implemented when the school organization and climate are both supportive and well-prepared, when the goals of the in-service programs are not ambiguous, when the practical skills are presented and when the active involvement of the participants were supported, etc.

The purpose of this study is to reveal the results of a workshop entitled New Trends in English Language Teaching programmed by the collaboration of Balıkesir University, School of Foreign Languages with Sındırgı District Directorate of National Education under a project named BENGLI, Improving and Detecting Quality in Education in Balıkesir, which was held 19-20 March, 2018.

3. Methodology

3.1. Research Design

The research methodology covers research design, data collection and data analysis. It employed qualitative and quantitative research design. The data was collected with the use of mixed methods,

including both qualitative and quantitative. As this research also covered qualitative analysis, the data gathered from iterative process (Miles and Huberman, 1984) was compiled, coded, annotated and lastly data displays were created.

The data for the study was obtained by interviews and questionnaires. The research aimed at answering the following research questions:

1. What are the results of a workshop entitled “New Trends in English Language Teaching” prepared by the collaboration of Balıkesir University, School of Foreign Languages with Sındırgı District Directorate of National Education under a project named BENGI, Improving and Detecting Quality in Education in Balıkesir, which was held 19-20 March, 2018?
2. Were the EFL teachers positive or negative on the workshop?
3. What are the reflections of EFL teachers to a number of issues such as
 - a. Context
 - b. Plan
 - c. Instructor
 - d. Results
 - e. Self-paced delivery
4. What can be the other improvements in the workshop for in-service training?

3.2. Participants

The workshop was held with the participation of 23 EFL teachers working at Sındırgı Provincial, one keynote speaker and 4 presenters working at Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Balıkesir, Turkey.

The EFL teachers’ teaching experience ranged from

- a. 1-5 years= (N=4)
- b. 6-10 years (N=15)
- c. 11-15 years (N=1)
- d. No information (N=3)

3.3. Data Collection Instruments

In the study, a questionnaire was used to measure the reflections of the EFL teachers. The data was gathered in the pilot study to assess the readability and content validity of the survey items. As this study was a pilot study, participants completed the entire survey, then answered the questions about whether the survey allowed them to report their reflections accurately and fully. This survey uses a 5-point Likert-type scale while completing the survey such as 1= Strongly disagree, 2= Disagree, 3= Undecided, 4= Agree, 5= Strongly agree. The study also used qualitative part in which the participants were asked to write down their own suggestions on the ways of improving the contents for further workshops.

3.4. Procedure

An agreement between Balıkesir University, School of Foreign Languages and Sındırgı District Directorate of National Education was signed on behalf of a project named BENGI, Improving and Detecting Quality in Education in Balıkesir, which was held 19-20 March, 2018. The workshop, which was carried out within two days, topics of the workshop was mainly divided into five sessions, one of which was an opening speech on the ‘Significance of Foreign Language and the Methods Used in Language Teaching’. Accordingly, the title of the sessions held by the workshop presenters were

firstly on ‘Active Learning from Theory to Practice’, secondly on ‘WebQuest as a Language Teaching Tool’, thirdly on ‘Process Drama in Foreign Language Teaching’ and fourthly on ‘Modern Poetry in the Classroom’. After the research proposals were accepted by the participants and the workshop was carried out by a keynote speaker and 4 presenters, the researcher informed the participants on the questionnaire. Lastly, all the participants were informed that their rights would be protected and they would be informed about the results of the research.

4. Findings

According to Table 1, all the participants stated that they were pleased with the workshop. In the table, satisfaction levels were shown successively as (P) for Purpose, (E) for Expectations, (O) for Occupation, (T) for Target, (A) for Activity, (F) for Feedback, (D) for Difficulty, (P) for Pace, (R) for Readiness, (H) for Helpfulness, (S) for Success, (K) for Knowledge, (W) for Workshop.

Table 1. Participants’ level of satisfaction on the workshop

Satisfaction Level	P	E	O	T	A	F	D	P	R	H	S	K	W
Dissatisfaction	0	0	0	1	1	2	0	2	0	0	0	1	1
Satisfaction	23	23	23	22	22	21	23	21	23	23	23	22	22
Total (f)	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23

4.1. Workshop Content

In the first part of the questionnaire, participants reported their responses mainly on three issues related with the workshop content:

1. I was well informed about the objectives of this workshop.
2. This workshop lived up to my expectations.
3. The content is relevant to my job.

Table 2. Participants’ level of satisfaction on the purpose of the workshop

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Agree	6	26,1	26,1	26,1
	Strongly agree	17	73,9	73,9	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 2, all the 23 participants stated that they were well-informed about the objectives of the workshop.

Table 3. Participants’ level of satisfaction on the expectations of the workshop

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Agree	8	34,8	34,8	34,8
	Strongly agree	15	65,2	65,2	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 3, all the 23 participants stated that this workshop met their expectations.

Table 4. Participants’ level of satisfaction on the occupation of the workshop

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Agree	4	17,4	17,4	17,4
	Strongly agree	19	82,6	82,6	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 4, all the 23 participants stated that this workshop was relevant to their jobs.

4.2. Workshop Design

In the rest of the questionnaire, participants reported their responses mainly on five issues related with the workshop design:

4. The workshop objectives were clear to me.
5. The workshop activities stimulated my learning.

6. The activities in this workshop gave me sufficient practice and feedback.

7. The difficulty level of this workshop was appropriate.

8. The pace of this workshop was appropriate.

Table 5. Participants' level of satisfaction on the target of the workshop

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Undecided	1	4,3	4,3	4,3
	Agree	7	30,4	30,4	34,8
	Strongly agree	15	65,2	65,2	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 5, 22 participants stated that the objectives of the workshop were clear but only one participant stated that he was undecided.

Table 6. Participants' level of satisfaction on the activities conducted in the workshop

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Undecided	1	4,3	4,3	4,3
	Agree	7	30,4	30,4	34,8
	Strongly agree	15	65,2	65,2	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 6, 22 participants stated that the activities in the workshop stimulated their learning, but only one participant stated that he was undecided.

Table 7. Participants' level of satisfaction on the practice and feedback

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Undecided	2	8,7	8,7	8,7
	Agree	7	30,4	30,4	39,1
	Strongly agree	14	60,9	60,9	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 7, 21 participants stated that the activities in the workshop gave them sufficient practice and feedback, but two participants stated that they were undecided.

Table 8. Participants' level of satisfaction on the difficulty of the workshop.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Agree	5	21,7	21,7	21,7
	Strongly agree	18	78,3	78,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 8, all the 23 participants stated that the difficulty level of this workshop was appropriate for them.

Table 9. Participants' level of satisfaction on the pace of the workshop

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Undecided	1	4,3	4,3	4,3
	Agree	5	21,7	21,7	26,1
	Strongly agree	17	73,9	73,9	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 9, 22 participants stated that the pace of this workshop was appropriate, but one participant was undecided.

4.3. Workshop Instructor (Facilitator)

In the questionnaire, participants reported their responses mainly on two issues related with the workshop instructors:

9. The instructor was well prepared.

10. The instructor was helpful.

Table 10. Participants' level of satisfaction on the well-preparedness of the presenters.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Agree	4	17,4	17,4	17,4
	Strongly agree	19	82,6	82,6	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 10, 23 participants stated that the instructor was well prepared.

Table 11. Participants' level of satisfaction on the helpfulness of the presenters.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Agree	2	8,7	8,7	8,7
	Strongly agree	21	91,3	91,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 11, 23 participants stated that the instructor was helpful.

4.4. Workshop Results

In the questionnaire, participants reported their responses mainly on two issues related with the workshop results:

11. I accomplished the objectives of this workshop.

12. I will be able to use what I learned in this workshop.

Table 12. Participants' level of satisfaction on the accomplishment

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Undecided	1	4,3	4,3	4,3
	Agree	4	17,4	17,4	21,7
	Strongly agree	18	78,3	78,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 12, 22 participants stated that they accomplished the objectives of this workshop, but one participant was undecided.

Table 13. Participants' level of satisfaction on the use of the knowledge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Undecided	1	4,3	4,3	4,3
	Agree	9	39,1	39,1	43,5
	Strongly agree	13	56,5	56,5	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 13, 22 participants stated that they would use what they learned in this workshop, but one participant was undecided.

4.5. Self-Paced Delivery

In the questionnaire, participants reported their responses on mainly one issue related with the workshop:

13. The workshop was a good way for me to learn this content.

Table 14. Participants' level of satisfaction on the workshop

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Undecided	1	4,3	4,3	4,3
	Agree	6	26,1	26,1	30,4
	Strongly agree	16	69,6	69,6	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

According to Table 14, 22 participants stated that the workshop was a good way for them to learn this content, but one participant was undecided.

In the questionnaire, the following part related with “How would you improve this workshop?”, which is on the suggestions of the workshop, was also investigated in this study. The participants were all allowed to answer more than one choice.

14. How would you improve this workshop? (Check all that apply.)

- a. Provide better information before the workshop.
- b. Clarify the workshop objectives.
- c. Reduce the content covered in the workshop.
- d. Increase the content covered in the workshop.
- e. Update the content covered in the workshop.
- f. Improve the instructional methods.
- g. Make workshop activities more stimulating.
- h. Make the workshop less difficult.
- i. Make the workshop more difficult.
- j. Slow down the pace of the workshop.
- k. Speed up the pace of the workshop.
- l. Allot more time for the workshop.
- m. Shorten the time for the workshop.
- n. Add more video to the workshop.

As indicated above, the participants made some suggestions on the workshop.

Table 15. Participants’ suggestions on the workshop

Suggestions on the workshop	Number
1. Provide better information before the workshop.	8
2. Clarify the workshop objectives.	2
3. Reduce the content covered in the workshop.	3
4. Increase the content covered in the workshop.	7
5. Update the content covered in the workshop.	2
6. Improve the instructional methods.	3
7. Make workshop activities more stimulating.	5
8. Make the workshop less difficult.	2
9. Make the workshop more difficult.	1
10. Slow down the pace of the workshop.	3
11. Speed up the pace of the workshop.	1
12. Allot more time for the workshop.	11
13. Shorten the time for the workshop.	1
14. Add more video to the workshop.	4

According to Table 15, four main suggestions were made by the participants. Among them, allotting more time, providing better information before the workshop, increasing the content covered in the workshop, and making workshop activities more stimulating were among the highest suggestions in number offered by the participants. In this part of the questionnaire, the frequency levels of the responses were reported as shown in Table 15 as the participants (N=23) stated more than one suggestion.

As this study also includes qualitative research design, participants suggestions were also explored by simply asking what their recommendations were on the improvement of the workshop.

16. What other improvements would you recommend in this workshop?

Among the 23 participants, 7 of them reported that there should be some improvements in this workshop whereas 16 of them recommended nothing.

Other suggestions on the workshop	f
There could be more breaks among the sessions.	1
The internet connection could be controlled beforehand.	1
The WebQuest part could be improved.	1
The content of the workshop could be improved.	1
The level of the workshop could be applied to primary and secondary schools.	1
The time allotted could be more and the number of the activities could be increased.	1
There could be more drama activities for the primary school students.	1
Total	7

5. Discussion and Conclusions

As the main purpose of this research was mainly to reveal the results of a workshop entitled New Trends in English Language Teaching and the research was carried out within the sphere of Workshop Content, Workshop Design, Workshop Instructor, Workshop Results, Self-Paced Delivery, Participants' Suggestions on the Workshop and Participants' Recommendations on the Improvement of the Workshop.

Concerning the Workshop Content, among 23 participants, all stated that they were well-informed about the objectives of the workshop; that this workshop met their expectations and that this workshop was relevant to their occupations.

On the subject of Workshop Design, among 23 participants, 22 participants stated that the objectives of the workshop were clear but only one participant stated that he was undecided. 22 participants stated that the activities in the workshop stimulated their learning, but only one participant stated that he was undecided. 21 participants stated that the activities in the workshop gave them sufficient practice and feedback, but two participants stated that they were undecided. 23 participants stated that the difficulty level of this workshop was appropriate for them. 22 participants stated that the pace of this workshop was appropriate, but one participant was undecided.

In terms of Workshop Instructor, all the participants indicated that the instructors were well-prepared and helpful for the workshop.

As for Workshop Results, among 23 participants, 22 of them revealed that they accomplished the objectives of this workshop, but one participant was undecided. 22 participants indicated that they would use what they learned in this workshop, but one participant was undecided.

With relevance to Self-Paced Delivery, among 23 participants, 22 of them affirmed that the workshop was a good way for them to learn this content, but one participant was undecided.

In conclusion, the result of the study indicated that the EFL teachers, who have a different duration of teaching experience ranging from 1-5, 6-10 and 11-15, were quite positive on the workshop as they had never had such an in-service training as they were working at a small district of Balıkesir. After the workshop, a need analysis and a diagnostic evaluation was also carried out to be more helpful in further workshops for EFL teachers. The study concluded that all EFL teachers demanded workshops on how to teach English to young language learners particularly on different topics to be able to catch the new trends in EFL in the world. The results of this study comply with the previous research (Kırkgöz, 2008) as the EFL teachers expected more training courses which provide continuous teacher

training and teacher development opportunities. However, the results did not comply with those of Sandholtz (2001) as it concluded that the personal views and perspectives were very influential in teachers' selecting and evaluating activities.

In the light of these findings, some suggestions were made on the significance of the collaboration of the education faculties with the public schools. In the broadest sense, the in-service training for the EFL teachers is one of the most important issues in teacher training. The Education Faculties in Turkey should collaborate with the EFL teachers through the Directorates of Provincial National Education. A need analysis should be carried out in Turkey in order to define the needs of EFL teachers in teaching. A remedial action plan should be taken into consideration as these EFL teachers (who have been working for the National Education for at least 8 years) have never had the change of participating at any kind of training services. The academicians need to raise an awareness on teacher training as they have had the chance of following new trends in language teaching. EFL teachers should be trained in terms of practical information on the activities that can be carried out in class settings.

REFERENCES

- Brown, R. (2000) Cultural continuity and ELT teacher training, *ELT Journal*, 54(3), 227–234,
- Hayes, D. (1997). Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal*, 51(2), 106-116.
- Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *ELT Journal*, 54(2), 135-145.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859-1875.
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2006). In service training of ELT teachers in Turkey between 1998-2005. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2). 359-369.
- Miles, M. B., & Huberman M A. (1984). *Qualitative data analysis*, Sage, Beverly Hills, CA.
- Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Sandholtz, J. H. (2002). In-service training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and teacher education*, 18(7), 815-830.
- Taşdemir, F. (2014). Analyzing the Attitudes of Teachers towards In-service Trainings According to Various Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 884-887.
- Uzunboylu, H. (2007). Teacher attitudes toward online education following an online in-service program. *International Journal on E-Learning*, 6(2), 266-277.
- Veenman, S., Van Tulder, M., & Voeten, M. (1994). The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and teacher education*, 10(3), 303-317.
- Wolter, B. (2000). A participant-centred approach to INSET course design. *ELT Journal*, 54(4), 311-318.
- Yilmaz, H. Y., & Esen, D. G. (2015). An investigation on in-service trainings of the Ministry of National Education (MONE). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 79-86.

EXPLORING THE FACTORS IN THE SUCCESS OF GOOD WRITERS: A STUDY ON EFL LEARNERS' WRITING COMPETENCY

Ersin Balcı

Assoc. Prof Dr.Yeşim Bektaş Çetinkaya

Dokuz Eylül University, balci.ersin@yahoo.com

ABSTRACT

'Learning to write in either a first or second language is one of the most difficult tasks a learner encounters and one that few people can be said to fully master'(Richards, 1995). This case is inevitably valid for foreign language learners in university EAP (English for Academic Purposes) context. This study investigates the factors and variables that affect writing competencies of the best learners at university level English preparatory program. In-depth interview data was used to explore what actually makes them good writer as well as the developmental continuum they had been through. In so doing, it is hoped that the paper will offer insights into English programs for general and academic purposes. The findings revealed that regular online practicing opportunities, reading extensively and writing habits in mother tongue are featured parameters that affect learners' L2 writing performances.

Key Words: Writing skill, Academic Writing, English as a Foreign Language (EFL)

YAZMA DERSİNDE BAŞARIYA ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

ÖZET

'Yazmayı öğrenme, hem ana dilde hem de yabancı dilde öğrencilerin karşılaştığı en zorlu görevlerden biridir ve sadece az kişinin tam anlamıyla hâkim olduğu söylenebilir'(Richards, 1995). Bu durum şüphesiz üniversite düzeyinde akademik amaçlı İngilizce öğrencileri için de geçerlidir. Bu çalışma, üniversite İngilizce hazırlık programlarında yazma dersinde başarılı öğrencilerinin yazma yeterliliklerini etkileyen faktörleri ve değişkenleri incelemektedir. Görüşmelerle elde edilen veriler bu öğrencilerin başarılarının altındaki sebepleri ve gelişim süreçleri hakkında bilgi sağlamıştır. Bu sayede, bu araştırmanın, genel ve akademik amaçlarla yürütülen İngilizce programlarına ışık tutacağı beklenmektedir. Bulgular, internet üzerinden yapılan düzenli yazma çalışmalarının, ders dışı yapılan okumaların ve ana dilde sahip olunan yazma alışkanlıklarının öğrencilerin yabancı dildeki yazma becerilerine etki eden başlıca faktörler olduğunu açığa çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, Akademik yazma, Yabancı dil olarak İngilizce

1. Introduction

What makes a good writer? Although writing is considered to play major role in intellectual development and career preparation (Gere, 1985) and it is written expression of thoughts, desires, emotions, and schemes (Öz, 2006, p.251), it is not intrinsically obvious to explain why some EFL learners master in that skill but others don't. For language teachers, why are some text pieces effortless to read but some others become a dreadful task? Among all other language skills, writing is the hardest skill that second language (L2) learners are expected to acquire, requiring the mastery of some cognitive, linguistic and sociocultural competencies (Barkaoui, 2007). Similarly, Richards (1995) argue that 'learning to write in either a first or second language is one of the most difficult tasks a learner encounters and one that few people can be said to fully master'(p.100). Therefore, the qualities that distinguish good writers from poor writers constitute the core of effective writing instruction in foreign language teaching matrix. In this study, writing or written composition refer to academic-type writing tasks, the object of which is both to inquire into particular topic, and compare or discuss various themes. A similar task might include an opinion-type essay assignment such as: "Should governments spend more money on improving roads and highways, or should governments spend more money on improving public transportation (buses, trains, subways)?" The purpose of this study is accordingly to explore the factors that affect writing competencies of the good writers in an English language program.

2. Literature Review

Good and poor writers differ from each other in many important ways. In fact, this argument is mainly three folded and in the first place – as many researchers suggest - discourse knowledge comes as one of the common domains that identify good and poor writers (Bryson et al., 1991; McCormick et al., 1992; McCutchen, 1986). What is meant by discourse knowledge here is the awareness of the types of

writing tasks, namely opinion, narrative, comparative, or argumentative. Knowing structural and textual organisation of certain task types seems to be a significant factor effecting writers' performances. In particular, the study of Wright & Rosenberg, (1993) provides evidence, in that, knowledge of the requirements of global coherence in essays is a factor in one's ability to produce a coherent essay. In their study, students performed a sentence-identification task designed to assess global coherence knowledge and wrote two expository essays. Significant positive correlations were found between sentence identification and 3 measures of the rated coherence of the students' essays. Topic knowledge could also be embedded into this category as a factor playing role in the competency of good writers. Kellogg, R.T. (1987) studied the effect of the topic of the task on students writing performances. The findings of the study revealed that the degree of cognitive effort devoted to planning, translating, and reviewing depended on the task. The high-knowledge writers made less effort overall than did the low-knowledge writers.

Strategic knowledge, additionally, is counted as one of the parameters affecting the writing performances. Writing skill, which is considered recursive from the initial step to final outcome, requires certain cognitive and meta-cognitive strategies to accomplish a task. In this vein, strategic knowledge refers to stages as one go along in the writing process. Good writers spend more time recursively planning, drafting and revising their text (Graham & Harris, 1992; Hayes & Flower, 1986). According to Graves (1983) good writers pay great deal of attention to prewriting phase, viewing it as rehearsal in which preparation comes in the form of "daydreaming, sketching, doodling, making lists of words, reading, conversing, and writing"(p.221). Ferrari et al (1998) conducted a study with forty-eight French-Canadian subjects from a Montreal junior-college. The purpose of the study was to examine the writing processes of good and poor junior-college students when writing a simple comparative text. The results revealed that good writers waited longer before beginning to write their text than did poor writers. However, inability to know what went on during that time (whether it was a strategic planning phase or just random thinking) was stated as the limitation of the study. Although the effect of strategies is not crystal clear due to its methodological constraints, many argue that strategies and general writing processes are what essentially separates successful writers from poor ones (Raimes, 1985; Cumming, 1989; Whalen, 1993). In Chai's study, the findings were in correlation with the propositions mentioned above. This study investigated the nature of writing plan quality and its relationship to the ensuing writing scores. A sample of 2,374 essay booklets from Grades 4, 7, and 10 across British Columbia, Canada was collected. The results showed that features of writing quality in writing plans were associated with higher writing scores. In the light of these findings, it is tempting to suggest that better strategic knowledge leads to better written outcomes.

Another potential confounding factor outstands when assessing writing performance is the psychology of the learners. Apprehension is well known phenomenon which is believed to interfere with writing and speaking. Writing apprehension is defined as "the general avoidance of writing and situations perceived by the individuals to potentially require some amount of writing accompanied by the potential for evaluation of that writing" (Daly, 1979, p. 37). In other words, writing apprehension means "negative, anxious feelings (about oneself as a writer, one's writing situation, or one's writing task) that disrupt some part of the writing process" (Rankin-Brown, 2006, p. 2). The literature on apprehension shows that there is a negative relationship between writing apprehension and writing performance in English as a foreign language. (Al-Shboul & Huwari, 2015; Hassan, 2001; Kara, 2013; Lin & Ho, 2009). ". In line with the literature, Holladay (1981) argues that;

No matter how skilled or capable individuals are in writing, if they believe they will do poorly or if they don't want to take courses that steers writing, then their skills or capabilities matter little. Attitudes definitely influence growth in writing; when actual writing samples are examined, analyses suggested that highly apprehensive individuals, when compared with less anxious people, write less, use fewer qualifications, and opt for lower levels of language intensity.(cited in Hassan, 2001, p. 5)

In the study conducted by Hassan (2001) the effect of writing apprehension was examined with one hundred and thirty two third-year students enrolled in the English Department, College of Education, Mansoura University in Egypt. Quantitative analysis revealed that writing apprehension of EFL

Egyptian university students negatively correlated with their self-esteem, low Apprehensive student writers wrote better quality compositions than their High Apprehensive counterparts, or in other words, writing apprehension negatively influenced the quality of students' composition writing. Similarly, Erkan & Saban (2011) conducted a study with tertiary-level 188 EFL students at Çukurova University School for Foreign Languages in Turkey. One of the goals of the study was to identify whether writing performance of EFL students is related to writing apprehension. The results of the study suggest that, in these tertiary-level EFL students, writing apprehension and writing performance are negatively correlated.

With regards to the comparison of L1 and L2 writing skills and their transferability, cognitive and social approaches come to fore. Beyond contrasting ideas, writing is considered to be both cognitive and social in nature (Flower, 1994; Pittard, 1999). Kobayashi & Rinnert (2008) conducted a study to explore possible effects of L1 (Japanese) and L2 (English) writing experience on the relationship between task response and text construction in both languages. The findings provided relatively strong evidence for transferability of writing competence across languages. In particular, intensive L1 training could provide the basis for constructing texts in both L1 and L2.

3. Methodology

To investigate the salient factors that affect learners' success in writing class in debt, a qualitative research methodology was utilized. The rationale for using a qualitative approach is that (a) the research question is broad and open ended, (b) it is believed the research question can be answered through an in-debt analysis of success phenomenon, (c) the purpose is to not to look for explanations or predications generalizable to other populations but to gain "insight, discovery and interpretation rather than hypothesis testing" (Merriam, 2001, p. 28).

3.1. Research question;

What are the salient factors affecting writing competencies of the best learners at university level English preparatory program?

3.2. Participants

In qualitative studies, the focus is mainly on describing, understanding the aspect that makes up an idiosyncratic experience which is in depth analysis of observed behaviour rather than concerning how representative the sampling size is (Polkinghorne, 2005). The main goal of sampling is to find individuals who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation to maximize what we can learn (Dörnyei, 2007). Therefore, participants were selected on a purposeful sampling on the basis of their 3rd midterm exam in that these were the ones who got the top five scores in the writing section of the exam. Five Turkish undergraduate students, three male (Egemen, Suphi and Anil) and two female (Bensu and Nida) majoring in Civil Engineering, Biomedical Engineering, Geomatics Engineering, Business Administration and Material Science and Engineering at İzmir Katip Çelebi University, ranging in ages from 18 to 21, participated in the study. In their program, students are required to write essays to pass the final proficiency exam and to complete preparatory program.

3.3 Data Collection

For this study, prior to collecting the data, the researcher ensured that all participants were clear on the purpose of the research and consent from students, and the school of foreign languages gave its approval. Data for this research were collected through semi-structured interviews. The rationale behind this choice was the fact that the semi-structured interview is the best for the situations where the research has a good enough overview of the phenomenon and is able to develop broad questions about the topic in advance without limiting the depth and breadth of the respondent's story (Dörnyei, 2007). Five interviews of an average of 7 minutes were conducted out of the class hours. All of the interviews were conducted in Turkish to allow the participants to express their ideas more clearly and comfortably.

3.4 Data Analysis

After all the interviews were completed, they were transcribed. The transcriptions of the interviews were read several times looking for topics frequently mentioned. In the first cycle of readings, brief phrases (codes) – frequently mentioned ones - were highlighted and colour coded. In subsequent readings these codes were grouped into categories. By refining these categories, the researcher came up with the themes. Such thematic analysis, Braun and Clarke (2006) argue, should be a foundational method for qualitative analysis, as it provides core skills for conducting many other forms of qualitative analysis. A rigorous thematic analysis can produce trustworthy and insightful findings (Braun and Clarke, 2006)

4. Findings

From the interviews transcribed, a series of recurring themes became apparent that serve as a guide for the ensuing discussion. In particular, three major factors seemed to affect the success of Turkish EFL learners in writing class: regular practicing opportunities, reading extensively and writing habits in mother tongue.

Extensive Regular Practice

This refers to writing practices that shared by all participants for the development of their writing competency. In the interviews, what initially stands out is the effort that students make to practice their writing skill and English accordingly. All participants are aware of the gains of the writing practices for their essay writing performance. One of the writing practice ways that shared by participants is written communication with others through online platforms:

I went to language course in previous years. I met lots of new friends from foreign countries. We have been writing to each other online since then. I and my high school friends write to each other regularly to practice our English (Egemen)

There are some game blogs on the internet. I met new people in there and we became close friends. We always write to each other about games, problems in the game and etc. I also write to my brother in English. We don't talk much but we have our written communications in English. (Anıl)

Besides online writing practices, writing an essay as a self - practice for the exams is a way for participants to improve their writing skill. Although they don't find writing essays for random topics fun, they are aware that this is a good practice for them to perform better in the exam. Searching essay prompts on the internet and writing essays outside the classroom is considered as a good training for them:

“Once or twice a week, I try to write an essay on my own out of the class hours. I find it quite difficult and rather boring but I feel like it helps me a lot in the exam. It also helps me to memorize words.” (Suphi)

“Before the exams, I write essays for practice purposes”. (Bensu)

Extensive Reading

The overriding opinion expressed by the respondents was that lack of vocabulary is the greatest challenge for writing in a foreign language. Almost all respondents could identify reading extensively as a way to enrich their own stock of vocabulary and expressions. Therefore, all participants stated that they had reading habits in foreign language for their language development.

“I read graded readers regularly. I started from A1 level, I am reading in B1 level these days. Additionally, I try to read English magazines, they're a little bit intense but I feel good when I understand”. (Suphi)

“I only read ‘Reader at Work’. It includes variety of articles in different levels” (Nida)

“I read short stories” (Egemen)

In addition to the aforementioned extensive reading modes, the participants noted that they read great deal on the online platforms. The respondents differed on the extent to which applications or platforms they used. Yet, it is admittedly evident that the participants favour the input provided online.

“There are plenty of English pages that I follow on the Internet. As you search on the internet you come across with lots of funny stuff to read. I read and translate them, and I learn those words instantly”. (Suphi)

“There are some pages on Instagram that I follow. I read and learn daily expressions through them.” (Nida)

“I read more on the internet. When I need to search for something, I look it up in Wikipedia in English and I read in English” (Egemen)

“There are couple of applications through which I read technology and sport news” (Anıl)

“I read podcasts, A2 level short stories. I listen to them first then I read the scripts twice a week” (Bensu)

Writing habits in mother tongue

In the case of writing in foreign language, one might expect that mother tongue has nothing to do with writing competency in foreign language. However, Berman (1994) suggest that writers would not need to be as proficient in their L2 as in their first language in order to employ their L1 thinking skills in their L2 writing. Accordingly, participants noted that almost all of them had previous writing habits in their mother tongue either with professional help or self-taught, which may have an effect on their writing performance.

“I used to write poems and keep a diary. When I lost my grandfather, I wrote things about him. I enjoy writing every day. I like expressing thoughts and feeling out. Maybe, that’s why I am good at writing. If I knew more words in English, I would write very sophisticated articles in English”. (Suphi)

“In Turkish, I only keep a diary. But, when I was at high school, I used to write essays on special days and I used to take part in competitions.” (Egemen)

“I am a blogger, I write on blogs regularly. They are mostly football related reviews.” (Anıl)

“In general, I love writing. In Turkish I wrote a lot. I even took a course to develop my composing skills. Because of that, I think, I love writing. Also, my primary school teacher sent me to a reading course in which we learnt how to read and think fast. In that course I noticed my tendency towards writing. (Bensu)

The excerpts cited above show that almost all participants mentioned a degree of desire to write or produce in their mother tongue. Considering their success in writing in their foreign language, there can be no doubt that students were able to transfer their writing and thinking skills from their mother tongue to foreign language.

5. Discussion

This study aims to contribute to the literature by enhancing the understanding of the factors that shape successful writer. Due to the design of the study, the findings are not meant to be generalizable but to have indebt understanding. Nevertheless, it seems reasonable to suggest that the data in this study provide insights that can help programs assist struggling students develop better writing skills.

Extensive regular practice and extensive reading are, presumably, expected to be observed in the routine of a successful writer. However, it is hard to define and regulate the amount and effect of these receptive and productive practices technically and methodologically. Few studies in the literature studied the relation between writing competency and meta-cognitive awareness (Devine et al., 1993; Silva and Nicholls, 1993; Kasper, 1997, Viktori, 1999). They proposed the idea that deploying meta-cognitive strategies leads to better writing outcomes. The findings of this study – within the frame of

extensive regular practice – should be considered as additive evidence for the literature in terms of meta-cognition. Since only five students were involved in this study, any conclusions made would only be applicable to the subjects participated. Nevertheless, however limited the generalization of these results, they do draw attention to the influence of meta-cognitive strategies.

With respect to L1 and L2 comparison in writing in foreign language teaching, the findings of this study provide confirmatory evidence that learners' writing skills in their mother tongue can be transferred to their L2 writing. The writing habit of the participants in their first language seems to have an influence on their L2 writing competency. The findings of this study substantiate the claim endorsed by other studies. (Flower, 1994; Pittard, 1999; Kobayashi & Rinnert, 2008). They proposed that writing skill is cognitive and social in nature and sustaining effective communication is what it takes to be an effective writer. Therefore, writing in both first language and foreign language is nothing but a shared communicative act committed with different tools.

6. Conclusion

English writing skill is a crucial cornerstone for the success of university students in both academic and career life, and so academic writing is dealt with seriously in most EFL and EAP programs in Turkey. This qualitative study was conducted to further explore the factors and variables that affect writing competencies of the best learners at university level English preparatory program. It is hoped that the paper will offer insights into English programs for general and academic purposes. The findings revealed that regular (online) practicing opportunities, reading extensively and writing habits in mother tongue are featured parameters that affect learners' L2 writing performances. Although these findings give some insights into what makes a good writer, they are far from being representative.

References

- Al-Shboul, Y., & Huwari, I. F. (2015). The causes of writing apprehension through students' perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 535-544.
- Barkaoui, K. (2007). Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. *TESL Reporter*, 40(1), 35-48.
- Berman, R. (1994). Learners' Transfer of Writing Skills between Languages. *TESL Canada* Vol. 12, No.1,
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Bryson, M., Bereiter, C. Scardamalia, M. & Joram, E. (1991). Going Beyond the problem as given: Problem solving in expert and novice writers. In R.J. Sternberg & P.A. French, eds, *Complex Problem Solving: Principles and Mechanisms* (pp. 61–84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chai, C. (2006). Writing plan quality: Relevance to writing scores. *Assessing Writing*, 11, 198–223.
- Cumming, A., 1989. Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning* 39 (1), 81–141.
- Daly, J. A. (1979). Writing apprehension in the classroom: Teacher role expectancies of the apprehensive writer. *Research in the Teaching of English*, 13(1), 37-44
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Erkan, D. Y., & Saban, A. İ. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 164-192.
- Ferrari, M., Bouffard, T., Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science* 26: 473–488, 1998
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Gere, A. R. (Ed.). (1985). *Roots in the sawdust: Writing to learn across the disciplines*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English

- Graham, S. & Harris, K.R. (1992). Self-regulated strategy development: Programmatic research in writing. In B.Y.L. Wong, ed., *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities: An International Perspective* (pp. 47–64). New York: Springer-Verlag.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann
- Hassan, B. A. (2001). The Relationship of writing apprehension and self-Esteem to the writing quality and quantity of EFL university students.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist* 41: 1106–1113
- Holladay, S. A. (1981). Writing anxiety: What research tells us. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED216393>
- Kara, S. (2013). Writing Anxiety: A Case study on students' reasons for anxiety in writing. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1).
- Kellogg, R.T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and Cognition* 15(3): 256–266.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2008). Task response and text construction across L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 17, 7–29
- Lin, G. H., & Ho, M. M. (2009). An Exploration into foreign language writing anxiety from Taiwanese university students' perspectives. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED506178>
- Merriam, S. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, C.B., Busching, B.A. & Potter, E.F. (1992). Children's knowledge about writing: The development and use of narrative criteria. In M. Pressley, K.R. Harris & J.T. Guthrie, eds, *Promoting Academic Competence and Literacy in School* (pp. 331–336). San Diego: Academic Press.
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language* 25: 431–444
- Pittard, V. (1999). Knowledge, ideas and the social situation of writing. In G. Rijlaarsdam & E. Esperet (Series Eds.) & M. Torrance & D. Galbraith (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 4. Knowing what to write: Conceptual processes in text production* (pp. 161–172). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counselling Psychology* 52(2), 137–45
- Raimes, A., 1985. What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing. *TESOL Quarterly* 19 (2), 229–258.
- Rankin-Brown, M. (2006). Addressing writing apprehension in adult English language learners. *Paper presented at the Proceedings of the CATESOL state conference*.
- Richards, J.C (1995) *The language teaching matrix*. Cambridge University press. New York,
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi. (Gelistirilmiş 3. baskı)*. Ankara: Anı yayıncılık
- Whalen, K., 1993. A strategic approach to the development of second language written discourse competency: a comparison of mother tongue and second language written production processes. *Proceedings from the Congreso de homenaje a Di Pietro*, Universidad de Granada, Granada.
- Wright, R.E. & Rosenberg, S. (1993). Knowledge of text coherence and expository writing: A developmental study. *Journal of Educational Psychology* 85: 152–158

A BRIEF ANALYSIS OF ENGLISH PREP PROGRAMME AT ELEMENTARY SCHOOLS IN TURKEY

İsmail Çakır

Ankara Yıldırım Beyazıt University,
icakir@ybu.edu.tr

ABSTRACT

Since the beginning of 2017-2018 academic year, 620 schools of 81 cities have started to implement the English preparatory programme for the 5th grades at elementary schools in Turkey. The teaching programme suggested 15 hours of classroom a week and 550 hours in total for an educational year. The aim of this study is to evaluate the piloting of this programme at the related schools. The results obtained from the piloted programme would be a great help of the authorities in designing or reviewing the current programme. For this reason, this study aims to show the efficacy of the programme, possible problems that teachers and students may encounter. To give some idea for these issues, the researcher interviewed the teachers of English working some of the pilot schools in Ankara. The data obtained from the participants and document analysis were evaluated in terms of the content of the programme, the instructional materials and teachers' attitudes towards the pilot programme.

Key Words: Piloting, English Prep Programme, Teaching young learners, Instructional materials

YABANCI DİL AĞIRLIKLI 5. SINIF İNGİLİZCE DERSİ PİLOT UYGULAMASI ÜZERİNE KISA BİR DEĞERLENDİRME

ÖZET

İlköğretim 5.sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim programı 2017-2018 yılından itibaren 81 ildeki 620 okulda pilot uygulama olarak başladı. Haftalık ders çizelgesine göre 15 saat İngilizce dersinin yer alması bu dilin öğretimi konusunda ne kadar etkili olabildiğini görmek, bu sürenin yeterli olup olmayacağını belirlemek açısından önemlidir. Bu çalışmada pilot uygulaması yapılan yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretiminin verimliliği ve karşılaşılan sorunlar üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda Pilot uygulamanın yapıldığı Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ve incelenen öğretim programı sonucunda elde edilen veriler öğretim programının içeriği ve uygulanabilirliği, kullanılan ders araç ve gereçleri, öğretmenlerin programa karşı yaklaşımları ve önerileri analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pilot uygulama, İngilizce hazırlık programı, çocuklara yabancı dil öğretimi, eğitim materyalleri.

1. Giriş

Yabancı dil öğretimi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de farklı uygulamalar halinde kendini yoğun bir şekilde hissettirmiştir. Özellikle hangi dilin daha çok öğretilmesi için yapılan tercihlerde sırasıyla İngilizce, Almanca, Fransızca ve diğer dillerin olduğu görülmektedir (Doğan, 1996). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren İngilizce okul müfredatlarında yer almakta ancak 1955 yılında Maarif Okullarının (Anadolu Liseleri) açılması ile ortaokul hazırlık sınıfları açılmıştır. Burada verilen yoğunlaştırılmış İngilizce programında haftada 24 saat İngilizce dersi verilmekte ve öğrencilerin genel dil seviyelerini geliştirmek dışında fen bilimleri ve matematik derslerinin de İngilizce öğretilmesi hedeflenmiştir. 1997 yılından itibaren sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim reformuyla Anadolu Liselerinin ortaokul hazırlık programları kapatılmıştır. Kapatılan hazırlık programları lise eğitiminde yürütülmüştür. Yabancı dil öğretiminin küçük yaşlarda yapılmasının daha verimli olacağı düşüncesinden hareketle 1997-1998 Eğitim Reformu'nun ardından yabancı dil dersleri ilköğretimin birinci kademesinde yer almış ve bu tarihten itibaren de 4. ve 5. sınıfların ders programlarında haftada 2 saat olarak yer almıştır (Çakır, 2007). 6. 7. ve 8. sınıflarda ise bu süre haftada 4 saat olarak belirlenmiştir ve bu süre 11. sınıfa kadar devam etmiştir. Daha sonra yapılan düzenlemelerle de liselerdeki hazırlık programı kaldırılmış ve tüm liseler 4 yıla çıkarılmıştır. Hazırlık programının liselerde de kaldırılması yabancı dilin öğretilmesine büyük sekte vurmuştur. Hazırlık programı süresince verilmesi gereken İngilizce öğretim müfredatının diğer yıllara dağıtılması da gerekli verimin edilmesi konusunda beklentiyi karşılayamamıştır. Dolayısı ile İngilizce öğretiminde hazırlık programının önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. 2005 yılına kadar farklı dönemlerde devam eden ilk ve orta öğretim kurumlarındaki İngilizce hazırlık programları 2006-2007 öğretim yılından itibaren kaldırılmıştır. Bu tarihten itibaren hazırlık programlarındaki ders saati süreleri takip eden yıllara yayılmaya çalışılmıştır. Kısaca 2006-2007 öğretim yılında 9.sınıflarda 10 saat olan İngilizce dersinin 2014-2015 yılında altı saate indirildiği görülmektedir. 1997 yılında 4. Sınıflarda verilmeye başlanan

İngilizce dersleri 2011 yılından itibaren 2. Sınıflara kadar indirilmiştir. 2011 yılından itibaren İngilizce öğrenme yaşı 8'e kadar çekilmiştir. Yine aynı yıldan itibaren uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim sistemi çerçevesinde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar için 2 ders saati, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar için 4 ders saatine ek olarak 2 ders saati seçmeli İngilizce dersi verilmeye başlanmıştır.

Dünyada yabancı dil öğretimi farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılarak önce teorik düzeyde daha sonra da uygulama boyutuyla daha etkin hale getirilmeye çalışılmaktadır (Brown, 2001; Larsen-Freeman, 2000; Richards ve Rodgers, 2001). Bu uygulamaların okullarımızdaki dil öğretim süreçlerinde de kendini uzun süre hissettirdiği bilinmektedir. 2005-2006 yılından sonraki öğretim programları incelendiğinde geleneksel öğretim teknik ve yöntemlerin yerini yapılandırmacı, iletişim ve öğrenci odaklı olduğu görülmektedir. Hazırlanan öğretimin programları ve ders materyallerinin içerikleri öğrenci yaş ve ilgi seviyelerine uygun olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin aktif rol aldığı, çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim programlarının İngilizce öğretmek ve öğrenmek için uygun ortamlar sunduğunu söylemek mümkündür. Bu öğretim programları dahilinde İngilizce dersi öğrencilerin genel dil seviyelerini geliştirmeye yönelik olmuştur. O yüzden ilköğretim müfredatında yer alan bu program belli saatlere yayılmıştır. Hazırlık programları açısından incelendiğinde 2017 yılına kadar sınırlı sayıda liseler dışında ilk ve ortaöğretimde yaygın olarak uygulanmamıştır.

2. Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması

2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 81 ilde bulunan 620 ortaokulun 5. Sınıflarında yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulamanın amacı İngilizce hazırlık programının tüm okullarda uygulanmadan önce öğretmen ve öğrencilerden elde edilecek dönütlere göre yeni öğretim programını hazırlamak olarak kabul edilebilir. İngilizce öğretiminin uzun yıllar sonra ilk defa ilköğretimde hazırlık programı uygulanıyor olması dil öğretimi açısından önemli bir adımdır. Ancak bu uygulamanın daha önceki uygulamalardan farkı ders saatinin 15 saat olarak belirlenmesidir. Hâlbuki daha önceki bütün hazırlık programlarında bu oran 24 saat ve üzeri olarak yapılmaktaydı.

Pilot uygulama olarak değerlendirilen Ortaokul 5. Sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması kapsamında okul müfredatında yabancı dil için ayrılan haftalık ders saati 15 ders saati olarak uygun görülmektedir. Bunun dışında Türkçe dersi için 6 ders saati, Matematik dersi için 4 ders saati, Fen bilimleri için 3 ders saati, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için 2 ders saati ve seçmeli ders için de 2 ders hazırlık müfredatında yer almaktadır. İngilizce dışında farklı derslerin de okul müfredatında yer aldığı bu hazırlık programının önceki uygulamalardan farklı olduğu, sadece dil için odaklanmanın yeterli olmayacağı bunun dışında diğer derslerin de öğrencilerin ilgi alanlarında yer alması gerektiği düşünülmektedir. 15.09.2017 tarihli MEB tarafından okullara gönderilen Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması konulu yazıda ilgili pilot okullarda uygulanması planlanan programın nasıl uygulanması konusu açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre her okul dersin uygulanması sürecinde Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nı esas alacak, gerekli duyulan öğretmen ihtiyacı görevlendirmeler yoluyla karşılanacak, ders materyalleri ise bakanlık tarafından karşılanacaktır. Bu süreçte EBA, DYNED gibi programlardan faydalanılması ve Zümre Öğretmenler Kurulu tarafından materyal hazırlanması önerilmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin dilin dört temel becerisini esas alacak şekilde yapılması konusunda öğretmenlerin gerekli özeni göstermeleri istenmektedir.

3. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

3.1. Programın Hedefleri

Haftada 15 ders saati için hazırlanan öğretim programının uygulamasının yapılacağı hazırlık eğitiminin bir yıl boyunca sürmesi ve sonrasında da öğrencilerde dil öğrenimi konusunda farklı kazanımlar elde edilmesi beklenmektedir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) esas alınarak hazırlanan bu öğretim programında temel hedef dört dil becerisinin kazandırılmasıdır. Sadece

dilbilgisi veya okuma becerisinin kazandırılması değil bunun yanında İngilizcenin iletişimsel olarak kullanılması hedeflenmektedir. Bunun için hazırlanan ünite sayısının diğer sınıflarda 10 ünite olmasına rağmen hazırlık sınıflarında bu sayının 40 olduğu görülmektedir. 20 ünitenin güz döneminde 20 ünitenin de bahar döneminde belirlenen öğrenme çıktılarına kazandıracak şekilde hazırlandığı, konuların tematik olarak hazırlandığı böylece öğrencilerin İngilizceyi günlük bağlamında kullanarak gerçek dile maruz kalmaları amaçlanmaktadır. Seçilen konuların arkadaşlık, çevre, teknoloji, aile, spor, sinema vb. gibi içeriklere sahip olması öğrencilerin ilgi ve seviyelerine yönelik uyarlanmış olması İngilizce öğretiminin geleneksel ortamdaki farklı olarak sunulması beklenmektedir. Eylem odaklı, öğrenci merkezli, problem çözmeye dayalı etkinliklerin yer aldığı, ders kitapları dışında farklı ders materyallerinin kullanıldığı ve önerildiği bu öğretim programında hedeflenen öğrencilerin akademik yıl sonunda İngilizce düzeyi ara ve orta düzey kullanıcıları (B1.1) olmalarıdır. Bu süreçte öğrencilerin günlük konular ve bağlamlarla ilgili İngilizce yapılarını anlayıp konuşmaları programın öncelikleri arasındadır. 5. Sınıfın ilk döneminde Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen A1 ve A2 düzeyine, ikinci dönemde ise B1 (Eşik Düzey) ve (B1.1) düzeyine uygun kazanımlarla öğrencilerin hedef dili etkin kullanmaları beklenmektedir. Günlük hayatta ve okulda iletişim için gerekli olan İngilizceyi sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, iletişimsel işlevler ve sözcük öbeklerini öğrenebilme ve yerinde kullanabilme becerilerine ulaşabilmek için tümleşik bir program hazırlanmıştır (Çakır, 2018).

MEB tarafından kabul edilen Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim programında dikkat çeken bir diğer konu ise 40 ünite içerisinde öğrencilere değerler eğitimi konusunda farkındalık kazandırmaktır. Bunun için bazı üniteler incelendiğinde çevre ve tarih konusunda farkındalık geliştirmenin yanında aile, dostluk, cömertlik, birlikte çalışma, yardımseverlik, işbirliği, dürüstlük, acıma, kendine güven, adalet ve eşitlik duygusu, sabırlı ve saygılı olma, sorumluluk, vatanseverlik, özgürlük gibi farklı değerlerin dil öğretimi sürecinde işlendiği tespit edilmiştir. Böylece İngilizce öğretirken örtük olarak da toplumsal konularda öğrencilerin değer yargılarının olumlu yönde geliştirilmelerinin önemi vurgulanmaktadır.

3.2. Kullanılan Yöntem ve Materyaller

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim programında İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi ve dışı etkinlikler için kullanabilecekleri bazı yöntem ve materyaller önerilmektedir. Bütün önerilen yöntem ve materyallerin kullanımında öğretmenlerin şu temel faktörleri göz önünde bulundurmaları istenmektedir. Bu programda öncelikle iletişim dili İngilizce olması gerektiği, dinleme ve konuşma etkinliklerinin gerçek dil kullanım ortamında öğretilmesi, görsel ve işitsel materyallerin yoğun olarak kullanılması, el işleri, Tüm Bedensel Tepki (Total Physical Response) yaklaşımı ve drama etkinliklerine ağırlık verilmesi, ana dilin yeri geldiğinde kullanılması, jest ve mimik gibi pekiştiricilere yer verilmesi, hataların iletişim aşamasında düzeltilmemesi, öğrenilmiş bilgi ve becerilerin yenilerini öğrenirken kullanılması, öğrencilerin öğrenmelerindeki problemleri kendilerinin çözmelerine yardımcı olunması, okul içi ve dışı dil ürünlerinin geliştirilmesi, velilerin de yeri geldiğinde öğrenme sürecine dahil edilmesi gibi bazı öneriler bulunmaktadır. Materyal seçiminde ve kullanımında öğretmenlerden mümkün olduğu kadar otantik materyaller, tematik ve iletişimsel etkinlikleri içerecek görsel ve işitsel materyaller, oyunlar, kartpostallar, öğrenme kartları, tablolar, şarkılar, videolar, filmler ve bunun gibi öğrencinin ilgi, yaş ve seviyesine uygun ders araç ve gereçlerinin olmasına özen gösterilmesi beklenmektedir.

3.3. Programda Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme açısından incelendiğinde İngilizce dersi işlenişi sırasında dört temel becerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) geliştirilmesi hedeflenmektedir. Sadece bir becerinin ölçülüp değerlendirilmesi değil diğer becerilerin de tek tek olduğu gibi bütünleşik olarak da değerlendirilmesi, öğrencilerin dilin her alanında gelişim sağlamaları ve bunu uygulamalı olarak ifade edebilmeleri gerekmektedir. Öğretim programına göre bütün bu değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alındığı ve buna yönelik farklı teknikler uygulanması gerektiği, onların bilişsel gelişimlerinin göz önünde bulundurulduğu, ders işleme sürecinde kullanılan yöntem ve

tekniklerin dikkate alındığı belirtilmektedir. Öğretim programının genel anlamıyla öğrenci merkezli olması nedeniyle ölçme sonuçlarının değerlendirilip kullanılan yöntem ve materyallerin tekrar gözden geçirilmesi gerekliliği, öz değerlendirme, yansıtma ve geri dönütler olarak öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilmesi gibi birçok çağdaş öğretim yöntemlerinde kullanılan özelliklere sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2017).

Daha çok öğrenen odaklı bir yaklaşımın esas alındığı bu programın ölçme ve değerlendirme açısından kullandığı bazı teknikler şöyledir. Konuşma becerisini ölçmek için öğrencilerden drama (bireysel ve birlikte), tartışma (ikili veya grup), bir resim veya videoyu tanıtmaya, bir resim veya videoyu tanıtmaya, bazı konuşma durumlarında cevap verebilme, bir olay rapor etme, kısa sunular yapma, bir görsel/tablo vb. hakkında konuşma gibi görevleri başarı ile yapmaları beklenmektedir. Dinleme becerisine yönelik ise farklı eşleştirme etkinlikleri (kelime, resim vb.), sesleri ayır edebilme, konuşmacıların amaçlarını belirleyebilme, bir durumu dinleyip ve uygulayabilme (dinle ve çiz/boya), dinleyip eşleştirme, sıraya koyma, hatayı bulma, gereksiz bilgileri bulup çıkarabilme gibi teknikler kullanılmaktadır. Öğrencilerin okuma becerisi konusunda gelişim gösterip göstermediklerini değerlendirebilmek için farklı eşleştirme teknikleri (Kelime, resim, paragraf, vb.), metin içi özel bilgi arama, ana temayı bulma, sesli okuma, sınıf içi yoğunlaştırılmış okuma, okumaya dayalı performans, anlamı tahmin etme, kelime çalışmaları gibi tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Yazma becerisi ise bir resmi veya videoyu betimleme, form doldurma (iş başvurusu, otel kayıt vb.), not alma, liste oluşturma, bir tabloyu rapor etme, elektronik posta yazma, bir haberi veya hikâyeyi rapor etme gibi öğrencinin süreç içerisinde aktif rol alacağı tekniklerin ön planda olduğu tekniklerle ölçülmesi hedeflenmektedir. Bunların dışında da portfolyo, proje çalışmaları, performans değerlendirmeleri, yaratıcı drama, sınıf gazetesi oluşturma, sosyal medya projeleri, günlük tutma gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin süreç içerisinde öğrenci başarı ve gelişimini değerlendirmek için kullanılmalrı önerilmektedir.

4. Programın Uygulaması Hakkındaki Görüşler

İngilizce hazırlık programının pilot olarak uygulandığı Ankara'daki okullarda görev yapan 7 öğretmen ve 2 okul idarecisi ile yapılan görüşmeler ile programın yabancı dil öğretimi açısından olumlu olduğu ancak bazı konuların iyileştirilmesi veya yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda hazırlık sınıflarında süre olarak haftada 15 ders saatinin az olduğu konusunda genel bir görüş olduğu, bu sürenin artırılmasının veya seçmeli derslere ayrılan 2 saatin buna dâhil edilmesinin daha uygun olacağı belirtilmektedir. Güz dönemi sonunda yapılan görüşmelerde öğretmenlerin herhangi bir ders materyaline sahip olmadıkları, kendilerinin öğretim programına bağlı olarak materyal temini konusunda çaba harcadıkları ancak bunun da bütüncül bir kaynak olmadığı daha sistemli ders araç gereçlerine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Ancak bahar döneminde görüşme yapıldığında kendilerine MEB tarafından ders materyallerinin temin edildiği görülmüştür. İlgili ders materyallerinin yabancı yayınevleri tarafından programa uygun olarak hazırlandığı, ders kitabı dışında görsel ve işitsel materyaller ve okuma kitapları ile desteklendiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu materyallerden genel olarak memnun oldukları ancak geç gelmesi nedeniyle içerik ve program konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmelerine rağmen bunun kısa sürede aşılabileceği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticilerin ortak görüşlerinden bir tanesi de hazırlık programlarında ders saati süresinin 15 olmasına rağmen 6, 7 ve 8. sınıflarda ders saat süresinin 4'e indirilmesidir. Bunun da hazırlık programında elde edilen kazanımların sürdürülebilirlik ihtimalini zayıflatacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca görüşme sonunda elde edilen ortak görüşlerden bir tanesi de öğrencilerin seçiminde ve sınıfların belirlenmesinde bir değerlendirme kriteri olmadığı için karma sınıfların olduğu, bu durumun da ders işleyişi sürecinde zaman zaman öğrenci motivasyonu ve etkili öğretim açısından bazı sorunlara yol açtığı şeklindedir. Yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilen bir diğer sonuç ise hazırlık sınıflarında görev alan öğretmenlerin hizmet içi programa ihtiyaç duydukları, özellikle de çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda bilgi ve beceri açısından geliştirilmeye ihtiyaç olduğudur.

5. Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma sonucunda 2005 yılından sonra ilk defa uygulanan İngilizce hazırlık programının bazı eksikliklere rağmen yabancı dil öğretimi açısından olumlu fayda sağlayacağı anlaşılmaktadır. İlgili öğretim programı öğrenci merkezli olması, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri içermesi, eylem odaklı olması gibi özellikleri açısından öğrenci ve öğretmenlere oldukça katkı sağlamaktadır. Uygulamanın ilk olması ve 81 ilden seçilen 620 okulda pilot olarak uygulanması bu programın eksiklerini görmek bakımından da önemlidir. Bu süreç içerisinde elde edilecek verilerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da ortaya çıktığı gibi öncelikle bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin seçiminin belli kriterlere tabii tutulması gerekmektedir. Hazırlık programının içerik ve hedef kitle bakımından farklı olduğu ve bunlara yönelik bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin belirlenmesi programın sağlıklı yürüyebilmesi açısından önemlidir. Seçilen bu öğretmenlerin de belli bir program dâhilinde programda belirlenen yöntem ve materyalleri kapsayan bir hizmet içi programa dâhil edilmeleri gerekmektedir. Programı uygulayan okullardaki eşgüdümün iyi sağlanması, dil öğrenme kazanımlarının başarısı zaman zaman merkezi olarak yapılacak sınavlarla belirlenmesi, ancak bu tür merkezi sınavların etkisinin de çok fazla olmaması gerekmektedir. Süreç odaklı değerlendirme yönteminin (Haznedar, 2012) İngilizce öğretiminde önemli olduğu bu nedenle de kalem kâğıt değerlendirme yönteminin etkisinin düşük tutulması, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve bu yönlerinin değerlendirmede yüksek tutulması gibi konuların takibi ve kontrolünün yapılması önerilmektedir. Kullanılacak olan ders kitapları ve hazırlanacak materyaller konusunda da öğretmenlerin görüşü alınmalıdır. Seçilen ve önerilen ders materyallerinin de dört temel dil becerisinin yeterli bir şekilde gelişebilmesi için etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Ayrıca kazanılan becerilerin ileriki sınıflarda da sürdürülebilir hale gelebilmesi için İngilizce ders saatlerinin artırılmasına ihtiyaç duymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde İngilizce hazırlık programının 5. Sınıflarda uygulanıyor olması hedef kitle açısından dilin öğretilmesi ve öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu sürecin doğru ve kontrollü bir şekilde takip edilmesi, ilgili paydaşların sürece etkin olarak dâhil edilmesi, okul yöneticileri ve veli görüşlerinin dikkate alınarak eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Bu program ile öğrencilerin öğrenme stratejilerinin özelliklerini (Oxford, 1990) de bilerek hareket eden öğretmenlerin özerk öğrenmeyi sağlamaları ve öğretmenden bağımsız olarak öğrenme sürecinde aktif rol almalarını sağlamak mümkün olacaktır. İngilizce öğretimi için ayrılan kaynakların etkin ve yerinde kullanılması konusunda ilgililerin gerekli özeni göstermesi halinde dil eğitiminin başarılı sonuçlara ulaşacağı unutulmamalıdır. Kısaca belirtmek gerekirse bu doğrultuda yapılan bütün bu özverili çalışmalar sonucunda MEB Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde (2006) ifade edilen öğrencilerden beklenen yabancı dil eğitimi ve öğretimi amaçlarına ulaşılması hiç de zor olmayacaktır.

Kaynakça

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman Inc.
- Çakır, İ. (2007), Osmanlıdan Günümüze Yabancı Dil Öğretimi Süreci, *Nüsha*, 7 (24), Ankara.
- Çakır, İ. (2018). *İngilizce Öğretimi*, in Uzunöz, A.& Aktepe, V.,(Ed.) Özel Öğretim Yöntemleri II, (ss. 213-237). Ankara, Pegem Akademi.
- Doğan, M. (1996). Yabancı Dil Öğrenimi ve Yabancı Dilde Öğretim. *Bilge Dergisi*, 10, ss 11-14
- Haznedar, B., (2012).Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-28.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Longman/ Pearson Education, White Plains: New York.
- MEB (2006). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017), Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, Ankara, http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180742_EK-2_YabancY_Dil_AYrlykly_5_SYnYf_Yngilizce_Dersi_YYretim_ProgramY.pdf (Erişim Tarihi: 16, 05.2018)
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston,

MA: Heinle&Heinle Publishers.

Richards, J.C., ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

THE IMPORTANCE OF GAMES IN EARLY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Coşkun DOĞAN

Trakya Üniversitesi coskundogan2002@yahoo.de

Elif UĞUR

My Koleji, elifugur10@gmail.com

ABSTRACT

Since human being has existed, 'games' and 'child' are two terms that are never considered separately from each other. The role and place of games -while gaining life experience- can never be discussed. Children are not only play games they are also learn the basic value of life such as; communion, love, tolerance, solidarity... Games prepare children to the life and make a great contribution to their education. Games are source of joy and they are a process to improve life experience for children. During the game, nothing as important as the game for children. They take on a different personality during games. They are also gaining social behavior skills in addition to physical activity. Games are also important for children to review what they have learnt. The game is a learning tool that children love very much. At the thought game can be an instrument in early foreign language teaching, action-oriented learning which keeps children's motivation alive permanently will be actualized. Children will find themselves in foreign language culture with game fearlessly. They approach foreigners indulgently and respectfully. That's why game should be used in language teaching. Teaching subjects with dramatized becomes effective language teaching in early age. Thus, in choosing teaching material in effective early language learning, it is an obligatory to care it is action-oriented. In this study, the necessity of games and the importance of foreign language teaching in early age are investigated. In the light of researches conducted in the field of foreign language teaching at an early age, educational games from different cultures, necessity of playing games while learning are examined based on comments.

Key Words: Game, Child, Foreign Language in Early Age, Tolerance

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OYUNUNUN ÖNEMİ

ÖZET

İnsanoğlu var olduğundan beri, "Oyun ve Çocuk" birbirlerinden asla ayrı düşünülemeyen iki kavramdır. Oyunun çocukların yaşam deneyimlerini kazanmasındaki rolü ve yeri asla tartışılmaz. Çocuklar bir taraftan oyun oynarken diğer taraftan içinde buldukları toplumsal ve sevgi hoşgörüsü, dayanışma ve paylaşma gibi temel insani değerleri öğrenmektedirler. Oyunlar çocukları yaşam hazırlamakta ve onların eğitimlerinde büyük katkılar sağlamaktadır. Oyun çocukların doğal yapılarında mevcut bir sevinç kaynağı ve aynı zamanda yaşamsal deneyimlerini geliştirmek için bir süreçtir. Oyun esnasında çocuk için oyunun dışında kalan hiçbir şey önemli değildir. Oyunla bütünleşen çocuk bambaşka bir kişiliğe bürünmektedir. Fiziksel aktivitenin yanında sosyal davranma becerileri de kazanmaktadır. Çocukların yabancı olana öğrenmeye karşı olan meraklarının, tekrar yapmalarının ve taklit yeteneklerinin desteklenmesi açısından oyunun yaşamlarında ne kadar yaşamsal bir rolü olduğunun kanıtıdır. Oyun çocukların çok sevdiği öğrenme aracıdır. Oyunun erken yabancı dil öğretiminde bir araç olabirliği düşüncesinden hareketle, çocukların motivasyonlarını sürekli canlı tutabilecek eylem odaklı bir öğrenme gerçekleşecektir. Çocuklar kendilerini oyunla birlikte korkusuzca yabancı dil ve kültürün içerisinde bulacaklardır. Yabancı olana hoşgörüsü ve saygıyla yaklaşacaktır. Bu nedenle oyunun dil öğretiminde kullanılması gereklidir. Konuların oyunlaştırılmış bir şekilde öğretilmesi, erken yaşta dil öğretimini etkili kılacaktır. Bu anlamda erken yaşta etkin bir yabancı dil öğretimi için seçilecek öğretim materyallerinin seçiminde, eylem odaklı olması gerekliliğine özen gösterilmesi zorunludur. Bu çalışmada, çocuklar için yaşam sevinçlerinin kaynağını oluşturan oyunun gerekliliği, oyun çocuk ilişkisinden hareketle erken yaşta yabancı dil öğretimi bağlamı içerisinde incelenecektir. Erken yaşta yabancı dil öğretimi belli yaş aralığı göre oyunlarla desteklenerek, etkin öğrenme önerileri vurgulanacaktır. Erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırmalar ışığında, farklı kültürlerden öğretici çocuk oyunlarının çocukları aktif kılarak, yaparak öğrenmeyi ön planda tutan oyunların gerekliliği, nitel bir araştırma şeklinde yorumlamaya dayalı olarak irdelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Oyun, Çocuk, Erken Yaşta Yabancı Dil, Hoşgörüsü

1. Giriş

Oyun çocuğun yaşamının özüdür. Çocuğun olduğu her yerde oyun mutlaka vardır. Her çocuk oyun oynamayı sevmekte ve doğası gereği yaşama dair hemen hemen tüm olguları oyunumsu deneyimlerle öğrenmektedir. Oyunlar, çocuklar için dünyayı ve öğrenmeyi gerçekleştirebileceği bir araçlardır. Çocuklar, oyun oynarken bir taraftan hoşça zaman geçirirken, diğer taraftan dünyada ve doğada olan yeni, ilginç ve güzel nesnelere öğrenerek ilk eğitimlerini almaktadırlar. Oyunlar, merak uyandırmakta ve çocuğun tanımadığı olguları öğrenmesi için yardımcı olmaktadır. Böylece çocuğun tanımadığı nesnelere korkusuzca yaklaşarak daha kolay ve kalıcı şekilde öğrenmesi gerçekleşmektedir.

Çocuk yaşamında bu kadar önemli olan oyun, çocuk odaklı ders modelleri yoluyla "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde" de kullanılmaktadır. Çocuk dünyasının özellikleri oyunla birleştirildiğinde "tanınmayan" öğrenilmesinde oyunun ne kadar önemli bir anlamı olduğunu görülmektedir. Oyunlar aracılığı ile çocuğun kendini güvende ve rahat hissedebileceği bir ortam oluşturulur ve

öğrenme isteği desteklenir. Bu şekilde çocuklar için erken yaşta yabancı dil öğretimi, oyunla öğrenme arasında uygulanma alanı bulmaktadır.

Çocuğun doğal öğrenme aracı olan oyunlar, “Erken Yabancı Dil Öğretiminde” çocukları yabancı olan karşı önyargısız yaklaşımlarını sağlayacaktır. Oyunlar aracılığı ile, farklı olanı daha yakından ve kolay tanımaları çocuklara dünyada farklı dilleri konuşan insanların olduğunun farkına varacaklardır. Böylece “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi” ile çocuklar yabancı olanla oyunlarla korkusuzca doğrudan iletişim kuracak ve yabancı olan değerlere karşı saygılı olurken kendi değerlerinin de farkına varacaktır.

2. Oyunun Evrensel Dili ve Çocuk

Geçmişte olduğu gibi, bugün ve gelecekte insanoğlu dünyada varlığını sürdürdüğü sürece oyunlar olacaktır. Çocukların olduğu her yerde oyunlar vardır. Oyunların işlevleri evrenselidir. Her bir oyun, çocukları yaşama hazırlayacak bir öğreti içermektedir. Oyunların çokça tekrarlanması çocukların hoşuna gitmektedir. Böylece istenilen öğretiler de iyice pekiştirilmiş ve istedik birer davranışlara dönüşmektir. Çocuk oyunları dünyanın her yerinde ve her ulusta çocukları eğlendirirken öğretme hedefi olduğu için, evrensel özelliğe sahiptir.

Çocuklar doğdukları andan itibaren oyunlarla karşılaşmaktadırlar. Gerek anne ve babaların, gerek diğer aile üyelerin çocuklara karşı tutumları hep oyunumsu davranışlar şeklindedir. Bu tür davranışlar çocukları mutlu kılmaktadır. Dünyadaki tüm çocuklara gösterilen davranışlar benzerlik göstermektedir. Çocuk oyunlarının dünyanın neresinde olursa olsun neredeyse aynı özellikler bilinmektedir. Bu anlamda oyunun dili evrenselidir ve çocuklar için tartışmasız vazgeçilemezdir. Oyunun evrensel dili, tüm dilsel uzaklıkları birleştiren bir özelliği olduğunu aşağıda çeşitli dillerde verilen, insan yüzünü biçimleyen oyun en güzel bir şekilde betimlemektedir.

Nokta nokta virgül hat, al sana koca bir surat.

Tockatockazapı taya, nosikrotikabarotik.

Periodperiodcommadash, themoonman'sface is finishend.

He no he no, moçi.

Tockatockacartartica, gotovajıglavıca.

Punktpunktkommastrich, fertigistdasmondgesicht.

(Baran, 1993, s.9)

3. Oyun ve Öğrenme İlişkisi

Oyun çocuklar için bir öğrenme ve içinde yaşadığı dünyayı tanıma aracıdır. Dünyada ve doğada çocukların hoşuna giden her zaman öğrenilmesi gereken yeni, ilginç ve güzel şeyler vardır. Bunlar, çocukları sihirli olgular gibi çocukları kendilerine çekmekte ve öğrenme meraklarını arttırmaktadır. Oyunlarla çocuklar yaşam deneyimlerine kattıkları her şeyi eğlenerek öğrenmektedirler. Bilinmeyen ve farklı olanlardan korkmadan oyunlar aracılığıyla, kabullenerek öğrenmeleri mümkündür. SigridXanthosa göre oyun ile öğrenme arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Oyunlar, etkin bir öğrenmeyi destekler;

- *Oyunlar, derste öğrenilen konu içeriğine uygun olmalı;*
- *Oyunlar, öğrencilerin konuların daha iyi ve kalıcı olmasını sağlar;*
- *Oyunlar, etkin öğrenme için duygusal engelleri kaldırır;*
- *Oyunlar, sınav yapısı olmayan performans kanıtıdır.*
- *Oyunlar, geçek konuşma durumları yaratır.*

Oyunlar, sosyal öğrenmeyi destekler;

- (Oyunlar, gerginlikten arındırılmış bir ortam oluşmasını sağlar;
- Oyunlar, bütün öğrencilere eşit seviyededir.
- Oyunlar, öğrenme zorluğu çeken öğrencileri yeniden kazanma sansı verir.

Oyunlar, öğrencilerin kendi başlarına öğrenme sansını destekler;

- Oyunlar, her öğrenciye küçük birçok başarı olanakları verir.
- Oyunlar, konuşma zorluğu çeken öğrencilere ifade cesareti verir.
- Oyunlar, tüm öğrencilere kendilerini kontrol etme olanağı verir.

Oyunların bir öğrenme sınırı olmalı;

- Oyunlar, bir ders yöntemi değil, bilakis bir ders tamamlayıcısıdır.
- Oyunlar, öğrencileri yeni bir ders içeriğine yönlendirmemelidir.
- Oyunlar, 20 dakikadan daha uzun sürmemelidir.

(Akt: Doğan,2000, s.69)

4. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Aracı Olarak Oyun

Erken yaşta yabancı dil öğretiminde öğrencinin motivasyonunun yüksek oluşu onu öğreneceği konuya karşı ilgisinin artmasına ve başarılı olmasını sağlayacaktır. Burada çocuklarda merak uyandıracak ve ilgi çekecek güç, çocuk dünyasının özelliklerin biri olan oyunun kendisi olacaktır. Oyunla birlikte öğrenme motivasyonu yüksek olan çocuğun, öğrenme isteği ve motivasyonu uzun süreçli olacaktır. Çünkü çocuklar oyunları sürekli tekrar etmekten sıkılmazlar. Oyunun içerisinde olan çocuk eylem halindedir. Oyun içerisinde verilecek öğretileri öğrenmeye hazır hale gelmiş ve motive olacaktır.

Öğrenme aracı olan oyun aynı zamanda erken yaşta yabancı dil öğretiminde amaca götüren bir motivasyon aracı olarak desteklenmelidir. Motivasyonun oyunla birlikte gelmesi öğreticileri öğretme sürecinde olumlu sonuçlara ulaştıran en önemli etkenlerden biridir. Oyunlarla motivasyonu sağlanmış bir çocuğun kendine özgüveni tamdır ve yabancı olandan korkmaz. Artık öğrenmeye açıktırlar. Artık öğrenmeye açıktırlar. Bu anlamda Dellal Akpınar şöyle düşünmektedir:

Oysa çocuklar yabancı dil öğrenmede daha baştan korku nedir bilmezler, oldukça cesaretlidirler. Merakları yüksektir ve merak ettikleri ormana doğru yol alırlar. Onların öğrenme sorunu yoktur herşeyden önce. Bu nedenle de son derece güven içindedirler (Dellal Akpınar, 2011, s.88).

Oyunlarla etkili öğrenmenin motivasyon açısından desteklenmesi önemlidir. Çünkü çocuklar bazen öğrenme sorunları ile de karşılaşabilirler. Bu durumlarda öğrenme istekleri azalır ve başarı oranları düşer. Çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme sorunları belirlenmeli ve motivasyonun tekrar canlandırarak öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirilmelidir. Bu durumlarda tüm sınıfta uyarlanabilen ve her öğrencinin katılabileceği strese karşı, eğlenceli oyunlar uygulamaya konulmalıdır. Öğretme hedefinden uzaklaşmamak için motivasyonun yeniden canlandırılması gerekmektedir.

Günümüzde artık bilgisayar ve internet kolay ulaşılabilir ders araçları olarak tüm insanlığın hizmetindedir. İletişim araçları etkin bir dil öğretim aracı olarak görülmelidir. Öğrencilerin sınıf içerisinde erken yaşta yabancı dil öğretiminde, sevdiği oyunları izleyebilmelerine olanak sağlanmalıdır. Özellikle izleyecekleri çizgi filmler ve çocuk oyunları, öğrenme motivasyonlarını yükseltecek ve başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Oyunlarla erken yaşta yabancı dil öğretiminin yanında çocukların yaşama dair büyük kazanımlar elde ettikleri bilinmektedir. Oyun çocukların anlaşacağı ortak dilidir. Onlar için farklılıklar önemli değildir. Oyun esnasında olaylara yaklaşımları oldukça objektiftir. Oyun çocukların çok sevdikleri hareketliliği ve hayal kurmayı da beraberinde getirmektedir. Hareketli olan çocuklar olumsuz düşüncelerden

arınmış durumda bulunmaktadır. Olumlu düşünce çocukların yabancı olana karşı çok daha toleranslı olmasına ve yabancı olanı korkusuzca çabuk kabullenmesini sağlamaktadır. Bu anlamda Baran şöyle düşünmektedir:

Her nerede olursa olsun, hangi ulustan ya da soydan, siyahından, beyazından, kimlerden gelirse gelsinler buluştular mı hemen anlaşılır, oynamaya başlarlar. Dilleri de ayrı olsa oyunları birdir. Anlaşmalarına, sevgi ve muhabbetlerine yeter. Çocukların bu güzel oyun dünyasında önemli olan yalnız arkadaşlıktır. Oyunun dışında kalan hiçbir şeyi umursamazlar. Açlık, susuzluk, kıtlık nedir bilmezler. Yorgunluk duymazlar, uykusuzluk çekmezler (Baran, 1999, s.6).

İşte bu noktada çocuklar yabancı olanı tanımakla, aslında kendini ve kendi değerlerini de tanıma olanağına kavuşmaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğretimini oyunlarla gerçekleştirmek, çocukları hayal edebilecekleri farklı dünyalara taşımaktadır. Çocuklara farklı dilleri konuşan ulusların düşünce tarzlarını ve düşünce mantıklarını da oyun aracılığı ile öğretilmiş olmaktadır.

5. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerilerinin Oyun Aracılığı İle Öğretimi

Çocukların sesli dilsel yetenekleri, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde kullanmaya olanak sağlamaktadır. Daha doğumdan itibaren bebeklerin seslere tepki verdikleri ve özellikle insan seslerini diğer seslerden ayırt ettikleri gözlenmektedir. Duymada amaç dildeki sesleri ve dil içi vurguları tanımasıdır. Bu anlamda Demirel şöyle düşünmektedir:

Ancak belli biri beceriye ağırlık verirken diğerleri kullanılmayacak diye bir kural geçerli olamaz. Doğaldır ki, okuma becerisini geliştirmede de diğer dil becerilerini de kullanmak söz konusudur. Esasen doğal sıralama ya da amaçlı sıralama ne şekilde olursa olsun dil becerilerini tek tek değil entegre bir şekilde geliştirmek en uygun yoldur (Demirel, 1999, s.121).

Bu nedenle, çocukların erken yabancı dil öğretiminde özellikle sesli, kısa konuşma içeren oyunlara ve tekerlemelere yer vererek çocukların hedef dildeki sesleri tanımalarını sağlamak, kısa cümlelerle bir bağlam içerisinde vurguları, anlamları öğretmek, en önemlisi de konuşmayı anlamasını sağlamak duyma- anlama becerisi için gereklidir. Bu anlamda Dellal Akpınar şunları söylemektedir:

Araştırmalar, yeni doğan bebeklerin duyma yetisinin oldukça güçlü olduğunu, bebeklerin seslere her zaman güçlü tepkiler verdiğini ortaya koymuştur. Bebekler, doğduktan hemen sonra insan seslerini diğer seslerden ayırmakta ve insan seslerine karşı farklı tepkiler göstermektedirler (Dellal Akpınar, 2011, s.123).

Çocuklar, çok tekrar yapmadan zevk alırlar ve öğrenme için de motive olurlar. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde de çocukların çok tekrar yapmaya yönelik ilgileri kullanılmalı ve öğretilecek konulara ilişkin oyunlar uygulamaya sokulmalıdır. Bunun yanında telaffuza yönelik konuşma alıştırmalarını tekerlemelerle yapmakta fayda görülmektedir. Çocukların, konuşma diyaloglarında rol yapmalarına olanak sağlayan oyunlarında sınıf içerisinde uygulanması sağlanması konuşma becerisi kazandırılması için gereklidir.

6. Erken Yaşta Yabancı Dil Dersi İçin Örnek Bir Oyun Analizi

Çocukların oyun içerisinde kendi dünyalarının özellikleri olan merak, ilgi, hareketlilik, konuşma, hayal ve taklit becerilerini geliştirme olanaklarını bulabilmeleri, erken yaşta yabancı dil öğretiminde de faydalanma fırsatı vermektedir. Dil öğretiminde çok büyük önem taşıyan oyun kısa ve değişik varyasyonlarla yapıldığında çocukların daha çok ilgisini çeker ve meraklanırlar. Oyun aracılığıyla hem yeni öğretilen konuların uygulaması yapılır hem de geçmiş konular tekrar edilebilir

Bir öğrenci sınıftan çıkarılır. Sınıfta kalanlar sınıf içerisinde bulunan bir eşyayı saklarlar. Sınıf dışına çıkarılan öğrenci sınıfa davet edilir ve saklanan eşyayı araması söylenir. Diğer öğrenciler, bu öğrenciye saklanan nesneye yaşlaştığında, nesnenin adını sesli bir şekilde, uzaklaştığında ise sessiz bir şekilde söyleyerek yardımcı olurlar. Öğrenci nesneyi bulana

kadar oyun böyle devam eder. Daha sonra başka bir öğrenci çıkarılır ve oyun böyle devam eder (Xanthos: 1989, s.39).

Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Yukarıdaki Oyunun Didaktik Analizi:

Oyunun Amacı: Sınıftaki nesnelere çocukların çantalarında veya kalemliklerinde bulunan nesnelere isimlerini yabancı dilde öğretmek; daha önce öğretilmişse tekrar ettirmek ve öğrencilerin ders içinde sıkılmalarını önlemek.

Oyunun Süresi: 10 ila 20 Dakika

Oyun İçin Gerekli Araçlar: Sınıf içindeki nesnelere veya çocukların okul eşyaları

Öğretmenden Beklenen Sözcükler veya Cümleler:

“Wasistdas”?

“Waskommt in dieFedertasche”?

“Waskommt in dieSchultasche”?

Öğrencilerden Beklenecek Sözcükler veya Cümleler:

“Dasistein/eine-----“

“DasBuchkommt in dieSchultasche”.

“Der Bleistiftkommt in dieFedertasche”.

(Doğan, 2000, s. 85).

7. Sonuç

Oyun, çocuklar için vazgeçilmez bir öğrenme etkinliğidir. Çocuğun var olduğu her yerde oyun vardır. Çocuklar için oyunsuz bir dünya asla düşünülemez. Oyun içerisinde çocuk eğlenirken ve hoşça zaman geçirirken aynı zamanda da öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu dünyanın her yerinde aynıdır. Bu anlamda oyunlar evrenseldir ve işlevleri her kültürde bezerdir. Her ne kadar dilsel farklılıklar söz konusu olsa da oyunların dili ortaktır.

Oyunlar, çocuklara sihirli bir dünyanın kapısını açar ve bu şekilde çocuk farkında olmadan korkusuzca bilinmeyene doğru yaklaşır. Oyunun bu büyülü gücü çocukların erken yaşta yabancı dil öğretiminde de faydalı olacaktır. Çocuk yabancı olana oyun aracılığı ile motivasyonu yüksek ve ilgili bir şekilde yaklaşacak, böylece etkin bir yabancı dil öğretimi gerçekleşmiş olacaktır

Oyunlarla yabancı dil öğretimi, çocukların dünyaya sevgiyle bakmasını, özgür ve çok yönlü düşünen bir kişiliğe sahip olmasına katkıda bulunur. Çocuk dünyasının her alanında olan oyunların “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde” kullanılması etkin bir yabancı dil öğretimine büyük katkıda bulunacaktır.

Oyunlar, çocuklara erken yaşta karşılaşılacak yabancı kültürlerle daha toleranslı ve önyargısız yaklaşımlarına olanak verecektir. Gelecekte dünya barışına katkıda bulunmasına, farklı kültürlerin çatışmalarının yok olmasına yardımcı olacaktır.

8. Kaynakça

- Baran, M.** (1999). *Çocuk Oyunları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları / 1466 Çocuk kitapları Dizisi / 131
- Dellal Akpınar; N.** (2011). *Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi ve Dil Edinimi*. Çanakkale Kitaplığı Akademi Yayın No:6
- Demirel, Ö.** (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3231 Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1146
- Doğan, C.** (2000). *Lehrkonzepte zum fūhenDeutschunterricht in der Türkei*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış Yüksrek Lisans Tezi)

- Durukafa, G. & Pekmezciler, H.** (1997). *Fremdsprachenunterricht an Grundschulen*. Internationales Symposium für Deutschlehrerausbildung (DaF) Ziele und Erwartungen, 190-201
- German- Kubanek, Angelika** (2000). Fremdsprachen- Frühbeginn: Hintergrundinformation Eichstätt: Unterrichtsnoten für die Studenten
- Özhan, M. & Muradoğlu, M.** (1996). *Türk Cumhuriyetlerinde Çocuk Oyunları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları /1906 Türk Cumhuriyetleri Dizisi: 05

TEACHING AND ENCHANCING VOCABULARY AND PRONUNCIATION IN ESL CLASSES JOYFULLY

Full-time instructor Ozlem Yagcioglu

ozlemygcgl@gmail.com

Dokuz Eylul University, School of Foreign Languages,
Foreign Languages Department, Izmir, Turkey

Abstract

Teaching vocabulary is not a new subject in foreign language education, but there are some new methods in teaching the vocabulary items and their pronunciation to our students. We can also use the traditional methods according to the needs of our students. This study deals with vocabulary and pronunciation teaching. Approaches and methods in teaching vocabulary and pronunciation will be told. Sample classroom activities in my own teaching classes at Dokuz Eylul University will be shared. The importance of teaching pronunciation will be highlighted. Books and websites on vocabulary and pronunciation teaching will be suggested.

Keywords: vocabulary teaching; pronunciation teaching; approaches and methods

İNGİLİZCENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİLDİĞİ SINIFLARDA KELİME BİLGİSİ VE TELAFFUZUN NEŞEYLE ÖĞRETİMİ VE İYİLEŞTİRİLMESİ

Özet

Yabancı dil eğitiminde kelime bilgisi öğretimi yeni bir konu değildir, fakat kelime bilgisini ve telaffuzunu öğretme alanında bazı yeni methodlar vardır. Öğrencilerimizin ihtiyaçlarına göre geleneksel methodları da kullanabiliriz. Bu çalışma kelime bilgisi ve telaffuz öğretimiyle ilgilidir. Kelime bilgisi ve telaffuz öğretirken kullanılan yaklaşımlar ve methodlar anlatılacaktır. Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki kendi öğretim sınıflarımdaki örnek sınıf aktiviteleri paylaşılacaktır. Telaffuz öğretiminin önemi vurgulanacaktır. Kelime ve telaffuz öğretimiyle ilgili kitaplar ve websiteleri önerilecektir.

Anahtar Kelimeler: kelime öğretimi; telaffuz öğretimi; yaklaşımlar ve methodlar

1. Introduction

Teaching vocabulary to the students who learn English as a second language is always a very important topic in English language education. Students who learn the definitions new words correctly will always have more confidence while speaking English. Learning the pronunciation of the new words in their coursebooks or materials is also crucial. Students who learn the pronunciation effectively will always speak fluently.

Instructors who teach the new words or the phrases in their classes should always use different kinds of methods in their class hours. Creating joyful class hours in vocabulary learning classes is sometimes difficult due to the different interests of our students. It is not always possible to find the common interests in our classes. According to the needs and interests of our students in English learning classes, different kinds of materials should be used.

In this study, problems in learning and teaching vocabulary in foreign language education will be highlighted. Favourite approaches and techniques in teaching vocabulary to the students in ESL classes will be told. Sample classroom activities will be shared. Outcomes in learning new words effectively in foreign language education will be listed. Students' feedback will also be shared.

2. Theoretical Background

1. Vocabulary Teaching and Why is It Important?

Lessard-Clouston (2013:2) states that;

“Vocabulary is central to English language teaching because without sufficient vocabulary students cannot understand others or express their own ideas.”

It has also been stated by Lessard-Clouston (2013:3) that;

“The concept of a word can be defined in various ways, but three significant aspects teachers need to be aware of and focus on are form, meaning, and use.”

Muhamad and Kiely (2018: 46) indicate that;

“ The various discussions on vocabulary teaching suggest that it should be an integral part of an ESL lesson. However, the data gathered from the interviews and the observations indicated that vocabulary teaching in the classrooms was simplified to only discussing the meaning of some incomprehensible words. The teachers’ practices clearly reflected their pedagogical knowledge which stemmed from beliefs developed through their experience as English language learners and teachers. The findings are significant as they suggest that

teachers’ pedagogical knowledge would determine their practice in the classrooms. Therefore, any quest to identify the best approach to teach vocabulary, should consider this knowledge.”

This paragraph highlights the role and the importance of the pedagogical knowledge of the teachers in foreign language education. It also reminds the importance of vocabulary teaching in English as a second language classes.

It has been mentioned by Weimer (2012:1) that;

“Most students know that the new vocabulary in a course is important. They use flash cards and other methods to help them memorize the words and their meanings for their exams. Two days later, the words and their meanings are gone.”

Here, it is understood that the students are aware of the importance of learning the new words about a course. And they try to memorize the meanings of the new words they learn with the help of the flash cards, but they forget their meanings after a short time.

Alqahtani (2015: 22) states that;

“Vocabulary knowledge is often viewed as a critical tool for second language learners because a limited vocabulary in a second language impedes successful communication.”

In this sentence, it is clearly understood that teaching vocabulary is crucial to help students to have better and successful communication..

Teaching and learning words are very important and necessary in ESL education. Context learning help students to learn many things while learning new words or phrases, but new studies show that learning words in isolation or paired-associate learning is more useful than context learning.

As Kasahara (2011: 2) indicates:

“Moreover, it is possible to assume that context learning can allow learners to use context to understand several aspects of lexical knowledge, such as grammatical functions, collocations and constraints on use. In addition, it can assist them in understanding meaning. However, in terms of mastering form-and-meaning connection only, several studies have concluded that learning words in isolation or paired-associate learning is more effective than learning words in context..”

In this paragraph, it is understood that learning words in isolation or paired-associate learning is more effective than learning words in context.

Demirezen (2016:480) denotes:

“English is one of the most prevalent international languages of education, science, business, politics, international relations, communication, and culture, where English language teaching is currently experiencing a widespread economic boom in the areas of EFL, ESL, SLA, TEFL, EAL, ELF and EIP.”

This paragraph unearths why vocabulary teaching is necessary in English language education. As there are many different universal and international subjects such as education, science, business,

politics, international relations, communication and culture, teaching and learning vocabulary is inevitable.

Demirezen (2016:480) also denotes:

“ The accuracy, intelligibility, and fluency of native or non-native teachers’ qualified pronunciation and intonation begin with the correct co-articulations and secondary articulations, whose definitions are already given, that interact between or among vocabulary items, phrases, clauses, and sentences.”

From the above paragraph, it is understood that the prerequisites of teaching vocabulary effectively are qualified pronunciation and intonation and they begin with the correct co-articulations and secondary articulations.

As it has been mentioned by Crystal (2017:108) that;

“ Teaching materials can date very quickly, as a result, and that’s why it’s important for publishers to be continually monitoring the lexical range of the conversational extracts they include. The speed of change also suggests caution when using the Internet as a source of up-to-date vocabulary. Up-to-date it may be, but it is also idiosyncratic, often to the point of eccentricity, and may have a very short life.”

Here, it is understood that teaching materials can change due to the new definitions of the words which are taught in ESL classes. Teachers should also consider the latest trends and the updated versions of the words they teach.

2. English Language Teaching Approaches

Matamoros-González, Rojas, Romero, Vera-Quiñonez and Soto (2017:965) state that;

“The increasing interest in understanding how languages are learned have led linguists and psychologists like Chomsky, Skinner, Krashen, Vygotsky, and others, to study and develop theories that suggest explanations for this intellectual process. These theories, in turn, have become the foundation of language teaching approaches that attempt to provide a framework for the teaching of languages such as English, in both foreign and second language contexts.”

English language teaching approaches are as follows: Grammar-translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches (Matamoros-González, Rojas, Romero, Vera-Quiñonez and Soto, 2017: 965)

3. What is Cognitive-Code Approach?

Vijayalakshmi (2017:3-4) indicates:

“Cognitive-code approach refers to a theory of second language teaching and learning as a ferment of cognitivist psychology, structural applied linguistic, Chomsky’s theories developed in the 1960s.

Cognitive-code approach has some advantages over the other foreign language learning and teaching theories:

1. *It revived the re-emergence of grammar in the classroom.*
2. *It put more emphasis on guided discovery of the rules: this is the rule-governed nature of language.*
3. *It rejected the habit formation of Behaviorist theory. There is language acquisition rather than habit formation.*
4. *Learning is not a habit formation but requires cognitive processing and mental effort because learners are thinking beings.*
5. *It stressed on the learning of the rules via meaningful practice and creativity.*
6. *It liberated the teachers from the strait jackets of Grammar Translation Approach, Audio-*

Lingualism and Structural-situational methods.

It placed a great deal of emphasis on the development of a second language as a combination of skills. At its core, cognitive-code learning represents a theoretical, rather than a pedagogical approach.”

As Tsevekova (2016: 1) states that;

“The cognitive approach in foreign language teaching attracts young learners’ attention to the topic, enhances and facilitates the comprehension of grammar and language, increases students’ motivation, as well as helps students to memorize new vocabulary and structures.”

4. Humanistic Psychology and Humanistic Approach

According to the Encyclopedia Britannica humanistic psychology is defined as:

“A movement in psychology supporting the belief that humans, as individuals, are unique beings and should be recognized and treated as such by psychologists and psychiatrists. The movement grew in opposition to the two mainstream 20th-century trends in psychology, behaviourism and psychoanalysis. Humanistic principles attained application during the “human potential” movement, which became popular in the United States during the 1960s.”

It has been mentioned by Prabhavathy and Mahalakshmi (2012:38-39):

The humanistic approach tends to see language learning as a process which engages the whole person and not just the intellect. It takes into account the emotional and spiritual needs of an individual too. The four methods which are generally considered to reflect the philosophy of the humanistic approach in the fullest measure is explained below:

1. *The Silent Way: - his was evolved by Caleb Gattengo, a mathematician. This method uses Fidel charts etc., the teacher is just a facilitator and speaks very little.*
2. *Community Language Learning:-This method was proposed by Charles Curran, a priest, psychologist and counselor who wanted learning to take place in an anxiety-free atmosphere. He proposed that the teacher take an unobtrusive role and just aid the learners to learn the language. The learners form a community, and they help each other to learn the target language.*
3. *Suggestopaedia:-This method was developed by George Lazanov of Bulgaria. As he was a psychiatrist, he used a suggestion as an anxiety-reducing and barrier-removing tool. His classes include fine arts (especially music) as an integral part of the lesson. The functional aspect of the target language is emphasized.*
4. *Total Physical Response:-This was evolved by James Asher, an experimental psychologist, who believed that much of the way in which a child learnt the mother tongue could be duplicated in a foreign language situation.*

2.5. What is Happy Learning Approach?

Teaching happiness is defined by the Institute of Child Education and Psychology as:

“ Positive emotion acts like a hidden reset button that repairs us psychologically and physiologically. Using positive psychology approaches to engage children and young people opens up their willingness to put in extra effort, improves learning outcomes, and enhances wellbeing for students and teachers alike. This course examines how happiness and wellbeing can be enhanced through the application of positive psychology in your own life and those of others.”

From the above paragraph, it is understood that positive emotions help all learners to understand the topics they study. When the learners feel themselves happy or happier they learn and understand everything better. Happiness improves our feelings psychologically and physiologically and help everyone to be more successful.

2.6. What is Word Sort Approach ?

It has been denoted by Weimer (2012: 1):

“Word Sort is a strategy that helps students learn and better remember new vocabulary. Students work in small groups, with each group given an envelope containing key terms on separate slips of paper. Students are instructed to discuss what they think the words mean and then organize them into different categories based on what they think the relationships among the words might be. The strategy was developed for use in science courses, where terms have more precise meanings and fit more readily into categories.”

This paragraph tells the readers that students can study the new words in their courses with the help of Word Sort strategy as they can develop thinking and creativity skills while using this strategy.

2.7. What is Haptic Pronunciation?

As it is stated by HICPR(Haptic-integrated Clinical Pronunciation Research and Teaching): <https://hipoces.blogspot.com.tr/p/hapticteaching-tips-a.html>

“Basically, it is using gesture, touch and movement to teach pronunciation of English (or any language). What makes this method unique is that it is based on controlled and systematic use of gesture in doing that. (Often the problem with gesture use in language learning is that it can be "crazy" or random or intimidating or inconsistent, or not well-developed and tied to clear outcomes.)”

From this paragraph, it is understood that haptic pronunciation means using gestures, touching and movement while teaching the pronunciation skills of the English language. Besides, it also tells us that this method is controlled and systematic.

3. Method

3.1.1. Participants

The participants consisted of 120 (one hundred twenty) university students at Dokuz Eylul University in the city of Izmir in Turkey. They were in six different classes. Their ages ranged from 18-23.

3.1.2. Teaching Procedure:

The participants were asked to reply to the following questions during the first or the second week of their courses:

- 1- Do you like using the Internet?
- 2- Do you like listening to music?
- 3- Do you like watching film sor documentaries?
- 4- Do you like taking photos?
- 5- Do you like using your mobile phones?

Sample Classroom Activities

1. Back to the Board Game
2. Lyrics quiz or exercises
3. Listening and practising the words and sentences
4. Listening comprehension exercises or tests
5. Pair work or group work talking activities on pictures or photos
6. Using quotes to ask them talk with the new words they learn
7. Mobile applications
8. Online Dictionaries

Sample Classroom Activity

The following words were given to the 2nd class students in the Department of Museum Studies at the Faculty of Letters at Dokuz Eylul University in Izmir, Turkey.

Accession	Archaeology	Archaic	Artifact	Byzantine
Catalogue	Classical	Courtyard	Curator	Custodian
Ethnography	Fountain	Hall of Fame	Hellenistic	Museology
Mycenaean	Remnant	Renovation	Repository	Sculpture
Seljuk	Temple	Terrace	The Arts Council	Vicinity

Definitions of these words were also given. They were given 10 minutes to study these words with the two students who sit next to them. After ten minutes, they were asked different questions about these words. After this activity, different kinds of word games were played.

Sample Classroom Game:

Back to the Board:

The following classroom activity was suggested on the Class Activities Part of the INGED Website by Ashley Hazell Yildirim :

<http://www.inged.org.tr/media/member-area/class-activities/ACT-Back-To-The-Board.doc>

Step 1:

Students were asked to help me demonstrate the warmer. The volunteer student was asked to bring pen and paper. She was seated with back to the board.

Step 2:

The following example sentence was written on the board:

The sentence was explained word by word clearly. Each word was explained using a different method. The other students were asked to listen carefully to these explanations. The volunteer student wrote down every word as she guessed it.

In the end, when the student turned around to face the board, she compared what she wrote with the sentence there.

Sample Classroom Activity:

The following quotes were read to the 2nd class students as a warm-up activity and they were asked to talk about them:

If you could say it in words, there would be no reason to paint. Edward Hopper. In: Todd, C. (Ed.) (2013).

Art is when you hear a knocking from your soul- Terri Guillemets. In: Todd, C. (Ed.) (2013).

Creativity is intelligence having fun. Albert Einstein. In: Todd, C. (Ed.) (2013).

Art is like a border of flowers along the course of civilization. Lincoln Steffens. . In: Todd, C. (Ed.) (2013).

Sample Classroom Activity: (Doff, Thaine, Puchta, Stranks and Lewis-Jones: 2015, 35)

The following activity was used for the 1st class students in the Basic English Course at Dokuz Eylul University. It was also used in the English Preparatory Classes Department at Dokuz Eylul University:

VOCABULARY Family

- a- Look at the photos and guess the family relationships between the people. Make at least two guesses for each picture.
- b- Match sentences 1-8 with photos a-h.

- 1- ----I haven't got any brothers or sisters, so I'm an **only child**.
- 2- ---- My brother has got a son and a daughter, so I've got a **nephew** and a **niece**. They're twins.
- 3- --- Judy was born a year before me, so I've got an **older sister**.
- 4- --- My brother is two years older and my sister is three years younger. I'm the **middle child** in our family.
- 5- ----I 've got five brothers and sisters who are all younger than I am. I'm the **oldest child** in the family.
 - 6- ----My family lived in Malta until I was 12 years old, so I spent all my **childhood** there.
 - 7- ----Helena has given up work to stay at home and **raise** her young children.
 - 8- - ---- I've just become a grandmother, so there are now three **generations** in our family.

c- Use the **bold** words and phrases in 1b to talk about your family.

Sample Classroom Activity

The following classroom activity was used in my 6 different classes at Dokuz Eylul University. The following classroom activity is suggested by Pugliese (2010:43):

Take My Word (Pugliese:2010, 43)

The aim of this activity is to learn how to describe a picture.

Be Prepared

You will need a large selection of pictures of works of art (roughly 60 pictures for a class with 20 students). Some students, depending on the context, may reject the idea of using their mother tongue (L1).

Be Creative

Display a large selection of pictures of works of art on your desk.

Pair the Students (As and Bs) and invite them to choose a picture they'd like to do some work on. Ask all the As to write a description of the picture chosen (50 words or so) in L1. Ask all the Bs to write a description of the same picture, but in L2.

- You might want to invite them to consider the following:

- colour line texture form space aesthetics

-Now ask them to write one final text in L2, but leaving some of the words or sentences in L1.

Finally, ask the students to stand, mingle, read each other's descriptions and guess the meaning of the words in L1 in the text. If they don't know the L1, they will have to look at the picture and try to guess from the context what the words mean. If you are working with a monolingual class, ask the students to translate the items in L1 into L2.

3.2. Findings

3.2.1. Data Analysis

According to the results of the classroom activities and the questions which were asked in 6 different classes during the 2017-2018 academic year, the following results were found:

120 students indicated that learning quotes and their meanings made them more enthusiastic learners

120 students indicated that vocabulary quizzes helped them to learn the new words rapidly and effectively

117 students indicated that using online dictionaries helped them to learn the new words effectively

120 students indicated that the listening comprehension exercises helped them to speak English fluently

120 students indicated that speaking activities as pair work or group work activities made them more cheerful learners

3.2.2. Students' Feedback

Classroom activities in this study were used in six different classes at Dokuz Eylul University in Izmir in Turkey. Students in these classes at Dokuz Eylul University were from the different regions and from the different cities in Turkey. I was given more than six classes to teach ESL courses during the 2017-2018 academic year. For this study, students who attended my classes regularly were considered and only six of my classes were chosen to ask the questions on vocabulary learning. According to the students in these classes, classroom activities were useful and enjoyable to improve their language skills and their vocabulary knowledge in English.

4. Objectives of This Study

Objectives of this study are as follows:

- 1- To give students the chance to practice English as much as possible
- 2- To make students more active and talkative with the help of jokes and games
- 3- To create happier class hours
- 4- To motivate students to help them feel themselves happy or happier learners

5. Outcomes of Learning the New Words Effectively

Outcomes of learning the new words effectively are as follows:

- 1- Learners who learn new words effectively will have better communication skills
- 2- Learners who learn new words effectively can learn new subjects in English more easily
- 3- Learners who learn new words effectively can write better articles and compositions

6. Conclusion

In this study, the role and the importance of teaching vocabulary and vocabulary knowledge have been handled. English language teaching approaches have been listed and the other approaches have been defined. Sample classroom activities in my own teaching classes have been shared.

In the modern and contemporary world, vocabulary knowledge has a very important role in daily and in the business lives. Students can pass many exams if they have enough vocabulary knowledge in English. People can also find better jobs if they can understand the English words they read well and if they can speak fluently and effectively. Therefore teaching vocabulary and pronunciation is very important for the students who plan to find the jobs where they can speak English accurately, effectively and fluently.

It is hoped that this study will help colleagues to create more joyful and useful classroom hours in their teaching classes.

7. Discussion Questions for Teachers

- 1- Do you think teaching vocabulary is necessary in ESL classes?
- 2- Do you think definitions of the new words in their course books should be given in English or should you use their mother tongues while teaching them?
- 3- Do you think students should study the meanings of the new words in their course books before coming to class?
- 4- Do you think students should use their mobile phones to learn the new words in their course

books or materials during the class hours?

- 5- Do you think students should translate all of the words they learn into their mother tongues?

Acknowledgments

I would like to thank all of my students who attended my classes regularly and full-heartedly. I would like to thank all of my colleagues who have given me positive energy and encouraged me to write this paper. A special thanks goes to the readers and to the editors of this book.

