



asoscongress

ALANYA

**ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ
SEMPOZYUMU**

International Symposium on Educational Sciences

**18-19-20 APRIL
2019**

TAM METİN KİTABI

ASOSCONGRESS CONFERENCE PROCEEDINGS

ISBN: 978-605-7602-96-1

www.asoscongress.com

VI. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ SEMPOZYUMU TAM METİN KİTABI

ISBN: 978-605-7602-96-1

Yayın Yönetmeni
Muhammet Özcan

Yayın Editörü
Prof. Dr. Halit Karatay

Kapak Tasarımı
Bülent Polat

Erişime Açıldığı Tarih
27.08.2019

Asos Yayınevi

1.baskı

Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4/MERKEZ/ELAZIĞ

Telefon: 0532 643 75 23

Mail Adresi: asos@asosyayinlari.com

Web: www.asosyayinlari.com

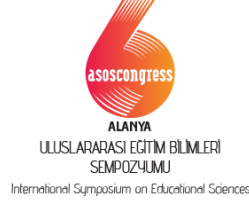
Instagram: <https://www.instagram.com/asosyayinevi/>

Facebook: <https://www.facebook.com/asosyayinevi/>

Twitter: <https://twitter.com/Asosyayinevi>

Tam metin kitabında yayınlanan tüm bildiriler Sobiad tarafından indekslenmiş, İntihal.net tarafından benzerlik denetiminden geçirilmiştir.





Sempozyum Onursal Başkanı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Ahmet Pınarbaşı

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Bünyamin Aydın

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Doç. Dr. Özcan Bayrak

Doç. Dr. Serdar Yavuz

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Şahin

Dr. Öğretim Üyesi Ceyhun Ersan

Dr. Öğretim Üyesi Fidel Cakmak

Dr. Öğretim Üyesi Hakan Karaardıç

Dr. Öğretim Üyesi Serdar Bulut

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Kara

Prof. Dr. Aleksandra Vranes

Prof. Dr. Anaid Donabedian Inalco

Prof. Dr. Belkacem Boumahdi

Prof. Dr. Bünyamin Demir

Prof. Dr. Candalene J. McCombs

Prof. Dr. Cemal Avcı

Prof. Dr. Cemile Hesenzade

Prof. Dr. Cevdet Kılıç

Prof. Dr. Choi Han – Woo

Prof. Dr. Çağatay İnam Karahan

Prof. Dr. Daoud Djefafila

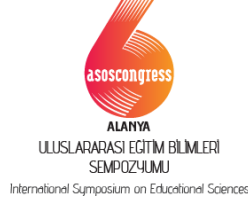
Prof. Dr. Elena Oganova

Prof. Dr. Emin Çelebi

Prof. Dr. Erica H. Gilson



Prof. Dr. Erol Asiltürk
Prof. Dr. Fadime Suata Alpaslan
Prof. Dr. Gwendolyn Alexander
Prof. Dr. Hasan Basri Gündüz
Prof. Dr. Hocine Boukara
Prof. Dr. İbrahim Kocabaş
Prof. Dr. Kathleen Malu
Prof. Dr. Kazuyuki Nagai
Prof. Dr. Khalil Awda
Prof. Dr. Kim Hyo Joung
Prof. Dr. Liptai Kalman
Prof. Dr. Lubov Kopanitsya
Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem
Prof. Dr. Mohammed Hardan Ali
Prof. Dr. Moheddin Bananeh
Prof. Dr. Mustafa Arslan
Prof. Dr. Nabeel Madallah Hamad Al-Obaidi
Prof. Dr. Recep Dikici
Prof. Dr. Selahattin Turan
Prof. Dr. Sevil Mehdiyeva
Prof. Dr. Tofiq Abdülhasanli
Doç. Dr. Aydın Balyer
Doç. Dr. Beyhan Zabun
Doç. Dr. Fethi DEMİR
Doç. Dr. Elmira Memmedova Kekeç
Doç. Dr. Erkan Tabancalı
Doç. Dr. Gulnara Kanbarova
Doç. Dr. Halil Tokcan
Doç. Dr. Mary Beth Schaefer
Doç. Dr. Nazile Abdullazade
Doç. Dr. Nevin Özdemir
Doç. Dr. Özcan Bayrak



Doç. Dr. Sare Şengül
Doç. Dr. Serdar Bulut
Doç. Dr. Serdar Yavuz
Doç. Dr. Tarana Khalilova Ahmed Gizi
Doç. Dr. Turan Akkoyun
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Turan Sinan
Dr. Öğretim Üyesi Bahadır Köksalan
Dr. Öğretim Üyesi Duygu Koçak
Dr. Öğretim Üyesi Genç Osman İlhan
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Uğraş
Dr. Öğretim Üyesi Ramazan Yirci
Dr. Öğretim Üyesi Seçil Eda Kartal
Dr. Öğretim Üyesi Semra Kıranlı Güngör
Dr. Öğretim Üyesi Sezgin Demir
Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz Özdemir
Dr. Öğretim Üyesi Türkan Askerova



İÇİNDEKİLER

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK TARAYICILARI	3
PROGRAMLAMA EĞİTİMİNDE BLOK TABANLI ARAÇ KULLANMANIN ZORLUKLARI	10
ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MOTİVASYON VE İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ.....	15
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKULA BAŞLAMA YAŞININ İSTEĞE BAĞLI GRUPTA ERKEN OLMASINDAN KAYNAKLI YAŞANAN SORUNLAR	30
GAZETE MANŞETLERİNİN SÖZ DİZİMİ AÇISINDAN ÇÖZÜMLENMESİ.....	50
FARKLI LİSE TÜRLERİNDE EĞİTİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME SORUMLULUĞU DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	61
ÇOCUK TERBİYESİNDE TOPLUMSAL KABULLERİN ETKİSİ: AHMET MİTHAT EFENDİ'NİN TERBİYELİ ÇOCUK ÖRNEĞİ	87
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AIDS/HIV İLE İLGİLİ BİLGİ DÜZEYLERİ	98
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGISI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ*	105
E-TWINNING DÜNYASINDA TÜRKİYE	116
İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİNE ETKİSİ	126
KÖY ENSTİTÜLERİNDE KÜTÜPHANENİN YERİ.....	132
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME MERKEZLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	143
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN SÖZLÜK KULLANIMINA İLİŞKİN ETKİNLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	148



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ “OYUN” KAVRAMINA İLİŞKİN ZİHİNSEL İMGELER	162
ÇALIŞAN EVLİ KADINLAR VE ÇALIŞMAYAN EVLİ KADINLARIN EVLİLİK UYUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	173
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE ORTAMI GENEL YAŞAM KALİTESİ VE YAŞAM DOYUMLARININ CİNSİYET VE OKUDUKLARI FAKÜLTELER AÇISINDAN İNCELENMESİ.....	185
NOMOFOBİ KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALARA İLİŞKİN BİR DERLEME ÇALIŞMASI	200
ÇOKLU ORTAM MATERYALLERİNİN BİLİŞSEL YÜK KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ: ALİCE3 ÖRNEĞİ	212
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI A1 DÜZEYİNİN DİYALOG TÜRLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	225
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN METİNLERDE SÖZDİZİMSEL YALINLAŞTIRMANIN OKUMA HIZI VE KAVRAMA DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ.....	235
9. SINIF BİYOLOJİ DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	246
OKUL KÜLTÜRÜ VE YENİLİK YÖNETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	252
ÖĞRENEREN ÖRGÜT DAVRANIŞLARI VE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ	263
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İLE BAZI ÜLKELERİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ	273
SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRENCİLERDE DİKKAT DAĞILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	282



ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK TARAYICILARI

Dr. Öğr. Üyesi Orhan Curaoğlu

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Prof. Dr. Erman YÜKSELTÜRK

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Öz

Artırılmış Gerçeklik (AG), gerçek ve sanal nesnelere eşzamanlı etkileşime olanak sağlayan, gerçek dünya ve sanal görüntülerin birleştiği bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır. Bu teknoloji, masaüstü bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar, taşınabilir cihazlar ve akıllı telefonlar gibi farklı platformlarda kullanılabilir. AG teknolojileri, resim tabanlı artırılmış gerçeklik uygulamaları ve konum tabanlı artırılmış gerçeklik uygulamaları olmak üzere iki sınıfa ayrılmaktadır. Bu alanda faaliyet gösteren “Augment”, “HP Reveal (Aurasma)”, “Blippar”, “Layar”, “Quiver” ve “Wikitude” gibi bazı firmalar kullanıcılara çevrimiçi tarayıcılarını ve stüdyolarını sunmuşlardır. Çevrimiçi stüdyolar ile kullanıcılar çalışmalarını çevrimiçi bağlanarak yükleyebilmekte ve uygulamalarını gerçekleştirebilmektedirler. Böylelikle AG tarayıcıları ile ileri düzey programlama bilgisine gerek kalmadan birkaç basamakla etkileşimli uygulamalar gerçekleştirilebilmektedir. Bu çalışmada, bu tarayıcılar hakkında bilgiler verilerek uygulama örnekleri paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, Sanal Gerçeklik, Çevrimiçi Tarayıcı, Çevrimiçi Stüdyo

1.Giriş

Artırılmış Gerçeklik (AG), gerçek ve sanal nesnelere eşzamanlı etkileşime olanak sağlayan, gerçek dünya ve sanal görüntülerin birleştiği bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır. (Azuma, 1997). Bu teknoloji, masaüstü bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar, taşınabilir cihazlar ve akıllı telefonlar gibi farklı platformlarda kullanılabilir. AG'nin, özellikle görünmeyen nesnelere ve olayların öğretilmesinde, tehlikeli durumların gösterilmesinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve karmaşık bilgilerin sunulmasında farklı eğitim alanlarında ve farklı seviyelerde kullanılabileceği belirtilmektedir (Dunleavy, Dede & Mitchell, 2009; Farias, Dantas & Burlamaqui, 2011; Küçük, Yılmaz & Gökteş,

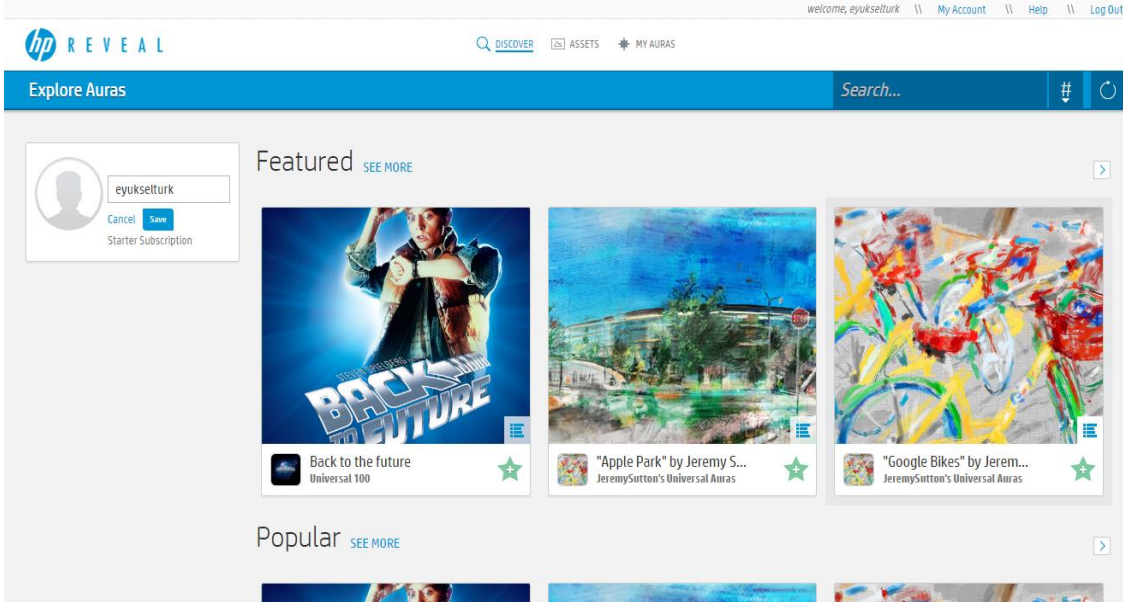


2014; Somyürek, 2014). Son yıllarda özellikle eğitim ortamlarında da farklı uygulamalarının görüldüğü bu teknoloji ile ilgili alan yazında sağladığı kazanımlar şöyle sıralanmaktadır (Somyürek, 2014):

- Kavramların / işlemlerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak
- Bağlamsal öğrenmeye destek sağlamak
- Soyut kavramları somutlaştırmak
- Kavram yanılgılarının azaltılmasına yardımcı olmak
- Gerçek dünyayla ilgili görsel-mekânsal bilgi edinmek
- İşbirliği becerilerini geliştirilmesine yardımcı olmak
- Anlaşılmasını kolaylaştırmak için konuları görselleştirmek
- Öğrencinin dikkatini çekmek ve öğrencinin güdüsünü artırmak
- Eleştirel düşünme ve problem çözüme becerilerini geliştirmek