REFERENCES

- Alqahtani, M. (2015). The Importance of Vocabulary in Language Learning and How To Be Taught. *International Journal of Teaching and Education*. Volume III. No.3. p.22. DOI: 10.20472/TE.2015.3.3.002. Retrieved 25 June 2018 from: <https://www.iises.net/international-journal-of-teaching-education/publication-detail-213>
- Crystal, D. (2017). Who Would of Thought It ? The English Language 1966-2066. In: Pattison, T. (Edt.) . *IATEFL 2016 Birmingham Conference Selections*. p. 108. Kent: UK. IATEFL.
- Demirezen, M. (2016). Assimilation as a Co-articulation Producer in Words and Pronunciation Problems for Turkish English Teacher. *KURAM VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*. DOI 10.12738/estp.2016.2.0235. p. 480. Retrieved 25 June 2018 from : https://www.researchgate.net/publication/301343585_Assimilation_as_a_Co-articulation_Producer_in_Words_and_Pronunciation_Problems_for_Turkish_English_Teachers
- Doff, A., Thaine, C. Puchta, H. Stranks, J. and Lewis-Jones, P. (2015). Vocabulary Family. Unit 3 B. We Used to Get Together Every Year. Cambridge English EMPOWER Intermediate Student's Book. B1+. P. 35. Cambridge: United Kingdom. Cambridge University Press.
- Einstein, A. (2013). "Creativity is intelligence having fun." Blue Jitterbug. In: Todd, C. (Edt.) (2013). *Museum Art For Everyday: Paintings With Quotes To Inspire Artists and Other Creative Beings*. p. 20. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Guillemets, T. (2013). "Art is when you hear a knocking from your soul-and you answer." Black Ice.. In: Todd, C. (Edt.) (2013). *Museum Art For Everyday: Paintings With Quotes To Inspire Artists and Other Creative Beings*.p. 14. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Haptic Pronunciation. HICPR. Haptic-integrated Clinical Pronunciation Research and Teaching. Retrieved 25 June 2018 from : <https://hipoeces.blogspot.com.tr/p/hapticteaching-tips-a.html>
- Hopper, E.(2013). "If you could say it in words, there would be no reason to paint." Magic Wand..In: Todd, C. (Edt.) (2013). *Museum Art For Everyday: Paintings With Quotes To Inspire Artists and Other Creative Beings*.p. 12. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Humanistic Psychology. Encyclopedia Britannica: Retrieved 25 June 2018 from <https://www.britannica.com/science/humanistic-psychology>
- Kasahara, K. (2011). The Effect of Known and Unknown Word Combinations on Intentional Vocabulary Learning. *SciVerse ScienceDirect*. p.2. Hokkaido: Japan. ELSEVIER. Retrieved 25 June 2018 from: https://www.researchgate.net/publication/241092530_The_effect_of_known-and-unknown_word_combinations_on_intentional_vocabulary_learning
- Lessard-Clouston, M. (2013). Vocabulary and Its Importance in Language Learning.In: Farrell, T.S.C. (Edt.). *Teaching Vocabulary*. p.p.2-3. Alexandria, Virginia: USA. TESOL International Association. Retrieved 15 June 2018 from: https://www.researchgate.net/publication/258918745_Teaching_Vocabulary
- Matamoros-González, J. A., Rojas, M. A., Romero, J. P., Vera-Quiñonez, S. and Soto, S. T. (2017). English Language Teaching Approaches: A Comparison of the Grammar-translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 7. No. 11. p. 965. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0711.04>. Retrieved 26 June 2018 from:

- <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0711965973>
- Muhamad, M. and Kiely, R. (2018). Understanding Teachers' Pedagogical Knowledge in ESL Vocabulary Teaching. *Journal of Arts & Humanities*. Volume 07, Issue 01. p. 46. DOI: <http://dx.doi.org/10.18533/journal.v7i1.1328>. Retrieved 26 June 2018 from: <https://theartsjournal.org/index.php/site/article/view/1328>
- Prabhavathy, P. and Mahalakshmi, S. N.(2012). ELT With Specific Regard to Humanistic Approach. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSRJHSS)*. Volume 1. Issue 1. p.p. 38-39. Retrieved 26 June 2018 from: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/vol1-issue1/G0113839.pdf>
- Pugliese, C. (2010). Take My Word. Chapter Two: Resources. *Being Creative-The Challenge of Change In the Classroom*. p. 43. Delta Teacher Development Series.Surrey: England. DeltaPublishing.
- Steffens, L. (2013). “ Art is like a border of flowers along the course of civilization”. Clover Tree. In: Todd, C. (Edt.) (2013). *Museum Art For Everyday: Paintings With Quotes To Inspire Artists and Other Creative Beings*.p. 30. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Teaching Happiness. ICEP Europe. Institute of Child Education and Psychology. Retrieved 26 June 2018 from: http://www.icepe.eu/cpd/Teaching_Happiness
- Tsevekova, M. (2016). The Cognitive Approach As A Challenge In Foreign Language Teaching. Series in Linguistics, Culture and FLT. Vol 1.p. 1. Asenevtsi trade Ltd.: Sofia, Bulgaria. Retrieved 26 June 2018 from: https://www.researchgate.net/publication/312129996_THE_COGNITIVE_APPROACH_AS_A_CHALLENGE_IN_FOREIGN_LANGUAGE_TEACHING
- Vijayalakshmi, M. (2017). The Cognitive-Code Approach. *Pune Research Times-An International Journal of Contemporary Studies*. Volume 2. Issue 2. p.p. 3-4. Retrieved 26 June 2018 from: <http://puneresearch.com/media/data/issues/58e2416225daf.pdf>
- Weimer, M. (2012). A New Way to Help Students Learn Course Vocabulary. *Faculty Focus Higher Ed Teaching Strategies From Magna Publications*. Retrieved 26 June 2018 from: <https://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/a-new-way-to-help-students-learn-course-vocabulary/>
- Yildirim, A. H. Back to the Board. *Class Activities*. Retrieved 26 June 2018 from: <http://www.inged.org.tr/media/member-area/class-activities/ACT-Back-To-The-Board.doc>

APPENDIX 1

Online Dictionaries:

Cambridge Dictionary: Retrieved 28 June 2018 from: <https://dictionary.cambridge.org/tr/>

Cambridge Advanced Learners Dictionary: Retrieved 28 June 2018 from: <http://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/dictionaries/cambridge-advanced-learners-dictionary-4th-edition/>

Oxford Learners Dictionary: Retrieved 28 June 2018 from: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

Oxford Dictionaries: Retrieved 28 June 2018 from: <https://www.oxforddictionaries.com/learners/OALD>

Meriam Webster Dictionary: Retrieved 28 June 2018 from: <https://www.merriam-webster.com/>

Collins Dictionary: Retrieved 28 June 2018 from: <https://www.collinsdictionary.com/>

Longman Dictionary of Contemporary English | LDOCE : Retrieved 28 June 2018 from: <https://www.ldoceonline.com>

Thesaurus.com | Synonyms and Antonyms of Words at Thesaurus.com: Retrieved 28 June 2018 from: www.thesaurus.com

Macmillan Dictionary: Retrieved 28 June 2018 from: <https://www.macmillandictionary.com/>

Business Dictionary: Retrieved 28 June 2018 from: <http://www.businessdictionary.com/>

The Oxford Dictionary of Art: Retrieved 28 June 2018 from:
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198604761.001.0001/acref-9780198604761#>

Oxford Reference: Retrieved 28 June 2018 from: <http://www.oxfordreference.com/oso/page/about>

APPENDIX 2

Mobile Applications for Vocabulary Learning: Retrieved 30 June 2018 from

[https://play.google.com/store/apps/developer?id=Cambridge+Learning+\(Cambridge+University+Press\)](https://play.google.com/store/apps/developer?id=Cambridge+Learning+(Cambridge+University+Press))

English Grammar in Use: Retrieved 30 June 2018 from:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=org.cambridge.englishgrammar.egiu>

Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 4th ed. Retrieved 30 June 2018 from:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=org.cambridge.dictionary.advanced.learners.fourth>

English Pronouncing Dictionary. Retrieved 30 June 2018 from:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=org.cambridge.dictionaries>

Official Cambridge Guide IELTS. Retrieved 30 June 2018 from:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.yudu.ReaderAIR4697674>

Agile Day. Retrieved 30 June 2018 from:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=org.cambridge.cambridgeshowcase>

sQuizUp. Retrieved 30 June 2018 from:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=fermento.squizup>

Cambridge Pictionary. Retrieved 30 June 2018 from:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Cambridge.CambridgePictionaryar>

Word Fun World. Retrieved 30 June 2018 from:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Cambridge.WordFunWorld2>

Cambridge Explore. Retrieved 30 June 2018 from:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.diacritech.Cambridge.Explore>

Oxford Dictionary of English for Android. Retrieved 30 June 2018 from:
https://download.cnet.com/Oxford-Dictionary-of-English/3000-18495_4-77464624.html

FluentU. Retrieved 30 June 2018 from: Retrieved 30 June 2018 from:
<https://www.fluentu.com/blog/english/english-flashcards-app/>

A CONTRASTIVE STUDY ON THE REQUEST REFUSALS IN ENGLISH BY POLES AND TURKS

Zeynep Selin DÜRER

Bursa Technical University, selin.durer@btu.edu.tr

ABSTRACT

The present study aims to examine the Turkish and Polish EFL learners' strategies to say 'NO' to three request refusal scenarios in which their interlocutors were of equal and non-equal status (high and low). The data needed for the study were collected through an online Discourse Completion Test. The findings suggest that the most frequently used strategy in all scenarios in both native and nonnative speakers is 'excuse/reason/explanation' which is followed with 'offering alternative' in American data and 'showing regret' for both nonnative groups. The results reveal that Polish and American speakers of English were more straightforward and sarcastic in refusing an interlocutor of equal status. Americans used more diverse strategies than any other respondents did whereas Turkish group largely monitored their refusal sequences to a status equal and showed a great similarity in their strategy preferences in general.

Key Words: refusals, speech acts, EFL

TÜRK VE POLONYALI DİL ÖĞRENİRLERİNİNİNGİLİZCE RİCA-REDDİ SÖYLEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışma Türk ve Polonyalı İngilizce öğrenirlerinin üç farklı rica durumunda 'HAYIR' deme stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Muhatapların ast, üst ve eşit statülü olduğu üç farklı durum yaratılmış ve veriler çevrimiçi Söylem Tamamlama Testi aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, tüm senaryolarda ve gruplarda (Amerikan, Polonyalı ve Türk) en çok kullanılan stratejinin 'sebeplendirme-çıklama yapma' olduğunu göstermektedir. Bunu takiben Amerikalılar tarafından en çok kullanılan ikinci strateji 'alternatif sunma' olurken; yabancı dil olarak İngilizce öğrenen/konuşan iki grup içinde için 'üzüntü gösterme' olarak saptanmıştır. Ayrıca, analizler Amerikalı ve Leh grupların eş statülü muhatabı reddederken daha açık ve iğneleyici olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Türk grubu eş statülü kimseyi reddederken kullandıkları dilde daha kontrolcü olmuş ve genel olarak strateji tercihleri benzerlik göstermiştir. Tüm durumlarda sayıca en çeşitli stratejiyi kullanan grup Amerikalılar olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: ret, söz edim, yabancı dil olarak İngilizce

1. Introduction

A great deal of intralingual, cross-cultural and learner-centered studies have been carried out in realization of a variety of speech acts in many languages since its emergence in 1950s. Most of the learner centered studies have been mainly conducted on certain speech acts, particularly requests and apologies as well as thanking and congratulating which uncover the use of formulaic sequences (Blum-kulka & Olshtain, 1984; Liao & Bresnahan, 1996; Trosborg & Shaw, 2011; Yousefvand, 2010; Y. S. Chen, Chen, & Chang, 2011). Identified to be dispreferred responses and highly face threatening acts, refusals in a nonnative context, on the other hand, have not received as much interest. Most of the studies in refusals have been carried out to investigate English use of other language speakers [such as Chinese (H. J. Chen, 1996), (Chang, 2008), Turkish (Çapar, 2014), Arabic (Altasan, 2016) Persian (Allami & Naeimi, 2011)]. Additionally, previous studies have been largely concerned with the types of refusal strategies employed in different cultures and indirectness in the realization of refusal sequences. However, literature does not provide with adequate studies on the refusal strategies in English by Poles. Besides, according to the researcher's best knowledge, no study has yet investigated the use of mitigation devices in refusing requests by the English language learners of Polish and Turkish speakers whereas the latter has been merely dealt with in terms of attenuators in refusals to invitations (Gungormezler, 2016). Therefore, this study endeavors to fill a fraction of this gap by focusing on the refusal realization and the preference of mitigation devices by English language learners of Polish and Turkish speakers. Strategies of those two groups will be examined in terms of semantic formulas and softeners in the act of refusals to the requests in status equal and non-equal situations. In order to fulfill this aim, the following questions listed under two categories of refusal strategies and internal modifications will be addressed:

1. How indirect are refusals by Poles, Turks and Americans?

2. Do American, Turkish and Polish refusal strategies differ across equal and non-equal situations in English?
3. How do the responses of Polish, Turkish and native speakers of English differ in the content of the refusal strategy ‘excuse-reason-explanation’

2. Methodology

2.1. Participants

10 Turkish, 10 Polish EFL learners and 10 native speakers of American English participated in the study. The subjects were all full-time university students and they were all enrolled in an undergraduate study. The Polish subjects were students of mathematics and Japanese at the University of Warsaw and the Turkish informants were studying a variety of engineering departments at Bursa Technical University. The American participants were students of linguistics, history and religious studies at the University of California, Santa Barbara (UCSB).

2.2. Instrumentation

The data investigated in the study were collected through an online DCT. Three scenarios of request refusal were provided with the participants. The subjects were asked to write down what they would say in a situation where they needed to refuse the requests of people of equal and non-equal status. See Table 1 for detailed information of the scenarios.

Table 1 *Details on the contextual variables of situations*

Elicitation	Situation	Social Power
Request	Ask for weekend off	S<H
Request	Borrow lesson notes	S=H
Request	Work overtime on Friday	S>H

Semantic formulas were examined and categorized as direct, indirect strategies and adjuncts to refusals based on the refusal taxonomy from Beebe et al. (1990). Once the researcher and another experienced instructor agreed on the final classification of the participants’ responses in order to ensure the reliability of the coding, all the data were coded and analyzed accordingly.

3. Findings and Discussion

212 refusal strategies (67 by Turkish - 78 Polish EFL learners and 67 by native speakers) were uttered. They were divided into three categories: direct, indirect strategies and adjuncts to refusals.

Table 2 *Overall distribution of refusal strategies among three groups*

Strategies	Americans (30)		Poles (30)		Turks (27)	
	N	%	N	%	N	%
Direct	2	2.9%	18	26%	19	28.3%
Indirect	62	92.5%	52	66.6%	47	70.1%
Adjuncts	3	4.4%	8	10.2%	1	1.5%
Total	67	100%	78	100%	67	100%

The table above exhibits refusal preferences of Americans, Poles and Turks in three scenarios in general. The numbers in the brackets right next to the groups stand for the refusals uttered by each group in total. According to it, Americans and Poles in three scenarios uttered 30 refusals separately; however, three instances were opted out in Turkish group. Thus, all the analyses in Turkish data were calculated out of 27 refusal sequences.

It is clear from the table that indirect strategies dominate the refusal utterances in the entire data in

each scenario for all groups. However, Americans used more indirect strategies than either nonnative group. Another interesting fact reflected by the figures above is that direct semantic formulas constitute at least a quarter of the nonnative speakers' strategies (26% and 28.3%) whereas Americans preferred to avoid direct refusals as a face saving maneuver. Another point that might be drawn from the table is that Poles used more semantic formulas than Turks and Americans. When we add the background information of three cases of no-response in the data of Turkish group, we may claim that nonnative speakers are not likely to use less semantic formulas than the native speakers are. Conversely, they tend to use more semantic formulas when they refuse their interlocutors, which confirms the findings of previous studies that suggest nonnative speakers are more verbose when they realize speech acts (Chen, 1996; Hyuk vd., 2008; Wang, 2011; Ekmekçi, 2015). There might be several reasons for doing so. The most important factor bringing out this behavior might be that they linguistically do not have high language proficiency in order to produce complex sentences with internal modifications. Thus, they compensate this deficiency by displaying verbose pragmatic behavior and modify the act externally rather than internally. As a result, they end up being wordy in order to attenuate the negative effect of the refusal act and ultimately save the hearer's face. Nevertheless, native speakers economize and serve the same purpose by mitigating the utterance internally.

Table 3 reveals percentage calculations regarding the mostly used five indirect strategies in three situations amongst the groups.

Table 3 *Mostly used indirect strategies by Americans, Poles and Turks*

	Indirect Strategies	Explanation	Alternative	Regret	Complaint Criticism	Lecturing-Advising
Americans	62 / 11 types	24.1%	24.1%	17.7%	12.9%	6.4%
Poles	52 / 9 types	30.7%	15.3%	21.1%	15.3%	5.7%
Turks	47 / 7 types	42.5%	17%	23.4%	-	6.3%

As is illustrated by the table, Americans enriched their refusal sequences by uttering 11 different types of indirect strategies. Poles became the second group using 9 varied indirect strategies and Turks were found to be the most conservative group that preferred to stick with similar strategies in their refusals (7 types of indirect strategies). For each group, however, the most preferred indirect strategy is 'giving explanation'. While 'offering alternative' is the second mostly used indirect strategy for Americans, it is 'showing regret' for the nonnative groups. It is also important to note that the last two strategies are only present in refusing an interlocutor of equal status, one of which appears to be avoided by the Turkish respondents. This is going to be discussed in more detail later.

Table 4 *Strategies employed in refusing a status High*

Strategies	Americans		Poles		Turks 9	
	N	%	N	%	N	%
Direct	1	4.7%	5	20.8%	5	20.8%
Indirect	19	90%	18	75%	19	79.1%
Adjuncts	1	4.7%	1	4.1%	0	0
Total	21	100%	24	100%	24	100%

As can be seen from the table above, all groups opt for indirect strategies when refusing a status high such as a boss. Both non-native groups exhibited similar tendencies in their strategy preferences and employed direct strategies that were accompanied with the indirect. All groups used explanations the most. 31.5% of American, 44.4% of Polish and 52.6% of Turkish respondents' indirect strategies are comprised of giving explanation. Below are some examples from participant responses from each group:

NSs: ...but I have another engagement. I have plans for this evening.

I already have plans. I am really not feeling well.

I have something on the schedule.

Poles: My watch has ended. I am really tired.

I am exhausted. I need a rest.

I have another obligation.

...but I have a sick child at home and I need to take care of him.

My mother stays with him until 5 and she won't stay any longer. So I need to be home punctually.

...but I cannot do overtime today due to family reasons.

Turks: I have a plan for this night.

...because you know today is Friday and I have a plan for this evening with my friends.

...but I have a plan with my friends and we decided to meeting two weeks ago.

The examples above indicate that native speakers tend to be more implicit while they employ the indirect strategy 'explanation'. Notably, they say they have a plan; yet they avoid giving details regarding the plan or commitment. On the other hand, no particular stance is observed on the side of nonnative speakers in terms of the content of the explanation. In some cases, their excuses were explicit and they provided the hearer with many details (from what they were doing to with whom they would spend time); yet in others, they realized the refusal act like nonnative speakers.

It is also worth noting that Americans offered 'alternative' more than the nonnative groups when refusing a status high and it became the mostly used indirect strategy with 47.3% occurrence. They showed their reluctance with reasons and excuses; however, they still offered alternatives to compromise with the boss. 90% of the American respondents offered to come and finish the work on Monday whereas some stated that they could stay an extra half hour to please the boss as well, even though they were not very willing to leave work later than usual on a Friday evening. Only 40% of the respondents in Polish and Turkish groups preferred to offer alternative while turning down the request of the boss (with 21% and 22.2% of occurrence, respectively). They mainly preferred to give excuses for not being able to stay and finish the work Friday. Below are some examples regarding the alternative offering from each group:

NSs: I will finish up the work on Monday morning.

I can stay until 6.

Can I come in early Monday morning?

Can we finish Monday?

Would it be possible for me to get this done Monday?

I would be able to come in (Saturday or early on Monday) to finish this up.

I'll tell you what, I'll get it done Monday, and you can have me stay as long as you want.

Poles: Can I finish it on Monday morning?

I will finish it after the weekend.

However, I'll gladly come earlier on Monday if it fits you.

Turks: I will handle on this after the weekend.

Mr. Tyler, I wonder if I can finish this job next Monday?

The second refusal scenarios is between a bookstore owner and his/her employee, where the boss turns down the request of his/her employee for a weekend off. Table 5 reveals the three groups' strategy use.

Table 5: Strategies employed in refusing a status Low

Strategies	Americans		Poles		Turks	
	N	%	N	%	N	%
Direct	0	0	10	35.7%	10	41.6%
Indirect	22	91.6%	12	42.8%	13	54.1%

Adjuncts	2	8.4%	6	21.4%	1	4.2%
Total	24	100%	28	100%	24	100%

In other words, there is a large similarity in the indirectness of the language in refusing a status low between the two nonnative groups. On the other hand, they show a big difference from the native speakers who strongly favored indirect strategies. Direct strategies appear to cover a large portion in non-native speakers' refusals to a status low. Additionally and apparently, power plays an important role in the pragmatic behavior of Polish and Turkish respondents when they realize the speech act of refusal to a status low. They lift filters and speak more directly to an interlocutor of a lower status. Interestingly, Polish respondents used a considerable amount of adjuncts in their utterances.

Each group had different variety of strategy choices- Polish respondents were the most conservative in their strategy preference and employed only 3 different types of semantic formulas while this was 5 for the Turkish group. American data included the most varied responses in terms of strategy types (7 types). Yet still, giving explanation and showing regret became the mostly preferred two indirect strategies in all groups.

NSs: ... but I really need your help this weekend.

The weekends are our busiest times.

We already have this weekend scheduled

Poles: It is a very inconvenient moment for it.

It is very busy time for us.

We are in short of employees.

We are too busy at weekends.

Turks: Nowadays this is impossible for me.

We are very busy at the weekends.

We do not have enough employees nowadays..

An interesting finding from the data of NSs is that the owner of the bookstore's insistently telling his employee that s/he (or they) needs him/her in the store. Though, this usage was a very rare one in the nonnative speakers' data.

I really need your help this weekend.

...but we really need you here at the bookstore.

...but I really need to have you here helping me.

Table 6 *Strategies employed in refusing a status Equal*

Strategies	Americans		Poles		Turks 8	
	N	%	N	%	N	%
Direct	1	4.5%	3	11.5%	4	21%
Indirect	21	95.5%	22	84.6%	15	79%
Adjuncts	0	0	1	3.8%	0	0
Total	22	100%	26	100%	19	100%

Table 6 indicates the percentage of strategy preference by each group in refusing a status equal. Similar to the strategy types used in an interaction with a status high, respondents preferred indirect refusals to the direct ones. Not surprisingly, native speakers avoided refusing the interlocutor directly while both nonnative groups employed direct strategies to some extent. Below are some semantic formulas by each group:

NSs: I'm uncomfortable constantly giving you my notes when it seems like you are not making effort to try yourself.

Prioritize attendance and then we'll talk.

Sometimes I feel you're just being my friend to get the notes from me.

I just feel that you should be trying to get to class as well because it is much more helpful

than just my notes.

...but I really think you should come to class on your own.

Poles: I study hard for exam. It's a lot of me. You only using me.

I won't live forever and you must take responsibility for missing a class.

I don't feel it fair to me giving you them every time.

I also would prefer to be somewhere else that time, but I know there will be no one to share notes with me.

I would be unfair if I made the whole work for you.

If you want notes, you should attend the lessons.

Turks: If you want to be successful in the next exam, you should study daily.

You should have attended the classes.

If you had come to the class, you would have taken notes.

Another interesting finding from the data is that the general strategy preference of the American and Polish respondents shifted from merely giving explanation and showing regret towards making complaints, being sarcastic, advising and criticizing the reckless behavior of the hearer. Poles and Americans' responses are sarcastic to a similar degree. However, Turks differed from Poles and Americans and showed resistance to using face threatening strategies such as criticizing, complaining and being sarcastic. Instead, they employed 'explanation, regret and lecturing' strategies (33.4%, 26.6%, 20%, 20% respectively). On the other hand, mostly used indirect strategies by the American group are 'showing regret', 'complaining-criticizing' and 'lecturing-advising' which make up the 23.8%, 23.8%, 19% of the entire indirect strategies used to status equal while Poles employed complaint-criticizing the most which was followed by offering alternative, showing regret and advising (36.3%, 18.2%, 13.7%, 13.7%, respectively).

Although three groups showed similar tendency to use indirect strategies in general in their refusal sequences, non-native groups greatly differ from the native speakers in terms of strategy preference and content. Americans attenuated the negative effect of the refusal with internal mitigating devices, which were used to an extent by Polish group. However, they were mostly neglected in Turkish data. Additionally, inclusion of internal modification by Americans helped them economize on the semantic formulas they produce. Because of not employing mitigating devices sufficiently, non-native speakers used more external modification by giving detailed explanations in separate semantic formulas so as to soften the face threatening nature of the act.

4. Conclusion

This study investigated similarities and differences in three aspects of refusal sequences in English by American, Polish and Turkish respondents: indirectness, social power and the content of the 'excuse-reason-explanation' strategy.

Consistent with the work of Nelson et. al. (2002), Asmalı (2013), Tuncer (2016), Aksoyalp (2009), Şahin (2011) that Americans, Turks and Poles adopted an indirect way of refusing a status equal or non-equal. However, it is important to note that while Americans tried to avoid direct strategies in all situations as far as possible, both non-native groups were observed to employ direct strategies in refusing a status low, which signals that 'power' as a factor plays an important role in identifying the tone of the speech for Polish and Turkish cultures. Analyses show that excuse-reason-explanation is mostly preferred strategy as it has been found so in studies of refusals by Polish, Turkish and American respondents. The final research question is regarding the content of the 'excuse-reason-explanation' strategy. To that end, semantic formulas were examined and findings yield that nonnative groups' explanations were mostly accompanied with details whereas American excuses included

mainly implicit information.

The present study aims to shed some light on the pragmatic competence of Polish and Turkish EFL learners in refusals. Findings yield that there is still difference in the refusal behaviors of the native and the nonnative groups, particularly the Turkish group. This might be minimized if, in language classes, the focus of the teaching could be moved from grammar to communicative and pragmatic competence. Although several refusal studies are available, comparatively less research on internal modification or mitigating devices have been done. As can be seen from the native speakers' data in the present study, mitigating devices are of great importance in refusal sequences. A further study might be carried out on internal modification to weaken the threat and save the face of the interlocutor.

References

- Aksoyalp, Y. (2009). *A Cross-cultural Investigation of Refusals by Turkish-speaking EFL Learners : A Case Study*.
- Allami, H., & Naeimi, A. (2011). A cross-linguistic study of refusals: An analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners. *Journal of Pragmatics*. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.010>
- Altasan, A. M. B. (2016). The Pragmalinguistic Competence in Requests: A Comparison between One Native and Two Non-native Speakers of English. *American Journal of Educational Research*, 4(4), 353–359. <https://doi.org/10.12691/education-4-4-9>
- Asmalı, M. (2013). Cross-cultural Comparison of Non-native Speakers' Refusal Strategies in English. *IJ-ELTS*, 1(3).
- Blum-kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196–213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Çapar, M. (2014). How Do Turkish Efl Learners Say No. *International Journal of Language Academy*, 2/3, 262–282.
- Chang, Y. F. (2008). How to say no: an analysis of cross-cultural difference and pragmatic transfer. *Language Sciences*, 31(4), 477–493. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2008.01.002>
- Chen, H. J. (1996). *Cross-Cultural Comparison of English and Chinese Metapragmatics in Refusal. Thesis*. Indiana University. Tarihinde adresinden erişildi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408860.pdf>
- Chen, Y. S., Chen, C. Y. D., & Chang, M. H. (2011). American and Chinese complaints: Strategy use from a cross-cultural perspective. *Intercultural Pragmatics*, 8(2), 253–275. <https://doi.org/10.1515/IPRG.2011.012>
- Ekmekçi, E. (2015). Native and Non-Native English Instructors' Production of Refusals and Complaints: a Preliminary Case Study in a State University in Turkey. *Journal of International Social Research*, 8(39), 613–621. Tarihinde adresinden erişildi <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=hlh&AN=110585039&site=eds-live&scope=site>
- Gungormezler, T. (2016). *An Investigation of the Refusal Speech Act of Turkish Learners of English*. Kansas University.
- Hyuk, E., Jung, S., Jae, Y., Yonsei, K., Sarah, E. H., Jae, Y., ... English, L. (2008). Refusal Semantic Formulas Used by Foreign Language Learners *, 115–139.
- Liao, C., & Bresnahan, M. I. (1996). A contrastive pragmatic study on American English and Mandarin refusal strategies. *Language Sciences*, 18(3), 703–727. [https://doi.org/10.1016/S0388-0001\(96\)00043-5](https://doi.org/10.1016/S0388-0001(96)00043-5)
- Nelson, G. L., Batal, M. Al, & Bakary, W. El. (2002). Directness vs. indirectness: Egyptian Arabic and US English communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(1), 39–57. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(01\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(01)00037-2)
- Şahin, S. (2011). *American English, Turkish and Interlanguage Refusals: A Cross-Cultural Communication and Interlanguage Pragmatics Study*.

- Trosborg, A., & Shaw, P. (y.y.). Anna Trosborg & Philip Shaw * “ Sorry does not pay my bills ” The Handling of Complaints in Everyday Inter- action / Cross-Cultural Business Interaction. *Journal of Linguistics*, (21), 67–94.
- Tuncer, H. (2016). Refusal Strategies Used By Turkish University Instructors of English. *Novitas-ROYAL*, 10(1), 71–90. Tarihinde adresinden erişildi <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=116665775&site=eds-live&scope=site>
- Yousefvand, Z. (2010). Study of Compliment Speech Act Realization Patterns Across Gender in Persian. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 17, 91–112.

THE CULTURAL CONTRIBUTION OF MEDIA TO LEARNING ENGLISH

İsmail Çakır

Ankara Yıldırım Beyazıt University, icakir@ybu.edu.tr

ABSTRACT

It is highly admitted that learning the linguistic aspect of the target language does not meet the needs of an effective communication in target language. Apart from the structural component of a language, learners should acquire the communicative and functional use of the language in order to establish a mutually intelligible communication between the speaker and listener. It is obvious that a lot of foreign language learners cannot go beyond learning the language form rather than function due to many reasons deriving from both themselves and teachers or instructional materials. To be exposed to the target language is the key factor in such cases. Today, tertiary level students are regarded as net generation as they are competent enough to exploit technology in every single issue to solve in their life. They also spend a lot of time on watching various visual materials such as video, movie, TV, series, etc. The number of the students at university who watch TV series, or movies is highly huge and they benefit from this technological in terms of language learning. When they are exposed to the target language through movies or series, they not only practice or learn the target language vocabulary but also get familiar with the target culture embedded in speeches and scenes. Thus, the target language and culture presented in the visual materials would help learners practice and develop their intercultural competence along with linguistic competence. Considering the fact that movies and TV series are a great help of students, it would be better to include such materials for instructional purposes. This study focuses on the role of movies and TV series in developing learners' cultural competence analyzing the data obtained from the participants about the classroom implication of this case.

Key Words : Language teaching, Internet, video, culture teaching, cultural awareness.

MEDYANIN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE KÜLTÜREL KATKISI

ÖZET

Yabancı dil öğrenenlerin en çok karşılaştıkları sorunlardan birisi öğrenilen dilin yapısal özelliklerini öğrenmekten öteye çıkamamalarıdır. Dilin yapısal özelliklerini bilmenin iletişim için yeterli olmadığı bunun için iletişimsel ve gerçek kullanım ortamlarının öğrenilmesi gerektiği bilinmektedir. Günümüzde birçok üniversite öğrencisinin internet nesli olduğu ve teknolojiyi oldukça yoğun bir şekilde günlük hayatlarında kullandıkları görülmektedir. Pek çok üniversite öğrencisinin yabancı film ve dizi izledikleri bunun da dil öğrenmelerine katkı sağladığı unutulmamalıdır. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin sadece dil öğrenmekle kalmayıp o dile ait birçok kültürel öğeyi öğrendikleri görülmektedir. Dilbilgisi düzeyinde öğrenilen birçok kavramın günlük dil içerisinde kültürel unsurlarla birlikte kullanıldığını fark eden öğrenciler bu sayede dil ve kültür ilişkisinin medya ile nasıl kazanabileceğini de fark etmektedirler. Bu çalışma ile yabancı TV dizileri ve filmlerin öğrencilerde hangi kültürel farkındalık kazandırdığı üzerinde durulacaktır. Bir grup üniversite öğrencisi ile yapılan bu çalışma ile filmlerde ve dizilerde geçen kültürel ifadelerin analizi ve bunların öğrenciler üzerinde dil ve kültür öğrenmeye karşı kazandırdığı farkındalık ve bilinç üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, internet, video, kültür öğretimi, kültürel farkındalık

1. Giriş

Yabancı dil öğretimi uzun yıllardır farklı yöntem ve teknikler kullanılarak günümüze kadar gelmiştir. Önceleri sadece dil bilgisi öğretmenin yeterli olduğu düşünülürken daha sonra ortaya çıkan yöntem ve yaklaşımlar bunun yeterli olmayacağını, dilin farklı boyutlarının öğretilmesine gerek olduğunu iddia etmiştir. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile başlayan İletişimsel Yöntem ile etkinliğini devam ettiren ve günümüzde de farklı yöntem ve yaklaşımların uygulandığı yabancı dil öğretiminde önemli olan faktörün aslında öğrenci ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşım ve tekniklerin hakim olduğu 21. Yüzyıl öğrenme becerileri ve çağdaş öğretim yöntemlerinde bir çok eğitim materyalinin sürece dahil edildiği görülmektedir. Özellikle teknolojinin etkisinin her alanda hissedildiği günümüzde eğitimde de farklı ve etkili bir şekilde teknoloji kullanımının kullanıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde de öğrenci ve kullanılan eğitim materyallerinin on yıl öncesine kadar farklılık gösterdiği ve bu değişimin de öğretmenler tarafından dikkate alınması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Net Nesil, Dijital Gençlik (Prensky, 2007) gibi sıfatlarla adlandırılan yeni nesil öğrencilerin günlük hayatlarında teknolojiyi yetişkinlerden fazla kullandıkları ve teknoloji kullanarak birçok bilgiye ulaştıkları ve hayatlarını kolaylaştıkları görülmektedir.

Televizyon dizileri ve yabancı filmlerin genç nesil tarafından yaygın olarak takip edildiği özellikle bazı Amerikan dizilerinin gerek altyazı olarak gerekse orijinal olarak izlendiği de gerek öğretmenler gerekse aileler tarafından gözlemlenmektedir. Bu görsel ve işitsel materyallerin pek çok öğrencinin dil öğrenmesine olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Öğrencinin hayatında yer alan bu tür yardımcı öğrenme materyallerinin İngilizce öğrenimine sağlayacağı katkının oldukça fazla olduğu

düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dizi ve filmlerin dil öğrenmeye sağlayacağı katkı dışında dilin kültürel boyutuna da sağlayacağı katkı göz ardı edilmemesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

2. İngilizce Öğretimi ve Materyaller

Eğitimin genelinde olduğu gibi İngilizce öğretirken de bulunması gereken birçok önemli faktör vardır. Bunların başında öğrenci gelmektedir. Öğrencinin motivasyonu, ilgi ve seviyesi öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmaktadır (Littlejohn, 2012; McDonough, Shaw & Mashura, 2013; Tomlinson, 2012). Bu nedenle öğrenci faktörü gerek program hazırlanmasında gerekse öğretmen yaklaşımında her zaman dikkate alınmalıdır. Öğrencinin öğrenme stratejilerini ve yöntemlerini bilip ona göre hareket etmesi gereken kişinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde kullanılacak materyaller ve seçilecek yöntemlerin önemi bir kat daha artmaktadır. Öğrencinin ihtiyacına yönelik ders araç gereçlerini belirleyebilmek, bunları ders programında ve akış içerisinde yerinde kullanabilmek önemlidir. Yabancı dil öğretmenleri açısından bakıldığında seçilecek olan yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmak, hangi yöntemin hangi durumlarda ne seviyedeki öğrenci grubuna uygun olduğunu anlayıp karar verebilmek etkili bir dil öğretimi açısından faydalı olacaktır. Bu süreçte unutulmaması gereken önemli bir nokta da kullanılan yöntem ve tekniklerin etkinliğini, öğretmenin yetkinliğini ve ders araç gereçlerin öğrenim hedeflerine ulaşmadaki katkısına bakabilecek iyi bir değerlendirmenin yapılmasıdır. Ölçme ve değerlendirme konusunda kullanılacak yöntem ve tekniklerin sadece dilbilgisini ölçmeye yönelik değil dilin dört temel becerisini de ölçebilecek şekilde olmasına dikkat etmek gerekmektedir.

2.1. İngilizce Öğretim Araçları

Yabancı dil öğretirken kullanılan öğretim araç ve gereçlerinin birçok faydası olduğu bilinmektedir. Bunların en başında öğrenmeyi kolaylaştırmak gelmektedir. Kullanılan her materyalin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacı ile kullanılması ve bu özelliklere sahip olması gerekmektedir. İngilizce öğrenirken kullanılacak olan materyallerin kolaylaştırma dışında öğrenmeyi de hızlandırması, öğretilecek konuya öğrencinin dikkatini çekecek özelliklere sahip olması ve bu konuda öğrenciyi ve öğretmeni motive etmesi beklenmelidir (Tomlinson, 2008). Bu tür ders araç ve gereçleri etkin ve yerinde kullanıldığında yapay bir öğrenme ortamından çıkıp anlamlı bir öğrenmeye olanak sağlayacaktır. Anlamlı öğrenmeler de her zaman öğrenmenin kalıcı olduğu ve tam öğrenmenin sağlandığı öğrenmelerdir. Ayrıca dilin gerçek ortamında kullanıldığını öğrencilerin görmesi ve gerçek öğrenme ortamlarının sağlanabilmesi açısından kullanılacak materyaller hedef kültürün de tanıtılmasına katkı sağlayacaktır. Hedef kültürün sadece ders kitaplarında okuma metinleri ile veya öğretmenin doğrudan anlatımıyla kazandırılması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle seçilecek materyal ile öğrencilerin hedef dile ve kültüre maruz kalmaları sağlanmalıdır.

İngilizce öğretiminde kullanılan yaygın ders araç gereçlerini Geleneksel Araçlar ve Çağdaş Araçlar olarak iki gruba ayırabiliriz. Geleneksel olarak kullanılan araçların en başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları, tahta, çalışma kitabı vb. araçların günümüzde hala pek çok öğretmen tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Birçok öğretmenin ders kitabını temel kaynak olarak kullandığı bunun dışına çıkmayı uygun görmediği veya cesaret edemediği okulların varlığı maalesef İngilizce öğretmeye olumsuz etki etmektedir (Rahimpour & Hashemi, 2011). Çağdaş öğretim araçlarından birisi ve en önemlisi olarak kabul edilen etkileşimli tahtalar ülkemizdeki okulların hemen hemen hepsinde bulunmaktadır. Bunların özellikle web tabanlı programlarla desteklendiği bilinmektedir. Mobil uygulamaların öğrenci tarafından okul içi ve dışı öğrenme amaçlı olarak kullanılması, teknolojik cihazların öğrenmeyi kolaylaştırması ve yabancı filmlerin kullanılması yabancı dil öğretiminde teşvik edilmektedir.

2.2. Medya ve Dil Öğretimi

Görsel ve işitsel araçların farklı amaçlarla kullanıldığı daha çok bilgi, eğitim ve eğlence amaçlarını içeren medyanın yabancı dil öğrenirken de kullanıldığı bilinmektedir. Özellikle yabancı dil öğrenenlerin amaçlarından birisi sınıf dışı konuşulan dili anlamaktır. Sınıf içinde kullanılan dilin

anlaşıldığı gibi sınıf dışındaki gerçek dünyayı da anlamak önem arz etmektedir (Krashen & Terrell 1983). Bu nedenle öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı görsel ve işitsel materyalleri kullanarak yabancı dil öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmeye çalıştıkları bilinmektedir. Unutulmamalıdır ki görsel imajın öneminin artması ve dilsel ve kültürle birçok özelliği barındırması nedeniyle filmlerin de dil öğretimi sınıflarında kullanılması gerekmektedir. Ders kitaplarındaki önceden hazırlanmış diyalogların aksine filmlerdeki konuşmalar daha gerçekçi ve dilin gerçek ortamlarda kullanımını yansıtmaktadır. Bunun farkında olup farklı film ve TV dizileri izleyen öğrencilerin dilsel ve iletişimse açıdan gelişme gösterdikleri gözlemlenmektedir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin film izlerken sözlü ve sözsüz dil (hareket, jest, mimik vb) kullanımına maruz kalmaları, dilsel anlamlar içeren farklı metinleri anlamaları, değişik kültürel öğeler hakkında bilgi sahibi olmaları ve kültürel ve kültürlerarası farkındalık kazanmaları mümkündür. Bu nedenle filmlerin dil öğretimi sürecindeki katkısı öğretmenler tarafından bilinmelidir. Kısaca belirtmek gerekirse kültürlerarası öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenilen İngilizceyi uygulamayabilmek için (Roell, 2010), hedef dile maruz kalmak ve anlamlı öğrenme için (Krashen,1985:4), daha gerçekçi ve otantik dil girdisi için (Mishan 2004: 216), anlamayı destekleyen sesli ve yazılı ipuçlarıyla birlikte görsel ipuçları sağladığı için (Hanley et al., 1995) filmlerin yardımcı öğretici materyal olarak kullanılması teşvik edilmelidir. Bu sayede öğrencilerin basit durumları anlamamanın ötesinde kültürel metinleri yorumlayıp analiz edebilme becerisi aktif öğrenme ortamları ile kazanabildikleri, iletişimsel dil becerilerini (konuşma, yazma, dinleme, okuma) geliştirdikleri gözlemlenebilmektedir.

3. Kültür ve Medya

Kültür bireyin içinde bulunduğu ve başka bir toplum ile etkileşimde bulunduğu inanç, değer, alışkanlıklar, geleneklerden oluşan bir sistemler bütünüdür (Klingner et al., 2005). Yabancı dil öğretiminin amaçlarından biri öğrencilerin birbirleriyle dilsel ve kültürel sınırları ötesinde bile iletişim kurabilmeleridir (CEF, 2001). Kültür dendiğinde o dile ait dilin kendisi, dilde kullanılan semboller, değerler ve inançlar, normlar, materyaller, günlük hayatta kullanılan araç ve gereçler, yiyecek ve içecekler vb. unsurlar akla gelmektedir. Yabancı dil öğretirken sade bir dil öğretmenin yeterli olmayacağı gerçeğinden yukarıda bahsedilmişti. Özellikle konuşma dilinde var olan deyim, atasözü ve batıl inanç gibi kültürel öğelerin örtük veya planlı olarak öğretilmesi gerekmektedir. O yüzden kültürün öğretilmesi çalışmalarının dil öğretim programlarında yer almasının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Kültür dil öğretimi programlarında ayrı ele alınması gereken bir konu olarak kabul görmemektedir. Aksine kültür öğretiminin konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinin dışında beşinci beceri olarak sürece dahil edilmesi gerekmektedir (Tomalin 2008). Dilin yapısal boyutunu bilmenin yanı sıra kültürel özelliklerini de bilmek her zaman göz önünde bulundurulması gereken bir konudur (Byram 1989). Bu yüzden kültürlerası yeterlilik önem arz etmektedir. Bu konu da yeterli olan bireyler yabancı kültüre ait durumlarla karşılaştığında iletişimsel sorunlarla karşılaşmaz. Kültür öğretimi ayrı olarak değil normal süreç içerisinde derslere bütünleşmiş olarak öğretilmeli. Sosyokültürel bağlam içerisinde planlı ve plansız olarak da sınıf içinde ve sınıf dışında yapılacak olan etkinliklerle öğretilbilir. Bunun için sınıf içinde kullanılacak materyal ve etkinlikler şu şekildedir: kitaplar, okuma metinleri, diyaloglar, drama, edebiyat, oyunlar, rol çalışmaları, sınıf dışında kullanılacak materyal ve etkinlikleri ise serbest okuma etkinlikleri, mobil teknoloji, filmler/dizilerdir.

4. Yöntem

Bu çalışmanın amacı sinema ve dizilerin hedef kültürün kazandırılmasında eğitim ve motivasyon aracı olarak kullanılması ve öğrencilerdeki hedef kültüre karşı olan farkındalığın hangi oranda geliştiğini araştırmaktadır. Bu amaçla şu sorunun cevabı aranmaya çalışılmıştır. Sinema ve TV dizileri hedef kültürün öğrenilmesine etki ediyor mu? Bu çalışmaya Türkiye'deki bir üniversitede İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 36 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma süresince katılımcılardan gruplar halinde istedikleri film veya TV dizilerini izlemeleri istenmiştir. Katılımcılardan seçilen görsel ve işitsel materyallerin izlenmesi sırasında karşılaşılan kültürel öğelerin not edilmesi ve seçilen konuşmalardaki o dilin kültürünü ifade eden atasözü, deyim vb. gibi bölümlerin kaydedilmesi beklenmiştir. Ayrıca bu ifadelerin Türkçe'de varsa karşılıklarının veya eşanlamlarının not edilmesi,

ilgili görsel ve işitsel materyallerden elde edilen bölümlerin sınıf ortamında arkadaşları ile paylaşılması istenmiştir.

5. Bulgular ve Sonuç

Katılımcılardan belirledikleri ve izledikleri film ve dizilerden elde ettikleri verileri sınıf ortamında arkadaşları ile paylaşmaları sağlanmıştır. Bu süreç içerisinde araştırmacının da not ettiği bazı filmler şu şekildedir: *The Dark Knight*, *Deat Poets Society*, *Spiderman*, *Alex and Emma*, *Groundhog Day*, *Star Wars*. Bu filmlerde geçen ve katılımcıların sunularında kullandıkları bazı atasözleri şunlardır: You either die a hero, or you live long enough to see yourself become the villain (*The Dark Knight*); What doesn't kill you makes you stronger (*The Dark Knight*); With great power comes great responsibility (*Ben Parker in Spider Man*); Hell hath no fury like a woman scorned; Never bite off more than you can chew (*Proverbs in Alex& Emma*), Paying through the nose (*Idiom in Alex& Emma*); To have some big shoes to fill; To be born with someone's foot in someone's mouth; Like father like son, Seize the day; To tell someone off (*Idioms in Dead Poets Society*)

Araştırma sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların yaygın olarak izlediği TV dizilerinden bazılarının şunlar olduğu tespit edilmiştir. *Game of Thrones*, *How I Met Your Mother*, *The Big Bang Theory*, *Prison Break*, *Supernatural*, *The Mentalist*, *Vikings*, *Lost*, *The Walking Dead*, *Person of Interest*, *Doctor Who*, *Dexter*, *Fringe*, *True Detective*, *Sherlock*, *Family Guy*. Bazı TV dizilerinden öğrencilerin bağlamında kullandıklarını gördükleri ve not ettikleri bazı atasözleri ise şunlardır: Two heads are better than one, Better late than never, Don't count your chicken before they hatch, When life gives you lemons, make lemonade; Out of sight out of mind; Chaos isn't a pit; It is a ladder; Words are wind; Actions speak louder than words (*Game of Thrones*). *The Big Bang Theory* adlı TV dizisinde geçen ve katılımcıların ilgili bölümleri filmlerden kesip sınıfta arkadaşları ile paylaştığı bazı deyimler ise şunlardan oluşmaktadır: Hold on; Brain teaser; Rule something out; Put on our thinking cops; Call into question; Horn in on something; A nip in the air.

Katılımcıların film ve diziler yoluyla elde ettikleri kültürel farkındalıklara yönelik verilmiş olan yukarıdaki örnek kültürel öğelerin gerçek kullanım ortamlarında sunulduğunda ne kadar anlamlı olduğu görülmektedir. Kültürel farkındalık oluşturmaya yönelik hazırlanan bu çalışma sonucunda öğrencilerin vermiş olduğu dönütler uygulamanın oldukça yararlı olduğunu göstermektedir. Bu konuda katılımcıların vermiş olduğu bazı görüşler şu şekildedir.

- Bu ödevin en güzel tarafı bana göre İngilizce seslendirilen filmleri belli bir amaç doğrultusunda izlemem benim kültürlerarası iletişimimin gelişimine katkısı olmuştur. (Katılımcı 4)
- Yaptığım bu çalışma ile not aldığım kültürel ifadeler daha kalıcı olmuştur. Bunların filmin hangi sahnesinde geçtiğini bile hatırlamaktayım. (Katılımcı 7)
- Bu çalışmadan sonra izlediğim her filmde geçen kültürel ifadeleri daha rahatlıkla fark edebiliyorum. (Katılımcı 23)
- Ölü Ozanlar Derneği (Dead Poets Society) adlı filmde farketmişim bazı kültürel ifadelerin Türkçe'de kullandıklarımızla benzer olduğunu gördüm. (Katılımcı 19)

Literatürde de detaylı olarak belirtildiği gibi kültür yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Kültürün öğretilmesi sadece ders kitapları ile mümkün değildir. İngilizce öğretirken geleneksel dil öğrenme sınıfları teknolojik gelişmelere uyum sağlamalıdır. Kültür öğretimi mutlaka dil öğretimi programlarında yer almalıdır. Kültür öğretimi programına dahil edilen öğretim materyalleri çeşitlendirilmelidir. Medya dil öğretiminde mümkün olduğunca yer bulmalıdır. Öğrenci yaşantısında yer alan teknolojinin kullanımı özendirilmelidir. Yabancı filmler ve dizi filmleri yabancı dil öğretiminde amaca uygun kullanılmalıdır. Medyayı yabancı dil öğretirken kullanırken öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Byram M 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CEF.(2001). *Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanley, J.E. B., Herron, C.A., & Cole, S.P. (1995). Using video as an advance organizer to a written passage in the FLES classroom. *The Modern Language Journal*, 79(1), 57-66.
- Krashen , S.D. and Terrell,T.D., (1983). *The Natural Approach./ Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W., . . . Riley, D. (2005). Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. *Education Policy Analysis Archives*, 13(38), 1-39.
- Littlejohn, A. (2012). Language teaching materials and the (very) big picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 283–297. Retrieved from: <http://e-flt.nus.edu.sg/v9s12012/littlejohn.pdf>.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd edition). Oxford: Wiley-Blackwell
- Mishan, F. (2004). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul, MN: Paragon House.
- Rahimpour, M., & Hashemi, R. (2011). Textbook selection and evaluation in EFL context. *World Journal of Education*, 1(2), 62-68.
- Roell, C. (2010). Intercultural training with films. *English Teaching Forum*, 48(2), 2-15.
- Tomalin B 2008. *Culture the Fifth Language Skill*. <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/culture-fifth-language-skill> (Accessed on 20 March 2018).
- Tomlinson, B. (2008). *Language acquisition and language learning materials*. In B. Tomlinson (Ed.), *English language teaching materials* (pp. 3-14). London: Continuum.

LEARNING AND TEACHING CULTURAL DIVERSITY IN OUR CLASSES

Full-time instructor Ozlem Yagcioglu

ozlemygcgl@gmail.com

Dokuz Eylul University, School of Foreign Languages,
Foreign Languages Department, Izmir, Turkey

Abstract

Cultural diversity means having different cultures. Having different cultures in our classes can make us more cheerful and happier as we should learn new ideas and approaches day by day. It is a kind of richness in learning and teaching. Cultural awareness will always bring more joy and happiness to our world. This paper deals with the cultural diversity in our classes. Definitions of the cultural diversity and cultural awareness will be given. Benefits and challenges of cultural diversity will be explained. Approaches and techniques in teaching in these kinds of classes will be highlighted. Videos and websites which can be used in these kinds of classes will be suggested.

Keywords: cultural diversity; cultural awareness; benefits and challenges; videos and websites

SINIFLARIMIZDA KÜLTÜREL FARKLILIĞI ÖĞRENME VE ÖĞRETME

Özet

Kültürel farklılık, farklı kültürlerle sahip olmak demektir. Sınıflarımızda farklı kültürlerle sahip olmak günden güne yeni fikirler ve yaklaşımlar öğrenmemiz gerektiğinden bizleri daha neşeli ve daha mutlu edebilir. Kültürel farklılık her zaman dünyamıza daha fazla neşe ve mutluluk getirecektir. Bu çalışma, sınıflarımızdaki kültürel farklılıkla ilgilidir. Kültürel farklılığın ve kültürel farkındalığın tanımları verilecektir. Kültürel farklılığın yararları ve sağladıkları açıklanacaktır. Bu çeşit sınıflarda olan öğretimdeki yaklaşımlar ve tekniklerden bahsedilecektir. Bu çeşit sınıflarda kullanılabilen videolar ve websiteleri önerilecektir.

Anahtar Kelimeler: kültürel farklılık; kültürel farkındalık; yararlar ve sağladıkları; videolar ve websiteleri

1. Introduction

There are always students who have different cultural backgrounds. Teachers should prepare their course plans according to the interests of their students. Some students are not willing to learn different cultures or new foreign languages. They do not attend their classes full-heartedly, because they are not interested in different cultures or different languages. If their students are willing to learn different cultures, course materials can be prepared globally.

In this study, definitions of the words culture, cultural diversity and cultural awareness will be given. Sample classroom activities about art and culture will be shared. Students' feedback will also be shared.

2. Theoretical Background

2.1. What is Culture?

The definitions of the word 'culture' has been listed on the Meriam-Webster Dictionary as:

1 a : *the customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious, or social group; also : the characteristic features of everyday existence (such as diversions or a way of life) shared by people in a place or time popular culture Southern culture*

b : *the set of shared attitudes, values, goals, and practices that characterizes an institution or organization a corporate culture focused on the bottom line*

c : *the set of values, conventions, or social practices associated with a particular field, activity, or societal characteristic studying the effect of computers on print culture*

Changing the culture of materialism will take time ... —Peggy O'Mara

d : *the integrated pattern of human knowledge, belief, and behavior that depends upon the*

capacity for learning and transmitting knowledge to succeeding generations

2 a : *enlightenment and excellence of taste acquired by intellectual and aesthetic training*

b : *acquaintance with and taste in fine arts, humanities, and broad aspects of science as distinguished from vocational and technical skills a person of culture*

3 : *the act or process of cultivating living material (such as bacteria or viruses) in prepared nutrient media; also : a product of such cultivation*

4 : *cultivation, tillage*

We ought to blame the culture, not the soil. —Alexander Pope

5 : *the act of developing the intellectual and moral faculties especially by education*

6 : *expert care and training beauty culture*

2.2. What is Cultural Diversity?

According to the Thesarus online dictionary, cultural diversity is defined as:

Noun

1- *the cultural variety and cultural differences that exist in the world, a society, or an institution: Dying languages and urbanization are threats to cultural diversity.*

2- *the inclusion of diverse people in a group or organization: to embrace cultural diversity in the workplace.*

2.3. What is Cultural Awareness?

Cultural Awareness is defined on the Collins English Online Dictionary as:

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cultural-awareness>

uncountable noun

“ Someone's cultural awareness is their understanding of the differences between themselves and people from other countries or other backgrounds, especially differences in attitudes and values.”

...programs to promote diversity and cultural awareness within the industry.

3. Method

3.1.1. Participants

The participants consisted of 45 (forty five) university students at Dokuz Eylul University in the city of Izmir in Turkey. They were first class and second class students in the Department of Museum Studies at Dokuz Eylul University. Their ages ranged from 18-23.

3.1.2. Teaching Procedure:

The participants were asked to reply to the following questions during the first and the second week of their courses:

- 1- Where were you born? What nationality are you?
- 2- Which high school did you finish?
- 3- What are your hobbies?
- 4- Do you have any brothers or sisters?

They were also asked to write 20 sentences about themselves. According to the answers which were given to the above questions, different kinds of classroom activities were prepared and applied.

Cultural Content

Students speculate on what housing reveals about societies, exploring the cultural value systems that rule our speculative comments.

Preparation

Have ready a variety of pictures of different kinds of housing. You may get these from estate agents or the internet, or have photographs of your own. The images may be from housing in the target culture or from several cultures. What's important is that you know, for example:

- *The standard of living of the inhabitants*
- *How many people would normally share it*

If you prefer, you could have prepared handouts, providing information on each of the images you have chosen.

Procedure:

1- *Divide the class into groups of four or five and ask each group to choose a picture.*

2- *Each group should decide together:*

- *How many people live in the building*
- *Who they are*
- *What jobs they might have*
- *What they earn*
- *What they think*
- *What their routines might be*
- *What their attitudes are to their children, jobs and religion*

3- *When everyone is ready get each group present their ideas to the whole class, dealing with questions from the other students as they arise.*

4- *Share the information you have prepared and see if the students can match the information to the correct images.*

Sample Classroom Activity

Talking About the Public Notices

Students were asked to talk about the following public notices:



Picture 1. Think Green.



Picture 2. Smoking Allowed.



Picture 3. Don't Use Phone While Driving



Picture 4. No Smoking In This Area.

Sample Classroom Activity

The Best Day of the Year/ A Happy Time (Johnson and Rinvoluceri, 2010: 32) :

This classroom activity was used in one of my classes at the Faculty of Letters at Dokuz Eylul University in Izmir in Turkey. The following classroom activity is suggested by Johnson and Rinvoluceri (2010:32):

Cultural Content: *Students explore and share information about the cultural festivals.*

Preparation:

It would be helpful to have some pictures, music, perhaps special food, etc., to help you illustrate the importance of this day. It could be a national festival or a rite of passage celebration. Remember to include:

- *The history of the event*
- *Why it is particularly important to you*
- *How it is traditionally celebrated*
- *How you celebrate it (if this is different)*
- *The underlying beliefs that people are celebrating*

Have ready some sheets of A4 paper.

Lesson 1

Tell the students about your special day and ask them to prepare a similar talk, but without reference to the beliefs or values behind it, to be presented to the class. If a number of students want to do the same festival, let them work together. The preparation of the talk can be done for homework or during class time. If your students have Access to the internet, they can use this to aid their research.

Lesson 2

1. Give the students five minutes each to give their presentations, show pictures, costumes, food, etc. While they listen, ask the others to note down the fundamental values they think underpin each festival.
2. On the sheets of A4 paper, write one festival name on each sheet. Hand out some sticky notes (one per festival) to each student. Ask them to write the values behind each festival and one comment they wish to make.
3. When they are ready, ask them to post their sticky notes on the relevant sheets.
4. Hand these sheets back to the relevant presenters and ask them to comment on the accuracy of the underlying beliefs. If appropriate, they could also comment on the comments.

Sample Classroom Activity

Asking the Names of the Traditional Foods

This is a group activity. Students were given some photos of the traditional foods and they were asked to talk about these foods.

Sample Photos



Picture 5. Pizza



Picture 6. Spaghetti



Picture 7. Turkish Adana Kebab



Picture 8. Enginar Dolması

3.2. Findings

3.2.1. Data Analysis

According to the results of the classroom activities and the questions which were asked in 2 different classes during the 2017-2018 academic year, the following results were found:

45 students indicated that learning the definitions and the pronunciations of the new words via classroom games were enjoyable and useful.

45 students indicated that vocabulary exercises helped them to learn the new words rapidly and effectively

45 students indicated that watching short films or DVDs helped them to learn new phrases and words

45 students indicated that the listening comprehension exercises helped them to speak English fluently

45 students indicated that listening and watching dialogues and conversations helped them to learn new cultures

3.2.2. Students' Feedback

Classroom applications in this study were applied in my own teaching classes. Students in these classes were university students who were between the ages of 18 and 23. They were conducted in two different classes at the Faculty of Letters at Dokuz Eylul University in Izmir in Turkey. Students in these classes informed that the classroom applications were useful to learn new cultures and customs. They also informed that their vocabulary knowledge improved rapidly day by day.

4. Objectives of This Study

Objectives of this study are as follows:

1. To give students the chance to practice English as much as possible
2. To make students more active and talkative with the help of jokes and games
3. To create happier class hours
4. To motivate students to help them feel themselves happy or happier learners
5. To teach students new words and phrases on arts and culture

5. Conclusion

In this study, the definitions of the words 'culture', 'cultural diversity' and 'cultural awareness' have been given. Sample classroom activities which were used in my own teaching classes at the Department of Museum Studies at the Faculty of Letters at Dokuz Eylul University have been shared.

There are various kinds of topics on culture and cultural diversity in the world and in our own county. It is sometimes not easy to teach students without using any classroom activities or games as they have different kinds of interests and habits.

It is hoped that this study will help colleagues to find more materials for their classes. It is also hoped that this study will help colleagues to teach subjects on cultural topics.

Discussion Questions for Teachers or for the Redears of This Study:

- Do you sometimes talk about art and culture in your classes? Why?
- Do you think your students are interested in learning words on art and culture?
- What kinds of cultural topics do you talk about in your classes?
- Do you think learning new foreign languages means learning new cultures? Why?
- Do you think cultural diversity is a good thing or a bad thing?
- What are the advantages of having different cultures in a society or in a country?

Acknowledgments

I would like to thank all of my students who attended my classes regularly and full-heartedly. I would like to thank all of my colleagues who have given me positive energy and encouraged me to write this paper. A special thanks goes to the readers and to the editors of this book.

REFERENCES

- Culture. Definition of Culture. Meriam-Webster Dictionary. Retrieved 17 July 2018 from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture>
- Cultural Diversity. Definition of Cultural Diversity. Dictionary. com. Retrieved 17 July 2018 from: <http://www.dictionary.com/browse/cultural-diversity>

- Cultural Awareness. Definition of Cultural Awareness. Retrieved 17 July 2018 from: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cultural-awareness>
- Johnson, G. and Mario Rinvoluceri. (2010). The Best Day of The Year. In: Burghall, M. (Ed.) (2010). *Culture in Our Classrooms- Teaching Language Through Cultural Content*. p.32. Surrey: England. Delta Publishing.
- Johnson, G. and Mario Rinvoluceri. (2010). Looking Through Windows. In: Burghall, M. (Ed.) (2010). *Culture in Our Classrooms- Teaching Language Through Cultural Content*. p.33. Surrey: England. Delta Publishing
- Picture 1. Think Green. Retrieved 18 July 2018 from: www.shutterstock.com
- Picture 2. Smoking Allowed. Retrieved 18 July 2018 from: www.shutterstock.com
- Picture 3. Don't Use Phone While Driving. Retrieved 18 July 2018 from: www.shutterstock.com
- Picture 4. No Smoking In This Area. Retrieved 18 July 2018 from: www.shutterstock.com
- Picture 5. Pizza. Retrieved 18 July 2018 from: <https://www.pexels.com/photo/cheese-close-up-cooking-crispy-263041/>
- Picture 6. Spaghetti Bolognese with Basil Leaf . iStock by Getty Images. Retrieved 18 July 2018 from: <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%9Fraf/spaghetti-bolognese-with-basil-leaf-gm182924845-14014549>
- Picture 7. Turkish Adana Kebab. Retrieved 18 July 2018 from: <http://loveantalya.com/turkish-adana-kebab-hot-spicy-and-really-delicious/>
- Picture 8. Enginar Dolması. Retrieved 18 July 2018 from: <https://www.nefisyemektarifleri.com/zeytinyagli-enginar-dolmasi/>
- Pugliese, C. (2010). Same or different? In: Burgall, M. (Ed.). (2010). *Being Creative- The Challenge of Change In the Classroom*. p.43. Surrey: England. Delta Publishing.

APPENDIX 1

Popular Links on Museology and Museums

- What is a Museum?:** Retrieved 16 July 2018 from: https://www.youtube.com/watch?v=2_y7n7OGslg
- What is MUSEOLOGY? What does MUSEOLOGY mean? MUSEOLOGY meaning, definition & explanation:** Retrieved 16 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=CRsgPfe4JDs>
- Museum Meaning Definition Scope and Function :** Retrieved 16 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=MXL5ICqmn9s&t=1s>
- English Vocabulary for Museums – Better Vocabulary and Pronunciation:** Retrieved 16 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=yyYwhF6CsWk>
- MUSEUM-Learning English Conversation for Beginner - Daily English Conversations:** Retrieved 16 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=5KLAT6H97TY>
- IELTS Museum Questions and Example Speaking Part 2 Answer:** Retrieved 16 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=uMCZFfTs0aE>
- [BBC English Center] Listening and Speaking: Ep 45 - The Museum:** Retrieved 16 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=ktRhp4p1Eco>
- Visiting a Museum:** Retrieved 16 July 2018 from: https://www.youtube.com/watch?v=TvPWNF_-iRo
- Museum roles - Museum Management:** Retrieved 16 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=jS1iMoRhoQ0>
- Museum roles - Collections and Learning:** Retrieved 16 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=X17KgRVjtu4>
- "British Museum". One of the best collections anywhere in the World. London, England:** Retrieved 16 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=u04g-pHLpNm>
- LONDON, what to see at the BRITISH MUSEUM in less than 2 hours!:** Retrieved 16 July 2018

from: <https://www.youtube.com/watch?v=ckVb4oWMD3Q>

APPENDIX 2

Links For Further Reading or Watching :

Tursyna, G. Aktolkyn, K., Gulmira, S., Dinarad, Z., and Amanbaevnae, Z. Z. (2013). National Culture: Tradition and Innovation (On the Basis of Semiotic Analysis of Kazakhstan's Capital). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. p.p. 32-39 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.383>. Retrieved 18 July 2018 from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281301450X>

Campbell, P.S. (2013). *Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities (Multicultural Education Series) Paperback*. Banks, S.A (Ed.). (2013). Retrieved 18 July 2018 from: <https://www.amazon.com/Music-Education-Diversity-Communities-Multicultural/dp/0807758825>

Michael Gavin | TEDxCSU. Why Cultural Diversity Matters: Retrieved 19 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=48RoRi0ddRU>

Cultural Diversity: The Sum of Our Parts | Hilda Mwangi | TEDxUCSD. Retrieved 19 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=7tv7NaV47no>

Corporate film of the International Fund for Cultural Diversity. Retrieved 19 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=7oGu7TFstqw>

Cultural Differences - National Geographic Video. Retrieved 19 July 2018 from: <https://video.nationalgeographic.com/video/movies/cultural-differences-ggtu>

Diversity Resources: Retrieved 19 July 2018 from: <https://www.diversityresources.com/cross-cultural-understanding>

Bridging cultural differences. Retrieved 19 July 2018 from: https://www.ted.com/playlists/411/bridging_cultural_differences

Beauty of Turkish Culture. Retrieved 19 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=7nOMe4PNMYk>

Turkish Culture. Retrieved 19 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=u-gJNHsYaXk>

Top 10 Life Lessons From East-Asian Culture. Retrieved 19 July 2018 from: <https://www.youtube.com/watch?v=1AhevJ1cz98>

Culture in the Classroom. Retrieved 19 July 2018 from: <https://www.tolerance.org/culture-classroom>

Tea Culture of the World: Retrieved 19 July 2018 from : <http://teacultureoftheworld.com/>

Coffee Culture Around the World. Retrieved 19 July 2018 from : <https://www.travelchannel.com/interests/food-and-drink/photos/coffee-culture-around-the-world>

Turkish coffee culture and tradition. Retrieved 19 July 2018 from : <https://ich.unesco.org/en/RL/turkish-coffee-culture-and-tradition-00645>

A CASE STUDY: THE OPINIONS OF EFL STUDENTS ON FOREIGN LANGUAGE LISTENING ANXIETY

Dilek Tüfekçi Can

Balıkesir University, tufekci@balikesir.edu.tr

ABSTRACT

Foreign Language Listening Anxiety (FLLA), as an affective factor, plays a significant role in foreign language learning among English as a Foreign Language (EFL) students, particularly students studying at ELT departments. Since the research on FLLA is very limited to draw satisfactory conclusions on it, this study was carried out to fill the gap in the literature as it attempts to make a holistic classification rather than an atomistic one in FLLA. Yet, the research conducted on anxiety in general also indicates that foreign language listening may provoke anxiety as it becomes rather elusive and incomprehensible for the learners to catch the intended meaning. Thus, the primary concern of this research was to explore the opinions of EFL students on anxiety-provoking factors. The sample group consisted of 27 EFL students at the English Language Teaching (ELT) department at Balıkesir University in the 2017-2018 academic autumn year. The data was collected with the use of qualitative methods, including essay papers and reflections of EFL students. The results indicated that EFL students experienced FLLA in their learning processes. The results also showed that among the factors that provoked FLLA can be classified as cognitive, affective and socio-cultural factors. Finally, some suggestions were made in order to overcome FLLA.

Key Words: Anxiety, Foreign Language Listening Anxiety, opinion, EFL students

1. Introduction

Language anxiety as an umbrella term in foreign language teaching has been on the focus of many researchers in many respects. However, whereas foreign language speaking anxiety (FLSA) has attracted considerable attention among the researchers (Kang 2015; Bukhari, Cheng, Khan, 2015; Nitta & Nakatsuhara 2014; Dinçer & Yeşilyurt, 2013; Çubukcu, 2010), foreign language listening anxiety (FLLA) has stayed behind as an area of research which requires to be explored. Thus, this research was carried out to fill the gap in the literature and to draw more agreeable results on the aforementioned issue. Moreover, this research was also carried out to make a holistic classification rather than an atomistic one such as cognitive, affective and socio-cultural factors. Additionally, the main purpose of this research was to explore the opinions of EFL students on anxiety provoking factors on listening. When the related literature was reviewed, *foreign language anxiety* (FLA) is commonly described as ‘a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning experience’ (Horwitz et al., 1986, p. 128). Besides, it is mainly classified into three types as: *Trait anxiety*: is related to an individual’s inborn qualities (Scovel, 1978). *State anxiety*: is regarded as an emotional reaction or response to a particular situation (Spielberg et al., 1983). *Situation-specific anxiety*: is related to specific situations and events (Horwitz et al., 1986) such as public speaking, examinations, or class participation (Ellis, 1994).

In sum, this study was carried out to reveal the anxiety provoking factors on listening among 27 EFL learners studying at Balıkesir University. First, listening anxiety was explored in the related literature. Secondly, anxiety provoking factors on listening among EFL students were decoded and lastly, the data were classified under the subtitles such as cognitive, affective and socio-cultural factors. Last of all, some recommendations were made at the end of the study in order to prevent FLLA.

2. Literature Review

Before exploring the significance of FLLA, it is of great importance to reveal the term ‘foreign competence’ which is heavily related to FLLA. Foreign competence or in other words, ‘foreign communicative competence’ is widely used in the sense that it is ‘complex of sociocultural, linguistic knowledge, abilities and skills, implemented by the subject according to the communicative task in conditions of foreign environment’ (Proshyants, 2010, 34). In other words, foreign competence is the combination of linguistic, socio-cultural, communicative and professional competencies. Although foreign competence is considered as it is heavily dealt with communicative skills such as speaking, and listening, Khomsky (1972) expanded this notion and then Raven (2002) also contributed to the importance of communicative skills by involving mainly three other components such as linguistic (the knowledge of vocabulary, phonetics and grammar); sociolinguistic (sociolinguistic conditions of

language); sociocultural (sociocultural conditions of language use) competencies. As for listening skills, in order to acquire all these three competencies such as linguistic, socio-linguistic and socio-cultural, the learner is expected to be linguistically, socio-linguistically and socio-culturally involved in communicative tasks preferably in conditions of foreign environment.

In the literature review, the research on FLLA is rather limited to draw satisfactory results. But among a few, the research of Bekleyen (2009) focused on foreign language listening anxiety (FLLA) among language teacher candidates. The data was collected through the use of quantitative and qualitative methods, including two questionnaires, open-ended interviews and listening tests. The result of the study indicated that teacher candidates have high foreign language listening anxiety. The result revealed that the reason of FLLA was low priority placed on listening in the candidates' previous foreign language education. The result of the study also indicated that the candidates were unable to recognize the spoken form of a known word, segments of sentences or weak forms of words along with their avoidance and physical symptoms. Edwards and Roger (2015) investigated the relationship between second language self-confidence and willingness to communicate. The result of the study suggested that listening comprehension skills along with an awareness of other carriers of meaning are of the utmost importance in terms of developing linguistic self-confidence. In another study, Gibbons (2002) stated that domains of listening and speaking are as important as reading and writing, thus listening and speaking must be given equal importance in order to improve pre-service teachers oral skills. Boonkit (2010) conducted a research with 18 participants who took Listening and Speaking for Special Communication elective course at a university in Thailand. The study revealed that listening to English materials, such as listening to music, watching movies, listening to the radio, watching television programs, and accessing multimedia websites enhanced participants' speaking. Another study (Tavil, 2010) attempted at providing teaching listening and speaking skills in an integrated approach improved oral communicative competence of 180 students of preparatory school of Hacettepe University. After the data was collected from a pre-test, post-test and various tasks, the result revealed that the group practicing the skills in integration was found to be more successful than the group practicing the skills individually.

In second or foreign language learning input, namely comprehensible input is the single most important concept particularly in acquiring listening skills. The input hypothesis, which makes a claim that 'we acquire spoken fluency not by practicing talking but by understanding input, by listening and reading' is essentially 'theoretically possible to acquire language without ever talking' (Krashen, 1987, 60). Yet again, in language acquisition, 'participation in conversation' is, in fact, a one way, and possibly the best way to obtain input. However, it would not be improper to advocate that it is also theoretically quite possible to acquire the language without taking a participation in a conversation. Krashen also clarifies the characteristics of optimal input for acquisition as such: Optimal input is comprehensible; Optimal input is interesting and/or relevant; Optimal input is not grammatically sequenced; Optimal input must be in sufficient quantity (1987, 62-73).

As is the case in the limited literature review, the classifications made on the anxiety provoking factors on listening are rather an atomistic classification than a holistic one. Contrastively, this research on the classification of anxiety provoking factors is mainly based upon holistic approach and specifically attempts to make a general classification on FLLA such as cognitive, affective and socio-cultural factors. In conclusion, the present study was carried out to make a holistic classification rather than an atomistic one. It was also carried out to explore the opinions of EFL students on FLLA. It also attempted to reveal some significant factors which provoke FLLA.

3. Methodology

3.1. Research Design

The research methodology covers research design, data collection and data analysis. The data was collected with the use of qualitative methods, including essay papers and reflections of EFL students. It uses strategies of inquiry such as narratives, phenomenology, and case studies (Creswell, 2003). Since this research is a case study, it used a descriptive method as it focused on anxiety provoking

factors on listening experienced by EFL students. Based on the existing literature on FLLA, only the following research questions were formed:

1. Can anxiety-provoking factors on foreign language listening be classified holistically rather than atomistically?
2. What are the anxiety provoking factors among EFL students in terms of foreign language listening?

3.2. Participants

The sample group consisted of 27 EFL students, 7 males and 20 females at the English Language Teaching (ELT) department at Balikesir University in the 2017-2018 academic autumn year.

3.3. Data Collection Instruments

The data was collected with the use of qualitative methods, including essay papers and reflections of EFL students. Essay papers were used as the main data collection instrument in the research. Moreover, both the written and oral reflection of EFL students as self-report methods was also used in the research as the data collection instrument.

3.4. Procedure

A research proposal was presented to the dean of Necatibey Education Faculty of Balikesir University Turkey in order to carry out this research. Soon after the proposal was considered and accepted, the researcher informed the participants about the procedure. Each of the participants were individually informed about the fact that their rights would be protected in each process and that they would be also informed about the results of the research. The study used a four-step procedure: instruction, practice, data collection and data.

3.4.1. Instruction

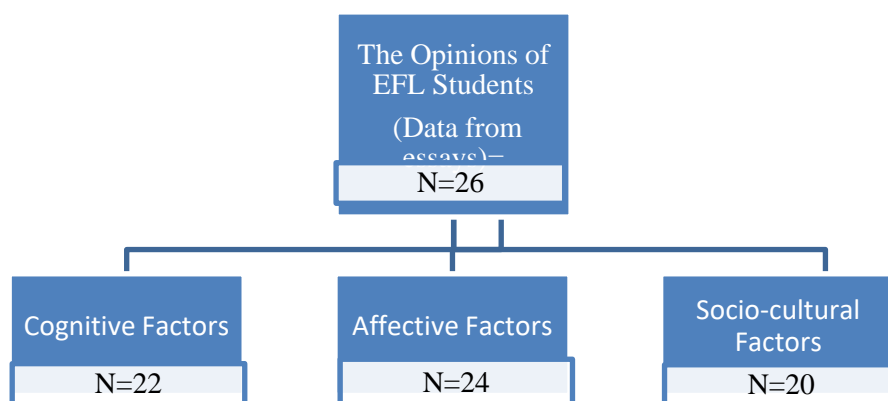
At the very beginning of the research, the researcher introduced the whole procedure. After the introduction on how the research would be carried out and the participants gave their both oral and written consents on agreeing to be a part of the research, the researcher began her research legally.

3.4.2. Practice and Data Collection

In the practice part, after giving prerequisite information about the research, the researcher prepared a schedule for the participants. In the data collection part, the researcher made the participants feel free to communicate with any forms of social media and applications as this research included only a six-week investigation. In each week, the participants handed their written reflections, which accounts for a six-week written reflection. At the end of the study, the participants wrote an overall essay on the anxiety-provoking factors on listening.

3.4.3. Data Analysis

The data collected from reflections and essay papers were analyzed individually and the statements on anxiety-provoking factors on listening among the participants were coded by using descriptive and content analyses. As Miles and Huberman (1994) indicated that coding is the principal activity of the analysis, the statements, the utterances and the written reflections of the participants were coded under certain themes such as cognitive, affective and socio-cultural factors. After the data collected from each source were transferred into concept maps and they were compared in terms of their statements and numbers, it was found that the data on anxiety-provoking factors on listening among. The participants seemed rather alike. Thus, the related tables were designed by considering the percentages of these codifications.



4. Findings

Since this study attempted to explore the anxiety-provoking factors on foreign language listening by making a holistic classification such as cognitive, affective and socio-cultural factors, the data gained from the reflections and essay papers were analyzed and coded by the use of descriptive and content analyses.

4.1. Cognitive Factors

The following table indicated the anxiety-provoking factors on listening among EFL students in relation to cognitive factors.

Cognitive Factors	Number	(Frequency %)
15. Being unable to know the words in English	12	15.58
16. Being unable to catch the intended meaning	11	14.29
17. Being unable to catch the accents	10	12.99
18. Being unable to catch the sounds/phonemes	9	11.69
19. Being unable to catch the idiomatic expressions	7	9.09
20. Being unable catch words and phrases	7	9.09
21. Being unable to be competent in cognitive skills	6	7.79
22. Being unable to make practice as comprehensible input	6	7.79
23. Being unable to notice modes of expression in discourse	4	5.19
24. Being unable to notice linking words	3	3.90
25. Being unable to control attention span	2	2.60
Total	77	100

One of the participants stated that “I think foreign language listening anxiety is totally related with comprehension. I feel anxious, for instance, when the speaker speaks too fast, when the speaker has a totally different accent, when the speaker uses some words and phrases related with his/her own popular culture. Moreover, the modes of expression and the kinds of speech also make me a little bit nervous as I immediately have some doubts whether I will be able to understand it or not.” (ST 10)

4.2 Affective Factors

The following table indicated the anxiety-provoking factors on listening among EFL students in relation to affective factors.

Affective Factors	Number	(Frequency %)
1. Believing being incompetent in linguistic skills	10	19.23
2. Feeling upset when being unable to decode the meaning in songs, movies, etc.	9	17.30
3. Being rather unmotivated in listening than any other skills	7	13.46
4. Feeling unprepared psychologically for listening	6	11.54
5. Feeling low self-confidence/self-esteem in listening	6	11.54
6. Being personally indifferent and unfocused in listening	5	9.62
7. Feeling disinterested when the subject is not engaging	5	9.62
8. Fear of being negatively assessed by the others	4	7.69
Total	52	100

One of the participants stated that “When I think of myself in terms of my listening skills, I can easily state that sometimes I do not want to listen particularly when I am sleepy, or bored or tired. Under these conditions, even if I force myself to listening, I notice that I keep on listening but it turns out to be opposite. Then I really become anxious as I don’t understand any bits of it. When I feel motivated or happy, I can understand effortlessly anything. I mean it depends upon my mood, namely my psychology.” (ST 2)

4.3. Socio-cultural Factors

The following table indicated the anxiety-provoking factors on listening among EFL students in relation to socio-cultural factors.

Socio-cultural Factors	Number	(Frequency %)
1. Having difficulty in different listening exposures	9	15.79
2. Having difficulty in following the fast speakers	9	15.79
3. Having difficulty in the use of words from popular culture	8	14.04
4. Having difficulty due to excessive noise in the community	8	14.04
5. Having difficulty in translating the lines of songs or movies in a community when asked haphazardously.	8	14.04
6. Being unable to have an interaction among people	6	10.52
7. Having difficulty in listening someone unfamiliar	5	8.77
8. Being exposed to the indifferent manners of the speakers	3	5.26
9. The physical conditions in listening	1	1.75
Total	57	100

One of the participants stated that “I feel anxious when someone asks me what the lyrics of the song that we are listening to. Sometimes, I do not have the slightest idea whether the lyrics of the songs are in my own language. So, how will I be able to know the lyrics of the target language? By the way, when I attempt to translate the lyrics, it becomes terribly ridiculous as the lyrics lose their own meanings when they are translated. Once more, if a Turkish lyric such as ‘Değmen benim yaşlı gönlüme’ were translated into English, how would you feel? Would you feel the same? Sometimes, I get tired of the people around me, they try to evaluate my English level by asking whether I catch the lines of a lyric or a discourse in a movie.” (ST 21)

3. Discussion and Conclusions

As the purpose of this study was to make a holistic classification rather than an atomistic one for FLLA, this study attempted to make a classification such as cognitive factors, affective factors, and socio-cultural factors. Thus, a holistic classification on FLLA was formed in this study as the first purpose.

Three main conclusions were drawn from the study. The EFL students interviewed in this study seemed to have FLLA experience on a wide variety of issues.

In terms of cognitive factors, the EFL students reported that they were anxious when they did not know the meanings of the words uttered; when they could not understand the intended meaning; when they are unable to catch the sentences they heard due to the different accents; when they could not catch the sound or phonemes, idiomatic expressions, words and phrases. Moreover, they also stated that FLLA increased when they know that they are incompetent in cognitive skills. The EFL students also revealed that they experienced FLLA when they think they are unfamiliar with comprehensible input, unclear modes of expression and linking words.

In terms of affective factors, the EFL students opinions on FLLA depends upon commonly on the their own beliefs. For instance, they felt anxious when they believed they were incompetent in listening skills; when they were asked to decode the meaning in the songs or in the movies simultaneously; when they were unmotivated; when they felt they were psychologically unprepared

for listening; they they felt low self-confidence or low self-esteem; when they were personally indifferent and unfocused in listening; they felt disinterested when the subject was not engaging; when they feared that they would be negatively assessed by the others.

In terms of socio-cultural factors, the EFL students were anxious when they were in completely different listening exposures; when they were encountered with a fast speaking pace of a speaker; when they had to deal with the use of different words related with popular culture of the target language; when they had to overcome the excessive noise in the community; when they were unable to translate the lines of songs or movies simultaneously and synchronically; when they had difficulty in interacting with the other people; when they had to listen someone unfamiliar; when they confronted with the indifferent manners of the speakers.

In the light of these conclusions, some practical recommendations can be noted. In the broadest sense, the curricula of ELT departments should be revised in terms of FLA in general. The factors of anxiety and how to overcome anxiety-provoking factors should be inserted in the ELT programs. The causes of anxiety-provoking factors should be determined beforehand and the EFL students should be trained accordingly. The academicians should raise awareness on FLLA and should be a good supervisor on the factors aforementioned as the result of this paper indicated.

References

- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 10*, 207-215.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System, 37*(4), 664-675.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1305-1309.
- Bukhari, S. F., Cheng, X., & Khan, S. A. (2015). Willingness to communicate in English as a second language: A case Study of Pakistani undergraduates. *Journal of Education and Practice, 6*(29), 39-44.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Cubukcu, F. (2010). Student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning. *The Journal of International Social Research (Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi), 3*(10), 213-217.
- Dinçer, A. & Yesilyurt, S. (2013). Pre-service English teachers' beliefs on speaking skill based on motivational orientations. *English Language Teaching, 6*(7), 88-95.
- Edwards, E., & Roger, P. S. (2015). Seeking Out Challenges to Develop L2 Self--Confidence: A Language Learner's Journey to Proficiency. *TESL-EJ, 18*(4).
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.
- Kang, H. S. (2015). Teacher candidates' perceptions of nonnative-English-speaking Teacher Educators in a TESOL Program: "Is There a Language Barrier Compensation?" *TESOL Journal, 6*(2), 225-251.
- Khomsy, N. (1972). *Language and Mentality. Publications of Structural and Applied Linguistics. Issue 2*, MSU Publisher.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning, 39*(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning, 44*(2), 283-305.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nitta, R., & Nakatsuhara, F. (2014). A multifaceted approach to investigating pre-task planning

- effects on paired oral test performance. *Language Testing*, 31(2), 147-175.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In Jane Arnold (ed.) *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Proshyants, N. A. (2010). Formation of Foreign Linguistic Competencies in Professional Discourse. *Scientific and Research Work*, 3, 34-38.
- Raven, J. (2002). *Competence in Modern Society: Revelation, Development and Implementation*. M.: Cogito-Center.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Tavil, Z. M. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learners' communicative competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 765-770.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 426-439.

YÜKSEKÖĞRETİM

UNIVERSITY STUDENTS 'SOCIAL NETWORK ANALYSIS: ADNAN MENDERES UNIVERSITY ATÇA VOCATIONAL SCHOOL

Şanser VURGUN

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu,
sanser.vurgun@adu.edu.tr

Mümin ESER

Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli Meslek Yüksekokulu,
meser@adu.edu.tr

Güliz Müge AKPINAR

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu,
gakpinar@adu.edu.tr

Abstract

Social networks, which have been used since the beginning of the 1900's on the world, have become the most important means of communication for both young people and adults today. When viewed purposefully, it is based on social networks; it can be expressed that people define themselves in society, communicate with other people, and express themselves in various forms with various applications and programs supported on the internet. Especially the use of social networking, one of the most important forms of communication for today's youth; which brings together various questions and problems such as how this structure is used for what purpose, how it is adopted in the first place, and how it can become functional in education through the possible outcomes. In this study; Adnan Meander University Atça Vocational School will try to show the students' social network adoption situations and social network usage intentions. In the study, Public Relations and Publicity, which is a social section in the college, and the technical departments of Title Deed and Cadastre will be compared. In this light, the students' approach to social networks will be examined and the solution proposal will be tried to be presented in this context. Key Words: Social Network, Vocational School, Communication.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARA BAKIŞ AÇISI: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ATÇA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Özet

Dünya üzerinde 1900 lü yılların başlarından itibaren kullanılmaya başlayan sosyal ağlar, bugün hem gençlerin hem de yetişkinlerin en önemli iletişim aracı haline gelmiş bulunmaktadır. Amaçsal olarak bakıldığında sosyal ağların temeli; insanların toplum içinde kendilerini tanımlamak, diğer insanlarla iletişim kurmak ve internet üzerinden desteklenen çeşitli uygulama ve programlar ile kendilerini çeşitli biçimlerde ifade etmek şeklinde ifade edilebilir. Özellikle günümüz gençliğinin en önemli iletişim biçimlerinden biri olan sosyal ağ kullanımı; beraberinde bu yapının ne amaçla kullanıldığı, ne oranda benimsendiği ve hatta ortaya çıkabilecek sonuçlarla ne şekilde eğitim içerisinde işlevsel hale gelebileceği gibi çeşitli soru ve sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmamızda; Adnan menderes Üniversitesi Atça Meslek Yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin sosyal ağları benimseme durumları ve sosyal ağları kullanım amaçları ortaya konmaya çalışılacaktır. Çalışmada yüksekokul içinde yer alan sosyal bir bölüm olan Halkla İlişkiler ve Tanıtım ile teknik bir bölüm olan Tapu ve Kadastro bölümleri karşılaştırılacaktır. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar ışığında öğrencilerin sosyal ağlara olan yaklaşımları incelenecek ve bu konuda çözüm önerileri ortaya konmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Ağ, Meslek Yüksekokulu, İletişim.

1.Giriş ve Teorik Kısım:

İnsanlar, değişen çağ ve gelişen teknoloji ile birlikte birçok ihtiyacını farklılaştırmıştır. Söz konusu farklılık hali kişilerin alışkanlıklarına da sirayet etmiş ve sonunda hayatın her anı teknoloji tarafından belirlenir bir hal almıştır. Bilhassa günümüzde insanların yaşadıkları anı, ruhsal durumlarını gerek paylaşma gerekse bu hususlarda mesaj verme eğilimleri artmış, internet denilen teknolojinin eskiye nazaran daha fazla gelişmesi ile bu eğilimler mümkünat kazanmıştır.

Kişilerin sözü edilen eğilim ve ihtiyaçlar sosyal medya adı verilen bu mecralara işlenmekte ve bu ortamlar hayatım deyim yerindeyse tam da kalbinde bulunmaktadır. Özellikle günümüz yaşamında gençler yaşadıkları günün tüm detaylarını gözler önüne serme ihtiyacı hissetmekte ve dolayısıyla sosyal medya kullanımı da gün be gün artmaktadır. Her ne kadar ortaya çıkış amacı sosyal medya ve sosyal mecralar olmasa da, 1970'lerde ortaya çıkan ve hızla gelişmeye devam eden internet dünyası günümüzde hayatımızın ayrılmaz bir parçası konumuna gelmiştir. Bilhassa internet kullanımının son

20 yılda önemli bir artış göstermesi sonucunda sosyal ağlar günümüzün en önemli iletişim araçları haline gelmiştir.⁶²

Bu durumu sağlayan en önemli özellikler; sürekli güncellenir halde bulunması, çoklu kullanım ve iletişime açık bir halde bulunması ve kişilerin sanal ortam paylaşımlarına yer vermesi vs.dir. Bu ortam ile kişiler; kendilerine ait düşünceleri ortaya koymakta, beğenilerini başka kişilerle paylaşmakta, başka hayatları her an takip edebilme olanağı bulmakta, resim/video paylaşımlarında bulunmaktadır.

Günümüz dünyası gelişen teknolojik iletişim ortamlarını genel bir adda toplayarak buna yeni medya adını vermiştir. Bu ortamlar çoklu ortam teknolojiyle donanımlanarak hem ses hem de görüntü gibi farklı özellikleri bir arada barındırarak kullanıcıya sunmak özelliği ile donatılmıştır.⁶³

Kişilere ait bir çok bilginin paylaşıldığı, çeşitli fırsat ve olanakların da bulunduğu sosyal medya ve bu tarz ortamlar Mayfield'a göre online (çevrimiçi) medyanın yeni bir türü olarak kabul edilir ve şu özellikleri barındırmaktadır:

- Katılımcılar:* Sosyal medya katılımcıları cesaretlendirir. Bilhassa herhangi bir katılımcının paylaşımı ya da öne sürdüğü görüşü ile ilgili olarak her bir kullanıcıdan toplu ya da ayrı ayrı bir biçimde geri bildirim alınmasına olanak tanır
- Açıklık:* Medya servisleri yoğun şekilde geribildirim ve katılımcılara açıktır. Bu servisler oylama, yorum ve bilgi paylaşımı vb. hususlarda diğer kişilere cesaret sağlarlar.
- Konuşma:* Geleneksel medya sadece yayına ilişkin iken (içerik aktarımı ya da dinleyiciye bilgi ulaşımı), sosyal medya farklı bir biçimde iki yönlü konuşmaya olanak tanınması bakımından daha işlevsel bir konumdur.
- Toplum:* Sosyal medya toplumdaki bireylere çabuk ve etkili bir oluşum için izin verir. Kişiler de böylece sevdikleri fotoğraf, politik değerler, favori TV şovları gibi ilgili duydukları değer ve içerikleri farklı kişilerle, gruplarla ya da sadece kendileri ile paylaşırlar.
- Bağlantılılık:* Sosyal medyanın genel itibariyle diğer siteler, araştırmalar ve insanların ilgili oldukları herhangi bir konuda başka sayfalara bağlantı olanağı sunan linkler verilmesine olanak tanımaktadır.(Mayfield, 2010:6)

Yukarıda da izahına çalıştığımız sebeplerle birlikte sosyal medya ile geleneksel medyadan farkını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Erişim:* Hem geleneksel medya hem de sosyal medya teknolojileri herkesin kendine ait bir kitleye erişebilmesine olanak tanırken, sosyal medyanın olası gücü ve olanakları geleneksel medyaya göre oldukça fazla kişiye ulaşır ve ulaştırılabilir bir niteliğe sahiptir.
- Erişilebilirlik:* Geleneksel medya için üretim yapmak genellikle bürokrasinin ya da bir takım özel şirketlerin tekelinde ya da sahipliğinde iken; sosyal medya araçları genel olarak herkes tarafından hemen hemen hiç ya da oldukça az bir maliyetle kullanılabilir.
- Kullanılabilirlik:* Geleneksel medya üretimi, genel itibariyle bu iş üzerine uzmanlaştırılmış kişiler ve dolayısıyla eğitim gerektirmektedir. Fakat aynı şey sosyal medya için geçerli değildir. Sosyal medya ile ilgili mecralarda ortaya çıkarılan üretim, bu konuya ilgi duyan herkesçe yerine getirilebilmektedir. (Örneğin; Kişisel bloglar vs.)
- Yenilik:* Geleneksel medya iletişimlerinde (zoraki bir biçimde) meydana gelen zaman farkı (günler, haftalar, hatta aylar) ve ilgili kitlenin bu duruma olan etki ve tepkisi olan sosyal medya ile kıyaslandığında oldukça uzun olabilmektedir. (Tepkilerin zaman aralığına katılımcılar karar verir). Sosyal medya bilhassa kullanıcılar ve bu konuda üretim yapanlarca anında verilebilen tepkiler ışığında değişir, gelişir ve hatta en küçük bir fikirten dahi sosyal bir olgu meydana gelebilir bir niteliğe bürünebilir.(Örneğin: Gezi Olayları vs.) Ve zaman zaman

⁶² Hazar 2011:153 z

⁶³ Dilmen 2007:114-115

görülmektedir ki; geleneksel medya da sosyal medya araçlarına adapte olmaktadır.

- e) *Kalıcılık*: Geleneksel medya ortaya çıkarıldıktan ve hatta kullanıcılara ulaşmaya hazır olduktan sonra asla değiştirilemez. (Örneğin: bir dergi makalesi basıldıktan ve dağıtıldıktan sonra aynı makale üzerinde değişiklik yapılamaz); oysa sosyal medya ile ortaya çıkarılan ürünler ya da yorumlar yeniden düzenlemeyle anında değiştirilebilir, alınan feedback e göre yeniden şekillendirilebilir ve hatta olduğundan daha farklı bir konuma da getirilebilir. (Bat ve Vural, 2010:1-35)

Ayrıca yapılan çalışmalardan bazıları incelendiğinde, öğrencilerin sosyal medya ve internette nasıl vakit harcadıklarının ya da sosyal ağları ne amaçla kullandıklarını inceleyen birçok çalışma olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde ise, üniversitelerde okuyan öğrencilerin %98.3'ünün interneti yoğun bir şekilde kullandığı ve internetin öğrencilerin sosyal yaşamında büyük bir etken olarak öne çıktığı görülmektedir (Kaya et al., 2015). Bunu yanı sıra bilhassa gençler arasında vazgeçilmez bir iletişim aracı olarak ortaya çıkan ve devamlı surette gelişmekte olan sosyal ağların, ortaöğretimden de yükseköğretimden de birçok öğrenci tarafından yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Gülcan vd. de yaptıkları araştırmada öğrencilerin %98.3 sosyal ağlardan en az birine üye olduğu ve yoğun bir şekilde bu siteyi kullandıklarını gözlemlemişlerdir (Gülcan, Vurgun, Gürdin, & Akpınar, 2015).

2. Yöntem

Bu araştırma ön lisans eğitim alan öğrencilerin sosyal ağlara ilişkin bakış açısını, kullanım amaçlarını ve benimseme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Sosyal- beşeri ve teknik alanlarda sektöre ara eleman yetiştiren Atça Meslek Yüksekokulu öğrencileri örneğinde bir inceleme yapılmıştır.

Çalışmanın evrenini ADÜ Atça Meslek Yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Atça Meslek Yüksekokulu programlarında okuyan, tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 188 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amacı kısmında; Karal ve Kokoç (2010)'un geliştirdiği 5'li likert tipi ölçekleme kullanılarak oluşturulmuş olan 14 maddelik ölçek kullanılmıştır. Sosyal Ağların Benimsenmesi kısmında ise; Mazman (2009)'nın geliştirdiği 22 maddelik 5'li likert tipi ölçekleme kullanılarak oluşturulmuş ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek de toplam 35 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert ölçeğinde; 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum, olarak puanlanmıştır. Puanların artması öğrencilerin konu ile ilgili algılarının yüksek olduğunu belirtirken, azalması ise bu algının düşük olduğunu göstermektedir.

Ayrıca çalışmada yer alan ankete ek olarak Mazman (2009) tarafından geliştirilen ve bazı ekstra maddelerin eklenmesiyle oluşturulan demografik durum ölçeği de eklenerek çözümlenmeler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Anket çalışmasından elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımına uyduğu varsayılarak istatistiksel analiz yöntemi olarak frekans ve T- testi uygulanmıştır.

Çalışmanın "Cronbach Alfa" katsayısına bakıldığında ise; istatistik tutum ölçeğine ilişkin elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı değeri, ölçme aracının homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte olup, hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 1'e yaklaştığı derecede ölçme aracının tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir.

- $0,00 < \alpha < 0,40$ olduğu zaman ölçek güvenilir değildir.
- $0,41 < \alpha < 0,60$ olduğu zaman ölçek düşük güvenilirliktedir.
- $0,61 < \alpha < 0,80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilirlidir.

- $0,81 < \rho < 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirdir. (Yaşar, 2014:63)

Bu bağlamda değerlendirildiğinde ve çalışmamızda yer alan Cronbach Alfa Katsayısı dikkate alındığında, birinci bölümde 0,820, ikinci bölümdeki ölçeğin 0,782 ve demografik kısmın ölçeğinin ise Cronbach Alfa Katsayısı 0,714 olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin yüksek ve orta düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.Bulgular ve Değerlendirmeler

3.1.Demografik Özelliklerle İlgili Bulgu ve Değerlendirmeler:

Çalışmada demografik değişkenler olarak ilk değerlendirme “Cinsiyet” üzerinden gösterilmektedir. Veriler aşağıdaki gibi olmakla beraber ekstradan yapılmış olan “T testi”nde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kız	126	64,9	64,9	64,9
Valid Erkek	68	35,1	35,1	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları bölümlere, sınıflara ve öğrenim türlerine göre dağılımları aşağıdaki gibidir.

Bölüm

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Halkala İlişkiler	84	43,3	43,3	43,3
Valid Tapu	50	25,8	25,8	69,1
Valid Tarımsal İşletme	10	5,2	5,2	74,2
Valid Büro yönetimi	50	25,8	25,8	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Sınıf

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Birinci sınıf	127	65,5	65,5	65,5
Valid İkinci Sınıf	67	34,5	34,5	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Öğrenim Türü

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Birinci Öğretim	134	69,1	69,1	69,1
Valid İkinci Öğretim	60	30,9	30,9	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Demografik kısım ile ilgili diğer sorulara bakıldığında ise öğrencilere sorulan son sorular sosyal ağda kalma süreleri ile herhangi bir sosyal ağa ait gruba üyeliklerinin bulunup, bulunmadığı ile ilgilidir. Buna göre aşağıdaki tablo değerlendirildiğinde ankete katılan öğrencilerinin verdiği cevaplara göre ankete katılanların büyük çoğunluğu yüzde 39,2 ile yaklaşık yarım saat sosyal ağda kaldığını belirtmiştir.

Sosyal Ağda Kalma Süresi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 15 Dakikadan az	51	26,3	26,3	26,3
Valid Yaklaşık yarım saat	76	39,2	39,2	65,5

Yaklaşık 1 saat	39	20,1	20,1	85,6
1-3 saat	10	5,2	5,2	90,7
3 Saaten fazla	18	9,3	9,3	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Bu soru grubundaki son soru olan ankete katılanların üyesi oldukları herhangi bir sosyal grubun olup olmadığına dair soruda ise, ankete katılanların yüzde 74,2 si evet cevabı vermiştir.

Üyesi Olduğunuz Grup Varmı

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Evet	144	74,2	74,2	74,2
Valid Hayır	50	25,8	25,8	100,0
Total	194	100,0	100,0	

3.2.Sosyal Ağlara İlişkin Değerlendirmeler:

Kullanılan ölçekteki soruların bir kısmı sosyal ağların kullanım amacını belirlemeye yönelik, bir kısmı ise sosyal ağların benimsenmesine yöneliktir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir.

3.2.1.Sosyal Ağların Kullanım Amacının Belirlenmesi:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Sosyal ağlar sayesinde daha kısa sürede daha fazla kişiyle iletişim kuruyorum.	194	3,4433	1,33093
Sosyal ağlarda daha kısa sürede daha çok şeyi paylaşıyorum	194	3,4227	1,20306
Sosyal ağlardaki farklı bakış açıları benim bakış açımı da geliştiriyor.	194	3,1701	1,26201
Sosyal ağları yararlı buluyorum.	194	3,3144	1,17799
Sosyal ağ sitelerine kolaylıkla üye oldum.	194	3,6340	1,19371
Sosyal ağların özelliklerini rahatlıkla öğreniyorum.	193	3,8135	1,05397
Sosyal ağların özelliklerini güçlük çekmeden kullanıyorum.	194	3,8402	1,16523
Sosyal ağları kullanmayı kolay buluyorum.	194	3,7784	1,25395
Fikirlerine önem verdiğim kişiler sosyal ağ sitelerini kullanmamı önerdiği için kullanıyorum.	194	2,3196	1,19625
Fikirlerine önem verdiğim kişiler sosyal ağ sitelerini kullandığı için kullanıyorum.	194	2,3505	1,29600
Çevremdeki kişiler birbiriyle iletişim ve paylaşım için	194	3,0722	2,45898
Çevremdeki kişilerin çoğu sosyal ağ sitelerini kullanıyor, ben de onlara uyum sağlamak için kullanıyorum.	194	2,6649	1,35284
Sosyal ağları kullanmak için gerekli bilgi ve kaynaklara kolaylıkla erişiyorum.	194	3,5000	1,23107
Sosyal ağları kullanırken rahatlıkla yardım alabiliyorum.	193	3,5285	1,27085
İnternet erişimim olan her yerden sosyal ağlara istediğim zaman erişebiliyorum.	193	3,8549	1,07028
Sosyal ağ sitelerinde kendi sayfamı (profilimi) kişiselleştiriyorum	193	3,8808	1,15528
Sosyal ağlar ile kendi öğrenmelerimi ve diğer etkinliklerimi kendime uygun bir şekilde düzenliyorum.	194	3,6495	1,17435
Sosyal ağlar ile kendi kişisel ilgi ve gereksinimlerim	194	3,4691	1,26392
Sosyal ağ ortamında benimle ortak ilgi ve gereksinimlere sahip bireylerle gruplar (topluluklar)/konu başlıklarını oluşturun.	194	2,8763	1,32929
Sosyal ağlar ile ortak ilgi alanları doğrultusunda katıldığım gruplardaki grup üyeleri/takip ettiğim kişiler ile olan ilişkilerim güçleniyor.	194	3,1082	1,19309
Sosyal ağlar ile ortak ilgi ve amaçlara sahip olduğum diğer bireylerle işbirliği içinde çalışıyorum.	194	2,8969	1,22989

Kullanım amacı incelendiğinde en yüksek değer, “sosyal ağ sitelerinde kendi profilimi kişiselleştiriyorum” ibaresi olduğu, en düşük değer ise 2.31 ile “fikirlerine değer verdiğim kişiler sosyal ağ sitelerini kullanmamı önerdikleri için kullanıyorum” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu soru grubunun ortalaması 3.47 dir.

3.2.2.Sosyal Ağların Benimsenmesi:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Kendime özgü alan (profil, kişisel sayfa...) yaratma imkanı sunduğu için kullanıyorum	194	3,3866	1,21733
Yeni insanlarla tanışmak, yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanıyorum.	194	2,8299	1,30242
Mevcut arkadaşlarımla iletişimimi devam ettirmek amacıyla kullanıyorum.	194	3,8660	1,20988
Diğer insanlar tarafından tanınmak amacıyla kullanıyorum.	194	2,3247	1,26847
Okul proje/ödevlerimle ilgili araştırma yapmak için kullanıyorum.	194	3,1082	1,29312
İlgilendiğim insanların ve arkadaşlarımla yaşamlarını incelemek amacıyla kullanıyorum.	194	3,2526	1,22289
Eski arkadaşlarımla tekrar iletişime geçmek için kullanıyorum.	194	3,6392	1,14887
Eğitim amaçlı grupları ve etkinlikleri incelemek amacıyla kullanıyorum.	193	3,2850	1,26928
Düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak için kullanıyorum.	194	3,0928	1,30826
İlgimi çeken gruplara katılmak için kullanıyorum.	194	3,0825	1,33250
Beğendiğim nesnelere (video, resim, not...) paylaşmak için kullanıyorum.	194	3,4691	1,26801
Güncel, farklı bilgiler ve düşüncelerle karşılaşmak amacıyla kullanıyorum.	194	3,5928	1,18021
Yabancı dil bilgimi geliştirmek amacıyla kullanıyorum.	194	2,8763	1,34093
Farklı kültürlerden insanlarla tanışmak amacıyla kullanıyorum.	194	2,7680	1,33615

Sosyal Ağ benimsenmesi kısmında ise en yüksek değer, 3.86 ile “Mevcut arkadaşlarımla iletişimimi devam ettirmek için kullanıyorum” ifadesinde olup, en düşük değer ise 2.32 ile “diğer insanlar tarafından tanınmak amacıyla kullanıyorum” ifadesi olmuştur. Grubun ortalaması ise 3.14 olarak belirlenmiştir.

3.2.3.T testi ve Anova testi uygulanarak ortaya çıkarılan anlamlı farklılıklar:

Yapılan Örgüt Kültürünü oluşturmaya yönelik olan sorularda, T Testi yapıldığında ortaya çıkan farklılıklar ise şunlardır:

Sosyal ağlardaki farklı bakış açıları benim bakış açımı da geliştiriyor.	Birinci Öğretim	134	2,9627	1,26495	,001
	İkinci Öğretim	60	3,6333	1,13446	,000

Buradan hareketle, birinci öğretimde okuyan öğrencilerin ikinci öğretim okuyanlara göre bu hususta daha olumsuz bir görüş sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal ağlar ile kendi kişisel ilgi ve gereksinimlerim doğrultusunda hareket ediyorum.	Birinci Öğretim	134	3,3358	1,33740	,028
	İkinci Öğretim	60	3,7667	1,03115	,016

Yapılan T testi ile ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin, birinci öğretimdekilere göre daha fazla oranda kişisel gereksinimlerine karşı duyarlılık içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.

Okul proje/ödevlerimle ilgili araştırma yapmak için kullanıyorum.	Birinci Öğretim	134	2,9701	1,26218	,026
	İkinci Öğretim	60	3,4167	1,31860	,029

Buradan hareketle, ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin, birinci öğretimde okuyanlara göre daha fazla oranda sosyal medyayı okul proje ya da ödevlerinde araştırma yapmak amacıyla kullandıklarını saptamış bulunmaktayız.

İlgimi çeken gruplara katılmak için kullanıyorum.	Evet	144	3,2083	1,29483	,025
	Hayır	50	2,7200	1,38564	,032

Verilen cevaplar incelendiğinde ankete katılanların büyük çoğunluğunun ilgi çeken gruplara katılmak için sosyal ağları kullandığı ortaya çıkarılmıştır.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Sosyal ağlarda daha kısa sürede daha çok şeyi paylaşıyorum	18,435	4	4,609	3,339	,011	G1-G5
Gruplar Arası						
Gruplar içi	260,905	189	1,380			
Toplam						

GRUPLAR	N	ORTALAMA	STANDART SAPMA
G1- 15 Dakikadan az	51	3,0392	1,14823
G2- Yaklaşık yarım saat	76	3,4737	1,22718
G3- Yaklaşık 1 saat	39	3,4103	1,22942
G4- 1-3 saat	10	3,7000	,82327
G5- 3 Saaten fazla	18	4,1667	1,04319
Toplam	194	3,4227	1,20306

Sosyal Ağlarda kalma süresi ile ilgili soruda Anova testi uygulanmıştır. Bu hususta 15 dakikadan az sosyal ağlarda kalanlar ile 3 saatten fazla kalanlar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yani 3 saatten fazla kalanlar daha kısa sürede daha çok şey paylaştıkları yargısına varmışlardır.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Sosyal ağları kullanmayı kolay buluyorum.	14,820	4	3,705	2,426	,049	G2-G5
Gruplar Arası						
Gruplar içi	288,649	189	1,527			
Toplam	303,469	193				

GRUPLAR	N	ORTALAMA	STANDART SAPMA
G1- 15 Dakikadan az	51	3,6863	1,15741
G2- Yaklaşık yarım saat	76	3,5921	1,33843
G3- Yaklaşık 1 saat	39	3,9231	1,30555
G4- 1-3 saat	10	3,7000	1,33749
G5- 3 Saaten fazla	18	4,5556	,61570
Toplam	194	3,7784	1,25395

Sosyal Ağların kullanımını kolay bulma ile ilgili soruda yapılan Anova testinde ise yaklaşık yarım saat sosyal ağda kalanlar ile 3 saatten fazla kalanlar arasında anlamlı bir fark bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda 3 saatten fazla sosyal ağda kalanların sosyal ağları kullanmayı diğer gruba göre daha kolay buldukları ortaya çıkarılmıştır.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Sosyal ağ sitelerine kolaylıkla üye oldum.	18,483	3	6,161	4,563	,004	G1-G2
Gruplar Arası						
Gruplar içi	256,532	190	1,350			G2-G4
Toplam	275,015	193				

GRUPLAR	N	ORTALAMA	STANDART SAPMA
G1 Halkla İlişkiler	84	3,4762	1,16656
G2 Tapu	50	4,0200	1,20357
G3 Büro	10	2,7000	1,25167
G4 Tarımsal İşletmecilik	50	3,7000	1,09265
Toplam	194	3,6340	1,19371

Yapılan Anova testinde Sosyal ağ sitelerine üye olmak hususunda halkla ilişkiler ve Tanıtım ile Tapu ve Kadastro, Tapu ve Kadastro bölümü ile de Tarımsal İşletmecilik bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Tapu ve Kadastro bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre daha kolay bir biçimde üye oldukları görülmüştür.

4.Sonuç

Yapılan araştırma neticesinde öğrencilerin sosyal ağlara bakış açılarının önemli derece olumlu olduğu görülmüştür. Ankette yer alan sorular incelendiğinde yukarıdaki gibi farklı sorularda Anova testi yapılarak belirli farkların bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda da özellikle üyelik konusunda Tapu ve Kadastro öğrencilerinin daha kolay üye olma konusunda rahatlık yaşadıkları ortaya çıkmış olsa da aslında genel olarak konuya duyulan duyarlılığın bölümler arasında yakın bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Günümüzde gelişen teknolojik imkânlar ve gün be gün artan sosyal ağlar ve kullanımları konusunda okulumuz öğrencilerinin duyarlı olduğu ve kullanmaya yatkın oldukları ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

- MAYFIELD, Antony, What is Social Media, iCrossing, e-book, s.6., http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What_is_Social_Media_iCrossing_ebook.pdf.
- Mazman, S. G. (2009). Sosyal Ağların Benimsenme Süreci Ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- DİLMEN, Necmi Emel (2007), Yeni Medya Kavramı Çerçevesinde İnternet Günlükleri-Bloglar ve Gazeteciliğe Yansımaları, Marmara İletişim Dergisi, Sayı:12 Şubat.
- Bat ve Vural, Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma, Yaşar Üniversitesi Dergisi, 20(5) 3348-3382.
- Yaşar, M., (2014) "İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması" Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 36 Sayfa: 59-75, http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1428620766_5.pdf (Erişim Tarihi: 16.01.2017).

A RESEARCH ON THE DETERMINATION OF VIOLENCE TRENDS OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS: COMPARISON OF ADNAN MENDERES UNIVERSITY ATÇA VOCATIONAL HIGHER SCHOOL AND NAZILLI VOCATIONAL SCHOOL

Şanser VURGUN

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu,
sanser.vurgun@adu.edu.tr

Mümin ESER

Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli Meslek Yüksekokulu,
meser@adu.edu.tr

Güliz Müge AKPINAR

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu,
gakpinar@adu.edu.tr

Abstract

Generally speaking, the violence corresponding to the concepts of abuse of power or malicious intent is often a form of behavior in which a malignant sensation possessed by a person is introduced to another side, to a group or to a pawn. With this behavior, people intend to create a kind of infringement or damage. Violence occurs in almost all social groups. The only factor in this matter is that the person has only "human characteristics". Therefore, violence can exist in every environment, every environment and every social group. In this study, students who study at Atca and Nazilli Vocational Schools located in Adnan Menderes University will try to measure "Tendency of Violence". Students who study at Atça Vocational College and Nazilli Vocational School will form the main bulk of the work. In the study, the validity and reliability of the violent tendency scale were used. In the analysis of the data, SPSS.16 package program, T-test will be used in statistical difference and analysis of relations.

Key Words: Violence, Tendency to Violence, Vocational School.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDET EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ATÇA MESLEK YÜKSEKOKULU VE NAZİLLİ MESLEK YÜKSEKOKULU KARŞILAŞTIRMASI

Özet

Genel itibariyle üstün bir gücün kötüye kullanılması ya da kötü niyetle kullanılması kavramlarına karşılık gelen şiddet, ekseriyetle kişilerin sahip olduğu kötü niyetli bir duygunun bir başka tarafa, bir gruba ya da bir hayvana yöneltilmesi sonucu ortaya çıkan bir davranış biçimi olarak meydana gelir. Bu davranış ile kişiler, bir tür hak ihlali ya da bir zarar ortaya çıkarmak niyeti içine girmektedirler. Şiddet hemen hemen tüm sosyal gruplarda meydana gelmektedir. Bu konuda meydana getirici tek unsur, kişinin sadece "insani özellikler" barındırıyor olmasıdır. Dolayısıyla şiddet her yerde, her ortamda ve her sosyal grupta kendini var edebilmektedir. Bu çalışmada Adnan Menderes Üniversitesi bünyesinde yer alan Atça ve Nazilli Meslek Yüksekokullarında okuyan öğrencilerin "Şiddet Eğilimi" ölçülmeye çalışılacaktır. Çalışmanın ana kütlesini Atça Meslek Yüksekokulunda ve Nazilli Meslek Yüksekokulunda okuyan öğrenciler oluşturacaktır. Araştırmada daha önce geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan şiddet eğilim ölçeği kullanılmaktadır. Verilerin analizinde SPSS.16 paket programı, istatistiksel farklılık ve ilişkilerin analizinde ise T-testi kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Şiddet Eğilimi, Meslek Yüksekokulu.

1.Giriş ve Teorik Kısım

Genel itibariyle üstün bir gücün kötüye kullanılması ya da kötü niyetle kullanılması kavramlarına karşılık gelen şiddet, ekseriyetle kişilerin sahip olduğu kötü niyetli bir duygunun bir başka tarafa, bir gruba ya da bir hayvana yöneltilmesi sonucu ortaya çıkan bir davranış biçimi olarak meydana gelir. Bu davranış ile kişiler, bir tür hak ihlali ya da bir zarar ortaya çıkarmak niyeti içine girmektedirler. Şiddet hemen hemen tüm sosyal gruplarda meydana gelmektedir. Bu konuda meydana getirici tek unsur, kişinin sadece "insani özellikler" barındırıyor olmasıdır. Dolayısıyla şiddet her yerde, her ortamda ve her sosyal grupta kendini var edebilmektedir.

İnsanlık tarihiyle birlikte ortaya çıkmış olan şiddet olgusu, birçok bireysel ve toplumsal öge ile birlikte karmaşık bir yapı ortaya koymaktadır. Bu nedenle şiddet olgusunu tanımlamak ve ortaya çıkarmak da

kolay olmamaktadır. Kendini çok farklı biçimlerde gösterebilen şiddet olgusu, günümüzde gerek bireysel ve gerekse toplumsal boyutta sık sık karşılaşılabileceğimiz bir olgudur. Baskı, eziyet, korkutma, sindirme, öldürme, cezalandırma, başkaldırı, her toplumda derece derece fakat sürekli bir biçimde günlük yaşamda rastlanan şiddet türleridir. (Kocacık, 2001:1.)

Şiddet kavramı sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma olarak tanımlanır. Şiddet olayları ise; insanları sindirmek, korkutmak için yaratılan olay ya da girişimler olarak tanımlanmaktadır. (Ünsal, 1996:29)

1.2. Şiddet Türleri

Şiddet dendiğinde, ilk akla gelen fiziksel şiddet olur. Oysa fiziksel şiddetin yanı sıra fiziksel olmayan şiddet biçimleri de son derece yaygındır ve bu biçimlerin insan üzerinde çok zararlı etkileri vardır. Örneğin hakaret, aşağılama, küçümseme, eve kapama, zorla cinsel ilişki kurma, ölümle tehdit etme, gibi. Bunlar genelde ülkemizde şiddet yaşayan ve uygulayan pek çok kişi tarafından şiddet olarak tanımlanmaz ve daha az önemsenir. Ama fiziksel şiddet dışında kalan şiddet ve baskı yöntemleri en az fiziksel şiddet kadar kısa ve uzun vadeli çok olumsuz izler bırakır. Şiddet türlerine kısaca şu şekilde betimleyebiliriz.

1.2.1.Fiziksel şiddet:

İnsan bedenine yönelik her türlü saldırı, fiziksel şiddettir. Tokat, tekme ve yumruk atmak, sarsmak, hırpalamak, boğaz sıkmak, bağlamak, saç çekmek, herhangi bir cisim atmak, kesici ve delici aletler ya da ateşli silahlarla yaralamak, işkence yapmak, sağlıksız koşullarda yaşamaya zorlamak, sağlık hizmetlerinden yararlanmayı engellemek ve öldürmek gibi eylemler fiziksel şiddet tanımına dâhildir.

Belirtilmelidir ki; diğer şiddet türlerinde olduğu gibi, töre, namus, gelenek, görenek gibi kavramlar fiziksel şiddete bahane edilemez. Kadının giydiği kıyafet, gittiği yer, konuştuğu insan, evlilik dışı ilişkisi olması, evlilik dışı hamile kalması, bâkire olmaması, ailesinin istediği kişiyle evlenmek istememesi, boşanmak/ ayrılmak istemesi, çalışmak istemesi gibi nedenlerle şiddet uygulayan kişilerin alacağı cezalar hafifletilmez.

1.2.2.Psikolojik (duygusal) şiddet:

Kişinin bedeninden çok ruh sağlığını hedef alan şiddet türü psikolojik şiddettir. Genellikle bir defaya mahsus eylemlerden çok sürekliliği olan eylemler psikolojik şiddet olarak tanımlanır. Sürekli olarak bağırarak, korkutmak, küfür veya hakaret etmek, aileyle, arkadaşlarla, komşularla görüştürmemek, giyim tarzıyla ilgili baskı yapmak, eve hapsedmek, çocuklardan uzaklaştırmak, kıskançlık bahanesiyle sürekli kontrol altında tutmak, başkalarıyla kıyaslamak, sevdiği eşya ve hayvanlara zarar vermek, tehdit etmek, şantaj yapmak, aynı şekilde düşünmeye zorlamak ya da iş hayatında mobbing gibi uygulamalara maruz bırakmak gibi eylemler psikolojik şiddet içeren eylemler olarak sıralanabilir.

Birçok insana göre psikolojik şiddetin etkileri çoğunlukla gözle görülür olmadığı için hafife alınır, ama bu tür şiddet kişide ağır yaralar açabilir. Psikolojik şiddet görülenlerde sürekli korku içinde yaşamak, kendini değersiz hissetmek, depresyon, intihar eğilimi, bağımlılık, utanç ve suçluluk duygusu, uyku ve beslenme bozuklukları, sosyal ilişkilerin bozulması gibi duygusal/psikolojik rahatsızlıklar görülebilir.

1.2.3.Ekonomik şiddet:

Ekonomik kaynakların ve paranın düzenli bir şekilde insan üzerinde bir yaptırım, tehdit ve kontrol aracı olarak kullanılması halidir. Koşullar elverdiği halde evin masraflarını karşılamamak, para vermemek, kısıtlı para vermek, ailenin gelir ve giderleri konusunda bilgi vermemek, aileyi ilgilendiren maddi konularda fikir almadan tek başına karar vermek, kişinin mallarına ve gelirine el koymak, çalışmasına engel olmak, istemediği işte zorla çalıştırmak gibi davranışlar ekonomik şiddete birer örnektir.

1.2.4.Cinsel şiddet:

Kişileri rıza göstermediği herhangi bir cinsel davranışa zorlamak cinsel şiddettir. Cinsel şiddet ayrıca cinselliğin bir tehdit, sindirme ve kontrol etme aracı olarak kullanılmasını da içerir. Çocukların cinsel istismarı, evlilik içi ya da evlilik dışı tecavüz (kişinin istemediği zamanda, istemediği şekilde, istemediği biriyle cinsel ilişkiye zorlanması ya da yabancı cisimlerle cinsel organa saldırı), cinsel saldırı (tecavüze varmayan her türlü istenmeyen cinsel temas; elle sarkıntılık gibi), cinsel taciz (sözlü ya da yazılı cinsel içerikli rahatsızlık verici davranışlar; örneğin rahatsızlık verici cinsel imalar içeren telefon mesajları, mektuplar), cinsel organlara zarar vermek, zorla cinsel içerikli yayın izletmek, cinsel organları rahatsızlık verici şekilde teşhir etmek, çocuk doğurmaya veya doğurmamaya zorlamak, zorla kürtaj yaptırtmak, fuşşa zorlamak, zorla evlendirmek, bekâret kontrolü ve benzeri eylemler, cinsel şiddet olarak tanımlanır.(<http://www.kadinininsanhaklari.org/kadinin-insan-haklari/yasalardaki-haklarimiz/siddet-goren-kadin-ne-yapabilir/kadina-karsi-siddet-ve-siddet-turleri/>)

2.Yöntem:

Bu araştırma ön lisans eğitim alan öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Sosyal- beşeri ve teknik alanlarda sektöre ara eleman yetiştiren Atça Meslek Yüksekokulu ile Nazilli Meslek Yüksekokulu öğrencileri örneğinde bir inceleme yapılmıştır.

Çalışmanın evrenini ADÜ Atça ve Nazilli Meslek Yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Atça Meslek Yüksekokulu programlarında okuyan ve tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 188 öğrenci ile Nazilli Meslek Yüksekokulunda okuyan 320 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışmada Göka ve arkadaşları tarafından 1995 yılında geliştirilen Şiddet Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert ölçeğinde; 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum, olarak puanlanmıştır. Puanların artması öğrencilerin şiddet algısının yüksek olduğunu belirtirken, azalması ise bu algının düşük olduğunu göstermektedir.Anket çalışmasından elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımına uyduğu varsayılarak istatistiksel analiz yöntemi olarak frekans ve t- testi uygulanmıştır.

Ayrıca çalışmada yer alan ankete ek olarak Mazman (2009) tarafından geliştirilen ve bazı ekstra maddelerin eklenmesiyle oluşturulan demografik durum ölçeği de eklenerek çözümlenmeler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın “Cronbach Alfa” katsayısına bakıldığında ise; istatistik tutum ölçeğine ilişkin elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı değeri, ölçme aracının homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte olup, hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 1'e yaklaştığı derecede ölçme aracının tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir.

- $0,00 < \alpha < 0,40$ olduğu zaman ölçek güvenilir değildir.
- $0,41 < \alpha < 0,60$ olduğu zaman ölçek düşük güvenilirliktedir.
- $0,61 < \alpha < 0,80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilirlidir.
- $0,81 < \alpha < 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirlidir. (Yaşar, 2014:63)

Bu bağlamda değerlendirildiğinde ve çalışmamızdada yer alan Cronbach Alfa Katsayısı dikkate alındığında, ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı 0,887 olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin yüksek ve orta düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.Bulgular

3.1.Demografik bulgular:

Çalışmada demografik değişkenler olarak ilk değerlendirme “Cinsiyet” üzerinden gösterilmektedir.

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Kız	286	56,2	56,2
Valid Erkek	223	43,8	43,8
Total	509	100,0	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin okullara göre dağılımları aşağıdaki gibidir.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nazilli MYO	320	62,9	62,9	62,9
Valid Atça MYO	189	37,1	37,1	100,0
Total	509	100,0	100,0	

3.2.Şiddete İlişkin Bulgular

Kullanılan ölçekteki soruların özel bir bölümü olmayıp hepsi şiddet eğilimi algısına yöneliktir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar ve anlamlı farklılıklar şu şekildedir:

3.2.1.Atça Meslek Yüksekokuluna İlişkin Değerlendirmeler:

	N	Mean	Std. Deviation
Hoşuma gitmeyen bir olay karşısında hemen sinirlenirim.	189	3,4339	1,37691
Doğru olduğuna inandığım konularda eleştirilmek beni sinirlendirir.	189	3,2434	1,47100
Rahatsız olduğum durumlar karşısında sinirlendiğimde kendimi kontrol edemiyorum.	189	2,7037	1,37881
Duygusal ya da fiziksel olarak rahatsız edildiğimde fiziksel olarak karşılık verme isteği duyarım.	189	2,7196	1,45890
Sinirli olduğumda bir şeyleri kırma isteği duyarım.	189	2,4974	1,52156
Arkadaşlarım, annem, baba vb. insanlarla çok sık tartışmaya girerim.	189	1,7037	1,03504
Hak etmiş olanlara layık oldukları ceza verilmelidir.	189	4,3333	1,14390
Eğer beğenmediğim bir şey olursa en yakınım bile tartışırım.	188	2,8670	1,42865
Bence hayvanların av maksadıyla vurulmasında sakınca yoktur.	189	1,6931	1,14901
Diğerlerinin saldırılarına karşı güçlü bir arkadaş grubu mutlaka olmalıdır.	189	2,8942	1,48016
Eğer saldırıya uğramışsam aradan geçen zamana bakmaksızın aynı şekilde karşılık veririm.	189	2,9312	1,38784
İnsan çevreden gelecek tehditlere her zaman hazır olmalıdır.	189	4,0741	1,20496
Bu dünyada en önemli şey diğerlerinden güçlü olmaktır.	189	2,4074	1,37537
Sık sık kavga ederim.	189	1,5714	1,01133
Bazı insanlara karşı zor kullanılabileceğine inanırım.	189	2,3175	1,43095
Bazı hallerde insanlara karşı zor kullanılabileceğine inanırım.	189	2,5079	1,46091
Kavgaları seyretmek hoşuma gider.	189	2,2116	1,48670
İnsanların benden korkması hoşuma gider.	189	1,7672	1,11507
Bazen başkalarına zarar verme isteği duyarım.	189	1,6931	1,16738
Sokakta başıboş dolaşan hayvanlar ortadan kaldırılmalıdır.	189	1,8466	1,30578

Atça Myo ya ilişkin değerlendirmelere bakıldığında, en yüksek değer “hak etmiş olanlara layık oldukları ceza verilmelidir” ibaresinde olduğu, en düşük değer ise “sık sık kavga ederim” ibaresinde olduğu görülmektedir. Atça Myo nun ortalama değerine bakıldığında ise 2.57 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle de şiddet eğiliminin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

3.2.2. Nazilli Meslek Yüksekokulu’na İlişkin Değerlendirmeler:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Hoşuma gitmeyen bir olay karşısında hemen sinirlenirim.	320	3,4375	1,40392
Doğru olduğuna inandığım konularda eleştirilmek beni sinirlendirir.	320	3,5375	1,43572
Rahatsız olduğum durumlar karşısında sinirlendiğimde kendimi kontrol edemiyorum.	320	2,9844	1,50748
Duygusal ya da fiziksel olarak rahatsız edildiğimde fiziksel olarak karşılık verme isteği duyarım.	320	2,6156	1,43372
Sinirli olduğumda bir şeyleri kırma isteği duyarım.	320	2,3219	1,52703
Arkadaşlarım, annem, baba vb. insanlarla çok sık tartışmaya girerim.	320	1,7688	1,11261
Hak etmiş olanlara layık oldukları ceza verilmelidir.	320	4,0469	1,31342

Eğer beğenmediğim bir şey olursa en yakınım ile bile tartışırım.	320	3,0406	1,49657
Bence hayvanların av maksadıyla vurulmasında sakınca yoktur.	320	1,6625	1,14409
Diğerlerinin saldırılarına karşı güçlü bir arkadaş grubu mutlaka olmalıdır.	320	2,6437	1,45290
Eğer saldırıya uğramışsam aradan geçen zamana bakmaksızın aynı şekilde karşılık veririm.	320	2,7156	1,53038
İnsan çevreden gelecek tehditlere her zaman hazır olmalıdır.	320	3,7906	1,36799
Bu dünyada en önemli şey diğerlerinden güçlü olmaktır.	320	2,6344	1,43645
Sık sık kavga ederim.	320	1,7594	1,19360
Bazı insanlara karşı zor kullanılabilmesine inanırım.	320	2,1906	1,29790
Bazı hallerde insanlara karşı zor kullanılabilmesine inanırım.	320	2,2969	1,35859
Kavgaları seyretmek hoşuma gider.	320	2,0281	1,40392
İnsanların benden korkması hoşuma gider.	320	1,8344	1,28437
Bazen başkalarına zarar verme isteği duyarım.	320	1,6719	1,24763
Sokakta başıboş dolaşan hayvanlar ortadan kaldırılmalıdır.	320	1,7656	1,35005

Nazilli Myo ya ilişkin veriler incelendiğinde ise; en yüksek değer 4.04 ile “Hak etmiş olanlara layık oldukları ceza verilmelidir” ibaresi, en düşük değer ise 1.67 ile “başkalarına zarar verme isteği duyarım” ibaresi olduğu ortaya çıkmıştır. Grup ortalaması ise 2,4 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda Nazilli Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin yüksek bir derecede olmadığı görülmektedir.

3.2.3. Yapılan T Testi İle Ortaya Çıkarılan Anlamlı Farklılıklar:

Cinsiyete ilişkin Atça Myo katılımcıları arasında yapılan T testinde aşağıdaki şekilde anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir.

	Cinsiyetiniz	N	Mean	Std. Deviation	Anlamlılık
Duygusal ya da fiziksel olarak rahatsız edildiğimde fiziksel olarak karşılık verme isteği duyarım.	Kız	103	2,4563	1,45371	,006
	Erkek	86	3,0349	1,40961	,006
Bence hayvanların av maksadıyla vurulmasında sakınca yoktur.	Kız	103	1,4272	,92463	,000
	Erkek	86	2,0116	1,30604	,001
Diğerlerinin saldırılarına karşı güçlü bir arkadaş grubu mutlaka olmalıdır.	Kız	103	2,6990	1,45410	,047
	Erkek	86	3,1279	1,48559	,047
Sık sık kavga ederim.	Kız	103	1,3592	,72564	,001
	Erkek	86	1,8256	1,22898	,002

Cinsiyete ilişkin Nazilli Myo katılımcıları arasında yapılan T testinde aşağıdaki şekilde anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir.

	Cinsiyetiniz	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Eğer beğenmediğim bir şey olursa en yakınım ile bile tartışırım.	Kız	183	2,8525	1,46200	,009
	Erkek	137	3,2920	1,51055	,010
Bence hayvanların av maksadıyla vurulmasında sakınca yoktur.	Kız	183	1,3224	,80513	,000
	Erkek	137	2,1168	1,35617	,000
Bazı hallerde insanlara karşı zor kullanılabilmesine inanırım.	Kız	183	2,1530	1,35004	,028
	Erkek	137	2,4891	1,35102	,028
Sokakta başıboş dolaşan hayvanlar ortadan kaldırılmalıdır.	Kız	183	1,6339	1,27631	,043
	Erkek	137	1,9416	1,42852	,047

İki okul arasında yapılan T testi ile okullar karşılaştırılmış olup, ortaya çıkan anlamlı farkların şu şekilde olduğu gözlemlenmiştir.

	Okulunuz	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Doğru olduğuna inandığım konularında eleştirilmek beni sinirlendirir.	Nazilli MYO	320	3,5375	1,43572	,027
	Atça MYO	189	3,2434	1,47100	,028
Rahatsız olduğum durumlar karşısında sinirlendiğimde kendimi kontrol edemiyorum.	Nazilli MYO	320	2,9844	1,50748	,037
	Atça MYO	189	2,7037	1,37881	,033
Hak etmiş olanlara layık oldukları ceza verilmelidir.	Nazilli MYO	320	4,0469	1,31342	,013
	Atça MYO	189	4,3333	1,14390	,010
İnsan çevreden gelecek tehditlere her zaman hazır olmalıdır.	Nazilli MYO	320	3,7906	1,36799	,019
	Atça MYO	189	4,0741	1,20496	,015

4.Sonuç

Yapılan araştırma neticesinde öğrencilerin şiddete ilişkin eğilim algıları ölçülmüştür. Bu bağlamda iki okul karşılaştırılmış olup, okullara ilişkin değerlerden bahsedilmiştir. Kısaca özetlemek gerekirse her iki okul öğrencilerinin de şiddet eğiliminin düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra iki okul arasında yapılan karşılaştırmada ise ortalama değer bakımından Atça Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin Nazilli Meslek Yüksekokuluna nazaran az da olsa daha yüksek derecede şiddet eğilimine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- Kocacık, Faruk, şiddet Olgusu Üzerine, Cumhuriyet Üniversitesi, İİBF dergisi, Cilt:2, Sayı:1, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/88.pdf>, Erişim Tarihi: 27/06/2018
- <http://www.kadinininsanhaklari.org/kadinin-insan-haklari/yasalardaki-haklarimiz/siddet-goren-kadine-yapabilir/kadina-karsi-siddet-ve-siddet-turleri/>, Erişim Tarihi: 26/06/2018
- Mazman, S. G. (2009). Sosyal Ağların Benimsenme Süreci Ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Yaşar, M., (2014) “İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması” Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 36 Sayfa: 59-75, http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1428620766_5.pdf (Erişim Tarihi: 16.01.2017).

ÖĞRENCİLERİN SANAL ORTAMLARDA YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA: ATÇA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Güliz Müge AKPINAR

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu,

gakpinar@adu.edu.tr

Mümin ESER

Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli Meslek Yüksekokulu,

meser@adu.edu.tr

Şanser VURGUN

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu,

sanser.vurgun@adu.edu.tr

Özet

Çok küçük yaşlarda teknoloji ile tanışarak teknoloji ile büyüyen ve 'Y' olarak adlandırılan kuşağın karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri de şüphesiz üst kuşaktan aldıkları öğretiler ile yaşamları boyunca karşılaştıkları etkilerin özellikle sosyalleşme süreçleri boyunca farklılıklar göstermesidir. Eğitimden, alışverişe, boş zamanı değerlendirilmeden, kurulan ilişkilere kadar hayatın her aşamasına giren sanallık kavramı, bireyin kendi çizdiği sınırlar doğrultusunda onu kendi hayatının merkezine çıkarırken aynı zamanda gerçekliğin kurguda flulaşması onu belki de asla fark etmediği şekilde yalnızlaştırmaktadır. Bir yandan birey sanal paylaşımlarla sanal kalabalıklığın içerisinde sosyalleştiğini kabul ederken diğer yandan aslında hiç yakalayamadığı gerçekliğiyle sanal yalnızlık yaşamaktadır. Bu noktadan hareketle; çalışmanın amacı Atça Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin sanal ortamlarda hissettikleri yalnızlık düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışmanın evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Atça Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği daha önce test edilmiş olan anketler kullanılacaktır. Verilerin analizinde SPSS.16 paket programı, istatistiksel farklılık-ilişkilerin analizinde de t-test, anova testleri kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Sanal Ortam, Yalnızlık, Sanal Sosyalleşme, Sanal Paylaşım

A STUDY ON DETERMINING THE LEVELS OF LIFESTYLES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS: A CASE OF ATÇA VOCATIONAL HIGH SCHOOL

Abstract

One of the greatest problems encountered by young people in technology, growing up with technology and called the generation 'Y', is undoubtedly the difference between the teachings they have learned from their parents and the effects they have experienced throughout their lives, especially during the socialization process. The concept of virtuality has entered into people's lives at every stage of life from education, shopping or leisure time to the establishment of relationships with people. When the individual puts him in the center of his own life in the direction of his own boundaries, at the same time, the virtual life of the real life stirs up in the virtual life as if the individual never perceived it. On the one hand, while accepting that the individual socializes within virtual crowds with virtual shares, on the other hand, they live in virtual loneliness with the fact that they can not catch it at all. Move from this point; The aim of the study is to determine the level of loneliness that Atca Vocational High School students feel in virtual environments. The study's universe constitutes students who study at Adnan Menderes University Atça Vocational School. Survey validity and reliability will be used in previously conducted surveys. In the analysis of the data, SPSS.16 package program, t-test, ANOVA tests will be used in statistical difference-relations analysis.

Keywords: Vocational School, Virtual Environment, Loneliness, Virtual Socialization, Virtual Sharing

GİRİŞ

Gelişen teknoloji, üretim yöntemlerindeki değişimler, kırdan kente göç edilmesi gibi faktörler sosyo-kültürel yapıyı da etkilemektedir. Özellikle emek yoğun merkezli üretimden teknoloji yoğun merkezli üretime geçilmesi; iş gücünün istihdam edildiği tarım sekröründen sanayi ve hizmet sektörüne kayılması, toplumdaki eğitim seviyesinin yükselmesi, kırsaldan kente göç ederek kentte yerleşik düzene geçen insanların sayısının artması; kişiler arası ilişkileri de etkilemiştir. Birey bir yandan çalışma hayatındaki değişikliklere ayak uydurmak, diğer yandan değişen dünyadaki sosyal ilişkilere adapte olma boyutunda yalnızlık sorunsalıyla karşı karşıya kalmıştır.

Günlük hayatımızda her ortamda karşımıza yalnızlık olgusu teknolojinin gelişmesiyle birlikte sanal ortamlarda da karşımıza çıkmaya başlamıştır. Günümüz iletişim araçları içerisinde (tv, internet bilgisayar) son yıllarda gittikçe ortaya çıkan etkileşim ve sosyal ağların insan hayatındaki öneminin

artmasıyla beraber yalnızlık kavramı boyut değiştirerek sanal ortamda da etkilemeye başlamıştır.

Özellikle gençlik duygusunun yoğun olarak yaşandığı üniversite öğrencilerinde de bu durumun etkisi kendisini göstermektedir. Öğrenciler yalnızlıklarını bir anlamda gerçek hayattan sanal hayata aktarmaya başlamışlardır.

Sanal Ortam Yalnızlığı

İnternete bağlanan kişi sayısındaki artış, araştırmacıları internet kullanımının internet kullanıcılarının psikolojik sağlığı üzerindeki etkilerini incelemelerine teşvik etmektedir. 1998 yılında Kraut vd. lerinin yayınladıkları araştırmada, internet kullanımının depresyon, yalnızlık ve stres ile pozitif korelasyon içinde oldukları sonucuna varmışlardır⁶⁴.

Yapılan bazı araştırmalar, bireylerin internet kullanımını yönlendiren başlıca nedenlerden birinin psikososyal sorunları (örneğin yalnızlık, depresyon) azaltmak olduğu varsaymaktadır. Öyle ki, yalnız ya da iyi bir sosyal beceriye sahip olmayan bireylerin, orijinal problemlerini gidermek yerine olumsuz yaşam sonuçlarına yol açan (örneğin çalışma, okul ya da anlamlı ilişkiler gibi diğer önemli faaliyetlere zarar veren) güçlü zorlayıcıları yadsıyarak internet kullanım davranışları geliştirebildiğini ortaya konulmuştur. Bu gibi artırılmış olumsuz sonuçların bireyleri sağlıklı sosyal aktivitelerden ayırması ve onları daha yalnız hale getirmesi yine daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarındandır⁶⁵.

Sanal alanlardaki insanlar, fiziksel davranış gösteremediği için toplumun içinde etkili olamamaktadırlar bu yüzden de sanallığın içinde çok zaman harcamasından dolayı toplumundan uzaklaşmaktadırlar⁶⁶. Öyle ki birey bir yandan sosyal ağ siteleri, anlık mesajlaşma (internetin sosyal kullanımı), dosya indirmesi (eğlence kullanımı) gibi yöntemlerle günlük sorunlardan uzaklaşmaya çalışırken; diğer yandan da yarattığı suni atmosferle gerçek hayattan koparak sanal anlamda yalnızlaşmaktadır.

Yalnızlık ve sanal ortam yani internet kullanımı aslında ilişkili iki unsurdur. Şöyle ki bireylerin hayatına internet ne kadar çok nüfuz ederse bireyler o denli gerçek hayattan kopabilecek ve sosyal ilişkileri zayıflayarak yalnızlığa kapılabilecektir. Bunun yanı sıra bireyler kendilerini gerçek yaşamda yalnız hissettikleri zaman daha rahat ve kolay bir biçimde ilişkiler geliştirebileceği sanal ortamlara yönelerek yalnızlığını bu şekilde gidermeye çalışabilecektir. Yani sanal ortam ve yalnızlık birbirini etkileyen iki kavramdır⁶⁷.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın amacı, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ön lisans seviyesindeki öğrencilerin sanal ortamlardaki yalnızlık düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Hizmet sektörüne ara eleman yetiştiren Atça Meslek Yüksekokulu öğrencileri örneğinde bir inceleme yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Atça Meslek Yüksekokulu'nda okuyan birinci ve ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda 1. ve 2. Öğretimde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı üzerinden %5 hata payına göre örneklem grubu hesaplanmıştır. Atça Meslek

⁶⁴ Lindsay H. Shaw, Larry M. Gant, 'In Defense Of Internet: The Relationship Between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem, And Perceived Social Support', *Cyber Psychology And Behaviour*, Vol.5, No:2, 2004, <https://www.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/109493102753770552> (Erişim Tarihi: 27.03.2018)

⁶⁵ Jungyhun Kim, Robert Larose, Wei Peng, 'Relationship Between Internet Use And Psychological Well-Being', *Cyber Psychology And Behaviour*, Vol.12, Issue 4, 2009.

⁶⁶ Özgen Korkmaz, Ertuğrul Usta, İbrahim Kurt, 'Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği SOYÖ Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması', *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 2014, s.145.

⁶⁷ Seyhan Özdemir, Tahsin Akçakanat, Diluba İzgüden, 'İnternet Çağında Sanal Ortam Yalnızlığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma', *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, Cilt 8, Sayı 19, 2017, s. 127.

Yüksekokulu programlarında okuyan öğrencilerin Sanal Yalnızlık Düzeylerinin belirlenmesi için tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 188 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerin Sanal Ortam Yalnızlığı düzeylerini ölçmek amacıyla Korkmaz vd. (2014) tarafından geliştirilmiş olan ‘Sanal Ortam Yalnızlığı Ölçeği’ kullanılmıştır. İlgili ölçek üç boyut altında toplanan 5’li Likert ölçeğine göre 20 sorudan oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin karşısına öğrencilerin tutum düzeylerini belirlemek üzere beş dereceli seçenekler yerleştirilmiştir. Beşli likert ölçeğinde; 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum, olarak puanlanmıştır. Puanların artması sanal yalnızlık düzeyinin yüksek olduğunu belirtirken, azalması ise bu düzeyin düşük olduğunu göstermektedir.

Anket çalışmasından elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımına uyduğu varsayılarak istatistiksel analiz yöntemi olarak frekans ve t- testi uygulanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

İstatistik tutum ölçeğine ilişkin elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı değeri, ölçme aracının homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte olup, hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 1’e yaklaştığı derecede ölçme aracının tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir.

- $0,00 < \alpha < 0,40$ olduğu zaman ölçek güvenilir değildir.
- $0,41 < \alpha < 0,60$ olduğu zaman ölçek düşük güvenilirliktedir.
- $0,61 < \alpha < 0,80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilirlerdir.
- $0,81 < \alpha < 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirlerdir. (Yaşar,2014:63)

Çalışmada Cronbach Alfa Katsayısı dikkate alınarak ilk değerlendirme sınav kaygısı ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayısı Tabloda 0,806 olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Çalışmanın Cronbach’s Alpha Değeri

Cronbach's Alpha	Standart Ögelere Dayalı Cronbach's Alpha	N
,806	,811	20

BULGULAR

Çalışmada kullanılan demografik değişkenlere ait ilk değerlendirme “Cinsiyet” üzerinden aşağıdaki Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kız	79	42,0	42,0	42,0
Geçerli Erkek	109	58,0	58,0	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Tablo 2’de de görüldüğü gibi katılımcıların %42’si kız, % 58’i erkektir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları bölümlere göre dağılımları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3: Bölümler Bazında Katılımcıların Analizi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Halkla İlişkiler	79	42,0	42,0	42,0
Tapu	50	26,6	26,6	68,6
Valid Büro Yönetimi	48	25,5	25,5	94,1
Tarımsal İşletme	11	5,9	5,9	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Atça Meslek Yüksekokulu ikisi teknik ikisi sözel olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Halkla İlişkiler ve Tanıtım Programı ile Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programları okuldaki sözel ağırlıklı ve sayı bakımından en fazla öğrencinin kayıtlı olduğu programlardır. Tapu ve Kadastro programı ile Tarımsal İşletmecilik programları teknik ağırlıklı ve kontenjanı nispeten daha az olan programlardır. Ankete katılanların % 79'u Halkla İlişkiler ve Tanıtım programı %5,9'u ise Tarımsal İşletmecilik Programlarında okumaktadır. Programlara kayıtlı öğrencilerin sayılarıyla bu oranlar paralel özellik göstermektedir.

Demografik faktörlere ait bir değişken olarak ankete katılan öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları yer sorulmuştur. Tablo 4'te ankete katılanların ailelerinin yaşadıkları yer üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 4: Aile Yaşam Yeri

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Köy	28	14,9	14,9	14,9
Valid İlçe	72	38,3	38,3	53,2
İl	88	46,8	46,8	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Katılımcıların %28'i köyde, %72'si ilçede, %88'i ise İl'de yaşamaktadır. Daha önce yapılan araştırmalar modern topluma geçiş süreciyle; kentte yaşayan bireylerin geleneksel bağlılık ve yakınlıklarını, aynı mekanda yıllarca yaşamakta olmanın kazandırdığı arkadaşlık bağlarını, yer - yurt sevgi ve sadakatlerini, dayanışmalarını yitirerek kentleşme ile yalnızlığa itildiklerini ortaya koymuştur⁶⁸. Kentte yaşayan bireyin sosyolojik boyutta ve teknolojiye kolay ulaşması nedeniyle yalnızlaşması sanal ortamda da yalnızlaşacakları hipotezini ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmada demografik değişkenler olarak diğer bir değerlendirme Tablo 5'te "Anne Eğitim Durumu" olarak gösterilmektedir.

Tablo 5: Anne Eğitim Durumu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okur yazar değil	14	7,4	7,4	7,4
Valid İlkokul	79	42,0	42,0	49,5
Ortaokul	47	25,0	25,0	74,5
Lise	41	21,8	21,8	96,3
Üniversite	7	3,7	3,7	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında %7,4'ünün okur yazar olmadığı; %3,7'sinin ise yükseköğretim mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Anne eğitimi aile içi iletişimi etkilediği için önemli bir veridir. Annelerin %88,8 i ise ilk ve ortaöğretim kurumlarından mezundurlar.

⁶⁸ Ünsal Oskay, Kent ve Kentlilik Üzerine, Varlık Dergisi, S:1036, Ocak 1994, İstanbul, s.10.

Çalışmada demografik değişkenler olarak diğer bir değerlendirme Tablo 6’da “Baba Eğitim Durumu” olarak gösterilmektedir.

Tablo 6: Baba Eğitim Durumu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okur yazar değil	6	3,2	3,2	3,2
Valid				
İlkokul	57	30,3	30,3	33,5
Ortaokul	48	25,5	25,5	59,0
Lise	53	28,2	28,2	87,2
Üniversite	24	12,8	12,8	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Çalışmada kullanılan SOYÖ’deki sorular

- Sanal Sosyalleşme
- Sanal Paylaşım
- Sanal Yalnızlık olarak bölümlere ayrılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen faktörlerin aritmetik ortalama değerlerine aşağıda tablo 7’te yer verilmiştir.

Tablo 7. Faktörlerin Aritmetik Ortalama Değerleri

Faktör	X
Sanal Sosyalleşme	2,91
Sanal Paylaşım	2,38
Sanal Yalnızlık	2,83
Toplam	188

Ortalamalar bazında öğrencilerin sanal sosyalleşme ile en yüksek ortalamaya sahip oldukları, sanal paylaşım ile de en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 8.Gruplar Arası Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	N	ORTALAMA	STANDART SAPMA
G1 Halkla İlişkiler	79	3,0886	1,24231
G2 Tapu	50	3,3800	1,17612
G3 Büro	48	3,1042	1,17128
G4 Tarımsal İşletmecilik	11	4,1818	,75076
Toplam	188	3,2340	1,20538

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Soru 4 Sanal ortamda gerçek hayattaki ortamdan daha rahatım.	13,960	3	4,653	2,922	,035	G1-G4
	292,993	184	1,592			G3-G4
	306,952	187				

Sanal yalnızlık ölçeğinde bölüm durumu bazında yapılan değerlendirmede; katılımcıların sorular bazında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için istatistiksel tekniklerden

parametrik teknik olan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda $F(3,184)=2,922$ $P<0,05$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Bu teste göre Halkla İlişkiler bölümü ile Tarımsal İşletmecilik ve Büro Yönetimi Bölümü ile Tarımsal işletmecilik arasında, “Sanal ortamda gerçek hayattaki ortamdaki daha rahatım.” anlamlı bir fark bulunmuştur. Tarımsal işletmecilik bölümü öğrencileri bu yargıya yüksek oranda katılırken, büro yönetimi ve halkla ilişkiler bölümü öğrencileri bu yargıya daha az katıldıkları veya kararsız oldukları söylenebilir.

Tablo 9: Gruplar Arası Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	N	ORTALAMA	STANDART SAPMA
G1 Halkla İlişkiler	79	2,2532	1,03116
G2 Tapu	50	2,6400	1,25779
G3 Büro	48	2,3958	,98369
G4 Tarımsal İşletmecilik	11	3,4545	,82020
Toplam	188	2,4628	1,10599

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Soru 11 Sanal ortamda beni daha çok anlayan insanlar var.	Gruplar Arası	16,076	3	5,359	4,636	,004	G1-G4
	Gruplar İçi	212,663	184	1,156			G3-G4
	Toplam	228,739	187				

Bu teste göre; 11.soruda (Sanal Ortamda Beni Daha Çok Anlayan İnsanlar Var); Tarımsal İşletmecilik Programı Öğrencileri daha yüksek ortalama ile sanal ortamda daha çok anlayan insanlar olduğu yargısına katılmışlardır.

Tablo 10: Gruplar Arası Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	N	ORTALAMA	STANDART SAPMA
G1 Halkla İlişkiler	9	1,8861	,97385
G2 Tapu ve Kadastro	50	2,2400	1,33340
G3 Büro Yönetimi	48	1,6458	,83767
G4 Tarımsal İşletmecilik	11	1,9091	,94388
Toplam	188	1,9202	1,06425

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Soru 14 Sanal arkadaşlarıma gerçek hayattaki arkadaşlarımdan daha fazla güvenirim.	Gruplar Arası	8,820	3	2,940	2,665	,049	G2-G3
	Grup İçi	202,983	184	1,103			
	Toplam	211,803	187				

Bu teste göre; 14.soruda (Sanal arkadaşlarıma gerçek hayattaki arkadaşlarımdan daha fazla güvenirim); Tapu ve Kadastro Bölümü öğrencileri Büro Yönetimi öğrencilerine göre sanal arkadaşlarına gerçek hayattaki arkadaşlarına göre daha yüksek oranda güvendiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 11: T-Testi

	Yaşımız?	N	Ortalama	Std. Sapma	Anlamlılık
Sanal ortamlarda gerçek ortamlara göre sık sık yanlış anlaşılırım.	19-21	152	2,1842	1,02564	,027
	22 +	36	2,6111	1,07644	,036

Sanal Yalnızlık boyutunda; **Sanal ortamlarda gerçek ortamlara göre sık sık yanlış anlaşılırım.** sorusunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Sig.(2 tailed) değerleri 0,05 den küçük olan bu soruda 22 yaşından büyük olanlar sanal yalnızlık yönünden 19-21 yaşında olanlara göre daha yüksek oranda oldukları tespit edilmiştir. 22 yaşından büyük olanlar sanal ortamlarda yanlış anlaşıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 12: Yaşadıkları Yer

GRUPLAR	N	ORTALAMA	STANDART SAPMA
G1 Köy	28	2,6429	1,12922
G2 İlçe	72	3,1944	1,08302
G3 İl	88	3,2500	,93772
Toplam	188	3,1383	1,04037

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Soru 2 Sanal ortamda çevremdeki insanlarla birçok ortak yönüm var.	Gruplar Arası	8,198	2	4,099	3,905	,022	G1-G3
	Gruplar içi	194,206	185	1,050			G1-G2
	Toplam	202,404	187				

Ankete katılanların yaşadıkları yerler bağlamında verdikleri cevaplar da anlamlı farklılık çıkmıştır. İl ve İlçede yaşayanların köyde yaşayanlara göre sanal ortamda daha iyi ilişki kurabildikleri söylenebilir.

Tablo 13:

GRUPLAR	N	ORTALAMA	STANDART SAPMA
G1 Köy	28	1,6429	,73102
G2 İlçe	72	2,2639	1,27813
G3 İl	88	2,2841	1,22192
Toplam	188	2,1809	1,20127

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Soru 13 Sanal ortamlar benim için gerçek hayattaki problemlerden kurtulmanın tek çıkış yoludur.	Gruplar Arası	9,539	2	4,769	3,389	,036	G1-G3
	Gruplar içi	260,312	185	1,407			
	Toplam	269,851	187				

İlde yaşayanlar köyde yaşayanlara göre sanal ortamları gerçek hayattaki problemlerden kaçış yolu olarak daha çok görmektedirler.

- Cinsiyet yönünden öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.
- Anne eğitimi ve baba eğitimi yönünden de anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

SONUÇ

Sonuç olarak denilebilir ki; sanal sosyalleşme ve sanal yalnızlık konusunda öğrencilerin daha yüksek oranda oldukları görülürken; sanal paylaşım konusunda daha düşük oranda oldukları görülmüştür.

Bölümler bazında yapılan incelemede Tarımsal İşletmecilik öğrencilerinin diğer bölümlere sanal ortamda daha rahat oldukları, kendilerini sanal ortamda daha çok anlayan insan olduğu belirtirken; Tapu öğrencileri ise Büro Yönetimi öğrencilerine göre sanal arkadaşlarına gerçek hayattaki arkadaşlarına nazaran daha yüksek oranda güvendiklerini belirtmiştir.

Yaş farkı olarak yapılan değerlendirme 19-21 yaşında olanlara göre 22 yaşından büyük olanlar sanal ortamda yanlış anlaşıldıklarını belirtmişlerdir.

Yaşadıkları yer anlamında il ve ilçede yaşayanlar köyde yaşayanlara göre sanal ortamlarda daha çok ortak yönleri olduğu ve ilde yaşayanların köyde yaşayanlara göre sanal ortamlara gerçek hayattaki problemlerden kurtulmak için daha çok kullandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki sanal ortamları il ve ilçede yaşayanlar daha çok olanağa sahip oldukları için köyde yaşayanlara göre daha çok kullanılmaktadır; Tarımsal İşletmecilik öğrencileri köy kökenli oldukları halde okumaya gittiklerinde sanal ortamı diğer bölümlere göre daha çok kullanmaya başlamışlardır.

Öğrencilerin yaşı büyüdükçe sanal ortamlarda daha fazla yanlış anlaşılma korkusu yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Jungyhun Kim, Robert Larose, Wei Peng, 'Relationship Between Internet Use And Psychological Well-Being', *Cyber Psychology And Behaviour*, Vol.12, Issue 4, 2009.
- Lindsay H. Shaw, Larry M. Gant; 'In Defense Of Internet: The Relationship Between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem, And Perceived Social Support', *Cyber Psychology And Behaviour*, Vol.5, No:2, 2004, <https://www.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/109493102753770552> (Erişim Tarihi: 27.03.2018)
- Özgen Korkmaz, Ertuğrul Usta, İbrahim Kurt, 'Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği SOYÖ Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması', *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 2014, s.145.
- Seyhan Özdemir, Tahsin Akçakanat, Dilruba İzgüden, 'İnternet Çağında Sanal Ortam Yalnızlığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma', *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, Cilt 8, Sayı 19, 2017, s. 125-136.
- Ünsal Oskay, Kent ve Kentlilik Üzerine, *Varlık Dergisi*, S:1036, Ocak 1994, İstanbul, s.10.

A STUDY ON THE DETERMINATION OF LIFE IN WORKING ACADEMICISTS DURING OCCUPATIONAL HIGHER EDUCATION: ADNAN MENDERES UNIVERSITY SAMPLE

Güliz Müge AKPINAR

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu,
gakpinar@adu.edu.tr

Mümin ESER

Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli Meslek Yüksekokulu,
meser@adu.edu.tr

Şanser VURGUN

Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu,
sanser.vurgun@adu.edu.tr

Abstract

The main aim of the study is to measure the loneliness of the academicians who work in the vocational colleges of universities. For this purpose, the aim of this study is to determine emotional deprivation and social friendship ties and to evaluate the results of academicians working at Vocational Schools at Adnan Menderes University using "Loneliness Scale in Business Life" in order to determine the problems they encounter in their business life. The main bulk of the work is academicians who work at Vocational Schools at Adnan Menderes University. It is aimed to reach all the academicians by using the full counting method. Survey validity and reliability will be used for the previously tested surveys. In the analysis of the data, SPSS.16 package program, t-test, ANOVA tests will be used in statistical difference-relations analysis.

Key words: Vocational School, Loneliness, Emotional deprivation, Social friendship.

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA GÖREV YAPAN AKADEMİSYENLERİN İŞ YAŞAMINDAKİ YALNIZLIKLARININ BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Özet

Çalışmanın ana amacı üniversitelerin meslek yüksekokullarında görev yapan akademisyenlerin iş yaşamında yaşadıkları yalnızlığı ölçmeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda “ İş yaşamında Yalnızlık Ölçeği” kullanılarak Adnan Menderes Üniversitesindeki Meslek Yüksekokullarında görev yapan akademisyenlerin iş yaşamlarındaki karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik olarak, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık bağlarının tespit edilerek sonuçlarının değerlendirilmesi bu çalışmanın temel amaçları içerisinde yer almaktadır. Çalışmanın ana kütlesini Adnan Menderes Üniversitesindeki Meslek Yüksekokullarında görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Tam sayım yöntemi kullanılarak akademisyenlerin tamamına ulaşılması hedeflenmektedir. Araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği daha önce test edilmiş olan anketler kullanılacaktır. Verilerin analizinde SPSS.16 paket programı, istatistiksel farklılık-ilişkilerin analizinde de t-test, anova testleri kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Yalnızlık, Duygusal yoksunluk, Sosyal arkadaşlık.

1.Giriş ve Teorik Kısım:

Sosyal bir varlık olan insan diğer insanlarla etkileşim halinde yaşamaktadır. İnsanın yaşam içerisindeki etkileşiminde sorunlar çıkması ve bu sorunları çözememesi sonucu kendini yalnızlığa itmeye başlamaktadır. Yalnızlık nicel bir durum olmayan bir nitel bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İş yaşamında yalnızlık konusunda çok fazla araştırma yoktur. Çalışanlar bazında yapılan araştırmalarda normal gündelik yaşamlarında yalnız olmayan insanların iş yaşamında yalnızlığa itildikleri görülebilmektedir. Üniversitelerin meslek yüksekokullarında çalışan akademisyenlerin yalnızlık duygusunu fazla yaşamadıkları görülmektedir. Bunun nedeni olarak meslek yüksekokullarında akademisyen sayısının az olması ve burada çalışan akademisyenlerin bilimsel çalışmalardan çok ders verme görevini üstlenmeleri gösterilebilir.

Yalnızlık, yüzyıllardır dünyanın her yerinde ve bütün kültürlerde, edebiyatta, şiirde ve şarkılarda işlenmekte olan bir konudur. Evrensel bir yaşam tecrübesi yani insanlar tarafından bilinen en yaygın tecrübelerden biridir (Paula, 2011, s.218). Mevcut çalışmalar nüfusun büyük bir kısmının sıklıkla

yalnızlık hissettiğini göstermektedir (Rokach ve Bauer, 2004, s.3).

Yalnızlık sadece genel yaşamda geçerli olmayıp iş hayatında da görülmektedir. İş yerinde yalnızlık, iş yerinde arzu edilen ile yaşanan (mevcut) ilişkiler arasındaki olumsuz farklılık ve bu farklılığı giderme gücünden yoksunluk sebebiyle ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Wright vd., 2006, s.60). Kişiler arasında sağlıklı ve güçlü ilişkilerin varlığı, iş yaşamının önemli bir parçasıdır ve çalışanlara çoğu zaman başka bir yerde bulamayacakları bir arkadaşlık sevgisi kazandırır. Bununla birlikte bazı çalışanlar için sosyal bir çevrede olmak, sosyal yoksunluk ve yalnızlık hisleriyle baş edebilmek için yeterli değildir (Wright vd., 2006, s.59). Dolayısıyla iş yerinde yaşanan yalnızlık, genel yalnızlıktan farklı olarak sadece iş ortamında etkin olabilmektedir. Bir başka ifadeyle günlük yaşamında oldukça doyurucu ve sağlıklı ilişkileri olan ve yalnızlık duyguları yaşamayan bir birey, iş ortamında sosyal ilişkiler kurmakta ve sosyal destek almada sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bu durum da bireyin iş yerinde yalnızlık ve dışlanmışlık duyguları yaşamasına neden olabilmektedir (Doğan vd., 2009, s.272).

İş yaşamındaki yalnızlığın bireyler içerisindeki belli başlı etkileri; iş stresi, örgütsel güvenin zedelenmesi ve iş performansındaki olumsuzluklar olarak kısaca nitelendirilebilir.(Demirbaş ve Haşit, 2016, s.4-6)

2.Yöntem

Bu araştırma üniversitelerin meslek yüksekokullarında görev yapan akademisyenlerin iş yaşamındaki yalnızlıklarını belirlemeye yöneliktir. Adnan Menderes Üniversitesi Meslek Yüksekokulları örneğinde bir inceleme yapılmıştır. Çalışmanın evrenini Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Adnan Menderes Üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerini belirlemek için tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 77 akademisyen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışmada DOĞAN ve arkadaşları tarafından (2009) geliştirilen İş Yaşamında Yalnızlık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 16 sorudan oluşmaktadır.

Ölçekte beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert ölçeğinde; 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum, olarak puanlanmıştır. Puanların artması yalnızlık düzeyinin yüksek olduğunu belirtirken, azalması ise bu düzeyin düşük olduğunu göstermektedir.

Anket çalışmasından elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımına uyduğu varsayılarak istatistiksel analiz yöntemi olarak frekans ve t- testi uygulanmıştır.

Çalışmanın “Cronbach Alfa” katsayısına bakıldığında ise; istatistik tutum ölçeğine ilişkin elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı değeri, ölçme aracının homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte olup, hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 1'e yaklaştığı derecede ölçme aracının tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir.

- $0.00 < \alpha < 0,40$ olduğu zaman ölçek güvenilir değildir.
- $0,41 < \alpha < 0,60$ olduğu zaman ölçek düşük güvenilirliktedir.
- $0,61 < \alpha < 0,80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilirlidir.
- $0,81 < \alpha < 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirlidir. (Yaşar, 2014:63)

Bu bağlamda değerlendirildiğinde ve çalışmamızda yer alan Cronbach Alfa Katsayısı dikkate alındığında, ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı 0,870 olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin yüksek ve orta düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.Bulgular

3.1. Demografik Özelliklerle İlgili Değerlendirmeler:

Çalışmada demografik değişkenler olarak ilk değerlendirme “Cinsiyet” üzerinden gösterilmektedir.

	Frekans	%
Kadın	38	49,3
Erkek	39	50,7
Toplam	77	100,0

Çalışmada demografik değişkenler olarak ikinci değerlendirme “Medeni Durum” üzerinden gösterilmektedir.

	Frekans	%
Evli	47	61,03
Bekar	30	38,07
Toplam	77	100,0

Çalışmada demografik değişkenler olarak diğer bir değerlendirme “Kiminle Yaşıyorsunuz” sorusu üzerinden gösterilmektedir.

	Frekans	%
Aile	63	81,8
Yalnız	11	14,2
Arkadaş	3	3,8
Total	77	100

3.2.İş Yaşamında Yalnızlığa İlişkin Değerlendirmeler:

Kullanılan ölçekteki sorular; Duygusal Yoksunluk ve Sosyal Arkadaşlık olarak bölümlere ayrılmıştır.

Çalışmada belirtilen bölümler itibariyle ortalamalar;

	Ortalamalar
Duygusal Yoksunluk	2,55
Sosyal Arkadaşlık	3,82
Total	77

Akademisyenlerin iş ortamında sosyal arkadaşlık düzeyleri yüksek çıkarken, duygusal yoksunluk düzeyleri düşük çıkmıştır. Akademisyenlerin iş yaşamında duygusal olarak yoksun olmadıkları ve sosyal arkadaşlıklarının iyi olduğu söylenebilir.

3.2.1.Duygusal Yoksunluk İle İlgili Değerlendirmeler:

	N	Mean	Std. Deviation
İş ortamında baskı altındayken iş arkadaşlarım tarafından yalnız bırakıldığımı hissederim.	77	2,4935	1,37289
Çoğunlukla iş arkadaşlarımla bana mesafeli durduklarını hiss ediyorum.	77	2,1299	1,15109
Birlikte çalıştığım insanlarla arama mesafe koyduğumu hiss ediyorum.	77	2,5714	1,28174
Kendimi iş arkadaşlarımdan duygusal olarak uzak hiss ediyorum.	77	2,5844	1,27063
İş yerimdeki ilişkilerimden memnunum.	77	3,8701	1,08033
Çalıştığım iş yerinde dostluk anlayışı hakimdir.	77	3,1818	1,26415
İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendimi dışlanmış hiss ediyorum.	77	1,9221	,98363
İş yerinde çoğu zaman diğer çalışanlarla birlikte aramda bir kopukluk hiss ederim.	77	2,1299	1,10442
İş yerindeyken kendimi genel bir boşluk duygusu içinde hiss ederim.	77	2,1299	1,15109
Valid N (listwise)	77		

En yüksek ortalamayla (3,87) akademisyenlerin iş yerindeki ilişkilerinden memnun oldukları ve en düşük ortalamayla (1,92) akademisyenlerin iş yerinde dışlanmışlık duygusu hissetmedikleri görülmektedir.

3.2.2.Sosyal Arkadaşlık İle İlgili Değerlendirmeler:

	N	Mean	Std. Deviation
İş yerinde sosyal ilişkilerim vardır.	77	4,0779	,85480
İş yerindeki sosyal etkinliklere (piknik, parti, yemek vs.) katılıyorum.	77	3,9091	,96220
İş yerinde gerektiğinde işle ilgili günlük sorunlarımı konuşabileceğim biri var.	77	4,0000	1,10024
İş yerinde istediğimde kişisel düşüncelerimi paylaşabileceğim kimse yoktur.	77	2,1818	1,24316
İş yerinde mola zamanlarında beraber vakit geçirebileceğim biri vardır.	77	4,0260	1,16950
Kendimi iş yerindeki arkadaş grubunun bir parçası olarak hissederim.	77	4,1948	,84354
İş yerinde beni dinleme zahmetinde bulunan insanlar vardır.	77	4,4026	,69320
Valid N (listwise)	77		

En yüksek ortalamayla (4,40) akademisyenlerin iş yerinde kendilerini dinleyen bir arkadaşlarının olduğu ve en düşük ortalamayla (2,18) akademisyenlerin iş yerinde kişisel düşüncelerini paylaşacakları fazla kimse bulamadıkları görülmektedir.

3.2.3.T testi ile Ortaya Çıkarılan Anlamlı Farklılıklar:

Duygusal Yoksunluk bölümünde akademisyenler arasında cinsiyet bazında yapılan değerlendirmede anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sosyal Arkadaşlık boyutunda; 'İşyerinde Sosyal İlişkilerim Vardır' Sorusunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Sig.(2 tailed) değerleri 0,05 den küçük olan bu soruda erkeklerin sosyal arkadaşlık anlamında kadınlara göre daha yüksek oranda oldukları görülmüştür.

Duygusal Yoksunluk boyutunda; 'İşyerindeki İlişkilerimden Memnunum ' Sorusunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Sig.(2 tailed) değerleri 0,05 den küçük olan bu soruda bekar akademisyenlerin işyerindeki ilişkilerinde evli olan akademisyenlere göre daha memnun oldukları görülmektedir.

Sosyal arkadaşlık boyutunda akademisyenler arasında medeni durum bazında yapılan değerlendirmede anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sosyal Arkadaşlık boyutunda (İşyerimdeki sosyal etkinliklere –piknik, parti, yemek vs.- katılıyorum) adlı soruda, Ailesiyle yaşayan akademisyenlerin daha yüksek ortalama ile işyerindeki etkinliklere arkadaşlarıyla yaşayan akademisyenlere göre daha çok katıldıkları görülmüştür.

4.Sonuç

Sonuç olarak denilebilir ki; duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık konusunda akademisyenler bazında yapılan değerlendirmede akademisyenlerin çok fazla duygusal yoksunluk içinde olmadıkları ve sosyal arkadaşlık düzeylerinin de orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Cinsiyet bazında yapılan incelemede sosyal arkadaşlık boyutunda işyerindeki erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre işyerindeki sosyal ilişkilerden daha çok memnun olduğu görülmüştür. Duygusal yoksunluk boyutunda ise anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Medeni durum bazında yapılan incelemede sosyal arkadaşlık boyutunda evli olan akademisyenlerle bekar olan akademisyenler arasında herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Bekar olan akademisyenlerin işyerindeki ilişkilerinden evli olan akademisyenlere göre daha çok memnun oldukları görülmüştür.

Kiminle yaşadıkları bazında yapılan incelemede ailesiyle yaşayan akademisyenlerin sosyal arkadaşlık boyutunda sosyal etkinliklere arkadaşlarıyla yaşayan akademisyenlere göre daha çok katıldıkları görülmüştür.

Kaynakça

- Paula, K. (2011). Yalnızlık Hissi: Teorik Yaklaşımlar. (çev.) S. Zengin ve M. Kızılgöçer, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(3), 217-229.
- Rokach, A. & Bauer, N. (2004). Age, Culture, and Loneliness Among Czechs and Canadians. *Current Psychology*, 23(1), 3-23.
- Wright, S. L., Burt, C.D.B. & Strongman, K.T. (2006). Loneliness in the Workplace: Construct Definition and Scale Development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68.
- Doğan, T., Çetin, B. & Sungur, M.Z. (2009). İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 271-277.
- Demirbaş ve Haşit, (2016). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:16, Sayı:1, Sayfa:4-6.
- Mazman, S. G. (2009). Sosyal Ağların Benimsenme Süreci Ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Yaşar, M., (2014) “İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 36 Sayfa: 59-75, http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1428620766_5.pdf (Erişim Tarihi: 16.01.2017).

EVALUATION OF 2017 ACADEMIC INCENTIVES POINTS OF TURKISH HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR VARIOUS VARIABLES

Mehmet Küçük

Prof. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmet.kucuk@erdogan.edu.tr

İsa Korkmaz

Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
ikorkmaz@konya.edu.tr

Nermin Karabacak

Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nermin.karabacak@erdogan.edu.tr

Fazilet Taşdemir

Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fazilet.tasdemir@erdogan.edu.tr

ABSTRACT

Performance-based wage application under the "academic incentive allowance" has been started for the first time by the Turkish Higher Education Institution on 14.12.2015. In this way, academic studies within the scope of the incentive of the teaching staff working in public higher education institutions have begun to be financially supported. As is the case with three years of practice, staff with different academic positions in higher education institutions and at the same time working in different sub units are questioning whether they are encouraged or not to be encouraged on the same level. This kind of work is important in terms of enabling one side to achieve the goal of incentive application and the other side to be able to update and maintain continuity of the application. The aim of this study is to examine the academic incentive points of the academic staff of six universities in the Black Sea Region in terms of various variables in 2017. In line with this goal, (i) Gender, (ii) Academic title, (iii) Section and (iv) Department of divinity are variables. Research is in the screening model. The working group is composed of academic staff assigned to 19 Mayıs, Ordu, Giresun, Karadeniz Technical, Recep Tayyip Erdoğan and Artvin Çoruh Universities, and having an academic incentive score of 30 or more in 2017. The data were taken from the academic incentive scores reports that the relevant universities publicly shared on their web pages and officially obtained from official universities. The Mann Whitney U test revealed that there was a significant difference between the sex change and the academic incentive score; The results of the Kruskal Wallis H test found that there is a significant difference between the university exchange and the academic incentive score and between the faculty exchange and the academic incentive score. The result is that there is a meaningful difference between the academic title change and the academic incentive score. It is suggested that studies involving other regions are related to the academic awards score of the trainees. In addition, the predictability and the difference can be seen by the multivariate statistics including the variables reflecting the different characteristics of the academicians.

Key words: Academic incentive, higher education, performance score, quality

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU 2017 YILI AKADEMİK TEŞVİK PUANLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ⁶⁹

ÖZET

Yükseköğretim Kurumu tarafından ilk defa 14.12.2015 tarihinde "akademik teşvik ödeneği" altında performansa dayalı ücret uygulaması başlatılmıştır. Bu yolla kamuya bağlı yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının teşvik kapsamındaki akademik çalışmalarını maddi olarak desteklenmeye başlanmıştır. Üç yıldan beri yürütülen uygulamanın hedeflendiği gibi yükseköğretim kurumlarındaki farklı akademik pozisyona sahip ve aynı zamanda farklı alt birimlerde görev yapan personeli aynı seviyede teşvik edip etmediği merak edilen ve araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu türden çalışmaların yapılması bir taraftan teşvik uygulamasının hedefine ulaşabilmesi, diğer taraftan ise uygulamanın güncellenerek sürekliliğinin sağlanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Karadeniz Bölgesinde yer alan altı üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının 2017 yılı akademik teşvik puanlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretim elemanlarının; (i) Cinsiyet, (ii) Akademik unvan, (iii) Bölüm ve (iv) Anabilim Dalı vb. değişkenleri temel alınmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Çalışma grubunu 19 Mayıs, Ordu, Giresun, Karadeniz Teknik, Recep Tayyip Erdoğan ve Artvin Çoruh Üniversitelerinde görevli ve 2017 yılı akademik teşvik puanı 30 ve üzerinde olan akademik personel oluşturmaktadır. Veriler, ilgili üniversitelerin kendi web sayfalarında kamuoyuyla paylaştıkları ve resmi olarak ilgili üniversitelerden resmi kanalla elde edilen akademik teşvik puanları raporlarından alınmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda cinsiyet değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu; Kruskal Wallis H testi sonuçlarında üniversite değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında ve fakülte değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Akademik unvan değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında da manidar bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara akademik teşvik puanı ile ilgili diğer bölgeleleri de içine alan çalışmalar yapılması önerilir. Ayrıca akademisyenlerin farklı özelliklerini yansıtan değişkenleri de içine alan çok değişkenli istatistiklerle yordayıcılık ve farka da bakılabilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik teşvik, yükseköğretim, performans puanı, kalite

⁶⁹ Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi SBA-2017-724 No'lu Bilimsel Araştırma Projesinden üretilmiştir.

1. Giriş

Alanyazında akademisyenlik kavramının birçok tanımlamayla karşılaşılabilir. Sözlük anlamı olarak akademisyenlik, akademisyenlerin yöntemleri, disiplinleri ve becerileri anlamına gelmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa (Başaran ve Kazan, 2009) göre akademisyen “üst düzey bilimsel çalışma ve araştırma yapan, bilgi ve teknoloji üreten, ürettiklerini paylaşarak ulusal alanda gelişmeye destek olurken evrensel gelişmeye de katkıda bulunan, yurt içi ve yurt dışı çalışmalarıyla bilim dünyasında yer edinmiş kişiler olmalıdır” ifadesiyle kanuni olarak hem tanımlama hem de görev alanlarının belirtilmesi yoluna gidilmiştir. Ancak bu genel tanımlamalar akademisyenlik kavramının tarihsel değişimler ve yeni paradigmlar ışığında kazandığı anlamdan oldukça uzaktırlar. Hansen ve Roberts (1972; akt., Popovich ve Abel, 2002)’a göre “birinin anlayış yeteneğiyle bilgili, disiplinli ve yaratıcı uygulamalar sonucunda bilgi iletmiş veya dönüştürülmüşse burada akademisyenlik gösterilmiş demektir”. Akademisyenlik kavramı ve bu kavramı besleyen temel dinamiklerle ilgili tartışmaların kavramın kendisi kadar eskiye dayandığı bilinmektedir. Buna rağmen tüm toplumsal değişimler ve bunu değişimlerle gelen yeni tartışmalar sonucunda akademisyenliğin öğretim yönelimli ve/veya araştırma yönelimli olması ikilemi güncelliğini korumaktadır. Akademisyenlik kavramıyla ilgili bu ikilemi daha iyi anlamak için tarihsel süreç bağlamında yükseköğretimde meydana gelen değişimler ve bu değişimlerin akademisyenlik kavramı üzerindeki etkilerini iyi analiz etmek gerekmektedir. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ağır çalışma şartları, fazla ders yükü, anlayışsız öğrenciler, doyum vermeyen ödül yapısı, gelir düzeyindeki düşüklük, mesleki ilgide azalma, mesleki saygınlığın yitirildiği düşüncesi, kadro tıkanıklıkları, yetersiz ücret, kişisel yeterliliklerin sürekli sorgulanmasını gerektiren bir çalışma ortamı, sürekli gelişme çabalarının gerekliliği, akademik çalışmalara verilen desteğin azlığı, etkin çalışma gruplarının olmayışı gibi birçok sorun iş doyumunu da düşürebilmektedir (Ergin, 1995; Budak ve Sürgevil, 2007). Bu nedenle, çok sayıda araştırma yapmanın yalnızca içsel motivasyon sonucu ortaya çıkan manevi tatmini sağladığı söylenebilir. Bu durum ise sürekli olarak eleştirilmiş; üniversitelerin “Ar-Ge” üretimlerinin düşmesine yol açtığı birçok çalışmada vurgulanmıştır (Al, 2008; Çetinsaya, 2014; Zerenler, Türker ve Şahin, 2006). Türkiye, bu durumu fark ederek son 15 yılda “Türk Bilim ve Teknoloji Politikası” kapsamında “Ar-Ge” harcamalarına daha fazla pay ayırmaya ve araştırmacı sayısını arttırmaya başlamıştır. Bu bağlamda Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 14.12.2015 tarihinde performansa dayalı ücret uygulaması “akademik teşvik ödeneği” altında başlatılmıştır.

Akademik teşvik yönetmeliğinin yayınlanması sonrasında üniversitelerde teşvik ödeneğinin getirdiği bir yayın ivmesi görülmektedir. Akademik teşvik yönetmeliği birçok alt temaya göre düzenlenmiştir. Her faaliyet türü için belli bir puan ve sınırlama getirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, yükseköğretimde meydana gelen değişimler ve bu değişimler sonucunda akademisyenlik kavramında öğretimden araştırma yönelimine ve araştırmadan öğretim yönelimine, yayınlara doğru meydana gelen temel dönüşüm, güncel akademik etkinliklerin üniversitelerin teşvik performansına göre incelenmesi gerekliliğini doğmuştur.

Yükseköğretim Kurumu tarafından ilk defa 14.12.2015 tarihinde “akademik teşvik ödeneği” altında performansa dayalı ücret uygulaması başlatılmıştır. Bu yolla kamuya bağlı yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının teşvik kapsamındaki akademik çalışmaları maddi olarak desteklenmeye başlanmıştır. Uygulama henüz yeni olduğundan, ürün ve süreç değerlendirmelerine yönelik yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmada (Küçük ve Karabacak, 2017; Okumuş ve Yurdakal, 2017; Turhan ve Erol, 2017); uygulamanın teoride iyi kurgulandığını, üniversitenin ve ülkenin tanıtımına katkı, planlı çalışmaya yönlendirme, atıflara değer verme, disiplinlerarası çalışmaya ve nitelikli yayın yapmaya yönlendirme, üretime katkıyı artırma ve genç araştırmacıları destekleyerek teşvik edici olması bağlamında akademisyenlerin motivasyonunu ortaya koymuştur. Bu bulguya eşdeğer bir bulgu da Yükseköğretim Kurumu tarafından 2015 akademik yılında başlatılan teşvik uygulamasının güncellenerek devamı durumunda bu uygulamanın bireysel olarak bilim insanlarına, kurum olarak çalıştıkları üniversiteye ve topluma hizmet uygulaması olarak da topluma ve ülkeye pozitif katkılar sağlayacağıdır.

Bununla birlikte, üç yıldan beri yürütülen uygulamanın hedeflendiği gibi yükseköğretim kurumlarındaki farklı akademik pozisyona sahip ve aynı zamanda farklı alt birimlerde görev yapan personeli aynı seviyede teşvik edip etmediği merak edilen ve araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu türden çalışmaların yapılması bir taraftan teşvik uygulamasının hedefine ulaşabilmesi, diğer taraftan ise uygulamanın güncellenerek sürekliliğinin sağlanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Karadeniz Bölgesinde yer alan altı Üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının 2017 yılı akademik teşvik puanlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretim elemanlarının; (i) Cinsiyet, (ii) Akademik unvan, (iii) Bölüm ve (iv) Anabilim Dalı vb. değişkenleri temel alınmıştır.

2. Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, çalışma için uygun olan, ulaşılabilen, hazır insan gruplarını kapsar (Fraenkel ve Wallen, 1990, s. 75).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Karadeniz Bölgesinde faaliyet gösteren devlet üniversitelerinden 19 Mayıs, Ordu, Giresun, Karadeniz Teknik, Recep Tayyip Erdoğan ve Artvin Çoruh Üniversitelerinde görevli ve 2017 yılı akademik teşvik puanı 30 ve üzerinde olan akademik personel oluşturmaktadır. Bu amaçla ilgili devlet üniversitelerinin başarı sıralamalarına göre betimsel taramaları yapılmıştır (DÜS, 2017 verileri temele alınmıştır). Çalışmada veri toplama aracı olarak, ilgili üniversitelerden resmi izin yoluyla kendi web sayfalarında kamuoyuyla paylaştıkları ve tarafımıza iletilen akademik teşvik puanları esas alınmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, öğretim elemanlarının; cinsiyet, akademik ünvan, bölüm ve anabilim dalı değişkenleri akademik teşvik puanlarının manidar birer yordayısı mıdır? sorusunun yanıtı aranmıştır. Veriler bilgisayar destekli veri analiz programına aktarıldıktan sonra, regresyon analizine tabi tutulmuştur. Değişkenler süresiz olduğu için dummy kodlama (kukla değişken) yapılarak yordayıcılıkları incelenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarına yanıt aramadan önce sürekli değişken olan akademik teşvik puanının öncelikli olarak normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Dağılımın merkezi eğilim ölçüleri olan (\bar{X} = 53.64, Medyan= 50.25, Mod=30.00) olarak bulunmuştur. Bu bulgu dağılımın normal dağılmadığını göstermiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarında manidarlıkları belirlemede non-parametrik tekniklerden yararlanılmıştır.

Akademik teşvik puanı ile cinsiyet değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır? sorusunun yanıtında Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır.

Çizelge1. Mann Whitney U Test Bulguları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.
Teşvik Puanı	Kadın	423	699,26
	Erkek	1076	769,95
	Toplam	1499	

Mann Whitney U testi sıra ortalamaları incelendiğinde kadın akademisyen (699,26) erkek akademisyen (769,95) olarak bulunmuştur.

Test İstatistikleri

	Teşvik Puanı
Mann-Whitney U	206110,500
Z	-2,846
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004

Yapılan analiz sonucunda ($p<.05$) olması sebebiyle cinsiyet değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre daha yüksek sıralarda puanlama aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik teşvik puanı ile üniversite değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır? sorusunun yanıtında Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır.

Üniversiteler (RTEÜ, KTÜ, OMÜ, OÜ, GÜ, AÇÜ) süreksiz veri olarak giriş yapılmış ve non-parametrik bir analiz olan Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir.

Çizelge 2. Kruskal Wallis H Test Bulguları

Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S	Minimum	Maximum
Üniversite	1499	53,6443	19,28664	1,20	100,00
Teşvik Puanı	1499	2,8479	1,36603	1,00	6,00

Sıralar

	Üniversite	N	Sıra ort.
Teşvik Puanı	RTEÜ	255	860,38
	KTÜ	345	674,37
	19 MAYIS	579	802,04
	ORDU	125	575,15
	GİRESUN	83	569,46
	ARTVİN	112	791,55
	Toplam	1499	

Kruskal Wallis H testi sıra ortalamaları üniversitelere göre incelendiğinde minimum (569,46) ile maksimum (860,38) arasında değişmektedir.

Test İstatistikleri

	Teşvik Puanı
ki-kare	71,360
df	5
Asymp. Sig.	,000

Yapılan analiz sonucunda ($p<.05$) olması sebebiyle üniversite değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Sıra farkları incelendiğinde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin (N=255) diğer üniversitelere göre daha yüksek akademik teşvik puan (860,38) sıralamasında yer aldıkları görülmüştür. Bu üniversiteyi sıralamada (N=579; 802.04) 19 Mayıs Üniversitesi'nin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik teşvik puanı ile fakülte değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır? sorusunun yanıtında Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır.

Fakülteler (eğitim, fen edebiyat, ziraat, orman, mühendislik, tıp, güzel sanatlar) süreksiz veri olarak giriş yapılmış ve non-parametrik bir analiz olan Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir.

Çizelge3. Kruskal Wallis H Test Bulguları

Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S	Minimum	Maximum
Teşvik puanı	1499	53,6443	19,28664	1,20	100,00
Fakülte	1499	3,4743	2,10184	1,00	7,00

Araştırmada yer alan 1499 katılımcının akademik teşvik puanı ortalaması 53,64 olduğu bulunmuştur.

Sıralar

Teşvik Puanı	Fakülte	N	Sıra ort.
	Eğitim Fakültesi	280	747,85
	Fen-Edebiyat	335	666,02
	Tıp Fakültesi	361	721,35
	Güzel Sanatlar	46	590,38
	Ziraat Fakültesi	129	954,38
	Orman Fakültesi	90	793,86
	Mühendislik Fakültesi	258	812,44
	Toplam	1499	

Kruskal Wallis H testi sıra ortalamaları fakültele göre incelendiğinde minimum (590,38) ile maksimum (954,38) arasında değişmektedir.

Test İstatistikleri

	Teşvik Puanı
ki-kare	55,511
df	6
Asymp. Sig.	,000

Yapılan analiz sonucunda ($p<.05$) olması sebebiyle fakülte değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Sıra farkları incelendiğinde ($N=129$) ziraat fakültesinin diğer fakültele göre daha yüksek akademik teşvik puanı (954,38) sıralamasında yer aldıkları görülmüştür. Bu fakülteyi sıralamada ($N=258$; 812,44) mühendislik fakültesinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik teşvik puanı ile akademik unvan değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır? sorusunun yanıtında Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır.

Akademik unvanlar(Prof. Dr., Doç. Dr., Dr. Öğr. Üyesi., Öğr. Gör., Arş. Gör, Okutman-Uzman) süreksiz veri olarak giriş yapılmış ve non-parametrik bir analiz olan Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir.

Çizelge 4. Kruskal Wallis H Test Bulguları

Betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	S	Minimum	Maximum
Teşvik Puanı	1499	53,6443	19,28664	1,20	100,00
Ünvan	1499	2,4396	1,24429	1,00	6,00

Araştırmada yer alan 1499 katılımcının akademik teşvik puanı ortalaması 53,64 olduğu bulunmuştur.

Sıralar

Teşvik Puanı	Ünvan	N	Sıra ort.
	Prof. Dr	430	845,65
	Doç. Dr	348	775,37
	Dr. Öğr. Üyesi	519	714,86
	Öğr. Gör	47	522,51
	Arş. Gör	144	615,64
	Okutman	11	597,55
	TOPLAM	1499	

Kruskal Wallis H testi sıra ortalamaları minimum (522,51) ile maksimum (845,65) arasında değişmektedir.

Test İstatistikleri

	Teşvik Puanı
ki-kare	53,839
df	5
Asymp. Sig.	,000

Yapılan analiz sonucunda ($p < .05$) olması sebebiyle akademik unvan değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Sıra farkları incelendiğinde ($N=430$) prof. dr. ünvanlı akademik personelin diğer akademik unvanlı personele göre daha yüksek akademik teşvik puanı (845,65) sıralamasında yer aldıkları görülmüştür. Bu akademisyenleri sıralamada ($N=348$; 775.37) doç. dr. ünvanlı akademisyenlerin takip ettiği görülmüştür.

Ayrıca tüm non parametrik varyans analizleri için Post-Hoc olarak yapılan Friedman Analizi verilerle yapılmış ancak grup sıralamaları arasında manidar farklılıklar bulunamamıştır.

4. Sonuç

4.1. Akademik teşvik puanı ile cinsiyet değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır? sorusunun yanıtında cinsiyet değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Erkek akademisyenlerin, kadın akademisyenlere göre daha yüksek (üst) sıralarda puanlama aldıkları görülmüştür.

4.2. Akademik teşvik puanı ile üniversite değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır? sorusunun yanıtında üniversite değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin Doğu Karadeniz Bölgesindeki üniversitelere göre daha yüksek akademik teşvik puanı sıralamasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Akademik teşvik puanı ile fakülte değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır? sorusunun yanıtında fakülte değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Ziraat Fakültesi'nin diğer fakültele göre daha yüksek akademik teşvik puanı sıralamasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Akademik teşvik puanı ile akademik unvan değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır? sorusunun yanıtında akademik unvan değişkeni ile akademik teşvik puanı arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Prof. Dr. ünvanlı akademik personelin, diğer akademik ünvanlı personele göre daha yüksek akademik teşvik puanı sıralamasında yer aldıkları görülmüştür.

Kaynakça

- Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, Ş. M., & Kazan, A. (2009). *Yükseköğretim mevzuatı*. Ankara: Ekin Yayın Pazarlama.
- Budak, G., & Sürgevil, O. (2007). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerine bir uygulama. *DEÜİİBF Dergisi*, 20, 95-108.
- Çetinsaya, (2014). *Büyüme, kalite ve uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* (2. Baskı). Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2.
- Ergin C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *HÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 37-50.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Publishing Company.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2016). Devlet üniversiteleri ve fakülteleri sıralaması 2017. <http://www.enginkaradag.net/#!blank/whkme> adresinden 18 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Küçük, M. ve Karabacak, N. (2017). Yükseköğretimde akademik teşvik uygulaması üzerine bir değerlendirme. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6 (2), 124-157.
- Okumuş, K. ve Yurdakal, İ. H. (2017). Akademisyenlerin akademik teşviğe ilişkin görüş ve düşünceleri. *Journal of Academic Social Science Studies*. 58, 145-156.
- Popovich, N. G., & Abel, S. R. (2002). The need for a broadened definition of faculty scholarship and creativity. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 66 (1), 59-65.
- Zerenler, M., Türker, N. & Şahin, E. (2007). Küresel teknoloji, araştırma-geliştirme (Ar-Ge) ve yenilik ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 653-667.
- Turhan, M. ve Erol, Y. C. (2017). Akademisyenlerin akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 281-296, DOI: 10.17679/inuefd.34170.

INVESTIGATION OF 9TH GRADE MATHEMATICS CURRICULUM BASED ON MATHEMATICAL THINKING AND IMPLEMENTATION SKILLS

Barış KÜÇÜKSU, Gözde PEKCAN, Aykut KOYUNCUOĞLU, Feyza ZEYTİNLİ

Gazi Üniversitesi, bariskucuksu@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate mathematical thinking and implementation skills which are parts of proficiency and skills identified by “21st century skills” included in 9th grade mathematics curriculum. The study is comprised of 9th grade mathematics curriculum which is begun to be conducted in 2017-2018 academic year. It is expected that the study will be helpful for the implementation process of the program in order to get individuals who appreciate mathematics, who have a sophisticated mathematical thinking, who can make mathematical modeling, and who can solve problems. Case study design of qualitative research is employed within the study. Sub-categories identified, devoted to logical and spatial thinking skills supporting mathematical thinking skills, are used in order to collect data. Descriptive analysis is used for the analysis of the data. Results show that the identified sub-categories are observed; however, they are not categorized into higher than knowing, applying, and understanding levels in cognitive skills framework and it is observed that they are inadequate at higher thinking skills. It is also seen that the inclusion of some higher level mathematical thinking skills might change based on the preference of teachers at implementation process. Therefore, it might be inferred that this fact will be problematic for teaching process.

Key words: Curriculum, mathematical thinking, implementation skills, problem solving

9. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ MATEMATİKSEL DÜŞÜNME VE UYGULAMA BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışma 9. Sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan ‘21. Yüzyıl Becerileri’ dikkate alınarak belirlenen yeterlilik ve becerilerden matematiksel düşünme ve uygulama becerilerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan 9. Sınıf matematik dersi öğretim programı ile sınırlı tutulmuştur. Çalışmanın, matematiğe değer veren, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, matematiksel modelleme yapabilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmede programın uygulanma süreçlerine ışık tutması beklenmektedir. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Verileri toplamak amacıyla matematiksel düşünme becerilerine dayanak oluşturan mantıksal ve uzamsal düşünme becerilerine yönelik belirlenen alt kategoriler kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda belirlenen alt kategorilere ait bulgulara rastlandığı, ancak bunun bilişsel alan basamakları dikkate alındığında bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerini geçemediği ve üst düzey öğrenme becerilerinde yetersiz kaldığı saptanmıştır. Özellikle bazı üst düzey matematiksel düşünme becerilerinin öğretmenlerin uygulama aşamasındaki tercihlerine bırakıldığı belirlenmiştir. Bu durumun öğretimde sorunlara neden olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, matematiksel düşünme, uygulama becerileri, problem çözme

1. Giriş

Günümüzün sosyal ve ekonomik şartlarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, eğitim sistemlerinin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bireyin ve toplumun değişen talepleri, bilim, teknoloji, öğrenme öğretme yaklaşım, kuram ve stratejilerinde son yıllarda yapılan araştırma ve çalışmalarla gerçekleşen değişim ve gelişmeler, ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin sonuçları, öğretim programlarının güncellenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Toplumların teknoloji çağından bilgi çağına doğru ilerlemeleri ile son yıllarda meydana gelen bilimsel, teknolojik, sosyal değişim ve gelişmeler, toplumun öğrencilerden, geleceğin bireylerinden, beklentilerini de farklılaştırmıştır. Bu gelişme ve ilerlemeler, öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel; sosyal ve

kültürel katılım, girişimcilik, iletişim kurma, empati kurma gibi sosyal; öz denetim, öz güven, yaratıcılık, kararlılık, liderlik gibi kişisel yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Öğretim programında yer alan yeterlilikler ve beceriler oluşturulurken bu açıklamaların dikkate alındığı belirtilmiştir. Öğretim programlarıyla;

- üst düzey bilişsel becerilere (eleştirel, analitik, özgün ve yenilikçi düşünen, sorgulayan, yorum yapan vb.) sahip,
- akademik ve sosyal anlamda başarılı, öğrendiklerini önceki öğrenmeleri ve farklı disiplin alanlarıyla ilişkilendirebilen, edindiği bilgi, beceri tutum ve davranışları günlük hayatına aktarabilen, merak eden, araştıran, açık fikirli, liderlik ve girişimcilik ruhuna sahip,
- teknolojiyi etkili şekilde kullanılabilen ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen, hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilen,
- millî, manevi ve kültürel değerlerini özümsemiş, evrensel değerlere duyarlı, sosyal ve kültürel çeşitliliği takdir eden ve saygı duyan,
- öğrenmeye ve yeniliklere açık, öz güvenli, saygılı, dürüst, sorunlarla etkili şekilde baş edebilen, etik ilkelere uygun hareket eden, bir vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Öğretim programlarıyla değerlerin, davranışa ve tutuma dönüştürülmesi, öğrencilerde bu değerlere ilişkin farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Değerler eğitiminin, eğitimin özü ve ruhu olduğu, ayrı bir program ya da konu alanı olarak görülmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bakımdan okulların ve öğretmenlerin bu değerleri öğretim programlarının bütünleyici bir parçası olarak ele alması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilerine kazandırmaları gerektiği belirtilmiştir.

Toplumsal değişim ve gelişimin giderek ivme kazandığı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan hayatının her anını etkilediği bir çağda yaşamaktayız. Yeni bilgiler, fırsatlar ve araçlar matematiğe bakış açımızı, matematikten beklentilerimizi, matematiği kullanma biçimimizi ve hepsinden önemlisi matematik öğrenme ve öğretme süreçlerimizi yeniden şekillendirmektedir. Başta teknolojik gelişmeler olmak üzere hayatımızda yaşanan değişimlerin ortaya çıkardığı yeni problemlerin çözümü için; matematiğe değer veren, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, matematiği modelleme ve problem çözüme kullanabilen bireylere her zaman olduğundan daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, öğretim programları oluşan ihtiyaçlara bağlı olarak zaman içinde güncellenmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Matematik Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin;

1. Problemlere farklı açılardan bakarak problem çözme becerilerini geliştirmeleri,
2. Matematiksel düşünme ve uygulama becerileri kazanmaları,
3. Matematiği doğru, etkili ve faydalı bir şekilde kullanmaları,
4. Matematiğe ve matematik öğrenimine değer vermeleri,
5. Matematiğin tarihsel gelişim sürecini, matematiğin gelişimine katkı sağlayan bilim insanlarını ve onların çalışmalarını tanımaları,
6. Hayatta karşılaştıkları bir sorunun onlar için problem olup olmadığına dair bakış açısı geliştirip belli bir bilgi düzeyine ulaşmaları amaçlanmıştır.

Öğretim programında amaçlar ve süreçler incelendikten sonra, programın analizinde 21.yüzyıl becerileri dikkate alınarak belirlenen yeterlilik ve becerilerden 'Günlük hayat durumlarında karşılaşılan problemlerin çözümünde matematiksel düşünme ve uygulama becerilerinin kazanılma

durumu' teması belirlenmiştir. Daha sonra matematiksel düşünmeye dayanak oluşturan mantıksal ve uzamsal düşünme becerilerine yönelik Bloom'un bilişsel alan basamakları da dikkate alınarak alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu alt kategoriler aşağıda belirtilmiştir;

- Sembolleri kullanabilir.
- Formülleri kullanabilir.
- Şemalardan yararlanabilir.
- Sembolleri birbiriyle ilişkilendirebilir.
- Formülleri birbiriyle ilişkilendirebilir.
- Grafiklerden ve tablolardan yararlanabilir.
- Örüntüleri keşfedebilir.
- Cebirsel ifadelerin özelliklerini keşfeder.
- Geometrik şekil ve cisimlerin özelliklerini keşfeder.
- Geometrik şekil ve cisimlerin ilişkilerini belirler.
- Neden-sonuç ilişkisi kurarak çıkarımlarda bulunur.
- Verilen şemalardan yararlanarak yeni şemalar oluşturabilir.
- Gerçek hayat problemlerinin çözümünde matematiksel modellemelerden yararlanabilir.

Öğretim programının bu alt kategorilere göre incelenmesiyle, matematiğe değer veren, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, matematiksel modelleme yapabilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmede programın uygulanma süreçlerine ışık tutması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere değişen 9. Sınıf matematik dersi öğretim programının günlük hayat durumlarında karşılaşılan problemlerin çözümünde matematiksel düşünme ve uygulama becerilerini kazanma durumuna göre analiz edilmesidir.

2. Yöntem

Bu başlık altında araştırmadaki araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; aktaran Ekici, 2014). Bu çalışmada ise, öğretim programının matematiksel düşünme ve uygulama becerileri kazanma durumuyla ilgili veriler mümkün olduğunca detaylı olarak analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında değişen 9. Sınıf matematik dersi öğretim programı oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini 21.yüzyıl becerileri dikkate alınarak belirlenen yeterlilik ve becerilerden 'Günlük hayat durumlarında karşılaşılan problemlerin çözümünde matematiksel düşünme ve uygulama becerilerinin kazanılma durumu' teması altında belirlenen kriterler oluşturmaktadır. Kriterler belirlenirken matematiksel düşünme becerisine dayanak oluşturan mantıksal ve uzamsal

düşünme becerilerinden ve bilişsel alan basamaklarından yararlanılmıştır. Belirlenen kriterler aşağıda belirtilmiştir.