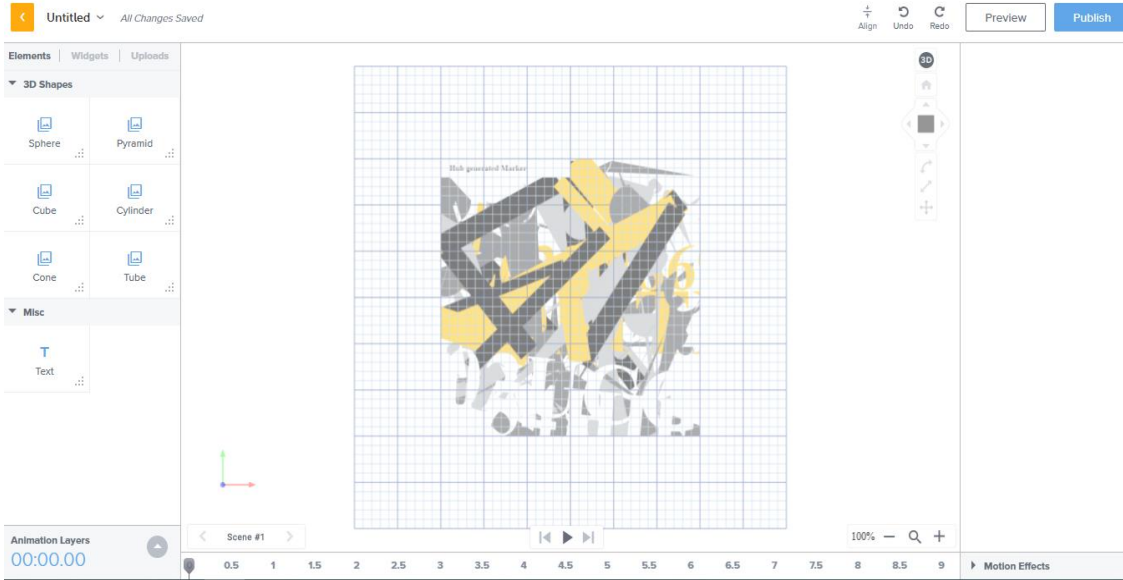
Bunların yanında herhangi bir programlama okuryazarlığı olmayan kullanıcılar için hızlı ve kolay şekilde web tabanlı veya mobil olarak AG içeriklerinin oluşturulabildiği AG tarayıcı ortamları geliştirilmiştir. Farklı firmaların çıkardığı bu geliştiriciler ile web tarayıcılar kullanılarak AG materyali hazırlanıp mobil teknolojiler üzerinden kullanılması sağlanabilmektedir. Başka bir ifadeyle bu çevrimiçi sistemlere kullanıcılar kayıt olarak sadece kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapıp kendi çalışmalarını yükleyebilmekte ve uygulamalarını gerçekleştirebilmektedir. Bu araçlardan öne çıkan bazıları hakkında kısa bilgiler şöyle sıralanabilir:

HP Reveal (Aurasma): Bu uygulama ile benzer araçlar gibi çevrimiçi web sayfaları ve mobil teknolojiler yardımıyla kullanıcılar Aura adı verilen basit AG nesnelere ve materyalleri oluşturabilmektedir. 2011 yılında HP bilgisayar ve yazılım firması bünyesinde mobil bir uygulama olarak piyasaya çıkan bu araç, 2018 yılı itibarıyla ismi HP Reveal olarak değiştirilmiştir (<https://www.hpreveal.com>). Yakın zamanda seni bir studio ile tekrar güncellenecektir.



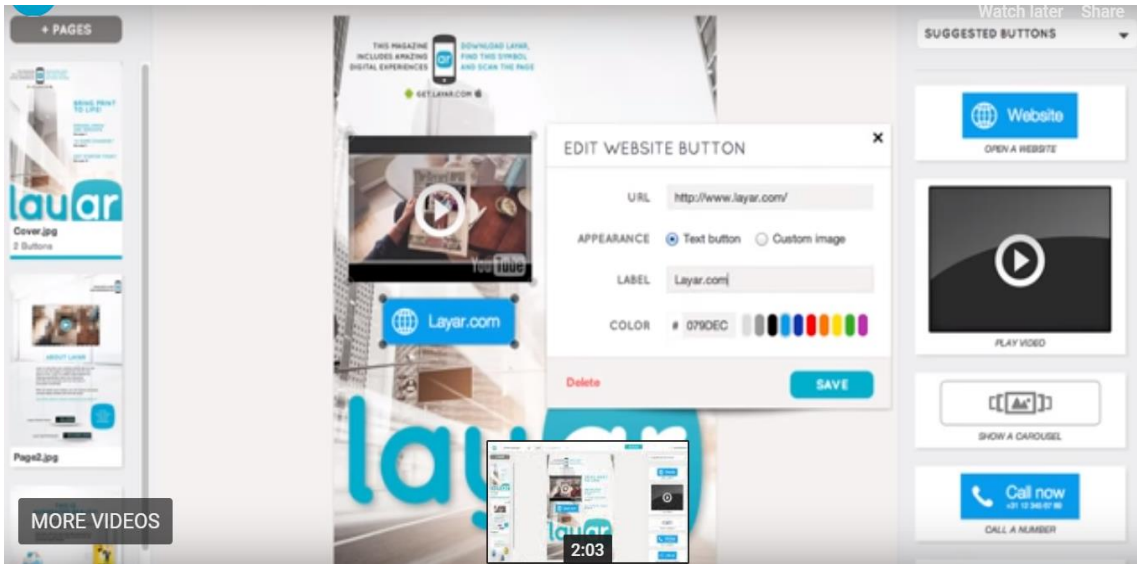
Blippar: 2011 yılında İngiltere’de hazırlanan bir mobil artırılmış gerçeklik uygulaması olarak ortaya çıkmıştır. Önceden işlenmiş veri sayesinde etraftaki birçok fiziksel nesneyi interaktif şekilde görülebilme imkânı sağlamaktadır ve reklam sektöründe yaygın olarak kullanılmaktadır (<https://www.blippar.com>).

5



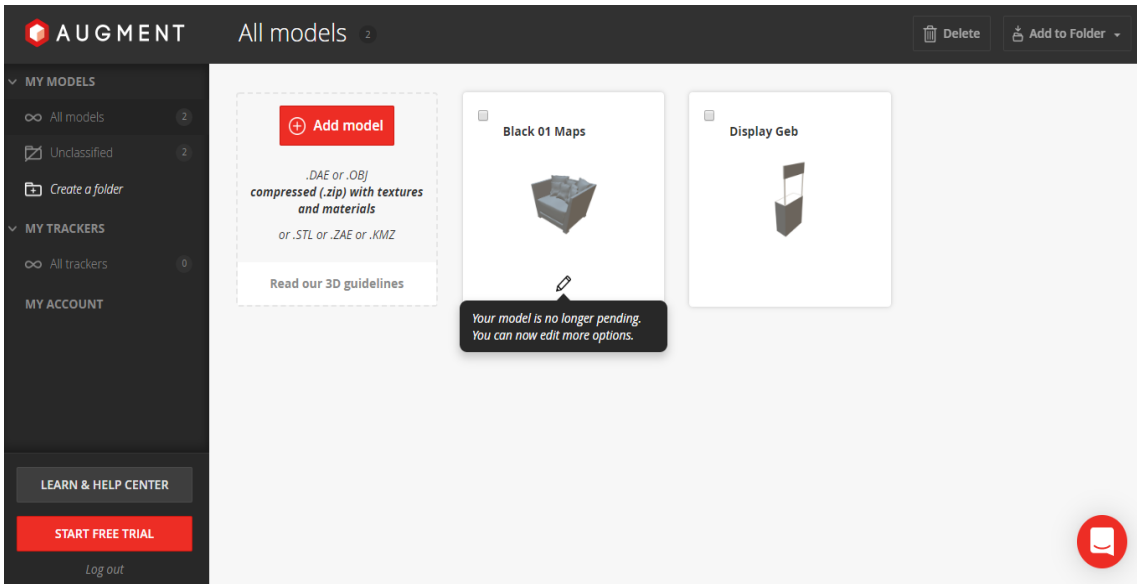
6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu

Layar: 2009'da ilk mobil AG uygulaması olarak piyasaya çıkmıştır. Bu uygulamada GPS, pusula ve diğer algılayıcı sistemlerden faydalanmaktadır ve Blippar bünyesinde yer almaktadır (<https://www.layar.com>).

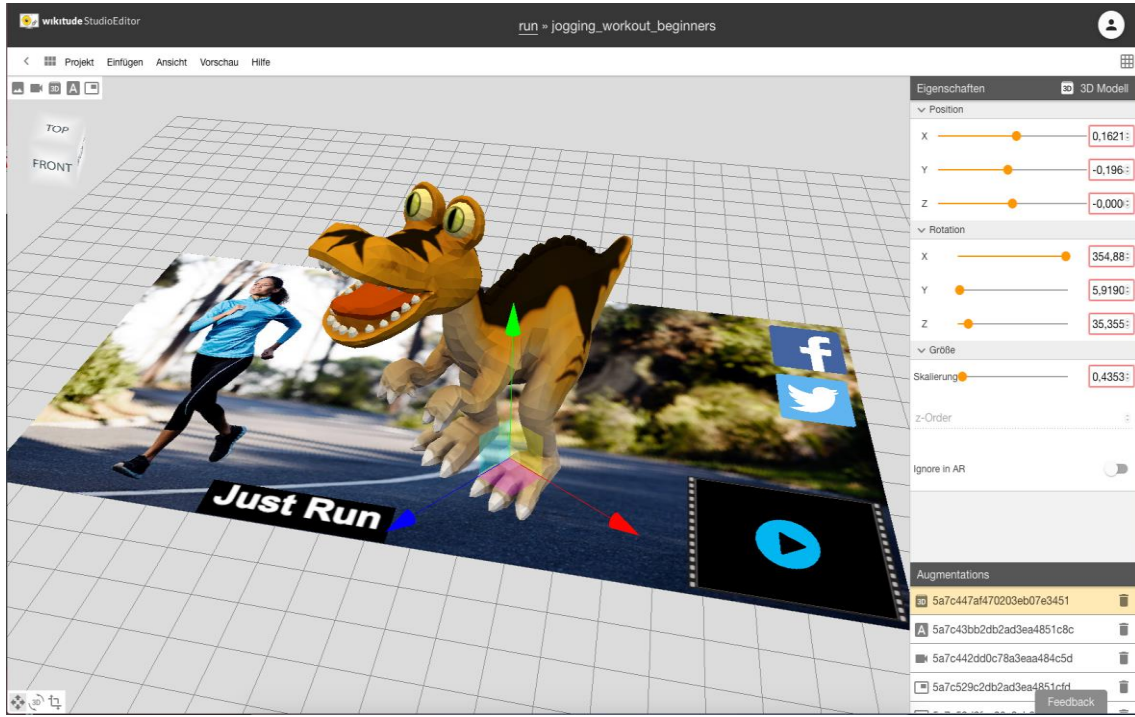


6

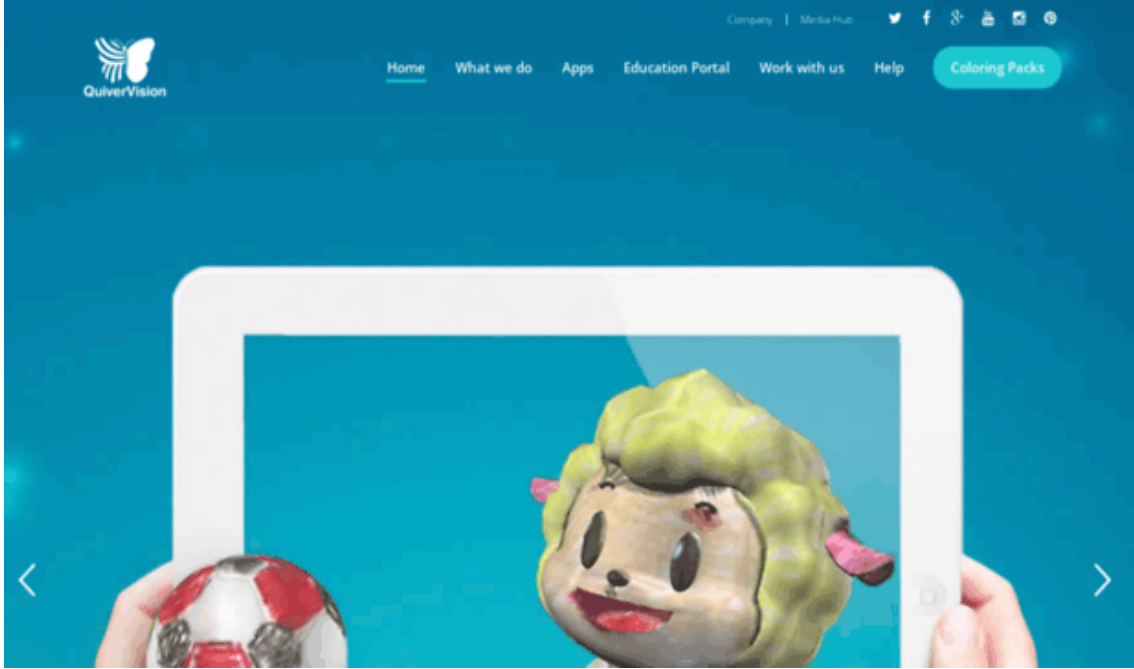
Augment: Bu uygulama, boyut ve ortam kavramını gerçek zamanlı olarak birleştiren üç boyutlu görselleştirmeyi sağlayan bir mobil AG geliştiricisidir (<https://www.augment.com>).