- Sembolleri kullanabilir.
- Formülleri kullanabilir.
- Şemalardan yararlanabilir.
- Sembolleri birbiriyle ilişkilendirebilir.
- Formülleri birbiriyle ilişkilendirebilir.
- Grafiklerden ve tablolardan yararlanabilir.
- Örüntüleri keşfedebilir.
- Cebirsel ifadelerin özelliklerini keşfeder.
- Geometrik şekil ve cisimlerin özelliklerini keşfeder.
- Geometrik şekil ve cisimlerin ilişkilerini belirler.
- Neden-sonuç ilişkisi kurarak çıkarımlarda bulunur.
- Verilen şemalardan yararlanarak yeni şemalar oluşturabilir.
- Gerçek hayat problemlerinin çözümünde matematiksel modellemelerden yararlanabilir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. (Yıldırım ve Şimşek, 2003; aktaran Özdemir, 2010)

Araştırmada kategorilerin her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnekler seçilerek bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde belirlenen alt kategorilere ait öğretim programında elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

- **Sembolleri kullanabilir.**

Sembol ve Gösterimler 1: p, p' veya $\sim p, \equiv, \forall, \exists, \wedge, \vee, \vee, \Rightarrow, \Leftrightarrow$
Sembol ve Gösterimler 2: $\in, \notin, \emptyset, \subseteq, \supseteq, \subset, s(A), \{, \}$
Sembol ve Gösterimler 3: $\cup, \cap, A-B$ veya $A \setminus B, A', Ax B, s Ax B$
Sembol ve Gösterimler 4: $\mathbb{N}, \mathbb{Z}, \mathbb{Q}, \mathbb{Q}', \mathbb{R}, \mathbb{Z}^+, \mathbb{Q}^+, \mathbb{R}^+, \mathbb{Z}^-, \mathbb{Q}^-, \mathbb{R}^-, \mathbb{R} \times \mathbb{R}, \mathbb{R}^2$
Sembol ve Gösterimler 5: $<, \leq, >, \geq, [a, b], (a, b), [a, b), (a, b], (-\infty, \infty), x $
Sembol ve Gösterimler 6: $x^n, \sqrt[m]{x}, x^{\frac{m}{n}}$
Sembol ve Gösterimler 7: $\%, \frac{a}{b}, a : b, \frac{a}{b} = \frac{c}{d}, a : b = c : d$
Sembol ve Gösterimler 8: EKOK, EBOB

Sembol ve Gösterimler 9: \overline{ABC} , $[AB]$, $|AB|$, $ABC \cong DEF$

Sembol ve Gösterimler 10: n_a, n'_a, v_a, G, h_a

Sembol ve Gösterimler 11: $\sin x, \cos x, \tan x, \cot x$

Karşılaşılan bir problemde matematiksel düşünebilmenin ve bunu uygulamaya geçirebilmenin ilk adımı sembolleri kullanabilmektir. Öğretim programı incelendiğinde bu duruma önem verildiği ve her konunun başında o konuyla ilgili kullanılacak sembollerin ve gösterimlerin sunulduğu görülmektedir.

➤ **Formülleri kullanabilir.**

$p \Rightarrow q \equiv p' \vee q$, $p \Leftrightarrow q \equiv (p \Rightarrow q) \wedge (q \Rightarrow p)$, $(p \wedge q)' \equiv p' \vee q'$

$A \cap A' = \emptyset$, $A \cup A' = E$, $A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$

$|x| \leq a \Leftrightarrow -a \leq x \leq a$, $|x| \geq a \Leftrightarrow x \geq a \vee x \leq -a$, $a \leq |x| \leq b \Leftrightarrow a \leq x \leq b \vee -b \leq x \leq -a$

$|x| = |-x|$, $|x^n| = |x|^n$, $|x + y| \leq |x| + |y|$

$\sqrt[m]{x} = x^{\frac{1}{m}}$, $|x \cdot y| = |x| \cdot |y|$, $\left|\frac{x}{y}\right| = \frac{|x|}{|y|}$ ($y \neq 0$)

Öğretim programında matematik dersinde ihtiyaç duyulacak formüller ilgili kazanımın altında yer almaktadır. Bu durum diğer incelenecek kriterler için dayanak oluşturmaktadır.

➤ **Şemalardan yararlanabilir.**

Kümelerin farklı gösterimlerine yer verilir.

Kümelerin gösterimi dışında şemalardan yararlanılan bir kazanıma rastlanmamıştır.

➤ **Sembolleri birbiriyle ilişkilendirebilir.**

<i>Sembolik Mantık</i>	0	1	\vee	\wedge	'	\equiv
<i>Kümeler</i>	\emptyset	E	\cup	\cap	'	=

Sembollerin birbirleriyle olan ilişkisinin tablo şeklinde öğretim programında yer alması matematiksel sembollerin öğretim programındaki önemini ortaya koymaktadır.

➤ **Formülleri birbiriyle ilişkilendirebilir.**

1)

<i>Sembolik Mantık</i>	<i>Kümeler</i>
$p \vee p' \equiv 1$	$A \cup A' = E$
$p \wedge p' \equiv 0$	$A \cap A' = \emptyset$
$p \wedge (q \vee r) \equiv (p \wedge q) \vee (p \wedge r)$	$A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$
$(p \wedge q)' \equiv p' \vee q'$	$(A \cap B)' = A' \cup B'$

2)

$$\begin{aligned}
 |x| \leq a &\Leftrightarrow -a \leq x \leq a \\
 |x| \geq a &\Leftrightarrow (x \geq a \vee x \leq -a) \\
 a \leq |x| \leq b &\Leftrightarrow (a \leq x \leq b \vee -b \leq x \leq -a)
 \end{aligned}$$

Öğretim programında formüllerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi matematiksel düşünme ve uygulama açısından oldukça önemlidir. Bu ilişkilendirmeler üst düzey beceriler için gereklilik arz etmektedir.

➤ *Grafiklerden ve tablolardan yararlanabilir ve yorumlayabilir.*

1)

Sembolik Mantık	0	1	\vee	\wedge	'	\equiv
Kümeler	\emptyset	E	\cup	\cap	'	=

Sembolik Mantık	Kümeler
$p \vee p' \equiv 1$	$A \cup A' = E$
$p \wedge p' \equiv 0$	$A \cap A' = \emptyset$
$p \wedge (q \vee r) \equiv (p \wedge q) \vee (p \wedge r)$	$A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$
$(p \wedge q)' \equiv p' \vee q'$	$(A \cap B)' = A' \cup B'$

2)

$ \begin{aligned} x \leq a &\Leftrightarrow -a \leq x \leq a \\ x \geq a &\Leftrightarrow (x \geq a \vee x \leq -a) \\ a \leq x \leq b &\Leftrightarrow (a \leq x \leq b \vee -b \leq x \leq -a) \end{aligned} $	$ \begin{aligned} x \cdot y &= x \cdot y \\ \left \frac{x}{y} \right &= \frac{ x }{ y }, (y \neq 0) \end{aligned} $	$ \begin{aligned} x &= -x \\ x^n &= x ^n \\ x + y &\leq x + y \end{aligned} $
--	--	--

3)

“ ve, veya, ya da” bağlaçları ile kurulan bileşik önermelerin özelliklerini ve De Morgan kurallarını doğruluk tablosu kullanarak gösterir.

$p \Rightarrow q \equiv p' \vee q$ olduğu doğruluk tablosu yardımıyla gösterilir.

Sadece sonlu sayıda elemanı olan kümelerin kartezyen çarpımlarının grafik çizimi yapılır.

Birinci dereceden iki bilinmeyenli denklem ve eşitsizlik sistemlerinin çözümü, analitik düzlemde gösterilir.

Grafik türleri bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak çizilir.

Ekmek israfı, su israfı gibi konularda tasarruf bilinci kazandırmak amacıyla ilgili konulara ilişkin

veriler kullanılarak grafik oluşturulması sağlanır.
Öğrencilerin elektronik tablolarda bulunan EBOB ve EKOK fonksiyonlarından yararlanmaları sağlanır.
Veri gruplarının histogramı çizilerek yorumlanır.
Gerçek hayat durumunu yansıtan veri gruplarını uygun grafik türleriyle temsil ederek yorumlar.
Grafik türleri bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak çizilir.
Ekmek israfı, su israfı gibi konularda tasarruf bilinci kazandırmak amacıyla ilgili konulara ilişkin veriler kullanılarak grafik oluşturulması sağlanır.

Öğretim programında grafik ve tabloların paylaşıldığı, yorumlandığı ve oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Sıkça yer verilen bu duruma bakıldığında grafik ve tablolardan yararlanma durumuna programda önem verildiği görülmektedir. Ayrıca bu alt kategori bilişsel alan kavrama düzeyi basamağına denk gelmektedir.

➤ **Örüntüleri keşfedebilir.**

Öğretim programı incelendiğinde örüntülerden yararlanılmadığı görülmektedir.

➤ **Cebirsel ifadelerin özelliklerini keşfeder.**

“ ve, veya, ya da, ise” bağlaçları kullanılarak verilen, en fazla iki önerme içeren ve en fazla dört bileşenli bileşik önermelere denk basit önermeler buldurulur.
Alt küme kavramı ve özellikleri ele alınır.
En fazla üç kümenin birleşiminin eleman sayısını veren ilişkiler üzerinde durulur.
Gerçek sayılar kümesinde toplama ve çarpma işlemlerinin özellikleri üzerinde durulur.
Üslü ifadelerin özellikleri üzerinde durulur.
Köklü ifadelerin özellikleri üzerinde durulur.
2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 ile bu sayılardan elde edilen 6, 12, 15 gibi sayıların bölünebilme kuralları ele alınır.
EBOB’u ve EKOK’u asal çarpanların kuvvetlerinden faydalanılarak buldurulur.
Aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, en büyük değer, en küçük değer ve açıklık kavramları buldurulur.

Cebirsel ifadelerin keşfedilmesi matematiksel düşünmenin alt kategorisi olmakla beraber aynı zamanda bilişsel alanın analiz basamağına da denk gelen bir özelliktir. Öğretim programı incelendiğinde cebirsel ifadelerin özelliklerini keşfetme ile ilgili ifadelere yer verildiği, bazı kazanımlarda ise özelliklerin uygulama yoluyla keşfedilmesi istenmiştir.

➤ *Geometrik şekil ve cisimlerin özelliklerini keşfeder.*

Üçgende sadece iç ve dış açı özelliklerinin kullanıldığı sorulara yer verilir. İkizkenar ve eşkenar üçgenin açı özellikleri üzerinde durulur.
Bir üçgende daha uzun olan kenarın karşısındaki açının ölçüsünün daha büyük olduğu ve bunun tersinin de doğru olduğu gösterilir.
Açıortay üzerinde alınan bir noktadan açının kollarına indirilen dikmelerin uzunluklarının eşit olduğu gösterilir.
Kenarortayların kesiştiği noktanın, üçgenin ağırlık merkezi olduğuna ve üçgenin ağırlık merkeziyle ilgili özelliklerine yer verilir.
Dik üçgende, hipotenüse ait kenarortay uzunluğunun hipotenüs uzunluğunun yarısı olduğu gösterilir.
Eşkenar üçgen içerisinde alınan bir noktadan kenarlara indirilen dikmelerin uzunlukları toplamı ile üçgenin yüksekliği arasındaki ilişki bulunur.
Bir açının sinüs, kosinüs, tanjant ve kotanjant değerleri dik üçgen üzerinde buldurulur.
Dik üçgende; 30° , 45° ve 60° nin trigonometrik değerleri özel üçgenler yardımıyla hesaplanır.

Öğretim programı incelendiğinde geometrik şekil ve cisimlerin özelliklerinin de cebirsel ifadeler gibi keşfettirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

➤ *Geometrik şekil ve cisimlerin ilişkilerini belirler.*

Eş üçgenlerin karşılıklı yardımcı elemanlarının da eş olduğu gösterilir.
Kenar-Kenar-Kenar (K.K.K.) eşlik kuralı gösterilir.
Kenar-Açı-Kenar (K.A.K.), Açık-Kenar-Açık (A.K.A.) eşlik kuralları, ölçümler yapılarak oluşturulur.
İki üçgenin eşliği hatırlatılır.
Benzer üçgenlerin karşılıklı yardımcı elemanlarının da aynı benzerlik oranına sahip olduğu gösterilir.
Aynı yüksekliğe sahip üçgenlerin alanlarıyla tabanları; aynı tabana sahip üçgenlerin alanlarıyla yükseklikleri arasındaki ilişki vurgulanır.
Benzer üçgenlerin alanları ile benzerlik oranları arasındaki ilişki belirtilir.

Öğretim programı incelendiğinde geometrik şekil ve cisimlerin ilişkilerinin belirleneceği kazanımlar yer almaktadır. Ancak buradaki ilişkilerin çok genel ifade şeklinde verildiği, yapılacak işlemin öğretmenlerin tercihlerine bırakıldığı görülmektedir.

➤ *Neden-sonuç ilişkisi kurarak çıkarımlarda bulunur.*

Pergel-cetvel kullanarak veya bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla üçgen üzerinde değişiklikler yapılarak ve üçgen çeşitlerine bağlı olarak değişikliklerin kenarortaylar üzerindeki etkisi

gözlemlenir.
Cantor'un çalışmalarına yer verilir.
Harezmi'nin denklemler konusundaki çalışmalarına yer verilir.
Mustafa Kemal Atatürk'ün geometri üzerine yaptığı çalışmalardan bahsedilir.
Thales' in çalışmalarına yer verilir.
Pythagoras'ın çalışmalarına yer verilir.
Euclid'in çalışmalarına yer verilir.

Öğretim programı incelendiğinde neden sonuç ilişkisini kurmak için geçmişte yapılan ve konu ile ilgilenen bilim adamlarının çalışmalarına yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak burada da hangi ilişkinin ne ölçüde verileceği uygulama aşamasına bırakılmıştır.

- *Verilen şemalardan yararlanarak yeni şemalar oluşturabilir.*

Öğretim programında şemalara çok az yer verildiği, yeni şemalar oluşturulmaya ise programda yer verilmediği görüldü.

- *Gerçek hayat problemlerinin çözümünde matematiksel modellemelerden yararlanabilir.*

Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir.
Alt küme kavramıyla ilgili gerçek hayattan örneklere yer verilir.
Farklı problem çözme stratejilerinin uygulanmasını gerektiren oran, orantı kavramlarının kullanıldığı problemlere (örneğin elektrik, su vb. fatura ve ödemeler; sayı, kesir, yaş, alım-satım, kâr-zarar, yüzde ve karışım problemleri; hız ve hareket (hız kavramı, sabit hız, ortalama hız, birimler arası dönüşüm (km/sa., m/sn.)) yer verilir.
Gerçek hayat problemlerine yer verilir.
Teorem elde edilirken model çeşitliliğine yer verilir.
Rutin olmayan problem türlerine de yer verilerek farklı problem çözme stratejilerinin uygulanmasına imkân verilir.

Öğretim programı incelendiğinde gerçek hayat problemlerine sadece kümeler, denklem ve eşitsizlik konusunda yer verildiği görülmektedir. Bu problemlerin çözümünde ise matematiksel modellemelerden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır.

4. Sonuç

Öğrencilerin ne öğrendikleri, nasıl öğrendikleriyle yakından ilişkilidir. Bu bakımdan öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarılması sürecinin etkili ve verimli bir şekilde planlanması ve yönetilmesi oldukça önemlidir. Öğretim programının, 21.yüzyıl becerileri dikkate alınarak belirlenen matematiksel düşünme becerileri ve buna bağlı oluşturulan alt kategorilere göre incelenmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir;

- Her konuyla ilgili ihtiyaç duyulan sembollere, formüllere ve birbiriyle ilişkilendirilmesine önem verilmiştir.

- Grafik ve tabloların kullanımına oldukça fazla atıf yapılmasına rağmen belirgin kullanımı sınırlı sayıda kalmıştır.
- Kazanımlarda yer alan kavramların özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmemiş, hangi konunun ne ölçüde verileceği uygulayıcılara bırakılmıştır. Bu durumun öğretimde sorunlara neden olabileceği düşünülmektedir.
- Bilim adamlarının çalışmalarına yer verilmesi gerektiği söylenerek matematikte merak duygusu uyandırıldığı, neden-sonuç ilişkisi kurarak kavramların daha anlaşılır hale gelebileceği düşünülebilir, ancak uygulayıcıların bu duruma ne kadar özen göstereceği tartışma konusudur.
- Konular ile ilgili verilen kazanımların içeriğinin günlük hayat problemlerini çözerken yararlanılması gerektiği vurgulanmış, ancak açıklamalar yetersiz kalmıştır.
- 2013 yılında hazırlanan öğretim programına göre kazanım yoğunluğu azaltılmıştır.
- Kazanımlar bilişsel alan basamakları dikkate alındığında bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde kalmış, diğer üst düzey becerileri kazanma durumu uygulayıcıların tercihlerine bırakılmıştır.

Özetle, matematik dersi öğretim programının öğrencilere, hem matematiksel düşünme ve uygulama becerilerini kazandırmaya yönelik sürece hem de matematiğe değer veren, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, matematiksel modelleme yapabilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmeye çalıştığı görülmektedir. Ancak bu durumun yetersiz kaldığı, ifadelerin ucu açık bırakılmasının uygulama süreçlerine olumsuz yansıtılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı: Bir İnceleme, *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 7-15.
- Ekici, G. (2014). Öğretmenin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Başarısızlığından Sorumluluk Algısı Konusunda Görüşler: Biyoloji Öğretmen Adayları Örneği, *Elementary Education Online*, 13(4). 1414-1448.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Mikroskop Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). 615-636.
- Güler, G., Özdemir, E. & Dikici, R. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları İle SBS Matematik Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırmalı Analizi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
- <http://egitimbilimlernotlari.com/tag/uzamsal-zeka/>
- <https://www.mentalup.net/blog/coklu-zeka-kurami-ve-zeka-turleri>

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ FİZİKİ İMKÂNLARININ BAŞARIYA KATKISI VE TASARIMDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN KRİTERLER

Sibel Demirarslan

Dr. Öğr. Üyesi, KOÜ KMYO

sdarslan@kocaeli.edu.tr

Özet

İçinde bulunulan yüzyıl ile birlikte teknik ve teknolojiye geline yer itibarıyla her bireye eşit koşullarda yaşamayı sağlamak daha kolaylaşmıştır. Anayasada “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.” denilmektedir. Dolayısıyla engelliler de eşitlikten paylarını almalıdırlar. Engelli bireyleri ötekileştirmeden, üzmeden, kırmadan ve konforlu, ihtiyaçlarına cevap verebilen ortamların sağlanabilmesi için herkese görev düşmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim”in özel eğitim olduğu ifade edilmektedir. Burada geçen uygun ortam ifadesiyle mimari ve iç mekan düzenlemelerinin önemi vurgulanmaktadır. Bu çalışmada amaç, engelli bireyin gelişiminde, özel eğitim kurumunun fiziki alt yapısı, hizmet verdiği binanın mimari ve iç mekân tasarımının en az eğitim programı ve uzman personel kadar önemli olduğuna dikkat çekebilmektir. Engelleri ortadan kaldırabilmek, herkesi yapabilecekleri oranında hayata dâhil edebilmek ve yaşamlarını özgüvenli bir duruşla idame ettirebilmelerini sağlamak için doğru bir eğitim alt yapısının hazırlanması gerekmektedir. Başarıyı ve sağlığı elde edebilmek için, her bir rahatsızlık, engel veya handikaba uygun, eğitimi destekleyecek özel binaların projelendirilmesi ve inşa edilmesi gerekliliğinin farkında olunması gereklidir. Yöntem olarak, özel eğitim kapsamında yer alan yetersizlik veya farklılıkların özelliğine göre gereksinimlerin de farklılaşacağına irdelenmesi hedeflenmektedir. Sonuçta, herhangi bir bina değil, onlara özel tasarlanacak bina bireysel gelişimi hızlandıracak ve başarıyı arttıracaktır. Sürdürülebilir bir dünya için engelleri ortadan kaldırmak, herkesi eşit şartlarda yaşatmak tüm insanların sorumluluğudur. Devlet, yerel yönetimler, yasa koyucularla birlikte herkes kendi üzerine düşeni yapmalıdır. Mimarlar ve inşaat sektörü paydaşlarının da, “özel eğitim” kurumlarının iyi niyetlerindeki verimi arttırabilmek için önce fonksiyona uygun bir binada olmaları gerektiğini anlatmaları gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Özel Eğitim / Mimari Tasarım / Yasal Yapıtlar / Engellilik / Hizmet Binası

CRITERIA TO BE CONSIDERED IN SUCCESSFUL ADJUSTMENT AND DESIGN OF PHYSICAL POSSIBILITIES OF SPECIAL EDUCATION

Abstract

With the century that has come into existence, technical and technology have made it easier for every individual to live on equal conditions. "Everyone is equal before the law regardless of language, race, color, sex, political thought, philosophical belief, religion, sect and so on." Hence, the disability must also take their share from equality. Everyone has a duty to ensure that disabled people are able to meet the needs of others without being angered, sad, without breaking, and comfortable. In the Special Education Services Regulation, the term "special education" refers to the training of personnel specially trained to meet the educational and social needs of individuals in need of special education, developed educational programs and methods, the education of these individuals in all developmental areas and their competences in academic disciplines, it is. The emphasis here is on the importance of architectural and interiors layouts with the appropriate environment. The purpose of this study is to draw attention to the development of the disabled individual, the physical infrastructure of the special education institution, the architectural and interior design of the building it serves, as important as the training program and expert staff. It is necessary to prepare a proper training infrastructure to be able to lift the barriers, to include the vitalities in the proportion that everybody can do, and to enable them to handle their lives with a

confident stance. In order to achieve success and health, it is necessary to be aware of the necessity of designing and building private buildings to support each discomfort, disability or handicap. As a method, it is aimed to investigate whether the necessity of special education varies according to the feature of inadequacy or difference. Ultimately, not a building, but a building specially designed for them will accelerate individual development and increase success. For a sustainable world, it is the responsibility of all people to remove obstacles and keep them alive on equal terms. The state, local governments, lawmakers and everyone should do their part. Architects and construction sector stakeholders need to be told that "special education" institutions must first be a suitable building for the function in order to increase their good faith incentives.

Key words: Special Education / Architectural Design / Legal Sanctions / Disability / Service Building.

1. GİRİŞ

Engelsiz çevre kavramı içerisinde “herkes için yaşanabilirlik” son yılların en önemli konuları içerisinde yer almaktadır. Böylece, ötekileştirilmeyen bireyler ve onların ihtiyaçlarının giderilmesi söz konusu olabilmektedir. Engellilik kavramı geniş içeriğe sahiptir, sürekli veya geçici bir durum olabilmekte ve iyileştirilebilir, eğitilebilir, öğretilbilir süreçleri kapsayabilmektedir (Demirarslan, S., 2018:245)

Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir. Bu bireylerin eğitimlerinin hangi ortamlarda karşılanması gerektiği konusu özel eğitim alanında gözlenen gelişmelere paralel olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır (Kargın, T., 2004).

Sağlıklı bireylerin görevleri, rahatsızlıkları veya yetersizlikleri ne olursa olsun, herkesin hayata dâhil olabilmelerini sağlamaktır. Toplumun mutluluğu bireylerin mutluluğuna bağlıdır.

2. ENGELLİLİK VE ENGELSİZLİK SAĞLAMA ÇABALARI

Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlükte sakat terimi “Vücudunda hasta veya eksik bir yanı olan, engelli, özürlü” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu terimlere sözlükten bakıldığında engelli, özürlü ve sakat kelimelerinin yaklaşık olarak aynı içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Ancak günlük kullanımda farklı şekilde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Engelli sözünün daha az incitici veya durumu ötekileştirmeden ifade ettiği izlenimi elde edilir. Tüm ifadelerin kurumsal bazda kullanıldığı örnekler mevcuttur. Örneğin, Türkiye Sakatlar Derneği, Türkiye Sakatlar Konfederasyonu, Özürülüler Vakfı, Özürlü aylığı / maaşı, Engelli raporu gibi.

Engelli ifadesi daha geniş kapsamlıdır, bedensel/zihinsel veya birkaç noksanlığı, yokluğu bir arada ifade eden sakat veya özürlü kavramları ile birlikte farklı nedenlerle geçici veya daimi süre ile kısıtlanma hallerini de içermektedir. Örneğin, Yaşlılık süreci geri dönüşümsüz bir süreçtir. Sağlık problemleri tam bir engellilik hali oluşturabilir. Ancak, ayak kırılması, hamilelik gibi durumlar ayak iyileştiğinde, bebek dünyaya geldiğinde ortadan kalkacak geçici bir engellilik hali oluşturmaktadır (Demirarslan, S., 2017 :342)

Engellilik kavramının konuşulmaya başlanması 70 yıl öncesine dayanmakla birlikte içeriğinin ve kapsamının geliştirilmesi yıllar içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Herkes için eşitlik ilkesi ile hareket eden Birleşmiş Milletler (UN) belgelerinde engellilik ilk kez 1948 yılında yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ‘nde dile getirilse de BM sistemi içerisinde engellilikle ilgili çalışmaların başlama tarihi 1945 yılına dayanmaktadır. Özellikle görme ve işitme engelliler gibi bedensel engeller taşıyan bireylerin haklarının artırılmasına odaklanılmış, bunun dışında da engelliliği önleme ve rehabilitasyon çalışmalarına önem verilmiştir. 1969 yılında Birleşmiş Milletler Genel Konseyi Sosyal Kalkınma ve Kalkınma Sürecine Dair Bildirgesi’ni yürürlüğe koymuştur. Bu beyannamenin 19. maddesi zihinsel ve bedensel engellilerin topluma tam katılımının artırılması da dâhil olmak üzere sağlık, sosyal güvenlik ve sosyal refah önlemleri alınmasını ön görmektedir. (<https://eyh.aile.gov.tr>)

Dünya üzerindeki gelişmelerle birlikte farkındalık oluşması ve kurumların da hizmete ve fikir üretmeye dâhil edilmesi ile birlikte günümüze kadar olan yol kat edilmiştir ancak daha yapılacak çok

işin olduğu ortadadır.

Engellilerin hayata katılması, evde veya bakım yerlerinde hapis edilmemeleri için sadece onların eğitim ile geliştirilmeleri ve ilerleme göstermelerinin sağlanması yeterli değildir, aynı zamanda kentlerin yaşanılabilir ve ulaşılabilir olmasının sağlanması zorunludur. Günümüzde dünya üzerinde artık kent ulaşılabilirliğinin konuşulması umut vermektedir.

Engele veya hastalığa bağlı olarak, öncelikle fiziksel çevrede alınacak önlemler hayatı kolaylaştıracaktır. Örneğin, imar planı düzenlemeleri, yollar, kaldırımlar, rampalar, çevrede ve binalarda düşey sirkülasyon çözümleri(merdiven, rampa, asansör gibi). Önemli bir başka farkındalık ise insanların algılama şekillerini değiştirmeleri yolunda olmalıdır.

EĞİTİM

Türk Dil Kurumu, güncel sözlük eğitimi “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme” ifadesi ile tanımlamaktadır (www.tdk.gov.tr) Bu tanımlamada toplumsallaşabilme için gereken bir süreçten bahsedilmektedir.

En geniş anlamıyla toplumsallaşma, çocuğun eğitimi demektir. Bu sürece, aynı zamanda, "Topluma hazırlanma" diyebiliriz ki birey, bu süreçle, belli bir topluma ve dar anlamda ise belli bir gruba bütünleşmektedir. Birey, toplumsallaşırken toplumsal etkileşime tabi olur. Toplumsal etkileşme, kişiler ve gruplar arasında buna katılanların davranışım değiştiren herhangi bir ilişkiye verilen isimdir.1 Çocuk, toplumsal etkileşim yoluyla grubunun kültürünü kazanır. Herhangi bir toplumsal etkileşme, davranışları eğitimcinin istediği yönde değiştirdiği takdirde eğitimin bir parçası olabilir (Tezcan, M., 34,35)

Herkes için eğitim kavramı ile de kimseyi ötekileştirmeden, hayata katılabilmesini hedefleyen, her türlü hastalık, engel ve sıkıntıların dikkate alınarak düzenlendiği, geniş kapsamlı bir eğitimden söz edilmektedir. Bu durumda eğitimle ilgili “özel eğitim” kavramı kullanılmaktadır. Özel eğitim, rehabilitasyon, destek eğitimi, rehberlik gibi hizmetlerle birlikte bazı durumlarda kaynaştırma eğitim süreci çocukları hayata dahil olabilecek düzeyde bireyler olmalarını hedefler.

2.1. Özel Eğitim

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde(2006-2012) özel eğitim “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi”, Özel eğitime ihtiyacı olan birey “Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi “ ifade etmektedir.

Yönetmelikte söz edilen bireysel gelişim eksikliklerini özel eğitim müfredatları ile aşmaya çalışmak için pek çok çalışma yapılmakta, özel eğitim kurumları hizmet vermektedir. İhtiyaç duyulan özel eğitim sistemine cevap verebilmek için hizmet veren kurumların fiziki imkânları da çok önemlidir.

2.2. Özel Eğitime İhtiyaç Duyulan Durumlar

Özel eğitim kavramı geniş bir içeriğe sahiptir. Farklı yetersizlikler, bozukluklar, güçlükler ve süregelen hastalıkların tek veya birden fazlasının bir arada bulunması durumunu kapsamaktadır. Bütün bu ayrı yönlerdeki durumların varlığı, farklı eğitim yaklaşımını ve program oluşturmayı gerektirmektedir. Bu eğitim programlarını destekleyen rehabilitasyon uygulamaları ve öğrenmeyi sağlayabilmek üzere yapılacak aktiviteler için mekan ve bina ihtiyacı bulunmaktadır. Her birinin ihtiyacı farklı olduğuna göre genele tasarlanmış ortalama bir binada eğitim vermek başarıyı etkileyecektir.

Yetersizlik durumu, yeni doğan bebeklerin, çocukların, ergenlerin ve gençlerin yaklaşık %9'unu etkilemektedir. Türkiye Özürlüler Araştırması verileri Türkiye için özürlülük oranını %12.29 olarak belirlemiştir. Özel gereksinimi olan bireylere dair sayısal verilere erişilmesi her dönemde zor olmuştur. Türkiye ve birçok ülke, yetersizliği olan bireylere ilişkin istatiki bilgileri Dünya Sağlık

Örgütü'nün (WHO) tahminleri doğrultusunda vermektedir. WHO, 3 Aralık Dünya Özürlüler Günü'nde yayınladığı bültende dünyada 600 milyon insanın yetersizlikten etkilendiğini ve bunların da 470 milyonun çalışma çağındaki bireyler olduğunu belirtmektedir. WHO Dünya Yetersizlik ve Rehabilitasyon Raporu'nda dünya nüfusunun yaklaşık %10'unun yetersizlik durumundan etkilendiğini, bunların da 200 milyonunu çocukların oluşturduğunu belirtmektedir(<http://www.bilgiustam.com>)

Down sendromu, otizm ve dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ile birlikte Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde(2006-2012) belirtilen özel eğitime gereksinim duyulacak diğer durumlar şu şekildedir;

- Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
- Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
- Dil ve konuşma güçlüğü olan birey
- Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey
- Görme yetersizliği olan birey
- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
- İşitme yetersizliği olan birey
- Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
- Ortopedik yetersizliği olan birey
- Özel eğitime ihtiyacı olan birey
- Özel öğrenme güçlüğü olan birey
- Serebral palsili birey
- Süreğen hastalığı olan birey
- Zihinsel yetersizliği olan birey

Çeşitlilik, yetersizlik, güçlük hissetme durumları, eksiklik değil, farklılıktır. Bu farklılığın farkında olmak ve onlara uygun yaklaşımlarda bulunmak, çözümler üretmek herkesi hayata dâhil etme çabaları sürdürülebilir bir yaşam yönünde önemli bir adım olacaktır.

2.2.1. Özel Eğitim Kurumları

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu(2007), Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi tanımı olarak “Özel eğitim gerektiren bireylerin konuşma ve dil gelişim güçlüğü, ses bozuklukları, zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal, duygusal veya davranış problemlerini ortadan kaldırmak ya da etkilerini en az seviyeye indirmek, yeteneklerini yeniden en üst seviyeye çıkarmak, temel öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarını” ifade eder, demektir.

Günümüzde, erken tanı ile birlikte eğitimin gelişime katkısının farkına varılmıştır; bu nedenle gerek ebeveynler gerekse yasa koyucular gerekli düzenlemeleri geliştirilmesi için çaba sarf etmektedirler. Özellikle sivil toplum kuruluşları tarafından oluşturulan farkındalık çalışmaları ilerlemeye katkı sağlamaktadır.

Eğitim teknolojileri geliştirme çalışmaları arasında özel eğitime ayrı bir yer ayırmak gerekir. Her bir durum ayrı özelliklere sahiptir ve ayrı bir programa ihtiyaç duymaktadır. Yürürlükte olan uygulamalar arasında özel eğitim kurumları birincil çözüm olmaktadır. İkinci eğitim yeri okullarda herkesle birlikte eğitim almalarıdır. Bu sistem kaynaştırma ve destek eğitimi olarak geçmektedir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri

de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır(5580 sayılı Kanun, Md.23)

5580 sayılı Kanunda, özel eğitim sınıflarının açılabilceği ve ihtiyaç duyulan donanımların sağlanabileceği de belirtilmektedir. İlgili maddeler şu içeriklere sahiptirler;

“Özel eğitime ihtiyacı olan ve ayrı bir sınıfta eğitim almaları uygun bulunan bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim görmeleri amacıyla her tür ve kademedeki resmî ve özel okul ve kurumlarda, özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda millî eğitim müdürlükleri tarafından özel eğitim sınıfları açılabilir”(Md. 25)

“Okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılır”(Md. 28)

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü verilerine göre; özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı			
			Özel Eğitim Okullarında	Özel Eğitim Sınıflarında	Kaynaştırma Eğitiminde	Toplam
2016-2017 (1. Dönem)	1.308	17.555	45.590	40.887	219.728	306.205
2015-2016	1.268	11.595	49.206	36.742	202.541	288.489
2014-2015	1.254	10.596	43.796	32.265	183.221	259.282
2013-2014	1.248	9.733	40.505	29.094	173.117	242.716
2012-2013	1.261	10.344	33.877	25.477	161.295	220.649
2011-2012	814	7.607	42.896	20.968	148.753	212.617
2010-2011	753	6.843	40.189	18.576	93.000	151.765
2009-2010	700	6.005	36.599	15.712	76.204	128.515
2008-2009	670	5.695	30.671	13.015	70.685	114.371
2007-2008	561	4.758	28.252	9.252	58.504	96.008
2006-2007	537	4.979	27.439	9.643	55.096	92.178
2005-2006	495	4.680	25.238	8.921	45.532	79.691
2004-2005	480	4.524	22.082	8.130	42.225	72.437
2003-2004	441	3.441	19.895	7.405	35.625	62.925
2002-2003	490	3.385	17.988	6.912	31.708	56.608
2001-2002	342	2.834	17.320	6.912	29.074	53.306

Tablo 1. Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrencilerin yıllara göre dağılımı (<http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> akt. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017:5)

Tabloda günümüze geldikçe farklı özel eğitim hizmetlerinden faydalanan birey sayısının yüksek oranda arttığı, bu durumun eğitimin önemi ve faydasının fark edilmesine bağlı olabileceği söylenebilir.

Gelişen tıp teknolojileri ile birlikte anne karnındayken veya doğar doğmaz teşhis edilebilen özel eğitime gereksinim duyan bebekler ve çocuklarda büyük ilerleme sağlayabilecek erken çocukluk eğitimi için de gerekli eğitim kurumlarının varlığı çok büyük önem taşımaktadır. Konuşmanın, yürümenin öğrenildiği, motor hareketlerinin geliştirildiği bu süreç iyi değerlendirilmelidir. Bu dönemle ilgili yasa maddesi; “Erken çocukluk dönemi eğitimi, 0- 36 ay arasındaki bireyleri kapsayan eğitimidir. Özel eğitim merkezleri (okul) bünyesinde bu aylar arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan

çocuklara eğitim hizmeti sunmak üzere özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda millî eğitim müdürlükleri tarafından özel eğitim erken çocukluk eğitim birimleri açılır. Erken çocukluk dönemi eğitimi hizmetleri okul ve kurumlarda veya gerektiğinde evde yürütülür” (Md.35) demektedir. Böylece kurum açılış ihtiyacını işaret etmekte ancak eğitimin eğitim kurumu+aile ve birey sacayağıyla başarıyı sağlayabileceğini öngörmektedir.

Özel eğitim kurumlarının ihtiyaçlara cevap verebilmesi için eğitim ve mekân düzenlemelerinin doğru biçimde tasarlanmış, inşa edilmiş ve düzenlenmiş olması önemlidir.

2.2.2. Eğitim İçerikleri

Beden, zihin, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri yönünden normal çocukların gelişim ve özelliklerinden ayrılan çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmalar “özel eğitim”dir (<https://rehberlik.cokbilgi.com>). Özel eğitim gereksiniminde gelişim sağlayacak öğretme, algılatma, belleme metotlarında farklı faaliyetlere de yer verilmektedir. Spor, müzik, ritm, folklor eğitimleri, fizik tedavi, hidroterapi, rehberlik çalışmalarının grup ve bireysel eğitim çalışmaları ile sürdürülmesi başarıya katkı sağlama oranını artmaktadır.

Özel eğitim ihtiyaç ve hizmet durumları ise MEB(2010) tarafından aşağıdaki şekilde kategorize edilmiştir;

- Bedensel engelliler
- Zihinsel engelliler
- Süreğen hastalığı bulunanlar
- Sosyal ve Duygusal güçlükleri bulunanlar
- Üstün zekâlı olanlar ve özel yetenekliler

Özel eğitimde müzik, bir eğitim alanı olarak düşünüldüğünde “müzik eğitimi” başlığı altında müzikal bilgi ve becerilerin artırılması hedeflenir. Bu hedeflere ulaşmak için özel gereksinimi olan bireylere, işitsel algı çalışmaları (ses dinleme-ayrıt etme gibi), ritm çalışmaları (farklı ritm kalıpları vurma gibi),şarkı söyleme çalışmaları (sesini ve nefesini doğru kullanma gibi) , yaratıcı hareket ve dans çalışmaları (müziğe göre ya da müzikle birlikte hareket etme gibi), müzikli hikâye çalışmaları (bir hikâyeyi müzikle seslendirme gibi)uygulanmaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2005:42, akt.Çelik, S., 2016:217).

2.2.3. Bina İçin İhtiyaçlar

Bir bina tasarımında yola çıkış noktası işlevdir. Öncelikle, binanın hangi amaca hizmet edeceği bilinmelidir. Özel eğitim hizmeti verecek bir binanın tasarım yaklaşımında “özel eğitim” anahtar kelimeleri oluşturmaktadır. Taşıyıcı sistem, fonksiyonel çözüm, kaba yapının belirlenmesi ile birlikte ince yapı gereçlerinin ve tesisatın belirlenmesi çok önemlidir. Bu nedenle bina, herhangi bir bina olmamalıdır. Önerilerle ilgili bazı uyarılar verilebilir;

- Grup ve bireysel eğitim için uygun ölçülerde boyutlandırılmış, doğru bir şekilde doğal ve/veya yapay aydınlatma sağlayan mekânlar,
- Müzik eğitimi için ses yalıtımlı odalar



Şekil 1. Spor
(<http://www.wrightslaw.com/info/pe/index.htm>)



Şekil 2. Dans
(<https://www.92y.org/class/physical-disability-inclusive-dance-class>)



Şekil 3. Bireysel Eğitim(www.hurriyet.com.tr)

- Folklor ve dans eğitimi için uygun duvar, döşeme ve tavan kaplamalarının seçildiği alanlar,
- Rehabilitasyon odaları



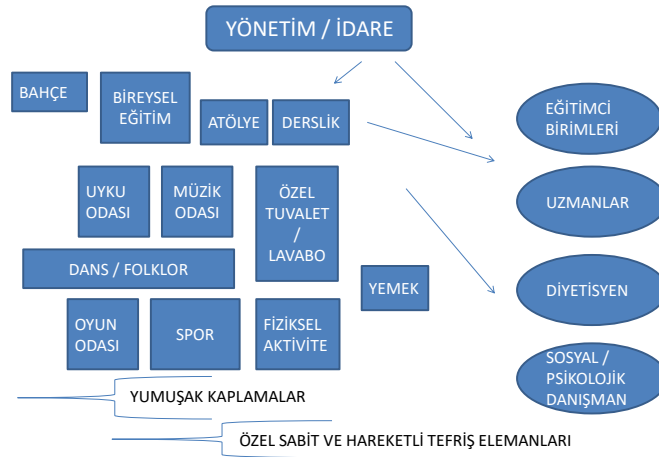
Şekil 4, 5. Rehabilitasyon birimi (<https://www.rehabilitasyon.com/kurum/istanbul14/galeri>)

- Bahçe ve bahçe oyunlarının ve oyuncaklarının kırılmaz, bozulmaz, sağlığa zarar vermeyecek ürünler olması,
- Yürüme güvenliğinin sağlanması ve düşmeye karşı esnek ve yumuşak duvar ve döşeme malzemeleri,
- Sabit ve hareketli tefriş elemanlarının ergonomik olması, montajının güvenilir ve sağlam yapılması,
- Tehlike oluşturmayacak tesisat çözümleri,
- Pencere ve kapı doğramalarının uygun açılışlarının sağlanması,
- Bireyin özelliği göz önünde bulundurularak tasarlanmış uyku odaları,
- Tekrarlayan davranışları olan Otizmlilere yönelik öğretici elemanlar,
- Görme ve işitme engellilere özel uyarıcı levhalar,
- Ortopedik engelliler için uygun rampalar, manevra alanları, özel düzenlenmiş tuvaletler,
- Hidroterapi için hijyen ve doğru bir şekilde bakımının yapıldığı havuzlar,

Başta olmak üzere özel eğitime uygun özel binalar inşa edilmelidirler.

3. Eğitim Kurumlarında Mimari Özellikler için Model Önerisi

Bir binanın ihtiyaçları karşılayabilmesi işleve uygun planlanmasına bağlıdır. Bu nedenle, doğru bir ihtiyaç programı ve işlev şemasının oluşturulması gerekir. Tabloda özel eğitim kurumları için bir işlev şeması önerilmektedir. Burada yer alan veya alabilecek diğer mekânlar, engellilik ve/veya hastalık durumları göz önünde bulundurularak uygun şekilde tasarıma dâhil edilmelidir.



Şekil 6. Model önerisi (Demirarslan, S.,)

Özel eğitim, eğitim ortamları açısından: Özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, kaynaştırma eğitim uygulamaları; destek eğitim açısından ise destek odaları, bilim ve sanat merkezleri, rehabilitasyon merkezleri şeklinde gruplandırılabilir (MEB, 2010:29)

Günümüz Türkiye koşullarına bakıldığında, şehir içinde, merkezi konumda yer alabilecek özel eğitim kurumlarının ulaşım sıkıntısı olmaması nedeni ile daha çok tercih edildiği, bu nedenle herhangi bir binanın özel eğitim kurumuna dönüştürüldüğü sıklıkla görülebilmektedir. Bir fonksiyon belirlenmeden inşa edilen, satılan ya da kiraya verilen binaların ihtiyaçları tam olarak giderebilmesi mümkün değildir. Ya gürültülü bir caddede, ya bahçesi küçük olan bir parselde hizmete açılan eğitim kurumları, iyi niyet taşımakta ancak tam olarak ihtiyaçları giderememektedir.

4. ÖNERİLER VE SONUÇ

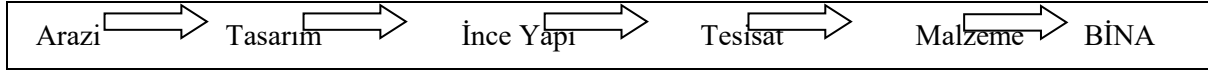
Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 10.maddesinde, “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.” Ve Madde 42’de “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” İfadeleri bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

5378 sayılı Engelliler hakkında kanunun amacında belirtildiği gibi yapılacak tüm hizmet, girişim ve eğitimler ile çevre bina tasarım, inşa ve düzenlemelerinde amaç, “engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır.”

Bireylerin hayata katılması ile enerjilerinden faydalanmak ve üretebilir duruma gelmelerini ya da kendi kendilerine yetebilmeyi, gelişme ve ilerleme ile birlikte herkesin eşit imkânlarla ulaşabilirliğini, evde veya bakım ünitelerinden bireysel pozisyonlarını dâhilinde sosyal olabilmelerini sağlamak sadece ailelerinin değil, Devletin, yerel yönetimlerin, eğitimcilerin, hukukçuların, mimarların, iç mimarların, şehir ve bölge plancılarının kısaca herkesin sorumluluğundadır.

Bu çalışmada insanların gelişimini sağlayan eğitim ve eğitim kurumlarının planlanmasının önemine dikkat çekilmek istenmiştir. Sadece eğitimin kalite kavramı dâhilinde düzenlenmesi yeterli olmayacaktır, sıfır hatanın hedeflenmesi ve bireylerin memnuniyet, başarı ve gelişimlerinin sağlanması uygun fiziki imkânların sağlanmasına da bağlıdır. Bütün bina tasarımlarında fonksiyona uygunluk hedeflenmektedir. Özellikle, sadece öğrenim değil bireylerin hayata dair kazanımlarına hitap edecek binalara ayrı bir özen gösterilmeli, tasarımından inşasına, tüm malzeme seçimleri ve ergonomik kullanımına uygun olabilecek hassasiyet gösterilmelidir. Yeni yapılacak özel eğitim kurumlarının binalarında ulaşılabilirliğin elde edilmesi, eğitimin amacına hizmet edebilmesi ve her

şeyi gerçekleştirebilecek yeterli alana sahip olabilmesi açısından yer seçiminden başlamak üzere seçici olmak gerekir.



Şekil 7. Mimari Tasarım Akış Şeması (Demirarslan.S.,)

KAYNAKÇA

- Demirarslan, S.(2017), “ENGELLİLER İÇİN DEĞİL, ENGELSİZ ÇEVRE”, TURAN-SAM: TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi * TURAN-CSR: TURAN Center for Strategic Researches TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi; ISSN: 1308-8041, e-ISSN: 1309-4033; Yıl: 2017; Cilt: 9/İLKBAHAR, Sayı: 34 TURAN-CSR International Scientific Peer-Reviewed and Refereed Journal; ISSN: 1308-8041, e-ISSN: 1309-4033; Year: 2017; Volume: 9/SPRING, Issue: 34 DOI: [http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041_341_\(51\)_sf.341-348](http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041_341_(51)_sf.341-348)
- Demirarslan, S., (2018), Otizm Ve Özel Eğitime Yönelik Tasarlanmış Mean Gereksinimi, Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi, ISSN 1308-8041, E-ISSN 1309-4033, Yıl: 2018, Cilt: 10/Kış Sayı:37, Sf.245-251
- Kargın, T., (2004), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2004, 5 (2) 1-13
[Http://www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- Çelik, S.(2016), “Down Sendromlu Çocukların Eğitiminde Müziğin Önemi Ve Ritim Sazların Kullanımı”, Doi: 10.7816/Sed-04-02-07 Sed, 2016, Cilt 4, Sayı 2, Volume 4, Issue 2,
- Dikici, Sığırtmaç, A. (2005). Okulöncesi Dönemde Müzik Eğitimi, İstanbul: Kare Yayınları
<https://rehberlik.cokbilgi.com/yazi/ozel-egitim-nedir-tanimi-kaynastirma/>
- MEB, T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2010), Özel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Hizmetleri Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Görme, İşitme, Ortopedik Ve Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulları Örneği), Ankara
<https://eyh.aile.gov.tr/mevzuat/uluslararası-mevzuat/13-birlesmis-milletler-sisteminde-engellilik>
<http://www.bilgiustam.com/ozel-egitim-nedir/>
- Engelli Ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2017), Engelli Ve Yaşlı Bireyler İlişkin İstatistik Bilgiler, İstatistik Bülteni Nisan 2017
<http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- ENGELLİLER HAKKINDA KANUN (1) Kanun Numarası: 5378 Kabul Tarihi: 1.7.2005
Yayımlandığı R.Gazete: Tarih: 7/7/2005 Sayı: 25868 Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 44
<http://www.wrightslaw.com/info/pe.index.htm>
<https://www.92y.org/class/physical-disability-inclusive-dance-class>
<http://www.humandynamics.org/en/project/uzbekistan-inclusive-education>
<https://www.rehabilitasyon.com/kurum/istanbul14/galeri>
<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozel-egitim-ogretmenligi-ygs-4ten-ogrenci-alacak-40095815>

MİMARLIK EĞİTİMİNİN MESLEĞİN ÜLKE KOŞULLARI GÖZ ÖNÜNDE BULUNDURULARAK PLANLANMASI: ÖĞRENİM PLANI YÖNTEM ÖNERİSİ

Sibel Demirarslan

Dr. Öğr. Üyesi, KOÜ KMYO

sdarslan@kocaeli.edu.tr

Özet

Küreselleşen dünya her konuda yeni gelişmelere ve açılımlara neden olmaktadır. Bireysel veya toplum ölçeğinde teknik, teknolojik, kültürel ve eğitim alışverişi söz konudur. Bu nedenle, her şey daha hızlı bir ilerleme göstermektedir. Bütün bu ilişkilerde dikkat edilmesi gereken konu, yerelliğin, aidiyetin ve oraya ait öz değerlerin zedelenmemesi veya değerlere ters bir şekilde değişmemesidir. Eğitim, toplumların sadece bugünlerini değil, gelecek nesillerini de oluşturduğundan, çok önemlidir. Kültürel değerleri korumak ve ait olunan ülkeye hizmet verileceğinden mevcut kurallar sistemini göz ardı etmemek gerekir. TDK güncel sözlükte mimar "Yapıların planını yapıp bunların gerçekleşmesini sağlayan kimsedir" ifadeleri ile tanımlanmaktadır. Tanımın da vurguladığı üzere, bir yapı / bina tasarımı gerçekleştirilecek ve gerçeğe dönüştürülecektir. O halde, plan yapmayı etkileyen unsurlar mimarlık eğitiminin de temelini oluşturmaktadır. Ülke topografik özellikleri, afet olasılıkları, kültürel unsurlar ve yaşam biçimleri, imar plan uygulamaları, malzeme seçenekleri, yürürlükte olan yasal yaptırımlar, sanat başta olmak üzere bir mimari tasarımın oluşmasını etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Bütün bu disiplinler, mimarlık eğitiminde formasyona uygun olarak yer almak zorundadırlar. Ayrıca, aynı sektörde hizmet veren paydaş mesleklerin birbirini bütünler olması da önemlidir. Bu çalışmada, mimarlık mesleğinin Türkiye'deki durumu, imkânları, yasal yaptırımlarla sınırları çizilmiş yetki ve sorumlulukları bağlamında mimarlık eğitiminin nasıl olması gerektiği irdelenecektir. Yöntem olarak, literatür taraması ile birlikte Türkiye'deki üniversitelerin müfredatları incelenerek mevcut veya olması gereken derslerin önerilmesi, mesleki tecrübe ile harmanlanarak öneri oluşturulması planlanmaktadır. Eğitim her zaman daha iyiyi hedeflemelidir, kalite çerçevesinde daha doğru bir yol bulabilmek için eğitim planlarının tartışılması ve mimarlık eğitiminin bugün için ne durumda olduğu, mesleğin gerçek ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için eğitimde neler yapılabileceğine katkı sağlamak hedeflenmektedir. Bir bina en az 50-60 yıl yaşayacaktır, anıtlar gibi özel binalarda bu süre daha da artmaktadır. Sonuç olarak, çevreyi oluşturan, insanlara konforlu, huzurlu, sağlıklı ve mutlu yaşamlar sürmelerini sağlayacak bina ve dolayısı ile çevre tasarlayan mimar adayları, bu bilince sahip olabilecekleri şekilde bir eğitim almalıdırlar. Her bina kent bütününün parçasıdır. Bu nedenle, insanların kendilerini ait hissedecekleri, kültürel alışkanlıklarına cevap bulacakları ve yasaların söylediklerine uygun binalarla uğraşacak mimarların eğitimi, amaca uygun olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim / Mimarlık / Müfredat / İnşaat Sektörü / Kalite

PROFESSION OF ARCHITECTURAL EDUCATION, PLANNING CONCERNING THE COUNTRY CONDITIONS: PLANNING PROCEDURE METHOD SUGGESTIONS

Abstract

The globalizing world is causing new developments and openings in every aspect. Technological, technological, cultural and educational exchanges are mentioned at individual or community level. For this reason, everything is progressing faster. In all these relations, attention must be paid to the fact that the place of origin, belonging, and the eigenvalues therein are not damaged or unlike the values. Education is very important because it constitutes not only today's societies but also future generations. Since the cultural values are to be protected and the country to which it belongs will be served, the system of existing rules should not be ignored. TDK is defined in the current dictum by the architect "What makes the plans of the buildings and what they make them happen". As the definition implies, a building / building design will be realized and transformed into reality. In that case, the factors influencing planning should also form the basis of architectural education. There are many factors affecting the formation of an architectural design, especially the topographic features of the country, disaster possibilities, cultural elements and lifestyles, zoning plan applications, material options, legal sanctions in force, arts. All these disciplines have to take place in accordance with the formation in architectural education.

It is also important that the stakeholder professions serving in the same sector are integrations. In this study, the situation in Turkey profession of architecture, facilities, law enforcement authorities and drawn with boundaries that should be how the responsibility will be discussed in the context of architectural education. The methodology includes the universities in Turkey with the recommended literature courses available or should be examining the curriculum proposal is planned to be created by blending with professional experience. Education is always aimed at better, it is aimed to discuss training plans in order to find a more accurate way of quality framework, and to contribute to what can be done in education so that architectural education is in place today and can respond to the real needs of the profession. A building will last at least 50-60 years, and this time is further increased in private buildings such as monuments. As a result, the architects who design the building and thus the environment, which constitute the environment and which enable people to live comfortably, peacefully, healthy and happy lives, should receive education in a way that they can have. Every building is a part of the whole city. For this reason, the education of the architects who will feel their own way, answer their cultural habits and deal with the buildings according to what they say, must be appropriate.

Key words: Education / Architecture / Curriculum / Construction Sector / Quality

1. GİRİŞ

Mimar: Mimarlık hizmetlerini, eğitimi, uzmanlığı ve çalışma konularına göre, Mimarlar Odası'nın ilgili kanun, tüzük ve yönetmeliklerine uygun olarak yapmaya yetkili, meslek odasına olan yükümlülüklerini yerine getirerek üyelik sıfatını ve unvanını koruyan, çalışması kısıtlanmamış serbest, ya da ücretli çalışanlarını(Tmmob Mimarlar Odası Mimarlık Hizmetleri Şartnamesi Ve En Az Bedel Tarifesi,2011) mimarlık hizmetleri kapsamı ise yönetmelikte "Uygulamaya, yapmaya, kabule ve imzaya mimarın yetkili olduğu, her türlü araştırma, danışmanlık, bilirkişilik, etüt, tasarım, plan, proje, resim ve hesapların hazırlanması ve bunların uygulanması ile her türlü denetim ve kontrollük hizmetlerini" ifade eder içeriği belirlemektedir(TMMOB, 2005) Ayrıca, aynı yönetmelikte yapılan işin eser statüsünde değerlendirilebileceği çıkarımı da yer almaktadır ve eser sahipliği, "Mimarın 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanununa göre kazandığı başkasına devredilemeyen hakkını" ifade eder tanımlaması ile vurgulanmaktadır.

Tanım ve açıklamalara bakıldığında ve bilindiği üzere mimarlığın teknik, matematik, fizik, sanat, tarih, kültür, toplum, ergonomi, antropoloji ve daha pek çok alan ile ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bir mesleğin ve dolayısı ile eğitiminin böylesine geniş bir birikime sahip olması gerekliliğinin bilincine varılmasının başlangıcı, eğitim sürecidir.

2. MİMARLIK

"Mimarlık biçim haline gelmiş yaşamdır."

F.L.Wright (Hasol, D., 2008)

İnsanın varlığının başlangıcı ile gelişen tarih sürecinde, korunma ve barınma ihtiyaçlarının temel ihtiyaçlar olarak kendisini gösterdiği bilinmektedir. Doğada, çevrede kısaca dışarıda yer alan her türlü olumsuz koşullardan ve tehlikelerden korunmak, savunmasız kalabilecekleri ortamları sınırlandırmak için ağaç kovukları, mağaralarda başlayan mekân oluşturma kavramları, strüktür kuruluşlarını tasarlama ve yapmaya başlamaları ile devam etmiştir. Mağara duvarlarına yapılan resimler ile başlayan sanat ile ilişki de yaşanan mekânları güzelleştirme çabaları ile daima sıcak tutulmuştur. Fonksiyonel olma, estetik/sanat yönünün olması gibi isteklerin aslında bilinen ilk insanın ihtiyaçları ve yaşadıkları çevreyi yaşanılabilir ve estetik kılma çabalarının bir sonucu olduğu söylenebilir

İlk zamanlarda doğada hazır bulunan ortamlarda barınan insan, zaman içinde basit dal, saz vb. doğal malzemelerden hazırladığı mekânlara sığınmış, büyük hayvan kemikleriyle oluşturulan bir iskeletin üzerini derilerle kaplayarak basit barınaklar inşa etmiştir. Bu yapılara ilişkin örneklerin, günümüzden yaklaşık 40 bin yıl öncesinde Orta ve Doğu Avrupa'da olduğu bilinmektedir. Günümüzden 16 bin yıl öncesine gelindiğinde, artık açık alanlarda geçici, mevsimlik yerleşimlerin kurulduğu görülür. Bu dönem bize, iklim koşullarının daha uygun hale geldiği ve bununla birlikte insan gruplarının buldukları bölgeye göre bazı uzmanlaşmış geçim kaynakları geliştirdikleri bir süreci yansıtır. Artık uzmanlaşmış balıkçı/toplayıcı topluluklar, açık alanlarda yine dal, saz, çamur gibi doğada rahatça

bulunabilecek malzemelerden barınaklara sahiptir. (2004, www.bugday.org)

Bugün gelinen teknik, teknolojik ilerlemeler ile yine yaşanan çevrelerin fayda ve zararlarını değerlendirme sonucu ortaya çıkan duyarlılıklar mimarlık mesleğine yansıtılmalıdır. Mimarlık yapılarının en önemli özelliklerinden başta geleni, geçmişi bu güne anlatan kültürel köprü görevi görmesidir. Çeşitli arkeolojik çalışmalardan elde edilen farklı dönem bulguları yaşam ve insana dair elde edilecek bilgilerin temel kaynağıdır. Dünya üzerinde yer alan toplulukların her birinin kendilerine ait kültürleri bulunmaktadır. Kültür, nesilden nesile gerçek büyümekte, gelişmekte ve bazen de yok olmaktadır.

Kültürel miras unsurlarının başta geleni bugüne kadar erişebilen mimari yapılar ve çevre unsurlarıdır. Belli dönem kalıntılarından, insanların nasıl yaşadıklarını, yemek, yaşam kültürlerini bulmak mümkün olmaktadır. Bu nedenle, mimari tasarım ve uygulamaların her birinde yarınları bugünün anlatılacağını unutmamak gerekir, bu büyük bir sorumluluktur. Mimarlık, hem insanı ve yaşamı biçimlendirmekte, yeni yaşam modelleri sunabilmekte hem de kültürü, geçmişi, korunması gerekeni koruması sorumluluğunu taşımaktadır.

2.1. Mimar Kimdir?

Dünya ülkelerinde meslek tanımları benzer olmakla birlikte, mesleği yerine getirme koşulları değişiklik gösterebilmektedir. Türkiye koşullarına bakıldığında mimar meslek tanımı ve hizmet kolları açısından 1.şekil, mesleği ve sahip olunması gereken temel bilgileri anlatmaktadır.



Şekil 1. Meslek Tanımı Girdileri Önerisi (Demirarslan, S. 2017:757)

Mimar, özellikle imarı ilgilendiren yasalara, müşterinin beklenti ve yaşam tarzına, arazi verilerine ve kültürel, teknik, teknolojik ve yöresel diğer unsurlara uygun tasarım yapmak, projeyi mesleki etik ve yasalar çerçevesinde çizmek/çizdirmek, şantiyede inşasını gerçekleştirmekte görev almak, maliyetini hesaplamak gibi farklı alanlarda hizmet verebilecek yetkinliğe sahip bir eğitim almış olmalıdır.

3. EĞİTİM

Gençleri eğiterek, bir toplum kendini yeniden üretmeyi umuyor ve mimarlık yoluyla bir toplum, kendi değerlerini, arzularını, inançlarını ve kültürel bileşimini görsel olarak ortaya koyuyor. Toplumun değerleri ve inançlarında bir değişim olduğunda mimarların eğitim biçimlerini değiştirmeyi önemli kılan toplum, eğitim ve mimarlık arasındaki bu bağlantıdır.(Saidı,F. E., 2005:1)

Mimarlığın ilişkili ve beslenmek durumunda olduğu pek çok bilim dalı ve meslek bulunmaktadır. Bunların başlıcaları; tarih (mimarlık &uygarlık& sanat), tasarım bilgisi, teknik resim, uygun bilgisayar programları, ergonomi, antropoloji, matematik, fizik, malzeme, makine mühendisliği, elektrik mühendisliği, inşaat mühendisliği, iç mimarlık, rölöve-restorasyon, sosyoloji, felsefe, iş

güvenliği başlıcaları olmak üzere belirtilebilir. Zengin bir bilgi birikimine sahip olması gereken mimarlık ve kardeş meslekler arasındaki ortak dil, teknik çizim dilidir. Dünyanın her yerinde anlaşılabilir şekilde standardize edilmiş olan kurallar eğitimin de ana konularını oluşturmaktadırlar.(Demirarslan, S., :754)

Türkiye’de 2010 yılından itibaren Bologna eğitim sistemi uygulanmaktadır. Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke (Karadağ’ın bağımsızlığını ilan etmesiyle üye ülke sayısı 45 ten 46 ya, son olarak Kazakistan’ın da sürece dâhil olmasıyla 47’ye yükselmiştir) tarafından oluşturulan ve sürdürülen, alışılmışın dışında bir süreçtir (<http://www.yok.gov.tr>)

Bologna eğitim süreci tüm bilim dalları için öğrenci temelli eğitimi getirmiştir, ancak mimarlık eğitimi zaten öğrenci temelli bir eğitimidir. Mimarlık eğitimi sürecinde öğrenciler, sadece dinleyen değil, daima yapan ve uygulayan olmuşlardır. Eğitimin içinde aktif olmak zorundadırlar.

Bologna süreci ile birlikte müfredatlarda kredi sistemi ve derslerle ilgili yeni uygulama çalışmaları yapılmıştır. Özellikle, seçmeli derslerin varlığı ve çokluğu eğitime çeşitlilik getirmektedir. İsteğe bağlı derslere yönelme çabası öğrencilerin mesleği irdeleme, kendisine yön seçme ile ilgili karar mekanizmasını çalıştırmasına neden olmakla iyi niyet içermektedir. Alan seçmeli, Üniversite seçmeli, sosyal ve beşeri bilimler seçmeli gibi çeşitlilik bazen mimarlıktan fazla uzaklaşılmasına da olumsuz anlamda neden olabilmektedir.

Bologna sürecinin temel hedefleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi),
2. Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini (*European Credit Transfer System, ECTS*) uygulamak,
4. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak,
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek.
7. Yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi,
8. Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması,
9. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi. (www.yok.gov.tr)

Staj yapma eğitime önemli katkılar sağlayan bir uygulamadır. İş hayatının tanınması, mesleğini tanımak açısından önem taşır. Her zaman yükseköğretimde yer alan staj uygulamasına devam etmek gereklidir.

4. YÖNTEM VE ÖNERİLER

Müfredat “öğretim programı” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr; Büyük ve Güncel sözlük) Alana özel, mesleğinde yetkin ve gelişmeye açık, beklentilere doğru cevaplar verebilecek bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir. Eğitim ve mesleki hizmet sürecinin kalite kapsamında gerçekleştirilmesi amaçtır. Kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır(www.standartkalite.com) Müşteri memnuniyeti, sıfır hata, ihtiyaçların ve olanaklar ve girişimci fikirler çerçevesinde isteklerin tatmini ile birlikte sağlıklı mekânlar sunmak önemlidir.

İçerisinde bulunan yüzyıl itibari ile bireylerden yeni farkındalıklar ve duyarlılıklar beklenmektedir. Engelli bireylere engel olmamak, dünya kaynaklarını bilinçsizce tüketmemek, dünyayı gelecek nesillere sürdürülebilir bir şekilde aktarmak konuları mimarlık eğitiminde üzerinde titizlikle durulması gereken başlıklardır.

Hem içerik hem de süreç içinde iyi geliştirilmiş bir müfredat, bütünsel bir bilgi anlayışına sahip olan ve toplumlarına etkili bir şekilde hizmet edebilen mezunların sağlanmasının anahtarıdır. (Sarı, F. E.,

2005:9)

Bu nedenle, fakülte ders planı çalışmalarında, mesleğin o ülke verileri bağlamında ele alınarak ihtiyaçlardan oluşturulmuş bir ders programı fayda sağlayacaktır. Mimarlık mesleği ve eğitiminde kalite hedefi doğrultusunda girdi olabilecek konular ana başlıklar altında aşağıdaki genel sınıflandırmada aktarılmaya çalışılmaktadır;

Eğitimle ilgili;

- Üniversite giriş koşulları
- İstek
- Eğitim süresi
- Eğitim prosesi
- Mesleki mezun sayısı / yıl
- Üniversite fiziki imkânları

İş ve meslek ile ilgili;

- İş imkânı olasılıkları
- İş olasılıkları: Ofis/şantiye/Kurumsal firma/yapı denetim/ Kamu ve özel kurumlar vd.
- İş ve meslek tanımı
- Kalite anlayışı

Ülke koşulları ile ilgili;

- Coğrafi koşullar
- Topografya
- Afet riski
- İmar Yasa, yönetmelik vb. yasal yaptırımlar
- Kültür öğeleri
- Yaşam standardı, gelir düzeyi
- Genel beğeni ve beklentiler
- Yöresel özellikler
- Küreselleşmenin etkisi ve topluma yansımaları

Bireysel koşullar;

- Matematik alt yapısı
- Sanata yatkınlık
- Üç boyutlu düşünme
- Ekip çalışmasına yatkın
- Yeniliklere açık
- İletişim becerisine sahip
- Sağlıklı
- Algılama özelliği olan

- Sürekli gelişime açık
- Farklı zaman dilimlerinde çalışabilecek
- Hareketli
- Deneyimlerden fayda sağlayabilen
- Mesleği bilerek, isteyerek gelmek önemli olmaktadır.

Mesleki başarı ve verimlilik için doğru ihtiyaçlarla yönlendirilmiş bir eğitim önemlidir. Yukarıda başlıcaları listelenen değerlendirme ölçütleri müfredatı yönlendirmeli ve oluşturmalıdır. Mimarlık mesleği, insanların içerisinde sağlık, huzur, mutluluk ve konforlu bir biçimde yaşayacakları mekânlar sunmayı hedeflemektedir. Ancak beklentilere cevap verilirse bunların sağlanması söz konusudur. Mimar, kullanıcıların beklentilerini sahip olduğu teknik ve teknolojik bilgiler ile bir araya getirmeli ve estetik / güzel sunulması için de sanatsal bakış ve değerlendirmesini ortaya koymalıdır. Bu ortaya koyuş için de ortak dil, bir evrensel dil olan teknik çizim dilidir.

Bu nedenle mimarlık eğitimde yer alması gereken temel prensipler;

- Teknik çizim
- Üç boyutlu düşünme / tasarımı geometri /üç boyutlu ifade edebilme
- Tarih (Sanat, Uygarlık, Mimarlık vd)
- Tasarım kavramı
- Mesleki Hukuk: Yürürlükteki yasa / yönetmelik vb. yasal yaptırımların mesleki uygulama pratiği
- Mesleki ilişkiler/Paydaş meslekler
- Taşıyıcı sistem/Yapım teknolojileri
- Yapı bilgisi
- Bina bilgisi
- Maliyet bilgisi
- Koruma/ Rölöve / restorasyon
- Topografya
- İnce yapı
- Tamamlama ve bitirme işleri
- Ergonomi
- Genel ve Teknik İletişim
- Proje süreci /Tasarımdan itibaren tüm aşamalar: Avan proje, uygulama projesi vs.
- Tesisat
- Felsefe
- Sosyoloji
- Bilişim teknolojileri
- Şehir ve bölge planlama / şehircilik
- Mimari kuramlar

- Engelsiz çevre farkındalığı
- Sürdürülebilir çevre
- Güncel uygulamalar
- Etik kurallar / Meslek tanıtılması / yetki ve
- Staj olarak belirtilebilir.

Eğitimde yol çizebilmek için inovatif yaklaşım ayrıca önem taşımaktadır. Mesleği besleyecek ve geliştirecek, küresel ölçekte ki meslektaşları ile aynı dili konuşabilecek ve kariyer gelişiminde aşama kaydedebilecek tüm yeniliklere meslek eğitiminde yer verilmelidir.

İnovasyonu eğitime getirme beklentileri, müfredatların nasıl güncellenebileceğinin belirlenmesi ve öğrencilerin müfredatlarının öğrenme sürecine nasıl aktif ve proaktif katılım göstereceklerine dayanır. (Charalambous, N., Christou, N., 2016:375)

Bu aşamada öğrencilerden gelen geri dönüşlerin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenebilme, aktarabilme, uygulayabilme gibi becerileri derse katılım, ölçme-değerlendirme yöntemleri veya konuşarak yordamak önemlidir.

5. TÜRKİYE MİMARLIK FAKÜLTELERİ MÜFREDATLARININ ÖRNEKLEM ÜZERİNDE İNCELENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş Devlet ve Vakıf üniversitelerinin ders planları karşılaştırmalı olarak incelenerek, yöntem ve öneriler bölümünde bahsedilen mimarlık eğitim sürecinde yer alması gerekli disiplinlerle uyumluluğu incelenecektir.

Dersler, toplanmaktadır. Zorunlu dersler her öğrenci tarafından mutlaka alınması ve başarılması gerekli derslerdir. Seçmeli dersler öğrencinin tercihine bırakılmış derslerdir. Bu çalışmada ders incelemeleri özellikle zorunlu dersler dikkate alınarak yapılmıştır. Bologna süreci gereği, çeşitli seçmeli ders kategorileri bulunmaktadır. Ancak bu seçmeli dersler hem seçim kriterleri hem de belirlenen ders kontenjanlarına bağlı olarak değişiklik göstermekte ve herkes tarafından seçil/e/memektedir. Bu nedenle ortak alınan zorunlu dersler önemlidir. Herkesin kıyaslanabilir ve sahip olduğuna emin olunabilecek temel bilgileri kapsamaktadırlar.

Tablo 1 Tesadüfi örnekleme metodu ile Seçilen Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Zorunlu Ders Müfredatlarının Çalışmada Önerilen Kriterlere Göre İncelenmesi

ÜNİVERSİTE / DERS	TOBB ETÜ	YILDIZ	ÇANKAYA	GELİŞİM	MSGÜ	İTÜ	ALTINBAŞ	KTÜ	NIŞANTAŞI	MALTEPE	KEMERBURGAZ
Teknik çizim			*		*				*		
Üç boyutlu düşünme / tasarım geometri / üç boyutlu ifade edebilme / mimari iletişim	*	*	*		*	*	*			*	
Tarih (Sanat, Uygarlık, Mimarlık vd)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Tasarım	*	*	*	*	*		*		*	*	*
Mesleki Hukuk		*			*			*	*		
Mesleki ilişkiler											
Taşıyıcı sistem		*	*	*	*					*	
Yapı	*			*	*	*	*	*			*
Bina		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Statik/Mukavemet/ Yapı Elemanları		*		*	*	*	*	*	*	*	*
Sunum Teknikleri/anlatım teknikleri	*	*		*					*		
Topoğrafya							*				
Malzeme		*	*		*	*		*	*	*	*
Yapı fiziği		*		*	*	*			*		
Maliyet/Yapım Yönetimi		*			*	*	*		*	*	*

Koruma/restorasyon		*		*	*	*	*		*	*	*
İnce yapı					*						
Tamamlama bitirme işleri / detay					*				*		
Ergonomi											
Proje	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Tesisat		*			*					*	
Şehircilik		*	*		*	*	*	*	*	*	*
Şantiye										*	
Mimari kuramlar	*	*	*		*					*	
Genel ve teknik İletişim							*			*	*
Gayrimenkul									*		
Felsefe					*		*				
Sosyoloji											
Bilgisayar des.tasarım/ Bilişim teknolojileri		*	*		*	*	*		*	*	*
Çevre duyarlılığı(Engelsiz, sürdürülebilir, davranış,Ekoloji vd)					*	*	*	*	*	*	*
İş güvenliği							*		*	*	*
Güncel uygulamalar			*								
Etik			*		*		*				*
Staj	*		*		*			*	*	*	*

Yabancı, çevreyle uyumsuz, aidiyet duygusu sağlayamamış kentler, bireylere ve çevreye uyumsuz ve aykırıdırlar. Bu nedenle, çevreden, kültürden, doğadan, kentten, bireyden, huzurdan, mutluluktan sorumlu mimarlığın eğitimi de düşünülerek biçimlendirilmelidir (Demirarslan, S., 2017:757) Mimarlık mesleğinin en önemli bir diğer amacı ise insanlara ve tüm diğer canlılara sağlıklı yaşayacakları mekanlar oluşturmaktır. Bu nedenle, tablodan incelendiği üzere örnekleme dâhil olan fakültelerin ders içeriklerinde pek çok temel konunun zorunlu dersler içerisinde yer almadığı, bazılarının seçmeli dersler içerisinde olduğu bulgulanmıştır.

6. BULGULAR VE SONUÇ

Eğitim, uygulanan eğitim programları ile biçimlenmekte, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir olması hedeflenmektedir. Üniversite öğrenci kontenjanlarının ve bölümlerinin idamesinin veya ikamesinin kararlarını da ihtiyaçlar belirlemektedir. Bu nedenle, Mimarlık Fakültelerinin kontenjan düzenlemeleri ve eğitim programlarının belirlenmesi ülke ölçeğinde ele alınmalıdır. Çünkü her Ülkenin mimarlığı besleyen verileri ile birlikte ekonomik durumu, teknik ve teknolojik gelişimi, eğitim düzeyi, imar planlaması, yasa ve uygulamaları, kullanıcı profili ve meslek algısı farklıdır. Bu nedenle, üniversitelerde öncelikle ihtiyaçları karşılayacak kadar kontenjan oluşturmak, mezun fazlasından kaçınmak gerekir. Mesleğin değerinin ve statüsünün korunması açısından önemlidir.

Kamu Üniversiteleri ve Vakıf üniversiteleri, genel kabul gören mesleklerin eğitim programlarını açmaktadırlar. Dikkat edilmesi gereken konu, her eğitim birimi için “meslek tanımı ile görev ve yetkilerinin” sınırlarının iyi çizilmiş olması gerekliliğidir.

Küreselleşen dünyada, mimar denilince aynı tarife ulaşmak için ders planları iyi analiz edilmelidir ve uygulamaya konulmalıdır. Bir mesleğin diplomasına sahip olacak her bireyin sektörel ölçekte aynı dili konuşabilmesi için, temel disiplin ve bilgilere sahip olması gerekliliği unutulmamalıdır.

4 ve 5. Bölümlerde yapılan analizler sonucunda, zorunlu ders statüsünde olması faydalı olacak pek çok dersin seçmeli ders statüsünde olduğu bulgulanmıştır.

Seçmeli derslerin handikapı herkesin o içerikten faydalanamamasıdır. Bologna sürecine bağlı olan bu uygulamada seçmeli ders kapsamında olacak derslerin meslek kültürünü ve zorunlu dersleri tamamlayabilecek içeriklere sahip olmasına önem vermek gerekir. Bazı seçmeli derslerin ise seçmeli ders statüsünde mi kalması gerektiği yoksa sürekli eğitim merkezinde kredisiz eğitim olarak talep doğrultusunda mı hizmet sağlanması gerekliliği düşünülmeli ve tartışılmalıdır.

İnşaat sektörünün evrensel dili olan teknik resim, tasarım geometri gibi temel konuların bazı fakültelerde ders olarak yer almadığı, tahminen diğer derslerin içerisinde aktarılır düşüncesine sahip olunduğu fikri kesinlikle mesleki temel eksikliklere neden olabilecektir.

Mimarlık, içinde bulunan yılları dünyanın geleceğine anlatıp aktaracak, aynı zamanda geçmişten bize ulaşan kültürel miras unsurlarını koruyacak, değerlendirecek ve gelecek nesile ulaştırılabilmesi

için gerekeni yapacaktır. Fonksiyonel tasarım yaparken, yasalara uygunluğu da sağlayacak, sağlıklı mekânlar oluşturmaya, kullanıcıların kültürü ile birlikte coğrafyaya uygunluğa da dikkat edecektir. Yapı veya bina her türlü afete karşı durabilecek, yalıtımları mevcut, tesisatı doğru işler halde kullanıma sunulacaktır. İnşaat sırasında mimarın görevine ofis, şantiye, yapı denetim veya kamu / özel kurum çalışanı olarak etik kurallara dikkat edebilecek, doğru teknik ve genel iletişimi sağlayabilecek bir eğitime sahip olmalıdır. Hem çalışanın sağlığı ve iş güvenliği hem de gelecekteki kullanıcıların konforu her daim göz önünde bulundurulacaktır.

Saygın bir meslek olan mimarlık aynı zamanda sektörde söz sahibi bir meslek paydaşı ve sorumluluk sahibidir. Eğitimine gerekli özenin gösterilmesi, ihtiyaca göre kontenjan belirlenmesi ve dünyaya çevreci, sürdürülebilir, kültürel değerlere saygılı, çevreye uyumlu, kent kimliklerini bozmayan yapılar tasarlayabilecek mimarlar yetiştirmek mimarlık eğitim kurumlarının temel hedefi olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Barınmanın kısa tarihi, http://www.bugday.org/portal/haber_detay.php?hid=184
- Demirarslan, S., (2017) mimarlık Eğitiminin Temel Prensipleri ve Bir model Önerisi TURANSAM uluslar arası hakemli Dergisi ISSN 1308 - 8041, e ISSN 1309 – 4033 Cilt 9 , Sonbahar, Sayı 36, s:751-758
- Charalambous, N., Christou, N., (2016), “Re-adjusting the objectives of Architectural Education”, 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd’16, 21-23 June 2016, València, Spain, Procedia - Social and Behavioral Sciences 228 (2016) 375 – 382
- SAIDI , F. E.,(2005) “Developing A Curriculum Model For Architectural Education In A Culturally Changing South Africa”, University Of Pretoria, Philosophiae Doctor (Architecture) / Doktora Tezi, Güney Afrika
- TMMOB Mimarlar Odası(2011) Mimarlık Hizmetleri Şartnamesi Ve En Az Bedel Tarifesi, (28.12.2011 Tarih 42/31 No.Lu Myk Toplantısında Görüşülerek Kabul Edilmiştir.)
- Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Mimarlar Odası, Serbest Mimarlık Hizmetlerini Uygulama, Tescil ve Mesleki Denetim Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarihi: 02.06.2005 Resmi Gazete Sayısı: 25833
- <http://arch.cankaya.edu.tr/lisans-mufredatlari/>
- <http://www.doganhasol.net/mimarligi-tanimlamak-2.html>
- <http://www.doganhasol.net>
- <https://www.etu.edu.tr/tr/bolum/mimarlik/ders-mufredati>
- <http://mmf.gelisim.edu.tr/Bolumdetey-36-1-mimarlik-.html>
- <http://www.standartkalite.com>
- <http://www.tdk.gov.tr>
- <http://www.tdk.gov.tr>
- <http://www.ktu.edu.tr/mimarlik-lisansdersprogrami>
- <http://mmf.nisantasi.edu.tr/Bolumler/mimarlik-ingilizceturkce.html>
- <http://mimarlik.itu.edu.tr/Icerik.aspx?sid=7151>
- <http://www.katalog.ktu.edu.tr/>
- <http://www.kemberburgaz.edu.tr/tr/akademik-birimler/fakulteler/muhendislik-ve-doga-bilimleri-fakultesi/mimarlik-ingilizce/lisans-programi>
- <http://www.kemberburgaz.edu.tr/tr/akademik-birimler/fakulteler/muhendislik-ve-doga-bilimleri-fakultesi/mimarlik-turkce/ders-programi>
- <http://mimarlik.maltepe.edu.tr/>
- <http://www.mim.yildiz.edu.tr/mim/4/E%C4%9Fitim-Planlar%C4%B1/158>
- <http://www.mimarist.org/include/uploads/2015/11/mimarlik-hizmetleri-sartnamesi-en-az-bedel-tarifesi.pdf>
- <http://www.msgsu.edu.tr/tr-TR/ders-plani/2464/Page.aspx>
- <http://www.yok.gov.tr>

OPINIONS OF PUBLIC RELATIONS AND PUBLICITY ABOUT POLYMERS, PLASTICS (PET BOTTLES, BAGS, VS.)

Engin MEYDAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, enginmeydan@comu.edu.tr

ABSTRACT

Plastic and polymer derivatives produced from petrochemical products pollute the world more and more every day and continue to be used to cause negative results for the future. In order to stop this course, the production of biopolymers should be increased and plastic wastes should be reduced. In this context, Public Relations and Publicity Department students with plastics used today in Turkey, were asked their views on polymers. In the study, the case study method which is one of the qualitative research methods was used and the data were collected by a research form prepared by the researcher. Data obtained from the opinions of 50 participants were analyzed by using content analysis. As a result of the research; showed that these opinions, which are harmful, carcinogenic, unstable, deterioration of the soil structure, long term extinction in nature, and 6 different opinions in the form of environmental pollution, have developed negative thoughts against these substances. In order to protect students against the damages of these substances, it is necessary to use different materials, recycling and so on. opinions were found.

Key Words: Keyword, keyword, keyword, keyword, keyword.

POLİMERLER, PLASTİKLER (PET ŞİŞELER, POŞETLER VS.) HAKKINDA HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Petrokimyasal ürünlerden üretilen plastik ve polimer türevleri dünyayı her geçen gün biraz daha kirletmekte ve gelecek için olumsuz sonuçlara sebep olacak şekilde kullanılmaya devam edilmektedir. Bu gidişin durdurulması için biyopolimerlerin üretimi artırılmalı, plastik atıkların azalması gerekmektedir. Bu kapsamda Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü öğrencilerine günümüzde Türkiye’de kullanılan plastikler, polimerler hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmış, veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir görüşme formu ile toplanmıştır. 50 katılımcının görüşleriyle elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucu öğrencilerin; zararlı, kanserojen, kararsız, toprağın yapısının bozulması, doğada uzun süre yok olmaması, çevre kirliliği şeklinde 6 farklı görüş bildirdikleri bu görüşlerin hepsinin bu maddelere karşı olumsuz düşünce geliştirdiklerini göstermiştir. Öğrencilerin bu maddelerin zararlarına karşı korunmak için de farklı yapıdaki malzemelerin kullanılması gerektiği, geri dönüşüm yapılması vb. görüşleri ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: polimerler, plastikler, halkla ilişkiler bölümü öğrencileri

1. Giriş

Polimerler ve plastikler hayatın her alanında geniş kullanım yeri bulunan malzemelerdir. “Plastikler, yüksek molekül ağırlıklı organik moleküllerden ya da polimerlerden oluşmaktadır. Organik moleküller ve polimerler, birbirine kimyasal olarak bağlı birimlerin yinelenmesiyle ortaya çıkan zincir yapılarıdır. Plastik, istenilen biçimi alabilen anlamına gelen Yunanca “plastikos” sözcüğünden gelir” (Kılıç ve Yüce, 2014, 80). Plastiklerin ve polimerlerin günlük hayatta kullanılan çeşitleri içerisindeki bir maddenin taşıdığı özellikten dolayı dikkat edilmesi gerekir. “Günlük hayatta kullanılan plastik şişelerin en yaygın görülen çeşitleri Polietilen Teraftalat (PET) ve Polivinil Klorür (PVC)’dür. Geri kazanılan PET’in içerisindeki PVC’nin varlığı, PVC’nin bozulması esnasında mikro moleküller sayesinde gelişen hidroklorik asidin zincir bölünmesi nedeniyle çok tehlikelidir” (Kılıç ve Yüce, 2014, 80). Aslında uygun şartlarda ve şekillerde kullanıldığında insan ve çevre sağlığı açısından risk taşımayacaktır. “Gıda sanayinde geniş çapta kullanılan polietilen, polistiren, PVC, selofan, poliester gibi sentetik reçineler yüksek molekül ağırlıklı polimerler olup, çözünmeyen ve reaksiyona girmeyen bir yapıya sahiptirler ve hiçbir toksik etkileri yoktur. Polimerler, plastik türlerine göre monomerlerin (polietilende (etilen monomerin), polivinilklorürde (viniklorür monomerin), polistirende (sterin monomerin), polipropilende (propilen monomerin vb.) katalizör, zincir transfer katkıları, emülsiyon ve süspansiyon katkıları yardımıyla reaksiyona girmesi suretiyle elde edilirler. Dolayısıyla polimerler düşük molekül ağırlıklı polimerler veya monomerler ile artıpolimer reaksiyon katkılarını ihtiva edebilirler. Ancak bu maddelerin plastik hammaddesi içindeki miktarı ihmal edilebilecek derecede az olduğundan gıda endüstrisi açısından sakıncaları yoktur” (Kipmen, 1978, 187). “Günümüzde üreticilerin çoğu naylon poşetlerin zararını kabul ediyorlar. Bu zararlar göz önünde bulundurularak doğada çözünür özellikte poşetlere ilgi gün geçtikçe artıyor” (Temel, 2011, 21).

Sınırlı sayıda bulunan petrokimyasal kaynaklar birçok çevre sorununa neden olmaktadır. Artan çevresel ilgi ve sınırlı bulunabilir petrokimyasal kaynaklara rağmen endüstrinin en çok kullandığı malzeme olan plastik çeşitleri ve polimer çeşitleri başta ambalaj olmak üzere hayatımızın her noktasında kullanılmaktadır. “Endüstri analistlerine göre, dünya plastik üretimi 2015 yılında 320.2 milyon tona ulaşmıştır (Şekil 1). Türkiye’nin plastik mamul üretimi, 2011 yılında yaklaşık 6.7 milyon tondan 2015 yılında 8.3 milyon tona erişmiştir. Dünyada plastik sektörü 60 milyon kişiye istihdam sağlanmakta ve sektör yılda ortalama 700 milyar Euro’luk katma değer oluşturmaktadır” (Kayhan ve Demirer, 2016, 498). Kolay üretim aşamalarına sahip olan polimerik malzemelerin ucuz dayanıklı ve kullanılabilirliği yüksek malzemeler olmasından dolayı gün geçtikçe kullanımı artmaktadır. Bu faydalarının yanında ise önüne geçilemeyecek ve telafisi kısa vadede mümkün olmayacak zararları da bulunmaktadır. Plastikler, pet şişeler, kullanıldığı alana bağlı olarak üretilen tüm polimerler çeşitlerinin doğada yok olma süreleri, toprağa karışma süreleri, aralarında çeşitli farklılıklar göstermekle birlikte bu biyolojik dönüşüm onlarca yılda gerçekleşebilmektedir. Bu sebeple bilim insanları doğa ile uyumlu çabuk dönüşebilir ve maliyeti ucuz olan biyopolimerler ile yeni üretim sahalarını araştırmaya başlamıştır. Biyopolimerler, tüketici, üretici ve araştırmacılar için ilgi duyulan alan olmuştur. Biyopolimer; genellikle biyolojik kaynaklardan elde edilen, mikrobiyolojik olarak parçalanabilen polimerler olarak tanımlanabilir. Biyopolimerlerin maliyetini azaltmak için ucuz hammadde veya ucuz dolgu maddeleri gerekir. Bunun üstesinden gelmek için plastik tüketimi azaltılmalı ve istihdam alanları yaratılarak seri üretilmeye geçilmelidir. “Ülkemizde ve dünyadaki katı atıkların yönetiminin üç temel prensibi vardır. Daha az atık üretilmesi, atıkların geri kazanılması, atıkların çevreye zarar vermeden bertaraf edilmesi” (Tayyar ve Üstün, 2010, 54). Gittikçe kirlenen dünya için petrokimyasal ürünlerden oluşturulan plastik ve polimer türevleri azaltılmalı, biyopolimerlerin üretimi artırılmalıdır. Böylece plastik atıkları azalarak biyopolimerler sayesinde kirlilik azaltılabilir.

Literatürde öğrencilerin plastikler hakkındaki görüşleri ile yapılan çalışmalar yer almaktadır. Gürbüz ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada yanlış bilgilendirme sebebiyle naylon poşetlere geri dönüşüm işlemi uygulandığı ve bunun yanlış tercih ve kullanımlar doğurduğu, geri dönüşüm ile sadece siyah naylon poşetler üretildiği, birçok ülkede yasaklanmasına rağmen Türkiye’de birkaç ilde yasaklandığı belirtilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İstatistik Bölümü öğrencilerinin naylon poşet yerine bez torba tercih etmelerine ilişkin tutum ve davranışları araştırılmıştır. Çimen ve Yılmaz (2012) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgilerini ve geri dönüşüm davranışlarını belirlemiştir. Çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgileri genellikle öğretmenlerinden aldığı, bilgi sahibi oldukları ve geri dönüşümlü ürünler arasında en çok kâğıt kullandıklarının belirlendiği, sosyal içerikli etkinliklerin öğrencilerin geri dönüşüm davranışlarını arttırdığı belirtilmiştir. Uzun ve Sağlam (2005) sosyoekonomik durumun çevre bilincine ve çevre akademik başarısına etkisini araştırdığı çalışmada orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin çevre bilinci ortalamasının, yüksek ve düşük seviyedekilerin ortalamalarından farklı ve orta seviye grubu lehine olduğu, yüksek ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında çevre bilinci yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yalçınkaya (2013) tarafından 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri alınarak yapılan çalışmada öğrenciler; ormanların yok olması, su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği ve küresel ısınmayı Türkiye’ye göre dünya çapında daha ciddi çevre sorunu olarak görmekte oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı:

Temel amaç Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü ön lisans öğrencilerinin polimerler ve plastikler hakkındaki düşüncelerini araştırma soruları aracılığıyla belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Halkla ilişkiler ve Tanıtım Bölümü Öğrencileri Polimerler ve plastikler hakkında ne düşünmektedir?
2. Halkla ilişkiler ve Tanıtım Bölümü Öğrencileri Polimerler ve plastiklerin etkilerinin ortadan kaldırılması için ne gibi çözüm önerileri geliştirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. “Belirli evren ve örneklem için, kısmi veya yetersiz teoriler olduğunda veya mevcut teoriler, incelenen problemin karmaşıklığını yansıtmada yetersiz kaldığında, teori geliştirmek için nitel araştırma kullanılır” (Creswell, 2013, 48). “Araştırma alanı ne olursa olsun, durum çalışması yürütme ihtiyacı temelde karmaşık toplumsal bir olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir” (Saban ve Ersoy, 2017, 140). Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel olarak, benzerlik gösteren verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede halkla ilişkiler ve tanıtım alanında ön lisans eğitimi gören 50 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma 2016- 2017 öğretim yılında bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Bu örnekleme türünün kullanılmasında amaç araştırma konusuna gönüllü olarak katılan bireylerden derinlikli ve zengin bilgi toplamaktır (Patton, 2005).

Verilerin Toplanması

Araştırma 2016-2017 öğretim yılı Bahar Yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü ön lisans öğrencilerinden veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Öğrencilerin sorulara hiçbir bilgi kaynağına başvurmadan cevap vermesi istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş, frekans dağılımı ile yorumlanmıştır. “Tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış verileri daha anlaşılır yapmanın bir yolu, frekans dağılımını çıkarmaktır. Frekans dağılımı her bir verinin yinelenme sayısını gösteren bir tablodur. Sayısal olarak ya da grafikler şeklinde ifade edilebilir. Sembölü “f”dir” (Karasar, 2012, 209).

Bulgular ve Yorum

Tablo 1: Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü ön lisans öğrencilerinin “Polimerler, plastikler (pet şişeler, poşetler..vs.) hakkındaki görüşleriniz nedir” sorusuna verdikleri cevaplar

Polimerler, Plastikler (Pet Şişeler, Poşetler..Vs.) Hakkında Halkla İlişkiler Ve Tanıtım Bölümü Öğrencilerinin Görüşleri	f	%
Zararlı	35	70
Kanserojen	8	16
Kararsız	2	4
Toprağın yapısının bozulması	2	4
Doğada uzun süre yok olmaması	2	4
Çevre kirliliği	1	2

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin polimerler ve plastikler hakkında ki görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin en fazla görüş belirttikleri kodlar ise "zararlı" (f: 35; %70) ve "kanserojen" (f: 8; %16) şeklindedir. Buna karşın öğrencilerin en az kodladıkları görüşler ise "toprağın yapısının bozulması" (f: 2; %4) "doğada uzun süre yok olmaması" (f: 2; %4), "kararsız" (f: 2; %4), "çevre kirliliği" (f: 1; %2) şeklindedir.

Tablo 2: Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü ön lisans öğrencilerinin “Polimerler ve plastiklerin etkilerine karşı çözüm önerileriniz nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar

Polimerler, Plastikler (Pet Şişeler, Poşetler..Vs.) Hakkında Halkla İlişkiler Ve Tanıtım Bölümü Öğrencilerinin Çözüm Önerileri	f	%
Kâğıt ve cam gibi malzemeler kullanılmalı	16	30,77
Geri dönüşüm yapılmalı	13	25
Üretilmemeli	6	11,54
Doğada kısa sürede yok olabilen ürünler üretilmeli ve kullanılmalı	6	11,54
Üretimi azaltılmalı	2	3,85
Temizlenmeli	1	1,92
Atıklardan polimer üretimi durdurulmalı (tıbbi, pet, poşet..)	1	1,92
Kontrollü üretim	1	1,92
Çevreyi plastiklerle kirletenlere ceza verilmeli	1	1,92
Toplum bilinçlendirilmeli	1	1,92
Duyarlı olunmalı	1	1,92
Geri dönüşüm makinesi kurulup her geri dönüşüm miktarı başına para verilmesi	1	1,92
Toprak bazlı malzemeler kullanılmalı	1	1,92
Çevre temiz tutulmalı	1	1,92

Tablo 2 de ise plastikler ve polimerler (pet şişeler, poşetler..) için çözüm önerileri incelenmiştir. Bu temaya öğrencilerin en fazla görüş belirttikleri kodlar ise "kağıt ve cam gibi malzemeler kullanılmalı" (f: 16 ; % 30,77), "geri dönüşüm yapılmalı (f: 13 %25), "üretilmemeli (f: 6 ; % 11,54), "doğada kısa sürede yok olabilen ürünler üretilmeli ve kullanılmalı" (f: 6 ; % 11,54) şeklindedir. Buna karşın öğrencilerin en az kodladıkları görüşler ise "üretimi azaltılmalı" (f: 2 ; % 3,85), "temizlenmeli" (f: 1 ; % 1,92), "atıklardan polimer üretimi durdurulmalı (tıbbi, pet, poşet..)" (f: 1 ; % 1,92), "kontrollü üretim" (f: 1 ; % 1,92), "çevreyi plastiklerle kirletenlere ceza verilmeli" (f: 1 ; % 1,92), "toplum bilinçlendirilmeli" (f: 1 ; % 1,92), "duyarlı olunmalı (f: 1 ; % 1,92), "geri dönüşüm makinesi kurulup her geri dönüşüm miktarı başına para verilmesi" (f: 1 ; % 1,92), "toprak bazlı malzemeler kullanılmalı" (f: 1 ; % 1,92), "çevre temiz tutulmalı" (f: 1 ; % 1,92) şeklindedir.

Sonuç

Halkla ilişkiler ve reklamcılık öğrencileri genel itibari ile çevre ile uyumlarını sağlamış bilimsel yöntemler ışığında iletişim çalışmalarını gerçekleştirebilecek nitelikte donanımlı ve iletişim faaliyetlerini yürütebilecek bir düzeyde olmaları beklenmektedir. Bu açıdan öğrencilerin plastik ve polimer ile ilgili görüşlerine bakılacak olursa 50 öğrencinin %70 gibi büyük bir oranının bu atıkların "zararlı" olduğunu ve sağlık açısından da "kanserojen" etkisini ifade ederek farkındalığını göstermiştir. Az da olsa diğer verilen "toprağın yapısının bozulması" "doğada uzun süre yok olmaması" ve "çevre kirliliği" cevapları ise farklı bakış açılarının beliren tehlikeler karşısında ki farkındalığı göstermektedir. Sadece karşımıza çıkan "kararsız" cevabı az da olsa çevreye duyarsız öğrencilerin olabileceğini göstermektedir.

Halkla ilişkiler ve reklamcılık öğrencilerinin vermiş olduğu çözüm önerilerine bakılacak olursa en çok önerilen çözüm "kağıt ve cam gibi malzemeler kullanılmalı" olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler net bir ifadeyle plastiklerin hayatımızdan çıkmasını istemektedir. Ardından ise "geri dönüşüm yapılmalı" çözüm önerisi dikkat çekmektedir. Bu da geçicide olsa plastik ve polimerlerin sebep olduğu kirliliğin azalmasına yönelik bir öneri olarak kabul edilebilir. Ardından "üretilmemeli" ve "doğada kısa sürede yok olabilen ürünler üretilmeli ve kullanılmalı" çözüm önerileri cevapları tespit edildi. Bunlar ise teknolojinin doğa ile uyumlu biyopolimer ve türevlerinin kullanılabilmesini göstermektedir. Oranın düşük olmasındaki sebep öğrencilerin biyopolimerler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Ardından gelen "üretimi azaltılmalı" önerisi de geçici bir çözüm ifadesi olarak görülebilir. Diğer öneriler ise "temizlenmeli", "atıklardan polimer üretimi durdurulmalı", "kontrollü

üretim", "çevreyi plastiklerle kirletenlere ceza verilmeli", "toplum bilinçlendirilmeli", "geri dönüşüm makinesi kurulup her geri dönüşüm miktarı başına para verilmesi", "toprak bazlı malzemeler kullanılmalı", "çevre temiz tutulmalı" çözüm önerilerinin öğrencilerin birçok öneriye sahip olduğunu çeşitli fikirler ile bu kirliliğin durdurulması gerektiğini göstermektedir. Almanya gibi Avrupa ülkelerinde uygulanan "geri dönüşüm makinesi kurulup her geri dönüşüm miktarı başına para verilmesi" çözüm önerisi bu bilincin global düzeyde toplumumuza yerleşmeye başladığını göstermektedir.

Öneriler

Öğrencilerin çevreye zararlarının farkında oldukları plastikleri kullanmamaya teşvik edilmesini sağlayacak önlemlerin alınmasında etkin görev almalarını sağlamak bu konudaki önlemlerin başarılı olmasını sağlayacaktır.

Yabancı ülkelerde bu tür malzemelerin artık kullanılmadığı veya çok az kullanıldığı gençlere anlatılarak empati kurmaları sağlanabilir.

Bu tür malzemelerin kullanılmasının insan sağlığına ve çevreye verdiği zararları anlatan etkinlikler yapıp öğrencilerin bunlara katılması sağlanarak öğrencilerin bu konuda bilinç seviyeleri artırılabilir.

Temiz çevre ve yaşanılabilir bir dünya bırakmak için plastik poşetler yerine bez çanta, file, kese kâğıdı vb. yani çevreye geri kazandırılabilir olan materyaller kullanılması için öğrenciler teşvik edilmelidir.

Ön lisans seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin bilinçlendirilmesi için programlara dersler konulmasa da toplantı ve seminerler düzenlenebilir.

İletişim kanalları aracılığı ile öğrencilerin ve toplumun plastikler konusunda bilinçlendirilmesi çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Çev. Editörler: Mesut BÜTÜN, Selçuk Beşir DEMİR, Ankara, Siyasal Kitabevi, s. xxiii+343.
- Çimen, O., Yılmaz, M. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Geri Dönüşümle İlgili Bilgileri ve Geri Dönüşüm Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 63-74.
- Demirer, A., Kayhan, E. (2016). Occupational diseases, safety and accidents faced in polymer processing industries. *Sakarya University Journal of Science*, 20 (3), 497-507. DOI: 10.16984/saufenbilder.40070
- Gürbüz, H., Yılmaz, V. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Naylon Poşet Kullanımına İlişkin Tutum ve Davranışlarının Yapısal Eşitlik Modellemesiyle Araştırılması. *Sosyoekonomi*, 26 (38), 135-149. DOI: 10.17233/sosyoekonomi.2018.04.08
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık: Ankara, xvii+292.
- Kipmen, T. (1978). Plastik Ambalaj Malzemesinin Gıdalara Etkisi. *Gıda / The Journal Of Food*, 3 (4), s. 187-195. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/gida/issue/6815/91576>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley&Sons, Ltd.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. xvi+318.
- Tayyar, A., Üstün, S. (2010). Geri Kazanılmış Pet'in Kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 16 (1), 53-62.
- Temel, H. (2011). *Naylon Aşkı Öldürür*. Hayy Kitap, İstanbul.
- Uzun, N., Sağlam, N. (2014). Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 194-202.
- Yalçinkaya, E. (2013). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Farkındalık Düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (25), 137-151.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayıncılık

Yüce, E, Kılıç, M. (2014). PVC ve PET Atıkların Seçimli Flotasyonu Bölüm 1: Plastikler, Çevresel Etkileri, Geri Dönüşümü. *Çukurova Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 79-94. DOI: 10.21605/cukurovaummfd.242821

INTERPRETATION AND SOLUTION PROPOSALS OF THE STUDENTS OF PUBLIC RELATIONS AND PROMOTION DEPARTMENT OF ENVIRONMENTAL POLLUTION

Engin MEYDAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, enginmeydan@comu.edu.tr

ABSTRACT

Environmental pollution is the biggest problem of the last century. In this context, every human being has many responsibilities. As a result of the depletion of the depleted mine and oil deposits in the industry and consumption as a variety of tools in the society, the picture is not a natural one. Plastic materials that make our lives easier and which bring many innovations to human beings in every aspect of our lives, products produced by factories, vehicles etc. There are many damages as well as the benefits of many technological materials. Polluting the waste water of factory wastes, especially Petro chemical wastes (vehiclessoscillations), pollute the soil and pollute the soil and the wastes of various industries pollute the air, water and soil. Although various protection methods have been developed, industrial countries and other industrial organizations do not take adequate protection measures. In this context, data and opinions about the environmental pollution were asked to the students by means of the interview form prepared by the research. The data obtained were evaluated and results and recommendations were presented.

Key Words: Environmental, environmental pollution, public relations and publicity students.

ÇEVRE KİRLİLİĞİ HAKKINDA HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ÖZET

Çevre kirliliği son asrın en büyük problemi olarak insanoğlunun karşısına çıkmaktadır. Bu kapsamda her insanın üzerine düşen birçok sorumluluk vardır. Tüklenmekte olan maden ve petrol yataklarının sanayide kullanılması ve toplumda çeşitli araç gereçler olarak tüketilmesi sonucunda ortaya çıkan tablo tabiat açısından iç açıcı değildir. Hayatı kolaylaştıran, hayatın her alanında insanoğluna birçok yenilik kazandıran plastik malzemeler, fabrikaların ürettiği ürünler, araçlar vb. gibi birçok teknolojik malzemeler faydalarının yanında birçok zararı da bulunmaktadır. Başta petrokimya atıkları (araçların salınımları vb.) olmak üzere fabrika atıkları içme sularını kirliletmekte, plastik malzemeler doğada çözünmemekte ve toprağı kirliletmekte, çeşitli sanayilerin atıkları havayı, suyu, toprağı kirliletmektedir. Çeşitli koruma yöntemleri geliştirilmesine rağmen başta sanayi ülkeleri ve diğer sanayi kuruluşlar yeterli koruma önlemlerini almamaktadır. Bu kapsamda Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü öğrencilerine çevre kirliliği hakkında görüş ve çözüm önerileri araştırma tarafından hazırlanan görüşme formu aracılığı ile sorularak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirilerek sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre kirliliği, halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencileri

1. Giriş

Endüstriyel anlamda 1960'lı yıllarda farkındalığı anlaşılmaya başlayan çevresel sıkıntılar sonucu toplumlarda oluşmaya başlayan kaygılar, başta şüpheyle karşılanmıştır. Gelişmekte olan ülkelerdeki çevre ile ilgili kaygıların sonucu ekonomik kayıplar, ticari kayıplar ve gelişmekte olan teknoloji alışverişlerinde çeşitli kayıpların ortaya çıkabileceği düşünülmeye başlanmıştır. Başta, gelişmiş olan ülkelerde ekonomik yönden zafiyete uğrama ihtimali göz önüne alınarak çevresel kaygılar göz ardı edilmiştir. 1970'li yıllara gelindiğinde ise hem ekonomik kalkınmanın önemi hem de çevresel kaygıların ortaya konulduğu birçok sempozyum düzenlenerek bu konular tartışılmaya başlanmıştır (Sezin, 1991;1989).

Yeryüzünü ve canlı oluşumun temel kaynağı olan toprak, organik madde ve kaya bazlı çeşitli maddelerden oluşmakla birlikte içeriğinde hava, su ve pek çok canlıyı da barındıran maddelerin tümüne verilen isimdir (Ergene, 1993). Son yüzyılda ilerleyen teknoloji ile birlikte besin kaynağımız olan toprak her gün daha çok kirlenmekte ve bu kirliliğin periyodik olarak artması sonucu başlıca tüketim ürünlerimiz olan meyve, sebze gibi tarımsal ürünlerin yetiştirildiği alanların gittikçe azalmasına sebep olmaktadır (Syed, 2005).

Doğaya en çok zarar veren ve kirlenmesine sebep olan kaynaklar incelenecek olursa en başta tarımsal kirleticiler, daha sonra günümüzde oldukça yaygınlaşmakta olan, özellikle denizler ve arazilere bırakılan endüstriyel atıklardır. Sonrasında kamu kuruluşlarının sebep olduğu kirleticiler ve son olarak tahribatı oldukça büyük, geri dönüşümü çok uzun süre isteyen ve bulunduğu çevreyi neredeyse yok eden nükleer kirleticilerdir (Alloway, 1995).

Toprağın kirlenmesindeki ana sebepler incelenecek olursa en başta göze çarpan toprağa atılan çeşitli çözümler (ilaçlar, atıklar vb.) ve çözücü özellik gösteren çeşitli solventlerdir. Sayılan tüm bu kirlilik kaynakları en başta doğal ekosistem olmak üzere bu ekosistem içerisinde yaşayan tüm canlıları, familyaları, ekosistem düzenlerini, bitkisel kaynaklı flora ve faunaları, yer altı su kaynakları, nehirler, denizler gibi su ekosistemi içerisinde yer alan düzeni, insanoğlunu kısacası tüm canlı cansız düzeni yok etmektedir (Jack, 2001).

Yer altı kaynaklarından olan petrol kömür gibi fosil yakıtların kullanımı günümüzde oldukça artmaktadır. Her ne kadar yeni teknolojilerde üretilse bu kullanım oranı endüstriyelleşmenin artmasıyla birlikte sürekli artmaktadır. Bu yakıtların kullanıldığı çeşitli enerji santralleri, hemen hemen tüm motorlu taşıtlar, fabrika ve evler gibi birçok alanda kullanımları sonucu ortaya kükürt oksit, azot oksit gibi çeşitli gazları çıkartmaktadır. Bu gazlar ise asit yağmurları gibi küresel ısınmaya sebep olan ve bitki örtüsüne büyük zarar veren ekolojik olaylara sebep vermektedirler. Kükürtlü ve azotlu oksit bileşiklerin ortaya çıkardığı bu durum asit yağmurları ile beraber başta ormanların ve bitki örtüsünün yok olmasına daha sonra da burada yaşayan tüm canlılara zarar vermektedir. Bitki örtüsü zarar gördükçe insanoğlu ve çeşitli canlı türleri için gerekli olan temel besin maddeleri yok olmaktadır. Asit yağmurları aynı zamanda toprağın asiditesini düşürerek Ca, Mg gibi birçok temel besin elementinin eksikliğine sebep olmaktadır. Örneğin stratosferde güneşten gelen zararlı ışınları süzen ozon gazı dünyayı korumaktadır. Fakat yeryüzünde fosil yakıtların kullanılması sonucu oluşan NO_x gazının aşırı ozon gazı üretmesi sonucu stratosferde yoğunlaşan gaz bir üst tabakaya geçmektedir ve yerkürede sera etkisi dediğimiz etkiyi yaparak dünyada ki ekosisteme zarar vermektedir. Küresel olarak günümüzde en çok ortaya çıkan sera etkisi sorunu çevreye karşı duyarlı olmayan insanoğlunun bilinçsiz endüstriyelleşmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Feger, 1992; Çepel, 1998; Yücel, 1995).

Köy, belde, ilçe gibi yerleşim yerlerinde yaşayan insanlar yeterli gelir elde edemedikleri için daha iyi yaşam koşullarına ulaşabilmek ümidiyle büyük kentlere göç etmektedirler. Büyük şehirlere yerleşen bu nüfus istedikleri imkanları bulamamalarına rağmen çarpık bir şehirleşmeye sebep olmaktadır. Bu insanlar aynı zamanda buldukları yerlerde yerel yönetimlerinden yeterli destek alamadıkları için kontrolsüz bir şekilde çevreyi kirletmektedirler. Su, temizlik, sağlık gibi doğal haklarında yeterli derecede yararlanamayan insanlar gün geçtikçe büyük şehirlerde çevresel sorunlar oluşturmaya başlamıştır. 2000 yılında 6,1 milyara yaklaşan dünya nüfusu gün geçtikçe artmakta, bununla beraber getirdiği çevresel sorunlar da artmakta ve bunun sonucu olarak kullanılan çeşitli kaynaklar azalmaktadır. Dünya Koruma Stratejisi Kurumu verilerine göre yaklaşık 25000 bitki türünün ve 1000'e yakın çeşitli omurgalı hayvanın yok olma durumunda olduğuna dikkat çekilmektedir (Görmez, 1997).

Araştırmanın Amacı:

Temel amaç Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü ön lisans öğrencilerinin çevre kirliliği hakkındaki düşüncelerini araştırma soruları aracılığıyla belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak öğrencilere aşağıdaki araştırma soruları sorulmuştur:

3. Halkla ilişkiler ve Tanıtım Bölümü Öğrencilerinin çevre kirliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Halkla ilişkiler ve Tanıtım Bölümü Öğrencilerinin çevre kirliliğine yönelik ne gibi çözüm önerileri geliştirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. “Belirli evren ve örneklem için, kısmi veya yetersiz teoriler olduğunda veya mevcut teoriler, incelenen problemin karmaşıklığını yansıtmada yetersiz kaldığında, teori geliştirmek için nitel araştırma kullanılır” (Creswell, 2013, 48). “Araştırma alanı ne olursa olsun, durum çalışması yürütme ihtiyacı temelinde karmaşık toplumsal bir olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir” (Saban ve Ersoy, 2017, 140). Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel

olarak, benzerlik gösteren verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2014: 259).

Çalışma Grubu

Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede halkla ilişkiler ve tanıtım alanında ön lisans eğitimi gören 50 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma 2016- 2017 öğretim yılında bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Bu örnekleme türünün kullanılmasında amaç araştırma konusuna gönüllü olarak katılan bireylerden derinlikli ve zengin bilgi toplamaktır (Patton, 2005).

Verilerin Toplanması

Araştırma 2016-2017 öğretim yılı Bahar Yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü ön lisans öğrencilerinden veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Öğrencilerin sorulara hiçbir bilgi kaynağına başvurmadan cevap vermesi istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş, frekans dağılımı ile yorumlanmıştır. "Tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış verileri daha anlaşılır yapmanın bir yolu, frekans dağılımını çıkarmaktır. Frekans dağılımı her bir verinin yinelenme sayısını gösteren bir tablodur. Sayısal olarak ya da grafikler şeklinde ifade edilebilir. Sembolü "f'dir" (Karasar, 2012, 209).

Bulgular ve Yorum

Tablo 1: Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü ön lisans öğrencilerinin "Çevre kirliliği hakkında halkla ilişkiler ve tanıtım bölümü öğrencilerinin görüşleriniz nedir?" sorusuna verdikleri cevaplar

Çevre Kirliliği Hakkında Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü Öğrencilerinin Görüşleri	f	%
Çevrenin giderek kirlendiği	16	32
İnsanların duyarsız olması	11	22
Çevre kirliliği insan sağlığına zarar vermektedir	6	12
Toplumun bilinçsiz olduğu	5	10
Doğanın yok olduğu	5	10
Çevre kirliliğini önlenemez	1	2
Alınacak önlemler ile ülkemiz güzelleşebilir	1	2
İnsanlık için vahim bir durum	1	2
Gelecek yok olmakta	1	2
Çevre kirliliği yeterince duyurulmamaktadır	1	2
Yeterli olmasa da önlemler alınmaktadır.	1	2
Çocuklara temiz bir dünya bırakılması gerektiği	1	2

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin çevre kirliliği hakkında ki görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin en fazla görüş belirttikleri kod "çevrenin giderek kirlendiği" (f:16; %32) görüşüdür. Ardından "insanların duyarsız olması" (f:11; %22) görüşü, "çevre kirliliği insan sağlığına zarar vermektedir", (f: 6; %12) görüşü, "toplumun bilinçsiz olduğu" (f: 5; %10) görüşü, "doğanın yok olduğu" (f: 5; %10) görüşü yüksek oranlarda, "çevre kirliliği insan sağlığına zarar vermektedir" (f: 1; %2) görüşü "alınacak önlemler ile ülkemiz güzelleşebilir" (f: 1; %2) görüşü, "insanlık için vahim bir durum" (f: 1; %2) "gelecek yok olmakta" (f: 1; %2) görüşü, "çevre kirliliği yeterince duyurulmamaktadır" (f: 1; %2) görüşü, "yeterli olmasa da önlemler alınmaktadır" (f: 1; %2) görüşü, "çocuklara temiz bir dünya bırakılması gerektiği" (f: 1; %2) görüşleri belirtilen frekans ve yüzdelerde tespit edilmiştir.

Tablo 2: Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü ön lisans öğrencilerinin "Çevre kirliliğine karşı çözüm önerileriniz nedir?" sorusuna verdikleri cevaplar

Çevre Kirliliği Hakkında Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü Öğrencilerinin Çözüm Önerileri	f	%
Ceza yaptırımları gibi hukuksal, yasal yaptırımlar uygulanması	17	27,42
Çeşitli seminerler bilgilendirilmeler yapılmalı ve toplum bilinçlendirilmeli	10	16,13
Daha duyarlı olunması ve çevrenin temiz tutulması	6	9,68
Fabrikaların çevreyi kirletmemesi	5	8,06
Çöplerin çöp kutularına atılması	4	6,45
Ağaçların kesilmemesi	3	4,84
Çocukluktan eğitilmesi gerektiği	2	3,22
Geri dönüşüm işlemleri arttırılmalı	2	3,22
Kağıt ve cam gibi geri dönüşümlü malzemeler kullanılmalı	2	3,22
Önlemlerin alınmasına devam edilmeli	2	3,22
Yenilenebilir kaynakların kullanılması	1	1,61
Farkındalık yaratılması	1	1,61
Teknolojik çözümler üretilmeli	1	1,61
Büyük şirketlerin çevreye daha çok önem vermesi, kirletmemesi gerektiği	1	1,61
Geri dönüşüm makineleri kurulup her geri dönüşüm miktarı başına ücret verilmesi	1	1,61
Kitlesel temizlik yapılarak dünya kendini yenileyebilir	1	1,61
Deodorant ve parfüm kullanılmamalı	1	1,61
Sosyal medya aracılığıyla temiz çevre kampanyaları yapılmalı	1	1,61
Savaş için harcanan maddi kaynakların çevre kirliliğini önlemek için kullanılması gerektiği	1	1,61

Tablo 2 de ise çevre kirliliği için çözüm önerileri incelenmiştir. Bu temaya öğrencilerin en fazla görüş belirttikleri kodlar ise "ceza yaptırımları gibi hukuksal, yasal yaptırımlar uygulanması" (f: 17 ; % 27,42) çözüm önerisi, "çeşitli seminerler bilgilendirilmeler yapılmalı ve toplum bilinçlendirilmeli" (f: 10 %16,13) çözüm önerisi, "daha duyarlı olunması ve çevrenin temiz tutulması" (f : 6 ; % 9,68) çözüm önerisi, "fabrikaların çevreyi kirletmemesi" (f: 5 ; % 8,06) çözüm önerisi, çöplerin çöp kutularına atılması (f: 4 ; % 6,45) çözüm önerisi, "ağaçların kesilmemesi" (f: 3 ; % 4,84) çözüm önerisi, "çocukluktan eğitilmesi gerektiği" (f: 2 ; % 3,22) "önlemlerin alınmasına devam edilmeli" (f: 2 ; % 3,22) çözüm önerisi, "kağıt ve cam gibi geri dönüşümlü malzemeler kullanılmalı" (f: 2 ; % 3,22) çözüm önerisi, "geri dönüşüm işlemleri arttırılmalı" (f: 2 ; % 3,22) çözüm önerisi, "yenilenebilir kaynakların kullanılması" (f :1; % 1,61) çözüm önerisi, "farkındalık yaratılması" (f :1; % 1,61)çözüm önerisi , "teknolojik çözümler üretilmeli" (f :1; % 1,61)çözüm önerisi, "büyük şirketlerin çevreye daha çok önem vermesi, kirletmemesi gerektiği" (f :1; % 1,61) çözüm önerisi, "geri dönüşüm makineleri kurulup her geri dönüşüm miktarı başına ücret verilmesi" (f :1; % 1,61) çözüm önerisi, "kitlesel temizlik yapılarak dünya kendini yenileyebilir" (f :1; % 1,61) çözüm önerisi, "deodorant ve parfüm kullanılmamalı" (f :1; % 1,61) çözüm önerisi, "sosyal medya aracılığıyla temiz çevre kampanyaları yapılmalı" (f :1; % 1,61) çözüm önerisi, "savaş için harcanan maddi kaynakların çevre kirliliğini önlemek için kullanılması gerektiği" (f :1; % 1,61) çözüm önerilerini sundular.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Halkla ilişkiler ve reklamcılık öğrencileri genel itibari ile çevre ile uyumlarını sağlamış sosyal alanlarda profesyonel şekilde iletişim sağlayabilen bireyler olarak yetiştirildiği düşünüldüğünde öğrencilerin çevre kirliliği ile ilgili görüşlerine bakılacak olursa "insanların duyarsız olması", "çevre kirliliği insan sağlığına zarar vermektedir", "toplumun bilinçsiz olduğu", "doğanın yok olduğu" "çevre kirliliği insan sağlığına zarar vermektedir"görüşleri öğrencilerdeki farkındalığın boyutunu göstermektedir. Diğer yapılan görüşler ise "çevre kirliliği insan sağlığına zarar vermektedir", "alınacak önlemler ile ülkemiz güzelleşebilir", "insanlık için vahim bir durum", "gelecek yok olmakta", "çevre kirliliği yeterince duyurulmamaktadır", "yeterli olmasa da önlemler alınmaktadır", "çocuklara temiz bir dünya bırakılması gerektiği"görüşleri bu olaya verilen önemin farkında olduklarını değişik görüş

ve ifadelerle belirtmişlerdir.

Halkla ilişkiler ve reklamcılık öğrencilerinin çevre kirliliği için vermiş olduğu çözüm önerilerine bakılacak olursa en çok önerilen "ceza yaptırımları gibi hukuksal, yasal yaptırımlar uygulanması" olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler çevre kirliliğinin yasal düzenlemeler, ilgili kanun tekliflerinin çıkarılması, yaptırımlar uygulayabilmek için çeşitli cezai işlemlerin uygulanması gibi hukuki yollara başvurulmasının en işe yarayabilecek çözüm yöntemi olduğunu dile getirmişlerdir . Ardından ise "çeşitli seminerler bilgilendirilmeler yapılmalı ve toplum bilinçlendirilmeli"çözüm önerisi dikkat çekmektedir. Bu sayede çeşitli etkinlikler ile farkındalık oluşturularak toplumun bilinçlendirilmesine karşı öneme dikkat çekilmiştir. Diğer çözüm önerilerine bakılacak olursa , "daha duyarlı olunması ve çevrenin temiz tutulması", "fabrikaların çevreyi kirliletmemesi", "ağaçların kesilmemesi", "çöplerin çöp kutularına atılması" çözüm önerileri de bu kirliliği durdurabilecek yöntemlerden bazılarıdır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar genel manada çevre kirliliğine sebep olan nedenlerin irdelendiğini göstermektedir. Son olarak öğrencilerin verdiği diğer tekil cevaplara ise "yenilenebilir kaynakların kullanılması", "farkındalık yaratılması", "teknolojik çözümler üretilmeli", "büyük şirketlerin çevreye daha çok önem vermesi, kirliletmemesi gerektiği", "geri dönüşüm makineleri kurulup her geri dönüşüm miktarı başına ücret verilmesi", "kitlesel temizlik yapılarak dünya kendini yenileyebilir", "deodorant ve parfüm kullanılmamalı", "sosyal medya aracılığıyla temiz çevre kampanyalar yapılmalı", "savaş için harcanan maddi kaynakların çevre kirliliğini önlemek için kullanılması gerektiği" çözüm önerileri cevaplarını vererek hem bilimsel gelişimlerden faydalanılması gerektiğini ön plana çıkarmışlardır, hem de sosyal platformların da etkili bir biçimde kullanılması gerektiğini anlatmak istemişlerdir. Kitlesel temizlik, savaşlara harcanan maddi kaynağın temizliğe aktarılması gibi ütopyik çözüm önerilerinde bulunduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak tüm öğrenciler çevre kirliliğinin bir şekil de engellenebileceği görüşündedirler ve bu yönde çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

Öneriler

Çevre kirliliği hakkında öğrencilerin bilinçlendirilmesi için ön lisans düzeyinde eğitim veren kurumların programlarında dersler verilmesi faydalı olacaktır.

Çevre kirliliği ile ilgili olarak hem ön lisans hem de toplumu oluşturan diğer bireyler için televizyon, radyo vb. iletişim organlarında bilinçlendirici programlara yer verilmelidir.

Hem hükümet hem de yerel yönetimlerin çevre kirliliğini önleyecek önlemler alması ve bu önlemleri almada ön lisans öğrencilerine de sorumluluk yüklemesi öğrencilerin bu konuya daha bilinçli yaklaşmalarını ve öğrencilerin bu konuda yapılması gerekenleri davranış hâline getirmesini sağlayacaktır.

Öğrencilerin yaşları itibarıyla yasal yaptırım ve cezalara karşı olması beklenirken çevre kirliliği konusunda bu tür önlemlere sıcak baktıkları görülmektedir. Bu sebeple çevreyi koruma konusunda caydırıcı yaptırımların etkili bir şekilde hayata geçirilmesi mümkün ve kabul edilebilir görünmektedir.

Bu araştırmaya benzer çalışmaların yapılarak öğrencilerin bu konudaki bilinç seviyelerinin gündemde tutulması da faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Alloway, B. J. (1995). Heavy Metals in Soils. *Second edition*. Chapman and Hall India, Australia.
- Çepel, N. (1998). *Çevre ve İnsan*. Akdeniz Yayıncılık A. Ş., İstanbul.
- Feger, K. H. (1992). Nitrogen cycling in tonorwey Spruce (Picea ağabeyes) ecosystems and effects of a amon sulphat addition. *Water, Airand Soil Pollution, Kluweracademic Publishers, Netherlands*. .61:295-307.
- Görmez, K. (1997). *Çevre Sorunları ve Türkiye*. Genişletilmiş 2. Baskı, Gazi Kitapevi Yayıncılık Tic. Ltd. Şti, Ankara. Gazi Kitapevi Yay.:45,
- Sezin, T. (1991). Ekonomik Kalkınma ve Çevre, *Hazine ve Dış Ticaret Dergisi*, Sayı. 8, 1991/1 s. 114-115.

- Sezin, T. (1989). Ortak Geleceğimiz, Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, *Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Çevirisi*, Ankara Eylül s. 73-81.
- Syed, Ibrahim B. (2005). Pollution. Islamic Research Foundation International, Inc. 7102 W. Shefford Lane Louisville, KY 40242- 6462, USA Elektronik (Online) Erişim, http://www.irfi.org/articles/articles_51_100/pollution.htm.
- Trevors, J. T. (2001). Water, Air and Soil Pollution. *An International Journal of Environmental Pollution*. Volume 128, Issue 3/4.
- Yücel, M.(1995). Çevre Sorunları, *Çukurova Üniv. Zir. Fak. Yay. No: 109*, Ders Kitapları, Yay. No:28.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Çev. Editörler: Mesut BÜTÜN, Selçuk Beşir DEMİR, Ankara, Siyasal Kitabevi, s. xxiii+343.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık: Ankara, xvii+292.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley&Sons, Ltd.
- Saban, A. & Ersoy, A., (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. xvi+318.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

DİLBİLİM

THE EFFECTS OF CHANGE IN TRANSLATION ON SOCIAL LIFE

Coşkun DOĞAN

Trakya Üniversitesi

coskundogan2002@yahoo.de

ABSTRACT

Notion of translation is a quite complex but its effects are huge in cultures and social life. Even if translation is thought to be transfer among different languages, actually it is a thinking art. In this sense, translation is an activity which connects and getting societies closer to each other. Translation leads to accepting different sociocultural lives indulgently in social life. Avoiding linguistic studies, translation become functional and effective in social life and it also found new areas of work for oneself. In this context, the scope of translation research has expanded further within a new community centered paradigm. This relationship between translation and social life necessitated a reassessment of other aspects of translation action. From the beginning to the end of its fact, translation itself has become a trigger for transformation of societies and cultures. Translation that become a social action, has become a social center where new opinions are brought together. It becomes effective with all its items for social life. In the process of social life, it is necessary for the translation to take place in society. It is observed that the experiences of the values formed in the original thought and way of life to the communities formed in the historical process are changed into the vital actions of the resultant societies through the communication through the translation. In this study, the changes in the field of translation will be applied to the social life of a person as a social entity in the light of researches in the sociology of translation. The effects of social thought and thought, which are the reasons for the existence of communities in society, on the process of change in social life, will be based on interpretation as a qualitative research.

Key Words: Translation, Culture, Society, Social Change

ÇEVİRİ ALANINDAKİ DEĞİŞİMİN TOPLUMSAL YAŞAM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

ÖZET

Çeviri olgusu oldukça karmaşık, ancak etkileri kültürel ve kültürün uygulama alanı sosyal yaşam içerisinde büyüktür. Çeviri farklı diller arasında bir aktarım işlevi gibi düşünülse de aslında bir düşünme sanatıdır. Bu anlamda, çeviri toplumları birbirine yakınlaştıran ve bağlayan bir etkinliktir. Çeviri, toplumsal yaşamın içerisinde farklı sosyo- kültürel yaşamların hoşgörü içerisinde kabullenilmesine neden olmaktadır. Çeviri eyleminin dilbilim çalışmalarından sıyrılarak, işlevsel hale gelmesi toplumsal yaşam içerisinde etkili olmuş ve kendine yeni çalışma alanları bulmuştur. Bu bağlamda çeviri araştırmalarının toplum merkezli yeni bir paradigma çerçevesinde kapsamı daha da genişlemiştir. Çeviri ile toplumsal yaşam arasındaki bu ilişki, çeviri eyleminin diğer öğelerinin de yeniden değerlendirilmesini gerektirmiştir. Çeviri olgusunun başlangıcından bitimine kadar, çeviri eyleminin ötesine geçerek dil aracılığı ile kültürlerin ve toplumların dönüşümünün tetikleyicisi olduğu görülmektedir. Sosyal bir eylem aracı haline gelen çeviri, yeni ufukların bir araya getirildiği toplumsal bir merkez durumuna gelmiştir. Çeviri eylemleri artık tüm öğeleri ile toplumsal yaşam üzerinde etkili olmaktadır. Çeviri toplum ilişkisinden hareketle; toplumsal yaşamın da süreç içerisinde çevirinin toplum içerisinde yer almasını gerektirmiştir. Tarihsel süreç içerisinde oluşan toplumlara özgün düşünce ve yaşam biçimlerinde oluşan değerlerin, deneyimlerin çeviri aracılığı ile iletişim içerisine sokulması sonucu, toplumların yaşamsal eylemlerinde değişiklik olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmada da çeviri sosyolojisi alanında yapılan araştırmaların ışığında, çeviri alanındaki değişimin, sosyal bir varlık olarak insanın toplumsal yaşamına etkileri vurgulanacaktır. Çevirilerin, toplumların varoluş nedeni olan toplumsal düşünce ve düşüncenin eyleme dönüştüğü toplumsal yaşamın değişim sürecine etkileri, nitel bir araştırma şeklinde yorumlamaya dayalı olarak irdelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Çeviri, Kültür, Toplum, Toplumsal Değişim

1. Giriş

İletişim ve ulaşım alanındaki hızlı teknolojik gelişmeler, çeviri eyleminin artık çok kapsamlı bir yapıya sahip bir bilim dalı haline gelmesine neden olmuştur. Ancak çeviri, birçok bilimsel alanla yakın ilişki halinde olmasına rağmen, kendine özgün bir yapıya ve dile sahiptir. Özellikle çeviri eylemini gerçekleştiren birey olan çevirmenin kendi kültür birikimi çeviri eyleminin etkin olması açısından büyük rol oynamaktadır. Çevirmenin kültürü ile kaynak metin yazarının kültürel ürününün birleşmesi erek metin okurlarına yeni ufuklar oluşturmaktadır. Bu bağlamda çevirmen de erek okurla yaptığı çeviri yorumuyla iletişim içerisine girmektedir. Böylece çeviri artık dilbiliminin cümle ve sözcük çalışmalarından uzaklaşarak, kendi başına işlevsel hale gelmiş ve kendine toplum merkezli yeni çalışma alanları bulmuştur.

Çeviri, farklı diller arasında bir düşünme etkinliğidir. Novalis'in deyişiyle "yazarın yazarı" olarak isimlendirdiği çevirmenin kaynak metin çerçevesinde sınırlı yaklaşımını, sanatsal bağlamda dilin yaratıcılığını gerektirebilir. Çevirinin bu yönü, erek metin okurunu kendi dilinin biçiminden çıkararak etkin ve yeniliği açık hale getirecektir. Çeviri alanında ki bu değişimin toplumsal yaşama etkisi büyük olacaktır.

Çevirmenin ön plana çıkarıldığı toplum merkezli çeviri anlayışı, çeviri olgusunu yalnızca bir dilsel

araç olmaktan uzaklaştırarak, kültürlerarası bir etkileşime neden olurken, kültürel öğelerin uygulandığı toplum yaşamının değişmesi yönünde de etkili olmaktadır. Çeviri hizmet götürdüğü erek topluma, bir başka toplum kültürel ürünlerinden düşünsel bağlamda bilgi aktarımı yapmaktadır. Çeviri eyleminin farklı kültürler için ait düşünsel ürünleri aktarımı, birey olarak erek okuyucunun ve onun ait olduğu toplum kültür yapısının dışına çıkmasına neden olmaktadır. Bu anlamda bireysel yaşam düşüncesinin değişiminden hareketle, çeviri alanındaki değişim, erek toplumu başka kültürlerin ve toplum normlarının ötesine götürmektedir. Çevirilerin, toplumların varoluş nedeni olan toplumsal düşünce ve düşüncenin eyleme dönüştüğü toplumsal yaşamın değişim sürecine etkileri oldukça büyük olduğu görülmektedir.

2. Çeviri ve Kültür

Çeviri en basit şekliyle, farklı diller arasında dilsel bir aktarım aracı olarak betimlenmektedir. Ancak, çeviri olgusu paradigma değişimi ile birlikte, dilsel aracı konumundan sıyrılarak birçok çeviribilimci, dilbilimci ve bilim insanına göre disiplinler arası arasında gerçekleşen bir eyleme dönüşmüştür. Vermeer'e göre çeviri bir kültür aktarım eylemi iken, Homboldt'a göre çeviri eylemi "çevrilemeyen dil dışı olan kültürel etmenleri barındıran bir eylemdir". Farklı bilimsel alanlardan (çeviribilim, dilbilim, felsefe, sosyoloji gibi) birçok bilim insanı artık çevirinin kültürel boyutuna ve uyumlu bir eylem olduğuna dikkat çekmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı sözlüğünde(2000) çeviri; "Bir dilden başka bir dile çevirme, aktarma, çevrilmiş eser, tercüme" diye tanımlanmıştır. Çeviri eyleminin en temel tanımı böyleyken, çeviri belli normlara dayandırılmış bir karar süreci olarak da görülmektedir. Çamdereli'ye göre ise çeviri; salt bir iletişim aracı olmaktan çok, aynı zamanda "sınır ötesi bilgi taşıma işlemi" olarak tanımlanmaktadır. Çeviri bilimci Akşit Göktürk bu anlamda çevirinin, anlamın bir dilden başka bir dile aktarımdan ibaret olmadığını, somut insan yaşamıyla iç içe olduğunu belirterek çeviriyi bu yönüyle, "başka dillerin tanımladığı başka dünyaların tanıtılması" şeklinde tanımlanmaktadır.

Toury'nin tanımlamasına göre çeviri; "hangi nedenle olursa olsun, herhangi bir hedef dil metninin hedef sistemi içerisinde o şekilde sunulması veya görülmesidir" diye tanımlansa da, çeviri, o paradigmanın ötesine geçerek kültürel ve toplumsal çalışmalar içerisinde yeniden tanımlanmıştır.

Çevirinin işlevinin değişmesi ile birlikte üstlenmiş olduğu kültürel aracılık rolü, çeviriyi bambaşka boyutlara taşımaktadır. Çeviri olgusunu gerçekleştiren çevirmenlerin farklı alanlarda alan bilgisi gerekliliğini gündeme getirmiştir. Farklı kültürler arasında bilgi taşıma eylemini gerçekleştiren çevirmenlerin, her iki dile ait kültürü ve toplum yapısını çok iyi tanıyan bireyler olmasını gerekli kılmıştır. Çeviri ile kültürün yakın ilişkili olması nedeniyle "kültür" kavramının tanımı çeviri eylemini gerçekleştiren çevirmen açısından önemlidir.

Kültür kavramı, tanımlaması oldukça zor ve çok tanımı olan bir kavramdır. Ancak kültür en genel tanımıyla; "dil, inanç, değer, norm davranışlar ile bir nesilden diğer bir nesle aktarılan maddi öğelerden oluşan bir bütün olarak açıklanabilir". Birçok bilim adamı kültürün tanımını farklı farklı tanımlamıştır. Bu tanımlamalar şunlardır:Voltaire'göre kültür, "insan zekasının oluşumu, gelişimi ve geliştirilmesidir.M. Mac Ivera'yagöre kültür, "ideoloji, din, edebiyat gibi toplumsal yaşamın belirtilerini kapsamaktadır. Taylor'a göre kültür, bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıklarına alan karmaşık bir bütündür.Malinowski, Taylor'a ait olan kültür tanımlamasında, kültüre neden ihtiyaçduyulduğunun ve kültürün insan için neden gerekli olduğunun açıkça ortaya konulmadığı düşüncesiyle yeni bir tanımlama getirmiştir.Kültür, sosyal bilimlerde, genellikle bilgi, iman ve adetleri içine alan bir katılım olarak tanımlanmaktadır. Toplumdan topluma değişen farklı düşünce ve eylem modelleri ile bu kapsamda oluşturulup kullanılan toplumsal araç ve gereçlerdir. Ülkemizde kültürü sistemli bir şekilde ilk tanımlayan kişi Ziya Gökalp olmuştur. Ziya Gökalp kültürü, "bir topluma özgü sanat, din, gelenekler ve adetler" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca kültürün milli olduğunu öne sürmüştür.

Kültür bir toplumun yaşam biçimidir. Kültürün en büyük özelliği dil ile birlikte var olmasıdır. Kesinlikle genetik bir olgu değildir ve her toplumun kentine özgün bir kültürü vardır. M.E.B.

sözlüğündeki tanımına göre kültür;

Bir insan topluluğunun (milletin) nesilden nesile aktardığı, gelen halinde devam eden maddi ve manevi varlıklarının, değerlerinin, bütünü; inanç, fikir, bilgi, sanat, adet ve gelenekleri, bütünüyle yaşayış ve davranış şekli, hars (M.E.B., 2000: 1826).

Kültür insanlığın mirasıdır ve semboller kültürün temelini oluşturur. İnsanlığın temel iletişim biçimi olan lisan en büyük kültürel semboldür. Geertz'e göre; kültür, "bir topluma ait üyelerin "kendilerinin dokuduğu bir anlam örgüsüdür", bu anlam örgüsüyle eylemler sürekli olarak yorumlayan işaretlere ve sembollere çevrilir. Vermeer'e göre kültür; "bir toplumun ya da bireyin sergilediği davranışları yönlendiren normların, uzlaşmaların ve kanıların bütünüdür". Yine Türk Dil Kurumunun sözlüğünde "Kültür" iki şekilde tanımlanmaktadır:

1.Tarihsel, toplumsal, gelişme süreci içinde yaratılan bütün özdeksel ve tinsel değerler ile bunları yaratmada, sonraki kuşaklara iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların tümü, ekin, hars 2. Bir topluma ya da halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat yapıtlarının tümü (TDK, 1983:775).

Bir toplumun kültürü, o toplumun yapısını yansıtan bir aynadır. Çeviri ise bu yansımayı farklı kültürlerin yansımaları ile buluşturan bir dilsel eylemdir. Toplumlar bu buluşma sonucunda değişimler gösterirler. Tutumlarında, düşüncelerinde meydana gelen farklılaşmalar toplumsal değişimlere yol açmaktadır. İşte bunun en büyük nedenlerinden biri çeviri eylemidir.

3. Toplum Merkezli Çeviri Eylemi

Çeviri eylemi insanlık tarihi kadar eskidir. Bu nedenle kültür taşıyıcısı olan dille sürekli bağlantısı olan çeviri etkinliği sürekli güncel olarak kalmıştır. Farklı dillere ve kültürlere sahip kimselerin anlaşma aracı görevi olan çeviri etkinliği dinamik ve buna paralel olarak da bir toplumsal dönüştürüm işlevi vardır. Seksenli yıllarla birlikte her alanda hızlı teknolojik gelişmeler insanlığın çeviri ihtiyacını hem çeşitlendirmiş hem de kaçınılmaz hale getirmiştir. Çeviri etkinliğinin toplumsal yaklaşımlar zemininde özgün bir bilim dalı olarak şekillenmesi de bu zamana denk gelmektedir. Kaindl, (2013) "Toplumsal Bir Olgu Olarak Çeviri" makalesinde, çevirinin sosyoloji ile ilişkisine vurgu yapmış ve bu anlamda bir paradigma değişiminden söz etmiştir. Tabi buna bağlı olarak da çeviri araştırma alanları değişmiştir.

İnceleme konusu da gelişmeyle bağlantılı olarak yer değiştiriyor: Çeviri sürecinin daha dar anlamda incelenmesinin yerine aktarım süreçleri de alınıyor, çeviriye dahil olan kurum ve eyleyenler inceleniyor, çevirinin eylem çerçevesi değil, alan ve dolayısıyla sistem olarak çeviri ile diğer toplumsal alanlar ve sistemler arasındaki etkileşim inceleniyor ve ürünün, yani çevirinin yerine- (en azından Bourdieu'nün yaklaşımına göre) ağırlıklı olarak özne, yani sosyal grup ve birey olarak çevirmenler ele alınıyor (Kaindl, 2013: 173).

Çeviri eylemi merkezinde insan olan sosyal bir yapı içerisinde gerçekleşmektedir. Bu eylemin temel amacı, farklı sosyo-kültürel yapıya sahip toplumların iç içe yaşatılması ve ideal kavramlar (uyum, hoşgörü gibi) çerçevesinde toplanmalarını sağlamaktır. Tabi ki bu birliktelik sürecinde çeviri aracılığı ile toplumlararası etkileşim olacaktır. Çevirinin kültürle olan ilişkisinin bir "kültürel dönüşüm" (culturalturn) neden olabileceğini ortaya atan Susan Bassnett ve Andre Lefevere (2009) çeviribilime farklı bir yönelim kazandırmıştır. Bu anlamda çeviribilimin, kültürün uygulandığı toplumda da bir dönüşüm neden olabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar, salt çeviri boyutunu aşarak farklı alanları da etkilemiştir. Gürçağlar bu etkiyi şu şekilde işaret etmektedir:

Çeviribilim alanında yapılan araştırmaların yöntemsel açıdan başka disiplinlerle çok yakın bağlar kurularak bir inceleme alanı oluşturması gerektiğini ve çeviri odaklı araştırmaların kültür, edebiyat, siyaset ve tarih alanına getirebileceği katkının çok büyük olacağı düşünülmektedir. Elde edilen veriler çevirinin yalnızca edebiyat, bilgi üretimi ve

yayıncılıkla ilgili bir etkinlik değil, aynı zamanda bir ulus inşa etme aracı, toplumsal dönüşüm sürecinin tetikleyicisi, aracısı ya da bir toplumsal dışavurum biçimi olduğudur (Gürçağlar, 2005: 13).

Çeviri, sadece kültür aktarımı anlamına gelmemektedir. Çeviri, farklı kültürlerin bulunduğu yerdir. Bu buluşma, farklı kültürel öğelerin birbirleriyle etkileşimini sağlamaktadır. Çeviri olgusu, etkileşimin yaşandığı kültürlerin ait olduğu toplum yaşamında da değişimlere neden olmaktadır. Çevirinin kültürlerarası iletişimde üstlenmiş olduğu rol, “çokkültürlü” toplumsal yapının oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Bu anlamda Eruz şöyle demektedir:

Çeviri olgusu çokkültürlülükle iççice gelişen bir çizgi izler. Çokkültürlülük olan her yerde bu olgu serpilir, filiz verir ve uygun ortamlarda yer kaplayan küçük ama dolgun yeşil yapraklı bitkiler gibi kendini besleyen toprağı korur (Eruz, 2010: 13).

Birden çok farklı kültüre sahip toplumların bir araya geldiği ve iki veya daha fazla dilin konuşulduğu her yerde çeviri yaşamsal bir önem taşımaktadır. Sosyo-kültürel çeşitliğin yaşandığı toplumlarda çeviri eylemi kültürel bir zenginliktir. Çeviri, kültürel çeşitliliklerin yok olmamasına, farklı kültürel değerlerle daha da zenginleşerek yaşam alanı bulmasına ve toplumsal yaşamını düzenleyen, sevgi - saygı ortamını geliştiren olumlu ilişkileri ortaya çıkaran bir olgudur.

Çevirinin, toplumsal yapı üzerindeki etkisi herkesçe kabul edilmektedir. Hem bu yazıda verilen hem de tarihsel süreçte bilinen birçok sosyal yapı değişikliği çeviriler aracılığıyla veya nedeniyle gerçekleşmiştir. Bunlara insanlık tarihi boyunca rastlamak mümkündür. Dinlerin yayılma süreçleri, büyük askeri hareketler, felsefi akımlar, bilimsel etkilenmeler hep toplumlar arasındaki çeviri faaliyetleri sonucu etkisini göstermiş ve yayılmıştır. Her biri sosyal yapı üzerinde etkili olmuş, tarihin akışını değiştirdiği kadar insanlığın ortak mirası olan kültür üzerinde de büyük etkiler yaratmıştır.

4. Toplumsal Dönüşüm Aracı Olarak Çeviri Eylemi

Çeviri etkinliği artık dilsel aracılık görevi gibi tek bir işlevi yoktur. Farklı kültürleri bir arada tutarken, insanları sosyal alanda birbirine bağlayan çok özel bir iletişim uğraşısıdır. Çeviri, bir topluma farklı kültürlerin ifade edildiği dilsel olguları, dili konuşan toplumun düşünce yapısını, edebiyat ve sanatı yoluyla düşünce mantığını aktaran bir eylemdir. Bu anlamda iyi örgülenmiş bir çeviri ürünü erek toplumu rahatça etkileyebilir. Dağlı'ya göre;

"Başka toplumları tanımada, o toplumlarla kendimizi karşılaştırdığımızda yalnızca bilgi aktarımının değil dünyayı değişik bir algılayış da gözlenmektedir. işte bu değişik algılayış, kültür olgusudur. Başka bir deyişle her dil belli bir kültürün göstergeler dizisiyle belli uzlaşımlar, töreler, davranışlar, değer ölçüleriyle kısacası insan yaşamıyla içiçedir" (Akt: Baykan, 1996:194).

Birçok çeviribilimci çeviri eyleminin yeni işlevi ile birlikte toplumsal yaşamla ne kadar içi içe olduğunu vurgulamışlardır. Chesterman (2006), çeviri araştırmalarının, sadece kültür ve sosyal boyut dışında toplumsal grupların yapısını ve değişimlerini kapsadığını söyleyerek, çeviri sürecinde farklı sosyal eylemler gerçekleştiğini işaret etmiştir.

Çeviri eylemi devingen bir etkinliktir. Çeviri ürünleri erek kültürü çevirmenin oluşturduğu ürünün dil düzeyi ile etkilemektedir. Çünkü çevirmenler, ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler, mutlaka kaynak kültürden erek kültüre yeni bir şey yani yabancı bir unsur taşımaktadır. Bular toplumu dönüştürecek kadar etkili unsurlar da söz konusu olabilir. Bu anlamda Erkurt şu örneği vermektedir;

Çeviri aracılığıyla erek dil/kültür ortamına getirilen bu yabancı unsurların çevirmenin ellerinde erek sosyal yapısını etkileyecek kadar nasıl etkin bir şeye dönüşebileceği insanlık tarihi boyunca defalarca kendini göstermiştir. Luther'in İncili (ki Protestanlığı başlatmıştır), birçok kıtada hüküm süren misyonerlik anlayışı (ki her erek kültüre göre uyarlanarak incilin çevrildiği herkesçe bilinmekte ve kabul edilmektedir), sinema çevirileri, sahne sanatları için yazılmış metinlerin veya klasikleşmiş metinlerin çevrilmesi ve etkileri, masal çevirileri (ki erek kültürlerin din, ahlak ve toplum yapısına göre çeviriler yapılagelmektedir), Osmanlı'da

Tanzimat döneminde Fransızcadan yapılan çeviriler sonrası halkın Fransız kültürüne yönelmesi, Komünizm, Sosyalizm vb. ideolojilerin çeviriler aracılığıyla, kaynak dil ve kültür ortamlarının dışında da yayılmaları gibi birçok örnek verilebilir (Erkurt,2014:37).

Toplumun en küçük yapı taşı olan birey, normal koşullarda sosyalleşme sürecin de içinde bulunduğu toplumun kültürel öğeleri ile tanışarak bu süreci tamamlamaktadır. Bugünkü dünyada yabancı olanla karşılaşmak oldukça kolay hale gelmiştir. Birey kendine ve kültürüne yabancı olan öğelerle tanışıp, kültürel bir etkileşim içerisine girmektedir. Burada en büyük rolü bireye farklı olanı sunan çeviri eylemi oynamaktadır. Farklılıklar içerisinde sosyal etkileşimler bireyden başlayarak toplumsal düzeyde de etkisini göstermektedir. Çeviri erek kitlelerin beklentilerini, düşüncelerini ve isteklerini zamanla etkilemektedir. Bu etkileşim sosyal yapıyı da etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu anlamda Erkurt şöyle düşünmektedir;

“Çeviri aracılığıyla erek toplum ve kültürde etkilenme erek okurda ilkin görülür. Toplumun bir parçası olan ve yazın, bilim, felsefe, tarih vb. alanlar gibi farklı dizgelerin okurları olan kitleler çeviriler aracılığıyla etkilenmeye ve değişmeye başlarlar. Bu etkilenme ve değişim zamanla toplumun geneline yayılır. Böylelikle bir nevi toplum şekillendirici olarak işlev gören çeviri, ne denli etkili bir sosyal yapıcı olduğunu yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere ortaya koyar” (Erkurt,2014:39).

Diğer bir taraftan E.A.Nida (1964), “Toplumsal sorunların çeviri yoluyla açığa çıkarılmasında kültürün ve sosyal yapıların belirleyici olduğunu”söylerken çeviri eyleminin toplumların yaşamlarının vazgeçilemez bir öğesi olduğuna işaret etmiştir.

5. Sonuç

Çeviri eyleminin sosyo- kültürel anlamda etkisi herkesçe kabul edilmektedir. Buna yönelik olarak tarihsel süreçte bilinen birçok sosyo-kültürel yapı değişiklikleri çeviriler aracılığıyla gerçekleşmiştir. Günümüzde de küreselleşmenin dünyada neden olduğu hızlı nüfus hareketleri, farklı kültürel değerlere sahip toplumları bir arada yaşamaya zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda çeviri eyleminin işlevi değişmiş ve farklı kültürlerle sahip kimselerin oluşturduğu toplumların yaşamlarına uyum ve hoşgörü bağlamında etki etmiştir.

Çevirinin kapsam alanının çok genişlediği, tanımının gittikçe zorlaştığı ve disiplinler ötesi bir düşünsel üretim aracı olduğu kabul edilmiştir. Bu nedenle sadece kültürel alanda değil sosyal alanlarda da çeviri eylemi önemli bir rol oynamaktadır. Çeviri değişen dünyanın farklı kültürel değerlerinin tek bir evrensel ve bağımsız model şeklidir. Bu bağlamda çeviri ürünleri, farklı kültürel zenginliklere sahip olan toplumları buluşturan ve birbirlerinden etkilenmesini sağlayan bir aracı konumundadırlar.

Çeviri eylemi farklı kültürlerin bulunduğu çokkültürlü toplumlar arasındaki etkileşimin sürdürülebilmesi için anahtardır. Farklı kültürlerle ait toplumların birbirlerini anlayabilmeleri ve karşılıklı etkileşim içerisinde tek bir çatı altında varlıklarını sürdürmeleri için çevirinin gerekliliği tartışılmaz. Ayrıca çeviri eylemi, yeni oluşan toplumların zamanla oluşturdukları ortak değerlerin yapı harcı niteliğindedir. Bu nedenle, çeviri olgusunu günümüzde toplumsal yaşam üzerinde olan etkilerini görmezlikten gelmek doğru olmayacaktır.

6. Kaynakça

- Ammann**, Margret (2008). “Akademik Çeviri Eğitime Giriş”, Çev. Emine Deniz Ekeman, Multilingual Yayınları, İstanbul
- Arı**, Sevinç (2014). “Çeviri Sosyolojisi”, Aylak Yayınları, İstanbul
- Baykan**, Ali (1996) “Sosyal- Kültürel Faktörlerin Çevirideki Rolü”,Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s.177/197
- Erkurt**, Gökhan Şefik (2014). “Kişilik ve Kültür Etkileşimi Bağlamında Çevirmen İdiokültür’nün Çeviri Ürün Aracılığıyla Erek Sosyal Yapıya Etkisi”, Tarih Okulu Dergisi (TOD), Eylül 2014, Yıl 7, Sayı XIX, ss. 23-46.
- Eruz**, Sakine (2010) “Çokkültürlülük ve Çeviri: Osmanlı Devleti’nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler”, Multilingual Yayınları, İstanbul

- Eruz, Sakine** (2018). “Akademik Çeviri Eğitimi”, Multilingual Yayınevi, İstanbul
- Milli Eğitim Bakanlığı** (2000) “Örnekleriyle Türkçe Sözlük”, MEB. Yayınları:2799, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Medick-Bachmann, Doris** (2004). “Kültür Antropolojisi ve Çeviri”, Çev. Nilgün T. Polat, Çeviribilim Paradigmaları, s.75-96, Akademi Yayınları No.9, Çanakkale
- Özkalp, Enver** (2005) “Davranış Bilimleri” 4.Baskı, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 722, Eskişehir
- Türk Dil Kurumu** (1983) “Türkçe Sözlük”, Genişletilmiş 7. Baskı, Türk Dil Kurumu Basımevi, Ankara
- Tosun, Muharrem** (2017). “İşlevsel Çeviribilim”, Değişim Yayınları, İstanbul
- Yazıcı, Mine** (2005). “Çeviribilim Temel Kavram ve Kuramları”, Multilingual Yayınevi, İstanbul
- <https://circlelove.co/kultur-nedir-kultur-ozellikleri-kultur-cesitleri/> (Erişim Tarihi: 12.04.2018)

AFET EĞİTİMİ

THE PROACTIVE ROLE OF DISASTER EDUCATION IN SCHOOLS

Jale Yazgan

Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, jale.yazgan@uskudar.edu.tr

ABSTRACT

Disaster is an unexpected disaster that leads to material and spiritual loss that leads to social, cultural, economic and psychological. disasters; humanity, nature and technology. There may be differences in case management if disasters do not come into play after they have come to the fore. Disaster cultivation has provided and disappeared, and practices continue. The ready-made individual is very excited, together for family, school, community culture. Disaster culture itself in schools, the creation of a conscious society is ready for more awareness of the priority is done with the awareness of young people. This has transformed into forms and innovations brought together in school.

Keywords: Disaster, Education, Disaster Management, Legislation, Disaster Education

OKULLARDA AFET EĞİTİMİNİN PROAKTİF ROLÜ

ÖZET

İnsanların yaşamlarını, sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik olarak sekteye uğratan, maddi ve manevi kayıplara yol açan, beklenmedik bir anda meydana gelen olağan dışı olaylara afet denilmektedir. Afetler; insan kaynaklı, doğal kaynaklı ve teknolojik kaynaklı olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Afetler başa geldikten sonra meydana gelen olağan üstü durum esnasında yönetimde farklılaşmalar olabilmektedir. Afet kültürünün oluşturulması ve afet esnasında da uygulamaların devam etmesi gerekmektedir. Afete hazır birey, aile, okul, toplum kültürü oluşturabilmek için, afet farkındalığının oluşturulması gerekmektedir. Okullarda afet kültürünün oluşturulması, daha bilinçli afete hazır bir toplumun oluşturulabilmesi öncelikle gençlerin bilinçlendirilmesi ile olmaktadır. Bu çalışmada değişen afet yönetim şekli ve mevzuatta getirilen yeniliklerle beraber okullarda ne gibi değişiklikler olmuş onlar incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Afet, Eğitim, Afet Yönetimi, Mevzuat, Afet Eğitimi

1. Giriş

En başta depremler olmak üzere Türkiye doğal ve insan kaynaklı afetler meydana gelmiştir. Çok sık aralıklarla yaşanan afetlerde birçok can ve mal kaybı meydana gelmiştir. Afetlere maruz kaldıktan sonra okulların acil durumlara hazırlıklı olması gerekmektedir. Dünya da diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de afet ve acil durum olaylarını en aza indirmek için planlar yapılmaktadır. Türkiye’ye baktığımızda okullarda afet planlamaları ve uygulamaları konusuna yeterince önem verilmediği görülmektedir. 01.05.2003 tarihinde saat 03.27’de 6.4 büyüklüğünde Bingöl’de meydana gelen deprem sonucunda Çeltiksuyu Köyü yakınlarında Yatılı Bölge Okulu yatakhane binası ile okul binasının çökmesi sebebiyle 1 öğretmen ve 84 öğrenci hayatını kaybetmiştir. 19.05.2011 tarihinde 5.7 büyüklüğünde Simav / KÜTAHYA, 23.10.2011 ve 09.11.2011 tarihlerin de Van’da 7.0 ve 5.6 büyüklüğünde oluşan depremler sebebiyle, Simav’da 7, Van’da 234 okul ağır hasar görmüştür. Bu sebepten dolayı eğitim-öğretime uzun bir süre ara verilmiştir. Okulların afete hazırlıklı olmadığını gözler önüne sermiştir.

Tehlikelerin oluşumu tamamen engellenemez, fakat oluşacak zararların en az seviyeye indirgeyerek, bu tehlikelerle baş edebilme kapasitesi artırılmalıdır. Afet bilincinin oluşturulması, aileden başlanarak afet planlarının oluşturulması, insanların afete karşı davranışlarının değiştirilmesi ile birlikte, can ve mal kayıplarının en alt seviyeye indirmenin yollarından biridir. Eğitimin artırılması, afet kültürünün oluşturulması, afet başa gelmeden önce hazırlıkların tamamlaması gerektiği görülmektedir. Eğitim-öğretim yuvalarında, çekirdekten başlanarak çocuklara afet eğitimi verilmesi gerekmektedir. 1999 Marmara depreminden sonra afet konusunda Türkiye hassas davranmaya başlamıştır. Afetler konusunda ilerleme kaydetmeye başlamıştır.

2. Afet ve Afet Yönetimi

Yapılan literatür çalışmalarında karşımıza afet kavramı ile ilgili pek çok şey çıkmaktadır. En genel ve kapsamlı tanımını yapacak olursak, normal yaşamımızı, sosyal yaşamımızı kesintiye uğratan, fiziksel, toplumsal, sosyal, kültürel ve ekonomik kayıplara neden olan, insanların ve canlıların; can, mal kayıplarına sebep olan doğaüstü veya insan kaynaklı olaylara denilmektedir (Gündoğdu ve Özçep, 2003).

Afet, insanların ve ülkelerin, fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplarına sebep olan, normal yaşamlarını ve faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratan, toplulukları olumsuz etkileyen doğal, teknolojik

veya insan kökenli olaylara denilmektedir (Akdağ, 2002, s.5). Bir olayı afet olarak nitelendirebilmek için, insan topluluklarını ve yerleşim yerleri üzerinde kayıplar meydana getirmesi ve insan faaliyetlerini durdurarak, etkilemesi gerekmektedir. Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi afet, olayın kendisinden çok doğurduğu sonuçlar olarak görülmektedir. Bir afetin büyüklüğü ise insanlar açısından neden olduğu can ve ekonomik kayıplarla ölçülmektedir (Kadıoğlu ve Özdemir, 2005).

Günümüzde yaşamın her anlamda etkileyen, doğal afetlerin, insanların yol açtığı, sanayi ve teknolojinin getirdiği tehlikelerin giderek artış gösterdiği gözlenmektedir. Modern yaşamı, teknoloji, sanayi ve bilimsel uygulamalarının getirdiği yan etkiler, bilinmezlikler, yetersiz ürünler, kazalar ve kötü amaçlı uygulamaların da önemli katkılar yaptığı ve kimi koşullarda toplum, çevre ve doğada olumsuz sonuçlara yol açıldığı bilinmektedir. Öyle ki, kimi açıklamalara göre günümüzde modern toplum giderek hızlanan bir 'risk yoğunlaşması' girdabına kapılmış durumdadır. Doğa, insan yaşamı ve sürdürülebilir verimliliğin ciddi ölçülerde nesnel çıkmaz ve tehlikelere itildiği bu tarihi dönem, 'Risk Toplumu' olarak da tanımlanmaktadır. Bunun bir geçiş dönemini temsil etmekte olduğu, yakın gelecekte ise bilim, üretim ve teknoloji uygulamalarını yürütenlerin topluma karşı doğrudan sorumluluklar taşıdığı yeni siyasal yapılanmalara geçilmesinin kaçınılmazlığı ileri sürülmektedir. İnsanlık tarihinin 'ikinci aydınlanma' dönemi olarak öngörülen bu aşama, çevre, sanayi ve yönetimde üst düzeyde 'akıllı' düzenlemelerin yürürlüğe girdiği toplumsal kurumlaşmalar getirecektir (UDK, 2005, s.5).

Acil durum yönetiminin amaçları; yaşamı kurtarmak, can kayıplarını önlemek, maddi –manevi korumaktır. Afet yönetimi afet öncesi, afet sırası ve afet sonrası olarak ayrılmaktadır. Afet öncesi de; zarar azaltma ve hazırlık evresi bulunmaktadır. Afet sonrası da ise müdahale ve iyileştirme evresi bulunmaktadır. Zarar azaltma da afet esnasında uygulanacak olan mevzuatın gözden geçirilmesi, ihtiyaç duyulduğunda yapı ve denetimin gözden geçirilmesi, erken uyarı sistemlerinin kurulması ve afeti en aza indirmeye kavramının geliştirilmesi çalışmaları yürütülmektedir. Hazırlık evresinde ise aileden başlanarak afet planlarının oluşturulması, il düzeyinde arama-kurtarma ekiplerinin oluşturulması, tatbikatların uygulanması, güncellenmesi, görev ve sorumlulukların yetine getirilmesi, bunun yanında lojistik depolamanın da geliştirildiği evredir. Müdahale evresi, afet alanından haber alma, ihtiyaçların belirlenmesi, arama, kurtarma faaliyetlerinin sürdürüldüğü evredir. Bunun yanında yiyecek, barınma, gibi ihtiyaçlarda karşılanmaktadır. İkincil afetlerin ortadan kaldırılması çalışmaları da yapılmaktadır. Son olarak iyileştirme evresinde ise, tamamen enkazın kaldırılması, insanların sosyal, kültürel yaşamlarına geri döndürülmesi faaliyetlerinin tamamını kapsar. Ekonomik, fiziksel ve psikolojik olarak kayıplara uğrayan toplumun geriye kazandırılmasını sağlar.

3. Afet Mevzuatı

Türkiye'de afet zararlarının azaltılması için pek çok kanun, yasa çıkartılmıştır. Planlama ve disiplinli çalışmalar bakımından Türkiye'ye baktığımızda karşımıza iki dönem çıkmaktadır. 1999 Marmara depremi öncesi ve sonrası olarak ayrılmaktadır. Marmara depremi öncesinde ki tedbirsizlik, yapılan kanunların ve çalışmaların sadece kağıt üzerinde kalması, 1999 Marmara depreminden sonraki halde gözler önüne sermiştir.

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemi'ne kadar afet sonrası padişah fermanları ile çözümlerin getirilmeye alışıldığı görülmektedir. Afet öncesi zararların azaltılma çalışmalarına rastlanmamıştır. Tanzimatlar ile başlayan reform hareketleri ile 1848 yılında "Nafia Nezareti" (Bayındırlık işlerinden sorumlu kurum) kurulmuş, imar faaliyetlerine ilişkin Ebniye (Yapı) Nizamnamesi çıkartılmıştır. Bu Nizamname (Yönetmelik) ile yapılaşma ile ilgili esaslar belirlenmiştir. Bu esasların uygulanması için ise önce İstanbul da daha sonra tüm İmparatorluk da Belediye teşkilatları kurulmaya başlanmıştır (Tekdemir, 2011). Cumhuriyetin kuruluşu ile iskân sorunlarını çözmek üzere Mübadele ve İmar İskân Bakanlığı kurulmuştur. Fakat bu bakanlık bir yıl sonra kapanmıştır (Göktürk ve Yılmaz, 2005). "Erzincan'da ve Erzincan Depremi'nden Müessir Olan Mıntikalarda Zarar Görenlere Yapılacak Yardımlar Hakkında Kanun" 1939 Aralık ayında yaşanan 7,9 büyüklüğünde ki depremden sonra çıkartılmıştır. Türkiye'nin en ciddi deprem felaketi olarak tarihe geçen Erzincan depremi sonrası 32.962 kişi hayatını kaybetmiştir, yaklaşık 100.000 kişinin yaralanmış ve 116.720 binanın yıkılmıştır

(Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2015). 1941–1942 ve 1943 yılları içerisinde ülkemizin birçok yöresinde yoğun su baskınlarının yaşanması üzerine 14 Ocak 1943 yılında 4373 sayılı “Taşkın Sulara ve Su Baskınlarına Karşı Korunma” adı altında yeni bir kanun çıkarılmıştır. Bu kanunla Cumhuriyet Döneminde ilk kez, su baskınları afetine karşı, afetler olmadan önce alınacak tedbirler belirlenmiş ve afet sırasında yapılacak çalışmalara yeni esaslar getirilmiştir. 26 Aralık 1939 büyük Erzincan Depremi ile başlayıp, ortalama 7 ay gibi kısa aralıklarla meydana gelen Niksar-Erbaa, Adapazarı-Hendek, Tosya-Ladik ve Bolu-Gerede depremlerinde 43319 kişinin ölmesi, 75 bin kişinin yaralanması ve 200 bin civarında yapının yıkılması veya kullanılamaz hale gelmesi üzerine o günün Cumhuriyet Hükümeti, deprem olayının doğurduğu sonuçların yalnızca yıkılanın yerine yeni ev yaparak çözülemeyeceğini ve ülkemizde mutlaka deprem zararlarının azaltılması konusunda bazı çalışmalar yapılması gerektiği kararına varmış ve 18 Temmuz 1944 tarihinde 4623 sayılı “Yer Sarsıntılarında Evvel ve Sonra Alınacak Tedbirler Hakkında” kanun çıkarılmıştır. 1953 yılında Bayındırlık Bakanlığı Yapı ve İmar İşleri Reisliği bünyesinde deprem bürosu kurulmuştur. Daha sonra 1955 yılında bu büro DE-SE-YA (Deprem, Seylap, Yangın) şubesi haline getirilmiş ve doğal afet zararlarının azaltılması çalışmaları bu şube tarafından yürütülmeye başlanmıştır.

7126 sayılı sivil savunma kanunu; kurulan sivil savunma müdürlükleri İç İşleri bakanlığına bağlıydı. Amaç: düşman saldırıları, doğal afetler ve büyük çaplı yangınlarla mücadele gibi acil durum hallerine müdahale etmek için 13.06.1958 tarihinde, yürürlüğe girmiştir. Deprem (Yer sarsıntısı), yangın, su baskını, yer kayması, kaya düşmesi, çığ, taşman ve benzeri afetlerde; yapıları ve kamu tesisleri genel hayata etkili olacak derecede zarar gören veya görmesi muhtemel olan yerlerde alınacak tedbirlerle yapılacak yardımlar hakkında hükümleri içeren 7269 sayılı Umumi Hayata Müessir Afetler Dolayısı ile Alınacak Tedbirlerle Yapılacak Yardımlara Dair Kanundur. 17.08.1999 tarihinde yaşanmış olan deprem nedeniyle; deprem bölgesindeki hasar ve tahribatın giderilmesi, bölgede normal hayata dönülmesi ve bölge ekonomisinin düzeltilmesi, diğer yandan da daha uzun vadeli ve ülke çapında geçerli önlemler alınması için ihtiyaç duyulan yasal tedbirlerin alınabilmesi amacıyla 27.08.1999 tarih ve 4452 sayılı “Doğal Afetlere Karşı Alınabilecek Önlemler ve Doğal Afetler Nedeniyle Doğan Zararların Giderilmesi İçin Yapılacak Düzenlemeler Hakkında Yetki Yasası” çıkarılmıştır. 17 ağustos 1999 tarihinden Temmuz 2000 tarihine kadar, 38 kanun ve kanun hükmünde kararname, 28 kararname, 6 yönetmelik, 17 tebliğ ve 9 genelge yürürlüğe konmuştur. Yapılan mevzuat düzenlemeleri incelendiğinde, bunların büyük bir bölümünün afetlerin sonuçlarına yönelik düzenleyici önlemler olduğu anlaşılmaktadır. 29.05.2009... Afet ve acil durumlar ile sivil savunmaya ilişkin hizmetlerin ülke düzeyinde etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması ve olayların meydana gelmesinden önce hazırlık ve zarar azaltma, olay sırasında yapılacak müdahale ve olay sonrasında gerçekleştirilecek iyileştirme çalışmalarını yürüten kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyonun sağlanması ve bu konularda politikaların üretilmesi ve uygulanması hususlarını kapsar. Bununla birlikte 2009 yılında 5902 sayılı kanunla Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı kurulmuştur. 1999 Marmara depreminden sonra Türkiye afetler konusunda evrim geçirmeye başlamıştır. Afet kültürünün oluşturabilmesi için çalışmalar başlatılmıştır.

Okullarda Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam

Afetler can ve mal kayıplarına sebep olurken, insan hayatını sekteye uğratmaktadır. Afetlerde ki kayıpların eğitim ile doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz. Ronan ve Johnston (2003)’a göre afet anındaki olumsuz uygulamalar, insanlarda ki dikkatsizlik ve bilgi eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. 2005 yılına kadar öğretim programlarında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006), 2005 yılında oluşturulan yapılandırmacı yaklaşımı ile birlikte disiplinler arası öğrenmeyi desteklemek için ara disiplinler de ön görülmüştür. 2005 yılında ilk kez ara disiplinler uygulaması ortaya konmuştur. Öğrencinin yaşam ile ders arasında ki bağ kurmasını sağlayan alanlara ara disiplin denilmektedir. Ara disiplin uygulaması ilk kez 2005 ilköğretim ders programlarında ortaya konmuştur. (Çengelci ve Bayır, 2011). Afet, afet yönetimi ve afet eğitimi konuları ilkokul ve ortaokul ders öğretim programlarında ara disiplin olarak “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam” ismiyle verilmektedir. Afet konuları ülkemiz de öğretilmesi gereken önemli konuların başında geldiği için, bunu deneyimmeden afete hazırlık yapılmalı ve farkındalığı artırılmalıdır (Öcal, 2010). Okul tabanlı afet eğitimi

çalışmasında Özmen 2017'ye göre Projenin sürdürülebilirliğini sağlayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Afet Eğitimi Danışma Grubu" kurulmuştur. Bu grupta ilgili Genel Müdürlüklerin Daire Başkanları bulunmaktadır. Projenin sürdürülebilirliği açısından, yapılacak eğitimlerin ve alınacak tedbirlerin bu grupta alınacak kararlar doğrultusunda sürdürülmesi planlanmaktadır. "Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi" kapsamında yapılan eğitimler ve etkinlikler sonucu öğretmenler, öğrenciler ve velilerden alınan olumlu geri bildirimler doğrultusunda eğitimin yurt geneline yayılması düşünülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar devam etmektedir.

Eğitim programlarında yer alan afetten korunma ve güvenli yaşam kazanımlarını araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda şu öneriler geliştirilebilir:

- ✓ İlkokul ve Ortaokul ders programında ara disiplin olarak kabul edilen afet eğitimi, çeşitli afetleri de içerisine katılarak zenginleştirilebilir.
- ✓ Afet eğitimi, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerine hitap etmelidir.
- ✓ Yeni oluşturulan afet haritası da göz önüne alınarak, Türkiye'nin afetselliği gözden geçirilip, güncelleme yapılmalıdır.
- ✓ Afet eğitimi, farklı sınıf düzeylerine göre yapılmalıdır. Çekirdek dediğimiz aile de eğitime başlanıp devamı okulda genişletilerek verilmelidir.

Okullarda afet eğitimi konusunda, her yıl kendini güncelleyen ve yenileyen bir program geliştirilmelidir. Öğrencilerin afet kültürünü benimsemesi için kurumlar arası işbirliği yapılarak çalışmalar zenginleştirilebilir. Afet konusu çok disiplinli yaklaşılması gereken bir alan ve bunun en önemli parçalarından bir tanesi eğitim bilimleridir. Afet eğitimi konusunda, literatür çalışmalarına baktığımızda karşımıza okul tabanlı afet eğitimi karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

- Akdağ, S. E. (2002), *Mali Yapı ve Denetim Boyutlarıyla Afet Yönetimi*, Sayıştay Başkanlığı, Ankara.
- Akyel, R. (2005). Türkiye Kamu Yönetiminde Afet Yönetimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).
- Akyel, R. (2007). Afet yönetim sistemi: Türk afet yönetiminde karşılaşılan sorunların tespit ve çözümüne ilişkin bir araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi*.
- Aziz, Aysel (1994). Kitle İletişim Araçlarının Kamuoyunu Etkileme Gücü. Kitle İletişim Araçları ve Kamuoyu. İstanbul: İktisadi Araştırma Vakfı Yayını.
- Arklan, Ümit ve Taşdemir, Erdem (2008). Bilgi Toplumu ve İletişim: Bilginin Yayılması Sürecinde Kitle İletişim Araçları ve İnternet. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 5 (3), 67-80.
- Aydeniz, Hediyeullah (2012). *Medyayı Tanımak*. İstanbul: Nakış ofset.
- Berg B.M. Musigdilok V.V. Haro T.M.(2014)"Public-Private Partnerships: A Whole Community Approach to Addressing Children's Needs in Disaster" *Clinical Pediatric Emergency Medicine Cilt 15, Sayı4, s.282-283*.
- Göktürk, İ. ve Yılmaz, M. (2005). Ülkemizde Afet Politikaları ve Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bir Değerlendirme, Bayındırlık Bakanlığı, Ankara
- Gündoğdu, O., ve Özçep, F., Yaşanan Önemli Depremlerin Işığında Afet Yönetimi Problemi ve Değerlendirilmesi, Türkiye 15. Jeofizik Kurultayı ve Sergisi; Bildiri Özetleri Kitabı, Sayfa: 111, 20-24 Ekim 2003, İzmir.
- Erkal, T., & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi/dısaster management of Turkey. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22).
- KADIOĞLU, M. (2008). Modern, Bütünleşik Afet Yönetiminin Temel İlkeleri. *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri*, 1-34.
- KANLI, İ. B., & Ünal, Y. (2011). Üst düzey planlama sistemi ve afet yönetimi ilişkileri. *İTÜDERGİSİ/a*, 3(1).
- Kadioğlu, M., ve Özdamar, E., (2005), *Afet Yönetiminin Temel İlkeleri*, JİCA Türkiye Ofisi Yayını, Ankara.

- Öcal, A. (2010). Hazard education in 4th to 7th grade social studies courses in Turkey. *Social Studies Research & Practice*, Volume 5, Issue 1, 87-95. Retrieved from
- Öztürk, N. (2003). Türkiye’de Afet Yönetimi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 12(4), 42-64.
- Özmen, B., & Özden, T. (2013). Türkiye’nin afet yönetim sistemine ilişkin eleştirel bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (49).
- Özdemir, H. (2004). AFETLERE HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDA GEÇİCİ İSKAN ALANLARININ BELİRLENMESİ/Determination of Temporary Shelter Areas in Disaster Preparedness Studies. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(12).
- Kadıoğlu, M. (2011), Afet Yönetimi Beklenilmeyeni Beklemek, En Kötüsünü Yönetmek T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yayını, Yayın No: 65
- Kadıoğlu, M. ve Özdamar, E., (editörler). (2008), ‘Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri’; JICA Türkiye Ofisi Yayınları No: 2, Ankara.” s. 251-276.
- Laswell, H. D. (1948), “The structure and function of communication in society”, in *The communication of ideas*, L., B. (Ed.), Harper, New York, NY. Bryson, Lymon (ed). New York: Institute for Religious and Social Studies, p. 37-51
- Gökçe, Orhan (2006). İletişim Bilimi İnsan İlişkilerinin Anatomisi (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ronan, K. R., & Johnston, D. M. (2003). Hazard education for youth: Aquasi-experimental investigation. *Risk Analysis*, 23(5), 1009-1019.
- Taşdemir, Erdem (2002). Basının Kamuoyu Oluşturma Fonksiyonu Doğrultusunda Siyasi Partilere Yaklaşımı (1995 ve 1999 Genel Seçimleri Örneği). *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 2 (3), 79-95.
- Tekdemir, A. (2011). Tanzimat Dönemi Nafia Nezareti, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 109-132, Edirne
- Şimşek, Sedat (2009). Medya-Siyaset-İktidar Üçgeninde Medya Gerçeği. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6 (1), 124-143.
- Saymer İ (2008) *Sanal Ortamda Halkla İlişkiler*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Scott, D.M (2010) *The New Rules of Marketing and PR*, John Wiley and Sons, New Jersey.
- SOYDAN, E., & ALPASLAN, N. (2016). MEDYANIN DOĞAL AFETLERDEKİ İŞLEVİ. 54-58
- Weinberg, T (2009) *The New Community Rules: Marketing On The Social Rules*, O’Reilly Media, USA.

SENSE OF COHORENCE LEVEL OF PREHOSPITAL CARE EMERGENCY MEDICAL SERVICE EMPLOYEES: İZMİR PROVINCE SAMPLE

Yazgöl POLAT

prmdc_yzgl@hotmail.com

Tugay TUTKUN

Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart University, tugay@comu.edu.tr

ABSTRACT

The sense of coherence is defined as an attitude of the individual to life and the world; the theoretical structure of the individual to understand the world as understandable, manageable and meaningful. It includes the ability of the individual to cope with a situation and the power of resistance, the ability to understand the situation and the use of internal and external resources to cope with the situation, the desire to live and the learn. Life satisfaction which is defined as individual's positive assessment of the whole life, is also explained within the term self of coherence. The working conditions of the health personnel working in the pre-hospital emergency health system are stressful and intensive. In this context, it is expected that the health personnel and managers working in the pre-hospital emergency health system will have a high level of self-coherence in order to provide qualified service in the disaster preparations, disaster recovery, and re-improvement processes. Survey research method is used in this study. With a view to describing the need for a possible education and development, aim of the study is to determine the self-coherence level of health personnel and managers working in the pre-hospital emergency health system. The population of the study is health personnel working in pre-hospital emergency health services in Izmir. The data obtained in the study and the statistical analyzes will be presented as tables.

Key Words: sense of coherence, pre-hospital

HASTANE ÖNCESİ ACIL SAĞLIK HİZMETLERİ ÇALIŞANLARININ BÜTÜNLÜK DUYGULARI: İZMİR İLİ ÖRNEĞİ

ÖZET

Bütünlük duygusu, bireyin hayata ve dünyaya yönelik bir nevi duruşu olarak; bireyin dünyayı anlaşılabilir, yönetilebilir ve anlamlı olarak görmesine ilişkin teorik yapı olarak tanımlanmaktadır. Bütünlük duygusu bireyin bir durumla başa çıkma ve direnç gücü, bireyin bulunduğu durumu kavrama yeterliliği ve sonrasında oluşan bu durumla başa çıkmak için iç ve dış kaynakların kullanımı, yaşama isteği, yaşamdan keyif alma ve öğrenme isteği gibi nitelikleri kapsamaktadır. Bireyin kendi belirlediği ölçütlere uygun bir biçimde tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlanan "yaşam doyumunu" da bütünlük duygusu içerisinde açıklanmaktadır. Hastane öncesi acil sağlık sisteminde çalışan sağlık personelinin çalışma koşulları stresli ve yoğun bir süreçtir. Bu bağlamda, hastane öncesi acil sağlık sisteminde çalışan sağlık personelinin ve yöneticilerinin olası bir afet durumunda afet öncesi yapılan hazırlıklarda, afet sırasında ve sonrasında kurtarma, müdahale ve yeniden iyileştirme süreçlerinde nitelikli hizmet verebilmeleri için bütünlük duygularının yüksek olması beklenmektedir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı olası bir eğitim ve gelişim ihtiyacını betimleyebilme bakış açısıyla hastane öncesi acil sağlık sisteminde çalışan sağlık personelinin ve yöneticilerinin bütünlük duygu düzeylerinin belirlenmesidir. Veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini İzmir ilinde hastane öncesi acil sağlık hizmetleri bünyesinde çalışan kamu personeli ve sözleşmeli personelidir. Araştırmada elde edilen veriler ve yapılan istatistiksel analizler tablolar halinde sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: bütünlük duygusu, hastane öncesi.

1. Giriş

Bütünlük duygusu (sense of coherence) kavramı alanyazına kazandıran kişi Antonovsky' dir. "Salut" latin kökenli bir sözcük olup, sağlıklı olmak, iyi olmak anlamına gelmektedir (Antonovsky, Hankin ve Stone, 1987). Antonovsky geliştirdiği modele salutojenik yaklaşım adını vermiştir. Bu yaklaşım bireylerdeki hastalığa neden olabilecek olumsuzlukları açıklayan modellere alternatif bir model olarak sunmuştur ve temelinde hastalığa neden olan etkenleri araştırmak yerine sağlıklı yaşamak için gerekli olan şartları aramak yatmaktadır (Antonovsky, 1993'den akt. İştmez, 2014). Bu kavram bireylerin ve toplumların sağlıklarının geliştirilmesini sağlamaya yönelik boyutun önemli olduğunu vurgulamaktadır (Antonovsky, 1995'den akt Eriksson ve Lindström, 2005).

İnsanların sosyal olaylardaki davranışları, düşünce biçimleri ve kişiler arası ilişkileri sağlık ve hastalık durumlarını etkiler ve bu nedenle güçlü bir bütünlük duygusuna sahip olan bir birey içsel kaynaklarını yönlendirebilir ve strese neden olan etkenleri yönetebilmek için kişisel direncini ortaya koyabilir (Turan, 2015).

Bütünlük duygusu içinde açıklanması gereken kavramlardan biri de “yaşam doyumu” dur. Yaşam doyumu kavramı, bireyin kendi isteği ile kendisinin belirlediği kriterlere uygun bir biçimde yaşamının tüm alanlarını olumlu bir şekilde değerlendirmesi ve bu yönde yaşamasını ifade etmektedir (Eroğlu, 2011). Yaşam doyumu bütünlük duygusu ile yakından ilişkilidir ve kişinin yaşamı hakkında değer biçmesini içermektedir (Tel ve Sarı, 2016). Benlik saygısı, güçlü ve tutarlı bir yaşam doyumunu bireylerin ve toplulukların mutluluğu etkileyen psikolojik faktörler arasında olduğu yapılan çalışmalarda kaydedilmiştir (Çeçen, 2008).

Antonovsky’ye göre (1996) bütünlük duygusunun; stres etkeni ile karşılaşıldığında motive olmayı ifade eden anlamlılık, karşılaşılan zorluğu kavranmasını ifade eden anlaşılabilirlik ve başa çıkmak için kaynakları kullanıyor olmayı ifade eden yönetilebilirlik olmak üzere üç kaynağı vardır.

Anlaşılabilirlik bütünlük duygusunun bilişsel kaynağını oluşturmaktadır. İçten ya da dıştan gelen uyarıları tahmin edip anlayabilmeyi ve belli bir düzen içinde algılamasını ifade eder (Antonovsky, 1996). Kişilerin stres etkenleri ile ilk karşılaştığı durumda stres etkenini açık ve doğru bir şekilde değerlendirmesidir (Çeçen, 2008). Anlaşılabilirlik duygusu puanı yüksek kişilerden gelecekte karşılayabileceği unsurları tahmin edebilmesi, düzenleyebilmesi ve açıklaması beklenir (İşitmez, 2014). Bireysel bütünlük duygusu yüksek olan kişiler bilgiyi zamanında ve doğru yerde kullanarak strese neden olan durumdan kurtulabilirler. (Antonovsky ve diğerleri, 1987).

Yönetilebilirlik strese neden olan iç ya da dış kaynaklı faktörlerle baş edebilmek için sahip olduğu zihinsel ya da davranışsal kaynaklardır (Antonovsky ve diğerleri, 1987). Kişilerin yaşanan olumsuzluklar karşısında kendilerini ezilmiş ve mağdur hissetmemeleri için kuvvetli bir yönetilebilirlik duygusuna sahip olmaları gerekir (Eriksson ve Lindström 2005). Bireylerin karşılaşılan olumsuz olaylar karşısında yönetilebilirlikleri farklılık göstermektedir; bu durumun nedeni ise stres kaynağını her bireyin farklı algılayıp değerlendirmesidir (Çeçen, 2008). Stres kaynağının doğru algılanıp değerlendirilmesi, kişisel yönetme bilgi ve becerilerine sahip olma, çevre koşullarını etkin bir şekilde kullanması ile doğru bir yönetim süreci işler (Durna, 2006). Morrison ve Clift (2006), karşılaşılan sorunlarda kişilerin kendi kaynaklarını kullanabilmesi ya da yardım alınacak kaynakları bilmeleri yönetilebilirlik duygusu yüksek olan kişilerin özelliklerinden olduğunu ifade etmişlerdir.

Anlamlılık bütünlük duygusunun temel ögesini oluşturan anlamlılık fonksiyonu ortaya çıkan olumsuzluklara karşı meydan okuma ve yaşanan durumu anlamlandırabilmek oluşturur (Antonovsky ve diğerleri, 1987). Stres etkeni ile karşılaşan kişinin duruma bakış açısı ve duruma karşı geliştirdiği davranışlarını içermektedir (Durna, 2006). Bütünlük duygularını sağlıklı bir şekilde koruyan kişiler stres etkenlerine karşı kendilerini koruyabilir ve çevresel etmeler aracılığı ile yaşam kalitelerini sürdürme çalışmalarına yönelirler (Eğin, 2015). Ancak kişilerin stres etmenlerine meydan okuyamamaları halinde çeşitli bedensel ve psikolojik olumsuzluk ve hastalık durumları ile karşı karşıya kalabilirler (Çeçen, 2008). Bütünlük kavramı kişilerin sağlıklı ya da hasta olduğu durumunu değerlendirmede kullanılmaz, bütünlük duygusu kişilerin hayatında karşılaştıkları stres etmenleriyle baş edebilmesi ya da edememesi sonucu kişilerin bedensel ve ruhsal bütünlüklerini devam ettirip ettiremedikleri ile ilgilidir (Karagözoğlu, 2018). Bütünlük duyguları sağlıklı olmayan kişiler hastalıklara daha yatkındır sonucu çıkar (Çeçen, 2008).

İnsanlar sosyal varlıklardır ve karşı karşıya kaldıkları olaylara verdikleri tepkiler, düşünceleri kişilerin toplumsal bağlarla olan iletişimlerini etkilemektedir (Bağ, 2017). Hastane öncesi acil sağlık hizmetlerinde çalışan kişilerin bütünlük duyguları olası afet durumlarındaki karar alma ve etkili çalışma süreçlerini de olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecektir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı olası bir eğitim ve gelişim ihtiyacını betimleyebilme bakış açısıyla hastane öncesi acil sağlık sisteminde çalışan sağlık personelinin ve yöneticilerinin bütünlük duygu düzeylerinin belirlenmesidir.

2. Yöntem

Genel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın evrenini İzmir İli Hastane Öncesi Acil Sağlık Hizmetlerinin; Yönetim, Komuta Kontrol Merkezi ve Acil Sağlık Hizmetleri Ambulans İstasyonları birimlerinin yönetim, halkla ilişkiler, KKM ve ambulans istasyonları birimlerinde çalışan 18-60 yaş

arası doktor, paramedik, ATT, hemşire ve sürücüler personel oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 340 katılımcı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	222	65,3
	Erkek	118	34,7
Yaş	18-28	154	45,3
	29-38	134	39,4
	39-48	31	9,1
	49 ve üzeri	21	6,2
Eğitim düzeyi	Lise	59	17,4
	Ön lisans	158	46,5
	Lisans	108	31,8
	Lisansüstü	15	4,4
Medeni durum	Evli	214	62,9
	Bekâr	107	31,5
	Boşanmış ya da Dul	19	5,6
Meslek	Doktor	13	3,8
	Paramedik	163	47,9
	Hemşire	23	6,8
	Acil Tıp Teknisyeni	126	37,1
	Şoför	15	4,4
Kıdem	1-5 yıl	83	24,4
	6-10 yıl	137	40,3
	11-15 yıl	73	21,5
	16-20 yıl	28	8,2
	21 yıl ve üzeri	19	5,6

Araştırmada veri toplama aracı olarak Antonovsky (1987) tarafından geliştirilen ve Scherler ve Lajunen (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bireysel Bütünlük Duygusu Ölçeği (SOC) kullanılmıştır. Ölçek Likert tipi 7'li dereceleme şeklinde; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Bazen Katılmıyorum, (4) Kararsızım, (5) Bazen Katılıyorum, (6) Katılıyorum, (7) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanan 13 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,78 olarak belirlenmiştir (Scherler ve Lajunen 1997). Araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Hastane Öncesi Çalışanlarının Bütünlük Duygusu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	f	Ort.	S.s	t	S.d.	P
Kadın	222	5,4391	1,01512	-0,893	338	0,373
Erkek	118	5,5446	1,07815			

Tablo 2'ye göre hastane öncesi acil sağlık çalışanlarının bütünlük duyguları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(338) = -0,893, p = 0,373$).

Tablo 25. Hastane Öncesi Çalışanlarının Bütünlük Duygu Düzeylerinin Yaş Grubuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
Guruplar arası	30,659	38	0,807		
Guruplar içi	219,044	301	0,728	1,109	0,312
Toplam	249,703	339			

Tablo 3'te yer alan verilere göre hastane öncesi acil sağlık çalışanlarının bütünlük duygusu düzeyleri yaş grubu durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(38-301) = 1,109; p > 0,05].

Tablo 4. Hastane Öncesi Çalışanlarının Bütünlük Duygu Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
Guruplar arası	1,805	3	0,602		
Guruplar içi	362,787	336	1,080	0,557	0,644
Toplam	364,592	339			

Tablo 4'e göre hastane öncesi acil sağlık çalışanlarının bütünlük duygusu düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3-336) = 0,557; p > 0,05].

Tablo 5. Hastane Öncesi Çalışanlarının Bütünlük Duygu Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
Guruplar arası	6,507	2	3,253		
Guruplar içi	358,085	337	1,063	3,062	0,048
Toplam	364,592	339			

Tablo 5'te yer alan verilere göre hastane öncesi acil sağlık çalışanlarının bütünlük duygusu düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(2-337) = 3,062; p < 0,05]. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey Testi sonucuna göre sadece evli katılımcılar ile boşanmış katılımcılar arasında anlamlı fark (p=0,039) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Hastane Öncesi Çalışanlarının Bütünlük Duygu Düzeylerinin Mesleğe Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
Guruplar arası	1,892	4	0,473		
Guruplar içi	362,700	335	1,083	0,437	0,782
Toplam	364,592	339			

Tablo 6'ya göre hastane öncesi acil sağlık çalışanlarının bütünlük duygusu düzeyleri meslek durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(4-335) = 0,437; p > 0,05].

Tablo 7. Hastane Öncesi Çalışanlarının Bütünlük Duygu Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
Guruplar arası	5,872	4	1,468		
Guruplar içi	358,720	335	1,071	1,371	0,244
Toplam	64,592	339			

Tablo 7'ye göre hastane öncesi acil sağlık çalışanlarının bütünlük duygusu düzeyleri kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(4-335) = 1,371; p > 0,05].

4. Sonuç

Hastane öncesi çalışanların bütünlük duygusu düzeylerinin araştırmada karşılaştırma yapmak için

kullanılan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, meslek, kıdem değişkenlerinden sadece medeni durum değişkeninde evli olanla katılımcılar ile boşanmış olan katılımcılar arasında; evli olanların lehinde bir farklılık tespit edilmiştir.

Yoğun bakımda çalışan hemşirelerin bütünlük duygularının tükenmişlik düzeyleri üzerine ilişkisini araştıran bir çalışma sonucunda hemşirelerin cinsiyetleri ile bireysel bütünlük duygusu ve tükenmişlikleri arasında erkek katılımcıların lehine anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (İşitmez, 2014). Araştırmalar kadınların bütünlük duygusu düzeylerinin daha genel olarak daha düşük olduğunu, kadınların stresli yaşam koşullarıyla başa çıkmaya çalışırken erkeklere göre sosyal desteğe daha fazla ihtiyaç duydukları belirtmektedir. (Şahin ve Durak, 1995; Patterson ve McCubbin, 1987; Biddle, Fox ve Boutcher, 2003).

Alanyazında bütünlük duygusunun eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğinin (Çeçen, 2008) belirtilmesine rağmen bu çalışmada elde edilen sonuçlar alanyazın tarafından desteklenmemektedir. Araştırmada hastane öncesi çalışanların çalışma ortamlarındaki stres ve risklerin diğer meslek alanlarına göre daha yüksek oluşu dolayısı ile de eğitim düzeyine göre farklılık tespit edilemediği düşünülmektedir.

Bütünlük duygusu düzeyinde evli olanla katılımcılar ile boşanmış olan katılımcılar arasında; evli olanların lehine olarak tespit edilen farkın da boşanmış olan katılımcıların içsel kaynaklarını yönlendirebilmede ve strese neden olan etkenleri yönetebilmekte evli olan katılımcılara göre daha düşük düzeyde bir kişisel dirence sahip olmalarından kaynaklandığı (Turan, 2015) düşünülmektedir.

Yoğun stres ve risk altında çalışan hastane öncesi personelinin çalıştıkları birimlere göre memnuniyet düzeylerinin fark yaratacağı düşünülürken araştırma sonuçları kurulan hipotezi desteklememiştir. Bu durumun nedeninin ise çalışma düzeninin nöbet usulü olması, 24 saatlik nöbetlerden sonra 72 saatlik dinlenme sürelerinin olması ve bu dinlenme sürelerinde sosyal hayatlarına daha fazla zaman ayırıyor olmaları olarak düşünülmektedir.

Kaynakça

- Antonovsky, A. (1987). The Jossey-Bass social and behavioral science series and the Jossey-Bass health series. Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Antonovsky, H., Hankin, Y., ve Stone, D. (1987). Patterns of drinking in a small development town in Israel. *British journal of addiction*, 82(3), 293-303.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), 11-18.
- Bag, B. (2017). Ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliğinde salutogenez modeli. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar -Current Approaches in Psychiatry*, 9(3), 284-300.
- Biddle, S. J., & Fox, K., Boutcher, S. (2003). *Physical activity and psychological well-being*. Routledge.
- Çeçen, A. R., (2013). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-30.
- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 319-343.
- Eğin, A. (2015). Çalışma hayatında iş stresi ve tükenmişlik. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İstanbul.
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(6), 460-466.
- Eroğlu, E., (2011). Örgütlerde iletişim kalitesini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 137-149.
- İşitmez, G. (2014). Yoğun bakımda çalışan hemşirelerde bireysel bütünlük duygusu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü*. Aydın.
- Karagözoğlu, M. (t.y.). *Psikiyatri. Psikosomatik tıp: beden ve ruh bütünlüğü*: Erişim:

<http://www.dpsikiyatri.com/psikosomatik.asp>

- Morrison, I., Clift, S, M. (2006) "Mental health promotion through supported further education: The value of Antonovsky's salutogenic model of health", Health Education, Vol. 106 Issue: 5,
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. Journal of adolescence, 10(2), 163-186.
- Scherler, R. H., & Lajunen , T. (1997). A comparison of finnish and turkish university students on the short form of the sense of coherence scale. Ireland: Fifth Congress of European Psychology.
- Şahin, N. H., ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. Türk Psikoloji Dergisi, 10(34), 56-73.
- Tel, F. D., ve Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlılık ve yaşam doyumu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 292-304.
- Turan, F. (2015). Ailede bütünlük duygusunun ve eş desteğinin evlilikte problem çözme becerisini yordaması. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

SINIF EĞİTİMİ

INVESTIGATION OF COMPLETE WITH PICTURES OF PHOTOGRAPHY OF TURKISH COURSE OF FIRST CLASS 4TH CLASS

Dr. Öğr. Ü. Cenk YOLDAŞ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, cenkyoldas@hotmail.com

Dr. Öğr. Ü. Suat DONUK

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, suatdonuk@hotmail.com

Vildan Ceylan KÖSEM

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, vildan.kosem@hotmail.com

ABSTRACT

In this research, it is aimed to show the correspondence of the paintings in the 4th grade Turkish textbook of primary school with the texts. Examination object of the research is the 4th grade Turkish course book belonging to the Ministry of National Education publications, which were taught in elementary schools in 2017-2018. Qualitative research methods used in the research were document review. The photographs belonging to the target texts of the 4th grade Turkish textbook are included in the scope of the study. illustrative texts and free reading texts are excluded from the scope. The "Image-Text Relation Category List" prepared by Yıldız and Baş (2015) was used in order to reveal the harmony of painting and text in the research. The data collected by this category list was analyzed and interpreted using the descriptive analysis approach from the qualitative data analysis approaches. Findings obtained as a result of the research are discussed in the light of the objectives of the research and in the context of the field literature.

Keywords: Turkish Textbook, Text, Picture

İLKOKUL 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ RESİMLERİN METİNLERLE UYUMUNUN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlemelerin metinlerle uyumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesi, 2017- 2018 yılında ilkokullarda okutulan MEB yayınlarına ait 4. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki hedef metinlere ait resimlemeler çalışma kapsamına alınmış, fotoğraf vb. illüstratif öğeler ve serbest okuma metinlerine ait resimlemeler kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırmada resim ve metin uyumunu ortaya koyabilmek amacıyla Yıldız ve Baş (2015) tarafından hazırlanan "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" kullanılmıştır. Bu kategori listesiyle toplanan veriler, nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda ve alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Ders Kitabı, Metin, Resim

Giriş

Öğrenme sürecinde kısa zamanda hedeflere ulaşmak ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak için öğretim araçlarından yararlanılmaktadır. Bu araçlardan ders kitapları, hem ulaşılmasının hem de kullanılmasının kolay olması nedeniyle en çok tercih edilenidir (Dursun & Eşgi, 2008). Ders kitabı, her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğretim amacı ile kullanılan basılı eserlerdir (T.C., 1995). Demirel (2005)'e göre, "Belli bir dersin programında öngörülen konuların işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri kazandırmak amacıyla hazırlanmış temel bir kaynak olan ders kitabı" bilgiyi aktarmada kullanılan en eski ve önemini yitirmemiş bir öğretim aracıdır. Öğrenci başarılarında ders kitapları, öğretim etkinlikleri ile birlikte kullanıldığında olumlu bir etki yapmaktadır (Dursun & Eşgi, 2008).

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesinde katkısı en yüksek olan materyallerden birisi ders kitaplarıdır. Okumayı sevme ve okuma alışkanlığı kazanmada başlangıç dönemi olan ilköğretimde, çocuklar için yazılacak kitapların niteliğine büyük önem ve özen gösterilmelidir. Çünkü kaliteli ders kitapları, eğitimin kalitesini arttıracaktır (Demirel & Kıroğlu, 2005).

Ders kitapları; içeriğindeki açıklayıcı, yönlendirici ve tamamlayıcı öğretim materyalleriyle planlı eğitim uygulamalarında öğrenme- öğretme sürecini daha canlı, ilgi çekici ve aktif hale getirebilir (Küçükahmet, 2001). Etkili bir ders kitabı Şahin ve Yıldırım (1999) 'a göre "görsel zenginlik içermeli,

albenisi olmalı, renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmelidir.”

İnsanlığın varoluşundan bu yana iletişimin başlıca ve en önemli unsuru görselliktir. Öğrencilerin karmaşık bilgileri ve soyut kavramları daha iyi öğrenmelerini sağlayan görsel imajların önemi, bilginin hızla çoğaldığı ve tüketildiği çağımızda daha da artmaktadır (Uzuner, Aktaş, & Albayrak, 2010). Etkili bir şekilde metinle ilişkilendirilen görsel materyaller, bireyin en önemli bilgiye dikkatini yoğunlaştırmasının yanında metnin bilgisel bağlantılarını güçlendirerek kavramsal bağlantılar kurmada daha somut ve anlaşılır örnekler sunar (Kayabekir, 2010).

Öğrenme- öğretme sürecinin olmazsa olmaz parçası, ders kitaplarındaki görsel düzeni oluşturan en önemli elemanlardan biri resimlemelerdir (Oğuzkan, 2001). Ders kitaplarındaki görsel düzeni oluşturan, anlamı “anlaşılır yapmak “ olan resimleme (illüstrasyon), Latince “Iustrara” kökünden gelir. Asıl amacı bir fikri daha etkili ve verimli açıklamak, aydınlatmak olan resimleme (illüstrasyon), bir metnin veya konunun içinde yer alan görsel varlıklara verilen isimdir (Gıkonv, 1991). TDK Türkçe Sözlük’ te ise illüstrasyon, “kitap içindeki bir yazıyı açıklayan veya süsleyen resim olarak tanımlanmaktadır.” (TDK, 2005) “Resimlemenin görevi, metnin belirgin kıldığı olayları daha anlaşılır ve bununla birlikte görsel anlatım dili kullanarak metni daha varsıl bir hâle getirmektir.” (Akbaharer, 2012)

Resimleme yapılırken, metinde vurgulanmak istenen nokta ile resimde vurgulanmak istenen noktanın paralellik göstermesi, metni okuyan kişinin zihninde görselleştirebilmesini kolaylaştırmasına dikkat edilmelidir. Okumaya karşı ilgi ve tutum küçük yaşta geliştiği için resimlemelerin metinde anlatılanlarla çelişmemesi (Ayhan, 2010), resimlemenin o sayfada anlatılanlarla ilgili olması gerekmektedir (Sever, 2003). Resimler, metinlerden daha iyi ve uzun süre hatırlandığından, resimleri ağır, zor anlaşılacak konuları anlatırken kullanmak yerinde olacaktır. Sözel bir konunun illüstratif öğelerle desteklenmesi dikkati konu üzerinde topladığı gibi, daha somut ve gerçekçi bir şekilde sunulmasını sağlar (Uzuner, Aktaş, & Albayrak, 2010).

İlkokul kademesinde resimlemelerin öğrenme hızını arttırdığı bilindiğinden, görsel öğelerle metin arasında sıkı bir ilişki bulunmalıdır (Güvendi, Kaptan, & Yıldırım, 2004). “Resimler, çocuğun öğrenme ihtiyacını karşılayarak kavram dünyasını zenginleştirmeli, onları metin üzerinde düşündürmeli, heyecanlandırmalı, yaratıcı güçlerini harekete geçirmelidir” (Kaya, 2011)

Resim-metin ilişkisine üç farklı açıdan bakılabilir. Çocuğun metni okuyup, arada resimlere bakması ya da resimlere bakıp, metni okuması amacıyla ders kitabında resim ve metin aynı sayfada ya da yan yana verilebilir. Böylece metinde anlatılanla, resimde görülenler birbirini destekleyip tamamlar. Bir diğer yerleştirmede resim önce, metin sonra verilir. Bu tasarımda çocuk önce metnin gidişatını tahmin eder. Çocukların tahmini kestirme, yordama gibi becerilerini kullanabilmesi amacıyla bu tür tasarımlar kullanılmaktadır. Son olarak öğrencinin önce metni okuyup daha sonra okuduğu kurguyu resimler aracılığıyla pekiştirdiği metnin önce, resmin sonra verildiği sayfa düzenlemesidir (Baş, 2012).

Ders kitaplarına, eğitim açısından bakıldığında resimlemelerin çocukların öğrenme düzeyine etkileri dikkate değerdir. Ahmet İşler’ in (MEB) Milli Eğitim dergisindeki makalesinde belirttiği gibi; ‘İster tek başına isterse yazı ile birlikte kullanılsın, görsel elemanların öğrenmeye olan katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla son yıllarda ülkemizdeki yazılı ders kitaplarındaki resimlemelerin (illüstrasyon) kullanımında bir artış olduğu görülmektedir. Ancak kullanılan resimlemelerin niteliği için aynı şeyleri söylemek mümkün değildir(...). Kitapların görsel tasarım kısmının bu işin uzmanı kişilerce yapılması gerekirken, genelde kitabın yazarının estetik ölçüleri doğrultusunda mevcut matbaanın imkânlarına göre gelişigüzel yapılması ve denetim yetersizliği bu konudaki olumsuzlukların temeli olarak görülebilir.’

İllüstrasyon sanatçısı Nazan Erkmen (1996)’e göre: “Çocuklar için yazılan ve çizilenler, en mükemmel sanat formunda olmalıdır. Çocuklar için yazmak, çizmek çok ayrı bir sanattır ve farklı bir anlayış gerektirir. Gelişme evresinde olan bireylerde, özgüveni ve beğeniyi geliştirmek çok önemlidir. Bir kitabın kapağını, cildini, tipografisini, yazı boyutunu, yazı karakterini, satır alanlarını, renklerini,

baskı tekniğini, kitapla ilgili her türlü ayrıntıyı düşünmek ve değerlendirmek zorundadır.”

MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği(2016)’ nde, “Görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak metin ile uyumlu olacak biçimde verilir.” ifadesi ders kitaplarında dikkat edilmesi gereken resim-metin ilişkisinin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da kabul gördüğünün bir göstergesidir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemine, inceleme nesnelere, verilerin toplanmasına ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2017- 2018 eğitim- öğretim yılında MEB tarafından hazırlanan ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan resimlerin (illüstrasyon) metinlerle uyumunun incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

Tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, diğer nitel verilerle birlikte yardımcı bilgi kaynağı olan doküman incelenmesi, araştırılması istenen olgu ve olaylara ait bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın İnceleme Nesnesi

4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlemelerin metin ile ilişkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın inceleme nesnesi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda MEB tarafından okutulan, Doku Yayınevi’ne ait 4. sınıf Türkçe ders kitabıdır.

Araştırmada incelenen ders kitabı, bir eğitim yılı için, 1, 2 ve 3. kitap olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-1. kitap 82 sayfadan meydana gelmektedir. Kitapta 9 hedef metin, 6 serbest okuma metni bulunmaktadır. 3 öyküleyici metin, 4 bilgilendirici metin ile 2 şiir ve bunlara ait görseller araştırma kapsamına alınmıştır.

4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-2. kitap 105 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta 9 hedef metin, 6 serbest okuma metni bulunmaktadır. 4 öyküleyici metin, 3 bilgilendirici metin ile 2 şiir ve bunlara ait görseller araştırma kapsamına alınmıştır.

4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-3. kitap 95 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta 6 hedef metin, 4 serbest okuma metni bulunmaktadır. 3 öyküleyici metin, 1 bilgilendirici metin ile 2 şiir ve bunlara ait görseller araştırma kapsamına alınmıştır.

2.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde, Yıldız ve Baş (2015) tarafından hazırlanan “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi” kullanılmıştır. Kategori listesi hazırlanırken, konu ile ilgili alan yazın taramasının ardından, Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin resimlerle ilişkisini saptamaya yönelik, 23 maddelik kategori listesi oluşturulmuştur. Aday liste, inandırıcılık ve aktarılabilirlik için 10 uzmana gönderilmiştir. Dönütler doğrultusunda 13 kategori çıkarılmış, gerekli dilsel düzeltmeler yapılmış, 10 kategoriden oluşan ve aşağıda gösterilen “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi” oluşturulmuştur:

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi	
1	Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.
2	Resimler metnin içeriği ile paralel olarak konumlandırılmıştır.
3	Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.
4	Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.
5	Resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duyularla örtüşmektedir.
6	*Resimler metindeki hikâye unsurları (olay, kahraman, zaman ve mekân) ile örtüşmektedir.
7	Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.

8	Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.
9	**Resimler metindeki ana fikri desteklemektedir.
10	***Resimler şiirdeki ana duyguyu desteklemektedir.

* Hikâye unsurları (olay, kahraman, zaman ve mekân) kategorisi, yalnızca öyküleyici türdeki metinlerde değerlendirilmeye alınmıştır.

**Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde “metinde ana fikir” kategorisi üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

***Şiirlerde “şiirde ana duygu” kategorisi üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Yıldız ve Baş (2015) tarafından hazırlanan “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi” kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında, 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan hedef metinler ve bu metinlere ait resimler aralarındaki ilişki bağlamında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bulguların yorumlanmasında kategori listesi temel alınarak, veriler düz yazı biçiminde rapor edilmiştir. Veri setinin sınırlı olmasından dolayı herhangi bir nitel veri analiz programından yararlanılmamıştır.

Bulgular

“1. Kitap “Birey ve Toplum” Adlı Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular”

Tablo 26: 1. Kitap Birey ve Toplum Adlı Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular

	Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi	Okulum	Paylaşmayı Öğrenen Sınıf	Trafikte Nasıl Güvende Oluruz
1.	Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	E	E	E
2.	Resimler metnin içeriği ile paralel olarak konumlandırılmıştır.	E	H	E
3.	Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	E	H	E
4.	Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	E	H	E
5.	Resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duygularla örtüşmektedir.	K	K	H
6.	Resimler metindeki hikâye unsurları (olay) ile örtüşmektedir.		K	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (kahraman) ile örtüşmektedir.		E	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (zaman) ile örtüşmektedir.		H	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (mekân) ile örtüşmektedir.		E	
7.	Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	H	K	H
8.	Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	K	H	E
9.	Resimler metindeki ana fikri desteklemektedir.		H	E
10.	Resimler metindeki ana duyguyu desteklemektedir.	K		

*E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır

Tablo incelendiğinde; metinlerin üçünde de zemin fon ilişkisine dikkat edildiği, ikisinde resimler metne paralel olarak konumlandırılırken birinde konumlandırılmadığı, resimlerin metnin başlığını destekleme ve öğrencilerin metni tahmin etmesine imkan sağlamadığı, resimlerdeki figürlerin metnin bağlamındaki duygularla örtüşme konusunda iki metnin kısmen yeterli olduğu ama bir metnin yeterli olmadığı, resimlerin iki metinde kavramlara gönderme yapmadığı ama bir metinde kısmen gönderme yaptığı, resimlerde verilmek istenen iletileri, ana fikri ve ana duyguyu her bir metin ayrı desteklemektedir.

“1. Kitap “Atatürk” Adlı Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular”

Tablo 27: 1. Kitap Atatürk Adlı Temaya Ait Metinler Yönelik Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi		Cumhuriyetin Bekçilerine	Atatürk'ün Çocukluğu	İstiklal Savaşı'nda Atatürk
1.	Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	E	E	E
2.	Resimler metnin içeriği ile paralel olarak konumlandırılmıştır.	K	E	E
3.	Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	K	E	K
4.	Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	K	E	E
5.	Resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duygularla örtüşmektedir.	K	E	E
6.	Resimler metindeki hikâye unsurları (olay) ile örtüşmektedir.			
	Resimler metindeki hikâye unsurları (kahraman) ile örtüşmektedir.			
	Resimler metindeki hikâye unsurları (zaman) ile örtüşmektedir.			
	Resimler metindeki hikâye unsurları (mekân) ile örtüşmektedir.			
7.	Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	K	E	E
8.	Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	K	E	K
9.	Resimler metindeki ana fikri desteklemektedir.	K	E	K
10.	Resimler metindeki ana duyguyu desteklemektedir.			

*E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır

Tablo incelendiğinde; üç metne ait resimlerde zemin- fon ilişkisine dikkat edildiği, iki metne ait resimler metnin içeriğiyle paralel konumlandırılırken birinde kısmen paralel konumlandırıldığı, iki metne ait resimler metnin başlığını kısmen desteklerken bir tanesinin desteklediği, iki metne ait resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkan sağlarken bir tanesinin kısmen sağladığı, iki metne ait resimler metinlerin bağlamındaki duygularla örtüşürken bir tanesinin kısmen örtüştüğü, iki metne ait resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yaparken bir tanesinin kısmen gönderme yaptığı, iki metne ait resimler metinde verilmek istenen iletileri ve ana fikri kısmen desteklerken bir tanesinin desteklediği görülmektedir.

“1. Kitap “Sağlık ve Çevre” İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular”

Tablo 28: 1. Kitap Sağlık ve Çevre İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi		Babaanne ve İhlamur Ağacı	Temizlik Kurallarına Dikkat Edelim	İp Bacaklı Uzaylı
1.	Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	E	E	E
2.	Resimler metnin içeriği ile paralel olarak konumlandırılmıştır.	E	E	E
3.	Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	E	E	H
4.	Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	K	E	K
5.	Resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duygularla örtüşmektedir.	E	E	K
6.	Resimler metindeki hikâye unsurları (olay) ile örtüşmektedir.	E		E
	Resimler metindeki hikâye unsurları (kahraman) ile örtüşmektedir.	E		E
	Resimler metindeki hikâye unsurları (zaman) ile örtüşmektedir.	H		H
	Resimler metindeki hikâye unsurları (mekân) ile örtüşmektedir.	E		E
7.	Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	K	E	E
8.	Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	K	E	E
9.	Resimler metindeki ana fikri desteklemektedir.	E	E	E
10.	Resimler metindeki ana duyguyu desteklemektedir.			

*E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır

Tablo incelendiğinde; üç metne ait resimlerde zemin- fon ilişkisine ve resimlerin metnin içeriğiyle paralel konumlandırılmasına dikkat edildiği, metinlerin birinde resimlerin metnin başlığını desteklemediği, iki metne ait resimlerin öğrencilerin metni tahmin etmesini kısmen desteklediği, iki metne ait resimlerde hikaye unsurlarından zaman kavramının olmadığı, iki metne ait resimler metinde

yer alan kavramlara ve iletileri gönderme yaptığı, üç metne ait resimlerin metinde verilmek istenen ana duyguyu desteklediği görülmektedir.

“Kitap “Oyun ve Spor” İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular”

Tablo 29: 2. Kitap Oyun ve Spor İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular

	Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi	Buz Pateni	En Büyük Takım Bizim Takım	İzcecik
1.	Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	E	E	E
2.	Resimler metnin içeriği ile paralel olarak konumlandırılmıştır.	E	E	E
3.	Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	E	H	E
4.	Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	E	K	E
5.	Resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duygularla örtüşmektedir.	E	K	
6.	Resimler metindeki hikâye unsurları (olay) ile örtüşmektedir.		E	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (kahraman) ile örtüşmektedir.		E	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (zaman) ile örtüşmektedir.		H	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (mekân) ile örtüşmektedir.		E	
7.	Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	K	K	H
8.	Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	K	K	H
9.	Resimler metindeki ana fikri desteklemektedir.	E	K	H
10.	Resimler metindeki ana duyguyu desteklemektedir.			

*E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır

Tablo incelendiğinde; üç metne ait resimlerde zemin- fon ilişkisine dikkat edildiği ve resimlerin metinlerin içeriğiyle paralel olarak konumlandırıldığı, iki metinde resimlerin metnin başlığını desteklerken birinde desteklemediği, iki metne ait resimlerin öğrencilerin metni tahmin etmesine imkan sağladığı, bir metinde resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duygularla örtüşürken diğer ikisinde kısmen örtüştüğü ve duygunun bulunmadığı, iki metinde resimler kavramlara ve verilmek istenen iletilere kısmen gönderme yaparken birinde gönderme yapmadığı, metinlerden birinde ana fikrin desteklendiği görülmektedir.

“2. Kitap “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular”

Tablo 5: 2. Kitap Üretim, Tüketim ve Verimlilik İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular

	Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi	Tutumumuz'un Öyküsü	Çalışmak	Şekerçi Güzel
1.	Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	E	E	E
2.	Resimler metnin içeriği ile paralel olarak konumlandırılmıştır.	E	E	E
3.	Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	H	E	K
4.	Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	K	E	K
5.	Resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duygularla örtüşmektedir.	K	E	E
6.	Resimler metindeki hikâye unsurları (olay) ile örtüşmektedir.	E		E
	Resimler metindeki hikâye unsurları (kahraman) ile örtüşmektedir.	E		E
	Resimler metindeki hikâye unsurları (zaman) ile örtüşmektedir.	H		H
	Resimler metindeki hikâye unsurları (mekân) ile örtüşmektedir.	E		E
7.	Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	K	K	E
8.	Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	H	K	K
9.	Resimler metindeki ana fikri desteklemektedir.	H		K
10.	Resimler metindeki ana duyguyu desteklemektedir.		K	

Tablo incelendiğinde; üç metne ait resimlerde zemin- fon ilişkisine dikkat edildiği ve resimlerin metinlerin içeriğiyle paralel olarak konumlandırıldığı, bir metne ait resimlerin metnin başlığını desteklemediği, bir metne ait resimler öğrencilerin metni tahmin etmesini desteklerken iki metne ait resimlerin desteklemediği, iki metne ait resimlerde hikaye unsurlarında zaman kavramının olmadığı,

iki metne ait resimlerin metinde verilen kavramlara kısmen gönderme yaptığı, bir metne ait resimlerin ana fikri desteklemediği, diğer iki metne ait resimlerin ana fikri ve ana duyguyu desteklediği görülmektedir.

“2. Kitap “Güzel Ülkem Türkiye” İsimli Temaya Ait Metinler Yönelik Bulgular”

Tablo 30: 2. Kitap Güzel Ülkem Türkiye İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi		Anadolu	İstanbul Dünyam	Yedigöller Milli Parkı
1.	Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	E	E	E
2.	Resimler metnin içeriği ile paralel olarak konumlandırılmıştır.	E	K	E
3.	Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	K	K	E
4.	Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	K	K	H
5.	Resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duygularla örtüşmektedir.	H	H	H
6.	Resimler metindeki hikâye unsurları (olay) ile örtüşmektedir.		H	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (kahraman) ile örtüşmektedir.		H	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (zaman) ile örtüşmektedir.		H	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (mekân) ile örtüşmektedir.		K	
7.	Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	H	K	H
8.	Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	H	H	H
9.	Resimler metindeki ana fikri desteklemektedir.		H	H
10.	Resimler metindeki ana duyguyu desteklemektedir.	H		

*E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır

Tablo incelendiğinde; üç metne ait resimlerde zemin- fon ilişkisine dikkat edildiği, iki metne ait resimlerin metnin içeriğiyle paralel konumlandırılırken bir tanesinde kısmen paralel konumlandırıldığı, bir metne ait resimlerin metnin başlığını desteklerken iki tanesinde kısmen desteklediği, iki metne ait resimler öğrencilerin metni tahmin etmesini sağladığı ama bir metin bunu sağlamadığı, metinlerin birinde hikaye unsurlarının bulunmadığı ve bu unsurlardan zaman kavramının resimlerde kısmen vurgulandığı, iki metne ait resimlerin metinde yer alan kavramlara gönderme yapmadığı, üç metinde de ana fikir ve ana duyguya vurgu yapılmadığı görülmektedir.

“3. Kitap “Değerlerimiz” İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular”

Tablo 31: 3. Kitap Değerlerimiz İsimli Temaya Ait Metinler Yönelik Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi		Memleket Türküleri	Ölümsüzleşen Bahçe	Dünyayı Güldüren Adam
1.	Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	E	E	E
2.	Resimler metnin içeriği ile paralel olarak konumlandırılmıştır.	K	E	E
3.	Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	E	H	E
4.	Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	H	H	E
5.	Resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duygularla örtüşmektedir.	H	H	H
6.	Resimler metindeki hikâye unsurları (olay) ile örtüşmektedir.		K	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (kahraman) ile örtüşmektedir.		K	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (zaman) ile örtüşmektedir.		H	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (mekân) ile örtüşmektedir.		K	
7.	Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	H	H	K
8.	Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	H	H	K
9.	Resimler metindeki ana fikri desteklemektedir.	H	H	K
10.	Resimler metindeki ana duyguyu desteklemektedir.			

*E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır

Tablo incelendiğinde; üç metne ait resimlerde zemin- fon ilişkisine dikkat edildiği, metinlerin ikisine ait resimlerin metnin içeriğiyle paralel olarak konumlandırılırken bir tanesinin kısmen paralel konumlandırıldığı, metinlerin ikisine ait resimlerin metnin başlığını desteklediği, metinlerin ikisine ait resimlerin öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamadığı, metinlerin üçünde de resimlerin metnin bağlamındaki duygularla örtüşmediği, metinlerin birinde hikâye unsurlarının üç tanesinin kısmen olduğu, iki metne ait resimlerin metinlerde yer alan kavramlara gönderme yapmadığı, ana fikri ve verilmek istenen iletileri desteklemediği görülmüştür.

“3. Kitap “Güzel Sanatlar” İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular”

Tablo 32: 3. Kitap Güzel Sanatlar İsimli Temaya Ait Metinlere Yönelik Bulgular

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi		Kışın Fotoğraf Çekerken	En Yararlı İş Hangisi	Sahneler
1.	Resimlerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	E	E	E
2.	Resimler metnin içeriği ile paralel olarak konumlandırılmıştır.	E	E	E
3.	Resimler metinlerin başlıklarını desteklemektedir.	E	H	E
4.	Resimler öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamaktadır.	E	H	E
5.	Resimlerdeki figürler metnin bağlamındaki duygularla örtüşmektedir.	H	H	H
6.	Resimler metindeki hikâye unsurları (olay) ile örtüşmektedir.	H	K	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (kahraman) ile örtüşmektedir.	H	K	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (zaman) ile örtüşmektedir.	H	H	
	Resimler metindeki hikâye unsurları (mekân) ile örtüşmektedir.	H	K	
7.	Resimler metinde yer alan kavramlara gönderme yapmaktadır.	K	H	K
8.	Resimler metinde verilmek istenen iletileri desteklemektedir.	K	H	K
9.	Resimler metindeki ana fikri desteklemektedir.	K	H	K
10.	Resimler metindeki ana duyguyu desteklemektedir.			

Tablo incelendiğinde; üç metne ait resimlerde zemin- fon ilişkisine dikkat edildiği ve resimlerin metinlerin içeriğiyle paralel olarak konumlandırıldığı, bir metne ait resimlerin metnin başlığını ve öğrencilerin metni tahmin etmesini desteklemediği, üç metne ait resimlerin metnin bağlamındaki duygularla örtüşmediği, bir metne ait resimlerin metinde yer alan kavramlara gönderme yapmadığı, metinlerden birine ait resimlerin metinde verilmek istenen iletileri ve ana fikri desteklemediği görülmektedir.

Sonuçlar

İncelenen 61 resim ve 24 metnin tümünde resimlerin ve metinlerin yerleştirilmesinde zemin- fon ilişkisine dikkat edilmiştir. “Okulum” ve “Memleket Türküleri” adlı şiirlerin dışında kalan metinlere ait resimlerin bir çerçeve içerisinde verildiği tespit edilmiştir. Okunabilirlik açısından resimlerin çerçeve içinde verilmesi işlevsel gibi görünse de, “resimlemelerin sürekli çerçeve içine alınmasının monoton bir görünüme sebep olduğu bilinmektedir” (Erkmen, 1996).

Resimler, metinlerin 19’unda metnin içeriğiyle paralel, 4’ünde metnin içeriğiyle kısmen paralel ve 1 tanesinde de metnin içeriğiyle paralel olarak konumlandırılmamıştır. Yapılan incelemede, resimlerin metnin içeriği ile konumlandırılmasına yüksek oranda dikkat edildiği tespit edilmiştir. Bu şekilde resimle metin arasında anlamlı bir bağlantı kurulabilir.

Resimler, metinlerin 12’sinde metnin başlığını desteklemekte, 6’sında kısmen desteklemekte ve 6’sında desteklememektedir. Özkan ve Tutkun (2014) tarafından yapılan araştırmada da, 4. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki başlıklar ile resimlemeler arasında ki tutarlılığın yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Resimler, metinlerin 11’inde öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağlamakta, 8’inde kısmen imkân sağlamakta ve 5’inde de imkân sağlamamaktadır.

Resimlerdeki figürler, 6'sında metnin bağlamındaki duygularla örtüşmekte, 8'inde kısmen örtüşmekte ve 10'unda ise örtüşmemektedir.

Resimler, metinlerin 6'sında metinde yer alan kavramlara gönderme yapmakta, 11'inde kısmen gönderme yapmakta ve 7'sinde ise gönderme yapmamaktadır.

Resimler, metinlerin 4'ünde verilmek istenen iletiyi desteklemekte, 11'inde kısmen desteklemekte ve 9'unda ise desteklememektedir. Araştırmamızla yer yer paralellik gösteren, Kayıkcı(2006) tarafından yapılan çalışmada incelemeye alınan Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi kitaplarındaki resimlemelerin, metnin mesaj aktarımına katkıda bulunmadığı tespit edilmiştir. Yine Altan (2001) tarafından yapılan çalışmada da kitaplardaki resimlemelerin içeriği yansıtmakta yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Yılmaz (2005) tarafından yapılan çalışmada ise İlköğretim 3.sınıfta okutulan ders kitaplarındaki resimlemelerin metinleri desteklemediği, kullanılan resimlerin görsel bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öyküleyici ve bilgilendirici türdeki 18 metne ait resimler, 6 metinde ana fikri desteklemekte, 5 metinde kısmen desteklemekte ve 7 m etinde ise desteklememektedir.

Şiir türündeki 6 metne ait resimler, 4 metinde ana duyguyu kısmen desteklemekte, 2 metinde desteklememektedir.

Yige (2010) tarafından görüşme tekniği kullanılarak yapılan bir araştırmada ise ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Müzik ders kitaplarının 50 sınıf öğretmenin değerlendirmesi sonucunda resim- metin ilişkisi yeterli bulunmuştur.

Baş ve İnan Yıldız (2014) tarafından yapılan çalışmada, ilkokullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki resim-metin ilişkisini sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaya göre; öğretmenler, resimlerin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisinin göz önünde bulundurulduğu, resimlerin metindeki hikâye unsurları ile örtüştüğü, resimlerin verilmek istenen iletileri desteklediği, resimlerin sayfada uygun konumlandırıldığı, resimlerin metinlerin başlıklarını desteklediği ve resimlerin metinde yer alan kavramlara gönderme yaptığı yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.

Öneriler

Çocuklara estetik zevk kazandırmayı amaçlayan kitap resimleri, isteklendirmeyi sağlamanın yanı sıra eğlenceli ve öğretici olmalıdır(Atmaca,2006).

Resimlemelerde anlatılanlar metnin ana düşüncesiyle örtüşmeli, buna ek olarak ana düşünceye yeni zenginlikler katmalıdır(Kara,2012).

Metin için seçilen resimler konu ile ilgili açık ve anlaşılır olmalıdır. Resimlerin çok ayrıntılı olması gerçeği yansıtmayı zorlaştırmaktadır(Güneş,2007).

Çocuğun, zihninde anlamlı bir bütün oluşturması açısından her resim, metnin ilgili bölümüyle aynı sayfada verilmeli, resimlemeler metinle ilgili olmalıdır(Yıldız ve Bayram, 2015).

Kaynakça

- Akbaharer, İ. A. (2012). *Çocuk kitabı resimlemelerinde doku kullanımı ve sayısal cut-out yöntemiyle bir uygulama*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Altan, Ş. (2001). *Eğitim Materyallerinde Cinsiyetçi Öğeler*, Ankara: Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Atmaca, A. E. (2006). *İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:171, 318-328.
- Ayhan, Y. (2010). *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Resimlemelerinin Biçim ve İçerik Açısından 11 Yaş Grubuna Uygunluğu ve Aynı Yaş Grubu Öğrencilerin Yaptığı Resimlemelerle Karşılaştırılması*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Baş, B. (2012). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Demirel, Ö., & Kıroğlu, K. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dursun, F., & Eşgi, N. (2008). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Erkmen, N. (1996, Haziran). *Çağdaş bir ders kitabı nasıl olmalı? Ders kitabını mükemmel yapan nitelikler*. Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu, Ankara.
- Gıkonv, J. (1991). *Graphic Illustration in Black and White*. Newyork: Design Press.
- F. (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güvendi, K., Kaptan, S., & Yıldırım, A. (2004). Ders kitaplarındaki tasarım sorunları ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- İşler, A. Ş. (2003), Yazılı Ders Materyallerinde İllüstrasyon Kullanımının Yeri ve Önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/isler.htm
- Kara, C. (2012). *Çocuk Kitabı Seçiminde Resimlemelerle İlgili Olarak Ebeveynin Dikkat Etmesi Gereken Başlıca Unsurlar*. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1 (1), 225-232.
- Kaya, M. (2011). *Çocuk edebiyatı kitaplarında resim*. Eğitim-Sen Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Kayabekir, T. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Tasarımında Yer Alan İllüstrasyonların Metne Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kayıkçı, M. (2006). *İlköğretim Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik ders kitaplarında görsel tasarım sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Küçükahmet, L. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkan, R. ve Tutkun, S. B. (2014). İlköğretim sosyal alan ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 24, 371-386.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- T.C., R. G. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Uzuner, S., Aktaş, E., & Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarının Görseller (İllüstrasyonlar) Açısından Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. İ. & Baş, B. (2015). İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 251-268
- Yılmaz, A. (2005) "İlköğretim Okulları İlk Kademde Okutulan Ders Kitaplarının Resimlemeleri Yönünden Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yige, M. M. (2010). *İlköğretim ders kitaplarında kullanılan resimlerin 7-9 yaş öğrencilerinin öğrenme ve yaratıcılıklarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

COĞRAFYA EĞİTİMİ

CONSTRUCTION THEORY UPON GEOGRAPHY COURSE BOOKS AND GEOGRAPHICAL EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION

Rüştü ILGAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi Anabilimdalı, Eğitim Fakültesi, ilgar@mail.com

ABSTRACT

Secondary education (K 12) geography curriculum has been revised by the Ministry of National education at July 14, 2015. This revision has been carried out in accordance with the constructivism, geography education will be applied. Thanks to constructivism, teaching geography will be practiced more successfully. In this way, Student centered learning began to be used rather than classical in other words traditional teaching. Because traditional teaching methods couldn't manage the successful geography teaching in this concert. Geography course books were also reorganized according to constructive another words, information that is the course books is presented by techniques and methods which make sense of information and provide persistency such as mind maps and concept maps rather than presented directly. The reflection of constructivism geography teaching and also geography course book have more importance for students, teacher and also success of curriculum. In this matter, according to the survey results of the schools in the central district of Çanakkale, visual elements of new geography textbooks, which generally edited with a constructivist approach, have increased. Different measurement techniques have reflected to the textbooks, and group activities that improve social skills have been included. Also according to the survey results, many of the students think that the information's are actual, and this situation has provided more accurate interpretation of the information. When the results of the survey are evaluated. Completely, the new geography textbooks, which edited with constructivist approach, are very successful, but it still seems so have some deficiencies, and the aspects that need to be developed. According to the results, if the textbook cover is rearranged to reflect the content, and if the activities that improve social skills are included, the geography textbooks become better suited to constructivism.

Key Words: Geography education, constructivist approach, geography textbooks, attitude scale

YAPILANDIRMACI KURAMIN ORTA ÖĞRETİM COĞRAFYA DERS KİTAPLARINA VE DOLAYISIYLA COĞRAFYA EĞİTİMİNE YANSIMALARI

ÖZET

Orta Öğretim Coğrafya dersi müfredatı, Milli Eğitim Bakanlığınca 14 Temmuz 2005 tarihinde tekrar düzenlenmiştir. Bu düzenleme Yapılandırmacılık anlayışına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu anlayışla coğrafya eğitimi daha başarılı bir şekilde uygulanacaktır. Böylece, klasik yani geleneksel öğretim düzenlerinden öğrenci odaklı sisteme geçilmiştir. Çünkü geleneksel yöntemlerin uygulanmasıyla coğrafya eğitiminde istenilen başarıya ulaşılamamıştır. Bu kapsamda coğrafya ders kitapları da yeniden düzenlenerek kitaplar yapılandırmacı anlayışa uygun bir şekilde dizayn edilmiştir. Yani ders kitapları içerisinde bilgiler doğrudan sunulmak yerine kavram haritaları, zihin haritaları gibi çeşitli bilgiyi anlamlandırışı, kalıcılık sağlayıcı yöntem ve teknikler yardımıyla sunulmuştur. Bu anlayışın coğrafya öğretimine ve dolayısıyla coğrafya ders kitaplarına yansımaları hem öğrenciler için hem öğretmenler için hem de programın başarısı için çok büyük önem arz etmektedir. Bu hususta Çanakkale Merkez İlçesinde beş okulda yapılan anket sonuçlarına göre genel anlamda yapılandırmacılık anlayışıyla düzenlenen yeni coğrafya ders kitaplarının görsel öğeleri artmış, farklı ölçme teknikleri kitaplara yansımış ve sosyal becerileri geliştiren grup etkinliklerine yer verilmiştir. Ayrıca anket sonuçlarına göre çoğu öğrenci bilgilerin güncel olduğunu düşünmektedir. Bu durum bilgilerin doğru yorumlanmasını sağlamıştır. Yapılan anket sonuçları bütünüyle değerlendirildiğinde ise yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan yeni coğrafya ders kitapları, oldukça başarılıdır fakat hala bazı eksikliklerinin, geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğu görülmektedir. Sonuçlara göre kitap kapağı içeriği yansıtacak şekilde yeniden düzenlenir ve sosyal becerileri geliştiren etkinliklere daha fazla yer verilirse coğrafya ders kitapları yapılandırmacı anlayışına daha uygun hale getirilmiş olur.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya eğitimi, yapılandırmacı yaklaşım, coğrafya ders kitapları, tutum ölçeği.

1. Giriş

Öğrenme ve öğretmenin gerçekleşme aşamalarını farklı bakış açılarıyla açıklayan öğrenme yaklaşımları günümüze kadar çeşitli öğretim programlarında yer almıştır. Son zamanlarda birçok strateji, yöntem ve tekniği içerisinde muhafaza eden yapılandırmacı yaklaşım, öğretim programlarında son derece önemli bir yere sahip olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Eğitim araştırmalarındaki çeşitli bulgular, bu kurama yönelik ilerlemeleri devam ettirmektedir.

Eğitim anlayışının farklılaştığı günümüzde, geleneksel, klasik yöntem ve tekniklerin, öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini kazandırmada eksik kaldığı bilinmektedir. Dewey'e göre geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri öğrencileri ezberciliğe itmektedir. Bu da öğrencileri düşünme ve

keşfetme yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. (Topçu, 2004:2). Öğrencilerin etkin bir biçimde öğrenme ortamında yer alabileceği, bilimsel süreç becerilerini kazanabileceği bilgi, tutum ve değerler ancak iyi düzenlenmiş bir coğrafya programları ile öğrencilere kazandırılabilir. Ülkemizde de bu amaca yönelik çalışmalarla 2004/2005 öğretim yılından itibaren “Orta Öğretim Sosyal Bilimler Coğrafya Dersi Öğretim Programı” uygulamaya konulmuştur.

Bu öğretim programı incelendiğinde, Yapılandırmacılık Kuramına göre düzenlendiği anlaşılmaktadır. Yapılandırmacılık Kuramına dayalı eğitimin en önemli özelliği, öğrencinin bilgiyi oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine olanak sağlamasıdır. Öğrenciler, yeni ve farklı bir bilgiyle karşı karşıya kaldığında, bu bilgiyi tanımlayabilmek ve daha sonra açıklayabilmek için önceden oluşturduğu kuralları kullanır veya zihnine aldığı bilgiyi açıklayabilmek amacıyla yeni ve özgün kurallar yaratır. Yani kısaca öğrenciler, bilgiyi olduğu gibi belleklerine almazlar, bilgiyi yaratır ya da tekrardan keşfederler.

Öğrenme kuramlarına ilişkin çalışmalar yapan eğitimciler, coğrafya biliminde ve diğer bilimlerde kullanılmak üzere, Yapılandırmacılık Kuramına uyumlu olarak daha farklı modeller de önermişlerdir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının öğretimsel yapısı araştırıldığında, bu yaklaşımın, özel olarak “Probleme dayalı öğrenme”, “Aktif öğrenme ilkelerine dayalı öğretim” ve “İşbirlikçi öğretim” stratejileri ile yakın bir ilişkide bulunduğu açık ve net bir şekilde görülebilir. Hatta yapılandırmacılık yaklaşımı bu öğretim stratejileri için temel bir görev üstlenmiştir denilebilir. Yapılandırmacı anlayışta teknoloji; etkin öğrenme, amaçlı öğrenme ve işbirlikli öğrenme maksadıyla kullanılır.

Yapılandırmacılık yaklaşımında amacı, öğrencilerin yapması gerekenleri önceden planlamak değil, onlara araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istek ve beklentileri yönünde şekil vermeleri için imkân yaratmaktır (Erdem,2001). Yapılandırmacılık Yaklaşımına dayanarak oluşturulmuş ve belirtilen stratejilerin temel alındığı eğitim mekânları; kişilerin, öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşim halinde olmalarına ve bu nedenle oldukça zengin ve oldukça verimli öğrenme yaşantıları geçirmelerine imkân sunmaktadır. Böylece kişiler, daha önce öğrendiklerini; inceleme, düşünme yanlışlarını düzeltme, önceki öğrendiklerinin yerine yeni öğrendiklerini koyabilme ve bütün bu öğrenilenleri sentezleyip kendi özgün bilgilerini oluşturabilme imkânı elde ederler (Yaşar,1998).

Yani kısaca Coğrafya dersi günlük hayatla oldukça ilişkili bir derstir. Yapılandırmacı yaklaşımın coğrafya dersi alanında kullanılmasıyla; öğrenciler günlük hayatta karşılaşılabilecekleri coğrafi bir problemi, kendi yaşantıları yoluyla kendi yaptığı gözlemlerle, araştırma, keşfetme ve inceleme yollarıyla geliştirdiği çözüm yollarını kullanır. Bilgiler sadece kitap sayfalarında veya zihinlerde teorik olarak kalmaz. Böylece günlük hayatında karşısına çıkan her problemi, her sorunu çözebilecek bir bakış açısına sahip olmuş olur.

2. Yapılandırmacılık Kuramının Tanımı

Kişilerin kendi yaşantıları ve düşünceleri sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel şemalarını oluşturdukları şeklindeki yaklaşım yapılandırmacı yaklaşım olarak tanımlanır. Her öğrenen önceki bildiklerini yeni öğrendiği bilgilerle birleştirerek kendi anlamını kendisi inşa eder. (<http://alidursun.blogcu.com/yapilandirmaci-yaklasim-nedir/1344157>).

Yapılandırmacı eğitimin gerçekleştiği yerlerde kişilerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan iş birliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir (Şaşan,2002: 74-75). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım, bilginin temele alınmasından çok, nasıl öğrendiğimiz ile ilgilendiğinden bir öğrenme kuramı olarak eğitim bilimcilerin ilgisini daha çok çekmiştir (Demirel,2009).Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrenciler öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almak ve aktif olmak durumundadır. Bunun sonucu olarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğrenciler çevreleriyle daha fazla iletişimde bulunur, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantılarına sahip olurlar (Yaşar,1998).

2.1. Türkiye’de Yapılandırmacılık

Ülkemizde 2004 yılından önce davranışçılığı, daimiciliği ve esasiciliği esasalan, öğretmen merkezli, öğrencinin sadece bilgiyi pasif olarak alan bir anlayışı vardı.2005-2006 eğitim öğretim yılından sonra bu eğitim felsefeleri yerine yapılandırmacı felsefe kabul edilmiştir. Yeni felsefe pragmatik esaslara dayanmakla birlikte “bilgimi kendim yapılandırıyorum” sloganı ile harekete geçirilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrencinin deneyimini, bilgiyi keşfetmesini, yapılandırmasını ve içselleştirmesini sağlayarak toplumsal değişime ayak uydurmasında katkısı olan bir kuramdır. Bu kuramın uygulamaya konulması için Milli Eğitim Bakanlığı yıllarca çalışmış ve yapılandırmacı eğitim modeline uygun öğretim programı geliştirmiştir. Yapılandırmacı kuramın benimsendiği bu yeni öğretim programlarında öğrencilerin farklı zekâ alanları ile öğrenme stilleri dikkate alınmaktadır. Uygulanacak olan bu program başta bazı endişeler doğurmaktaydı. Örneğin öğretmenlerin bu konuda bilgisiz olması, sınıf ortamının ve fiziksel koşulların yetersiz olması, gerekli araç-gereç ve materyallerin ortamda bulunmaması gibidir.

Ülkemizde 2004 yılından önce davranışçılığı, daimiciliği ve esasiciliği esasalan, öğretmen merkezli, öğrencinin sadece bilgiyi pasif olarak alan bir anlayışı vardı.2005-2006 eğitim öğretim yılından sonra bu eğitim felsefeleri yerine yapılandırmacı felsefe kabul edilmiştir. Yeni felsefe pragmatik esaslara dayanmakla birlikte “bilgimi kendim yapılandırıyorum” sloganı ile harekete geçirilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrencinin deneyimini, bilgiyi keşfetmesini, yapılandırmasını ve içselleştirmesini sağlayarak toplumsal değişime ayak uydurmasında katkısı olan bir kuramdır. Bu kuramın uygulamaya konulması için Milli Eğitim Bakanlığı yıllarca çalışmış ve yapılandırmacı eğitim modeline uygun öğretim programı geliştirmiştir. Yapılandırmacı kuramın benimsendiği bu yeni öğretim programlarında öğrencilerin farklı zekâ alanları ile öğrenme stilleri dikkate alınmaktadır. Uygulanacak olan bu program başta bazı endişeler doğurmaktaydı. Örneğin öğretmenlerin bu konuda bilgisiz olması, sınıf ortamının ve fiziksel koşulların yetersiz olması, gerekli araç-gereç ve materyallerin ortamda bulunmaması gibidir.

2.2. Yapılandırmacılık Kuramına Göre Bilgi

Bilginin doğası ve öğrenme, Yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur. Geleneksel yaklaşımlar, yeni bilginin doğada zaten var olduğunu ve bu bilginin bulunup öğretici tarafından öğrenenlerin doğuştan boş olan zihnine aktarılmasını savunur. Yapılandırmacı yaklaşımına göre bilgi bireyin kontrolündedir ve zihinden verdiği anlama ve içselleştirmeye göre oluşturduğu bir üründür. (YÖK 2002: 247)

Yani bilgi, deneyim, gözlem, tekrar ve düşünme süreçlerinden oluşur. Yani kısaca bilgi öznedir. Bilgi edinmek bir sonuç değil, yeni bilgi için bir kaynak oluşturur. Yani, böyle bir öğrenme sürecinin, geleneksel sınıf sistemlerinde gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bilgi sosyal iletişim ve kişisel algılayışların uygulanabilirliğinin değerlendirilmesiyle belirli bir süreç içerisinde olgunluğa erişir. Edindiğimiz yeni bilgiler sosyal yaşamımızdan oldukça büyük bir ölçüde etkilenir. Sosyal çevremizdeki diğer kişilerin bilgi ve algılayışlarına göre yapılır. Doğada bulunan bilgi, gerçek bilgidir. Bilgi, bu gerçekleri açıklayabilmek için bireylerce oluşturulur ve giderek değişebilir.

2.2.Yapılandırmacılık Kuramına Göre Sınıf Ortamı

Bilginin öğretenden öğrenene direkt olarak aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından aktif bir şekilde yapılandırmasının gerekliliğini öne süren Yapılandırmacılık anlayışı, öğrenenlerin niçin kavram yanılgılarına sahip olduklarını açıklamakta başarılıdır ve daha etkili öğretim kuramlarıyla öğrencilerde kavramsal değişim ortaya getirmek için neler yapabileceğini açıklamıştır. Konunun temel kavramları anlaşılmadıkça konuyla ilgili ileri düzeydeki diğer kavramların anlaşılacağı bilinmektedir (Çepni ve Ayas, 2005)

Kavramlar bilginin yapısını oluşturur. İnsanlar kavramları öğrenirler, sınıflama yaparlar, aralarındaki ilgileri bulurlar. Böylece bilgilerine anlamlı olmasını sağlarlar, yeniden inşa ederler. Hatta yeni kavramlar, yeni bilgiler meydana çıkarırlar. Bu sebeple birçok coğrafya eğitimcisi öğretim etkinliklerinde öğrencilerin kavramlarını daha bilimsel kavramlarla değiştirmek ve daha etkili bir

öğretim yaklaşımı uygulamak için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanmasının daha etkili olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Yapılandırmacılığın öğrenmeye ve eğitime sistemlerine getirmiş olduğu bu yeni yaklaşımla yeni uygulamalara da olanak sağlamıştır. Öğrenciler pasif olarak bilgiyi beklemek yerine, aktif olarak öğrenme sürecine katılırlar ve kendi öznel bilgilerini oluştururlar. Yapılandırmacılık yaklaşımına göre öğrenenin bireysel farklılıkları desteklenmeli ve bu farklı alanlardaki yetenekler desteklenmelidir. Sınıf içi etkinlikler de bunu destekler yönde olmalıdır. Bunun için öğrencilerin sınıf içinde daha aktif olabilmeleri için etkinlikler düzenlenmeli, öğrencilerin birlikte çalışarak bilgiyi, içeriği değerlendirmeleri gereklidir. Bu daha demokratik bir sınıf ortamında eğitim olanağı sağlar. Yapılandırmacılık yaklaşımına göre sınıf içi etkinliklerde öğrenenin özerkliği, bilgiyi sorgulaması, kendisi için kendi bilgisini oluşturması, değerlendirmenin öğrenme süreci içinde yapılması çok önemlidir. Öğrenenlerin birbirleriyle tartışmalara girmeleri için özendirici etkinlikler düzenlenmeli ve işbirlikçi öğrenme desteklenmelidir. Bu şekilde sınıf içinde, o sınıfa özgü bir kültürün geliştirilmesini sağlayacak ortam oluşmuş olur. Bu sınıf kültürü içerisinde bilginin nasıl oluşturulduğu, bilginin nasıl işlevsel hale getirilebileceği, bilginin nasıl açıklanabileceği ve yorumlanabileceği tartışılmalıdır (Can,2004:21).

Öğrencilerin bilgilerini sağlıklı yapılandırabilmeleri ve aynı zamanda etkili ve yaratıcı düşünme, öğrenme sorunluluğunu alma, etkin iletişim kurma, iş birliği içinde çalışabilme gibi yeteneklerle donanımlarını sağlamak amacıyla, çeşitli aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini içeren öğretim materyallerinin geliştirilmesi önemlidir. Yapılandırmacılığın olduğu bir sınıf ortamında; problem çözmeye katkı sağlayacak etkinlikler, kaynaklar, modeller, özgün, keşfetmeye olanak sağlayan etkinlikler ve grup çalışmalarının olması gerekir. Yapılandırmacı sınıfta etkinlikler paylaşımcı, işbirlikçi bir şekilde yürütülmelidir. Yapılandırmacılık anlayışındaki bir sınıfta sadece zengin etkinlikler ve materyaller değil, öğrenenlerin tartışma ve paylaşımında bulunabileceği demokratik bir ortam gerekir. Bu ortamda öğrenen bilgiyi alırken sorgulayan, araştıran, ortama göre hüküm üretendir. Öğreten ise ona, çalışma ve kaynaklarında yön veren, öğrenenle beraber öğrenen, onlara rehberlik eden bir elemandır. Sınıf oturma düzeni öğrenciye bağımsız çalışma fırsatı verecek, grup çalışmalarına olanak tanıyabilecek biçimde düzenlenmelidir. Okuldaşı çalışma olarak velilerin de yardımıyla yapılacak etkinlikler, araştırmalar yapılandırmacı yaklaşımda önemlidir. Böylece onların da öğrenme sürecine katılma imkânı sağlanır. Yapılandırmacı sınıflar uygun sayıda derslik sistemi ile kurulmalıdır.

2.3. Yapılandırmacılık Kuramına Göre Öğretim Programı

Ülkemizde geleneksel kuramlara göre hazırlanan öğretim programlarının pek çok açıdan başarısız olması sebebiyle, 2004 yılında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre tekrar düzenlendi. Programlar öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla geliştirilmiştir. Programın her aşamasında öğrenci esas alınır. Böyle bir programın aşamaları şöyledir:

Hedefler: Öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları birbirinden bağımsız olduğundan hedefler tüm öğrencilere hitap edemez. Fakat yine de ulaşılması beklenen genel hedefler vardır. Hedefler öğretmen ve öğrencinin birlikte verdikleri kararlarla belirlenir. Bu kararlara öğrencilerin de aktif olarak katılması, öğrencilerde hedefe ulaşma isteği yaratır. Yapılandırmacı eğitim ortamında amaç, öğrenenin bilgiyi zihinsel süreçlerle en başında temelden yapılandırmasıdır.

İçerik: İçerik, öğrencinin gündelik yaşamının bir bölümü olan, karşısına gelen problemleri çözmeye kullanabileceği, merakını ilgilerini giderebileceği, dikkatini çekebilecek, ilgilerini karşılayabilecek konulardan oluşur. Böylece okuldaki ve okul dışındaki yaşam birleştirilmiş olur. Bu yaklaşımda içerikten çok içeriğin öğrenenle etkileşimi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerikler belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

Öğrenme yaşantıları: Öğrencilere kazandırılması planlanan yaşantıların bir düzen içinde aralandığı aşamadır. Yapılandırmacı yaklaşım bilginin nasıl öğrenildiğiyle alakalı olduğundan öğrenme yaşantıları önemlidir. Etkinlikler, öğrenme-öğretme sürecini çeşitlendiren ve kalıcı öğrenmeler sağlayan sınıf içi-dışı etkinliklerdir. Yapılandırmacı kuramda öğrenme yaşantıları sürecinde bireysel

farklılıklar önemsiz olarak zengin etkinlikler planlanmalıdır. Öğrenme ortamı etkinlikleri öğretmen ve öğrenci birlikteliğinde belirlenmelidir. Demokratik bir sınıf ortamına, günlük problemler getirilerek çözümlenmelidir. Ayrıca bu ortamdaki iletişim samimi ve açık uçlu olmalıdır. Öğrencilerin sorularına kısa cevaplar vermeleri önlenmeli onların yorum gücü artırılmalıdır. Bu yaklaşımda ders süresince kullanılan yorum gücü artırıcı teknikler şunlardır: Rol yapma, proje çalışmaları,, grup değerlendirmeleri, kütüphane taraması, okul gezisi, sorgulama, işbirliğine bağlı öğrenme, keşfetme, drama, problem temelli öğrenme, bağımsız çalışma etkinlikleri, oyun oynama vb. gibi etkinlikler kullanılmalıdır.

Değerlendirme: Yapılandırmacı kuramda ürüne değil, sürece göre değerlendirme yapılır. Öğrenme-öğretme planının her aşamasında olduğu gibi, ölçme değerlendirme sırasında da ölçütler öğretmen öğrenci birlikteliğiyle belirlenir. Böylece bilgiler sadece ezber olarak geçici bir süre değil özümsemişi için kalıcı olur. Değerlendirmede öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ve bunları paylaşımlarına önem verilir. Bireysel, grupsal ya da öz değerlendirme yapılır. Ölçme değerlendirme sırasında, öğretmen sınıf içinde yaptıklarına benzer, öğrencilerin aktif olabileceği bir etkinlik verir. Öğretmen, öğrencileri bu etkinliği yaparken gözlem yoluyla değerlendirebilir. Aynı şekilde ölçütleri belli bir araştırma oluşturmalarını ve bunun üzerinde çalışmalarını gözlemleyerek bilimsel araştırma beceri gelişimi de değerlendirebilir. Yapılandırmacı kuramda değerlendirme, sürecin bir parçasıdır. Yani sürece katkı sağlayan değil, sürecin ta kendisidir. Kriterler öğretmen- öğrenci işbirliğiyle belirlenir. Amaç, ne kadar öğrendiğini anlamak değil, nasıl öğreneceğine yardım etmektir. Yapılandırmacı kuramı benimsemiş Coğrafya öğretmeni, öğrencileri, test, kısa cevaplı, açık uçlu, sınavlar yanında, gelişim dosyaları, tutum ölçekleri, biyografiler, raporlar, kavram haritaları, gibi çok çeşitli değerlendirme kullanarak öğrencileri değerlendirmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim programını katı değildir oldukça esnekler. Öğretmen ve öğrenci tarafından değiştirilebilir. Çünkü öğrencilerin ön bilgileri hazır bulunuşluk düzeyleri farklıdır. Öğretmen bütün bunları dikkate alıp, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için çeşitli aktiviteler düzenleyip, zaman zaman program dışına çıkabilir yani program esnetilebilir. Sonuç olarak öğrenme-öğretme sürecinin her bir aşamanın merkezinde öğrenci vardır. Bireysel farklılıklar önemsiz olarak, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlara göre tasarlanır. Her süreçte amaç, bilgiyi öğretmek veya öğrencilerin zihinlerine yüklemek değil öğrenmeyi öğretmektir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış programların etkili bir şekilde uygulanırsa eğitim öğretim programı başarılı sayılmış olur.

2.4. Yapılandırmacılık Kuramına Göre Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacı Kuramda bilgiyi öğrenciler aktif bir şekilde kendileri üretir, yorumlar, öncekilerle ilişkilendirerek yeniden organize eder. Bu bakımdan denebilir ki yapılandırmacı öğrenme öğrenci merkezli bir kuramdır.

Öğrenci bu kurama göre bilgiyi ayna gibi öğretmenden doğrudan yansıtmaz, neyi, niçin öğrendiğinin farkındadır. Derse aktif katıldığı için sınıf yönetimi kolaydır, istenmeyen öğrenci davranışları görülme olasılığı düşüktür. Öğrenci kendi edinimleri ile bilgiye ulaşırken teknolojiden faydalanabilir. Teknoloji kullanımını öğrenmesi onun günlük yaşamda ve gelecekte ortaya çıkan değişimlere karşı daha donanımlı olmasını sağlar. Öğretmen bu süreçte öğrencinin diğer öğrencilerle işbirliği içerisinde çalışmasını isteyebilir. Bu durum öğrenciyi sosyalleştirir, paylaşımcı olma, empatik düşünme yeteneğini geliştirir. Öğrenciyi bilgiyi doğrudan yaparak yaşayarak edindiği için öğrendiği bilgileri günlük hayat problemlerine uygulama olasılığı daha da artar. Ayrıca doğrudan kazanılan bu bilgi öğretmen tarafından aktarılan bilgiye göre daha fazla kalıcılık sağlar.

2.5. Yapılandırmacılık Kuramına Göre Öğretmenin Rolü

Öğretmen bu kuramda diğer daimicilik ve esasici kuramlarda olduğu gibi öğretmen şoför misali otobüsü kullanan değil otobüs koltuğunda oturan öğrenciyi rehberlik edendir.

Bilgiler bu kurama göre öğrenciyeye doğrudan aktarılmaz öğrencinin kendisinin bulması sağlanır. Öğretmen öğrencileri araştırma incelemelere sevk etmeli, sorularla düşündürmeli, beyin fırtınası, sokrat semineri gibi yapılandırmacı anlayış temelli birçok etkinliği kullanmalı öğrenciyi

cesaretlendirmelidir. Bu kuramda merkezde öğrenci vardır ve her öğrenci bireysel olarak birbirinden farklı olduğundan her öğrencinin bilgiye ulaşma yolu da birbirinden farklıdır. Öğretmenler bu farklılığın bilincinde olmalı ve farklı, yaratıcı fikirlere saygı duymalı bilhassa bu konuda öğrenciyi isteklendirmelidir.

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım Ve Geleneksel Yaklaşımın Karşılaştırılması

Geleneksel kuramlar öğretmen merkezlidir. Öğretmen bilgiyi doğrudan öğrencilerine aktarır ve öğrenciler burada bilginin pasif alıcısı konumundadır. Öğrencinin zekâsı, yaşı, yeteneği gibi bireysel farklılıklar dikkate alınmaz. Öğrencinin merkeze alındığı ve süreçte aktif olduğu, öğretmenin ise öğrenciye rehber olduğu yaklaşım ise günümüzde uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımdır.

Tablo.1: Eğitim Anlayışında Eski Yaklaşımla Yeni Yaklaşımın Karşılaştırılması (MEB 2004)

Eski Yaklaşımlar	Yeni Yaklaşımlar
Bilgi kesindir.	Bilgi geçicidir. Devamlı değişmektedir.
Eğitim, ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	Eğitim, konuları derinliğine anlamak için verilir.
Bilgi gelecekte kullanılmak için verilir.	Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir.
Öğretmen bilgi yayıcıdır.	Öğretmen öğrenme etkinliklerinin yönlendiricisidir.
Sınıfta tek karar verici öğretmendir.	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir.
Tek yönlü iletişim esastır.	Çift yönlü iletişim vardır.
Etkinlikler ürün temelidir.	Etkinlikler süreç temellidir
Okul öğrencinin öğrendiği bir yerdir.	Okulda herkes birlikte öğrenir.
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır.	Öğretmen öğrenciye bilgiye ulaşmayı öğretir.
Öğretim öğretmen merkezlidir	Öğretim öğrenci merkezlidir.
Derste konular bilgi edinmek için verilir	Konular bilgi vermenin yanı sıra; beceri, anlayış, tutum ve değerlerin gelişimine olanak sağlamalıdır.
Bilgi teoriktir.	Bilgi ancak uygulamalı olduğunda işe yarar.
Bilgi en iyi dinlenerek öğrenilir.	Bilgi en iyi yaparak yaşayarak öğrenilir.
Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi tüm öğrenciler için aynı yöntem-teknik kullanılabilir	Öğrenciler arasında çoklu zekâ yönünden bireysel farklılıklar vardır. Bunun için farklı etkinlikler kullanılmalı.

Geleneksel ders işleme yönteminde, içerik ve öğretme durumu önceden ayrıntılı olarak belirlenir. Yapılandırmacı ders işlemede içerik genel hatları ile belli, sınırları belli değildir. Yapılandırmacı öğretimde öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin çözüm yollarını geliştirir. Bu yaklaşımda 28 öğretim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir ve bu husus çok önemlidir. Öğrenciye öğrendiğini değerlendirme, birinci elden deneyim kazanma imkânları sunulur (Balci ve Sündüs, 2007).

3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Coğrafya Ders Kitaplarına Etkisi

Orta öğretim yeni coğrafya ders programı yani yapılandırmacı yaklaşımın ilk uygulaması 2005-2006 yılı eğitim döneminde olarak 9. sınıf coğrafya ders kitaplarında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 2006-2007 öğretim yılında ise 9. Ve 10. Sınıflar için Coğrafya Ders Kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bastırılarak okullara gönderilmiş ve okullarda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı kurama göre hazırlanan bu ders kitaplarının derslerde kullanılmaya başlanması için, hizmet içi eğitimler, coğrafya öğretmenlerinin bu değişiklik konusunda bilgilendirilmesi için seminerler düzenlenmiştir. Bu düzenleme, eski bakış açısıyla yeni kitapların derslerde kullanılmasını engellemek yapılandırmacı anlayışın tam olarak uygulanmasını kolaylaştırmak için yapılmıştır. Yeni ders kitapları için hazırlanan kitapçıklardaki uygun görülen yöntemler ve uygulamalar zorunlu değil sadece öneri niteliğindedir fakat kazanımlar önemli ve zorunludur. Öğretmenlerin coğrafya ders programındaki kazanımlarla ilgili olan yöntem ve etkinlikler için, kendi özgün örneklerini geliştirmeleri yapılandırmacı program için çok önemlidir. Bu sebeple her öğretmen yapılandırmacı anlayışı özümseyerek bu modelin uygulama yöntem ve etkinliklerini geliştirmek zorundadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre Coğrafya Ders Kitabı içerisindeki grafikler ve haritalardaki renkler zıtlık yaratmalıdır

yani sıcak ve soğuk renkler bir arada kullanılarak verilmek istenen mesaj net olarak verilmelidir. Ayrıca öğrenenlerin birçok bilgi arasında hangilerinin kritik bilgi olduğunu anlamaları için bazı noktalar, metinler veya şekiller diğerlerinden daha farklı bir renkle yazılarak vurgu yapılmalıdır. Kullanılan haritalarda mutlaka başlık, lejant ve yön oku bulunmalıdır. Yapılandırmacılık modeli ile hazırlanan Coğrafya ders kitaplarında resim türleri ayrıca bir öneme sahiptir. Kullanılan bu resimler konunun ezberlenerek kısa sürede unutulmasını engellemek amacıyla konunun daha iyi anlaşılmasını daha anlamlı öğrenilmesini sağlayarak kalıcılığı artıran resimler arasındadır. Bu resimler kendi aralarında; metni tamamlayıcı resimler, öncesi sonrası resimleri, problem resmi, açıklayıcı resim, durumsal resim ve yoğunlaşma resimleri olmak üzere gruplanabilir ve öğrenciler bu resimler sayesinde anlamadığı noktaları veya zihinlerinde canlandırması zor olan soyut konuları anlatan metinleri daha iyi anlamlandırabilme imkânı bulurlar (Turoğlu, 2006).

4. Materyal Metot

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinde en önemli amaç incelenen durumu genişçe tanımlamak ve açıklamaktır. Tarama çalışmaları sosyal bilimlerde oldukça yaygın kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir ve birçok farklı alanda kullanılmaktadır. Bu teknik, geniş bir alanda kullanılan ve deneysel olmayan bir tekniktir. Bir topluluktan onu temsil eden örneklemin görüşünün alınması (genellikle anket uygulama) yöntemiyle örneklemin söz konusu durumunla ilişkili bir bilgi toplama yolu olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale ilinde bulunan; Vahit Tuna Anadolu Lisesi, Çanakkale Lisesi, İbrahim Bodur Anadolu Lisesi, İMKB Meslek ve Teknik Lisesi, Ali Haydar Önder Anadolu Liselerinde uygulanmıştır. Anket uygulama grupları orta öğretim 9., 10. sınıflar ve sayısal bölüm olmayan coğrafya dersi alan 11 ve 12. Sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Coğrafya dersi alan lise öğrencilerinin yapılandırmacılık anlayışına yönelik kararlarını içeren “Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında ön uygulamalar, Çanakkale’de farklı bölgelerde yer alan beş lisede yürütülmüş, analizler ise 230 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi yapılandırmacı yaklaşımın coğrafya eğitimine ve coğrafya ders kitaplarına yansımaları sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü bağımsız değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmada Coğrafya Öğretiminde yapılandırmacı kuramın uygulanmasının eğitimdeki başarıya ve tutuma etkisi araştırılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Coğrafya ders kitabının kapağı ilgi çekici midir?

Kitap boyut ve ağırlık açısından kullanışlı mıdır?

Kitap kartonu kırılmaya ve yıpranmaya karşı dayanıklı mıdır?

Kitapta yeteri kadar haritaya yer verilmiş midir?

Kitaptaki bilgileri özetleyen grafik ve tablolara yer verilmiş midir?

Kitaptaki fotoğraflar anlatılan metni yeterince açıklıyor mu?

Kitapta yer alan metinler ilgi çekici midir?

Kitapta yaratıcı düşüncüyü geliştiren etkinliklere yer verilmiş midir?

Kitapta sosyal becerileri geliştiren grup etkinliklerine yer verilmiş midir?

Kitapta ünite sonu dışında konu arası sorulara yer verilmiş midir?

Bu soruların cevapları ortaöğretim coğrafya ders kitabının yapılandırmacı anlayışın izlerini taşıyor mu gibi sorulara yanıt olacaktır.

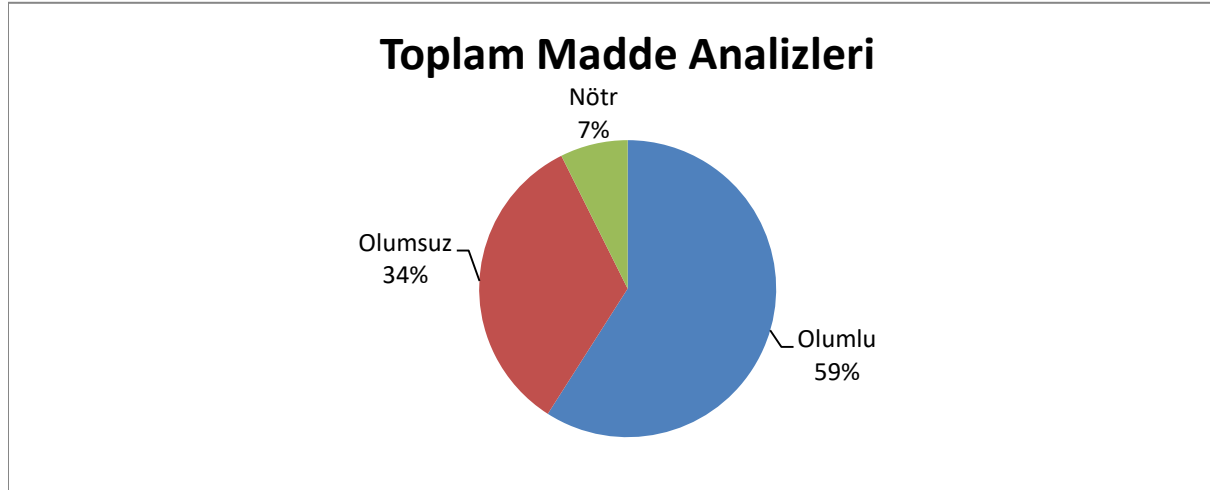
5. Bulgular

Araştırmanın amacı için elde edilen bulgulardan oluşmuştur, uygulanan anket çalışma sonuçları uygun istatistikler oluşturularak değerlendirilmiş ve yorumlamaları yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda uygulanan tutum ölçeğinin kız/erkek ve sınıf düzeylerine göre dağılımı yüzde ve sayı olarak ifade edilmiştir.

Tablo.2:Uygulanan tutum ölçeğinin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlere göre dağılımı

Sınıflar	9.sınıf		10.sınıf		11.sınıf		12.sınıf		Toplam	
	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%
Erkek	41	35	38	33	18	15	18	15	115	100
Kız	39	33	32	27	23	20	21	18	115	100
Toplam	80	34	70	30	41	17	39	16	230	100

Tablo 2’te olduğu gibi anket grubunda 115 kız öğrenci ve 115 erkek öğrenci olarak toplamda ise 230 öğrenci bulunduğu görülmektedir. Sayısal verilere bakıldığında ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu 9. Ve 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu durumun sebebi 9. ve 10. Sınıflarda her alan için zorunlu olan coğrafya dersinin 11. ve 12. Sınıflarda alan seçimi ile birlikte azalmasıdır. Aşağıdaki pasta grafikte Çanakkale Merkez İlçesindeki okullarda yapılan anket sonuçlarının yüzde olarak dağılımları gösterilmiştir. Bu dağılımlar olumsuz, olumlu ve nötr başlıkları altında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre maddelere %59 oranında olumlu %24 oranında olumsuz ve %7 oranında ise nötr cevap verilmiştir.



Grafik.1:Anket maddelerinin olumlu, olumsuz ve nötr olarak dağılım yüzdeleri

Yukarıdaki grafikte verilen sonuç yüzdelerine göre büyük çoğunluk yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan coğrafya ders kitaplarını, coğrafya eğitiminde kullanılması açısından uygun bulmuştur fakat %24 lük olumsuz bir oran bu kitapların hala eksik yanlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Yani Bu grafikten yapılandırmacılık anlayışına uygun olarak hazırlanan bu ders kitapları kurama uygun olmasına rağmen iyileştirilmesi gereklidir, sonucu çıkarılmaktadır. Anket maddelerine verilen fikrim yok bölümü toplam sonuçlar içerisinde %7’lik bir dilim kaplamaktadır ve anket sonuçlarını etkilemeyecek, düzeydedir. Bu durum anketin geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda kız öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar; olumsuz maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum (1) , Katılmıyorum (2), Fikrim Yok (3), şeklinde kodlanırken; “olumlu maddeler”; “Katılmıyorum (4),Kesinlikle Katılmıyorum (5)” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo.3: Kız Öğrencilerden Alınan Yanıtlar (115 öğrenciden alınan yanıtlara göre)

SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kitap kapağı ilgi çekicidir.	71	10	7	15	12
2.	Kitap boyut ve ağırlık açısından kullanışlıdır.	65	11	5	7	27
3.	Kitap kartonu kırılmaya ve yıpranmaya karşı dayanıklıdır.	51	50	3	6	5
4.	Kitaptaki fotoğrafların çözünürlükleri iyi derecededir.	15	7	8	55	60
5.	Kitaptaki grafiklerde kullanılan bilgiler günceldir.	10	15	45	8	37
6.	Kitapta yeterli düzeyde haritalara yer verilmiştir.	11	9	4	30	61
7.	Kitaptaki bilgileri özetleyen tablo ve grafiklere yer verilmiştir.	4	9	2	29	72
8.	Kitaptaki fotoğraflar anlatılan metni yeterince açıklıyor.	6	25	5	28	51
9.	Kitapta yer alan konu ve görseller gündelik yaşamı örnekliyor	29	9	8	24	45
10.	Kitapta yer alan metinler ilgi çekicidir.	7	10	5	31	62
11.	Kitapta yaratıcı düşünciyi geliştiren etkinliklere yer verilmiştir.	6	22	48	23	16
12.	Kitapta sosyal becerileri geliştiren grup etkinliklerine yer verilmiştir.	13	23	3	54	22
13.	Kitapta ünite sonu dışında konu arası sorulara yer verilmiştir.	23	9	2	5	76

Kitap kapağı ilgi çekicidir sorusuna toplamda 27 olumlu yanıt verilirken 81 olumsuz yanıt verilmiştir. Bu durum kitap kapak tasarımının kız öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmadığını öğrenme için güdüleyici, merak uyandırıcı bir yapıda olmadığını gösterir.

Kitap boyut ve ağırlık açısından kullanışlıdır sorusuna 76 olumsuz 34 olumlu yanıt verilmiştir. Bu durum kız öğrencilerin kitabı taşıma ve muhafaza etme açısından uygun bulmadıklarını göstermektedir.

Kitap içerisinde yer alan fotoğrafların çözünürlükleri kız öğrenciler tarafından genel olarak iyi bulunmaktadır. Kız öğrenciler bu maddeye toplamda 75 olumlu 22 ise olumsuz cevap vermişlerdir. Yapılandırmacılık anlayışına göre hazırlanan ders kitaplarında açıklık ilkesine uyulmalıdır. Yani verilen bilgi açık net bir şekilde ortaya konulmalıdır. Coğrafya ders kitaplarında kullanılan fotoğrafların çözünürlüklerinin yüksek olması bu ilkeyle ilişkili olduğundan anketin bu maddesi, kitabın fotoğraf çözünürlükleri konusunda yazıldığı kuramla çelişmediğini göstermektedir.

Kitap genelinde kullanılan harita ve grafikler yeterlidir. Kız öğrencilerden alınan yanıtlara göre kitaptaki harita ve grafikler yeterli düzeydedir. Harita ve grafikler, verilen metni yeterince özetlemekte ve coğrafyanın dağılışı özelliğini yeterli bir şekilde göstermektedir.

Kitaptaki fotoğraflar grafik ve şemalar verilen metni yeterince açıklıyor maddesine toplamda 79 olumlu cevap verilmiştir. Bu madde kitabın yapılandırmacılık kuramına uygun yazıldığını gösterir çünkü bu kuramda bilgiler sadece yazılı olarak ezber bir şekilde değil de öğrencilerin bilgiyi anlamlandırabilecekleri bir şekilde verildiğini göstermektedir.

Kitapta yaratıcı düşünciyi geliştiren etkinliklere yer verilmiş maddesine kız öğrenciler toplamda 39 olumsuz 28 ise olumlu yanıt verilmiştir. Bu durum kitabın yaratıcı düşünciyi geliştirebilecek etkinlikler yönünden zayıf olmadığını fakat yeterli de olmadığını gösterir.

Kitapta ünite sonu sorularının dışında ara sorulara yer verilmesi maddesine kız öğrenciler tarafından 32 olumsuz 81 ise olumlu yanıt vermişlerdir. Bu durum kitapta yer alan değerlendirme sorularının sadece ünite sonunda veya başlarında değil konu aralarında da yer aldığını, konu aralarında öğrenciyi meraklandırıp öğrenme isteğini artırıcı veya kritik noktaları sorarak konunun öğrenilmesini sağlamaya çalıştığını gösterir.

Kız öğrenciler kitapta yer yer alan metinleri 93 olumlu cevap ile ilgi çekici bulmuşlardır. Bu durum kız öğrenciler açısından kitapta yer alan metinlerin anlatım açısından merak uyandırıcı öğrenme

isteğini artırıcı bir şekilde olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda erkek öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar ve bu yanıtlara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar; olumsuz maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum(1) , Katılmıyorum (2), Fikrim Yok (3), şeklinde kodlanırken; ‘olumlu maddeler’; Katılıyorum (4),Kesinlikle Katılıyorum (5)”şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 4: Erkek Öğrencilerden Alınan Yanıtlar (115 Öğrenciden Alınan Yanıtlara Göre)

SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kitap kapağı ilgi çekicidir.	69	12	9	13	12
2.	Kitap boyut ve ağırlık açısından kullanışlıdır.	45	54	5	5	6
3.	Kitap kartonu kırılmaya ve yıpranmaya karşı dayanıklıdır.	17	6	8	27	57
4.	Kitaptaki fotoğrafların çözünürlükleri iyi derecededir.	28	7	10	42	28
5.	Kitaptaki grafiklerde kullanılan bilgiler günceldir.	20	10	40	7	38
6.	Kitapta yeterli düzeyde haritalara yer verilmiştir.	15	7	6	27	60
7.	Kitaptaki bilgileri özetleyen tablo ve grafiklere yer verilmiştir.	8	6	5	32	64
8.	Kitaptaki fotoğraflar anlatılan metni yeterince açıklıyor.	10	21	15	17	52
9.	Kitapta yer alan konu ve görseller gündelik yaşamı örnekliyor	23	9	2	5	76
10.	Kitapta yer alan metinler ilgi çekicidir.	13	22	4	53	23
11.	Kitapta yaratıcı düşünciyi geliştiren etkinliklere yer verilmiştir.	11	24	5	50	25
12.	Kitapta sosyal becerileri geliştiren grup etkinliklerine yer verilmiştir.	20	21	5	42	27
13.	Kitapta ünite sonu dışında konu arası sorulara yer verilmiştir.	14	7	9	40	45

Tablo 4’te görüldüğü gibi uygulanan anketin erkek öğrencilere göre sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin çoğunluğuna göre coğrafya ders kitaplarının kapağı ilgi çekici değildir.

Coğrafya ders kitapları taşınması ve kullanılması açısından ise istenen ebat ve boyutlarda değildir. Bu durum taşınması ve saklanması açısından coğrafya ders kitaplarının istenen boyutlarda olmadığı sonucunu doğurmaktadır.

Kitap kartonunun dayanıklılığı ise istenen düzeydedir. Bu durum kitabın uzun süreli kullanımda hasar görmeden kullanılabilmesi sonucunu doğurur.

Kitapta yer alan bilgilerin güncel olup olmadığı hakkında sorulan soruya ise erkek öğrencilerin çoğunun ‘ Fikrim Yok’ şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

İncelenen sonuca göre coğrafya ders kitaplarının olmazsa olmazlarından olan haritaların yeteri kadar ders kitaplarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarının artı yönü olarak gösterilebilir. Öğrenciler bilgiye ulaşırken haritalardan yararlanmakta bu durum öğrencilerin harita okuryazarlığı kazanmasında etkili olmaktadır.

Grafikler uzunca anlatılan bir metnin kısa ve özet şeklinde sunulması şeklinde değerlendirilebilir. Kitapta bolca grafik ve tablonun yer alması öğrencinin verilen konuyu direkt okuyup ezberlemesi yerine grafik ve tabloları yorumlayarak kendi bilgisini kendisinin analiz etmesine neden olmaktadır. ‘Kitaptaki bilgileri özetleyen tablo ve grafiklere yer verilmiştir’ şeklinde yöneltilen soruya ise erkek öğrencilerin çoğunluğunun katıldığı görülmektedir. Bu durum yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun bir kitap hazırlandığına işaret etmektedir.

Kitapta yer alan fotoğrafların anlatılan metne uygun olduğu ve kitaptaki görsel ve konuların günlük yaşamı destekleyici özelliğinin bulunduğu sonucu ise araştırmada elde edilen bir diğer bulgudur.

Yine 115 erkek öğrenciden 75’ine göre coğrafya ders kitaplarında yaratıcı düşünciyi geliştiren etkinliklere yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum yapılandırmacı anlayışa uygun düşmektedir.

Kitapta sosyal beceriyi geliştiren etkinliklere yer verilip verilmediği sorusuna ise erkek öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun katıldığı görülmekte bu durum işbirlikli öğrenmeye uygun etkinlikler

yapıldığını göstermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan yeni coğrafya ders kitaplarında olması gerektiği gibi ünite başı, ünite sonu ve ünite dışında sorulara yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ankette yer alan kitapta ara sorulara yer verilmiştir maddesine, erkek öğrencilerin vermiş olduğu 85 olumlu yanıt bu yargının doğruluğunu kanıtlar niteliktedir.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Coğrafya dersi için yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma oranla coğrafya eğitimine olan katkısı ve coğrafya ders kitaplarına olan etkileri incelenmiştir. Bu amaçla, Çanakkale Anadolu Lisesi, Ömer Haydar Anadolu Lisesi, Vahit Tuna Anadolu Lisesi, İMKB Meslek ve Teknik Lisesi, İbrahim Bodur Lisesi öğrencilerine anket uygulanmıştır.

Anketin bulguları ve bunların yorumları ışığında, bu anket ile ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Tablo.5: Kız ve Erkek Öğrencilerden Alınan Yanıtların Toplamı

SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kitap kapağı ilgi çekicidir.	140	22	16	28	24
2.	Kitap boyut ve ağırlık açısından kullanışlıdır.	110	65	10	12	33
3.	Kitap kartonu kırılmaya ve yıpranmaya karşı dayanıklıdır.	68	56	11	33	62
4.	Kitaptaki fotoğrafların çözünürlükleri iyi derecededir.	43	14	18	97	88
5.	Kitaptaki grafiklerde kullanılan bilgiler günceldir.	30	25	42	40	75
6.	Kitapta yeterli düzeyde haritalara yer verilmiştir.	26	16	7	47	121
7.	Kitaptaki bilgileri özetleyen tablo ve grafiklere yer verilmiştir.	12	15	7	34	136
8.	Kitaptaki fotoğraflar anlatılan metini yeterince açıklıyor.	16	46	23	81	103
9.	Kitapta yer alan konu ve görseller gündelik yaşamı örnekliyor	52	18	7	74	121
10.	Kitapta yer alan metinler ilgi çekicidir.	20	32	12	84	85
11.	Kitapta yaratıcı düşünceyi geliştiren etkinliklere yer verilmiştir.	17	46	53	73	41
12.	Kitapta sosyal becerileri geliştiren grup etkinliklerine yer verilmiştir.	33	44	8	96	49
13.	Kitapta ünite sonu dışında konu arası sorulara yer verilmiştir.	47	13	11	45	121

1. Tablo 4 incelendiğinde ‘ ‘ Kitap kapağı ilgi çekicidir.’ ’ sorusuna verilen yanıtın 230 öğrenciden alınan cevaplara göre 140 kişinin ilgi çekici bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Oysaki güdülenmenin sağlanmasında, ilgi ve dikkat çekilmesi noktasında kitap kapaklarının önemi büyüktür. Bu doğrultuda coğrafya ders kitap kapaklarının daha ilgi çekici hale getirilmesi öğrencileri derse çekme noktasında önemli olabilir.

2. Kitapların boyut ve ağırlık açısından kullanışlı olmadığı ise öğrenci cevaplarından alınan bir diğer bulgudur. Bir gün içerisinde birden çok dersin olması öğrencilerin okula daha çok kitap taşıması demektir. Boyut ve ağırlık açısında uygun olmayan ders kitapları kullanımı zorlaştırmakta öğrencinin fiziksel gelişimi için zorluk oluşturmaktadır.

3.Kitap kartonunun kırılma ve yıpranmalara karşı dayanıklı olup olmadığı hakkında sorulan soruya verilen yanıtın ise iki uç noktada yığıldığını görmekteyiz. Kitaptaki fotoğrafların ise baskı kalitelerinin ve çözünürlüklerinin iyi bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan ders kitapları için uygundur. Hem sayfa başına düşen fotoğraf, resim sayısının fazla olması hem de çözünürlüklerinin iyi olması kitaba artı değer katmaktadır.

4.Kitaplarda kullanılan bilgiler günümüze en yakın haliyle kullanılmalı ve dolayısıyla bilgiler değiştikçe kitaplar güncellenmelidir. Bu durum kitaplardan daha doğru bilgiler edinilmesi ve bilgilerin daha doğru bir şekilde yorumlanması noktasında önemlidir. Anketimizde yer alan soruya verilen

yanıtta bakacak olursak yeni coğrafya ders kitaplarında bilgiler en güncel haliyle kullanılmıştır sonucuna ulaşabiliriz.

5.Harita eşittir coğrafya demek değilse de haritalar bir coğrafya ders kitabının olmazsa olmazıdır. Haritalar bir coğrafyacının coğrafi bilgiye ulaşmasında, bir coğrafi bilgiyi yorumlamasında araçtır. Coğrafya ders kitaplarında haritalara bolca yer verilmesi öğrencilerin harita okuryazarlığı kazanması noktasında çok önemlidir. Anket incelendiğinde öğrencilerden çoğunluğunun kitapta yer alan haritaları yeterli bulduğu sonucuna ulaşabiliriz.

6.Sayfalarca anlatılan yazının kısaca ve görsel olarak ifade edilmesi tablo ve grafikler sayesinde olur. Yeni ders kitapları incelendiğinde yeteri kadar grafik ve tabloya yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

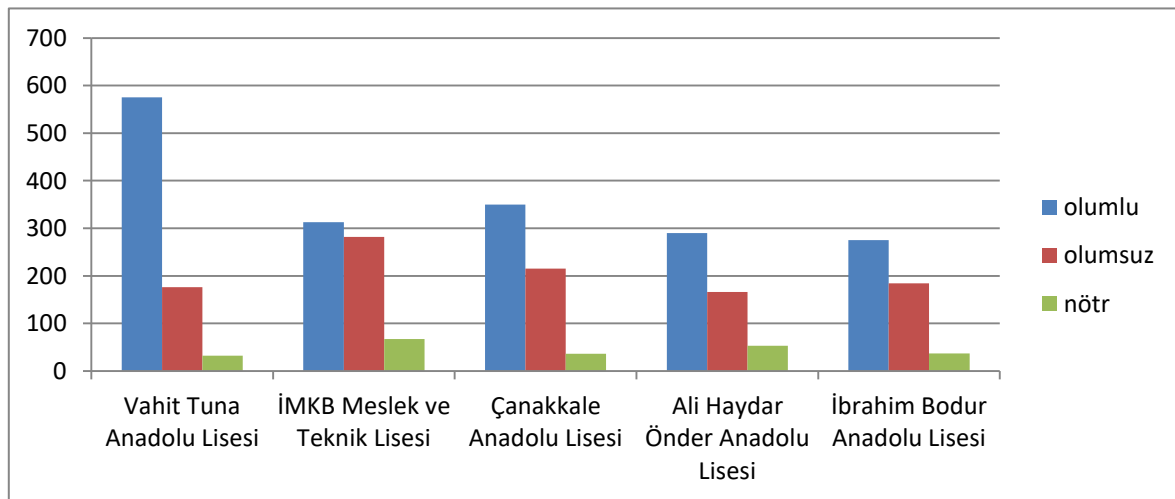
7.Kitaplarda yer alan konu ve görsellerin gündelik hayatı desteklemesi eğitimde "hayatilik" ilkesi olarak karşımıza çıkar. Konular ne kadar öğrencinin hayatına seslenirse o kadar ilgi çeker ve öğrenci de kalıcı yer edinir. Ankette yer verdiğimiz " Kitapta yer alan konu ve görseller gündelik yaşamı örnekliyor" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde 121 kişiyi "kesinlikle katılıyorum" yanıtı verdiği görülür. Bu da yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen ders kitaplarına artı bir özellik kazandıran özelliktir.

8.Kitapta yer alan metinlerin ilgi çekici olması öğrenciyi derse çekmede önemli bir noktadır. Anketten elde edilen verilere göre yeni coğrafya ders kitaplarındaki konular, metinler ilgi çekici özellik göstermektedir.

9.İşbirlikli öğrenme öğrenciler arasında bilgi paylaşımını kolaylaştırır, birlikte çalışma, yardımlaşma, paylaşımcılık gibi duyguları geliştirmesi noktasında çok önem arz eder. Alınan cevaplara bakıldığında öğrencilerin yeni coğrafya ders kitaplarında sosyal becerileri geliştiren grup etkinliklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

10.Yapılandırmacı anlayışa göre kitaplarda ünite başı ve ünite sonu soruları dışında ara sorulara yer verilmesi önemlidir. Bu sorular ilgi çekmeli, güdülemeli, öğrencinin yakın çevresi ile ilgili olmalı, uzun araştırmalar şeklinde olmamalıdır. Çeşitli soru biçimlerine yer verilmesi her öğrencinin farklı bir özellikte olması, aralarında bireysel farklılıklar bulunması noktasında önemlidir. Her öğrencinin zekâ türü, seviyesi farklı olduğundan farklı düzeyde ve çeşitte sorulara yer verilmesi önemlidir. Öğrencilere ankette sorulan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde yeni ders kitaplarının bu noktada iyi olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Aşağıdaki grafikte anket maddelerine verilen yanıtların Çanakkale Merkez İlçesinde bulunan Vahit Tuna Anadolu Lisesi, İbrahim Bodur Anadolu Lisesi, Çanakkale Anadolu Lisesi, Ali Haydar Önder Anadolu Lisesi, İMKB Meslek ve Teknik Liselerine göre olumlu, olumsuz ve nötr cevaplar olarak değerlendirilmeleri yer almaktadır.



Grafik.2:Anket sonuçlarının anket uygulanan okullara göre değerlendirmeleri

Yukarıdaki grafik incelendiğinde Vahit Tuna Anadolu Lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ‘‘Tamamen Katılıyorum’’ ve ya ‘‘Katılıyorum’’ şeklinde olumlu yanıtlar vererek kitabın kullanılabilir düzeyde iyi olduğunu belirtmişlerdir. Hatta olumlu yanıt veren öğrencilerle olumsuz yanıt veren öğrenciler arasındaki fark diğer okullara oranla daha fazladır. IMKB Meslek ve Teknik Lisesi öğrencilerine uygulanan bu anketin sonucunda ise 313 maddeye olumlu yanıt verdiği, 282 maddeyi ise olumsuz değerlendirdiği görülmüştür. Yani kitabı olumlu ve olumsuz olarak nitelendiren öğrenci oranlarının diğer okullara göre birbirine yakın olduğunu söyleyebiliriz. Çanakkale Anadolu Lisesi öğrencilerinin de büyük çoğunluğu yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan ders kitapları hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. Olumsuz yanıt verilen maddelerle olumlu yanıt verilen maddeler arasındaki fark diğer okullara göre daha fazladır. Ali Haydar Önder Lisesi öğrencileri ile yapılan kitap değerlendirme anketi incelendiğinde 290 maddeye olumlu yanıt verilirken 166 maddeye kitabı vasat denilebilecek nitelikte olumsuz yanıtlar verildiği görülmüştür. İbrahim Bodur Anadolu Lisesi öğrencilerinin de çoğunluğu ankette yer alan maddeleri olumlu olarak değerlendirmeye alırken diğer kısmı bu ankette yer alan soruları olumsuz olarak değerlendirmişlerdir

Çalışma sonucunda öneriler olarak şu önerilere gidilmesi uygun görülmüştür:

- 1.Elde edilen sonuçlara göre kitap kartonu dayanıklı değildir. Bu noktada uzun süreli kullanım için kitap kartonları yeterli kalınlıkta ve esneklikte olmalıdır.
- 2.Kitabın ağırlığı taşınmaya ve muhafaza edilmeye uygun bir ağırlıkta olmalı. Öğrenci ve öğretmen için kullanışlı olmalıdır.
3. Kitap kapakları öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte ve içeriği yansıtacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır. Sıcak ve canlı renklerin kullanılması kitabı daha ilgi çekici hale getirecek ve öğrencilerde öğrenmeye karşı istek ve merak uyandıracaktır
- 4.Yapılandırmacı anlayışta bilgi doğrudan verilmez öğrenci tarafından oluşturulur.Bu noktada kitapta yaratıcı düşüncüyü geliştiren etkinliklere bolca yer verilmesi gerekmektedir.
5. Kitapta sosyal becerileri geliştiren etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Yapılandırmacılık kuramına göre yazılan bu ders kitabı çeşitli sosyal becerilere hitap eden etkinliklerle donatılmalıdır.

Kaynakça

- Can, T. (2004).** Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım.
(<http://www.english.com/olusturmacilik.html>. Erişim Tarihi: 1 Mayıs 2017)
- Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N., Ayvaci, H.Ş. (2005).** 27 Fen ve Teknoloji Öğretimi. PagemA Yayıncılık, Ankara.
- Turgut, H. 2001.** ‘‘Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ile Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi.’’ Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Topçu, M.,S. (2004).** ‘‘8. Sınıf Genetik-Canlılarda Üreme ve Gelişme Ünitelerinin Öğreniminde ve Öğretiminde Karşılaşılan Zorlukların Tespiti.’’ Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- YÖK (2002).** Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları
(<http://www.yok.gov.tr/egtfakdoc/ortmatc1/unite41.doc> erişim tarihi 5 Mayıs 2017).
- Şaşan H. (2002).** Yapılandırmacı Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim, <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf> Erişim Tarihi: 11.12.2009.
- MEB,(2005).** Coğrafya Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar). T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009).** Öğretim İlke ve Yöntemleri; Öğretme Sanatı. Ankara, Pegem Akademi
- Yaşar, Ş. (1998).** Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim

- Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı: 1-2, s: 68-75, Konya
<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapisalci.pdf>. Erişim tarihi: 10.05.2017
- Egitisim.gen.tr (2011)** Sayı-31-40 / <http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-Ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarında-yapılandırma-dun-bugun-yarin>
- YÖK (2002)**. Resmi Gazete, Sayı: 24722, Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma projeleri hakkında yönetmelik.
http://mevzuat.odu.edu.tr/files/yonetmelikler/Yuksekogretim_Kurumlari_Bilimsel_Arastirma_Projeleri_Hakkinda_Yonetmelik.pdf Erişimtarihi: 06.05.2017
- Balcı. A.Sündüs, (2007)**. Konya, Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım UygulamasınınEtkisi, syf: 27-31.
http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/483/ayseesundus_balc%20_tez.pdf?sequence=1 Erişim tarihi: 03.05.2017
- Turoğlu H. (2006)**. Orta Öğretim Coğrafya Müfredatında Yapılandırıcı Öğrenme, Türk Coğrafya Dergisi, sayı:47, s. 147-156, İstanbul

TARİH EĞİTİMİ

DRAMA BASED HISTORY LESSONS FROM HISTORY TEACHERS' PERSPECTIVE

Tuba ŞENGÜL BİRCAN

Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, tbsengul@gmail.com

ABSTRACT

Drama that enables learning through problem solving and role playing techniques; supports skill acquisitions which empathy, communication, creative thinking and critical thinking ... etc. The effective use of Drama in history lessons will change the traditional line of history course as well as provide student achievement at the cognitive and affective dimension. At this point, history teacher provide as a drama leader. The perception of history teachers' use of the drama method in history lessons is an important problem. The purpose of this study is to determine the knowledge, awareness and foresights of history teachers to use the drama method in history lessons. The research was carried out with 15 history teachers working in nine Anatolian high schools affiliated to the Ministry of National Education in Çankaya and Yenimahalle in Ankara. It was used descriptive analysis technique which are used in qualitative research methods in the research. The data were collected through interview form consisting of semi-structured open-ended questions developed by the researcher. The obtained data were analyzed, the findings were interpreted by separating them into categories; Teachers' views are exemplified directly in the citations. To ensure the reliability of the research, one educational sciences specialists has helped. According to research findings; there is an inverse relationship between the duration of the teachers' service and the information about the drama method. The dominant understanding is that exam system in Turkey makes it more difficult that Using drama method in history courses. In-service courses and publications for the use of the drama method in history teaching were expressed by teachers who needed it. It was also among the teachers' views that effective use of the drama method required cost, time, small student groups and appropriate class conditions.

Key Words: History teacher, teaching history, drama.

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN DRAMA TEMELLİ TARİH DERSLERİ

ÖZET

Problem çözüme ve rol oynama teknikleriyle öğrenmeyi sağlayan drama; empati, iletişim, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme... vb. gibi pek çok beceri kazanımını desteklemektedir. Dramanın tarih derslerinde etkin kullanımı bilişsel ve duyuşsal boyutta öğrenci kazanımlarını sağlayacağı gibi, tarih dersinin geleneksel çizgisini de değiştirecektir. Bu noktada tarih öğretmeni bir drama lideri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih öğretmenlerinin drama yönteminin tarih derslerindeki kullanımına ilişkin algıları önemli bir sorunsaldır. Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenlerinin drama yönteminin tarih derslerinde kullanımına yönelik bilgilerini, farkındalıklarını ve öngörülerini belirlemektir. Araştırma, Ankara ili merkez ilçelerinden Çankaya ve Yenimahalle'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 9 Anadolu lisesinde görev yapan 15 tarih öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiş, ulaşılan bulgular kategorilere ayrılarak yorumlanmış; öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir. Araştırma güvenilirliğinin sağlanması için 1 eğitim bilimleri uzmanından yardım alınmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin hizmet süreleri ile drama yöntemine yönelik bilgileri arasında ters orantı görülmüştür. Türkiye'deki sınav sisteminin drama yönteminin tarih derslerinde kullanımını zorlaştırdığı düşüncesi hâkim anlayış olarak ortaya çıkmıştır. Tarih öğretiminde drama yönteminin kullanımına yönelik hizmet içi kurslara ve yayınlara ihtiyaç duyulduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Drama yönteminin etkin kullanımının maliyet, zaman, küçük öğrenci grupları ve uygun sınıf şartları gerektirdiği de öğretmenlerin görüşleri arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretmeni, tarih öğretimi, drama

1. Giriş

Öğrencilerin ön planda tutulduğu öğrenme anlayışıyla yaparak-yaşayarak öğrenmenin ağırlık kazandığı günümüz eğitiminde yeni yönelimler dikkat çekmektedir (Şengül, Akça & Gültekin, 2008). Çağdaş eğitimde amaç; evrensel değerleri benimsemiş, soran-sorgulayan, sorumluluk sahibi, bağımsız düşünebilen, iletişim becerisi yüksek, işbirlikçi çalışmaya uygun, sosyal becerileri gelişmiş, sorunlara çözümcül yaklaşan, kendine güvenen, yaratıcı, üretken ve karar verme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (Şengül Bircan, 2014). Ancak geleneksel öğretim anlayışıyla bu hedeflere ulaşabilmek çok kolay olmamaktadır. Bu nedenle hem yönetim hem de öğretmenler yeni eğitim anlayışları ve ders ortamına taşınacak yeni öğrenme-öğretme süreçlerinin arayışındadır. Günümüzde öğrenciyi etkin kılmak dendiğinde, öğrenciyi merkeze alan bireyin beceri ve duygu olarak yetişmesini olanaklı kılan, bireye aktif bir öğrenme ortamı sağlayan yöntemlerden drama akla ilk gelen yöntemlerden olmaktadır.

Drama, bir konuyu doğaçlama, rol oynama...vb tekniklerden yararlanarak bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar (Adıgüzel, 2007a) ve değerlendirmeler yapmaktır. Drama; özel olarak düzenlenen grup yaşantıları sırasında, somut bir biçimde hissetme yoluyla sosyal, evrensel ve soyut kavramların tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, anlayarak öğrenmenin gerçekleştiği eğitim yöntemidir (Önder,

2006). Tanımda ifade edilen “anlamalı hale getirme” ve “anlayarak öğrenme” tarih dersini ezber bir ders olma yolundan çıkararak; öğrencilerin, zihinlerinde geçmiş ve gelecek bağlantısını kurarak, doğru sentezlere ulaşmalarını sağlayacaktır.

Tarih dersinin önemli sorunlarından biri; olayların olmuş bitmiş olarak değerlendirilmesi, tarihi şahsiyetlerin süper güçlü, insan ötesi varlıklar olarak görülerek ulvileştirilmesi ve gerçek hayattan kopuk olduğu düşünülen bu anlayışın tarih öğretiminin başarısını gölgelemesidir. Oysaki tarihsel karakterler gerçekten yaşamış insanlar olarak görülmeli ve hissedilmelidir. Geçmişten günümüze tarih derslerinde uygulanan öğretmen merkezli ve anlatıma dayalı ders işleme süreci, öğrencilerin tarihi olayları içselleştirmeleri ve tarihi kişilerle empati kurarak, dönemlerini daha iyi anlamaları yolunda bir fayda sağlayamamıştır (Şengül, 2010).

Tarih dersi içindeki kullanımı açısından değerlendirildiğinde dramayı bu yeni öğretim yöntemleri içinde en başta sayabiliriz. Drama yöntemi için tarih dersi bir maden gibidir ve ders bünyesinde kullanılmaya hazır bekleyen pek çok malzeme (olay, olgu, hikâye, kişi, resim, biyografi ... vs) bulunmaktadır. Bir yöntem olarak drama kendini tarih dersinde başarı ile göstereceği gibi, tarih öğrenimi de drama ile yüksek düzeyde gerçekleşme imkânı bulacaktır. Eğitimde drama, gerçek dünya ile kurgusal dünya ikilisinin etkileşiminden örülüdür. Bir tahta parçasını kılıç olarak kullanan bir çocuk için o anda o nesne hem tahta hem de kılıçtır. Oyunda gerçek bir kılıç kullanılırsa çocuk ya da bu oyunu oynayan kişi için o kılıç hala gerçek kılıç değildir. Çocuk ya da birey bu durumun farkındadır. Demek ki, eğitimde drama zihinsel bir durumdur. Oynayan kişi tarafından eğitimde drama, gerçekmiş gibi duyumsanır ve gerçek duygular yaşanır, açıklanır (Adıgüzel, 2007b). Bu süreç, öğrencinin kazanımlarının sadece bilgi ile sınırlanmasını da önleyerek, farklı alanlarda öğrenmelerin gerçekleşmesinde de etkili olur. Drama yoluyla öğrencilere, tarihi şahsiyetlerin bakış açısından bakmaları, onlarla duyuşsal bağ kurmaları ve kendilerini olayların içinde hissetmeleri imkânı sunulmaktadır. Bu şekilde tarih dersinin hikâye ve monoton tarafı arka planda kalır ve öğrencilerin gözünde hayatın bir parçası olduğu ve gerçekliği fark edilir. Tarih derslerinde, drama yönteminin kullanımı ile hem etkinliklere katılan öğrenciler hem de izleyenler tarihi olay ve olgular hakkında karar verme ve onları zihinlerinde yeniden yaratma imkânı bulacaklardır.

Dramanın tarih derslerinde etkin kullanımı bilişsel ve duyuşsal boyutta öğrenci kazanımlarını sağlayacağı (Carroll, 2003) gibi, tarih dersinin geleneksel çizgisini de değiştirecektir. Bu noktada tarih öğretmeni bir drama lideri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih öğretmenlerinin drama yönteminin tarih derslerindeki kullanımına ilişkin algıları önemli bir sorunsaldır. Yönteme ilişkin bilgi eksiklikleri öğretmenlerin yöntemi kullanımlarını etkilemekte, öğretmenler bildikleri ve kullanımına hâkim oldukları yöntemleri derslerinde kullanma eğilimi göstermektedir. Öğretmenlerin derslerinde drama yöntemini kullanmamalarının bir nedeni de tarih konularında yönteme ilişkin örneklerle sık rastlanmamasıdır. Öğretmenlere tarih konuları ile bu yöntemlerin bütünleştirildiği somut örneklerin sunulmasıyla, tarih öğretimiyle amaçlanan; bilen değil, aynı zamanda düşünen, problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşan ve bunlara yaratıcı çözümler üreten bireyler yetiştirme gayesine ulaşmak mümkün olabilecektir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Derslerde kullanılan yöntemlerin öğrenme-öğretme sürecine hizmet edebilmesi öğretmenlerin o yöntem hakkında bilgi, eğitim ve algılarına bağlıdır. Öğretmenlerin bu konudaki bakış açılarını belirleyen temel nokta ise o yönteme ilişkin bilgi edinim süreçleri ve eğitimleridir. Tarih öğretmenlerinin drama yönteminin tarih derslerindeki kullanımına ilişkin algıları önemli bir sorunsaldır. Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenlerinin drama yönteminin tarih derslerinde kullanılmasına yönelik bilgilerini, farkındalıklarını ve öngörülerini belirlemektir. Bu amaçla yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- a. Tarih öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin bilgi edinim düzeyi nedir?
- b. Tarih öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin yatkınlıkları ne düzeydedir?
- c. Tarih öğretmenlerinin drama yönteminin yararlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

- d. Tarih öğretmenlerinin drama yönteminin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
e. Tarih öğretmenleri drama yöntemini hangi tarih dersi konularında kullanmaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Tarih öğretmenlerinin drama temelli tarih derslerine ilişkin bakışlarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Creswell (1998) nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir.

2.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmaya, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Çankaya ve Yenimahalle'ye bağlı 9 Anadolu lisesinde görev yapan 15 tarih öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler, amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiş ve gönüllülük esası aranmıştır. Araştırma grubuna ilişkin betimsel veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Grubuna İlişkin Betimsel Veriler

Araştırma Grupları	Cinsiyet		Mesleki deneyim		TOPLAM
	Kadın	Erkek	10-15 yıl	15 yıl+	
Tarih Öğretmeni	6	9	6	9	15

Tablo 1'de görüldüğü gibi toplam 15 tarih öğretmenin 6'sı kadın, 9'u erkektir. Katılımcılardan 6'sı 10-15 yıl arasında mesleki deneyime sahipken, 9'u 15 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında Ankara'da görev yapan 2 tarih öğretmeni ile ön uygulama için görüşme yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla bir alan uzmanının görüşü alınarak form, uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Görüşme formu, öğretmenle ilgili 'kişisel bilgiler formu' ve 'Drama değerlendirme formu' olmak üzere 2 bölümden oluşmuştur. İkinci bölüm 5 kategoride yer alan 8 adet evet/hayır sorusu ile 6 adet açık uçlu sorudan oluşmuştur. Açık uçlu sorular araştırmacıya konuya yönelik daha ayrıntılı bilgi edinme fırsatı vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Uygulama sırasında sondaj sorularından da destek alınmıştır. Örneklemin belirlenmesinde, araştırmacı tarafından uygun okullar seçilmiş, öğretmenlerle ön görüşme yapılarak araştırma konusunda bilgi verilmiş, çalışmayı kabul eden öğretmenlerden randevu alınmıştır. Randevu alınan gönüllü öğretmenlerle 9 Mart 2015-17 Nisan 2015 tarihleri arasında, yaklaşık bir aylık dönemde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere öncelikle görüşme formu verilerek görüşlerini yazmaları istenmiş, daha sonra yazdıkları cevaplar üzerine gereken yerlerde sondaj sorularıyla cevapları derinleştirilmeye ve gerekçelendirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte her görüşme formu üzerine ek bilgiler not edilmiştir. Bir katılımcı ile görüşme yaklaşık 35 dakika sürmüştür.

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Uygulanan görüşme formları önce birden on beşe kadar numaralandırılmış, daha sonra verilen yanıtlar betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç, ham verilerin belirlenmiş olan temalara göre anlaşılır bir şekilde biçimlendirilmesi ve okuyucuya özet olarak sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada sıralanan veriler, betimlenmiş daha sonra betimlemeler yorumlanmıştır. Görüşme formları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak ifadelerin benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Öğretmenlerin cevapları belirlenen kategorilere göre tek tek incelenmiştir. Araştırma verileri *bilgi*, *yatkınlık*, *yarar*, *sınırlılık* ve *örnekler* olmak üzere 5 kategoride incelenmiş, nitel veriler sayısallaştırılarak frekanslar elde edilmiştir. Tasnif edilen ifadeler araştırmacı tarafından karşılaştırılarak, son şekli verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verileri kimlikleri açıklamadan sunabilmek ve karışıklığa sebebiyet vermemek için kodlama yapılmıştır (Ö.1,

Ö.2.... vs). Metin içinde doğrudan alıntılarla, öğretmenlerin değerlendirmeleri aktarılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde tarih öğretmenlerinin drama yöntemine ve yöntemin tarih derslerinde kullanımına ilişkin görüşleri sunularak yorumlanmıştır. Nitel veriler, 5 kategoride incelenmiştir.

3.1. Tarih Öğretmenlerinin Drama Yöntemine İlişkin Bilgi Edinimi

Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde drama yönteminin kullanımına ilişkin bakışlarını belirlemeye yönelik araştırmada öğretmenlerinin dramaya ilişkin bilgi sahibi olup olmadıkları ve hangi kaynaklardan bilgi edindikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorular ve alınan cevaplar, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Drama Yöntemine İlişkin Bilgi Edinim Verileri

Bu kategoride, Tarih öğretmenlerine sorulan sorular		Kadın		Erkek		Toplam	
		E	H	E	H	E	H
BİLGİ	Drama dersini üniversitede aldınız mı?	0	6	0	9	0	15
	Drama ile ilgili kurs aldınız mı?	2	4	1	8	3	12
	Drama ile ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı?	1	5	1	8	2	13
	Drama ile ilgili seminer ya da konferansa katıldınız mı?	0	6	2	7	2	13

Tarih öğretmenlerine ‘bilgi’ kategorisinde toplam 4 soru sorulmuş ve öğretmenlerin dramaya ilişkin ‘bilgi edinim süreci’ sorgulanmıştır. Araştırmaya katılan hiçbir öğretmen üniversite öğrenimleri sırasında drama dersi almamıştır. 15 katılımcıdan ancak 3’ü dramaya ilişkin kısa süreli bir kurs gördüklerini beyan etmiştir. Katılımcıların 2’si meslek hayatları boyunca ancak 1 kez dramaya yönelik hizmet içi eğitime gitmiştir. Yine katılımcılardan 2’si dramaya ilişkin 1 kez seminer ve konferansa katıldığını ifade etmiştir.