Wikitude: En eski artırılmış gerçeklik uygulamalarından olan bu uygulama ile kullanıcıya yakın olan restoran, kafe, müze, okul gibi yerleri gösterip etraftaki dünyayı daha iyi tanımaya yardımcı olunması sağlanabilmektedir (<https://www.wikitude.com>).



Quiver: Bu uygulama, özellikle küçük yaş öğrencilerin 3. Boyut kavramını geliştirmek için kullanılabilir. Quiver'ın web sitesindeki ücretsiz materyalleri indirip boyadıktan sonra telefon veya tablete yüklenecek uygulamayla materyaller canlanmaktadır (<http://www.quivervision.com>)



2. Sonuç

Eğitim teknolojilerinin öğrenciler ve öğretmenler için yeni fırsatlar sağladığı günümüzde, AG teknolojileri, 3D sanal dünyaların desteklediği ortamları, belirli bir zamanda ve yerde yer alan geleneksel öğrenme ortamları yerine zaman ve mekân sınırı olmadan tasarlamak için kullanılabilir. Bu alanda faaliyet gösteren “Augment”, “HP Reveal (Aurasma)”, “Blippar”, “Layar”, “Quiver” ve “Wikitude” gibi bazı firmalar kullanıcılara çevrimiçi tarayıcılarını ve stüdyolarını sunmuşlardır. Çevrimiçi stüdyolar ile kullanıcılar çalışmalarını çevrimiçi bağlanarak yükleyebilmekte ve uygulamalarını gerçekleştirebilmektedirler. Böylelikle AG tarayıcıları ile ileri düzey programlama bilgisine gerek kalmadan birkaç basamakla etkileşimli materyaller gerçekleştirilebilmektedir. Bu çalışmada, bu tarayıcılar hakkında bilgiler verilerek uygulama örnekleri paylaşılmıştır. İleriki çalışmalarda farklı araçlar kullanılarak geliştirilen uygulamaların araştırılması gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Azuma, R. (1997). A survey of virtual reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.

Dunleavy M., Dede C., Mitchell R. (2008). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22.



Farias, L., Dantas, R., & Burlamaqui, A. (2011). Educ-AR: A tool for assist the creation of augmented reality content for education. In Virtual Environments Human-Computer Interfaces and Measurement Systems (VECIMS), 2011 IEEE International Conference on (pp. 1-5). IEEE.

Küçük S., Yılmaz R. M., Göktaş Y. (2014) İngilizce Öğreniminde Artırılmış Gerçeklik: Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Bilişsel Yük Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176),393-404.

Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 69-80.



PROGRAMLAMA EĞİTİMİNDE BLOK TABANLI ARAÇ KULLANMANIN ZORLUKLARI

Prof. Dr. Erman YÜKSELTÜRK

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Orhan Curaoğlu

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Öz

Programlama becerisi, bilgisayar programı yazabilmenin yanında 21.yüzyılda bireylerin sahip olması gereken üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak görülmektedir. Bu beceriyi erken yaşta çocuklara kazandırmak veya yeni öğrenenlere eğlenceli bir şekilde öğretmek için blok tabanlı programlama araçları kullanılmaktadır. Bu çalışmada, öncelikle, A-12 düzeyindeki programlama öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılan blok tabanlı programlama ortamları tanıtılacaktır. Blok tabanlı programlama ortamları genel olarak şu amaçlar için oluşturulmaktadır: programlama sözdizimlerini basitleştirmek ve böylece temel programlama bilgisine sahip herkesin programlama yapabilmesini sağlamak, hedef kitlenin ilgisini çekerek ve programlama ile ilgilenen birey sayısını artırmak. Alan yazın incelendiğinde, programlama eğitiminde blok tabanlı programlama araçlarının kullanımının birçok faydasından bahsedilmiş olsa da bu araçlarında eksiklikleri ve dezavantajları olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, programlama eğitimi ve blok tabanlı araç kullanmanın zorlukları incelenerek özetlenecektir.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl Becerileri, Programlama, Programlama Eğitimi, Blok Tabanlı Programlama.

1.Giriş

İlk blok tabanlı programlama ortamlarına yönelik yapılan araştırmalara 1980’li yılların sonlarında rastlanmıştır. Daha sonraki yıllarda çalışmaların devam ettiği özellikle dünyada önde gelen üniversitelerin (MIT, Stanford, Carnegie Mellon gibi) ve büyük firmaların (Google, Microsoft, Oracle gibi) desteklediği çalışmalarla günümüzde blok tabanlı programlama ortamlarının sayısı hızla arttığı görülmektedir. Bugün, temel programlama bilgisine sahip her yaşta kullanıcının programlama

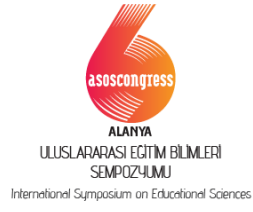


yapabilmesine olanak sağlayan bu araçların getirdiği yenilikler birçok eğitimcinin dikkatini çekmektedir. Son yıllarda sayıları hızla artan blok tabanlı programlama araçlarının bazılarının daha yaygın kullanıldığı söylenebilir. Özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilere aşağıdaki programlar önerilmektedir:

- ScratchJr: ScratchJr (<https://www.scratchjr.org>), küçük çocuklara interaktif öyküler ve oyunlar şeklinde projeler oluşturarak temel programlama kavramlarını keşfetme olanağı sağlayan bir giriş programlama ortamıdır. ScratchJr, iOS veya Android işletim sistemlerine sahip 7 inç'e kadar ekran boyutları olan akıllı telefon cihazları rahatlıkla kullanılabilir.
- Code-org: Code-org (<https://code.org>), yine küçük yaşlarda programlama başlanabilecek bir diğer blok tabanlı programlama aracıdır. Hem öğretmenlere hem de farklı seviyedeki kullanıcılara yönelik eğitimlerin olduğu sitesinde Star Wars, MineCraft, Donmuş gibi oyunlarla birçok kişinin ilgisini çekmektedir.
- Scratch: Scratch (<https://scratch.mit.edu>), MIT Medya Laboratuvarında geliştirilmiş olan ücretsiz bir eğitsel programlama ortamıdır. Günümüzde yaklaşık 30 milyon kayıtlı üye ve yüklenmiş 32 milyonun üzerinde projeyi barındıran web portalı ve interaktif ara yüzüyle Scratch aracı, programlamayı daha eğlenceli ve daha görsel hale getirmesinin yanı sıra algoritma kavramlarının daha kolay öğrenilmesine yardımcı olmaktadır.
- Kodu Game Lab: Kodu (<https://www.kodugamelab.com>) çocukların yine istediği oyunları geliştirebildikleri, oynayabildikleri ve yaptıkları oyunları arkadaşlarıyla paylaşabildikleri bir blok tabanlı programlama aracıdır. Bu araç ile kullanıcılara kendi oyun evrenlerini tasarlama imkânı verilmektedir.
- App Inventor: App Inventor(<http://appinventor.mit.edu>), mobil uygulamalar geliştirmeye yardımcı olan blok tabanlı bir programlama aracıdır. Android cihazlarda (akıllı telefon veya tabletlerde) geliştirilen uygulamalar anında test edilebilmekte veya çok kolay bir şekilde “.apk” uzantılı olan uygulamalar alınıp Google Play’de yayınlanabilmektedir.
- Alice: Alice (<http://www.alice.org>) A-12 düzeyindeki öğrencilere temel bilgi işlemsel düşünme becerilerini öğretme amacıyla Carnegie-Mellon Üniversitesi'nde geliştirilmiş, sürükle-bırak arayüzüne sahip üç boyutlu (3B) programlama ortamıdır. Alice ile kullanıcılar animasyonları, interaktif öyküleri ve basit 3B oyunları kolaylıkla oluşturabilirler.

2. Programlama Eğitimi

Programlama öğretiminin geçmişi incelendiğinde çok eskilere dayandığı, programlama algoritmalarının yaklaşık 30 yıldır özellikle üniversitelerde farklı derslerle öğrencilere öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak literatürde, bilgisayar programlama ve tasarım araçları öğretilirse, bireylerin problem çözme ve analitik düşünme becerileri, ürüne dönük büyük projeler yapma, küçük projelerin entegrasyonu karmaşık problemlere çözüm üretme alışkanlığı, yaparak öğrenme ve bilgisayara öğretmek öğrenme alışkanlıkları geliştirilebilir gibi birçok becerinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Akpınar ve Altun, 2014).



3. Programlama Eğitimindeki Zorluklar

Programlama, farklı türlerde bilgilere sahip olunması ve bu bilgilerin birbiriyle anlamlı bir bütün oluşturabilecek şekilde kullanılmasını gerektiren, bu bilgi türlerine ilişkin yaşanan sorunların yanı sıra karmaşıklık, soyutluk gibi özellikleri nedeniyle de kazanılması zor becerilerden biridir (Ersoy, Madran ve Gülbahar, 2011). Buna ilaveten, programlama öğretiminin de zorlukları olduğu söylenmektedir. Örneğin, Ozoran, Çağıltay ve Topallı (2012) çalışmasında programlama öğrenmede birçok sorunun değişken, döngü, dizi, fonksiyon vb. programlama diline özgü kavramların soyutluğu ve karmaşıklığından kaynaklandığını gösteren çalışmalar olduğundan bahsetmektedir. Choi (2013) programlamaya yeni başlayanların karmaşık mantıksal yapıda komutlar yazarken yazım (sintaks) hatalarıyla uğraşmak zorunda kaldıklarını belirtmektedir.

Gomes ve Mendes (2007), programlama eğitiminde yaşanan zorlukları Tablo 1’de görüldüğü üzere 5 kategoride özetlemiştir (Saygıner ve Tüzün, 2017).

Tablo 1. Programlama öğretimindeki zorluklar

Öğretme Metotları	<ul style="list-style-type: none">• Öğretim kişiselleştirilmemektedir• Öğretmenlerin öğretim stratejileri öğrencilerin öğrenme stillerine uymamaktadır• Statik materyallerle dinamik kavramların öğretimi yapılmaktadır.• Öğretmenler problem çözmeyi geliştirmek yerine bir programlama dilini ve onun sözdizimini öğretmeye odaklanmaktadır.
Çalışma Metotları	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler doğru olmayan çalışma metotları kullanmaktadır.• Öğrenciler programlama yeterliliklerini elde etmek için sıkı çalışmamaktadır.
Öğrencilerin Beceri ve Davranışları	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler nasıl problem çözüleceğini bilmemektedir.• Çoğu öğrencinin yeterli matematiksel ve mantıksal bilgisi bulunmamaktadır.• Öğrencilerin programlamaya özgü bilgileri eksiktir.
Programlamanın Doğası	<ul style="list-style-type: none">• Programlamanın soyut yapısı.• Programlamanın karmaşık sözdizimi.
Psikolojik Etkiler	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin motivasyonu düşüktür.• Öğrenciler programlamayı zor bir dönemde öğrenmek zorunda kalmaktadır.



Son yıllarda programlama öğretiminde görsel ya da blok tabanlı programlama araçları kullanarak bahsedilen zorlukların üstesinden gelmeye çalışılmaktadır. Diğer yandan kullanılan bu araçlarının da getirdiği bazı zorluklar vardır. Özellikle bu araçlarla ileri seviye programlama bilgisinin ve becerisinin kazandırılmayacağı bilinmektedir. Sadece bloklardan oluşan metinsel olarak desteklenmeyen bu araçlarla ileri programlamaya geçerken zorluklar olmaktadır. Başlangıç seviyesinde ve yeni başlayanların motivasyonunun artırılması açısından önemli olan bu araçlarla ileri seviyede çok kullanıcıli veri tabanı uygulamalı projeler gerçekleştirmek olası görülmemektedir. Programlama öğretimin çok kolayla indirgenmeye çalışılmasından dolayı da ciddi bir süreç olan bu eğitimin önemi azalabilecektir.

4.Sonuç

Geçmişten günümüze programlama eğitiminde yaşanan zorluklara bakıldığında, her dönemde programlama algoritmasının ve eğitiminin tam olarak öğretilmediği veya programlamanın öğrenilemediği görülmektedir (Saygıner ve Tüzün, 2017). Blok tabanlı programlama araçlarıyla bu problemler kısmen çözülmeye çalışılsa da bu araçlarından dezavantajlarının olduğu bilinerek kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Choi, H, (2013). Learners' reflections on computer programming using Scratch: Korean primary pre-service teachers' perspective. 10th International Conference for Media in Education 2012 (ICoME), 22-24 August 2012, Beijing Normal University, China.

Ersoy, H., Madran, R. ve Gülbahar, Y. (2011). Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: robot programlama. Akademik Bilişim 2011 Konferansı, Malatya: İnönü Üniversitesi.

Gomes, A., & Mendes, A. J. (2007). Learning to program difficulties and solutions. International conference on Engineering Education, Coimbra, Portugal.

Ozoran, D., Çağiltay, N.E. & Topallı, D. (2012). Using scratch in introduction to programming course for engineering students. 2nd International Engineering Education Conference (IEEC2012), Antalya, 125-132



ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MOTİVASYON VE İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Yıldız Teknik Üniversitesi

İrem DEMİR

Yıldız Teknik Üniversitesi

Öz

Eğitimde verimin sağlanabilmesi için personelin moralli olması önemlidir. Morali yükseltmek için alınması gereken önlemlerin başında, yöneticilerin çalışanlar için iyi bir örnek olmaları, bilinçli bir şekilde çalışanlarda hizmet duygusunu uyandırmaları gelmektedir. Kuruluş içinde bireyin moralinin, yaptığı iş ve arkadaşlarıyla olan ilişkisi, kişiliğine değer verilmesi, statüsü ve yöneticisinin davranışları ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Eğitim örgütlerinde verim makine ile değil insanla gerçekleştirilmektedir. Bu verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusu, heyecanı büyük önem taşımaktadır. Yorgun, kırgın, küskün insanlar verimli olamazlar. Öğretmenleri işlerine motive etme onların verimini artırma ve bu yolla eğitim işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama işi ilk aşamada eğitim örgütünün en önemli basamağı olan okulun başında bulunan okul müdürüne düşmektedir. Bu amaçla bu araştırmada öğretmenlere yönelik motivasyon ve iş doyumunu ölçme ölçeği geliştirme süreci konu edinilmiştir. 2018-2019 Eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan 350 öğretmene yönelik uygulama yapılmıştır. Elde edilen verilere açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmış ve alt boyutları belirlenmiştir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenirlik katsayılarını, güvenirlik açısından yeterli bir düzeyi yansıttığı söylenebilir. Ölçeğin faktörleri arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu açılardan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, iş doyumunu, güvenirlik, geçerlik

Öğretmenlerce algılanan “Okul Müdürlerinin Davranışlarının Öğretmen Motivasyonlarına ve İş Doyumlarına Etkisi”ni belirlemek amacı ile kullanılan ölçme aracı, temelde 40 madde olarak hazırlanmış ve bu tez çalışması kapsamında ölçeğin faktör yapıları belirlenmiştir. Ölçek, 5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= katılmıyorum ve 1= Tamamen Katılmıyorum olmak üzere 5’li derecelidir. Bu çerçevede bu araştırmada ölçeğin faktör analizi ve güvenirlik analizi çalışması yürütülmüştür. Bu çerçevede 354 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Bu öğretmenlerin 156’sı

(%44.1) erkek, 198'i (55.9) kadındır. Pilot uygulamaya katılan gönüllü öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımları: 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar 123 (%34.7), 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar 79 (%22.3), 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar 60 (%16.9), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar 52 (%14.7) ve 21 yıl üstü kıdeme sahip olanlar ise 40 (%11.3) kişidir.

1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Öncelikle ölçme aracı ile toplanan 354 öğretmenden elde edilen verilerin analize uygunluğunun belirlenmesi için ölçeğin genelinin güvenilirliği incelenmiştir. Çünkü geçerlik için güvenilirlik bir önkoşuldur (Tezci, 2016a). Güvenilirlik, “ölçme aracının ölçtüğü özellikleri her zaman aynı şekilde ölçüp ölçmediğidir” (Tekin, 2000: 57). Geçerlik için bir ön koşul olan güvenilirlik derecelenme türündeki ölçme araçlarının bir gruba bir defa uygulandığı ve ölçeğin alt boyutlardan oluşmadığı durumda bir iç tutarlık hesaplaması olan Cronbach Alpha güvenilirliği incelenir (Tavşancıl, 2010). Bu çalışmada ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenilirliği 0.956 olarak belirlenmiştir. İç tutarlık katsayısı ölçeğin faktör analizi için oldukça iyi düzeyde bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlenmesinde bir diğer ölçü, katılımcı sayısının yeterli olup olmadığı bir başka ifade ile verilerin faktörleşme açısından yeterliliğidir. Bunun için KMO (Kaiser Meyer Oklin Measure of Sampling Adequacy) ve Küresellik Test (Barlett' Test) analizi yapılmıştır (Kline, 1994). KMO değerinin 0.60 üstünde olması ve Küresellik Test değerinin anlamlı olması, verilerin faktör analizi için güvenilir ve uygun faktörler üretebileceğinin ve maddelere dayalı korelasyon matrisinin faktörleşebileceğinin göstergesidir (Büyüköztürk, 2003). Analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Yeterliliği için KMO Ölçümü ve Küresellik Testi

Örneklem Yeterliliği için KMO Ölçümü		.945
Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	8993.528
	sd	780
	Anlamlılık	.000

Analiz sonucunda KMO değerinin 0.945 olduğu bu değer örneklem için yeterli olduğunu göstermektedir. Küresellik test değerinin anlamlı (Yaklaşık Ki-Kare=8993.528, $p<.05$) olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar 354 öğretmenden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Ölçümlerin yeterliliği belirlendikten Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapmaya karar verilmiştir. AFA, çok sayıda değişkeni (maddeleri) aynı yapıyı ölçen daha az sayıda faktör altında birleştirilmesi için kullanılan bir analizdir. Faktör analizi ile ölçülen başka bir ifade ile gözlenen değişkenler ve yapılar arasındaki boyutları belirleyip yeni değişkenler ortaya konulmaya çalışılır (Kline, 1994). Bu çalışmada öğretmenlerce algılanan müdürlerin davranışlarının onların motivasyonlarına etkisini belirlemede kullanmak için yazılan maddelerin hangilerinin hangi faktörler altında yer aldığını, birden fazla faktör altına yer alan yanı binişik ve ilgisiz olan başka bir ifade ile her hangi bir faktör altında yer almayan maddelerin ortaya çıkarılması amacı ile AFA yapılmıştır (Büyüköztürk, 2003; Tezci, 2016b). Tavşancıl (2010), sosyal bilimlerde madde sayısı az ise 0.30 ve üstü faktör yük değerine sahip maddelerin seçilebileceğini belirtmiş olsa da Velicer ve Fava (1998)'den Akt. Tezci (2016b) 0.40 ve üstü faktör faktör yük değerine sahip maddelerin seçilmesini önermiştir. Bu araştırmada madde sayısı 40 olduğunda 0.40 ve üstü faktör yük değerine sahip maddelerin ölçüğe alınmasına karar verilmiştir.

İlk analizde 1, 6 ve 20 numaralı maddelerin hiçbir faktör altında yer almadığı belirlendiğinden ölçekten çıkarılmıştır. İkinci analizde 5, 13. maddelerin tek başına faktör oluşturduğu, 2. maddelerin faktör yük değerlerinin düşük, 10 ve 19. Maddelerin binişiklik gösterdiği belirlendiğinden ölçekten çıkarılmıştır. Toplam 40 maddelik ölçekten 8 madde çıkarılmış ve 32 maddelik 3 faktör yapısına sahip ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler ve faktör yük değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler ve Yük Değerleri		
	1	2	3
MADDE29: Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir.	.843	.174	.155
MADDE28: Yöneticim dışarıdan gelen fikirlere açıktır.	.834	.232	.157
MADDE32: Yöneticim yapılan hataları bir öğrenme fırsatı olarak görür.	.831	.110	.206
MADDE35: Yöneticim misyon ve vizyon sahibidir.	.828	.237	.151
MADDE38: Yöneticim çalışanların ilgi ve görüşleri hakkında bilgi edinmeye önem gösterir.	.824	.246	.118
MADDE31: Yöneticim yeniliklere karşı duyarlıdır.	.817	.215	.145

MADDE25: Yöneticim sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle bana güven verir.	.803	.231	
MADDE39: Yöneticim olumlu hareketlerimizi takdir eder.	.783	.273	.130
MADDE30: Yöneticim personelin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlar.	.779	.198	.229
MADDE34: Yöneticim gerekli olduğu zaman yetki aktarımında bulunur.	.773	.249	.171
MADDE26: Yöneticim kurum içindeki bilgi akışını kolaylaştırır.	.768	.274	.145
MADDE40: Yöneticim insiyatif kullanır ve kullandırır.	.767	.220	.143
MADDE37: Yöneticim kurum içi çatışmaları çözümlemeye yeterlidir.	.762	.297	.177
MADDE27: Yöneticim kurum içindeki bilgi akışını kolaylaştırır.	.760	.204	
MADDE33: Herhangi bir sorunumu yöneticimle açık ve rahat bir şekilde konuşabiliyorum.	.759	.177	.242
MADDE36: Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır.	.731	.218	.256
MADDE17: Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum.	.559	.291	.290
MADDE24: İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum.	.314	.660	.128
MADDE23: Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkanım var.	.457	.650	.143
MADDE22: Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.	.346	.636	.158
MADDE18: Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.	.114	.612	.241
MADDE11: İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.	.221	.612	.297
MADDE7: İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor.	.210	.600	.345

MADDE4: Kurumumda terfi imkânım bulunmaktadır.	.168	.538	
MADDE8: Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.	.280	.447	.166
MADDE15: İletişim becerilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum.	.207		.771
MADDE14: Çabalarımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığına inanıyorum.	.140	.120	.713
MADDE12: Günün şartlarına uygun olarak kendimi yenileyebiliyorum.		.248	.700
MADDE16: Zamanımı iyi yönetebiliyorum.	.243	.163	.667
MADDE3: Çalışma arkadaşlarımızla ilişkilerimiz iyidir.	.193		.647
MADDE9: İşim için yeterli zaman ve emeği harcamayı düşünüyorum.		.222	.581
MADDE21: Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.	.123	.247	.533

Analiz sonucunda 1. Faktörde 17 madde yer aldığı ve bu faktör varyansın %34.919'unu açıkladığı, 2. Faktörde toplam 8 maddenin yer aldığı ve varyansın %12.470'ini açıkladığı, 3. Faktörde ise yine 7 maddenin yer aldığı varyansa katkısının %12.400 olduğu gözlenmiştir. 3 faktör varyansın toplam %59.790'nını açıkladığı belirlenmiştir. 1. Faktörde en yüksek varyansa katkısı olan maddenin .843 ile "Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir" olarak ifade edilen 29. Maddedir. Bu faktörde en düşük varyansa katkısı olan madde .559 ile "Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum" olarak ifade edilen 17. Maddedir. 2. Faktörde varyansa en yüksek katkısı olan madde .660 ile "İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum." olarak ifade edilen 24. Madde, en düşük ise .447 ile "Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum." şeklinde ifade edilen 8. Maddedir. 3. Faktörde varyansa en yüksek katkısı olan madde .771 ile "İletişim becerilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum" olarak ifade edilen 15. Madde, en düşük ise .553 ile "Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim" olarak ifade edilen 21. Maddedir.

2. Güvenirlilik Analizi

Ölçme aracının her bir alt boyutu ve geneline ilişkin iç tutarlık bağlamında Cronbach Alfa güvenirlilik analizi yapılmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin 1. Alt boyutunun Madde Toplam Korelasyonu ve güvenirliliği Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Faktör 1'in Güvenirliği ve Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliği	Cronbach Alfa Güvenirliği
Madde17	148.518	.633	.971	.971
Madde25	145.612	.807	.969	
Madde26	145.865	.783	.969	
Madde27	144.525	.751	.970	
Madde28	143.959	.862	.968	
Madde29	144.760	.852	.968	
Madde30	144.973	.814	.969	
Madde31	145.233	.835	.969	
Madde32	143.445	.854	.968	
Madde33	143.742	.788	.969	
MADde34	144.664	.800	.969	
Madde35	144.419	.828	.969	
Madde36	146.772	.773	.969	
Madde37	144.118	.807	.969	
Madde38	144.073	.846	.968	
Madde39	144.768	.809	.969	
Madde40	144.942	.797	.969	

Analiz sonucunda ölçeğin 1. Faktörünün güvenilirliğinin 0.971 olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının ise 0.633 ile 0.862 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek maddelerinden herhangi birisinin silinmesi durumunda da ölçek güvenilirliğinin artmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin 2. Faktörünün güvenilirliği ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Faktör 2’nin Güvenirliği ve Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliği	Cronbach Alfa Güvenirliği
Madde4	25.535	.373	.835	.834
Madde7	24.432	.595	.805	
Madde8	25.268	.445	.824	
Madde11	24.961	.579	.807	
Madde18	23.988	.527	.814	
Madde22	24.196	.639	.799	
Madde23	23.228	.704	.790	
Madde24	23.103	.621	.800	

Analiz sonucunda ölçeğin 2. Faktörünün güvenilirliğinin 0.834 olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının ise 0.373 ile 0.704 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek maddelerinden herhangi birisinin silinmesi durumunda da ölçek güvenilirliğinin artmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin 3. Faktörünün güvenilirliği ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Faktör 3’ün Güvenirliği ve Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliği	Cronbach Alfa Güvenirliği
----------	-------------------------------------	--------------------------	--	---------------------------

Madde3	12.717	.533	.798	.821
Madde9	13.269	.494	.804	
Madde12	12.309	.619	.783	
Madde14	12.539	.595	.788	
Madde15	12.733	.626	.784	
Madde16	12.460	.592	.788	
Madde21	12.470	.473	.812	

Analiz sonucunda ölçeğin 3. Faktörünün güvenilirliğinin 0.821 olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının ise 0.533 ile 0.626 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek maddelerinden herhangi birisinin silinmesi durumunda da ölçek güvenilirliğinin artmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin güvenilirliği ise 0.956 olarak belirlenmiştir.