3.2. Tarih Öğretmenlerinin Drama Yöntemine İlişkin Yatkinlıkları

Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde drama yönteminin kullanımına ilişkin bakışlarını belirlemeye yönelik araştırmada, öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin yatkinlıkları sorgulanmaya çalışılmıştır. Tablo 3’de bu kategoriye ilişkin öğretmen cevapları sunulmuştur.

Tablo 3: Drama Yöntemine İlişkin Yatkinlık Verileri

Bu kategoride, Tarih öğretmenlerine sorulan sorular		Kadın		Erkek		Toplam	
		E	H	E	H	E	H
YATKINLIK	Öğrenim hayatınızda tiyatro, müzik... vb. sahne sanatlarıyla ilgilendiniz mi?	4	2	5	4	9	6
	Drama ile ilgili yeterli teorik bilgiye sahip misiniz?	0	6	0	9	0	15
	Drama ile ilgili yeterli uygulama bilgisine sahip misiniz?	0	6	0	9	0	15
	Tarih derslerinde drama yönteminden yararlanıyor musunuz?	4	2	5	4	9	6

Tablo 3 incelendiğinde görüleceği gibi, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinden 9’u öğrenim hayatlarında tiyatro, müzik... vb. sahne sanatlarıyla ilgilendiklerini vurgulamıştır. Tarih derslerinde drama yönteminin kullanımına ilişkin hem teorik hem de uygulama anlamında öğretmenlerin hiçbiri kendilerini yeterli görmemektedir. Ayrıca katılımcılardan 9 öğretmen derslerinde drama yönteminden yararlandıklarını ifade etmiştir.

3.3. Tarih Öğretmenlerinin Drama Yönteminin Yararlarına İlişkin Değerlendirmeleri

Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde drama yönteminin kullanımına ilişkin bakışlarını belirlemeye yönelik araştırmada, öğretmenlerin drama yönteminin yararlarına yönelik düşüncelerini yansıtan veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Drama Yönteminin Yararlarına İlişkin Veriler

Tarih derslerinde drama yönteminin kullanımı		Kadın	Erkek	Toplam	
YARAR	Öğrenme açısından	Yaparak-yaşayarak öğrenme sağlar.	5	8	13
		Bilgileri somutlaştırır.	5	7	12
		Ezberciliği engeller.	5	7	12
		Kalıcı öğrenme sağlar.	4	5	9
		Öğrenme süresini kısaltır.	2	4	6
	Hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.	2	3	5	
	Tarih dersi açısından	Dersleri eğlenceli kılar, sıkıcılığı giderir.	5	8	13
		Dersi severdir.	5	7	12
		Katılımı artırır.	5	7	12
		Ders motivasyonunu sağlar.	4	5	9
		Aktif ders süreci sağlar.	3	4	7
	Öğretmen açısından	Öğretmeni aktifleştirir.	2	3	5
		Empati becerisini geliştirir.	2	3	5
		İletişim becerisini geliştirir.	2	3	5
		Yaratıcılığı geliştirir.	1	0	1
		Öğretmenin ufkunu açar.	0	1	1
Öğrenci açısından	Sosyalleştirir.	3	4	7	
	İletişim becerilerini geliştirir.	2	3	5	
	Empati becerisini geliştirir.	2	3	5	
	Hayal gücünü geliştirir.	1	1	2	
	Yaratıcılığı geliştirir.	1	0	1	

Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde drama yönteminin kullanımına ilişkin olarak öne sürdükleri faydalar 4 açıdan sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır. Tablo 4'e bakıldığında öğrenme süreci açısından derslerde drama yöntemini kullanmanın yaparak-yaşayarak öğrenme, bilgileri somutlaştırma, ezberciliği engelleme, kalıcılığı artırma, öğrenme süresini kısaltma ve hedeflere ulaşmayı sağlama açısından faydalı olacağı görülebilir. Tarih dersleri açısından drama yöntemini kullanma; dersleri eğlenceli kılıp sıkıcılığı gidereceği, dersi sevdireceği, ders katılımını artıracığı, motivasyonu sağlayacağı ve aktif ders süreci sağlaması açısından faydalı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen açısından drama yönteminin kullanımı; aktifliği sağlama, empati, iletişim, yaratıcılık becerilerini geliştirme ve öğretmenin ufkunu açma noktalarından yararlı görülmüştür. Öğrenci açısında derslerde drama kullanımının; iletişim, empati, yaratıcılık becerilerini geliştireceği ve hayal gücünü kuvvetlendireceği öne sürülmüştür. Öğretmenlerin yanıtları şu şekilde örneklendirilebilir: "... Tarih derslerinde dramadan yararlanılarak yaparak-yaşayarak öğrenme sağlanarak bilgilerin daha kalıcı olması, somutlaştırılması sağlanır. Tarih derslerini sıkıcı ününü de bu yöntemle değiştirebiliriz. Öğrencilere derse daha istekli katılır ve eğlenerek öğrenirler..." (Ö.4), "...Tarih hayatın içinden yaşamları anlatan bir konu alanına sahip olduğu için drama yöntemini tarih derslerinde kullanmak öğrencilerde tarihsel olaylara ve kişilere yönelik empati gelişimine katkı sağlar. Aslında bu sadece öğrenci için değil öğretmen için de yararlı olur. Tarihi olaylara ilişkin empati geliştirmek tarihi daha iyi öğrenmek ve bilgilerin kalıcılığını arttırmak için son derece yararlıdır..." (Ö.11), "...Drama aktif bir yöntem bu sebeple derslerde de aktiflik sağlar, öğrencinin derse katılımını motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Öğrencilerde kendini ifade becerisini ve hayal gücünü geliştirir..." (Ö.15)

3.4. Tarih Öğretmenlerinin Drama Yönteminin Sınırlılıklarına İlişkin Değerlendirmeleri

Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde drama yönteminin kullanımına ilişkin bakışlarını belirlemeye yönelik araştırmada, öğretmenlerin drama yönteminin sınırlılıklarına yönelik düşüncelerini yansıtan veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Drama Yönteminin Sınırlılıklarına İlişkin Veriler

Tarih derslerinde drama yönteminin kullanımının		Kadın	Erkek	Toplam
SINIRLILIK	Öğretmenin bilgi eksikliği	5	7	12
	Zaman gerektirmesi	4	5	9
	Konu yoğunluğu	3	4	7
	Sınav sistemi	2	3	5
	Kalabalık sınıflar	2	3	5
	Ön hazırlığın uzun olması	2	3	5
	Yetersiz fiziki şartlar	2	2	4
	Eğitim sistemi	2	2	4
	Öğretmen isteksizliği	1	1	2
	Yöntemin kullanım zorluğu	1	1	2
	Konuların uygunsuzluğu	1	0	1

Tarih derslerinde drama yönteminin kullanımını sınırlayan noktalar tarih öğretmenleri tarafından öğretmenin bilgi eksikliği, zaman yetersizliği, konu yoğunluğu, sınav sistemi, kalabalık sınıflar, yöntemin ön hazırlığının uzun olması, yetersiz fiziki şartlar, eğitim sistemi, öğretmen isteksizliği, yöntemin kullanım zorluğu ve konuların uygunsuzluğu şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin yanıtları şu şekilde örneklendirilebilir: “... Tarih müfredatının yoğunluğu, sınav sistemi ve eğitim sistemine bağlı sorunlar farklı yöntemleri derslerde kullanmamızı engellemektedir. Dramaya ilişkin bilgi ve uygulama yetersizliği de elimizi bağlayan diğer bir konu. Yöntem kolay bir yöntem değil, özellikle ders öncesi uzun bir hazırlık süreci geçirmek gerekiyor ancak sanırım hiçbir öğretmenin bu kadar bol vakti yoktur. Benim yok...” (Ö.2), “... Dramayı derste uygulamak zor sınıflar çok kalabalık. Ayrıca uygun fiziki şartlarda yok. Bir tiyatro sahnemizin olmaması büyük eksiklik...” (Ö.3), “...Zaman, zaman, zaman... Bu şartlarda zor. Yoğun ders içerikleri ve bu konuda bir eğitim almamış olması durumu daha da zorlaştırıyor...” (Ö.10) “...öğrencilerin sunduğu kısa etkinlikler olabiliyor. Zamandan dolayı etkinliklerin kısa olması gerekiyor. Aksi takdirde ders süresi bitiyor ve planlar yarım kalıyor...” (Ö.12)

3.5. Tarih Öğretmenlerinin Drama Yönteminin Derslerde Kullanımına İlişkin Örnekleri

Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde drama yönteminin kullanımına ilişkin bakışlarını belirlemeye yönelik araştırmada, öğretmenlerin drama yönteminin derslerde hangi konularda ve nasıl kullanıldığına ilişkin verdikleri örnekler aktarılmıştır. Drama yönteminin tarih derslerinde en çok hangi konularda kullanıldığı/ kullanılabileceği Tablo 6’da sıralanmıştır.

Tablo 6: Drama Yönteminin Kullanıldığı/Kullanılabileceği Konular

		Kadın	Erkek	Toplam
KONULAR	1 Divan-ı Hümayun ve Üyeleri	4	5	9
	2 Kavimler göçü	4	4	8
	3 İstanbul’un fethi	3	4	7
	4 Ankara savaşı	2	2	4
	5 Tarih öncesi çağlar	2	2	4
	6 Malazgirt savaşı	2	2	4
	7 Sümerlerde yönetim anlayışı	2	1	3
	8 Asya Hun Devleti ordu teşkilatı	1	1	2
	9 Kültür ve medeniyet konuları	1	1	2
	10 Hititler tarih yazıcılığı	2	0	2
	11 Mısır seferi	1	0	1
	12 Osmanlı gazeteleri	0	1	1
	13 Hititlerde Hukuk sistemi	1	0	1
	14 İlk insan yaşayışı	0	1	1
	15 Padişahların hayatları	0	1	1
	16 Osman Bey’in tahta çıkışı	0	1	1
	17 I. Dünya savaşı sebepler ve sonuçları	0	1	1
	18 Cepheler	1	0	1
	19 Osmanlı isyanları	0	1	1
	20 Çanakkale savaşı	0	1	1
	21 Rumeli’ye geçiş	0	1	1
	22 Kongreler	1	0	1
	23 Siyasi antlaşmalar	0	1	1

Çalışmada tarih öğretmenlerine “Hangi tarih konularında drama yöntemini kullanıyorsunuz/kullanılabilir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenler en çok Divan-ı Hümayun ve üyeleri (9), Kavimler göçü (8), İstanbul’un fethi (7) konularının öğretiminde drama yöntemini kullandıklarını/kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından bu soru altında 23 adet tarih dersi konusu ifade edilmiştir.

Çalışma kapsamında tarih derslerinde drama yöntemini kullanan öğretmenlerden etkinlik örneği sunmaları istenmiştir. Öğretmenlerimizin örnekleri aşağıda özetlenmiştir.

“Karlofça antlaşması imzalanırken devletlerin taleplerini dönemin şartlarına göre değerlendirmek gerektiği söylenir. Her bir öğrenciye bir ülkenin elçisi rolü vererek taleplerini gerekçeleriyle açıklamaları istenir.” (Ö.1) “İlkçağ uygarlıklarında ‘Rahip-Kral’ anlayışını anlatırken, sınıf

öğrencileri gruplara ayırarak, her gruba farklı sınıfsal haklar tanırım (soylu-özgür-köle). Sonra kantini tapınak olarak gösterir ve Kantin işletmecisini rahip yaparım. Soylu sınıfın lideri olarak kral olurum. Herkese (ses tonumu yükselterek) sözümü dinletirim. Teneffüs olunca tapınakta kimi dinleyeceklerini sorduğumda rahip cevabı verilir. Otoritemi oraya da yayabilmek için Kantini de ben işletiyorum diyerek Rahip-Kral anlayışının mantığını kavratmaya çalışırım.” (Ö.4) “Divan toplantısı: Öğrencilere hangi divan üyesi olduklarına ilişkin görev dağılımı yaparım. Divan toplantısında her öğrencinin kendisinin bölümlerini ezberlemesini isterim. Öğrenciler derse gelirken o günün kıyafetlerini yansıtan kostümleriyle gelerek arkadaşlarına tahtada sunum yaparlar. Sonrasında her divan üyesi kendi görevlerinin ne olduğu konusunda sınıftaki arkadaşlarına açıklama yaparlar.” (Ö.11) “İstanbul’un fethi konusunda II. Murat ve Hacı Bayram-ı Veli Hazretlerinin konuşmaları derste drama yoluyla öğrencilerin sunduğu kısa bir etkinlik olabiliyor.” (Ö11.) “Kavimler göçü anlatılırken toplulukların birbirine saldırmaları ve göçü tetiklemeleri canlandırılarak; yer değiştirmeler, etkileşimler, ortaya çıkan karışıklıklar ve yeni durumlar gösterilir.” (Ö.14) “Töre, aile yaşamı, sosyal ve ticari hayatla ilgili konular anlatılırken o dönemin bireyleri ve algısı dahilinde davranılır. Örneğin kadı iseniz, bir postun üzerinde oturursunuz, davalı ve davacıyı ayakta bekletir ve dinlersiniz. Sonra kararınızı açıklarsınız.” (Ö.15)

4. Sonuç ve Tartışma

Sosyal konuları daha önce düşünülmemiş açılardan izleme, araştırma ve derse taşıma imkânı suna drama; duyguları anlamamanın, olayların içine duygularla girmenin kapılarını açan bir yöntemdir. Tarihse empatiyi öğrencilere kazandırmanın en etkili yoludur. Tarih dersinin bilgi boyutundan sıyrılarak duyu değer ve beceri boyutunda öğrenmelere sahne olacağı bir etkinlik alanıdır. Bu sayede gerek etkinliğ katılanlar gerekse izleyenler tarihi olay ve olgular hakkında karar verme ve onları zihinlerinde yeniden yaratma imkânı bulurlar. Bir tarih öğretmeninin rehberliği ile öğrenciler tarihi konuları, tarih hikâyeleri daha etkili öğrenirler. Drama ile öğrenciler tarih konularına yeni, yaratıcı bir bakış açısıyla bakarlar. Drama çocukların tarihi severek anlamaları için de bir anahtardır (Carroll, 2003; Şengül 2010; Şengül Bircan, 2014).

Tarih öğretim programları ve ders kitaplarında yaşanan gelişme ve yenilikleri sınıfa taşımanın önemli unsurunun öğretmen olduğu bilincinden yola çıkarak, tarih öğretmenlerinin drama yönteminin yönelik bilgilerinin, farkındalıklarının ve öngörülerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular dahilinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin öğretim hayatlarında ‘drama’ya ilişkin hiçbir ders almadığı tespit edilmiştir. Ancak dramaya ilişkin ders almamış olsa da öğrenim hayatında tiyatro, müzik... v.t sahne sanatlarıyla ilgilenen tarih öğretmenlerinin dramaya ilişkin yatkınlık ve sempati duydukları v derslerinde drama yöntemini kullanmaya gayret gösterdikleri tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin ancak %13’ü dramaya ilişkin hizmet içi eğitime veya kursa katıldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların hepsinin birleştiği nokta, drama yöntemini tarih derslerinde kullanm konusunda kendilerini yetersiz ve eksik gördükleri noktasında olmuştur. Tarih öğretmenlerini deneyimleri ile drama yöntemini kullanmaları arasında ters orantı görüldüğü de elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenlerin sistemin onlardan böyle bir beklentisi olmadığı yönünde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca konuya yönelik eğitimsizliğin öğretmenlerin elini bağıladığı ve onları sınırlandırdığı çok açıktır. Bazı öğretmenleri ifadelerinden yenilikleri angarya olarak gördükleri ve kalıplarını kırmak konusunda güç sa etmedikleri anlaşılmıştır.

Drama yönteminin tarih derslerinde kullanımı konusunda yöntemle ilişkin bilgi ve eğitim eksikliklerinden de kaynaklı olarak öğretmenlerin çoğunun drama yönteminden, dramatisasyon tekniğini anladığı ve öğrencilerine belli bir metne dayalı olarak birkaç dakikalık tiyatrolar yaptırdıkları dikkati çekmiştir. Dramanın bölümleri olan ısınma, canlandırma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin çalışmaların öğretmen örneklerinden hareketle uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre bir diğer yanlıgı da drama yöntemini derslerde kullanmanın zor olduğu yönündedir. Yönteme yönelik bilgi eksiklikleri öğretmenlerin yöntemle ilişkin algılarını olumsuz etkilemekte v

derslerinde kullanılmamaya itmektedir. Öğretmenler tarih dersleri için drama yönteminin sınırlılıklarının zaman yetersizliği, konu yoğunluğu, sınav sistemi, kalabalık sınıflar, yöntemin ön hazırlığının uzun olması, yetersiz fiziki şartlar, eğitim sistemi, öğretmen isteksizliği, yöntemin kullanım zorluğu v konuların uygunsuzluğu... sebepleriyle açıklamaktadır. Bu sebeplerde de görüldüğü üzere esas kon yöntemle ilişkin bilgi eksiklikleridir.

Bu noktadan hareketle, tarih derslerinde tarih öğretmenlerinin etkin bir şekilde drama yöntemini kullanabilmeleri ve bu konuda kendilerine güvenebilmeleri için aşağıdaki öneriler sıralanmıştır:

- Tarih öğretmenliği ve formasyon ders programlarında en az 2 dönem drama dersi yer almalıdır
Önerilen Dersler
 1. Dönem dersi: Dramaya giriş ve ısınma
 2. Dönem dersi: Tarih öğretiminde drama etkinlikleri ve uygulaması.
- Tarih öğretmenlerine drama yöntemine ilişkin sürekli hizmet içi eğitimler ve kurslar verilmelidir.
- Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde kullanabilmeleri için tarih dersi konularına ilişkin örnek drama etkinliklerinin yer aldığı 'drama etkinlik kitapları' hazırlanmalı ve öğretmenlere dağıtılmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2007a). Dramada temel kavramlar. (Ed. A. Öztürk) İlköğretimde Drama içinde. Eskişehir: Anadolu University Publishing.
- Adıgüzel, Ö. (2007b). Dramada amaç ve özellikler. (Ed. A. Öztürk) İlköğretimde Drama içinde. Eskişehir: Anadolu University Publishing.
- Carroll, J. (2003). To the spice islands: Interactive process drama, Melbourne Australia: Charles State University.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Önder, A. (2006). İlköğretimde eğitici drama temel ilkeler uygulama modelleri ve örnekleri, Ankara: Morpa Publishing.
- Şengül, T., Akça, N. & Gültekin, F. (2008). Oyunlarla tarih öğretimi. *ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu (14-15 Mayıs 2008) Bildiri Kitabı*, Çanakkale.
- Şengül, T. (2010). Activity models about using drama method in history lessons. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3155–3159.
- Şengül Bircan, T. (2014). Tarih öğretiminde drama. (Ed. M. Safran) Tarih Nasıl Öğretilir? İçinde. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EVALUATION OF YABGHU TITLE IN INSCRIPTIONS AND RESEARCHES

Metin BİLAL

Erzurum Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Tarih Bölümü, Doktora Öğrencisi,
metinbilal61@hotmail.com

Abstract

The title of yabghu stands out in Chinese sources, such as Orhun, Şine Usi and Ongin. In addition, Kuşan and II Göktürk state are seen on the money in some periods. There is no definite information about the origin date and origin of Yabghu title. The word Yabgu meets a high title used by people who are one level down from the ruler. Therefore, it is known that the people who use the title sometimes govern the state by taking the title of "Hakan" at the beginning of the state. However, they continued to use the Yabgu title, which they had received in the previous period. Thus, though the title of Yabgu was not common, it was one of the titles used by the Kağan.

Key Words: Yabgu, Yabgu Title, Orhun inscriptions, Kuşan's Money

YABGU UNVANININ YAZITLAR VE YAPILAN ARAŞTIRMALAR IŞIĞINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Özet

Yabgu unvanı Çin kaynaklarında, Orhun, Şine Usi ve Ongin gibi kitabelerde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Kuşan ve II Göktürk Kağanlığı bazı dönemlerinde paralar üzerinde de görülmektedir. Yabgu unvanının ortaya çıkış tarihi ve menşei ile ilgili kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Yabgu kelimesi hükümdardan bir kademe aşağı olan kişilerin kullandığı yüksek bir unvanı karşılamaktadır. Bundan dolayı unvanı kullanan kişilerin de bazen devletin başında "Hakan" unvanını alarak devleti yönettiği bilinmektedir. Ancak daha önceki dönemde almış olduğu Yabgu unvanını da kullanmaya devam etmişlerdir. Böylece Yabgu unvanı yaygın olmasa da, Kağanların kullandığı unvanlardan biri olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabgu, Yabgu Unvanı, Orhun Kitabeleri, Kuşan Paraları

Giriş

Birçok tarihçi ve araştırmacı, "Yabgu" kelimesi üzerine araştırma yapmış ve kelimenin menşei, askeri bir unvan olup olmadığı ve kimler tarafından kullanıldığı konusunda fikir sahibi olmaya çalışmışlardır. Yapılan araştırmalarda Yabgu kelimesi, Çin kaynakların da Hunlar la ilgili kısımlarda ve yazıtlar da karşımıza çıkmaktadır. Kelime üzerine birçok araştırma yapılmasına rağmen araştırmacıların üzerinde durdukları kesin bir kanı bulunmamaktadır. Her araştırmacı konuyu ele aldığı çerçeve dâhilin de değerlendirme yaparak bir sentez ortaya koymaya çalışmıştır.

Yabgu Unvanı

Yabgu Unvanı İle İlgili Görüşler

Hunlar ve Göktürk Kağanlığı hakkında bilgi veren Çin yıllıklarında Hakan'ın yanında Şad ve Yabgu gibi kelimelerin şahıs isimleriyle birlikte geçtiği görülmektedir. Ayrıca Başta Orhun Abideleri olmak üzere Ongin, Şine Usi ve Terhin yazıtlarında Yabgu ifadesinin geçmesi bilim insanlarının dikkati nazariyelerini cezp etmiştir. Yabgu Unvanı üzerine araştırma yapan araştırmacıların başında Ziya Gökalp gelmektedir.

Gökalp'e göre: *Eski Türklerde tudun'ların üstünde olan ve bütün İl'in üzerinde kişisel egemenlik uygulayan siyasal başkana "Yabgu" derlerdi. Tudun boybeyi demektir. Yabgu da il beyi anlamında idi.*⁷⁰ Şeklinde ifade etmektedir. Bu ifadeden hareketle Yabgunun vali görevi gören kişiye verilen bir unvan olduğu görülmektedir.

Konu üzerinde araştırma yapan bir diğer önemli kişi Abdülkadir Donuk ise : *Yabgu unvanının aslında hakandan sonra gelen ve imparatorluk arazisinin bir kısmını idare ile sorumlu ve hükümdar ailesine mensup şahsın taşıdığı bir unvan olduğu anlaşılmaktadır. Ancak Seyhun oğuzlarında olduğu gibi devlet başkanının unvanı durumuna yükselmiş ve daha sonraki devirde aşağı yukarı aynı durumu muhafaza etmiştir. Ebulgazi Bahadır Han'ın "Şecere-i Terakime" sinde Kayı hanın oğullarından*

⁷⁰ Ziya Gökalp. *Türk Medeniyeti Tarihi*, İstanbul,1995,s.178.

birinin adı Dib-Yavku idi. Dib Yavku'nunda oğlunun ismi Farsça Oğuz Destanı'nda "kurs Yavku" şeklinde yazılmıştır.⁷¹ İfadelerine yer vermiştir. Buradan hareketle unvanı kullanan kişinin "Kut" a sahip olduğu görülmektedir. Bundan dolayıdır ki Hakanın bir kademe altında olan kişinin hakanın ölümü üzerine devletin, boyun başına geçmektedir.

Konu üzerinde fikir beyan eden bir diğer kişide Esra Yakut'tur. Bu konu ile ilgili olarak Yakut: *Yazıtlardan ve Çin kaynaklarından anlaşıldığına göre Göktürkler'de çeşitli memuriyetler vardır. Bu memuriyetlerin başında "Yabgu" gelir. "Yabgu" devlette kağandan sonra gelen en önemli kişi yani kağanın yardımcısı ve naibidir. Ama veliahtı değildir.*⁷² Şeklinde konuyu ifade etmektedir.

Yabgunun kağanın bir kademe altında yer alan kişinin taşıdığı bir unvan olduğu görülmektedir.

User ise konuyu askeri ve idari unvan çerçevesinde ele alarak konuyu değerlendirmiştir. User'e göre : *Eski Türkçede Askeri ve İdari unvanları karşılayan kavramlar yalın (eksiz) olarak yer almaktadır. Y(a)bgü, K(a)g(a)n (a)t, Ş(a)d, K(a)thun (a)şeklindedir. Bu örneklerdeki Kağan at, Yabgu at ve Şad at sırasıyla "Kağanlık unvanı", "Katunluk unvanı", "Yabguluk unvanı", "Şadlık unvanı" olarak karşılmalıdır. Bu nedenle Kağan, Katun, Yabgu, Şad vb. İdari unvanların, II. Türk kağanlığı döneminde "Kağanlık, Yabguluk ve Şadlık makam ve kurumlarını kapsayan birer kavram adı oldukları öne sürülebilir.*⁷³ şeklinde ifade etmiştir.

Yabgu unvanı, devlet olmadan önceki dönemde hükümdarlardan bir kademe aşağı olan bir rütbe, yüksek bir unvan olarak ortaya çıkmaktadır. Konuyu araştıran araştırmacılar tarafından kelimenin anlamı konusunda fikir birliği bulunmamaktadır⁷⁴. Araştırmacıların üzerinde durdukları bir diğer önemli mesele de kelimenin menşei konusudur.

Yabgu Unvanının Menşei

Türk Devlet Teşkilatında Hunlardan itibaren Türk hükümdarları Kağan unvanından başka Tigin, Yabgu ve Şad gibi üst rütbeli unvanlarını kullanmışlardır. Bu unvanların kullanılması Orta Asya'daki birçok kavim için umumi bir gelenektir.⁷⁵ Hun Tarihi hakkında bilgi veren Çin kaynakları Hun memurları ile ilgili listelerde Yabgu unvanı geçmemektedir. Oysaki M.Ö. 123 yılı ile ilgili bir Çin kaydında Hunlarda Hakandan sonra gelen bir memuriyet olduğu açıkça yazılmaktadır. Hunlar zamanında Yabgu unvanı daha çok onlara bağlı Batı Türkistan ve Fergana kralları kullanıyordu. Yabgu aslında Batı memleketlerinden gelerek Çin'e tabi olmuş ve Çin'in Hunlar üzerine yaptığı bir seferde Çin ordusunun merkezi kitalarının komutanı olmuş birisiydi. Yabgu bu savaşta Hunlar tarafından esir alınmış ve Hun İmparatoru ona kızını vererek kendinden sonra gelen bir memuriyeti ona tahsis etmişti.⁷⁶ Bu bilgilerden hareketle kelimenin menşeinin Batı kaynaklı olduğu görülmektedir. Ancak kelimenin menşei ve anlamı hususunda tamamen bir açıklık ve fikir birliği bulunmamaktadır.

Bu konuda bilgi veren M. Tezcan, Yabgu unvanı, aslen Türkçe menşeli olmayıp muhtemelen Sakalar'la bağlantılı bir kelime olduğunu ve Çin kaynaklarında, yabancı asıllı kişi ve kavim liderleri için kullanılan xihou, shehu ve yehu kelimelerinin yabgunun bozuk imlaları olduğudur. Ayrıca Kuşan sikkelerindeki zaouu, hiaou gibi tabirler de yabgu kelimesinin bozuk imlalarını oluşturmaktadır.⁷⁷

Ögel, Ortaasya Türk Tarihi Hakkında Bazı Yeni Araştırmaların Tenkidî adlı çalışmasında Prof. Altheim'in Yabgu Unvanının menşei hakkındaki düşüncelerini eleştirmektedir. Prof. Altheim'e göre, Türk Diline *bag* şeklinde girmiş olan bu kelimenin aslen İran menşeli kelime olduğunu ve Eski İran

⁷¹ A. DONUK, *Eski Türk Devletlerinde İdari, Askeri Unvan ve Terimler*, İstanbul, 1988, s.557-62

⁷² E.YAKUT, "Eski Türklerde Hukuk", s.13.

⁷³ Hatice Şirin User, "Eski Türk Yazıtlarında Politik ve Askeri Terimlerden Örnekler", *bilig* sayı 60.s .62-65.

⁷⁴ Saadettin Gömeç, *Kök Türk Tarihi* Ankara 2011.s.38-39.

⁷⁵ Mehmet Tezcan, "Yabgu unvanı ve kullanımı (kuşanlardan ilk Müslüman Türk devletlerine kadar)" *A.ü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 48, s. 323

⁷⁶ Bahaeddin ÖGEL, *Türklerde Devlet Anlayışı*, İstanbul, 2016, s. 322-23

⁷⁷ Tezcan, a.g.e. s.305

Lehçelerinde *bau* ve *bag* şeklinde görüldüğünü dile getirmektedir. Altheim bu delillerden yola çıkarak Türkçe Yabgu kelimesinin *ya-bagu* kelimesinden çıktığını ileri sürmektedir. Ögel ise buna karşı çıkarak Yabgu kelimesinin Pehlevi metinlerinde *ypgvu* şeklinde olduğunu ve Kaşgarlı Mahmud'un Yafgu kelimesini iki anlamda kullandığını birincisinin Barsgan şehri civarında bir şehir ikincisini ise halktan olup Hakandan iki derece aşağıda bulunan kişiye verildiğini ifade etmektedir.⁷⁸

Tezcan çalışmasında yer verdiği Ramstedt'in görüşünde ise Yabgu'nun menşenin açık olmayan Türkçe unvanlardan biri olduğunu ifade etmektedir.⁷⁹

Yabgu kelimesinin menşei konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda Yabgu kavramını umumiyetle indo-Avrupai, hususiyetle de İrani bir lehçeye dayandırılmaktadır. Bunun temel nedeni de Yüe-ci'ler , Kuşanlar , Tohar'lar gibi İndo-Avrupai kavimlerin kullanmış olmalarıdır.⁸⁰

Yabgu kavramı üzerine bu denli araştırma yapılmasına rağmen menşei konusu tam manada kesinleşmiş değildir. Yukarıda değindiğimiz ifadelerde bunu açıkça göstermektedir. Aslında bu kelimeye bir sınır çizilememesindeki en önemli neden Çin kaynaklarında ve Kitabelerde sıkça şahıs isimleriyle geçmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü Yazıtlarda ve Çince kaynaklarda karşımıza çıkan bilgiler ışığında yabgu unvanını kullanan kişinin; devletin başı, yani devleti yöneten kişi yahut bazen de Hakan'ın bir kademe aşağısında yer alan kişi olmasından ileri gelmektedir. Ancak kaynakların tenkidi yapılıncaya aklımıza gelen ilk önemli konu askeri bir unvan olan yabgu kelimesini kullanan kişinin devletin başına geçtikten sonra da unvanını kullanmaya devam etmiş olma olasılığıdır.

Yazıtlarda Geçen Yabgu Unvanı

Orhun Yazıtları

II. Göktürk Devleti döneminde Bilge Tonyukuk, Kültigin ve Bilge Kağan adına dikilen Orhun yazıtları ilk olarak Güveynî tarafından Tarih-i Cihan Küşa adlı eserinde bahsedilmiş olmasına rağmen bilim dünyasının pek dikkatini çekmemiştir⁸¹. Türk Yazıtlarını ilk defa bilim âlemine tanıtan Yobann von Strahlenbergdir. İsveçli zabıt Pultava muharebesine iştirak ederek Ruslara esir düşmüş ve Sibiry'a'ya sürgün edilmişti. Strahlenberg sürgünde kaldığı süre zarfında burada serbestçe dolaşarak araştırma yapmıştı. Strahlenberg 13 yıl sonra memleketine döndükten sonra yaptığı çalışmaları *Das Nord und Östliche Theil von Europa und Asia* adlı çalışmasında yayınlamıştı.⁸²

Bilim dünyası yazıtlardan haberdar olunca çeşitli araştırmalar yapıldı ve nihayetinde ünlü Danimarkalı Dil bilimci Vilhelm Thomsen 15 Aralık 1893 yılında Kopenhag Bilimler Akademisinin bir toplantısında Orhun ve Yenisey Yazıtlarının yazıldığı Runik yazısını çözümlendiğini bilim dünyasına duyurmuştu.⁸³ Thomsen Yazıtlar üzerine çalışma yaparken 1895 yılında Rus bilgin Radlof Petesbburg Üniversitesinde yaptığı çalışmalarında Yazıtların tercümesini yayınladı. Thomsen Radlof'tan bir yıl sonra Yazıtların Fransızca Tercümesini yayınladı. Thomsen hata ve eksiklerini gidererek 1916 yılında Yazıtları yeniden yayınladı. Bu çalışmalardan sonra Rusya'da, Almanya'da ve Japonya'da Yazıtlar üzerinde ilmi çalışmalar yapılmaya devam etmiştir. Bugün Türkçeye tercüme edilen Yazıtlar Thomsen ve Radlof'un yaptığı çalışmalar üzerinde ufak tefek düzeltmeler yapılarak elde edilen çevirilerdir.⁸⁴

Orhun yazıtlarının Türkçeye tercüme edilmesinden sonra Yazıtlarda Yabgu kelimesinin sık sık kullanıldığı görülmektedir. Yabgu Unvanı Kül Tigin yazıtının doğu yüzünde 14. satırda geçmektedir.

⁷⁸ Bahaeddin ÖGEL, "Orta Asya Türk Tarihi Hakkında Bazı yeni Araştırmaların Tenkidi" "Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 17/1-2, s. 271

⁷⁹ Tezcan, a.g.e. s. 325

⁸⁰ Donuk, a.g.e. s.9.

⁸¹ Ali ÖZTÜRK, *Ötüken Türk Kitâbeleri*, Ankara 2001. s. 13

⁸² H. Namık ORKUN, *Eski Türk Yazıtları*, Ankara 1987. s. 18

⁸³ Talât TEKİN, *Orhon Yazıtları*, Ankara 2014i s. 1

⁸⁴ Öztürk, a.g.e., s. 16-17

Kül Tigin yazıtının Doğu yüzü 14. satırda “*Tölis ve Tarduş haklarını o vakit düzenlemiş, Yabgu’yu ve Şad’ı o vakit onlara vermiş*”⁸⁵ şeklinde yer almaktadır. Yine Bilge Kağan yazıtının Doğu yüzü 28. satırda “*Türgiş Hakanın ordusu ateş ve kasırğa gibi geldi. Bolcuda harp ettik. Hakanını, Yabgusunu, Şad’ını orada öldürdüm*”⁸⁶ şeklinde ifade edilmektedir.

Tonyukuk Yazıtının Batı yüzü 41. satırında “*Tanrı irade ettiği için çok diye biz korkmadık. Savaşık. Tarduş Şad arada irtibat temin etti. Düşmanı perişan ettik. Hakanını tuttuk. Yabgusunu Şad’ını orada öldürdüler*”⁸⁷. Şeklinde ifade edilmektedir.

Ongin Yazıtı

Ongin Yazıtı 1891 yılında Yadrintseff tarafından bulunmuştur. Yazıt Ongin ırmağı civarında bulunduğu için bu isimle adlandırılmıştır. Manitu dağı civarında olan Ongin yazıtı Taçam adlı bir Türk beyine ait olduğu ve yazıt üzerinde Elteriş ve Kapagan kağanlarında isimleri zikredildiğine göre VIII. yüzyıla ait olmalıdır.⁸⁸

Ongin yazıtının cephe tarafı 4. satırında “*Kapagan Elteriş hakan ülkesine tayin olundum. Ülke düzeltilmiş Yabgu oğlu İşbara Tamgan çur’un küçük kardeşi Bilge İşbara Tamgan ile ceman almış beş akrabam. Bu Çin’de öteye(şimale) doğru Oğuzlar arasında yedi er düşman olmuş.*”⁸⁹ şeklinde metinde geçmektedir.

Şine Usu Yazıtı

Şine Usu yazıtı Kuzey Moğolistan’da Moğoitu ırmağı Şine Usu gölü ve Örgötu dağı havalisinde Finli bir heyet tarafından bulunmuştur. Yazıtın kime ait olduğu bilinmemekle birlikte yazıtta Tenride bolmuş il itmiş Bilge Kağan adına dikilmiştir.⁹⁰

Şine Usu yazıtının kuzey tarafı yüzü 11. satırda “*Üç Karluklar fena düşünüp kaçıp gitti. Geride (Garpta) On Oklara girdi. Domuz yılında(747) harp yaptım... Tay Bilge Tutuğu Yabgu unvanını verdi. Ondan sonra babam hakan öldü*”⁹¹ Yine yazıtın doğu yüzü 7. satırında “*Bir kısım halk ... girdi. Orada tekrar dinlendim. Ötüken yerinde kışladım. Düşmandan kurtularak kurtulalım iki oğluma Yabgu, Şad adını verdim*”⁹² şeklinde yer almaktadır.

Terhin Yazıtı

Uygur Kağanı Moyun-Cor tarafından diktirilen Terhin Yazıtı Moğolistan’da Tarbagatay Dağlarının 2 km güneyinde 1970 senesinde N. Ser-Odjav ve V.V. Volkov adlı iki arkeolog tarafından bulunmuştur. Uygurlar için önemli olan yazıtın tarihlendirilmesinde oldukça farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak metin kronolojik olarak takip edildiğinde yazıtın 753 yılına kadar geldiği açıkça görülmektedir.⁹³

Terhin yazıtının doğu bölümünde 7. satırında “*Kutlug Yabgu han olmuş diye işitip eriştim. Kara Kum’u aşmış Kögür’de, Kömür Tag’da ve Yar-Ögüz’de Üç-Tuglıg Türk Bodun’a yedinci ayın ondördünde*”⁹⁴ şeklinde ifade edilmiştir. Yazıtın güney tarafı 5. satırında “*Ötüken ülkesi sizde, yönetin dediler. Tay Bilge Tutuk’u orada yabgu atadı*”⁹⁵ ifade edilmiştir.

Yukarıda Yabgu Unvanının Kitabelerde geçtiği kısımlar verilmiştir. Bu örneklerden hareketle yabgu

⁸⁵ Tekin, a.g.e., s. 27-29

⁸⁶ Orkun, a.g.e., s. 62

⁸⁷ Orkun, a.g.e., s. 114

⁸⁸ Orkun, a.g.e., s. 127

⁸⁹ Orkun, a.g.e., s. 128

⁹⁰ Orkun, a.g.e., s. 163

⁹¹ Orkun, a.g.e., s. 166-167

⁹² Orkun, a.g.e., s. 170

⁹³ Saadettin GÖMEÇ, “Terhin Yazıtının Tarihi Açısından Değerlendirilmesi” Geçmişten Günümüze Türkistan Tarihinin Bilinmeyenleri, İstanbul 2017, s. 71

⁹⁴ Gömeç, a.g.m., s. 72

⁹⁵ Gömeç, a.g.m., s. 73

unvanı hakanın bir kademe altında olan kişilerin kullandığı görülmektedir. Buradan da hareketle Yabgu Unvanı sıradan bireylere verilmediği Kut'a sahip kişiye verildiği görülmektedir. Şine Usu yazıtında “*Düşmandan kurtularak kurtulalım iki oğluma Yabgu, Şad adını verdim*” ve Terhin yazıtında “*Kutlug Yabgu han olmuş diye işitip eriştim*” bunun en güzel örneklerini göstermektedir.

Yabgu çok eski tarihlerden itibaren Türk devlet teşkilatında yüksek bir askeri unvan olarak kullanılmaktadır. Bu unvan M.Ö. Asya Hun Devleti'nde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bu unvan Kitabelerde de sıkça geçtiği görülmektedir. Bilindiği üzere İstemi'nin unvanı yabgu idi ve İstemi'nin idaresine verilen Batı Göktürk Halkı “Yabgu Türkleri” diye anılmaktaydı. Batı Göktürklerin en meşhur hükümdarlarından biri de “Yabgu Kağan” diye anılan “T'ang-Yabgu” idi. Yabgu unvanı sadece Asya Hun Devleti, Batı Göktürk Devleti'nde değil Hazarlar'da, Bulgarlar'da, Türgişler'de ve Karluklar'da görülmektedir.⁹⁶ Tezcan ise Yabgu kelimesini oldukça eski tarihlere kadar götürmekte ve Orta Asya'daki ilk göçebe devletlerin tarihine kadar indirmektedir.⁹⁷

Yabgu kavramı kaynaklarda özellikle de Batı Göktürklerle ilgili kısımlarda karşımıza çıkmaktadır. 576 yılında Bizans tarafından Batı Göktürlere elçi gönderilmiştir. Giden elçiler ise Ektağ'daki (Altın Dağ) y abgunun huzuruna götürüldü. Yabgu, elçileri büyük bir çadırda karşıladı. Yabgu gelen elçileri sıradan bir taht üzerinde değil, süslü ve altın yıldızlı bir taht üzerinde karşıladığı hatta tahtın tekerleklerinin de olduğu bilinmektedir. Bizans elçilerinin ziyaret ettiği bu devlet adamı da Batı Göktürk Yabgusu Tardu idi.⁹⁸

Batı Göktürklerin başında yer alan T'ung yabgu ülkesindeki artan huzursuzlukları gideremediği için 630 yılında amcası Bagatur tarafından ortadan kaldırıldı. Bagatur Houch'u-li-pi kağan ilan etti.⁹⁹ Selçuk'un oğlu Arslan, yabgu mevkii ve sıfatıyla göçebe Selçukluların siyasi reisi idi. Ancak bu kabile ona zayıf bir bağla bağlı idi.¹⁰⁰ Yabgu unvanı ile ilgili bilgi veren diğer bir materyalde Kuşan devletinden başlayarak Göktürk Kağanlığı dönemine kadar muhtelif dönemlerde darp edilen paralardır.

Paralar Üzerinde Yer Alan Yabgu Unvanı

Yabgu kelimesiyle ilgili ortaya çıkarılan önemli bir materyalde Kuşan paralarının üzerinde yabgu unvanının görülmesidir. Bu konuyla ilgili Tezcan detaylı bilgi vermektedir. Tezcan'a göre: *Kuşanların ilk yabgusu ve daha sonra gelen hükümdarların seleflerinden biri kabul edilen ve bilhassa Tacikistan sahasında çok sayıda gümüş para bastıran kişide, muhtemelen bir Yuezhi veya Saka idarecisi idi ve ilim aleminde genellikle “Herau” olarak isimlendirilmektedir. Bunun gümüş tetradrahmalarında ve bakır obellerinde yabgu unvanı görülmektedir. Ön yüzünde, arka yüzünde ise sağa doğru giden bir atlı resminin etrafında: TYPANNOUNTOS HIAOY / HPAOY(SANABOY) KOPANOY “Hüküm süren kuşan yabgusu (sanab)nun” yazısı okunabiliyor.*¹⁰¹ Bu bilgilerden hareketle aklımıza ilk gelen soru ise, Hakanın bir kademe altında yer alan kişilerin yabgu unvanını kullanarak para bastırıp bastıramadıkları sorunudur.

Yabgu unvanı Batı Göktürk Devleti sikkelerinde de görülmektedir. Batı Göktürk Devletinin meşhur hükümdarı Tun Yabgu Kağan tarafından 618-30 yılları arasında bastırılan sikkelerde görülmektedir.¹⁰²

Bütün bu bilgilerden anlaşılıyor ki, yabgu unvanı, sıradan bir kişinin kullandığı bir unvan değil, Kut a sahip olan insanların bu unvanı kullanmış olmasıdır. Bundan dolayı yabgu unvanını kullanan kişiyi kaynaklarda bazen hakandan bir kademe aşağı da bazen de tahtta oturan kişi sıfatıyla kullandığı görülmektedir.

⁹⁶ Donuk, a.g.e,s.57.

⁹⁷ Tezcan, a.g.m,s.306.

⁹⁸ Bekir Deniz, “Batı Göktürklerin Başkenti Min Bulak”, s.95-125.

⁹⁹ Ahmet Taşağıl, *Gök-Türkler*, Ankara, 2012,s.93.

¹⁰⁰ Osman Turan, *Selçuklular tarihi ve Türk İslam Medeniyeti*, Ankara, 2005,s.86.

¹⁰¹ Tezcan, a.g.m s.313

¹⁰² Gaybullah Babayar, *Köktürk Kağanlığı Sikkeleri Kataloğu*, Akara, 2007, s. 21.

Verilen bilgilerde, yabgu kelimesinin bir unvan olduğu, ancak bu unvanı sadece Kut a sahip olan kişilerin kullandıklarıdır. Bundan dolayı hakanın gücünü kaybettiği zaman ya da devletin yıkılmaya başladığı anda hakanın yerine geçerek boyu, devleti yönettiği görülmektedir. Bunun tersi de olabilmektedir

Sonuç

Yabgu kelimesi kitabelerde ve paralar üzerinde sıkça geçmektedir. Bunun yanında Çin kaynaklarında da karşımıza çıkmaktadır. Kelimenin sık sık kullanılması Türk tarihini araştıran araştırmacıların ve bilim adamlarının dikkatini çekmiştir. Yabgu'nun, yapılan araştırmalarda genel olarak bir unvan olduğu üzerinde durulmakla birlikte kelime üzerinde kesin bir kanıya varılamamıştır.

Yabgu kelimesi erken dönemlerden itibaren karşımıza çıkmakta ancak tam olarak kelimenin gizemi çözülmüş değildir. Bunun nedeni şüphesiz unvanı kullanan kişilerin bazen ordunun başında bazen de devleti yöneten kişi olarak karşımıza çıkmasıdır. Bilindiği üzere II. Göktürk Hakanı İstemi'nin unvanı Yabgu idi.

Kelime üzerine bir hayli araştırma yapılmış bulunmaktadır. Ancak yapılan çalışmalarda Yabgu'nun askeri bir unvan olduğu kanısına varılmıştır. Ancak bu unvanı kim ve ne zaman kullandığına dair bir bilgi verilmemektedir. Fakat Kuşan paralarında ve Çin kaynaklarında ilk olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime üzerine araştırma yapan araştırmacılar konuyu bir bütün olarak değil de belirli çerçeveler çizerek araştırdıkları görülmektedir.

Biz bu çalışmada yapılan çalışmaları genel olarak değerlendirerek bir sonuç ortaya koymaya çalıştık. Bunun yanında Kitabeler ve paralar üzerinde Yabgu kelimesinin kullanılış şekillerini inceleyerek bir sonuca varmaya çalıştık. Yabgu askeri bir unvan olarak kullanılmaktadır. Ancak kaynaklarda şahıs isimleriyle birlikte geçmesi ve unvanı kullanana kişilerin bazen ordunun başındakilerde bazen de devleti yöneten kişilerin kullandığı görülmektedir. Buradan da hareketle unvanı kullanan kişinin "Kut'a sahip olanların kullandığı kanısına varabiliriz. Çünkü kaynaklarda Batı Göktürklerin başında yer alan T'ung yabgu ülkesindeki başı bozukluğu gideremediği için amcası tarafından ortadan kaldırarak yerine Bagatur Houch'u-li-pi kağan ilan etmişti.

Yabgu askeri bir unvan olarak kullanılmıştır. Fakat Yabgu ilk olarak kim tarafından hangi tarihte ve hangi anlamda kullanıldığı hakkında kaynaklarda bilgi verilmediğinden bu konu hakkında bir fikir ileri sürememekteyiz.

KAYNAKÇA

1. DONUK, Abdulkadir; *Eski Türk Devletlerinde İdari-Askeri Unvan ve Terimler*, İstanbul.1988.
2. GÖKALP, Ziya; *Türk Medeniyeti Tarihi*, İstanbul. 1995.
3. GÖMEÇ, Saadettin; *Kök Türk Tarihi*, Ankara.2011.
4. GROUSSET, Rene; *Stepler İmparatorluğu*, Ankara.2011.
5. ÖGEL, Bahaeddin; *Türk Kültür tarihine Giriş*, C. VIII, Ankara.2000.
6. ÖGEL, Bahaeddin; *Türk Kültürünün Gelişme Çağları*, İstanbul.2011.
7. ÖGEL, Bahaeddin; *Türklerde Devlet Anlayışı*, İstanbul. 2016
8. ÖZTÜRK Ali, *Ötüken Türk Kitâbeleri*, Ankara 2001
9. TAŞAĞIL, Ahmet; *Gök-Türkler*, Ankara.2012.
10. TOGAN, V. Zeki; *Oğuz destanı*, İstanbul.1982
11. TURAN, Osman; *Selçuklular Tarihi ve Türk İslam Medeniyeti*, Ankara.2005.

Makaleler

1. DENİZ, Bekir; "Batı Göktürklerin başkenti Min Bulak", *Karadeniz Sosyal Bilimler Enstitüsü*, s.1.kış. Ankara, 2008,s.95-125.
2. GÖMEÇ, Saadettin, "Terhin Yazıtının Tarihi Açısından Değerlendirilmesi", *Geçmişten Günümüze Türkistan Tarihinin Bilinmeyenleri*, İstanbul 2017, s.71-84
3. HACIGÖKMEN, A. Mehmet; "Türkiye Selçuklu Sultanlarının Kitabelerde Gecen Bazı

- Unvanları ve Bunların Selçuklu Siyasetine Yansımaları” *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, s. 31, bahar, Konya,2012,s.173-190.
4. ÖGEL, Bahaeddin; “Ortaasya Türk Tarihi Hakkında Bazı yeni Araştırmaların Tenkidî” *Dil Tarih Coğrafya Fakültesi dergisi*, 17/1-2, Ankara 1959, s.261-273
 5. TEZCAN, Mehmet; “ Yabgu Unvanı ve kullanımı(Kuşanlardan İlk Müslüman Türk Devletlerine Kadar)” *A.Ü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*,s.48,kış, Erzurum,2012,s.305-346.
 6. USER, Şirin Hatice; “Eski Türk Yazıtlarında politik ve Askeri Terimlerden Örnekler”, *Bilgi*,s.60,kış, Kazakistan,2012,s.252-272.
 7. YAKUT, Esra; “Eski Türklerde Hukuk” *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* c.I,s,3 Eskisehir,2012,s.400-426.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ

A STUDY ON 11TH GRADE STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS TURKISH LITERATURE COURSE

Davut KILIÇ

Milli Eğitim Bakanlığı, davut85@gmail.com

Hakan KARATAŞ

Yıldız Teknik Üniversitesi, hkaratas@yildiz.edu.tr

ABSTRACT

The Turkish Literature lesson is vital for the development of culture transfer and reading - understanding skills. In addition, the Turkish literature lesson is one of the compulsory courses taught in all secondary school types. In this study, it was aimed to examine the different variables of the attitudes of 11th grade students in secondary education to Turkish literature lesson. Descriptive survey method was used in this research carried out by quantitative research approach. The study was conducted in 6 different school types during the 2017-2018 academic year. The study group consists of 819 students, 362 male and 456 female. A 27-item Turkish Literature Course Attitude Scale developed by Veyis (2015) was used as data collection tool in the research and the obtained data were analyzed by independent sample t test and one-way ANOVA techniques. According to the results obtained in the study, significant statistical differences were found in the variables of gender, school type, book reading frequency. As a result of the research, it has been suggested that students should be encouraged to read more books in terms of improving their attitudes.

Key Words: Turkish literature, Attitude, High School.

11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME*

ÖZET

Türk Edebiyatı dersi kültür aktarımı ve okuma - anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından hayati değere sahiptir. Ayrıca, Türk Edebiyatı dersi orta öğretim okul türlerinin hepsinde okutulan zorunlu derslerden biridir. Bu çalışmada ortaöğretimde eğitim görmekte olan 11. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine karşı tutumlarının farklı değişkenlere incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma 2017-2018 eğitim - öğretim yılında 6 farklı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 362'si erkek ve 456'si kız olmak üzere toplamda 819 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Veyis (2015) tarafından geliştirilen 27 maddelik Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış ve elde edilen veriler bağımsız örnekleme t testi ve tek yönlü ANOVA teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre cinsiyet, okul türü, kitap okuma sıklığı değişkenlerinde anlamlı istatistiksel farklar bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tutumlarının geliştirilmesi açısından daha fazla kitap okumaya teşvik edilmesi yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk edebiyatı, Tutum, Ortaöğretim.

* Bu çalışma " KILIÇ, D. (2018). 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutumları Üzerine İnceleme" tezinden türetilmiştir.

1. Giriş

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de edebiyat dersi oldukça önemlidir. Edebiyat dersi kültürün aktarılması, estetik zevkin dile getirilmesi, okuduğunu kavrama ve düşüncelere ifade etme gibi birçok özelliğin kazandırılmasında önemli rol oynar. Dil ve edebiyat eğitimi, ait olduğu medeniyet ve kültür değerlerinin edebî eserler yoluyla yeni nesillere aktarılmasını sağlar. Bu sebeple her toplum, dil ve edebiyat eğitimi kendi kültürel temellerini, gelişim ve değişimini dikkate alarak kendine has bir bakış açısıyla yapılandırmalıdır (MEB, TTK, 2015:6). Türk edebiyatı dersi ayrıca anadilin sanatsal şekilde kullanılmasını sağlar. Anadil ise hem kültürün ifade edilişi hem de kültürü ifade eden araçtır. Bu sebeple edebiyatın değerini anlamak için öncelikle dilin özelliklerine bakmak gereklidir. Taşdelen (2006)'e göre edebiyat eğitimi anlama, yorumlama ve yaratıcı zekayı ortaya çıkarma amacı güder. Bundan dolayı, ortaya konan eğitim sonucunda yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçları eğitimin istendik hedefe ulaşmış olup ulaşmadığı konusunda yeterli bilgi barındırmaz. Edebiyat kişisel yorumlama sanatıdır. İstenen kazanımın elde edilip edilmediğini bilmek için öğrencilerin akademik başarısının yanında öğrencilerin edebiyata karşı tutumları da önemlidir.

1.2. Dil

Dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen ve temeli bilinmeyen bir anlaşma sistemidir (Ergin, 2002, 3). Anadil, Türk Dil Kurumuna (2017) göre içinden başka lehçeler ve diller de türetilebilen dildir. Basit bir tanımla,

kişinin doğuştan beri kullandığı dildir. Aynı dili konuşan ve anadil üzerinde birlik sağlayan toplumlarda kişiler arası yakınlık, saygı ve sevgi bağları oluşur. Bu bağlar toplum yaşayışı için çok önemli olan güven hissinin kaynağıdır (Kavcar, 1998, 141). Bunun yanında ana dil bireyi öncelikle bir millete daha sonra o milletin kültürüne bağlar. Ana dile gösterilen özen ve önemle beraber yaşayan insanların ortak kültüre katkıda bulunmasına yardımcı olur. Ana dilin özellikle bireyi, hayatı boyunca ve toplumu da var olduğu müddetçe etkilemesi bu kavramın önemini göstermektedir. Dil bir kültürün en temel ögesidir ve bunun yanında kültürün en önemli aktarıcısıdır. Nesilden nesile kültür aktarımında en büyük yük dile aittir (Sucu, 2013). Bulut ve Orhan (2012)'ye göre dil kültür taşıyıcısı olmanın yanında insan düşüncesinin sözcüsüdür. Bu açıdan bakıldığında insan ana dilinin yetileri kadar kendisini ifade eder.

1.3.Edebiyat

Dil insanların yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Bireylerin toplumda sağlıklı iletişim kurmaları ve eğitimleri sürecince istenilen bilgiye ulaşabilmeleri, büyük ölçüde anadili kullanabilme yetilerine bağlıdır (Özdemir, 2008). Bir sanat kolu olan edebiyat için dil, bir kültürün ifade edilmesini ve onun aktarılmasını sağlayan en önemli araçtır. Türk Edebiyatı eğitim programının temel amacı başta sanat metinleri olmak üzere edebi metinleri dil ve zihniyet unsurundan çözümleyebilen, metin içinde verilmek istenen mesajı algılayan ve yorumlayan bireyler yetiştirmektir (MEB, TTK, 2011:6). Yazın dünyamızda modern anlamda edebiyat kelimesinin karşılığı “dilde yapılan güzel sanat dalı”dır. Yani edebiyat, yazar ve şairlerin kaleminden çıkan estetik değerlere sahip olan metinlerin karşılığıdır (Çetişli, 2006). Edebi metinler sanat zevki ve anlayışını yansıtmaları açısından kültürel değerleri hayatın gerçekleriyle dile getirebilir. Bunlar insanın estetik sanat anlayışını ve ait olduğu toplumun kültürel özelliklerini benimsemesine yardımcı olur. Bu durum edebiyat eğitimi önemli kılar (Karadağ, 2012). Kavcar (1998)'a göre edebiyat, insanın yaratma gücünün önemli bir göstergesidir. Bu sebeple edebiyatın; düşünme, üretme ve ortaya koyma süreçlerini barındırdığı söylenebilir. Edebiyat, demokratik kültür dokusunu oluşturan davranışları ve tutumları yaşatarak, hissederek kavratılmasını sağlayan bir süreçtir (Sucu, 2013).

1.4.Tutum

Tutum; kişinin inanç, his ve değer yargıları üzerine inşa edilen ve değişkenlik gösteren psikolojik durum olarak tanımlanabilir (Philips, 2003'ten aktaran Özmenteş, 2006, 2). Tutumun insan davranışını etkilemesi ve değiştirebiliyor olması tutum kavramını önemli kılar. Genel olay bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye yönelik gösterdiği tepki eğilimidir. Başka bir deyimle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimidir (Argın, 2013, 56). Tutum duyguların durağan bir organizasyonu, bir obje ya da kişiye karşı değerlendirici inançlar ve tepkisel eğilimdir (Kazazoğlu 2011, 17). Psikolojide tutumla ilgili yapılan tanımlar bu tanımlara yakındır. Birçok psikolojik öge gibi tutum da kendisini açık şekilde göstermez. Tutumlar gizli değişimler olduğu için davranış veya tepki olarak kendilerini gösterirler. Bundan dolayı tutumların ölçülmesi ve değerlendirilmesi davranışlar hakkında ön bilgi edinilmesini kolaylaştıracaktır (İnceoğlu, 2011, 63). Tutum, eğitimde en önemli yapılardan biridir. Özellikle soyut düşüncelerin olduğu ve estetik anlayışın kişisel yorumla birleştiği bir ders olan Türk edebiyatı dersi için “tutumlar” daha da önemli bir konumdadır. Morgan (1995)'a göre tutumlar direkt olarak gözlenemez fakat kişinin duyguları, düşünceleri ve davranışı tutumu yüksek oranda etkileyebilmektedir. Demirel (1993) ise tutumu; kişinin belli insanlara, objelere ve durumlara karşı belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak tanımlamıştır. Birçok tanıma göre tutumun davranış ve düşünceleri etkilediği gibi davranış ve düşüncelerden de etkilenmektedir (Ülgen, 1997, 90). Bu açıdan bakıldığında kişinin bir derse yönelik başarı motivasyonu aynı zamanda o derse karşı tutumu hakkında da ipucu verir. Tutumlar soyut kavramlardır ve bu sebeple ölçülmesi oldukça zordur. Tutumları ölçmek için birçok teknik geliştirilmiştir. Bunların arasında en sık kullanılanı tutum ölçeğidir (Tavşancıl, 2014, 103-107).

Bu araştırma Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak

için yapılmıştır. Alan yazın incelemesi sonucunda Türk edebiyatı ile tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmanın ile Türk edebiyatı dersine yönelik tutumların ortaya konması ve edebiyat eğitimi ile ilgili çalışmalara ışık tutması hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın problem sorusunu “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine karşı tutumları hangi düzeydedir?” olarak ifade edilmektedir. Bu problem doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine karşı tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine karşı tutumları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine karşı tutumları kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

2.Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine karşı tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada, var olan bir durumun kendi koşulları içinde ortaya koyulması söz konusu olduğu için betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2014). Betimsel tarama modelinin temel amacı, bireylerin herhangi bir konu üzerinde duygu, düşünce ve görüşlerini çoğunlukla geniş kitlelerden elde etmektir (Erözkan, 2007).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 362 (%55,8)'si erkek ve 456 (%44,2)'si kız olmak üzere toplamda 819 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin 157'si (%19,2) Fen Lisesinde, 111'i (%13,6) Sosyal Bilimler Lisesinde, 148'i (%18,1) Anadolu Lisesinde, 151'i (%18,4) Sağlık Meslek Lisesinde, 143'ü (%17,5) Teknik ve Meslek Anadolu Lisesinde, 109'u (%13,3) İmam Hatip Anadolu Lisesinde eğitim görmektedir. Bunun yanında öğrencilerin 261'i (%31,9) her gün, 218'i (%26,6) haftada bir, 166'sı (%20,3) ayda bir, 73'ü (%8,9) üç ayda bir, 101'i (%12,3) senede bir ya da daha nadir kitap okuduğunu belirtmektedir. Araştırmanın çalışma grubuna seçilen öğrencilerin cinsiyetleri okul türleri ve kitap okuma sıklığına vermiş oldukları cevapların oranları Tablo.1'de sunulmuştur.

Tablo.1

Demografik Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kız	362	44,2
Erkek	456	55,8
Toplam	818	100,0
Okul Türü		
Fen Lisesi	157	19,2
Sosyal Bilimler Lisesi	111	13,6
Anadolu Lisesi	148	18,1
Sağlık Meslek A.Lisesi	151	18,4
Teknik Meslek A.Lisesi	143	17,5
İmam Hatip A.Lisesi	109	13,3
Toplam	819	100,0
Kitap Okuma Sıklığı		
Her gün	261	31,9
Haftada bir	218	26,6
Ayda bir	166	20,3
Üç ayda bir	73	8,9
Senede bir ya da daha az	101	12,3
Toplam	819	100,0

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Veyis (2015) tarafından geliştirilen 27 maddelik Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek ilgi, önem, kaçınma ve bilgi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlara ilişkin yapılan Cronbach Alpha testine göre İlgi boyutu .91, Önem boyutu .90, Kaçınma boyutu .88, Bilgi boyutu .86 ve toplam güvenilirlik katsayısının .88 olduğu görülmüştür. Ayrıca Veyis (2015)'in yapmış olduğu iç tutarlılık testine göre ölçek toplamı için .82 ve alt boyutlar için sırasıyla .81, .81, .79 ve .78 şeklinde katsayı değerleri sıralanmaktadır. Verilen SPSS 22 programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen veriler bağımsız örnekleme t testi ve tek yönlü ANOVA teknikleriyle analiz edilmiştir. Verilerin alt boyutları üzerinde normallik dağılımı gösterip göstermediğini araştırmak için yapılan test sonucu Skewness ve Kurtosis değerlerinin normal dağılım sağladığı görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013).

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarına ilişkin t-testi sonuçları

Tablo.2

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	df	p	
İlgi Boyutu	Erkek	362	28,00	10,08	-2,68	816	0,007
	Kız	456	29,91	10,06			
Önem Boyutu	Erkek	362	25,66	7,95	-3,32	816	0,001
	Kız	456	27,47	7,58			
Kaçınma Boyutu	Erkek	362	9,25	4,59	2,34	816	0,019
	Kız	456	8,53	4,07			
Bilgi Boyutu	Erkek	362	12,66	4,28	-4,12	816	0,00
	Kız	456	13,84	3,81			

Tablo.2'de belirtildiği gibi kız öğrencilerin Türk edebiyatı dersinde ilgi, önem ve bilgi boyutlarında erkeklere göre daha yüksek; kaçınma boyutunda ise daha düşük puanlı tutum ortaya koydukları görülmektedir. *İlgi* alt boyutuna göre erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık ($t(816)=-2,86$, $p<0,05$); *önem* alt boyutuna göre erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık ($t(816)=-3,32$, $p<0,05$); *kaçınma* alt boyutunda erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık ($t(816)=2,34$, $p<0,05$); *bilgi* alt boyutunda ise erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık ($t(816)=-4,12$, $p<0,05$) bulunmaktadır.

Yapılan bu çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni üzerinde ilgi, önem, kaçınma ve bilgi boyutlarında kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya konulmuştur. Özdemir (2008)'in 9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatına dair tutumlarının incelendiği çalışmasında aynı şekilde kız öğrencilerin anlamlı biçimde erkek öğrencilerden yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca Karadağ (2012)'in Türk edebiyatı dersine yönelik tutumların incelendiği çalışmasında kız öğrencilerin 7 farklı boyutun tamamında erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya konulmuştur. 11. Sınıf tanzimat edebiyatı konusuna yönelik Çınar (2016)'in araştırmasına bakıldığında aynı şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülür. Erdem (2013)'in yapmış olduğu çalışma da aynı sonucu vermektedir. Yetim (2002)'in Türk edebiyatıyla paralel olan Türkçe dersiyle ilgili yaptığı araştırmada kız öğrencilerin ortalamalarının aynı şekilde anlamlı derecede yüksek olduğu görülür. Kaya, Arslantaş ve Şimsek (2009)'in Türkçe

üzerine yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunların yanında Kazazoğlu (2013)'nin Türkçe ve İngilizce üzerine yapmış olduğu çalışmada Türkçe dersinde kız öğrencilerin erkeklere oranla anlamlı derecede daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen erkek öğrencilerin aynı şekilde İngilizce dersinde anlamlı derecede daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. İngilizce ve Türkçe derslerindeki bu farkın sebebi anadil ve yabancı dil arasındaki farklı algılamalardan kaynaklanabilmektedir.

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin okul türüne göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Tablo.3

		Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
İlgi Boyutu	Gruplar Arası	9554,910	5	1910,982	20,99	,000
	Grup İçi	74001,547	813	91,023		
	Toplam	83556,457	818			
Önem Boyutu	Gruplar Arası	3873,697	5	774,739	13,73	,000
	Grup İçi	45851,632	813	56,398		
	Toplam	49725,328	818			
Kaçınma Boyutu	Gruplar Arası	1258,414	5	251,683	14,60	,000
	Grup İçi	14014,585	813	17,238		
	Toplam	15272,999	818			
Bilgi Boyutu	Gruplar Arası	847,842	5	169,568	10,84	,000
	Grup İçi	12712,343	813	15,636		
	Toplam	13560,186	818			

Tablo.3'teki ANOVA analizine göre ilgi alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($F(5,813)=20,99$, $p<0,05$). *İlgi* alt boyutuna göre Fen Lisesinin 26.49, Sosyal Bilimler Lisesinin 34.71, Anadolu Lisesinin 25.00, Teknik Meslek Lisesinin 32.05, Sağlık Meslek Lisesinin 27.03, İmam Hatip Lisesinin 31.48 ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett-c testinin sonuçlarına göre Fen Lisesi – Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi – İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi – Teknik Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi - Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi - Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi - Teknik Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi – İmam Hatip Lisesi, Teknik Meslek Lisesi - Sağlık Meslek Lisesi ve Sağlık Meslek Lisesi – İmam Hatip Lisesi arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Önem alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($F(5,813)=13,73$ $p<0,05$). *Önem* alt boyutuna göre Fen Lisesinin 25.19, Sosyal Bilimler Lisesinin 28.45, Anadolu Lisesinin 24.01, Teknik Meslek Lisesinin 30.39, Sağlık Meslek Lisesinin 25.7, İmam Hatip Lisesinin 27.01 ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett-c testinin sonuçlarına göre Fen Lisesi – Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi – Teknik Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler – Sağlık Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi - Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi - Teknik Meslek Lisesi, Teknik Meslek Lisesi – İmam Hatip Lisesi ve Teknik Meslek Lisesi - Sağlık Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kaçınma alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($F(5,813)=14,60$, $p<0,05$). *Kaçınma* alt boyutuna göre Fen Lisesinin 9.99, Sosyal Bilimler Lisesinin 6.62, Anadolu Lisesinin 10.07, Teknik Meslek Lisesinin 7.53, Sağlık Meslek Lisesinin 9.01, İmam Hatip Lisesinin 9.34 ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett-c testinin sonuçlarına göre Fen Lisesi – Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi – Teknik Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi - Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler – İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi – Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi – Teknik Meslek Lisesi, Teknik Meslek Lisesi – Sağlık Meslek Lisesi ve -Teknik Meslek Lisesi – İmam Hatip Lisesi arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Bilgi alt boyutunda ise anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($F(5,813)=10,84$, $p<0,05$). *Bilgi* alt boyutuna göre Fen Lisesinin 12.92, Sosyal Bilimler Lisesinin 13.63, Anadolu Lisesinin 11.85, Teknik Meslek Lisesinin 15.15, Sağlık Meslek Lisesinin 13.05, İmam Hatip Lisesinin 13.52 ortalama puanına sahip

olduğu görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett-c testinin sonuçlarına göre Fen Lisesi – Teknik Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi – Teknik Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi - Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi – Teknik Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi - Teknik Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi – İmam Hatip Lisesi, Teknik Meslek Lisesi – İmam Hatip Lisesi ve Teknik Meslek Lisesi – İmam Hatip Lisesi arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada okul türü değişkeni üzerinde yapılan analizde ilgi, önem, kaçınma ve bilgi boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Analiz sonucunda özellikle Teknik ve Meslek Anadolu Lisesi öğrencilerinin olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Erdem (2013)'in yapmış olduğu çalışmada da anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Anadolu lisesi ve Meslek Liselerinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. Bununla beraber Karadağ (2012)'in yapmış olduğu çalışmada Anadolu öğretmen lisesinin ve kız meslek lisesinin ortalama puanları diğer liselerden anlamlı şekilde farklılaştığı görülür. Buna karşın Arslan (2015)'in araştırmasında Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Lisesi diğer liselere göre anlamlı derece yüksek ortalama puana sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Güven (2010)'in araştırmasına göre en düşük ortalamaya sahip olan okul Endüstri Meslek Lisesi iken en yüksek ortalamaya sahip olan okul ise Ticaret Meslek Lisesidir. Bunun yanında Çınar (2016)'ın 11. Sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatına yönelik tutumlarını incelediği çalışmada en yüksek ortalama puan imam hatip lisesine ait iken en düşük ortalamanın meslek lisesine ait olduğu görülmüş ve liseler arasında anlamlı farklar ortaya konulmuştur.

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sıklığına göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Tablo.4

		Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
İlgi Boyutu	Gruplar Arası	6721,559	4	1680,390	17,80	,000
	Grup İçi	76834,897	814	94,392		
	Toplam	83556,457	818			
Önem Boyutu	Gruplar Arası	2498,865	4	624,716	10,76	,000
	Grup İçi	47226,463	814	58,018		
	Toplam	49725,328	818			
Kaçınma Boyutu	Gruplar Arası	740,480	4	185,120	10,36	,000
	Grup İçi	14532,519	814	17,853		
	Toplam	15272,999	818			
Bilgi Boyutu	Gruplar Arası	382,834	4	95,708	5,91	,000
	Grup İçi	13177,352	814	16,188		
	Toplam	13560,186	818			

Tablo.4'teki ANOVA analizine göre ilgi alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır $F(4,814)=17,80$, $p<0,05$). *İlgi* alt boyutunda kitap okuma sıklığına göre her gün okuyanlar 32.49, haftada bir okuyanlar 29.30, ayda bir okuyanlar 27.55, üç ayda bir okuyanlar 27.17, senede bir veya daha nadir okuyanlar 23.61 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre her gün kitap okuyanların diğer tüm birimlerden anlamlı derece yüksek ortalama sahiptir. Ayrıca haftada bir kitap okuyanlar - senede bir veya daha nadir, ayda bir okuyanlar - senede bir veya daha nadir arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Önem alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır $F(4,814)=10,76$, $p<0,05$). *Önem* alt boyutunda kitap okuma sıklığına göre her gün okuyanlar 28.52, haftada bir okuyanlar 26.83, ayda bir okuyanlar 26.33, üç ayda bir okuyanlar 25.64, senede bir veya daha nadir okuyanlar 22.81 ortalama puanlarına

sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre her gün kitap okuyanlar – ayda bir, üç ayda bir, senede bir veya daha nadir arasında; haftada bir okuyanlar – senede bir veya daha nadir okuyanlar arasında; ayda bir okuyanlar - senede bir veya daha nadir okuyanlar arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Kaçınma alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($F(4,814)=10,36$, $p<0,05$). Kaçınma alt boyutunda kitap okuma sıklığına göre her gün okuyanlar 7.84, haftada bir okuyanlar 8.50, ayda bir okuyanlar 9.45, üç ayda bir okuyanlar 9.61, senede bir veya daha nadir okuyanlar 10.70 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett-c testinin sonuçlarına göre her gün kitap okuyanlar – ayda bir, üç ayda bir, senede bir veya daha nadir arasında; haftada bir okuyanlar – senede bir veya daha nadir okuyanlar arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Bilgi alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($F(4,814)=5,91$, $p<0,05$). Bilgi alt boyutunda kitap okuma sıklığına göre her gün okuyanlar 14,16, haftada bir okuyanlar 13,34, ayda bir okuyanlar 12,74, üç ayda bir okuyanlar 13.17, senede bir veya daha nadir okuyanlar 12.13 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre her gün kitap okuyanlar – ayda bir, senede bir veya daha nadir arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada kitap okuma değişkeni üzerinde yapılan analizde ilgi, önem, kaçınma ve bilgi boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kitap okuma oranı arttıkça Türk edebiyatına yönelik olumlu tutumların da puanlarının arttığı görülmüştür. Buna benzer bir şekilde Özdemir (2008) ve Karadağ (2012)'in çalışmalarına göre kitap okuma sıklığı arttıkça Türk edebiyatına yönelik tutumlar olumlu bir hal almaya başladığı ortaya konulmuştur. Bununla Karakuş Aktan (2013)'in dil ve anlatım dersine yönelik tutumları incelediği çalışmada kitap okuma sıklığı maddeleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. En fazla kitap okuma oranına sahip grubun en yüksek olumlu tutum puanına sahip olduğu görülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Türk edebiyatı dersi öğrencileri hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan etkileyen bir derstir. Aynı zamanda bir sanat dalı da olan edebiyat liselerde zorunlu ders olarak okutulmasından dolayı da oldukça önemlidir. 6 farklı okul türünde 819 öğrenci üzerinde yapılmış olan bu çalışma öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları cinsiyet, okul türü ve kitap okuma sıklığı değişkenlerini üzerinden ortaya konulmaya çalışmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilgi, önem, kaçınma ve bilgi boyutlarında cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bunun yanında okul türü değişkeninde teknik meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesinin alt boyutlarda genelde yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen fen lisesi ve Anadolu lisesinin düşük ortalamaya sahip olması sebebiyle anlamlı farklılığa sahip olması dikkat çekicidir. Ayrıca kitap okuma sıklığı değişkeni üzerinde yapılan analize göre her gün kitap okuyan öğrencilerin Türk edebiyatı dersinde anlamlı derecede olumlu tutum içinde oldukları açık şekilde görülmüştür. Bu bulgular ışığında yapılan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki farklılığın en aza indirilebilmesi için erkek öğrencilerin tutumlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Yapılan çoğu çalışmada erkek öğrencilerin daha düşük ortalama puanlarına sahip olmasının nedeni araştırılmalıdır.
- Liseler arasındaki farkı en aza indirmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle tutum ortalama puanı düşük olan Anadolu liselerinde ve Fen liselerinde Türk edebiyatı dersine yönelik daha fazla etkinlik yapılmalıdır.
- Öğrencilerin daha fazla kitap okuması için onlara daha fazla imkan sağlanmalı ve Türk edebiyatı dersinin işlenişinde kitap okumaya yönelik adımlar konmalıdır.

- Kitap okumayı teşvik eden ve önemine dikkat çeken konferans, proje, yarışma v.b. çeşitli etkinlikler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Argın, F. S. (2013). Ortaokul Ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, F. N. (2015). 11. Sınıf Öğrencilerinin Romana Karşı Tutum ve Roman Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi (Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi Ve Beşikdüzü İmkb Anadolu Lisesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bulut, M. & Orhan, S. (2012). Türkçe-Edebiyat Ders Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme. The Journal of Academic Social Science Studies, 5(8), 297-311.
- Çetin, S. (2013) Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisi (Muş İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çetişli, İ. (2006). "Edebiyat Eğitiminde Edebi Metnin Yeri ve Anlamı ". Milli Eğitim.Cilt: 196,52.
- Çınar, A. (2016). 11. Sınıf Öğrencilerinin Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demirel, Ö. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Usem Yayınları, (10).
- Erdem, C. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2013(11).
- Ergin, M. (2002). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Erözkan, A. (2007). Eğitim Psikolojisinde Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri. Eğitim Psikolojisi (13-36). İstanbul: Lisans Yayınları.
- Güven, C. (2010). On Birinci Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Zonguldak İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- İnceoğlu, M. (2011). Tutum. Algı, İletişim, Beykent Üniversitesi Yayınları, (69).
- Karadağ, B. A. (2012). Ortaöğretim Öğrencileri Ve Öğretmenlerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi: Taşköprü Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş Aktan, E. (2013). Öğrencilerin Dil Ve Anlatım Dersine Yönelik Tutumlarının Akademik Başarılarıyla İlişkisi (Çankaya İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi (27. Baskı), Nobel Yayınevi, Ankara.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunlar. TÖMER Dil Dergisi. Ankara Üniversitesi. S, 65, 5-17.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ., & Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 30(30).
- Kazazoğlu, S. (2011). Anadili Ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara
- MEB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2011). Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9,10,11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2015). Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9,10,11,12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara
- Morgan, Clifford T. (1995). Psikolojiye Giriş (Çev. Hüsnü Arıcı ve diğ.), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü yayınları, 11. Baskı, Ankara. Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Özdemir, B. (2008). 9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, İlköğretim Online, 5 (1), 23-29. Online: [Http://ilkogretim-online.org.tr](http://ilkogretim-online.org.tr). Erişim Tarihi : 22.08.2017

- Sucu, A. O. (2013). Kültür Aktarımında Edebiyat Eğitiminin nemi. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi, (21).78.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Taşdelen, V. (2006). Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım. Milli Eğitim. Cilt: 196,52.
- Tavşancıl, E. (2014). Tutumların llmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Dil Kurumu. (2017). Güncel Türkçe Sözlük. Çevrimiçi) [Http://Www.Tdk. Gov.Tr/İndex.Php](http://www.tdk.gov.tr/index.php).
- Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kurumlar ve Uygulamalar. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Yetim, H. (2002). İlköğretim ğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları zerine Bir Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

COGNITIVE ANALYSIS OF BIOGRAPHICAL UNIVERSAL ACQUIREMENTS OF SECONDARY EDUCATION TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING PROGRAM

Dr. Öğr. Ü. Suat DONUK

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, suatdonuk@hotmail.com

Dr. Öğr. Ü. Cenk YOLDAŞ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, cenkyoldas@hotmail.com

ABSTRACT

Biography; It comes from the words "bios (vitality)" and "graphe (writing)" in Latin and carries the meaning of a book that tells the life of a well-known person. The first simple examples of the tombstone biography, which contains information about the individual, and the parallel life of Plutarchus, are regarded as the first literary example. The biography, which is one of the Turkish literary texts, is considered as a unit in Turkish Language and Literature lesson in the secondary education institutions of the MEB. The aim of this research is to classify and evaluate the achievements of Biography Unit according to the cognitive skills in the Teaching Programs (2011-2015-2017) held in different periods for the lesson of Turkish Language and Literature of Secondary Education of the Ministry of National Education and to propose a program. Content analysis method was used in qualitative analysis methods. Based on the content analysis, the achievements of the MEB Secondary Turkish Language and Literature curriculum biography unit were classified according to Bloom's Educational Objectives Taxonomy. This classification consists of classifying the achievements of the programs in the computer environment by means of content analysis, determining the gains according to the determined steps, and making the necessary groupings into tables. As a result of this research, it was observed that the achievements of MEB Secondary Turkish Language and Literature biography unit were based on Bloom's classification of cognitive domain, but higher cognitive skills were observed in this classification than in lower cognitive skills. It has been found that while there are many examples of the understanding step of gains, there are fewer gains in application and synthesis steps. In this direction, some opinions were presented in accordance with the distribution of the cognitive skill steps of the student achievements of the biography unit of the MEB secondary language Turkish Language and Literature curriculum.

Key Words: Turkish Language and Literature curriculum, cognitive behavior level, biography unit.

ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMI BİYOGRAFİ ÜNİTESİ KAZANIMLARININ BİLİŞSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Biyografi; Latince "bios (canlılık)" ve "graphe (yazı)" kelimelerinden meydana gelmekte ve tanınmış bir kişinin hayatını anlatan kitap anlamını taşımaktadır. Şahıs hakkında bilgi içeren mezar taşları biyografinin ilk basit örnekleri, Plutarkhos'un *Paralel Hayatlar* adlı eseri ise ilk edebî örneği olarak kabul görmektedir. Türk edebiyatı metin türlerinden biri olan biyografi MEB ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı dersinde bir ünite olarak ele alınmaktadır. Bu araştırmanın amacı, MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi için farklı dönemlerde düzenlenen Öğretim Programları'nda (2011-2015-2017) Biyografi Ünitesi kazanımlarını bilişsel becerilere göre sınıflandırıp inceleyerek programa ilişkin öneriler ortaya koymaktır. Araştırmada nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizinden yola çıkarak MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı biyografi ünitesi kazanımları Bloom'un Eğitim Hedefleri Taksonomisi'ne göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, programlardaki kazanımların içerik analizi yöntemiyle bilgisayar ortamında tasnif edilmesi, kazanımların belirlenen basamaklara göre tespit edilmesi ve gerekli gruplandırmaların tablolar haline getirilmesi sürecinden oluşmuştur. Bu araştırma sonucunda, MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı biyografi ünitesi kazanımlarının Bloom'un bilişsel alan sınıflandırılmasına göre yapılmış olduğu, fakat bu sınıflandırmada üst düzey bilişsel becerilerin, alt düzey bilişsel becerilere göre daha çok bulunduğu gözlemlenmiştir. Söz konusu kazanımların kavrama basamağına ait birçok örneği bulunurken, uygulama ve sentez basamaklarına ait kazanımların daha az ölçüde bulunduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda MEB ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi programlarındaki biyografi ünitesine ait öğrenci kazanımlarının bilişsel beceri basamaklarının dağılımına uygun bazı görüşler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı, bilişsel davranış düzeyi, biyografi ünitesi.

Giriş

Biyografi; Latince "bios (canlılık)" ve "graphe (yazı)" kelimelerinden meydana gelmekte ve tanınmış bir kişinin hayatını, ona ait tüm bilgileri anlatan kitap anlamını taşımaktadır (Ekinci, 2014). Biyografya kelimesi ilk olarak 17. yüzyılda İngiltere'de kullanılmış, 1721'den itibaren Fransızcaya geçmiştir (Aslan, 2006).

Tarihle iç içe bir tür olan biyografi, insanlıkla yaşıt bir bilim dalıdır. Sözlü edebî türlerde, özellikle destanlarda biyografinin izlerine rastlamak mümkündür. Yazılı ürünler arasında mezar taşları, mersiyeler, kutsal kitaplar biyografinin ilk örnekleri olarak kabul edilmektedir (Yıldız, 2011). Örneğin M. Ö. 1350'de Hitit Kralı II. Mursilis, diktirdiği anıtta hem kendisinin hem de babasının yaşamından

ve yaptıklarından söz etmiştir(Akar, 2013). Fakat bunlar günümüzdeki anlamıyla biyografi türünü tam olarak karşılamamaktadır.

Edebi eser bağlamında ilk biyografi örneği olarak Plutarkhos'un M.S. I. yüzyılda kaleme aldığı Bioi Paralleleoi (Paralel Hayatlar) adlı kitabı kabul edilmektedir(Zengin,1994). Batı edebiyatında biyografi, çoğunlukla 12. yüzyıla kadar azizlerin efsanevi yaşamlarını konu edinen, bizdeki menakıpnâmelere benzeyen hagiography türünde devam etmiştir. Günümüzdeki gibi gerçekçi biyografi kitapları 16. Yüzyıldan itibaren ağırlık kazanmıştır. 16. Yüzyılda William Roper'in Life of Sir Thomas More'u, 17. Yüzyılda Izaak Walton'ın Lives'ı, 18. yüzyılda Samuel Johnson'ın The Life of Savage'ı, batıda görülen önemli biyografik eserlerdir(Çelebioğlu,2007).

İslâm medeniyetine mensup toplumlarda genellikle biyografi yerine hal tercümesi, terceme-i hâl, tercemetü'l-ahvâl kelimeleri kullanılmıştır(Tahirülmevlevi, 1994). Hal tercümelerinin bir araya getirilmesiyle oluşan eserlere tabakat adı verilmiştir(Durmuş, 2010). Batı medeniyetinde biyografi I. yüzyılda ilk örneğini verip tek bir koldan, yavaş bir seyirle gelişimini sürdürmüştür. Doğu medeniyetinde ise tabakat türünde ilk eserlere yedi asır sonra, İslâmiyet'in ilk vakitlerinde rastlanmaktadır. Fakat çeşitli nedenlerden dolayı İslam medeniyetinde hal tercümesi kısa bir zaman aralığında oldukça gelişim kaydetmiştir. Bu nedenlerden ilki Hz. Muhammed'in yaşamına duyulan meraktır. Nitekim İslâm dininin *Kur'an-ı Kerim*'den sonraki kaynakları olan hadis ve sünnet Hz. Peygamber'in (ö. 11/632) hayatını bilmeyi gerektirmektedir. Bu yüzden Hz. Muhammed'in yaşamını, şahsiyetini, tebliğ faaliyetlerini, siyasî ve askerî mücadelelerini konu alan siyer ve megâzî(Fayda, 2009) ile sözlerini, fiillerini, tasviplerini tespit, nakil ve anlamaya dayalı hadis ilmi ortaya çıkmıştır(Kandemir, 1997). Hilye(Uzun, 1998) ve şemail(Kandemir, 2010) İslâm peygamberine (s.a.v.) verilen önemden dolayı doğu medeniyetinde ortaya çıkmış, şahsî bilgileri konu edinen diğer ilimlerdir.

Müslüman toplumlarda biyografi türünün gelişmesinde ön ayak olan hususlardan biri de İslâm âlimlerinin hadis derleme çalışmalarıdır. Hadisler insanları ihtilafa düştükleri konularda aydınlatır. Namazların hangi vakitlerde kaçır rekât ve nasıl kılınacağı; orucun nasıl tutulacağı; zekâtın hangi mallardan, ne kadar verileceği; haccın nasıl yapılacağı gibi hususlar *Kur'an*'da yer almayıp hadislerle açıklık kazanmıştır. Bu yüzden Müslümanlar için üstün bir değer ifade etmektedir(Kandemir).

Hz. Osman'ın (ö. 35/656) şehadetinden sonra kötü niyetli insanlar hadis uydurma faaliyetlerine girişmiştir. Bunun üzerine hadislerin tedvini elzem hale gelmiştir. Hadis uydurma faaliyetlerinden dolayı râviler titizlikle takip edilmiş, yaşayışları, dürüstlükleri, yalan söyleyip söylemedikleri, hafızalarının zayıf olup olmadığı araştırılmış; bunun sonucunda râvilerin hâl tercemeleri hakkında geniş bir birikim meydana gelmiştir(Kandemir). Hadis isnad edilen râvilerin hayatına dair bu toplu bilgilerin olduğu terâcim kitapları adı verilen eserler yazılmıştır(Ahatlı, 2015).

Hadis çalışmaları neticesinde henüz H. I / M. VII. yüzyılda önemli bir seviyeye gelen biyografik birikim H. II. / M. VIII. asırdan itibaren eserlere dönüşmeye başlamıştır. Nitekim H. I / M. VII. yüzyılda Abdullah bin Abbas (ö. 68/687-88), Enes bin Mâlik (ö. 93/711-12) gibi râvi sahabîler, H. II / M. VIII. asırda Süfyân es-Sevrî (ö. 161/778), Hişam bin Urve (ö. 146/763) gibi muhaddisler hadisleri rivayet ederken râvilerin hayatı hakkında bilgi toplamış, bu bilgileri naklettikleri hadislerle birlikte aktarmışlardır(Donuk, 2016). Hadislerin müstakil kitaplar şeklinde tertip edilmesiyle birlikte râvilerin yaşamları hakkındaki bilgilerin de ayrı eserlerde toplanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun neticesinde tabakât adı verilen, bütünüyle biyografik bilgiler ihtiva eden bir telif türü ortaya çıkmıştır. İslâm âleminde bu türün ilk örneğinin Muâfâ bin İmrâr'ın (ö. 185/801-2) *Kitâbü Tabakâti'l-muhaddisîn* adlı eseri olduğu bilinmektedir(Efendioğlu,2010).

İslam kültür âleminde hadis râvilerinin hayatlarının incelenmesiyle başlayan biyografi, ilerleyen yıllarda toplumun çeşitli katmanlarındaki kişileri de konu edinmeye başlamıştır. Bu bağlamda İslam âleminde hadis nâkilllerinden sonra sahabe, tâbiîn, hükümdar, vezir, âlim, edip, şâir, sanatkâr, sûfi ve düşünürlerin hayatlarını anlatan kitapların telif edildiği görülmektedir(Durmuş). Toplumun iler gelenlerini ele alan bu eserlerden sonra konusu kâtip, fâkih, kurra-hâfız, lügatçi, musiki-şinâs, eşraf cömert, cesur ve sakatlar gibi alelâde diyebileceğimiz kişilerin yaşam bilgileri olan kitapları

yazıldığına dahi şahit olunmaktadır(İsen, 2009).

İslam âleminin önemli bir sahası olan Osmanlı Devleti'nde biyografi, Arap tabakât geleneği ile İrar tezkire geleneğinin etkisi altında ilerlemiştir. İslami edebiyatın birer nev'i olan siyer, mevlid, İskender-nâme ve menâkıb-nâmeleri saymazsak gerçek anlamda biyografi çalışmaları XVI. asırda başlamaktadır(Özcan,2010). Osmanlı sahasında biyografi türünün en yaygın örnekleri olarak şairlerin yaşamlarının anlatıldığı şura tezkirelerini göstermek mümkündür. H. 945/ M. 1538 senesinde yazım tamamlanan Sehî Bey'in (ö. H. 955/ M. 1548-49) *Heşt Behişt*'i(İsen) Osmanlı sahası Türk edebiyatının ilk tezkiresidir(Furat,1985). Osmanlı edebiyatında tezkireler dışında önemli başka biyografik eserler mevcuttur. Bunlardan biri Taşköprizâde Ahmed İsmâeddin Efendi'nin (ö. H. Receb 968/ M. Mart-Nisan 1561) H. 965/ M. 1557-58 yılında Arapça yazdığı *eş-Şakâiku'n-nu'mâniyye* isimli eseridir. Kad ve müderrislerin yaşam öykülerini anlatan eser oldukça beğeni kazanmış, müellifi henüz sağker Türkçeye tercüme edilmiştir(Özcan). Türk biyografisi Tanzimat edebiyatına kadar ağırlıklı olarak şura tezkireleri ve *Şakâiku'n-nu'mâniyye*'ye zeyiller yazmak suretiyle ilerlemiştir.

Türk edebiyatının önemli mensur türlerinden biri olan biyografi, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının hazırladığı Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarında ünite olarak ele alınmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları öğrencinin kazanımlara en etkin biçimde ulaşabilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Özellikle de öğrenci kazanımlarının çağdaş eğitim anlayışına ve bilgiyi edinme kuramına göre hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Öğrenci kazanımlarının; farklı yetenek, kültür ve zevklere hitap edebilen; öğrenciye bilgiyi değerlendirip yorumlayarak kendi evrenini zenginleştirmede yardımcı olabilecek şekilde hazırlanmış olduğu ifade edilmiştir (MEB 2011).

Türk Dil Kurumu'na göre taksonomi, sınıflandırma ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Her alanda kullanılan taksonomi metodu, eğitim alanında da öğrenme hedeflerinin sınıflandırılması amacıyla da kullanılmıştır. Öğrenme hedeflerini tanımlamak, öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşması için bir yol haritası niteliği taşımaktadır. Öğrenim süreci sınıflandırılması üç ana başlık altında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarında Bloom tarafından ortaya konulmuştur (Temizkan; Sallabaş, 2011). Bloom'un bu çalışmasında bilişsel alan sınıflandırılması bilginin hatırlama, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerinden oluşan altı ana basamak altında incelenmiştir (Bloom, 1956).

Gronlund ve Linn (1995), Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi'nin altı seviyesini ve bu seviyelerdeki öğrenme çıktılarını niteleyen kelimeleri aşağıdaki gibi gruplandırmıştır (Dindar ve Demir, 2006).

Bilişsel Alan Basamakları	Öğrenme Çıktılarını Niteleyen Anahtar Kelimeler
<i>Bilgi</i> seviyesindeki hedefler öğrencinin hatırlamasını gerektirir. Bilgi seviyesinde hedeflerle öğrencilerin; problem çözme stratejileri, terminoloji ve gerçekler ile ilgili bilgileri tanıması ve hatırlaması istenir.	Tanımlar, Listeler, Eşleştirir Geri çağırır, Adlandırır, Seçer...
<i>Kavrama</i> : Kavrama seviyesindeki hedefler anlama düzeyi gerektirir. Hedefler öğrencinin iletişim formlarını değiştirmesini, okuduğunu yeniden ifade etmesini, iletişim bölümleri arasındaki bağlantıları ve ilişkileri görmesini veya bilgiden elde edilen sonuçları çizmesini içerir.	Dönüştürür, Savunur, Farklı ifade eder, Ayırır eder, Açıklar, Tahmin eder, Geneller, Sonuç çıkarır, örnekler verir...
<i>Uygulama</i> : Uygulama seviyesindeki hedefler öğrencinin önceden öğrendiği bilgiyi kullanmasını gerektirir. Uygulamanın kavramadan farkı, konuyla ilgili verilen problemlerin uygulama gerektirmesidir. Bu nedenle öğrenci problemi çözmeye önceki bilgilerden neyin kullanılması gerektiği konusunda ne soruya ne de konuya güvenebilir.	Transfer eder, Geliştirir, Hesaplar, Hazırlar, Organize eder, Kullanır, Çözer, ilişkilendirir, Uygular, Çalıştırır, Değiştirir...
<i>Analiz</i> : Analiz seviyesindeki hedefler bir bütünün anlaşılması için neden sonuç ilişkisi kurarak parçalarına ve öğelerine bölünmesini gerektirir. Bu bölümlerin açıklamasını, bölümler arasındaki ilişkilerin analizini ve bütünsel ilkelerin tanımını içerir.	Parçalarına böler, Destekler, Analiz eder, Delil toplar, Ayırır, Sonuca varır, ilişkilendirir, benzerlik ve farklılıkları belirler...
<i>Sentez</i> : Sentez seviyesindeki hedefler gözlemler ve tecrübeler sayesinde elde edilen bilgilerden yeni bir bütün oluşturulmasını gerektirir.	Önerir, Birleştirir, Geliştirir, Organize eder, Düzenler, İlişkilendirir, yaratır, oluşturur, tasarlar...
<i>Değerlendirme</i> : Değerlendirme seviyesindeki hedefler bilginin verilen amaç için yargılanmasını gerektirir. Değerlendirme bilişsel alandaki öğrenme çıktılarının en yüksek seviyesidir.	Karşılaştırır, Sonuca varır, Kanıtlar, Tahmin eder, Eleştirir, Ölçer...

Tabloda belirtilen nitelikler ile belirlenen kazanımların; öğrencilerin hatırlama, kavrama ve uygulama gibi becerilerinin yanı sıra analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi becerilerine de hitap etmesi kaçınılmaz olmuştur (Tahaoğlu, 2014). Bu durumdan yola çıkılarak hazırlanan bu araştırma, MEB ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi 2011, 2015, 2018 öğretim programlarının Biyografi ünitelerine ait öğrenci kazanımlarının bilişsel becerilere göre sınıflandırılıp incelenmesiyle oluşturulmuştur.

Araştırmanın Yöntemi

2011, 2015, 2018 yıllarında yayınlanan Türk Edebiyatı öğretim programlarının incelendiği bu araştırma içerik analizi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada içerik analizi, bu yönlerinin yanı sıra birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Bauer, 2003; Fraenkel ve Wallen, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak, nitel veriyi oluşturan öğrenci kazanımları, ölçütler ile incelenerek nicel verilere dönüştürülmüştür. Öncelikle, 2011, 2015, 2018 yıllarında düzenlenen Türk Edebiyatı dersi öğretim programında yer alan Biyografi Ünitesine ait öğrenci kazanımları bölümü ünitelere göre taranmıştır. Gruplama standardı olarak Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi'nden yararlanılmış ve bu kıstaslarla programdaki öğrenci kazanımları taksonomi basamaklarına göre araştırmacılar tarafından sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2005 yılı karar; 2011, 2015, 2018 yılı düzenleme tarihli IX, X, XI ve XII. sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırma, bu programda yer alan biyografi ünitesi "öğrenci kazanımları" bölümünü kapsamaktadır.

Bulgular

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi Biyografi konuları 2011, 2015, 2018 öğretim programlarının içerdiği öğrenci kazanımları göz önünde bulundurularak, bilişsel becerileri sınıflandırılmasına göre düzenlenmiş ve bu düzenlenmeye ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

MEB 2011 Yılı Dil Ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar Öğretim Programı (Yıllık)

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun hazırladığı 2011 öğretim programına göre Türk dili ve edebiyatı dersi, "Dil ve anlatım" ile "Türk edebiyatı" olmak üzere iki ayrı ders biçiminde ele alınmıştır. Bu program yıllık olarak hazırlanmıştır. Biyografi ünitesi 2011 programında Dil ve anlatım dersi içerisinde, 11. Sınıflar düzeyinde yer almaktadır. Ünitenin ismi Biyografi (Hayat Hikayesi), Otobiyografi şeklindedir. 2011, 11. Sınıflar Dil ve anlatım dersi öğretim programı toplam 3 üniteden oluşmaktadır. Üç ünite içerisinde ağırlıklı olan Öğretici Metinler ünitesidir. Öğretici Metinler II. ünitelerdir. Program az ünite, çok konu başlığı biçiminde tanzim edilmiştir. Bu yüzden Biyografi türü diğer programlarda ünite iken 2011 programında Öğretici Metinler ünitesinin 11 konusundan biridir.

2011 yılı 11. Sınıf Dil ve anlatım dersine ait tüm ünitelere ilişkin kazanım dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. 2011 Yılı XI. Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Ünite ve Kazanımları (YILLIK)

Ünite/Konu Adı	Kazanım Sayısı
I. ÜNİTE: METİNLERİN SINIFLANDIRILMASI	2
II. ÜNİTE: ÖĞRETİCİ METİNLER	
1. Mektup	8
2. Günlük (Günce)	6
3. Anı (Hatıra)	7
4. Biyografi (Hayat Hikayesi), Otobiyografi	11
5. Gezi Yazısı (Seyahatname)	8
6. Sohbet (Söyleşi)	5
7. Haber Yazıları	7
8. Fıkra	6

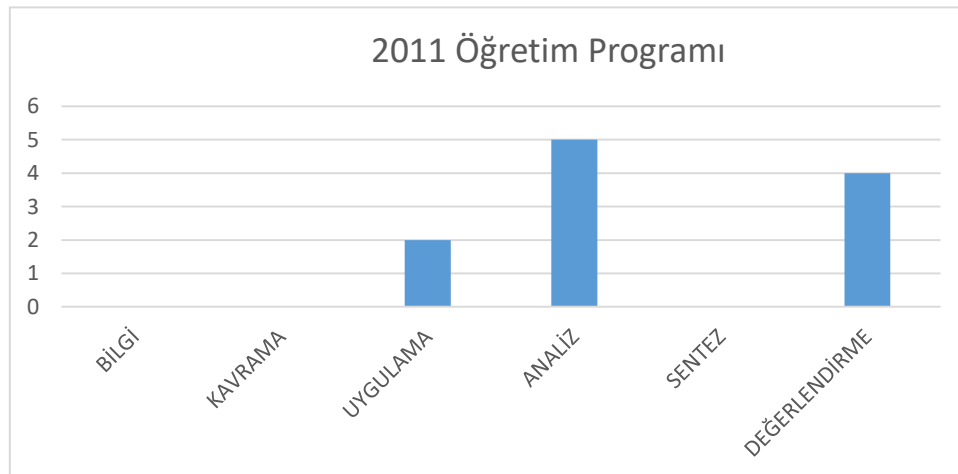
9. Deneme	8
10. Makale	12
11. Eleştiri (Tenkit)	9
III. ÜNİTE: SÖZLÜ ANLATIM	
1. Röportaj	7
2. Mülakat (Görüşme)	9
3. Söylev (Hitabet, Nutuk)	8
TOPLAM	113

Tablo 1' e göre 11. Sınıf düzeyinde toplam 113 kazanım bulunmakta, bu kazanımların 87'si II. Ünite olan Öğretici Metinler içerisinde yer almaktadır. Bunlardan 11 tanesi Biyografi konusu ile ilgilidir. Bu kazanımlar;

1. Biyografilerin ortak özelliklerini belirler. (ANALİZ)
 2. Biyografilerde dilin hangi işlevde kullanıldığını belirler. (ANALİZ)
 3. Biyografilerin kültür tarihindeki yerini ve önemini belirler. (ANALİZ)
 4. Otobiyografi (öz yaşam öyküsü) metinleriyle biyografi metinlerini karşılaştırır. (ANALİZ)
 5. Anı ile otobiyografiyi karşılaştırır. (ANALİZ)
 6. Biyografi yazar. (UYGULAMA)
 7. Otobiyografi yazar. (UYGULAMA)
 8. Biyografileri akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir. (DEĞERLENDİRME)
 9. Biyografileri yazım ve noktalama bakımından değerlendirir. (DEĞERLENDİRME)
 10. Otobiyografileri akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir. (DEĞERLENDİRME)
 11. Otobiyografileri yazım ve noktalama bakımından değerlendirir. (DEĞERLENDİRME)
- biçimindedir.