Çok faktörlü ölçeklerde iç tutarlık bağlamında Cronbach Alpha güvenilirliği yanı sıra ve faktör analizi modeline dayanan Omega güvenilirliğinin hesaplanması önerilmektedir (McDonald, 1999). Özellikle çok boyutlu ölçeklerde başka bir ifade ile birden fazla faktörün olduğu ölçeklerin yanı sıra faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda Omega güvenilirliğinin incelenmesi önerilir. (Zinbarg, Yovel, Revelle, ve McDonald, 2006). Bu çerçevede her bir alt faktörün ve ölçeğin genelinin Omega güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre 1. Faktörün 0.97 2. Faktörün 0.84, 3. Faktörün 0.82 olduğu gözlenmiştir.

3. Madde Ayırt Ediciliğinin Hesaplanması

Her bir maddenin üst grup alt grup %27 tekniği ile madde ayırt ediciliğini hesaplamak için İlişkiziz Örneklemeler t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Madde Ayırt Edicilik Analizi

	Grup	N	Ort.	SS	t	sd	p
Madde3	Üst Grup	95	2.15	1.02	6.155	187	.000
	Alt Grup	95	1.38	.67			
Madde9	Üst Grup	95	2.04	.91	4.788	188	.000

	Alt Grup	95	1.42	.78			
Madde12	Üst Grup	95	2.36	1.04	6.485	186	.000
	Alt Grup	95	1.51	.73			
Madde14	Üst Grup	95	2.15	.94	7.160	188	.000
	Alt Grup	95	1.35	.56			
Madde15	Üst Grup	95	2.12	.99	5.926	188	.000
	Alt Grup	95	1.43	.54			
Madde16	Üst Grup	95	2.57	.99	8.085	188	.000
	Alt Grup	95	1.57	.68			
Madde21	Üst Grup	95	2.28	1.19	6.278	188	.000
	Alt Grup	95	1.38	.75			
Madde4	Üst Grup	95	3.12	1.14	5.919	187	.000
	Alt Grup	95	2.14	1.13			
Madde7	Üst Grup	95	2.82	1.09	9.950	188	.000
	Alt Grup	95	1.52	.67			
Madde8	Üst Grup	95	3.09	1.19	8.766	187	.000
	Alt Grup	95	1.77	.86			
Madde11	Üst Grup	95	2.67	1.06	10.092	186	.000
	Alt Grup	95	1.41	.59			
Madde18	Üst Grup	95	2.92	1.23	8.561	188	.000

	Alt Grup	95	1.59	.87			
Madde22	Üst Grup	95	2.89	1.06	10.619	188	.000
	Alt Grup	95	1.54	.67			
Madde23	Üst Grup	95	3.43	.92	15.330	188	.000
	Alt Grup	95	1.63	.67			
Madde24	Üst Grup	95	3.55	.99	13.388	188	.000
	Alt Grup	95	1.77	.83			
Madde17	Üst Grup	95	3.03	.99	11.768	188	.000
	Alt Grup	95	1.58	.68			
Madde25	Üst Grup	95	2.93	.92	15.239	188	.000
	Alt Grup	95	1.28	.49			
Madde26	Üst Grup	95	2.85	1.04	13.693	188	.000
	Alt Grup	95	1.26	.44			
Madde27	Üst Grup	95	3.14	.99	15.098	188	.000
	Alt Grup	95	1.37	.56			
Madde28	Üst Grup	95	3.09	.94	16.392	188	.000
	Alt Grup	95	1.31	.49			
Madde29	Üst Grup	95	2.86	.94	15.541	188	.000
	Alt Grup	95	1.22	.42			
Madde30	Üst Grup	95	3.03	.90	16.425	188	.000

	Alt Grup	95	1.31	.49			
Madde31	Üst Grup	95	2.78	.96	15.083	188	.000
	Alt Grup	95	1.18	.39			
Madde32	Üst Grup	95	3.08	.91	16.929	188	.000
	Alt Grup	95	1.27	.49			
Madde33	Üst Grup	95	3.01	1.09	14.657	188	.000
	Alt Grup	95	1.21	.50			
Madde34	Üst Grup	95	2.97	1.02	13.527	188	.000
	Alt Grup	95	1.36	.54			
Madde35	Üst Grup	95	2.79	1.02	14.511	188	.000
	Alt Grup	95	1.17	.38			
Madde36	Üst Grup	95	2.52	1.02	13.404	188	.000
	Alt Grup	95	1.07	.26			
Madde37	Üst Grup	95	3.02	.99	15.654	188	.000
	Alt Grup	95	1.23	.51			
Madde38	Üst Grup	95	2.94	.91	17.030	188	.000
	Alt Grup	95	1.19	.42			
Madde39	Üst Grup	95	2.87	.97	15.965	188	.000
	Alt Grup	95	1.17	.38			
Madde40	Üst Grup	95	2.95	.99	14.016	188	.000

	Alt Grup	95	1.32	.53			
Genel Ortalama	Üst Grup	95	2.81	.52	24.812	188	.000
	Alt Grup	95	1.40	.19			

İlişkiz Örneklem t Testi ile yapılan analiz sonucunda tüm maddelerin üst grup alt grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. En düşük t değeri ($t=4.788$, $p<.05$) 9. Maddeye aittir. En yüksek t değeri ise ($t=17.030$, $p<.05$) ise 38. Maddeye aittir. Genel ortalama açısından yapılan analizde de üst grup ortalaması (Ort.=2.81, SS=.52) ile alt grup ortalaması (Ort.=1.40, SS=.19) arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=24.812$, $p<.05$). Analiz sonuçları her bir maddenin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları ölçeğin 3 faktör yapısına ve 32 madde ile yeterli düzeyde güvenilir ve geçerli olduğu belirlenmiştir.

Ölçek geliştirme süreci sonunda çıkarılan maddeler ve ölçme aracının son hali Tablo 7’de aşağıda verilmektedir.

Tablo 7. Ölçme Aracının Maddelerinin Son Hali

No	Öğretmenlere Yönelik Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği (Maddeler)	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1.	Bu okulda öğretmen olmak bana çevremde saygınlık kazandırdı. (ÇIKARILDI)					
2.	Emekli oluncaya kadar öğretmenliğe devam etmek istiyorum. (ÇIKARILDI)					
3.	Çalışma arkadaşlarımızla ilişkilerimiz iyidir.					
4.	Kurumumda terfi imkânım bulunmaktadır.					
5.	İşimin dışında başka bir işte çalışmak isterim. (ÇIKARILDI)					

6.	İşimin çok çaba gerektiren zahmetli bir iş olduğunu düşünüyorum. (ÇIKARILDI)					
7.	İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor.					
8.	Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.					
9.	İşim için yeterli zaman ve emeği harcamayı düşünüyorum.					
10.	Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim. (ÇIKARILDI)					
11.	İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.					
12.	Günün şartlarına uygun olarak kendimi yenileyebiliyorum.					
13.	İşimi yaparken kendimi sürekli stres altında hissediyorum. (ÇIKARILDI)					
14.	Çabalarımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığına inanıyorum.					27
15.	İletişim becerilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
16.	Zamanımı iyi yönetebiliyorum.					
17.	Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum.					
18.	Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.					
19.	Okulumda katı bürokratik ve hiyerarşik bir yapı var (ÇIKARILDI)					
20.	Okulun fiziki yapısı oldukça uygundur. (ÇIKARILDI)					
21.	Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.					
22.	Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.					
23.	Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkanım var.					



24.	İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum.					
25.	Yöneticim sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle bana güven verir.					
26.	Yöneticim kurum içindeki bilgi akışını kolaylaştırır.					
27.	Yöneticim herhangi bir konuda karar verirken fikrimizi alır.					
28.	Yöneticim dışarıdan gelen fikirlere açıktır.					
29.	Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir.					
30.	Yöneticim personelin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlar.					
31.	Yöneticim yeniliklere karşı duyarlıdır.					
32.	Yöneticim yapılan hataları bir öğrenme fırsatı olarak görür.					28
33.	Herhangi bir sorunumu yöneticimle açık ve rahat bir şekilde konuşabiliyorum.					
34.	Yöneticim gerekli olduğu zaman yetki aktarımında bulunur.					
35.	Yöneticim misyon ve vizyon sahibidir.					
36.	Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır.					
37.	Yöneticim kurum içi çatışmaları çözümlemede yeterlidir.					
38.	Yöneticim çalışanların ilgi ve görüşleri hakkında bilgi edinmeye önem gösterir.					
39.	Yöneticim olumlu hareketlerimizi takdir eder.					
40.	Yöneticim inisiyatif kullanır ve kullanırır.					



NOT: Kırmızı belirtilen maddeler 1. Faktör; Yeşil belirtilen maddeler 2. Faktör; Mor ile belirtilen maddeler 3. Faktör Toplam 32 madde olarak ölçek ortaya çıkmıştır.



ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKULA BAŞLAMA YAŞININ İSTEĞE BAĞLI GRUPTA ERKEN OLMASINDAN KAYNAKLI YAŞANAN SORUNLAR

Doç. Dr. İlnur MAYA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ahmet ETYEMEZ

Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre; ilkokula başlama yaşının isteğe bağlı grupta erken olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin yaşadığı sorunların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Uygulamada öğrenciler, 67 ay ve sonrasında ilkokula başlamaktadır. Ancak, 60-66 ay arası öğrenciler velilerinin talepleri halinde ilkokula başlayabilmektedir. Bu durumda olan öğrencilerin, eğitim yaşantısında bazı sorunlar bulunmaktadır. Bu çalışmanın, ilkokula başlama yaşının ideal zamanı hakkında bilgi edinilmesine katkıda bulunması açısından alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili'nin Alanya ilçesinde bulunan ve tesadüfi olarak seçilen iki ilkokulda görev yapan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları şunlardır: 1. Öğretmenlerin görüşlerine göre, ilkokula başlatılırken öğrencinin hazır bulunuşluğu mutlaka kontrol edilmelidir. Aksi takdirde, öğretmen ve veli ne kadar ek zaman ve çaba harcarsa da sonuç, istenilen düzeyde olması zor görünmektedir. Sürecin çıktısı, kendini gerçekleştiremeyen mutsuz bir öğrenci veya bireydir. 2. Öğretmenlerin görüşlerine göre, ilkokula başlayabilme yaşının 60 aya çekilmesinin sınıflarda hem yaş hem de hazır bulunuşluk düzeyi yönünden çok farklılıklar oluşturmaktadır. Bu durum, nedeniyle eğitim- öğretim sürecinde birçok sıkıntı yaşandığı görülmüştür. Bu nedenle, 60-66 aylık öğrencilerin ilkokula başlaması erkendir. 3. Öğretmenlerin görüşlerine göre, ilkokula hazır olmadan başlayan öğrenci öncelikle uyum sorunu yaşıyor. Sonrasında öğrenci, uyum sağlamaya çalışırken ilk aylarda kazandırılması hedeflenen davranışları kazanamadığı için sonraki basamakları de kazanmak daha da zorlaşıyor. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir: 1. Öğrencilerin, ilkokula başlama sürecinde uyum sorunlarının azaltılması veya ortadan kaldırılması için okul öncesi eğitim veya ana sınıfı en az bir yıl zorunlu hale gelmelidir. 2. Öğrencilerin erken yaşta



eğitime başlaması durumunda, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin değerlendirmesiyle öğrenci ilkokula kabul edilmelidir. 3. Uygulama, genel şekilde 72 ayından sonra çocukların ilkokula başlatılması şeklinde olmalıdır. Bu öğrenciler, birinci ayın sonunda öğretmen tarafından hazır olmadığı tespit edilirse okul öncesi eğitime veya anasınıfına gönderilmelidir. 4. Birçok ülkede uygulandığı gibi, çocukların ilkokula bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri yönünden hazır olup olmadığını belirlemeye yönelik hazır bulunuşluluk testleri yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İlkokula başlama yaşı, öğrencilerin sorunları, öğretmenlerin sorunları, velilerin sorunları.

Problem Durumu

Okula başlama, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan bir hazırlıklı oluşu gerektirir (Yavuzer, 2004). İleride öğrenceklerinin temelini oluşturacak olan ilk okuma ve yazma ne kadar sağlam temeller üzerine atılırsa, bu becerilerin daha sonraki yıllarda kullanımı da o kadar basit ve kolay olması beklenir (Arslan, 2005).

Bu durumdan en çok etkilenmesi muhtemel kişi öğrencidir. Ancak eğitim sürecinin birden fazla aktörü vardır. Ebeveynler çocuğun anaokulu, ilkokul, ortaokul hatta lise eğitimleri boyunca sürece doğrudan müdahil dirler. Yükseköğretimde ve daha ilerisinde bu müdahaleler azalmaktadır. Ancak özellikle, anaokulu ve ilkokulda veliler sürecin yardımcı aktörleridirler. Çocuğun ilkokula erken ya da geç başlaması, bu yönüyle velinin çocuğuna vermesi gereken desteği etkiler.

Eğitim sürecinin en etkin üyesi olan öğretmenler, süreçten öğrenciden sonra en çok etkilenenlerdir. Eğitim sürecinin baş aktörü, uygulayıcısı olan öğretmenin, mevcut durumda çocuğun ilkokula ne zaman başlayacağı konusunda; bir söz hakkı, telkini, yönlendirmesi, uzman görüşü bildirmesi yoktur. Hâlbuki mesleğinde birkaç yıl görev yapmış bir sınıf öğretmeni, bir çocuğa test uygulayarak, onunla konuşarak, davranışlarını gözlemleyerek birinci sınıfa hazır olup olmadığını rahatlıkla değerlendirebilir. Çocuğun ilkokula ne zaman başlayacağı, eğitimin kalitesi ve sürecin kalitesi adına da önemlidir.

İlkokula başlama yaşı, bu üç grubu etkilemektedir. Araştırma, bu grupların ne kadar etkilendiği ve bu etkilerin olası sonuçları üzerine odaklanmaktadır. Aynı zamanda bir çocuğun, ilkokula başlaması için ideal zamanın ne zaman olduğuna dair bulguların belirlenmesine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Okul Olgunluğu ve Hazır Bulunuşluluk

Okul olgunluğu kavramı, çocuğun okul eğitimini başaracak gelişimsel düzeye gelmesini ifade eder (Yazıcı, 2002). Okul olgunluğuna sahip bir çocuk fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından belli bir düzeye gelmiştir ve okulda kendisinden istenilenleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır durumdadır (Ülkü, 2007).



Yavuzer'e göre çocuğun okul olgunluğuna ulaşmadan erken yaşta birinci sınıfa başlatılması hatadır. Ona göre, bazı batılı ülkelerde eğitim programı uygun bir şekilde yapılandırıldığından 5 yaşında okula başlamalarının zararı olmamaktadır. Fakat, Türkiye'de eğitim programı düzenlenmeden, öğretmenler buna uygun olarak eğitilmeden çocukların okula erken başlatılması ile okul fobisine, psikosomatik rahatsızlıklara ve bunun gibi pek çok sorun yaşanmasına neden olmaktadır (Yavuzer, 2004).

Okula başlama olgunluğunda çocukta bulunması gereken en önemli niteliklerden biri, çocuğun sağlıklı bir bedensel gelişime sahip olmasıdır. Çocuğun yaşı, boyu, ağırlığı, büyük ve küçük kas gelişimi, görsel ve işitsel algısı, el-göz koordinasyonu gibi özelliklerinin sağlıklı bir gelişim göstermesi okula başlamada belirli olgunluğa erişilmesinde önemlidir (Güler, 2012).

Zihinsel olarak yeterli olgunluğa erişmiş olması çocuğun yeni düşünceler geliştirmesini, okulda yeni tecrübeler elde etmesini bu sayede okula daha kolay adapte olmasını sağlamaktadır (Yrkoğlu, 2010, s.78). Yaşına uygun dil becerileri geliştirmeyen çocuklar ise, sosyal uyumsuzluk, okuma zorluğu yaşamakta ve okulda çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Sevinç, 2005).

Hazır bulunuşluluk, hem olgunluk düzeyini hem de gerekli ön bilgi ve beceriyi içeren bir kavram olarak değerendirilmektedir (Başaran, 1998). Burada ele alınması gereken temel kavramlar okumaya ve yazmaya hazır olma ile ilgilidir (Akyol, 2012). Eğitim ğretim süreci için son derece önemli olan hazır bulunuşluluk, öğrenme-öğretme sisteminin önemli bir girdisidir (Bloom, 1995). Hazır bulunuşluluğu şekillendiren öğeler, bireyin öğrenmeye yönelik tavrını, geliştirdiği kavramları ve değerlerini, benlik duygusunu, alışkanlıklarını, dil gelişimini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, çalışma yöntemlerini ve korkularını kapsamaktadır (Başaran, 1998). Hazır bulunuşluluk seviyesi; konunun başlangıcında öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları n bilgilerini, öğrencilerin bireysel özelliklerini, bilgilerin yeniden öğretileceğini mi yoksa ilerleneceğini mi belirlemek amacıyla tespit edilir (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004).

Çocuğun, okul olgunluğunu kazanmasının yanı sıra, okul yaşantısı ile ilgili, ön bilgi, beceri ve tutumu da kazanması sağlanabilirse, o zaman okulda eğitim almaya hazır olduğundan söz edilebilir (Haktanır, 2002). Öğrenci eğitim göreceği okulun, n koşullarına sahip olmalıdır. Bu n koşulları sağlamadan okula erken gönderilirse, sorun çıkması kaçınılmazdır. Birey hazır olmadan okula gönderildiğinde, geri dönüşü olmayan bir süreç başlar. O andan itibaren, akademik başarı düşebilir. Öğrenci, öğrenemediği ya da eksik öğrendiğini fark ettikçe yapamayacağı hissine kapılır. Bu noktadan sonra, öğrenilmiş çaresizlik başlar. Bu aşamadan sonra, iki seçenek vardır. Bunlardan ilki, öğrencinin öğrendiği kadarıyla vasat notlarla sınıfı geçerek bir st sınıfa devam etmesidir. Bu şekilde, okulu vasat notlarla bitirir. Bir st okul türüne gitmeye, istekli olmaz. Gitse bile, bir alt okul türünde çok başarılı olmadığı ve akademik temeli oluşmadığı için st okul türünde de vasat ya da başarısız bir ğrenci olur. İkinci seçenekte ise, öğrenciye velisinin de onayı alınarak sınıf tekrarı yaptırılır. Ancak, ğrenilmiş çaresizlik duygusuna bürünmüş olan ğrenci bu duyguyu kolayca üzerinden atamayabilir. Sınıf tekrarı yaptırılrsa da, vasat ya da başarısız olması olasıdır. Çünkü, artık yapabileceğine ilişkin umudu kırılmıştır.



Eğitimde yeni bir davranış değişikliği ve kazanımların oluşması, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine bağlıdır. Bu nedenle öğrenci, edineceği yeni öğrenmeler için gerekli olan ön koşul niteliğindeki duyuşsal, devinişsel ve bilişsel davranışlara sahip olmalıdır (Başar, 2001). Çocuğun okul eğitimine başlamadan önce belirli bir olgunlaşma, ön bilgi ve büyüme düzeyine gelmesi gerekir (Çataloluk, 1994). Özellikle, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin eğitim ve öğretimlerinde etkili olan okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesine olanak sağlayacak araştırmalara, her zaman gereksinim vardır (Canbulat ve Kırıktaş, 2016) .

Bireyin sözel iletişim becerileri, diğer insanlarla deneyimleri, duygularını tanıma ve onları kontrol altında tutabilme, bedenini kullanabilme yetisi de en az zihinsel fonksiyonlar kadar önemlidir (Oktay, 2002). İlkokula başlayacak bir öğrencide aranacak özelliklerden biri, beslenme, tuvalet alışkanlığı gibi öz bakım becerilerini yerine getirebilmesidir. Bir diğer kriter, çocuğun okul ve sınıf kurallarını algılayabilecek olgunluğa erişmesidir. Hazır bulunuşluluğa gelişimsel açıdan bakacak olursak, çocuğun parmak kas gelişiminin ilkokula başlamaya hazır olması gereklidir. Çocuğun konuşma becerilerinin de (herhangi bir dil gelişim bozukluğu yoksa), gelişmiş olması beklenir. Zihinsel açıdan da, çocuk kurallara hazır olmalı, oyun ile dersi ayırt edebilecek düzeye erişmiş olmalıdır.

İlkokula Başlama Yaşı

Crosser (1991), 5 ve 6 yaşında okula başlayan çocukların akademik başarılarını karşılaştırdığı araştırmada, 6 yaşında anaokuluna başlayan çocukların 5 yaşında başlayanlara göre akademik olarak daha avantajlı olduğu sonucuna varmıştır. İlkokul başlama yaşının okuma başarısına etkisinin araştırıldığı bir araştırmada, 60-66 aylık çocuklar ve 72 ay üstü çocuklar ilk okuma, yazma ve okuduğunu anlama konularında, 72 aylık ve üstü çocukların 60- 66 aylık çocuklardan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Tutal, 2013).

4+4+4 Eğitim sistemi olarak bilinen 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Kabul edilen uygulama öğrencileri, onların ailelerini ve de öğretmenleri yakından etkilemiştir. Kabul edilen uygulama ile ilgili önemli eleştirilerden bir tanesi, ilkokula başlama yaşının öne çekilmesi olarak ifade edilmiştir. 6287 sayılı yasayla, ilkokula başlama yaşı “60” ay alt sınır, “72” ay ise üst sınır olarak belirlenmiştir. 2012 yılı güz dönemi itibariyle 60 aylık olanlar, 66-72 ay arasında olanlar ve geçen yıl birkaç aylığına zamanı dolmadığı için kayıt yaptıramayıp bu yıl kayıt yaptıran 72 ay ve üstü öğrenciler, okula başlamıştır. Bu durumda, üç farklı grup ilkokula başlamıştır (Canbulat ve Kırıktaş, 2016). Okula başlama konusunda en yaygın kriter olarak kabul edilen yaş kriteri, sık değiştirilen ve ülkeden ülkeye farklılık gösteren bir kriterdir. Okula başlama yaşı, 44 ülkede 7 yaş, 113 ülkede 6 yaş, 38 ülkede 6 yaştan önce, 33 ülkede 5 yaş, 4 ülkede 4 yaş, 1 ülkede 3 yaş olmak üzere 151 ülkede yaklaşık 150 milyon çocuk 6 yaş ve altında zorunlu eğitime başlamaktadır. Çoğu ülkede okula başlama yaşı, okuma yazmaya başlama yaşıyla aynı anlama gelmektedir (Güneş, 2013).



İlkokul birinci sınıfa başlama yaşı uzun yıllardır 6 yaş (72 ay) kabul edilirken, 2012’de bu 5 yaş (60 ay) olarak değiştirilmiştir (Resmi Gazete, 2012). Bir yıl sonra, bu uygulama esnetilerek; 60-65 ay veli isteğiyle gönderebilmesi, 66-68 ay olanların veli dilekçesiyle ve 69-71 ay olanların raporla okula başlamaları bir yıl ertelenebilir şeklinde tekrar düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 2012). Oysaki, beş yaş uygulaması 1983-1985 yıllarında uygulanmış ve yaşanan olumsuzluklar nedeniyle bu uygulamadan vazgeçilmiştir (Arı, 2014).

İlkokula başlamada yaş, oldukça önemlidir. 2012 yılında eğitim sistemimizde yapılan değişiklikle, 4+4+4 eğitim modelinde çocuklar veli isteği ile 60 aylıkken ilkokula başlayabilmekte, 72 ayını doldurmuş çocuk ise zorunlu olarak ilkokula kaydedilmekteydi. Bu araştırmanın 2018 yılında yapılmasının temel nedeni, bu uygulamanın dezavantajlı yanlarının ortaya konulmasıdır. Araştırma tamamlandıktan hemen sonra, 2019 yılı başında Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir düzenlemenin sinyalini vermiştir. Çalışmanın detaylarını, bizzat Milli Eğitim Bakanı 05.03.2019 tarihinde Anadolu Ajansı Editör Masası televizyon programında açıklamıştır. Fakat, çalışmanın yasalaşmasının yeni yasama dönemine kaldığı belirtilmiştir. Buna göre; ilkokula başlama yaşı veli isteği ile 60-65 ayda isteğe bağlı, 66-68 ayda zorunlu fakat veli dilekçesi ile ertelenebilir. 69-71 ayda ise, zorunlu fakat doktor raporu ile ertelenebilir. 72- 78 ayda zorunlu, fakat Rehberlik Araştırma Merkezi kararı ile ertelenebilir. 79 ay ve sonrasında ise, ilkokula kayıt zorunlu hale gelmiştir (AA Editör Masası, 2019).

Milli Eğitim Bakanı’nın açıklamaları, kamu oyunda olumlu tepkiler almakla birlikte hâlâ yasal boşluklar içermektedir. Bir önceki uygulamada, 60 aylık çocuk ile 71 aylıkken raporla bir sene sonra yani, 83 aylık çocuk aynı sınıfta olabilmekteydi. Ancak, mevcut durumda makas biraz daha açılmıştır. Şöyle ki; 78 aylıkken Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) kararı ile ilkokula başlatılması ertesine yıla ertelenen bir öğrenci 90 aylıkken ilkokula başlayabileceken, aynı sınıfta veli isteği ile 60 aylıkken okula başlatılan bir öğrenci de yer alabilecektir. Arada 30 ay, yani 2.5 yıl olabilecektir. Yani, 5 yaşındaki bir çocuk ile 7.5 yaşındaki bir çocuğun aynı sınıfta derse girebilmesi mümkün hale gelmiştir.

Oysaki, birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasında 6 aylık bir fark bile önemlidir. Okula ilk başlanılan Eylül ayındaki öğrencilerin davranışları, konuşma becerileri ile yarıyıl tatilinden dönüşteki konuşma becerileri davranışları önemli farklılık göstermektedir. Bunun bir nedeni, almış oldukları eğitimidir. Diğer neden ise, 6 aylık beden ve zihin gelişimidir. Gelişim birinci sınıfa başlayan çocuklarda bu kadar önemliken, 60 aylık öğrenci ile 90 aylık öğrenciyi aynı sınıfta okutmak, aynı sıralarda oturtmak, her iki öğrenci grubundan da aynı bedensel zihinsel, duyuşsal ve devinimsel kazanımları yerine getirmelerini beklemek gelişimin doğasına aykırıdır.

Unutkan (2003), “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu” isimli çalışmada yaş değişkeni ve okul öncesi eğitimi alma değişkenlerinin okula hazır oluşu nasıl etkilediklerini değerlendirmiş ve şu sonuçları elde etmiştir: Yaş ilerledikçe, çocukların gelişim düzeylerinde bir artış söz konusudur. 6 yaşındaki çocuklar, okula hazır oluş açısından gerekli olgunluğa sahiptirler. Ancak, 5 yaşındaki çocuklar gelişimsel açıdan yeterli olgunluk düzeyine sahip değildirler.