Yapılan analizler sonucunda 11. sınıf Türk Edebiyatı dersi 2011 öğretim programı, Öğretici Metinler ünitesi Biyografi konusu kazanımları, bilişsel beceriler sınıflandırılmasına göre Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. 2011 Öğretim Programı 11. Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Biyografi Ünitesi Kazanımlarının Bilişsel Alana Göre Sınıflandırılması



Şekil 1'e göre XI. sınıf Türk Edebiyatı dersi 2011 öğretim programı, Öğretici Metinler ünitesi

Biyografi konusu kazanımları bilişsel beceriler sınıflandırılması dikkate alındığında Bilgi ve Kavrama düzeyinde öğrenci kazanımı bulunmadığı, 2 Uygulama, 5 Analiz ve 4 Değerlendirme düzeyinde kazanım olduğu görülmektedir. Bu durum ilgili ünitenin öğrencilerden beklentisinin öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilme, ayırt edebilme, karşılaştırma ve değerlendirme becerileri yönünde olduğunu göstermektedir.

2011 öğretim programında biyografi/otobiyografi ünitesinin içeriğine bakılacak olursa biyografinin bir çeşidi olan otobiyografiye başka bir tür biçiminde yaklaşıldığı, biyografinin tarihi gelişimine yer verilmediği, İslam medeniyeti biyografik türlerine değinilmediği görülmektedir.

MEB 2015 Yılı Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar Öğretim Programı (Dönemlik)

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun hazırladığı 2015 öğretim programında 2011 programına nazaran “Dil ve anlatım” ile “Türk edebiyatı”, türk dili ve edebiyatı adı altında birleştirilmiştir. 2011 programı yıllık hazırlanırken bu program dönemlik olarak hazırlanmıştır. Biyografi ünitesi 2015 programında Türk dili ve edebiyatı dersi içerisinde, 11. Sınıflar düzeyinde 1. Dönemde yer almaktadır. Ünitenin ismi Biyografi / Otobiyografi şeklindedir. 2015, 11. Sınıflar Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı toplam 11 üniteden oluşmaktadır. 2011 programında Biyografi/otobiyografi türü Öğretici Metinler ünitesinin alt başlığı iken 2015 programında müstakil bir üniteye dönüştürülmüştür. Biyografi/otobiyografi ünitesi 2015 programında 5. Ünitedir. Biyografi/otobiyografi ünitesi 1. Dönemin son ünitesidir. Kazanımlar bağlamında 2015 programının 2011 programından çok önemli bir farkı vardır. 2011’de her ünite tablosunda belirli kazanımlar bildirilirken 2015 programında ünite tablosundan kazanımlar başlığı çıkarılmıştır. Ünite tablosu, Tablo 2 de görüldüğü gibi ders içeriği ve etkinlikleri şeklinde düzenlenmiştir. Kazanımlar Programının başında bulunan açıklamalar kısmına konmuştur. Burada Türk dili ve edebiyatına giriş, okuma, yazma ve sözlü iletişim olmak üzere dört temel kazanım alanı belirlenmiştir. Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı derslerinde bu alanlarda ulaşmaları beklenen beceriler genel olarak bildirilmiştir.

Tablo 2: 2015 Yılı XI. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Biyografi/Otobiyografi Ünite Tablosu (DÖNEMLİK- 1. Dönem)

OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
<p>Biyografi / Otobiyografi Türün Özelliklerini Yansıtan Metinler Cumhuriyet döneminde yazılan bir biyografi örneği Cumhuriyet döneminde yazılan bir otobiyografi örneği</p> <p>Türün Gelişimini Yansıtan Metinler Divan edebiyatından bir tezkire örneği</p> <p>* Biyografi ve otobiyografi hakkında kısa bilgi verilir. Bu türlerin benzerlik ve farklılıkları açıklanır. * Divan edebiyatında tezkirelerle ilgili kısa bilgi verilerek biyografilerle karşılaştırılır. * Metinler üzerinde ilgili okuma kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yapılır.</p>	<p>Öz Geçmiş Öğrencilerden aşağıdaki başlıklar doğrultusunda öz geçmişlerini yazmaları istenir: o Kişisel Bilgiler (isim, doğum tarihi ve yeri, medeni durum, askerlik durumu vb.) o İletişim Bilgileri (adres, telefon, e-posta vb.) o Öğrenim Bilgileri o İş Deneyimi o Yeterlilikler (bilgisayar, yabancı dil vb.) İlgi Alanları Ödüller (varsa) o Referanslar (istenirse) vb.</p> <p>* Yazma çalışmasından önce öz geçmişin işlevleri ve türleri hakkında kısa bilgi ve örnekler verilir. * Öğrencilere öz geçmişlerini o anki durumlarına uygun biçimde veya on yıl sonraki durumlarını hayal ederek yazabilecekleri söylenebilir.</p>	<p>İş Görüşmesi Öğrencilerden sınıfta bir iş görüşmesini canlandırmaları istenir. Yapılan görüşme sınıfça değerlendirilir. * Uygulama öncesinde bir iş görüşmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar (özgüven, ses tonu, kıyafet seçimi, oturuş şekli, beden dili, sorulara açık ve net cevaplar verme vb.) hatırlatılır</p>

2015 yılı 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretim programı biyografi ünitesi tablosundaki ders içerikleriyle ulaşmaları beklenen kazanımlar bilişsel beceriler sınıflandırılmasına göre şu şekilde

yorumlanabilir:

Biyografi ünitesi okuma etkinliklerinde;

1. Cumhuriyet döneminde yazılan bir biyografi örneği verir (BİLGİ)
2. Cumhuriyet döneminde yazılan bir otobiyografi örneği verir (BİLGİ)
3. Divan edebiyatından bir tezkire örneği verir (BİLGİ)
4. Biyografi ve otobiyografi hakkında kısa bilgi verir (BİLGİ)
5. Biyografi ve otobiyografi türlerinin benzerlik ve farklılıkları açıklar (ANALİZ)
6. Divan edebiyatında tezkirelerle ilgili kısa bilgi verilerek biyografilerle karşılaştırır (ANALİZ)
7. Metinler üzerinde ilgili okuma kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yapar (UYGULAMA)

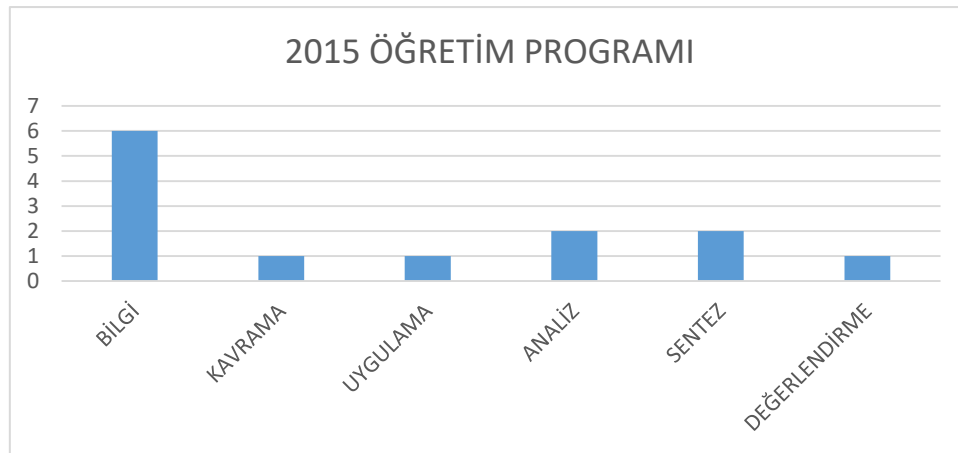
Biyografi Ünitesi Yazma etkinliklerinde;

1. Öğrencilerden aşağıdaki başlıklar doğrultusunda öz geçmişlerini yazmaları istenir (KAVRAMA)
2. Yazma çalışmasından önce öz geçmişin işlevleri ve türleri hakkında kısa bilgi ve örnekler verilir (BİLGİ)
3. Öğrencilere öz geçmişlerini o anki durumlarına uygun biçimde veya on yıl sonraki durumlarını hayal ederek yazar (SENTEZ)

Biyografi Ünitesi Sözlü iletişim etkinliklerinde öğrenciler ile paylaşılan;

1. Öğrencilerden sınıfta bir iş görüşmesini canlandırmaları istenir (SENTEZ)
2. Yapılan görüşme sınıfça değerlendirilir (DEĞERLENDİRME)
3. Uygulama öncesinde bir iş görüşmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar hatırlatılır (BİLGİ)

Şekil 2. 2015 Öğretim Programı 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Biyografi Ünitesi Kazanımlarının Bilişsel Alana Göre Sınıflandırılması



Şekil 2' ye göre 11. Sınıf Türk dili ve Edebiyatı Dersi 2015 Öğretim Programı Biyografi Ünitesine ait bilişsel beceriler incelendiğinde, her davranış düzeyine uygun kazanımlar olmakla beraber, alt düzey ve hatırlamaya yönelik kazanımların ağırlığı dikkat çekmektedir. Şekil2 ' de görüldüğü üzere öğrencilere biyografi ünitesi kapsamında 6 Bilgi, 1 Kavrama, 1 Uygulama, 2 Analiz, 2 Sentez, 1 Değerlendirme düzeyinde bilişsel beceri kazandırılmaya çalışılmıştır.

2015 öğretim programında biyografi/otobiyografi ünitesinin içeriğine bakılacak olursa 2011 programına göre otobiyografinin rolünün azaldığı, Divan edebiyatı biyografik türlerinden biri olan

tezkire hakkında etkinliklere yer verildiği görülmektedir.

MEB 2018 YILI ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ 9, 10, 11 VE 12. SINIFLAR ÖĞRETİM PROGRAMI (YILLIK)

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun hazırladığı 2018 öğretim programında 2015 olduğu gibi ilgili dersin adı Türk dili ve edebiyatı olarak muhafaza edilmiştir. 2015 programından ayrı olarak 2011 programı gibi yıllık biçimde hazırlanmıştır. Biyografi ünitesi 2018 programında Türk dili ve edebiyatı dersi içerisinde, 9. Sınıflar düzeyinde yer almaktadır. Ünitenin ismi Biyografi / Otobiyografi şeklindedir. 2018, 9. Sınıflar Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı toplam 9 üniteden oluşmaktadır. Biyografi/otobiyografi ünitesi 2018 programında 7. Ünitedir. 2018 programında da 2015'te olduğu gibi ünite tablosundan kazanımlar başlığı çıkarılmıştır. Ünite tablosu, Tablo 3'te görüldüğü gibi ders içeriği ve etkinlikleri şeklinde düzenlenmiştir. Kazanımlar Programının başında bulunan açıklamalar kısmına konmuştur. 2015 programında dört temel kazanım alanı belirlenmişken 2018'de bu alanlar okuma, yazma ve sözlü iletişim olmak üzere üçe indirilmiştir. Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı derslerinde bu alanlarda ulaşmaları beklenen beceriler genel olarak bildirilmiştir.

Tablo 3. 2018 Yılı 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Biyografi/Otobiyografi Ünite Tablosu (YILLIK)

Ünite Süresi: 3 HAFTA		
OKUMA	YAZMA	SÖZLÜ İLETİŞİM
1. Cumhuriyet Dönemi'nden bir biyografi örneği 2. Cumhuriyet Dönemi'nden bir otobiyografi örneği 3. Divan edebiyatından bir tezkire <input type="checkbox"/> Otobiyografi konusu işlenirken monografi, öz geçmiş/CV, hâl tercümesi ve portreden kısaca bahsedilir. <input type="checkbox"/> Hikâye ve romanda biyografi ve otobiyografiden yararlanıldığı üzerinde durulur.	<input type="checkbox"/> Edindikleri bilgilerden hareketle öz geçmiş/CV, portre yazmaları sağlanır (İsteyen öğrencilerin çizgi portre yapabilecekleri belirtilir).	<input type="checkbox"/> Öğrencilerden sınıf ortamında kendilerini ve yakından tanıdıkları birini tanıtmaları istenir. İki anlatım arasındaki farkı değerlendirmeleri sağlanır.
Dil Bilgisi Konuları: <input type="checkbox"/> Metindeki fiilleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler. <input type="checkbox"/> Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır.		

2018 yılı 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretim programı biyografi ünitesi tablosundaki ders içerikleriyle ulaşmaları beklenen kazanımlar bilişsel beceriler sınıflandırılmasına göre şu şekilde yorumlanabilir:

Okuma etkinlikleri;

1. Cumhuriyet Dönemi'nden bir biyografi örneği verir-Öğretmen (BİLGİ)
2. Cumhuriyet Dönemi'nden bir otobiyografi örneği verir-Öğretmen (BİLGİ)
3. Divan edebiyatından bir tezkire örneği verir-Öğretmen (BİLGİ)

Yazma etkinlikleri;

1. Edindikleri bilgilerden hareketle öz geçmiş/CV, portre yazar (UYGULAMA)

Sözlü İletişim Etkinlikleri;

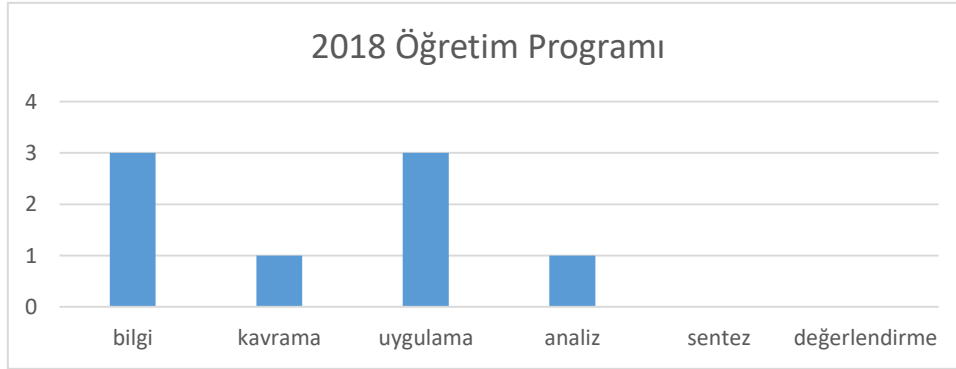
1. Öğrencilerden sınıf ortamında kendilerini ve yakından tanıdıkları birini tanıtmaları istenir (UYGULAMA)
2. İki anlatım arasındaki farkı değerlendirmeleri sağlanır (ANALİZ)

Dil Bilgisi Konuları;

1. Metindeki fiilleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler (KAVRAMA)

2. Metinler üzerinden imla ve noktalama çalışmaları yapılır (UYGULAMA)

Şekil 3. 2018 Öğretim Programı 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Biyografi Ünitesi Kazanımlarının Bilişsel Alana Göre Sınıflandırılması



Şekil 3' e göre 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi 2018 Öğretim Programı Biyografi Ünitesine ait bilişsel beceriler incelendiğinde, 3 Bilgi, 1 Kavrama, 3 Uygulama, 1 Analiz düzeyinde bilişsel becerinin öğrencilere kazandırılması planlandığı görülmektedir. Önceki programlara göre kazanım sayısı ve Ünitenin programın genelindeki ağırlığının azaldığı ve bilişsel beceri düzeylerinin genellikle alt düzey beceriler ile sınırlandırıldığı görülmektedir.

2018 öğretim programında biyografi/otobiyografi ünitesinin içeriğine bakılacak olursa günümüzde revaç kazanan, biyografiye benzer yönleri olan özgeçmiş (CV) türü üniteye dâhil edildiği, Divan edebiyatından tezkire türüne yer verilmesine devam edildiği görülmektedir.

Sonuç Ve Öneriler

Biyografi batı medeniyetinde ortaya çıkmış, yavaş ancak istikrarlı bir şekilde günümüze kadar gelmiştir. İslam medeniyetinde ise geç ortaya çıkmış, ancak Hz. Muhammed'in yaşamına duyulan ilgi ve hadis derleme faaliyetleri sayesinde kısa sürede büyük bir atılım yapmıştır. Biyografi Türk dili ve edebiyatı müfredatında yer alan konulardan biridir. Milli Eğitim Bakanlığı 2011, 2015 ve 2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programında biyografi ünitesi kazanımları bilişsel alan sınıflandırmasına göre daha çok bilgi seviyesindedir. Kavrama ve sentez seviyesindeki kazanım sayısı azdır. MEB Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi biyografi/otobiyografi ünitesi için şu öneriler getirilebilir:

- Latince kökenli Biyografi kelimesi yerine Osmanlı kültür yaşantısından kalan hal tercümesi veya öz Türkçe yaşam öyküsü tercih edilebilir.
- Otobiyografi, biyografinin bir çeşididir. Bu nedenle otobiyografi, ünitenin isminden çıkarılabilir.
- Biyografinin tarihçesi verilirken İslam medeniyetinde ve onun bir şubesi olan Türk divan edebiyatında bu türün daha gelişkin olduğu vurgulanabilir.
- Divan edebiyatı biyografik türleri tezkire ile sınırlı değildir. vefeyatnâme, menakıpnâme, silsilenâme, siyer, hilye gibi çeşitler de vardır. üniteye bunlara da değinilebilir.

Kaynakça

- Ahatlı, E., "Terceme", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara 2011, C. 40, s. 483.
- Akar, G. , A. , *Tanzimattan II. Meşrutiyete Türk Edebiyatında Biyografi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2013, s. 1.
- Aslan, S. , "Türkiye'de Biyografinin Gelişmemesi Kapalı Toplum Yapısıyla Yakından İlgili", *Milliyet Gazetesi*, 8 Ağustos 2006; Atilla Özkırmı, "Biyografi Türk Edebiyatında Gereken İlgili

- Görmemiştir”, *Milliyet Sanat Dergisi*, Yeni Dizi 88, 15 Ocak 1984, s. 12.
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 131-151). London: Sage.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Çelebioğlu, S., *Türk Edebiyatında Modern Biyografinin Doğuşu*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2007, s. 1-5.
- Dindar, H., Demir, M. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 3, 87-96.
- Donuk, S., *Türk Edebiyatında Vefeyâtnâme ve İsmail Belig'in Güldeste-i Riyâz-ı İrfân'ı*, Gece Kitaplığı, Ankara 2016, s. 3-4.
- Durmuş, İ., “Tabakat”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara 2010, C. 39, s. 288.
- Durmuş, agmd, C. 39, s. 288.
- Ekinci, R., *Uşşâkî-zâde Hasib'in Zeyl-i Şakaik'ı*, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Manisa 2014, s. 34.
- Efendioğlu, M., “Tabakât (Hadis)”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara 2010, C. 39, s. 291.
- Fayda, M., “Siyer ve Megâzi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara 2009, C. 37, s. 319.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Furat, A. , S., *Eş-şekâ'iku'n-nu'mâniye fi Ulemâi'd-devleti'l-Osmâniye*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul 1985, s. V-VI.
- Gronlund, Norman E ve Robert L. LİNN. (1995). *Measurement and Assesment in Teaching*. Ohio: A Simon&Schuster Company.
- İsen M. vd., *Şair Tezkireleri*, Grafiker Yayınları, Ankara 2009, s. 7.
- MEB, (2011). *Türk Edebiyatı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB. ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden alınmıştır.
- Kandemir, M. , Y., “Hadis”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara 1997, C. 15, s. 27.
- Kandemir, M. , Y., “Şemail”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara 2010, C. 38, s. 497-500.
- Özcan, A., “Tabakat (Osmanlı Dönemi)”, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, C. 39, Ankara 2010, s. 300.
- Tahaoglu, A. (2014). Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Açıdan İncelenmesi. Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tâhirülmevlevî, *Edebiyat Lugatı*, Enderun Kitabevi, İstanbul 1994, s.164.
- Temizkan, M. & Sallabaş, M. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 30, 207-220.
- Uzun, M., “Hilye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara 1998, C. 18, s. 44-47.
- Yıldız, A., “Paralel Yaşamlardan Şair Tezkirelerine Doğu ve Batı Biyografi Yazarının Kaleminden İnsan”, *Mustafa İsen Adına Uluslararası Sempozyum Klasik Türk Edebiyatında Biyografi Bildiriler*, AKM Yayınları, Ankara 2011, s. 636-637.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, B., *Alman ve Türk Edebiyatlarında Biyografi ve Stefan Zweig'in Nietzsche, Hölderlin, Kleist Biyografileriyle Abdülhak Şinasi Hisar'ın Ahmet Haşim Biyografisi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1994, s. 13.

AN EVALUATION ON THE QUALITY OF HISTORICAL EDUCATION IN THE HISTORY MEVLANA CELALEDDİN-İ RUMÎ EXAMPLE

Fatma Şükran Elgeren

Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celâl Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi fatmasukran_aslan@hotmail.com

ABSTRACT

History and the novel are two different species that, despite their intersection centuries ago, do not actually form a harmonious association. History is based on ontological facts as a scientific discipline, but because the novel is a kind of face to face science rather than science, it is the result of a slippery ground that is anxious to awaken reality and illusion from reality. Because of these differences, the artifacts arising from the combination of these two tribes remain as an important material in criticism. Historical novels are based on the principle of reconstructing the stories, epochs, or personalities in literary context that exist within the time frame we call past. In this reconstruction process, the historical material becomes a fiction reality from the ontological reality in the direction of the writer's imagination. This is precisely the reason why historical novels constitute an important material in criticism. Whether or not a fictional character referred to as a fictitious history is loyal to the facts or how much it has changed, in this respect the question of whether historical novels carry the function of educationalism or whether they can obtain information about the real person or periods of the historical romanization. For the reason given to this article, it will focus on the nature of education which is one of the biggest dilemmas of historical novel. The study limits the life of Mevlana Celâleddin-i Rumi, which was recently brought to the position of the main actor of popular historical novels, to the books titled *Bâb-ı Esrar*, *Aşk*, *Aşkın Victims*, *Ben Şems*, *Diyar-i Aşk ve Gel*. As a result of the analysis of the novels through the content analysis method, it is known that historical novels do not always contain healthy information about historical periods or persons; on the contrary, it has been found that it has gone to reconstruct the historical figures in a benevolent or positive way. From here it can be said that historical novels should not be perceived as a trait-like species.

Key Words: Historical novel, Mevlâna Celâleddin-i Rumi, education.

TARİHİ ROMAN TÜRÜNÜN EĞİTİCİ NİTELİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME “MEVLÂNÂ CELÂLEDDİN-İ RUMÎ ÖRNEĞİ”

ÖZET

Tarih ve roman, yılları yüzyıllar önce keşmiş olmasına rağmen aslında hiçbir zaman uyumlu bir birliktelik oluşturmayan iki farklı türdür. Tarih, bir bilim dalı olarak ontolojik gerçeklere dayanırken roman, yüzyıllardan çok sanata dönük bir tür olması sebebiyle gerçeklerden ziyade gerçeklik vehmi uyandırma kaygısı güden, kaygan bir zeminin eseridir. Söz konusu bu farklılıkları sebebiyle bu iki türün birleşiminden doğan eserler de eleştiri sahasında önemli bir malzeme olarak varlığını korumaktadır. Tarihi roman, geçmiş dediğimiz zaman dilimi içinde var olan hadise, devir ya da şahsiyetlerin hikâyelerini edebî çerçevede yeniden inşa etme esasına dayanır. Bu yeniden inşa süreci içinde söz konusu tarihi malzeme, yazarın muhayyile sınırları doğrultusunda ontolojik gerçeklikten kurmaca gerçekliğe dönüşür. Tarihi romanların eleştiri sahasında önemli bir malzeme teşkil etme sebebi tam da bu noktadır. Kurmaca olarak nitelenen bir türün tarihle teması, gerçeklere ne denli sadık kaldığı ya da onu ne kadar değiştirdiği, bu bakımdan tarihi romanların eğitici işlevi taşıyıp taşımadığı ya da tarihi romandan gerçek kişi ya da devirler hakkında bilgi edinilip edinilemeyeceği gibi soruları gündeme getirir. Bu makalede sözü edilen sebeplerle, tarihi romanın en büyük açmazlarından olan eğitici niteliği üzerinde durulacaktır. Çalışma, son dönemde popüler tarihi romanların baş aktörü konumuna getirilen Mevlâna Celâleddin-i Rumi'nin hayatını merkeze alan ve ona değinen eserlerden *Bâb-ı Esrar*, *Aşk*, *Aşkın Kurbanları*, *Ben Şems*, *Diyar-i Aşk ve Gel* adlı romanlarla sınırlanmıştır. Söz konusu romanların içerik analizi yöntemi ile incelenmesi neticesinde tarihi romanların, tarihi dönem ya da kişiler hakkında her zaman sağlıklı bilgiler ihtiva etmediği; aksine tarihi şahsiyetleri menfi ya da müspet anlamda değişime uğratarak yeniden inşa etme yoluna gittiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle tarihi romanların eğitici nitelikli bir tür olarak algılanmaması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tarihi roman, Mevlâna Celâleddin-i Rumi, eğitim

1. Giriş

Edebiyatımızda yaygın kullanımıyla tarihi roman: “başlangıç ve sonucu geçmiş zaman içinde gerçekleşmiş olan hadise, devir ve şahsiyetlerin hikâyelerinin edebî ölçüler içinde yeniden inşa edilmesi” (Argunşah, 2016: 22) olarak tanımlanmaktadır. Oysa bu tanım tarih ve roman türünün bir araya gelme şekillerini tam olarak açıklamamaktadır. Bu konuda ortaya atılan farklı isimlendirme ve tanımlamalar şunlardır:

I. Tarih-Roman: Bu adlandırmayla belli bir tarihi devir, hadise ve kişi hakkında araştırmaya dayanmasına rağmen başarısız bir anlatıma sahip olan, macera romanı seviyesini aşmayan eserler kastedilmektedir. Bu tür eserlerin yazarları dikkatlerini daha çok ilgi çeken, merak uyandıran ya da gizemli zaman ve olaylara yöneltirler.

II. Popüler Tarihi Romanlar: Daha çok eğlendirmek ya da öğretmek gayesi güden bu romanlar, tarihi bir kurgu malzemesi olarak görme eğilimindedir. Bu tür eserlerin yazarları okuyucu psikolojisini çok iyi bilir ve onun hoşuna giden şeyleri yazar. Amaçları mümkün olduğu kadar beğenilmek ve çok satmaktır. Bu kategorideki romanların sözü edilen sebeple genellikle seri hâlinde

devam ettikleri görülür.

III. Postmodern Tarih Romanları: Bu eserler de 1950'lerden sonra ülkemizde ilk örnekleri görülmeye başlanan postmodernizmin tesirinde kaleme alınan romanlardır. Postmodernizm kavramının bütün muğlaklığını üzerinde taşıyan bu romanda tarih de bir tür kurmaca olarak kabul edilir ve geçmişte var olan gerçeklik yazıya geçirilirken kasıtlı olarak bir kez daha kurgulamaya tabi tutulur. Bunun sonucunda bu tür ederlerde tarih, macera ve sırlarla dolu bir atmosfer yaratmak için uygun bir zemin olarak kullanılır. Tarih mevcut ciddiyetini kaybeder. Yazarın isteğine göre üzerinde oynanan değiştirilen, yeniden yazılan bir şey olur. (Argunşah, 2016: 20-22)

Hâli hazırda genel bir isimlendirme ile tarihi roman olarak adlandırılan bu türün alt grupları, farklı değerlendirmelere göre çok daha çeşitli başlıklar altında da incelenebilmektedir. Bu hususa değinilme sebebi, okuyucu kitlesi tarafından genellikle tarihi gerçeklere dayalı bir tür olarak kabul edilen bu romanların, aslında ne denli farklı amaçlarla kaleme alınabileceğini, dolayısıyla eğiticilik işlevi konusunda temkinli davranmak gerektiğini ortaya koyabilmektedir.

2. Tarihî Kaynaklarda Mevlâna Celâleddîn-i Rumî

Tarihi romanların eğitici nitelikte olup olmadığı konusunda söz söylerken elimizdeki tek dayanak noktası, bu romanların sözünü ettikleri tarihi devir, olay ya da şahsiyetler hakkında bilgi veren tarihi kaynaklardır. Roman, bilgi verme esasına dayalı bir tür değildir. Bu sebeple romanı tarihi kaynaklarla kıyaslamamızın, kurmaca bir tür olan romana zarar verebileceği düşünülebilir. Fakat son zamanlarda romancıların tarihe dayalı kurgulamalar yapması ve bu tür eserlerinin sonuna, roman türü için bir zorunluluk olmadığı halde kaynakça koymaları, roman ve tarih kıyasına gitmekte araştırmacıları mazur göstermeye yeter bir sebeptir. Bu bakımdan, söz konusu romanları incelemeye geçmeden önce, bu romanların temel kişi olarak seçtiği ya da değindiği şahsiyet olan Mevlâna ve yakın çevresindeki bazı kişilerin, tarihi kaynaklarda nasıl anlatıldığına bakmak faydalı olacaktır.

Yalnızca İslam toplumlarının değil; özellikle son dönemde Batı toplumlarının da gündeminde olan Mevlâna'nın hayatı ile ilgili mevcut bilgilerimize göre üç temel kaynak bulunmaktadır. Bunlar *Risâle-i Sipehsâlâr*, *Menâkıbu'l-Ârifîn* ve *İbtidânâme*'dir. Menkıbevî nitelikli olan bu kaynaklarda, Mevlâna'nın hayatı hakkında özetle şu bilgiler bulunur:

Mevlâna, Belhli büyük âlim Muhammed Bahâeddin Veled'in oğludur. Annesi Mü'mine Hatun'dur. Mevlâna, ailesi ile göç ederek Belh'ten Anadolu'ya gelmiş; pek çok yer gezdikten sonra Konya'ya yerleşmiştir. İlk eşi Gevher Hatun'dur. Alaeddin Çelebi ve Sultan Veled bu hanımından olan çocuklarıdır. Gevher Hatun'un Larende'de vefatının ardından Mevlâna ikinci hanımı olan Kira (Kerra) Hatun ile nikâhlanmıştır. Bu evlilikten de Emir M. Âlim Çelebi ve Melike Hatun dünyaya gelmiştir.

Romanların temel konusunu teşkil eden Şems-i Tebrizî ve Mevlana dostluğu konusunda söz konusu kaynaklardaki bilgiler de şöyledir:

Eflâkî'nin rivayetine göre, Şems bir gün “*Ey Tanrı! Kendi örtülü olan sevgililerinden birini bana göstermeni istiyorum*” diye dua eder. Tanrı tarafından bu kişinin Mevlânâ olduğu kendisine bildirilir. Rivayetin devamında Eflâkî, Şems'in sözü edilen tarihte Konya'ya gelerek Şekerciler Hanı'na indiğini belirtir. Şems bir gün hanın kapısında oturmaktadır. Pamukçular Medresesi'nden çıkmış katır üzerinde, etrafındaki kalabalıkla birlikte ilerleyen Mevlânâ'yı görünce birden yerinden kalkarak onun katırının gemini sımsıkı yakalar ve: “*Söyle! Muhammed Hazretleri mi? Yoksa Bayezid mi büyüktü?*” diye sorar. Mevlânâ, Hz. Peygamber'in büyük olduğunu söyledikten sonra bu sorunun heybetinden bir nâra atarak kendinden geçer. Uyanıp kendine geldikten sonra Şems'in elini tutar ve onu kendi medresesine götürür. İki birlikte bir hücreye girerler ve kırk gün kimseyi içeri sokmazlar. Bazıları bu hücreden tam üç ay dışarı çıkmadıklarını da söyler.(Eflâkî, 1986: 131-132) Ancak Eflâkî'ye göre bu karşılaşma ilk değildir.¹⁰³ Bu rivayete göre Konya'daki karşılaşmadan önce, Mevlânâ'nın Şam'da

¹⁰³ Bediüzzaman Fûrûzanfer de Konya öncesinde Şam'da bir karşılaşmanın gerçekleştiği kanaatindedir. Bkz. Fûrûzanfer, B. *Mevlânâ Celâleddin*, (Çev. Feridun Nafiz Uzluk), TC. Konya Valiliği İl Kültür Turizm Müdürlüğü Yayınları, Konya, 2005, s. 121.

bulunduğu bir dönemde Şems, siyah elbiseler giyinmiş ve başında bir külah bulunduğu hâlde Mevlânâ'nın yanına gelerek elini öpmüş ve "Dünyanın sarrafi, beni anla." dedikten sonra kalabalığa karışıp gitmiştir. (Eflâkî, 1986: 129) Söz konusu karşılaşma Sipehsâlâr tarafından da bazı küçük farklılıklarla benzer şekilde nakledilir. Sipehsâlâr'a göre Mevlâna ve Şems altı ay boyunca hücreden çıkmamıştır.

Sultan Veled *İbtidânâme*'de bu hadiseye daha kısa değindikten sonra, Mevlânâ ve Şems'in bir iki yıl kadar huzur içinde kaldıklarını, daha sonra Mevlânâ'nın mürtlerinin onu Şems'ten kıskandıkları için Şems'e haset etmeye başladıklarını belirtir. Gerçekten de Mevlânâ, Şems'in gelişinden sonra halkla alâkasını büsbütün kesmiş, bu da sevenlerini çok üzmüş ve bu duruma sebep olarak gördükleri Şems'e dış bilemelerine sebep olmuştur. Sipehsâlâr, Eflâkî ve Sultan Veled'in ittifak ettikleri rivayete göre, bu durum daha da kötüleşmesin diye Şems ansızın ortadan kaybolmuş, daha sonra Şam'da olduğu anlaşılmıştır. Ancak Şems'in gidişiyle Mevlânâ'nın kendilerine döneceğini zanneden halk, umduğunu bulamamıştır. Mevlânâ bu hadiseden sonra, daha fazla köşesine çekilmiş ve kedere boğulmuştur. Mevlânâ'nın bu kederine şahit olan halk, yaptığına pişman olur. Şems'in Şam'da olduğu haberi Konya'ya ulaşınca, Sultan Veled, Şems'i geri getirmek üzere vazifelendirilir. Nihayetinde Şems, Veled'le birlikte Konya'ya döner. Ancak halk yaptıklarına pişman olmuş olsa da, bir süre sonra tekrar haset etmeye başlar. Bu arada Şems, Mevlânâ'nın evlâtlığı Kimya Hatun ile nikâhlanır. Kış olduğu için Mevlânâ, Şems ve Kimya Hatun'a holün sofasında bir yer hazırlar. Kimya Hatun ve Şems kışı orada geçirirler. Ancak bu durum başka bir sıkıntıyı beraberinde getirir. Mevlânâ'nın ortanca oğlu Alâeddîn Çelebi, ana babasını ziyaret etmek için geldiğinde Şems ve Kimya Hatun'un bulunduğu yerden geçmektedir. Bu durum bir süre sonra Şems'in kabul edemeyeceği bir şey hâline gelir. Sipehsâlâr, Şems'in velilik kıskançlığının harekete geçtiğini ve bir gün Alâeddîn'e : "Ey gözümün nuru! Her ne kadar dış ve iç edeple süslenmişsen de bundan böyle bu eve hesaplı gidip gelmen gerekir." dediğini rivayet eder. Bu söz Alâeddîn'in gücüne gider. Alâeddîn, bu durumu evin dışında da dillendirince halk, Mevlânâ'nın oğlunu eve sokmayacak kadar ileri gittiğini düşündükleri Şems'e bu kez daha büyük bir öfke duymaya başlar. (Sipehsâlâr 2011: 154-155)

Sultan Veled, halkın ve mürtlerin dedikoduya başlaması üzerine Şems'in : "Gördün ya, azgınlıkla nasıl da birbirlerine solukdaş oldular. ...Mevlânâ'nın tapısından beni ayırmak, uzaklaştırmak, sonra da sevinmek istiyor hepsi. Bu sefer öylesine bir gitmek istiyorum ki hiç kimse benim nerde olduğumu bilmesin" diyerek ansızın ortadan kaybolduğunu aktarır.(Sultan Veled, 2014: 68) Eflâkî, bu ikinci ortadan kaybolma hadisesinden önce Şems'in canına kast edildiği bilgisini de verir:

"Derler ki yedi kıskanç, hayırsız ve alçak kişi elbirliği etmiş ve mülhitler gibi pusuda durmuşlardı. Fırsat bulur bulmaz Şemseddin'e bir bıçak sapladılar. Bu sırada Mevlânâ Şemseddin öyle bir nara attı ki, o yedi kişi kendinden geçti. Kendilerine geldikleri vakit birkaç damla kandan başka bir şey görmediler. O gün sabahtan akşama kadar o mânâ sultanından bir iz elde edilmedi." (Eflâkî, 1973: 126)

Eflâkî, bu yedi kişinin her birine bir belanın isabet ettiğini ve kısa zamanda öldüklerini rivayet eder. Ona göre bu yedi kişinin arasında Alâeddîn Çelebi de¹⁰⁴ vardır ve o da diğerleri gibi bir illete yakalanarak o günlerde ölür. Eflâkî'ye göre, Mevlânâ kızgınlığından, oğlunun cenazesine bile katılmamıştır. (Eflâkî, 1973: 127)

Sultan Veled'in aktardığına göre Mevlâna, Şems'in ikinci kez ortadan kayboluşunun ardından kararsız bir hâl gelir, coşkun bir edayla şiirler söyler ve dur durak bilmeden semâ eder. Ayrılık acısına katlanamayan Mevlâna bir süre sonra Şems'i aramak için Şam'a gitmeye karar verir. Burada çalmadık kapı bırakmaz, kendi derdiyle cümle âlemi yakar; ancak aradığını bulamadan Konya'ya geri dönmek zorunda kalır. Birkaç yılı Konya'da geçirdikten sonra, tekrar Şam'a gider ve burada aylarca kalır. Ancak yine eli boş döner. (Sultan Veled, 2014: 74-82)

¹⁰⁴ Gölpinarlı, Alâeddîn Çelebi'nin Şems'in aleyhinde hareket etmesini Kimya Hatun'u sevmesine bağlayan bir ihtimalden de söz eder. Bkz. Gölpinarlı, Abdülbâki. *Mevlânâ Celâleddin*, 7. Baskı, İnkılap Kitabevi İstanbul, 1999, s.86

Şems'in ortadan kayboluşu ile ilgili Eflâkî'ye ait diğer bir rivayet de Şems'in öldürülerek bir kuyuya atıldığı yönündedir. Bu cinayetin ardından Şems bir gece Sultan Veled'in rüyasına girer ve ona atıldığı kuyuyu bildirir. Sultan Veled, yanına bazı müritleri de alarak Şems'i kuyudan çıkarır. Bundan sonrası için Eflâkî iki değişik rivayette bulunur. Bunlardan ilkinde Şems kuyudan çıkarıldıktan sonra Mevlânâ'nın medresesinin mimarı Emîr Bedreddin'in yanına; ikinci rivayete göre de Bahâeddîn Veled'in yanına defnedilmiştir. (Eflâkî, 1973: 138)

Romanlarda Mevlana ile ilgili olarak üzerinde durulan bir diğer husus da menkıbevi kaynaklarda Mevlana'nın evlatlığı olarak tanıtılan Kimya Hatun'dur. Sipehsâlâr'ın "*Hudâvendigâr Hazretlerinin yetiştirmesi*" diye nitelediği Kimya Hatun ile ilgili bilgiler oldukça sınırlıdır. Mevlânâ'nın evlatlığı olduğu düşünülen Kimya Hatun, kaynaklarda sadece Şems ile evli olması sebebiyle adı anılan bir hanımdır. Sipehsâlâr'a göre Kimya ile evlenmeyi Şems talep etmiş, Mevlânâ da bu isteğe olumlu şekilde karşılık vermiştir. (Sipehsâlâr, 2011: 154)

Eflâkî, Kimya Hatun'u Şems'in nikâhlısı, çok güzel ve iffet sahibi bir hanım olarak tanıtır. Yine Eflâkî'nin Mevlânâ'dan naklen rivayet ettiğine göre, Şems'in gönlü Kimya Hatun'a çok bağlıdır. Kimya Hatun'un hayatta olduğu döneme ait bilgiler bundan öte geçmemekle birlikte vefatı konusunda da kesin bir bilgi yoktur. Eflâkî, Kimya'nın bir gün Şems'ten izin almadan Sultan Veled'in büyük annesi ile birlikte bağa gittiğini ve eve geldiğinde Kimya'yı evde bulamayan Şems'in bu duruma çok öfkelenişini aktarır. Rivayetin devamında Eflâkî, Kimya Hatun'un eve geldiğinde aniden boynunun tutulduğunu, kuru bir odun gibi hareketsiz kaldığını ve üç gün feryat ettikten sonra vefat ettiğini bildirir. Şems de onun ölümünden yedi gün sonra H. 644 (M.1246/1247)'te tekrar Şam'a gider. (Eflâkî, 1973: 92-95) Kimya Hatun'un hayatı ve ölümü üzerindeki sır perdesinin, romancılar için bir ilham kaynağı olduğu görülmektedir. Zira hakkındaki bu sınırlı bilgiye rağmen -çalışmanın ilerleyen kısımlarında görüleceği üzere- yazarlar onun hayatı, Şems'le münasebeti ve ölümü hakkında ayrıntılı bilgilere yer vermektedir.

3. Romanlarda Mevlâna Celâleddîn-i Rumî

Çalışmada incelenecek olan eserlerde Mevlâna, yaşadığı tarihi dönem içerisinde yakın çevresi ile birlikte ele alınmıştır. Bu sebeple söz konusu eserler Mevlâna üzerinden incelenecek olsa da onun yakın çevresi ile ilişkileri de eserlere yansıtıldığı için Kimya Hatun, Şems-i Tebrizî ve Alâeddin Çelebi gibi isimlere de kaçınılmaz olarak değinilecektir.

3.1. Ahmet Ümit – Bâb-ı Esrar

Kendisi ile ilgili kaynaklarda hakkında bu bilgilerin verildiği Mevlâna, romanlarda çok farklı şekillerde ve farklı serüvenler içinde ele alınmaktadır. Mevlâna ve yakın çevresine ait bazı isimlerin roman kişisi olarak kendisine yer bulduğu eserlerden biri, Ahmet Ümit'in *Bâb-ı Esrar*'ıdır. Bu eserde ana karakter Karen Kimya'dır. Karen, Mevlevî olan ve bu sebeple kendilerini terk eden babasının memleketi olan Konya'ya işi sebebiyle gelir. Burada bazı fantastik olaylar yaşar. Zaman zaman Şems-i Tebrizî'yi görür. Ama bu görüş yalnızca ona hastır. Yani Şems'i ondan başka kimse görmemektedir. Karen Şems'i gördüğü zamanlarda Şems ve Mevlânâ'nın yaşadığı zaman dilimine dair bilgiler de edinir. Okuyucu da Mevlâna ve onun yaşadığı tarihi devirle ilgili malumatı bu sayede öğrenmektedir. Ahmet Ümit'in bu eserde, Mevlâna'yı Şems'in gölgesinde bıraktığı söylenebilir. Mevlâna'yı konu alan romanlarda asıl ilgi çekici olan husus da budur. Zira kaynaklarda Mevlâna hakkında verilen bilgiler gayet açıkken Şems'in hayatı hakkındaki bilgiler oldukça sınırlı ve birbirinden farklıdır. Bu durum da romancıların Şems'i Mevlâna'ya tercih etmelerine sebep olmaktadır. Eserlerinden bu yolu seçen yazarların amaçlarının romanda tarihi şahsiyetlerle ilgili bilgi vermek olmadığı söylenebilir. *Bâb-ı Esrar* romanı da bu kategoride ele alınabilecek bir eserdir. Yazar bu eserde Mevlâna ve Şems'i roman karakteri olarak kurgularken romantik bir yaklaşım sergiler. Mevlâna, tümüyle olumlu özellikler taşır. Ancak öne çıkan daima Şems olur. Mevlâna eserin başkışisi olarak seçilmediği için romanda ona dair ruhi ve fiziki tasvirler oldukça sınırlıdır. Ancak bu sınırlı bölümlerde yazarın, söz konusu menkıbevi kaynaklara sadık kaldığı göze çarpar. Fakat yazar özellikle Alâeddin Çelebi ve Kimya Hatun konusunda aynı sadakati gösterememiştir. Eserde Mevlâna'nın küçük oğlu Alâeddin Çelebi tümüyle olumsuz bir karakter olarak verilir. Bu sebeple Alâeddin'in fiziki tasviri de

şahsiyetindeki bu olumsuzlukla uyumlu şekilde okuyucuya sunulur. Alâeddin, eserin çeşitli bölümlerinde hırçınlığı sebebiyle “vahşi, yabani bir hayvana” benzetilir:

“Alâeddin hiç konuşmadan yabani bir hayvan gibi baktı yüzüme. ...ürperdim bu yeni yetme oğlanın bıçak gibi keskin bakışlarından. ...Ayın aydınlığında dünyaya meydan okuyan vahşi bir hayvan gibi görünüyordu.” (Ümit 2012: 153,287)

Yazar Alâeddin Çelebi'nin ruhi tasvirleri konusunda da muhayyilesine müracaat etmiş görünmektedir. Zira eserde Çelebi'nin iyi bir özelliği ile karşılaşmak pek mümkün olmaz. O, daima ağabeyi Sultan Veled'le kıyaslanan ve kötüyü temsil eden bir tiptir:

Alaeddin ateşse, Bahaeddin suydu; Alaeddin fırtınaysa, Bahaeddin sükûnet; Alaeddin öfkeyse, Bahaeddin huzur; Alaeddin isyansa, Bahaeddin boyun eğiş.” (Ümit 2012: 153)

Yazarın kendi dilinden okuyucuya sunduğu bu kıyaslamaların dışında eserde, Sultan Veled'in de kardeşini olumsuz şekilde tasvir ettiği görülür:

“...kardeşim yabanidir, kıymet bilmez. Babam ne yaptı, ne ettiyse bir türlü terbiye olmadı bu çocuk. Bağışlayın yanlış yaptıysa. Üzerinize alınmayın sakın, size değildir, meşrebi bozuk onun.” (Ümit 2012: 154)

Alâeddin Çelebi'nin eserde sözü edilen bu olumsuzluklarından başka Kimya Hatun'la olan ilişkisi ile de gündeme getirildiği görülür. Menkıbevi kaynaklarda rastlamadığımız bir şekilde yazar, Kimya Hatun'un Şems'le evli olduğu hâlde Alâeddin'le gizli bir ilişkisi olduğunu anlatır. Bu durum eserde Karen'in Şems'e dönüştüğü bir bölümde, onun ağzından ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır:

“İç içe geçmişlerdi; iki genç insan tek bir akıl, tek bir yürek, tek bir beden olmuştu. ...Öyle sarılmışlardı ki birbirlerine ne beni, ne bu aydınlık geceyi, ne de onları gizleyen ceviz ağacını görececek halleri vardı. ...Dolunay dokununca, şehvetin ateşiyle usulca kıpırdanan iki beden, gümüşten bir yılanı dönüşüverdi gözlerimin önünde.” (Ümit, 2012:287)

Bu yasak beraberlik sırasında Şems'e yakalanan Kimya, bağırması için onun ağzını kapatmaya çalışan Şems'in kollarında boynu kırılarak can verir. Yazar Kimya'yı iffetsiz bir kadın olarak çizer ve ardından eşini aldatmasına rağmen masum ve haklı bir şahsiyet olarak tanıtmaya eğilimine girer. Bu durum Şems'in öldürüldüğü kısımda okuyucuya açıkça hissettirilir. Zira bu bölümde Şems öldürülürken Kimya da mezarında rahat bir oh çeker:

“Yedi kişiden en genç olanı saplarken bıçağı adama, kıpırdandı mezarda çürümekte olan genç kızın körpe bedeni. Bir gülümseme yayıldı ölümün bile örseleyemediği yüzüne. Yedi kişiden en genç olanı saplarken bıçağı, bir oh çıktı genç kızın boğazında düğümleli kalmış son nefesinden.” (Ümit 2012: 1)

Romanın içeriğini genel anlamda değerlendirdiğimizde yazarın eserde, özellikle Şems ve Mevlânâ ilişkisi üzerinde durduğunu söylemek mümkündür. Ancak Mevlânâ Şems'in gölgesinde kalır. Şems ise, eserin tam olarak çözülemeyen karakterlerinden biridir. Karen romanda onu anlamakta güçlük çektiğini açıkça dile getirir. Romanda Şems, gizemi sembolize eder. Yazarın onu çoğunlukla tarihi kaynaklara sadık kalarak verdiği görülür. Fakat bazı bölümlerde Şems'le ilgili menkıbevi kaynaklardaki rivayetlerin kasıtlı şekilde değiştirildiğine de tanık oluruz. Eserin dikkat çeken diğer bir yönü de “Mevlânâ ve Şems ilişkisinin mahiyeti, Şems'in Mevlânâ'yı neden sınıdığı, Kimya'nın ölümüne Şems'in sebep olup olmadığı” gibi akıllara takılan bazı sorulara cevap aramasıdır. Eserin kahramanı Karen, bu tür soruların cevaplarını genellikle Şems'e dönüştüğü olağanüstü tecrübe zamanlarında bulmaktadır. Yazarın mesajını okuyucuya ulaştırması da, bu yolla sağlanmıştır. Ancak romanda sorgulanan pek çok olay ve kavramın tam olarak açıklanmadığı; aksine akılları karıştıracak bir noktaya sürüklendiği görülmektedir. Bu tür olaylardan biri de Kimya'nın ölümüdür. Eserde Karen, Şems'e dönüştüğü bir sırada Kimya'nın ölümüne şahit olur. Buna göre Şems istemeden de olsa Kimya'nın boğazını sıkarken boynunun kırılmasına sebep olmuş ve Kimya bu yüzden ölmüştür. Bu olağanüstü tecrübeden sonra kendine gelen Karen, Şems'le bir daha karşılaşır. Bu karşılaşmada onu Kimya'yı öldürmekle suçlar. Ancak Şems, Karen'e hiçbir şeyi anlamadığını söyler. Fakat tatmin edici

bir açıklamada da bulunmaz ve konuyu kapatır. Yazar bundan sonrasını, zihnine şüphe tohumları ektiği okuyucuya bırakmıştır. Eserin sonunda Ümit'in, romanın yazımı sırasında yararlandığı kaynakları içeren bir liste vermesi, tarihi, romandan öğrenebileceğini zanneden okur kitlesi hesaba katıldığında, tehlikeli bir durum olarak göze çarpar.

3.2. Elif Şafak – Aşk:

Mevlana'yı konu alan eserler arasında hem satış rakamları hem konuyu ele alış bakımından en ilgi çekici olan Elif Şafak'ın *Aşk*'idir. Aşk romanında kurgu iki farkı boyutta ilerler. Birincisinde Ella ve Aziz Zahara adlı kahramanlarla ve onların aşk hikâyesiyle karşılaşan okuyucu; kurgunun diğer boyutunda Mevlana'nın yaşadığı döneme götürülerek Şems ve Mevlana arasındaki dostluğa tanık tutulur. Yazar bu eserde başkahraman olarak ellili yaşlarda Amerikalı bir ev kadını olan Ella'yı seçer. Ella eşi tarafından yıllardır aldatılmaktadır; fakat bu duruma uzun süre ses çıkarmaz. Bir gün işi sebebiyle internet üzerinden Aziz Zahara adlı serseri ruhlu ama aynı zamanda sufi olarak tanıtılan bir erkekle tanışır. Üç çocuk sahibi olan Ella, pek fazla düşünmeden bu adamla birlikte olmaya başlar. Eserin asıl ilgi çekici kısmı da bu noktadan sonra başlar. Zira yazar eserinde elli yaşından sonra kocasını aldatan üç çocuk sahibi Ella'yı Mevlana'ya; önceleri günahların her türlüüne sonuna kadar batmış Aziz Zahara'yı ise Şems'e benzetir.

Eserin yazarı Elif Şafak, senelerdir tasavvuf okumaları yaptığını belirtir. Yazar kendisiyle yapılan bir söyleşide bu romanın yazılma sürecini anlatırken, uzun süredir aşkı anlatan bir roman yazma arzusu içinde olduğunu, aşkı hem manevî hem de dünyevi boyutlarıyla, dünü, bugünü, doğusu ve batısı ile ele almak istediğini belirtir. O yazarken, hikâyenin yolu Şems ve Mevlânâ'dan geçmiştir. (Güvenç, 2009)

Yazarın ifadelerinden anladığımız kadarıyla, eserde XXI. yüzyıla ait olan hikâye aşkın dünyevî; XIII. yüzyıldaki hikâye ise manevî boyutunu öne çıkarmaktadır. Yine bu açıdan baktığımızda Ella ve Aziz'in aşkı, aşkın Batısını; Şems ve Mevlânâ'nın dostluğu ve paylaştıkları ilahi aşksa, aşkın Doğusunu temsil etmektedir. Ancak şaşırtıcı olan şey, yazarın bu iki aşk arasında bağlantı kurma çabasıdır. Bu iki hikâyeyi yan yana okuduğumuzda Aziz ve Şems ile Ella ve Rumi'nin birbirine benzetildiğini görürüz. Burada böyle bir benzetmenin amacının ne olduğu sorusu akla gelmektedir. Yazar bir söyleşide kendisine yöneltilen “*Romanda dünyevi aşkla ilahi aşk birbirine paralel gidiyor; Ella ile Aziz, Mevlana ile Şems... Bu paralel kurguda amaç ne?*” sorusuna “*Her iki aşkı da tek noktada buluşturmak. Zaten kitabın isminin “Aşk” olmasının sebebi de o. Hiçbir tamlamaya, sıfata, artı bir kelimeye ihtiyacı yok ‘aşk’ın. “Acaba kadın erkek aşkından mı söz ediyor yoksa ilahi aşktan mı?” diye sormak bile bizim kendi zihnimizin yarattığı kategoriler.*” (Aygündüz, 2009) sözleriyle cevap vermiştir. Dolayısıyla yazarın bu kurguda, eşini aldatan ve çocuklarını önemsemeyen sorumsuz ve ahlaki anlamda kaygıları olmayan Ella ile sufi olarak tanıtılan, ömrünü dine adanmış görüntüsü verilmeye çalışılan; fakat hayatının son günlerini evli bir kadınla yasak aşk yaşayarak geçiren Aziz Zahara adlı karakterlerin bedensel hazlar üzerine kurulu ilişkilerini, Şems ve Mevlâna arasındaki ilahi aşk yolunda kurulan dostluğa benzetmek gibi akla sığmaz bir amaca yöneldiğini söylemek mümkündür. Bu durumda yazarın ifadesinden hareketle her türlü aşka kucak açan bir bakış açısıyla karşılaşırız. Ancak eserde Ella ve Aziz aşkının Ella'yı ilâhî aşka taşıyan bir boyutunun olmadığı çok açıktır. Hatta Ella'nın değişiminde önemli bir rolü olan Aziz'in, ne tür bir sūfî olduğunu anlamak da oldukça zordur. Yazarın eserde ikili bir kurguya yer verme amacı ve hikâyelerin birbirlerine benzetilmesine bu açıdan yaklaştığımızda ortaya çelişkili bir durum çıkmaktadır. Ella ve Rumi arasındaki benzerlik, ikisinin de gerçek aşkla tanışmadan önce sakın, uysal ve toplumun beklentilerine uygun hareket eden kişiler olmalarıdır. Ella Aziz'le, Rumî de Şems ile karşılaşınca aşka düşer ve büyük bir değişim geçirir. Ancak Ella ile Aziz'in yüz yüze daha ilk karşılaşmalarında, bazı cinsel göndermeler ortaya çıkar. Aziz ellerini Ella'nın vücudunda gezdirerek tuhaf bir şekilde dua eder. Ella ise bu davranışa karşılık Aziz'le birlikte olmak ister: “*Bu hisle kollarını Aziz'in boynuna doladı ve onu kendine doğru çekti. Onunla sevişmek istedi.*” (Aşk, 2009: 370) Üç çocuk annesi kırk yaşındaki bir kadının ilk kez karşılaştığı bir adamla böyle bir münasebet içine girmesi ile Rumî'nin Şems'le olan münasebeti arasında kurulan benzerliğin hangi aşkın açıklanmasına yönelik olduğunu anlamak zor görünmektedir. Yine, yazarın “*Aşk bulmak için insanın ‘ben’den vazgeçmesi gerekiyor. En zoru bu.*”

En önemli kısmı da bu.” (Altındağ, 2009) sözleri ile Ella'nın davranışlarını birlikte düşündüğümüzde çelişkili bir durumun ortaya çıktığını görürüz. Zira “aşkı bulmak için benden vazgeçmek gerekiyor” diyen bir yazarın aşkı bulan kahramanı Ella, sırf “ben”i uğruna, yani kendi his ve istekleri uğruna, ikisi henüz küçük olan üç çocuğunu geride bırakarak yeni bir maceraya yelken açmaktadır. Üstelik Ella'nın eşinden boşandıktan sonra çocuklarını yanına almak gibi bir fikri de yoktur. O, tamamen hisleri ile hareket eden ve ahlâkî kaygılardan uzak bir kadındır. Bu yönüyle ne derece Mevlâna'ya benzediği de tartışmaya açık bir konu gibi görünmektedir. Eserde Aziz ve Ella arasında geçen şu konuşma da Ella ve Mevlâna arasındaki benzerliği açıklamada yetersiz kalmaktadır:

“Aziz gülümseyerek ‘Sufi değilsin, biliyorum’ dedi. ‘Olman da gerekmiyor. Sen sadece Rumi ol, yeter.’ ‘Ne demek istiyorsun?’ diye sordu Ella gözlerini kırıştırarak. ‘Bana bir ara sen Şems misin diye sormuştun. Kulağa hoş geliyor ama ben Şems olamam, haddim değil. Ama sen Rumi olabilirsin. Aşk kullanıla kullanıla içi boşaltılmış bir kelimeye döndü. Ama sen varlığını aşkı yüceltebilirsin.’ ” (Aşk, 2009: 391)

Bu diyalogda Aziz, Şems olmaya haddi olmadığını ifade ederken, evli olduğu hâlde eşine yalan söyleyerek kendisi ile buluşan ve bir otel odasında kendisiyle birlikte olmaktan çekinmeyen Ella'ya, Rumî olabileceğini ve bu şekilde varlığıyla aşkı yüceltebileceğini (!) söylemektedir. Ella karakterinin bu çelişkili yapısı ile ilgili olarak Kudsî Ergüner, kendisi ile yapılan bir söyleşide şu değerlendirmede bulunur:

“Elif Şafak'ın kitabının ne Mevlevilikle ne Mevlana'yla ne de aşkla alakası var. Çok özür dilerim bu yaşlılık krizi geçiren, ihtiyar, Kaliforniyalı bir kadının krizi. Bunun ne tasavvufla, ne İslâmiyet'le, ne Mevlana'yla alakası var. Amerika'daki insan bunu aşk hikâyesi diye okur ama Türkiye'deki insanların, özellikle Müslüman çevrenin bunu bir tasavvuf kitabı diye okuyabilmesi çok ilginç bir şey. Yani bu gösteriyor ki; Türkiye'de geleneksel tasavvufla ilgilenen muhafazakâr çevre ne tasavvuftan ne İslâmiyet'ten doğru dürüst anlamıyor. Kitabı bu kadar yüceltebilecek olan bir kitle herhalde bundan hiç anlamıyor demektir.” (Kavukoğlu, 2010)

Ella'yı bir kenara bırakıp yazarın modern bir Şems olarak tanıttığı Aziz'e baktığımızda da, Şems karakterinin çizilişindeki benzeyen pek çok çelişki ile karşılaşırız. Eserde Şems'e benzetilen Aziz'in geçmişinde, uyuşturucu, evli kadınlarla ilişkiler ve cinsellik öne çıkan hususlardır. Aziz, artık hatırlamak istemediği bu dönemi, eserin bir bölümünde Ella'ya şöyle anlatır:

“Sabahlara kadar süren partilerin, her şeyin bedenden ve bakıştan ibaret olduğu eğlence kulüplerinin müdavimi oldum. Baykuş gibi yarasa gibi gececil bir hayvan haline geldim. Yanlış insanlarla takıldım yabancı yataklarda uyandım. ... Ardından diğerleri geldi. Esrar, crack, asit, kokain ve en sonunda şırınga... Artık elime ne geçerse deniyor ve her seferinde dozu artırıyordum. ...Kadınlar koruyup kolladı beni. Bazıları benden gençti, bazıları ise çok daha yaşlı. Bazıları bekârdı, bazıları evli. Evlerinde kaldım, arabalarını kullandım, yazlıklarında barındım, pişirdikleri yemekleri yedim, kocalarının kıyafetlerini giydim...” (Aşk, 2009: 28-29)

Böyle bir hayat süren Aziz, günün birinde farklı amaçlarla da olsa hayatında ilk defa bir zaviyeye gider. Burada Baba Samed adı verilen biriyle tanışır. Bu kısımla Şems'in hayatı arasında çok açık bir benzerlik vardır. Şems de Baba Zaman'ın zaviyesine gitmiş ve burada dostu Mevlânâ'ya ulaşmak için bir imtihandan geçmiştir. Aziz'in zaviyede geçirdiği zaman da, onun sözü edilen yaşantısından sıyrılarak bir sûfiye dönüşmesini sağlamıştır. Onun bu zaviyedeki dönüşümünü sağlayan hususlarsa ibadet ve meditasyondur: *“Yıllar geçti. Orada piştim. Tüm zamanımı ibadet ve meditasyonla geçirdim.”* (Aşk, 2009: 291)

Bu şekilde manen olgunlaştığını iddia eden Aziz, 1976 senesinde sûfi olur ve bu tarihten itibaren dışı fotoğrafçı, içi derviş olarak dünyayı dolaşır. Fas'taki zaviyede kulağına taktığı gümüş küpeyi ve boynundaki güneş şeklinde kolyeyi hiç çıkarmaz. Artık hayatının mihveri tasavvuftur. Gittiği her yerde ve baktığı her ayrıntıda Tanrı'nın alâmetlerini arar. Fakat Aziz, sözü edilen bu değişime rağmen evli bir kadınla aşk yaşamaktan kendini alıkoyamaz. O da tıpkı Şems gibi nasıl ulaşılacağı hakkında bilgi verilmeyen ve bünyesinde şehveti de barındıran bir aşk anlayışına sahiptir. Bunların dışında

eserde Aziz'e dilek ağaçlarına çaput bağlarken, Şems'e ise Mevlânâ'yı sınamak için getirttiği şarabı çekinmeden içerken ve el falına bakarak keramet gösterirken rastlarız

Bunların dışında eserde tarihi kaynaklara uymayan bir diğer husus da Şems'in kırk kuralıdır. Şems, romanın pek çok bölümünde aşkın kural tanımadığından, hatta dinin kural ve yasaklardan ibaret olmadığından söz ederken kendisi kırk kural belirler. Bu kuralların herhangi bir kaynakta yer almadığı ve yazar tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Yazar, bir söyleşisinde bu durumu şu sözlerle ifade eder:

“Bu kırk kuralı ben oluşturdum. Ama Mevlana ve Şems okumalarımın, genel olarak mistisizm okumalarımın çok beslenmişimdir. Yalnız şunu belirtmeliyim, bu kitabı oturup zihnimde ayrıntılarıyla önceden kurgulamadım. Kalpten yazdım. Ben sadece yazdım. Acaba nasıl bir roman olacak, şurası nasıl olsun diye düşünmeden. Yazı benden aktı.” (Altındağ, 2009)

Şafak, bu eseri kaleme alırken çıkış noktasının ne olduğu yönündeki bir soruya da:

“Her roman insanın içinde pişiyor. Tasavvuf ile ilgim bundan 15 sene önce başladı. 15 senelik serüvenimin içinde değişik mevsimler geldi geçti. Daha önce entelektüel bir bilgiydi benim için. Bu konuları okumayı seviyordum. İlgilendikçe ilgim arttı. Zamanla daha duygusal bir bağa dönüştü. Ama yola çıkarken, aşkı farklı anlatmak istedim. Doğusuyla, batısıyla, dünyüyle, bugünüyle, daha dünyevi ve daha manevi boyutuyla aşkı ele alan bir kitap yazmak istedim. Yani bu kitabı yazarken çıkış noktam, aşktı.” (Cumalıoğlu, 2009) sözleriyle cevap verir. Yazarın eseri kaleme alırken çıkış noktasının aşk olduğu açıkça görülmekle birlikte, vardığı noktada nasıl bir aşk anlayışını ortaya koymaya çalıştığını anlamak oldukça zordur. Bu belirsizliği, Şafak'ın başka bir röportajında *Aşk* romanı ile ilgili olarak söylediği *“Benim romanımda yaptığım, kendi su yolumu göstermekti. Aşk'ta tasavvuf, teorik bir bilgi bütünü olarak sunulmuyor. ...Bu anlamda bu günün modern dünyasında ve bu modern dünyada yaşayan bizler için, tasavvufun ne anlama geldiğiyle ilgileniyorum ben.”* (Sheridan, R. ve Aslıhan Aksoy, 2000: 260) sözlerinde de görmek mümkündür. Tasavvufun modern dünyada ne anlama geldiği ile ilgilenmeyen bir yazarın, roman kişisi olarak kendisine tarihi ve mutasavvıf kimliği ile öne çıkan şahıslar seçmesi oldukça manidardır. Okuyucu açısından bu durumu tehlikeli hâle getiren ise tıpkı Ahmet Ümit gibi Şafak'ın da eserin sonuna bir kaynakça ekleyerek okuyucuda romanda aktarılanların gerçek olduğu vehmini uyandırmasıdır.

3.3. Murat Koçak – Aşkın Kurbanları

Edebiyatta tezli roman, yazarın belli bir fikri okuyucuya benimsetmek için olay ve kişileri olduğu gibi değil; olması gerektiği gibi ele aldığı ve tezin belirgin şekilde hissedildiği romanlardır. Bu tür eserlerde yazar açıkça taraf tutar, üzerinde ısrarla durduğu bir fikir vardır. Bu sebeple romanın yer, zaman, olay ve kişiler gibi unsurları söz konusu fikre göre düzenlenir. Bu bakımdan tezli roman önceden belirlenen bir davanın, roman yoluyla ispatlanmasından başka bir şey değildir. (Çetin, 2015 :126-127) Murat Koçak'ın söz konusu eserine bu bilgilerin ışığında baktığımızda onun tezli bir roman olduğu açıkça görülmektedir. Eserin, yazar tarafından “efsane” olarak nitelenen Mevlânâ ve Şems ilişkisine yönelik toplumumuzda ve dünyada var olan olumlu algıyı çürütmeye ve bu şahısları itibarsızlaştırmaya yönelik bir tutumla yazıldığı göze çarpmaktadır. Bu tespitin dayanak noktası, yazarın eser sonunda verdiği kaynakça ile eserde kurguladıkları arasındaki tutarsızlıktır. Eser Alâeddin Çelebi'nin ağzından anlatılmaktadır. Yazara göre Çelebi, gerçeklerin farkında olan az sayıda kişiden biridir ve tamamen olumlu, teknik tabirle, yüceltilmiş bir tip olarak kurgulanmıştır. Çelebi, romanda babası Mevlâna'nın önceleri gerçek bir dindar ve halk tarafından sevilen bir kişi olduğunu anlatır. Bu dönemde eşi Kerra Hatun ve hânesinin diğer fertleriyle de ilgilenen ideal bir baba, eş ve âlimdir. Ancak bu mükemmel tablo Şems'in dergâha gelişiyiyle alt üst olur. Yazar tarafından eserde oldukça kaba ve galiz hakaretlere maruz bırakılan Şems, romanda Mevlâna'nın gerçek yüzünü ortaya çıkaran kişi olur. Romanda Şems ve Mevlâna Moğol ajanı olarak tanıtılır. Onların kendi menfaatleri için halktan para aldıklarını ve bana dokunmayan yılan bin yaşasın düşüncesiyle Müslümanları acımadan katleden Moğollarla iyi geçinmeye çalıştıklarını anlatan yazar, daha da ileri giderek Mevlâna'nın hanımı Kerra yerine Şems'i kendi haremine aldığını anlatır. Çıkan dedikoduları

bastırmak içinse evlatlığı Kimya'yı Şems'e nikâhlar. Ancak Şems bir gün kendisinden habersiz evden ayrıldığı için çok öfkelendiği Kimya'yı boynunu kırmak suretiyle öldürür. Bu olaya dayanamayan Kerra Hatun, kızının intikamını alması için Alâeddîn'e yalvarır. Bütün bunlar yaşanırken Şems, Mevlâna'yı görmeye gelenlerden de para almaktadır. Semâ adı verilen bir tür dans ile ortalığı iyice karıştıran Şems, yazara göre dergâhı çingene pazarına çevirmiş bu sebeple samimi Müslümanlar dergâhı terk ederken, onların yerini serseri ve ayyaş takımı almıştır. Eserin sonunda Alâeddîn Şems'i öldürür ve kendisi de gönülden bağlı olduğu Ahi Evran Nasreddin Hoca ile birlikte Moğollara karşı savaşırken şehit olur.

Eserin bu alışılmamış kurgusu içinde Mevlâna ve Şems'e yönelik ruhi ve fiziki tasvirler de göz önüne alındığında romanın belli bir tezin savunulması amacıyla yazıldığı açıkça görülmektedir. Yazar da eserde bu durumu anlatıcı konumundaki Alâeddîn'in ağzından: “ *Ben de inadına gerçekleri ortaya koymaya çalışıyordum. Çünkü gerçekler ortaya çıkarsa efsaneler biter!*” (Koçak, 2012: 269) sözleriyle ortaya koymaktadır. Koçak da birçok yazar gibi eserinin sonunda verdiği kaynakçada Mevlâna ve yakın çevresi hakkında bilgi veren temel kaynaklar olan *Menâkıbu'l-Ârifin*, *Risâle-i Sipehsâlar*'dan faydalandığını belirtmektedir. Fakat romanda ortaya konan kurgunun söz konusu eserlerin verdiği bilgilerle hiçbir ilgisi olmadığı görülmektedir. Yazar zaman zaman bu kaynaklardan faydalanmış; ancak bu bilgileri de kendi tezi doğrultusunda evirip çevirmekte sakınca görmemiştir. Örneğin menkıbevi kaynaklarda Sultan Veled'in Selâhaddîn Zerkubî'nin kızı Fatıma Hatun ile evlendiği bilgisi yer almakta ve Fatıma Hatun'un Mevlânâ'ya olan düşkünlüğünden söz edilmektedir.¹⁰⁵ Ancak yazar bu evliliği de on yaşındaki bir kızın kullanılması olarak niteler:

“*Koskoca Celaleddin Rumi, Selâhaddîn Zerküp ve Bahâeddîn, belli dengeleri ayarlamak uğruna, bir genç kızın masumiyetinden faydalanıyorlardı.*” (Koçak, 2012: 156)

Bunlardan başka Mevlânâ'nın romanda çok kolay öfkelenen ve karşısındakileri rahatça azarlayabilen bir kişi olarak tasvir edildiği göze çarpar. Eserde Alâeddîn'in, babasının fikirlerini eleştirdiği bölümler, genellikle babasının ani tepkileriyle son bulmaktadır:

“*Babam delici bakışlarıyla gözlerime baktı. 'Biz dervişiz, iktidar mücadelesi ile ilgilenmeyiz' dedi yüksek perdeden.*”

“*Babamın sesi, yine sertleşmişti 'Burnunun dikine gitmekten başka marifetin yok Alâeddîn!' dedi ve Ahi Evran Nasreddin Hoca'yı kastederek 'Akılsız hocan sana savaşmaktan başka kelime öğretmemiş!'*”

“*...Cümlemi bitirmeden babam hiddetle bağırdı: 'Kes sesini Alâeddîn, çabuk yıkıl karşımdan!'*” (Koçak, 2012: 105-108, 147)

Ancak yazarın Mevlânâ'yı eserde bu kadar sert tabiatlı biri olarak verirken onun Konya halkı tarafından sevmeye devam etmesi çelişkili bir durumdur. Zira eserin ilk bölümlerinde halkın onu tatlı dili ve hitabeti sebebiyle sevdiği anlatılmaktadır. Mevlânâ'nın sıradan bir sûfiye bile yakışmayacak bu hareketlere devam etmesine rağmen halkın gözünde itibar kaybına uğramaması dikkat çekicidir.

Yazarın bu olumsuz tutumu yalnızca Mevlâna ile sınırlı değildir. Koçak, eserde en çok Şems-i Tebrizî'ye yüklenmekte ve tarihi malumatı en çok da Şems'in verilmesi sırasında tahribata uğratmaktadır. Yazar Şems'in olumsuz kişilik özelliklerini desteklemek için, dış görünüşüne yönelik ayrıntılardan da faydalanmıştır. Roman ilerledikçe yazarın bu hususu hakarete vardığı görülür:

“*... düğün günü hamama bile gitmek istememişti. Ancak babamın zorlaması ile istemeye istemeye hamama gitmiş, içine pislik birikmiş turnaklarını kesmişti. Yine babamın zoruyla hamile kadın görse düşük yapacağı saçını başını düzeltmiş, üzerine temiz giysiler giymişti. Ninemin şu sözleri, onun ne kadar itici görüldüğünü anlatmaya yeter: 'Vallahi oğlum, o Cevlakî ile evlendirilmek, benim gibi yetmişindeki bir kadın için bile zulümdür.'*” (Koçak, 2012: 249)

¹⁰⁵ “Mevlânâ hazretlerinin huzurundan bir an ayrılmazdı ve daima onun mübarek ağzından garip bilgiler ve acayip manalar öğrenirdi. Fatıma Hatun, velayet elde etmede, terbiyede, eteğinin temizliğinde ve iffet hususunda o terbiye edici sultanın yetiştirmesi idi ve onun yanında hünerli bir sanatkar olmuştu.” Ahmed Eflâkî, Âriflerin Menkıbeleri II, s. 153.

Menkıbevi kaynaklarda Şems-i Tebrizî siyah kıyafetler giymesi ve etkili bakışlarıyla tasvir edilmesine rağmen yazar, kaynaklardaki bu bilgileri de istediği şekilde değiştirmiştir. Yazarın, Alâeddin'in ağzından, Şems'in dış görünüşü ile ilgili olarak verdiği bu ayrıntılarda dikkat çeken unsur, onun Cevlâkî olarak nitelenmesine rağmen, kir pas içinde olan uzun saçları, birbirine karışmış durumda bulunan bıyık ve sakallarıyla tasvir edilmesidir. Oysa burada yazarın "Cevlâkî" dediği oluşumun mensupları, saçlarını ve yüzlerinde bulunan, kaş da dâhil bütün kılları kazıtmaları ile tanınmaktadır. Hatta Cevlâkî tabirinin, baştaki bütün kılları kazıma uygulaması sebebiyle dilimizde "cascavlak kalmak" şeklinde kullanılan ifadeden geldiği de düşünülmektedir.¹⁰⁶ Eldeki bu bilgiye rağmen, yazarın Şems'i hem Cevlâkî olarak tanıtır hem de ona yönelik tasvirlerde saç ve sakal vurgusu yapması, onu, herhangi bir araştırmaya bile gerek görmeden, elden geldiğince kötü gösterme gayretinin başarısız bir sonucu olarak okunabilir.

3.4. Yasemin Bülbül – Ben Şems:

Ben Şems, edebî ve ilmî anlamda kayda değer bir içeriğe sahip olmaması sebebiyle roman olarak isimlendirmenin bile zor olduğu bir kitaptır. Bu kitap Mevlânâ ve yakın çevresine bir kurgu unsuru olarak yer veren ve bu yönüyle popüler kültüre hizmet eden bir tavra sahiptir. Ancak bu tavrın da yazarın, Şems-i Tebrizî hakkında bir kitap yazmış olmak telaşına feda edildiği görülmektedir. Eserin geneline yayılmış olan bozuk ve perişan cümleler, anlaşılacak bir yana okunabilir olmaktan bile uzaktır.¹⁰⁷ Kitabın içeriği ise dilin neden bu kadar özensiz kullanıldığını açıklar niteliktedir.¹⁰⁸ Yazarın iddiasına göre bu kitap, Devletşah'ın *Tezkire*'si, Şems-i Tebrizî'nin *Makâlât*'i, Eflâkî'nin *Mebnâkibu'l-Arifin*'i, Mevlânâ'nın *Mesnevî*'si ve Sultan Veled'in *İbtidânâme*'si üzerinde araştırmalar yapılarak gerçeklere en yakın şekilde kurgulanmıştır. Ancak çalışmamız boyunca yaptığımız okumalar neticesinde yazarın faydalandığını iddia ettiği bu kaynakların hiçbirinde, kendisinin romanda uzun uzadıya anlattığı gibi, Şems-i Tebrizî'nin sünnî gibi görünüp takıyye yaparak Şiiliği yaymaya çalıştığı, Konya'ya da bu maksatla gittiği, Mevlânâ'yı eğitmesi için Sultan Gıyâseddin Keyhüsrev tarafından görevlendirildiği, Kimya Hatun'u Mevlânâ ile birlik olup içirdikleri bir zehirle öldürdükleri, Mevlânâ'nın semâ değil "semah" yaptığı, yine Mevlânâ'nın "Gel ne olursan ol gel, yeter ki gelirken bir şeyler getir"¹⁰⁹ diyerek zengin fakir demeden halkın elinde avucunda ne varsa aldığı yönünde bir bilgiye rastlamadık. Dolayısıyla yazarın, sözünü ettiği kaynaklardan faydalandığını iddia etmesine rağmen, kitabının bu kaynaklarda verilen bilgilerle hiçbir şekilde örtüşmeyen bir içeriğe sahip olması manidardır. Zira sözü edilen kitabı okuyan ve Mevlevîlikle ilgili bu kaynaklarla yolu hiç kesişmeyen bir okuyucunun önünde iki seçenek vardır. İlki, bu kaynakları merak ederek onlara ulaşmak ve romandaki bilgilerin sıhhatine bu şekilde karar vermek; ikincisi ise yazarın sözlerini topyekûn doğru kabul edip, Mevlânâ ve yakın çevresini romandan öğrenmeye çalışmak. Günümüzde, okur kitlesinin, ikinci yolu kendisine daha yakın bulduğunu düşünürsek bu gibi kitapların kültürümüze ve tarihî şahsiyetlere vereceği zarar ortadadır. Bu noktada, roman incelemesi yaparken romanla tarihin birebir örtüşmeyeceği gerçeğinin bilincindeyiz ve araştırmacının işinin, romanın tarihi ne kadar takip ya da tahrif ettiğini ortaya koymak olmadığını da itiraf ediyoruz. Ancak bir yazarın, aslında roman türündeki bir eser için hiç de gerekli olmadığı hâlde, kitabın sonuna, yararlandığı kaynakları eklemesi ve yazdıklarının gerçeğe en yakın şekilde kurgulandığını öne sürmesine rağmen, bu kaynaklarla ilgisiz bir içerik ortaya koymasının da etik bir davranış olmadığı kanaatindeyiz. Üstelik yazar yine kitabın sonuna "açıklama" başlığıyla eklediği bir yazıda, özellikle son dönemde Şems ve Mevlânâ'nın popüler kültür tarafından bir tüketim malzemesi hâline getirildiğinden de yakınmaktadır. (Bülbül, 2013 : 471) Fakat yazarın, bu yakınmasına rağmen bir tür sırdaş tavrıyla Mevlânâ, Şems-i Tebrizî ve Kimya

¹⁰⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Süleyman Uludağ, *Dört Kapı Kırk Eşik*, 3. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014, ss. 230-231.

¹⁰⁷ Eserin tamamına yayılan gramer hataları ve bozuk cümle kuruluşlarından bazı örnekler:

"Guruptan biri bir Şems'in kendilerine baktığını görünce ayağa kalkarak saygıyla selamladıktan sonra Şems'i: - Erenler aramıza katılmaz mısınız? Diye sordu."

"Adam sarığı yere fırlamadı sadece eliyle saçları düzeltti"

"Sınayıp göreceksin bilip bilmediği bilmediğime kanaat getirirsen vazgeçersin her şeyden, dedi." (Bülbül, 2013: 250-255, 293)

¹⁰⁸ Eserde Şems-i Tebrizî'nin şahsında açık bir şekilde İsmailîlik'in ön plana çıkarıldığı görülür. Dolayısıyla eser Sünniliğe karşı Şiiliği savunan bir tezli roman olarak da değerlendirilebilir.

¹⁰⁹ İlgili bölümler için bkz. Yasemin Bülbül, *Ben Şems*, Paradoks Yayınları, İstanbul, 2013, ss. 253, 263, 265, 270-271, 275, 411, 421, 453.

Hatun'un yatak odalarına kadar uzanan ayrıntıları istediği gibi kurgulamaktan da çekinmediği görülür. Forster konu ile ilgili olarak: "*Romana zarar veren şey, bir sırdaşlık havası içinde kişilere ilişkin olarak yapılan açıklamalardır, çünkü bunlar okuyucuyu kişilerden uzaklaştırıp yazarın zihnini incelemeye yöneltir. Oysa bu sırada roman yazarının zihninde incelemeye değer pek bir şey bulunmaz*" (Forster, 2016: 123) diyerek araştırmacının dikkatinin eserden zihniyete yönelmesinde, yazarın da payı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

3.5. Fatma Polat – Gel:

Mevlana ve yakın çevresinden olan isimleri roman kahramanı olarak seçen eserler arasında F. Polat'ın *Gel*'i, taşıdığı polisiye nitelikler dolayısıyla benzer içerikteki eserler arasında ayrı bir yere sahiptir. Bu eserde yazar, Mevlana'nın hayatı ve yaşadığı döneme ait unsurları büyük oranda menkıbevi kaynaklardaki bilgiler ışığında romana dönüştürmüştür. Eserde Mevlânâ, müthiş belagati, fasih sohbeti, ikna kabiliyeti ve insanlar üzerindeki kuvvetli tesiri sebebiyle yalnızca talebeleri arasında değil; âlimler, devlet adamları ve Çarşı Ağası Tahir Fahreddin gibi şehrin ileri gelenleri arasında da vazgeçilmez biri olarak görülür. Ancak bu durum siyasî kaygılar da dâhil olmak üzere her türlü müşkülün halli için dergâhın kapısının aşındırılmasını beraberinde getirir. Ayrıca dergâha gelenlerden bazılarının, kendi çıkarları için Mevlânâ'nın etkileme gücünden yararlanmak istemeleri de söz konusudur. Ancak o, şartlar ne olursa olsun doğru bildiğini söylemekten çekinmez. (Polat, 2011: 72)

Eseri ilgi çekici kılan yanı ise bir Mevlana romanında boy gösteren Süleyman Mührünün peşindeki Tapınak Şövalyeleridir. Eserde Doğu Roma İmparatorluk şövalyelerinden Marcos Arilesos, imparatoru tayin edecek bir vasiyeti bulmak üzere görevlendirilir ve Konya'ya doğru yola çıkar. Görünüştaki vazifesi ise Selçuklu sultanına hediyeler götürmek ve onunla ortak düşmanlarına karşı anlaşmaktır. Takip ettiği izler onu Mevlânâ'nın dergâhına kadar getirir. Fakat Marcos dergâha ne suretle girebileceğini ve burada kimseyi haberdar etmeden vasiyeti nasıl bulacağını bilmemektedir. Bu sırada daha önceden tanıştığı Madam Evdoksiya adlı Hristiyan bir bayanın Konya'da olduğunu hatırlar ve onu ziyaret edip akıl danışmak ister. Ancak Evdoksiya uzun zaman önce ölmüş ve torunu Camilia'yı Mevlânâ'ya emanet etmiştir. Marcos bir süre sonra aslında Kimya'nın, Evdoksiya'nın torunu Camilia olduğunu öğrenir. Dergâha girebilmek için Kimya'nın babası Alexius'un çok yakın arkadaşı olduğu ve onun ölmeden önce kızını kendisine emanet ettiği yalanını uydurur. Bu suretle dergâha kabul edilen Marcos, Kimya tarafından çok soğuk karşılanır. Ancak bunu önemsemez çünkü onun derdi aradığı vasiyete bir an önce ulaşmaktır. Dergâhın hemen yanında Madam Evdoksiya'dan Kimya'ya kalan bir eve yerleştirilen Marcos, burada beş yıl kalacaktır. Ancak eserin sonunda Marcos'un amacına tam olarak ulaşamadığı görülür. Öte yandan Tapınak Şövalyeleri'nden olan İzak Algeri, Süleyman Mührü'nün Şems'te olabileceğini düşünür ve bir gün bunu Şems'e sorar. O da kendisinde olmadığını imâ eder; fakat eserin sonunda açıkça söylenmese de Şems'in kolunda taşıdığı bilekliği, öleceğini anlayınca dergâhtaki gençlerden İbrahim'e emanet etmesi, bu mührün gerçekten de Şems'te olduğunu düşündürmektedir.

Bu polisiye nitelikli farklı kurgunun dışında esere gerçek bir roman olarak değerlendirilme niteliğini kazandıran bir diğer husus da kişilerin, yalnızca rivayetlerin tekrarı ile değil; kendilerine has beşerî özellikleriyle gerçekçi şekilde sunulmuş olmasıdır. Tarihi şahsiyetleri roman kişisi olarak seçen bir yazarın üzerinde yürümeye çalıştığı zemin oldukça kaygan ve tehlikelidir. Fatma Polat'ın bu tekinsiz zeminde oldukça başarılı adımlar attığını söylemek mümkündür. Yazar esere monte ettiği kurmaca şahıslar ve tarihi kaynaklarda karşılığı bulunmayan polisiye hadiselerle rağmen gerçek kişileri itibarsızlaştırmadan bir kurgu ortaya koyabilmiştir. Zira o, kişilerini inandırıcılıktan uzaklaştırmadığı gibi yalnızca kitabî cümlelerle konuşan, insanî anlamda hiçbir zaafı bulunmayan, suni ve yüceltilmiş tipler olarak da kurgulamamıştır. Yazarın, rivayetlerle beşerî özellikleri başarılı şekilde harmanlaması, okuyucuya gerçeklere dayanan ama sıkıntı vermeyen, dinamik bir metin kazandırmıştır. Bu uygulamaya bir örnek teşkil etmesi açısından Eflâkî'nin eserinde, Şems'in gönlünün Kimya'ya çok bağlı olduğunu, Kimya olmadığında huzursuzlandığını rivayet etmesi ele alınabilir. Burada Eflâkî, yazdığı eserin bir menkıbe olmasından hareketle belirli bir duygu durumunu statik hâlde yazıya geçirmekle iktifa etmiştir. Bizi ilgilendiren husus ise kuru bir rivayetin romanda nasıl hayat bulduğudur. Bu rivayet esere, kendisine evliliğin nasıl gittiğini, bir şikâyeti olup olmadığını soran

Mevlânâ'ya Şems'in verdiği: *"Allah beni öyle seviyor ki Kimya'yı yaratmış"* (Polat, 2011 :375) cevabı ile yansır. Burada yazar, hem rivayetin aslına sadık kalmış; hem de Şems'i canlı ve beşerî şekilde sunmayı başarmıştır.

3.6. Melahat Ürkmez – Diyâr-ı Aşk:

Ürkmez'in bu eseri Mevlana ile ilgili olarak tarihi bilgilere sadık kalan ender çalışmalardan biridir. Bu eserde Ürkmez, Mevlana ve yakın çevresinde bulunan şahısları, dış görünüşlerinden hal, tavır ve düşüncelerine kadar tümüyle menkıbevi kaynaklarda anlatıldığı şekilde okuyucuya sunar. Yazarın bu anlatım şeklini romanda daha doğal olarak vermek için bazı bölümlerde Sultan Veled'in günlüğü şeklinde sunulan bazı bilgilere yer verdiği görülür. Aslında romanda Sultan Veled'in günlüğü olarak nitelenen bu kısımlar, gerçekte Veled tarafından yazılan İbtidânâme'den alınan bölümlerdir. Nitekim eserde Mevlana'nın Şems'in gidişinden sonraki durumunun anlatıldığı kısım: *"Mevlânâ, ayrılığında hüznünlere battı; o bilgin eri onların hepsinden de çekildi. Onlarla dostluğu kesti, sevgi kuşu onların yuvasından uçtu. Onların her birinin isteği tersine çıkmış, dilekleri olmamıştı"* ifadeleriyle ortaya konur ki bu cümleler birebir İbtidânâme'den alınmıştır. Benzer şekilde Mevlânâ'nın Şems'in gidişinden sonraki görüntüsü eserde şöyle anlatılmaktadır:

"Mevlevî çizmelerini ayaklarına geçirdi. Sarığını şekerâvizle sardı, bal rengi yünden yapılmış külahı başına geçirdi, önu açık gömleği ve Hindibariden yapılmış hırkayı giyindi." (Ürkmez, 2010: 269)

Eflâki Hindibariden yapılan elbiseyi o devride matemlilerin giydiklerini rivayet eder. Romanda, Mevlânâ'nın fiziki tasviri ile ilgili yukarıda verilen bölümün Eflâkî'nin rivayetlerine birebir uyduğu görülür.¹¹⁰

Eseri genel olarak değerlendirdiğimizde de, Şems ve Mevlânâ'yı konu alan romanlar içinde *Diyâr-ı Aşk*'in farklı bir yeri olduğunu görürüz. Bu tespitin dayanağı, yazarın hem tarihî kişiliklerin dokusunu bozmaması, hem de onları birer roman kişisine dönüştürürken hâli hazırda aramızda yaşayan biri kadar canlı şekilde esere aktarabilmesidir. Eserde özellikle Şems ve Mevlânâ'nın roman kişisine dönüştürülmesinde başarılı bir yol izlendiği söylenebilir. Burada başarıdan kastımız yazarın, tarihî roman olarak da niteleyebileceğimiz bu eseri yazarken, araştırma, öğrenme, malzeme seçimi ve bilginin ayıklanarak kurgulanması sürecinde yaptığı isabetli seçimlerdir. Zira yazar, tarihe dayalı bir esere başladığında bir yığın kaynak ve bilgi ile baş başa kalır. Önünde yığınlar hâlinde duran tarihî malzemeyi, muhayyilesinin yardımıyla yeniden inşa eder. Burada ortaya konması gereken, tarihî gerçeğe bağlı; fakat ondan farklı bir şeydir. Bu, bir tür 'gerçeklik vehmi'dir. (Argunşah, 2016: 23) Yazarın okuyucuda sözü edilen bu gerçeklik vehmini uyandırması ise kolay bir iş değildir. Zira bu aşamada yazar roman kişisini kurgularken hem tarihî malumata gerektiği kadar sadık kalmaya çalışacak; hem de bu malumatla beşerî özellikleri bir araya getirip, okuyucuya sadece etten kemikten olmanın ötesinde ağlayan, gülen, öfkelenen, kıskanan, pişmanlık duyan dolayısıyla bütün güçlü ve zayıf yönleri bünyesinde bulunduran gerçek bir insan sunacaktır. Bu bakımdan Mevlânâ ve Şems'in konu olarak ele alındığı bir romanda çok sayıda rivayet arasından seçim yapmanın ve salt dini kimlikleri ile ön plana çıkan kişileri romana aktarmanın güçlüğü ortadadır. Ürkmez'in, özellikle Mevlânâ'yı yeniden inşa sürecinde bazı yazarların yaptığı gibi onu tasavvufi bilgiler içinde gözden kaçırmadan, insanî yönüne de değinerek ele alması kayda değer bir durumdur. Bu bakımdan Melahat Ürkmez'in, eserindeki karakterleri samimi ve ikna edici şekilde kurgulamasının yanında, onları herhangi bir tahrife de uğratmadan okura sunması, günümüzde bu tür romanlara karşı artan rağbeti ve romandan tarih öğrenme yanılığını da göz önüne aldığımızda, sevindirici bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

¹¹⁰ "...Şems kayboldu. Bir ay kadar kendisini aradılar. Fakat ne olduğuna ve nereye gittiğine dair hiç bir iz elde edemediler. Bunun üzerine Mevlana buyurdu, kendisine hindibarî denilen kumaştan bir fereci yaptılar. Başına da bal renginde yünden yapılmış bir külah geçirdi. Hindibariden yapılmış; elbiseyi o vilayete matemlilerin giydiklerini söylerler. Bu devirde gâsiye giydikleri gibi eskiler de hindibarî elbisesi giyerlerdi. Mevlana, gömleğinin önünü açık giydi, mevlevî çizmesini ve ayakkabısını ayaklarına geçirdi, sarığı da şekerâvizle sardı." Ahmed Eflâkî, Ariflerin Menkıbeleri I, s. 133.

4. Sonuç

Mevlânâ Celâleddîn-i Rumî, bütün dünyanın tanıdığı ve saygı duyduğu bir mutasavvıf olmanın yanında, hayatı hakkındaki bazı karanlık noktalar ve özellikle son dönemdeki popülerliği sebebiyle romancılar için ilgi kaynağı olmayı hâlâ sürdürmektedir. Onun hayatına dair bilgilerin, gerçekliği tartışmaya açık olan menkıbevi kaynaklardan hareketle ortaya konması, roman gerçekliğine uygun, müphem bir zemin oluşturur. Böyle bir zemin, hayal gücü ve yaratıcılığı desteleyen yönüyle, romancı için bulunmaz bir nimettir. Zira tarihî gerçeklere de dayansa bir eserin roman türü içinde değerlendirilmesini sağlayan unsur, belgelere yapılan eklemeler ve çıkarmalardır. Çünkü yazarın, konusu ile ilgili malzemeyi bir seçme ve eleme sürecine tabi tutmadan ve onu yeteneği elverdiği ölçüde muhayyilesinde yeniden kurgulamadan esere monte etmesi, o eseri bir anı ya da tarih kitabına dönüştürür. Bu noktada romanın yazara tanıdığı özgürlüğün, tarihî şahsiyetleri yeniden inşa ederken ne ölçüde kullanılabileceği sorusu akıllara gelmektedir. Zira tarihin olduğu gibi sunulması romanı; romanın sınırsız bir özgürlükle kurgulanması da tarihi tahrif edecektir. Bu konuda farklı görüşler olmakla birlikte biz, romanın yazara sınırsız bir özgürlük tanımadığı kanaatindeyiz. Zira edebiyatın kültür üzerindeki tesiri düşünüldüğünde, bir toplumun kendi yetiştirdiği tarihî bir şahsiyetin, yazarların elinde her tür kisveye bürünebilen bir kuklaya çevrilmesi kabul edilebilir bir durum değildir. Bu tavır, hem tarihin hem de kişilerin itibarsızlaştırılmasına, dolayısıyla bir kültür tahribatına yol açar. Özellikle son dönemde pek çok romancının, eserinin sonuna bir kaynakça ekleyerek, okuyucuda anlattıklarının gerçeklere uygun kurgulandığı izlenimini uyandırması, tehlikenin boyutlarını gözler önüne sermektedir. Bir romancı eserini tarihe dayandırabilir, kişilerini tarihî şahsiyetlerden seçebilir. Fakat roman türünde bir eserin sonuna kaynakça eklemeye zorunluluğu olmadığı hâlde böyle bir uygulamaya yer verdikten sonra, kişilerini tamamen bu kaynaklardan bağımsız şekilde kurgulaması etik bir davranış değildir. Bu, her şeyden önce okuyucuyu yanlış yönlendirmek, daha açık bir ifadeyle ona yalan söylemektir. Bu noktada yaptığımız incelemeden hareketle bazı yazarların okuyucuyu bilinçli şekilde yanıltmaya devam ettiklerini belirtmek zorundayız. Ancak bu tür yazarların yanında, tarihî kişileri roman kişisi hâline getirirken hem belgelere dayanan, hem de romanın kendisine tanıdığı özgür zemini bilinçli şekilde kullanarak, kişileri tarihin tozlu raflarından alıp başarıyla günümüze taşıyan yazarların varlığı da, tarihi, romandan öğrenme yolunu tutan okuyucu kitlesi düşünüldüğünde, sevindirici bir durum olarak yorumlanabilir. Geçmiş hadise ve şahısları günümüz dünyasına taşıyarak onları yeniden canlı kılan tarihi romanlar, gerçek bilgi ve belgelere dayandıkları takdirde etki gücü yüksek bir eğitim aracı olabilir. Tunçay'ın "...ortaokulda okuduğu tarihi herkes unutup; ama romanda okuduğu taş gibi sağlam kalıyor" (Tunçay, 2000: 5) tespiti yukarıda sözü edilen nitelikte eserler için hala geçerliliğini korumaktadır. Bu sebeple 'tarihi romanların eğiticilik işlevi vardır' ya da 'yoktur' gibi kesin bir kanıya varmak zor görünmektedir. Roman tesirli bir edebi üründür. Bu sebeple romancılar tarihle temasa geçerken ellerindeki malzemenin tesir kuvvetini hesaba katarak eserlerini kurgulamalı ve okuyucu kitlesi de romanın birebir gerçek hayatı temsil etmediğini, bir tür gerçeklik vehmi oluşturma gayretinde olduğunu unutmamalıdır.

Kaynakça

- Ahmed Eflâkî. **Âriflerin Menkîbeleri I**, 4. Baskı, (Çev. Tahsin Yazıcı), Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986.
- Ahmet Eflâkî, **Âriflerin Menkîbeleri II**, (Çev. Tahsin Yazıcı), Hürriyet Yayınları, İstanbul, 1973.
- Altındağ, Kerem. "Aşkî Bulmak İçin", Ağustos 2009, (Elif Şafak ile söyleşi), <http://www.elifsafak.us/roportajlar.asp?islem=roportaj&id=290>, ET. 21.04.2017
- Argunşah, Hülya. **Tarih ve Roman**, Kesit Yayınları, İstanbul, 2016.
- Aygündüz, Filiz. "Yazdığım Her Kitap Aşkımları Tazeliyor", (Elif Şafak ile söyleşi) **Milliyet**, 01 Mart 2009, <http://www.milliyet.com.tr/-tasavvuf-meraki-benim-sirrimdi/pazar/haberdetayarsiv/29.08.2010/1065467/default.htm> ET. 21.04.2017
- Bülbül, Yasemin. **Ben Şems**, Paradoks Yayınları, İstanbul, 2013.
- Cumalıoğlu, Yelda. "Elif Şafak Cemaate Yakın Mı?" (Elif Şafak ile söyleşi) 28 Mart 2009, <http://www.elifsafak.us/roportajlar.asp?islem=id:254> (ET: 21.04.2017)

- Çetin, Nurullah. **Roman Çözümleme Yöntemi**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2015.
- Feridun Bin Ahmed-i Sipehsâlâr. **Mevlânâ ve Etrafındakiler**, (Çev. Prof. Dr. Tahsin Yazıcı), Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2011.
- Forster, E. M. **Roman Sanatı**, (Çev. Ünal Aytür) 2. Baskı. Milenyum Yayınları, 2016.
- Fürûzanfer, B. **Mevlânâ Celâleddîn**, (Çev. Feridun Nafiz Uzluk), TC. Konya Valiliği İl Kültür Turizm Müdürlüğü Yayınları, Konya, 2005.
- Gölpınarlı, Abdülbâki. **Mevlânâ Celâleddin**, 7. Baskı, İnkılap Kitabevi İstanbul, 1999.
- Güvenç, Refik Sıla. “Göle Atılan Taşın Hikâyesi: Aşk (Elif Şafak ile Söyleşi) **Evrensel Gazetesi**, 22 Mart 2009 <https://www.evrensel.net/haber/207691/gole-atilan-tasin-hikayesi-ask> (ET 21.04.2017)
- Kavukluoğlu, Suat. “Ergüner: Aşk, Kaliforniyalı Bir Kadının Krizi”, (Kudsi Ergüner ile söyleşi), 1 Eylül 2010 Çarşamba, http://www.ntv.com.tr/turkiye/erguner-ask-kaliforniyali-bir-kadininkrizi.vw84tZdGTkeXlsGGIEa_2A ET.21.04.2017
- Koçak, Murat. **Aşkın Kurbanları**, Çağrı Yayınları, İstanbul, 2012.
- Polat, Fatma. **Gel**, Callisto Kitap, İstanbul, 2011.
- Sheridan, R. Aslıhan Aksoy. “Elif Şafak İle Aşk ve Romanları Üzerine”, **Romanı Konuştular**, (Haz. Özlem Fedai), Sütun Yayınları, İstanbul, 2000, ss. 259-265.
- Sultan Veled. **İbtidâ-nâme**, (Haz. Abdülbâki Gölpınarlı), İnkılap Kitabevi, İstanbul, 2014.
- Şafak, Elif. **Aşk**, Doğan Kitap, İstanbul, 2009.
- Tunçay, Mete (2000), “Tarihî Roman Açıkoturumu”, Tarih ve Toplum, S.198: 4-16.
- Uludağ, Süleyman. **Dört Kapı Kırk Eşik**, 3. Baskı, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2014.
- Ümit, Ahmet. **Bâb-ı Esrar**, 118. Baskı, Everest Yayınları, İstanbul, 2012.
- Ürkmmez, Melahat. **Diyyâr-ı Aşk**, Nüve Kültür Merkezi Yayınları, Konya, 2010.