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



İlgili alan yazın incelendiğinde, okula erken yaşta başlamanın olumsuzlukları ve yaratabileceği sorunlar üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, genellikle öğretmen, aday öğretmen ve veli görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan araştırmalar (Arı, 2014; Aslan, 2014; Demir & Üstün, 2019; Çuhardaroğlu & Çelik, 2019; Kahramanoğlu, Tiryaki & Canpolat, 2015; Kapçı, 2013; Kartal, 2013; Morgül, 2016; Özenç & Çekirdekçi, 2013; Sürücü, Ünal & Ünal, 2018; Şentürk, 2016), erken yaşta okula başlamanın öğrencilerin eğitim hedeflerine ilişkin kazanımlarını olumsuz etkilediği gibi, öğrencilerin hiperaktif ve davranışsal bozukluklarında artış yarattığını, bu olumsuzlukların ilerleyen yaşlarda benlik saygılarını etkilediğini ve sınıfta öğretmenin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmacıların çalışmalarına göre, çocuğun ilkokula başlaması için aceleci davranmak yersizdir. Araştırmalarda, ilkokula gereğinden erken başlamakla bir kazanç elde edildiğine dair bir bulgu yoktur. Bu araştırma, bireyin hayatında önemli yer tutan eğitimin; eğitimin içinde de özellikle ilkokula başlamada kritik zamanın önemini ortaya koymak için yapılmıştır. Somut işlemler dönemindeki 2 yılın, 1 yılın hatta 6 ayın ne kadar önemli olduğu araştırmanın konusudur. Gelişim ve hazır bulunuşluk seviyesi bu kadar önemliyken, herhangi bir ölçme aracı kullanmadan tamamen veli inisiyatifi ile öğrencinin ilkokula 24 ay gibi önemli bir zaman dilimi içerisinde başlatılabilmesi anlamlı görünmemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre; ilkokula başlama yaşının isteğe bağlı grupta erken olmasından kaynaklı öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin yaşadığı sorunların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, ilkokula başlama yaşının ideal zamanı hakkında fikir edinilmesine katkı sunması açısından önemlidir.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokula başlayacak çocuklarda bulunması gereken hazır bulunuşluk düzeyi
 - a) duyuşsal alanda,
 - b) bilişsel alanda,
 - c) psiko-motor alanda ne seviyede olmalıdır?
2. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokula başlama yaşının erken ya da geç olması eğitim sürecinin etkin bireyi olarak
 - a) öğrencileri,
 - b) öğretmenleri,
 - c) velileri nasıl etkiler?
3. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokula başlama yaşının esnek olması aynı sınıfta okuyan bireyleri
 - a) gelişimsel açıdan,



- b) sosyal ilişkiler açısından ne düzeyde etkiler?
4. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokula erken ya da geç başlaması
- a) öğrencinin eğitim sürecindeki başarısında,
b) öğrencinin ileriki yaşamında nasıl etkiler?
5. Öğretmen görüşlerine göre, Türkiye şartlarında bireyin ilkokula başlama yaş aralığı ay cinsinden nasıl olmalıdır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi alt başlıklarına yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Gurbetoğlu, 2015). Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme türü ise, yapılandırılmış görüşme türüdür.

Yapılan görüşme, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan “görüşme planının” aynen uygulandığı bir görüşmedir. Görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü, en düşük düzeyde tutulur. Cevapların denetimi ve sayısallaştırılması ise, kolaydır (Karasar, 2005). Yapılan bu çalışmada, yapılan görüşme ifadelerine yer verilmiştir. Buradan elde edilen bulgular çoğunluğun görüşünden azınlığa doğru objektif bir biçimde işlenmiştir.



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Antalya ili Alanya İlçesi'nde çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme, Antalya ili'nin Alanya ilçesinde bulunan ve tesadüfi olarak seçilen iki ilkokulda görev yapan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem için, Antalya ili Alanya İlçesi'ndeki ilkokulların her bir türü incelenmiştir. Zira, bu türler; birleştirilmiş sınıfla eğitim yapan ilkokul, müstakil ilkokul, ilkokul ve ortaokul bir arada eğitim yapan okul türleridir. Bu çalışmada, görüşme formlarının uygulandığı öğretmenler arasında, söz konusu okul türlerinin her birinde çalışmış ve birden fazlasında çalışmış eğitimciler bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenler, çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu açıdan, araştırmada amaçlı örnekleme türü kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada, öncelikle; 'ilkokula başlama yaşı' ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Bu bağlamda, ilgili makale, tez ve bilimsel kitaplar taranmıştır. İkinci olarak, tesadüfi olarak seçilen iki ilkokulda görev yapan 40 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Öğretmenler, görüşmeye gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenlerle görüşmeler, onların okullarında yapılmış ve yaklaşık 25 dak. sürmüştür. Yapılan görüşmeler, öğretmenlerin izinleri alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmelerde verilerin toplanması için, araştırmacılar tarafından görüşme formu geliştirilmiştir.

Geliştirilen görüşme formu ile ilgili olarak, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde görevli iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda, görüşme formu yeniden gözden geçirilmiştir. Öncelikle, verilerin araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda yazıya geçirilmiştir. Daha sonrasında veriler, alt problemler doğrultusunda belirlenen temalara göre gruplandırılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için, içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz tekniği uygulanmıştır. Tüme varımcı analiz, kodlamalara dayalı olarak verilerden anlam çıkarmayı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Analiz, üç aşama kullanılarak yapılmıştır. İlk aşamada, verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. Veriler, önce araştırmacı ve sonrasında alanda uzman bir öğretim üyesi tarafından kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler, katılımcı anlamında K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Diğer taraftan, görüşme verileri üzerinde kodlamalar yapılmıştır. İki kodlama üzerinde, Güvenilirlik = $\frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$ formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlamalar arasında, uyuşum yüzdesi % 97 olarak elde edilmiştir. Veriler, alan yazına dayalı olarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumu



Öğrenmeye hazır olma; öğrencinin bilgisi, yetenekleri, ilgileri, alışkanlıkları ve değerleri ile ilgilidir. Bu öğeleri dikkate almayan bir öğrenme durumunda, geçerli öğrenme yaşantılarının oluşması oldukça güçtür (Fidan, 1996). Araştırmanın birinci alt amacında, “İlkokula başlayacak çocuklarda bulunması gereken hazır bulunuşluluk düzeyi; duyuşsal alanda, bilişsel alanda, psiko-motor alanda ne seviyede olmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak bulgular ve yorumlar, aşağıda ifade edilmiştir.

a. İlkokula Başlayacak Çocuklarda Bulunması Gereken Duyuşsal Hazır Bulunuşluluk

Öğretmen görüşlerine göre, okula başlamadan önce ilkokul öğrencilerinin duyuşsal hazır bulunuşluluğu çok önemlidir. Katılımcı öğretmenlerden K4; birinci sınıfa başlayacak öğrencilerin, öğrenmeye istekli olmasını belirtirken; K11 kodlu öğretmen, okula başlayacak çocukların anne babalarının sözünü dinleyen ve isteklerini ağlamadan anlatabilen bir çocuk olması gerektiğini düşünüyor. K7 ise, öğrencilerin evden rahat ayrılabilmeleri, öğretmenlerin sözünü dinleyecek olgunluğa ulaşmış olmalarını beklediğini ifade etmektedir. K25 kodlu öğretmen ise, öğrencinin okulu sevmesi gerektiğini, böylece okula gelişte çocukların daha istekli olduklarını ve öğrenmenin daha etkin olduğunu belirttiği görülmektedir.

b. İlkokula Başlayacak Çocuklarda Bulunması Gereken Bilişsel Hazır Bulunuşluluk

Birinci sınıfta okula hazır bulunuşluğu önemli yapan etmenlerden biri, içeriğinde ilk okuma-yazma öğretiminin olmasıdır. İlk okuma-yazma öğretimi, bireyin gelecek yaşantısını etkileyen unsurlardan birisidir (Yıldız, 2010).

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını, ilkokula başlayacak çocukların anasınıfı eğitimi alması gerektiğini, bu sayede ana sınıfı için gerekli olan bilişsel hazır bulunuşluluğu kazanabileceklerini belirttikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden K19; ilkokula başlayacak öğrencilerin sayılar, renkler gibi temel konuları bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. K29 kodlu öğretmen ise, çocuğun öğrenme amacıyla mantıklı düşünme, yorum ve bir işi başından sonuna kadar bitirebilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

c. İlkokula Başlayacak Çocuklarda Bulunması Gereken Psiko-Motor Hazır Bulunuşluluk

Çalışmaya katılan öğretmen grubunun çoğunluğu, öğrencilerin ilkokula gelirken kas gelişimlerinin yeterli olması gerektiğine değindikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden K23 ve K24, öğrencilerin kalem tutma becerileri edinmiş olarak ilkokula gelmeleri gerektiğini belirttikleri anlaşılmaktadır. K17 kodlu öğretmen, el ve parmak kaslarının gelişmiş olmasını önemseydiğini belirtmiştir. K19 ise, öğrencilerin ilkokula gelmeden önce ana sınıfında, kesme-yapıştırma, boyama, kalemi doğru tutma gibi motor faaliyetlerin kazanılmış olması gerektiğini söylediği görülmektedir.

Tartışma ve Değerlendirme



İlkokul birinci sınıfa başlama yaşı konusunda değişik görüşler olsa da, çocuğun okuma-yazma becerisini kazanacak kadar bir gelişim düzeyine ulaşması gerektiği görüşü kabul görmektedir (Çelenk, 2001). İlkokula gelecek çocuğun öncelikle, ana sınıfı eğitimi almış olması gerektiği, yapılan araştırmalarda, alan yazın taramalarında ve sahada etkin olarak süreci yöneten öğretmenlerin görüşlerinde net olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluluk seviyelerini de dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmen grubundaki tüm öğretmenler; bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanlarda hazır bulunuşluk bulunması gerektiği hakkında görüşler belirtmişlerdir.

Asıl olarak öğrencilere bakıldığında, durum daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. İlkokula başlayan karışık bir grup öğrenci incelendiğinde, hazır bulunuşluluk seviyesi yüksek olan öğrenciler bir adım öne çıkmaktadırlar. Bu öğrenciler, hazırbulunuşluğu düşük olanlara göre, kendilerini daha iyi ifade ediyorlar. Yönergelere, kurallara daha çabuk uyum sağlıyorlar. Öğrenmeye daha istekli oluyorlar.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı, “Öğretmen görüşlerine göre, ilkokula başlama yaşının erken ya da geç olması eğitim sürecinin etkin bireyleri olarak öğrencileri, öğretmenleri, velileri nasıl etkiler?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak bulgular ve yorumlar aşağıda ifade edilmiştir.



İlkokula Başlama Yaşının Erken veya Geç Olmasının Öğrencilere Etkileri

İlkokul yılları, öğrencinin somut işlemler dönemine henüz geçtiği, hâlâ oyun ihtiyacının olduğu, ama okuma-yazma, dört işlem, deneysel düşünme ve giriş seviyesinde İngilizce eğitiminin de verildiği bir süreçtir. Öğrencinin bu sürece zamanında dahil olması, son derece önem taşır. Zamanında okula başlayan çocuk potansiyelini tam olarak yansıtabilmekte, kendini gerçekleştirebilmektedir. Arkadaşlarıyla uyumu, zamanında başlamayanlara göre daha iyidir. Çünkü onlar, onun akranlarıdır. Onunla eşit seviyededirler.

İlkokula geç başlayan çocuk akademik anlamda pek sorun yaşamamaktadır. Hazır bulunmuşluk düzeyi ve kas gelişimi, diğerlerinden ilerde olduğu için çoğu zaman bu durum ona üstünlük bile sağlayabilmektedir. Fakat bu öğrenciler, özellikle gelişimin hızlı olduğu ilkokul yıllarında fiziksel yapı ve güç olarak sınıf arkadaşlarından daha üstün oldukları için, bu üstünlüklerini kötüye kullanabilmektedirler. Konuya ilişkin olarak K15 kodlu öğretmen, yaşı büyük olarak okula başlayan çocukların fiziksel üstünlüklerini arkadaşları üzerinde olumsuz kullandıklarını belirtmiştir.

İlkokula erken başlayan çocukların durumu için katılımcı öğretmenlerin tamamı, olumsuz yorumlar yapmıştır. Bunlardan bazılarında yer verecek olursak K27 ve K17 kodlu öğretmenler, ilkokula başlarken 3-4 aylık zamanın bile önemli olduğunu, erken başlayan öğrencinin kendi fiziksel ve zihinsel gelişiminin yaşattığı “geride kalma” hissinin tüm eğitim hayatını etkilediğini belirtmiştir. Bu durum, Çuhadaroğlu ve Çelik (2019)’un araştırmasında da tespit edilmiştir. K25 kodlu öğretmen, erken yaşta ilkokula başlatılan oyun çağındaki öğrencinin çocukluğunun elinden alındığı tespitinde bulunmuştur. K23, erken yaşta başlayan çocukların, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor beceri bağlamında sıkıntılar yaşadığını belirtirken; K19 kodlu öğretmen ise, erken yaşta başlayan öğrencilerin, diğerlerine göre kuralları anlamakta ve uygulamakta zorlandığını, dersin akışını aksattıklarını gözlemlemiştir. Özetle, ilkokula erken yaşta başlayan öğrenciler zamanında başlayanlara ve geç başlayanlara göre en dezavantajlı gruptur.

İlkokula Başlama Yaşının Erken veya Geç Olmasının Öğretmenlere Etkileri

Eğitim sürecinin uygulayıcıları olarak öğretmenler, meslek yaşamlarında birçok öğrenciyle karşılaştıkları için öğrenciler hakkında daha objektif davranabilmektedirler. Veliler ise, kendi çocuklarının bir an önce okula başlamasını isteyebilir, hazır olduğunu düşünebilir. Fakat, burada öğretmen birçok çocuğu bir arada gözleme şansı bulabildiği için, daha belirleyici olmalıdır. Konuya ilişkin K21 kodlu öğretmen, farklı yaşlarda okula başlayan öğrencilerin olduğu bir sınıfa derse giren öğretmenin, daha çok zorlanacağını, tüm öğrencilerin konuyu anlamaları için daha çok zaman ve çaba harcanması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenin, tespitindeki gerektiginden daha fazla zaman ve çaba harcanmasının gerekliliği önemlidir. Zira bu durum, eğitim ekonomisine aykırıdır. Eğer akran bir sınıfta, daha az zaman ve çaba sarf ediliyorsa sınıflar bu şekilde oluşturulmalıdır. K6 kodlu öğretmen,



ilkokula başlayacak çocuğun hazır bulunuşluluğunun kontrol edilmesi gerektiğini eğer öğrenci hazır değilse, öğrencinin yanında öğretmenin de bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

İlkokula Başlama Yaşının Erken veya Geç Olmasının Velilere Etkileri

Her anne baba, doğal olarak çocuğunun iyi bir eğitim almasını, iyi yetişmesini, iyi bir meslek sahibi olmasını ister. Bu yüzden, imkânları dâhilinde en iyi şekilde yetiştirmek için çaba sarf eder. Bu heyecanla, özellikle ilkokula başlarken, çocuğun bir an önce başlamasının daha iyi olacağı, daha çok eğitim alacağı yanılısına düşülebilmektedir.

Bazı ebeveynler de, çocuklarını çevrelerindeki çocuklarla fiziksel, zihinsel özellikler bakımından kıyaslamaktadırlar. Bunun neticesinde, karşılaştırma yaptığı çocuk okula başladığı için kendi çocuğunun da okula başlamasının gerektiğini düşünebilmektedir.

İlkokula erken başlayan çocukların velileri, çoğu zaman hata yaptıklarını ilk birkaç ayda fark etmektedirler. Çünkü, kendi çocukları okula erken başladıkları için, akademik olarak sınıf ortalamasının altında kalabilmektedir. Bu durumda, velinin çocuğun evde desteklenmesi için daha fazla uğraşması gerekmektedir. Bazı durumlarda, bu da yetersiz kalmakta ve veli, çocuğuna özel ders aldirmek zorunda kalabilmektedir. Bu durum da, eğitim ekonomisine aykırıdır.

Tartışma ve Değerlendirme

Günümüzde bütün ülkeler emeklilik yaşını arttırma eğilimindedir. Türkiye’de bu sınır şuanda kadınlarda 60, erkeklerde ise 65’tir. Emeklilik alt yaş sınırı bu kadar yüksek iken bir öğrenciyi erkenden eğitim sistemine ve sonrasında çalışma sistemine dahil etmek yersizdir.

İlkokula zamanından önce başlayan öğrenciler, çocukluklarını tam anlamıyla yaşayamamaktadır. Hep bir şeylerin eksikliğini duyarak büyümektedirler. Erken yaşta gelen peş peşe başarısızlıklar bireylerin kendini gerçekleştirme engel olmaktadır. Öğrenci erken başladığı eğitim serüveninin henüz başında yaşadığı başarısızlık neticesinde öğrenilmiş çaresizlik duygusuna kapılmakta ve öğrenemediğini düşünerek eğitim yaşantısını zorunluluktan sürdürmektedir.

Öğretmenler eğitim sürecine erken başlayan çocukların olduğu sınıflarda yersiz zaman ve çaba harcamaktadırlar. Bu durum onların motivasyonunu, mesleki doyum almalarını engellemektedir.

Veliler çocuklarını ilkokula erken başlattıklarında ekstra zaman ve özel ders için fazladan para harcamak zorunda kalabilmektedirler. Bunları yapsalar bile öğrencileri istenilen düzeye erişemeyip geriden takip edebilmektedir. Bu durum anne babayı da çocuğu da yaşam boyu üzmektedir.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum



Araştırmanın üçüncü alt amacı, “Öğretmen görüşlerine göre, ilkokula başlama yaşının esnek olması aynı sınıfta okuyan bireyleri gelişimsel ve sosyal ilişkiler açısından nasıl etkiler?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak bulgular ve yorumlar, aşağıda ifade edilmiştir.

İlkokula Başlama Yaşının Esnek Olmasının Gelişimsel Etkileri

Türkiye’de ilkokula başlama yaş aralığı oldukça geniştir. Görünüşte bu genişlik, 12 aydır. Öğrenci, o yılın Eylül ayı itibarıyla 60 ayını doldurmuşsa ilkokula başlayabilir. 60-66 ay arası çocuklar, birinci sınıfa veli isteği ile kaydedilirler. 66-68 aylık çocuklar, velinin dilekçe vermesi ile ana sınıfına kayıt yaptırabilirler. 69-71 aylıklar, doktor raporu ile ana sınıfına kayıt yaptırabilirler. 72 ay ve üzeri ise, zorunlu olarak birinci sınıfa kayıt olmaktadır. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken nokta 60-71 ay arası olup da ana sınıfına gönderilen çocukların 1 yıl sonra 72-83 aylık arası olacağıdır.

Veli isteği ile birinci sınıfa 60 aylık başlatılan bir çocuk, yine veli isteğiyle ana sınıfına gönderildikten sonra 72-83 aylıkken birinci sınıfa başlatılan çocukla aynı sınıfta okumak zorunda kalacaktır. Bu konuda katılımcı öğretmenler, yaş aralığının bu kadar yüksek olmasını sakıncalı bulmuşlardır. Genel olarak öğretmenler, bu duruma karşı olmakla birlikte, aşağıda bu durumla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

K 32 kodlu öğretmen, ilkokula başlama yaşı esnek olmamalıdır demiştir. K35 kodlu öğretmen ise, bu esnek durumdan dolayı 5,6,7 yaşındaki çocukların bir arada okumak zorunda olduklarını, bunun da fiziken daha gelişmiş 7 yaşındaki çocukların 5-6 yaşındakileri ezebileceği görüşündedir. K 30 kodlu öğretmen ise, ilkokula başlamada 60 ayın gelişim için yetersiz olduğunu savunmuştur. K7, aynı sınıfta farklı yaş grubundan öğrencilerin olduğu sınıflarda akran uyumsuzluğunun görülebildiğini, büyük olanların küçük olanlara karşı fiziksel şiddet uygulayabildiğini belirtmiştir. K2, K12 ve K18 kodlu öğretmenler, gelişim aşamasının farklı olduğu bu tür sınıflarda, ders işlerken de sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. K5 ve K21 kodlu öğretmenler, ilkokula başlarken esneklik olunca farklı yaş grubu çocukların, dolayısıyla farklı gelişmişlikte çocukların bir arada olduğunu, bu durumun da K13’ün deyimiyle, akran zorbalığına yol açabileceğini savunmuşlardır.

İlkokula Başlama Yaşının Esnek Olmasının Sosyal Etkileri

İnsanlar birey olarak, bir gruba ait olma ihtiyacı hissederler. Daha ilk çocukluk yıllarında; arkadaş, dost kavramları ile yeni tanışacakken, kendisinden yaşça, cüssece büyük ya da küçük çocuklarla aynı ortamda bulunduğu, onlarla arkadaşlık kurması pek kolay olması beklenemez. Böyle bir sınıf oluşmuşsa, genelde kuvvetliler bir grup, ezilenler, zayıflar diğer grubu oluştururlar. Bu tür bir ortamda ise, arkadaşlık değil düşmanlık oluşur. Bir taraf kaba kuvvet uygularken, diğer taraf da siner. Bu durumda, öğretmenin işi de zorlaşır. Öğretmenler, sınıf yönetimi ve sorun önleyici faaliyetler yapma konularında, etkisiz kalabilir.



Böyle bir ortamda arkadaşlık bağlarının gelişmesi çok zor olur. Özellikle, küçük öğrenciler sosyalleşemezler (K31, K32). Arkadaş edinmek, akranlar arasında doğal bir süreçtir. K21 kodlu öğretmene göre, ilkokula küçük başlatılan çocuklar özgüven eksikliği ve yetersizlik hissetmekte ve kolay arkadaş edinmemektedir. Hatta bu öğrenciler, çoğunlukla dışlanmaktadır. K29 kodlu öğretmen, ilkokul birinci sınıfa başlayanların sınıf arkadaşlarıyla yaş uyumsuzluğunun, öğrenim yaşamı boyunca devam edebildiğini, bu bireylerin de asosyal olarak yetiştiklerini ileri sürmektedir.

Tartışma ve Değerlendirme

Öğrenciler arası ufak tefek tartışmalar, itişip kakışmalar ilkokulda doğal karşılanabilir. Okul kurallarına henüz uyum sağlayamayan, daha önce arkadaşı olmayan çocuklar bir araya geldiklerinde ufak tefek sorunlar çıkabilir. Fakat, 5,6,7 yaşındaki çocuklar bir arada oldukları zaman öğretmen okul kurallarını oturtmakta sorun yaşayabilmektedir. Büyük çocuklar, birçok anlaşmazlığı kaba kuvvetle çözmeye çalışabilirler. Bu durum, bir süre sonra küçüklere de doğal gelmeye başlar. Onlar da evde kardeşlerine, sokakta ve okulda kendilerinden küçük çocuklara şiddet uygulama eğiliminde bulunabilirler. Bu karışık gruptaki çocukların, arkadaş edinmeleri sağlam dostluklar kurmaları da güç olacaktır. Bu sebeplerden dolayı, ilkokula başlama yaşı esnek tutulmamalıdır.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın dördüncü alt amacı, “Öğretmen görüşlerine göre, bireyin ilkokula erken ya da geç başlaması, bireyin eğitim sürecindeki başarısında ve ileriki yaşamında nasıl etkiler?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak bulgular ve yorumlar, aşağıda ifade edilmiştir.

Bireyin İlkokula Erken ya da Geç Başlamasının Eğitim Sürecindeki Başarısına Etkisi

Araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını öğrencinin ilkokula erken başlamasının onun eğitim sürecindeki başarısına etki ettiğini savunmaktadırlar. Geç başlamanın başarısızlığa neden olabileceğine ilişkin, herhangi bir yorum yapılmamıştır. Aksine, vaktinde ve biraz geç başlayan çocukların konuları daha iyi anlayabildiği, bu sayede eğitim yaşantılarını daha rahat sürdürebildiklerini belirtmişlerdir.

K16 kodlu öğretmen, eğitim sistemimizin en temel sorunlarından birinin ilkokula erken başlama durumu olduğunu savunmuştur. K22 öğretmen ise, çocuğun gerekli olgunluğa ulaşmadan ilkokula başlaması durumunda öğrenmede sorun yaşadığını ve bir müddet sonra da öğrenilmiş çaresizlik duygusuna kapıldığını belirtmiştir. Diğer taraftan K7, eğitim sistemimizdeki müfredatın ağır olduğunu bu yüzden öğrencinin erken başlatılmaması gerektiğini savunmaktadır. K36 kodlu öğretmen, erken başlayan çocuğun başarısız olabileme ihtimali olduğunu, bu durumda da mutsuz bir eğitim hayatı geçirdiğini öne sürmüştür. K15 ise, erken başlayan çocuğun özgüven problemi yaşadığını, çocuğun girişkenliğini körelttiğini belirtmiştir. K17, okula erken başlayan bireylerin içe kapanık olma, kendini ifade edememe sorunu yaşadıklarını söylemiştir. K8 kodlu öğretmen, zekâ seviyelerinde bir problem olmayan



bireylerin, sırf okula erken gönderildiklerinden eğitim yaşantıları boyunca hep başarısız olacaklarını düşündüğünü bildirmiştir. Son olarak, K19 kodlu öğretmen erken başlayan çocuğun kendisinin yanında, öğretmenin ve velisinin de çok zorlandığını belirtmiştir. Velinin evde yeterince destek olmadığı durumlarda çocuğun sınıftan koptuğunu, kendini öğrenmeye kapatabildiğini gözlemlemiştir.

Bireyin İlkokula Erken ya da Geç Başlamasının İleriki Yaşamına Etkisi

K14 ve K33 kodlu öğretmenler, ilkokula erken başlayarak başarısızlıkla tanışan ve onu kanıksayan bireylerin bu duyguyu yaşamaya devam edeceklerini belirtmişlerdir. K5 öğretmen, küçük yaşta ilkokula başlatılan çocuğun, başarısızlığı ve özgüven kaybını içselleştirip bu durumu ileriki yaşamında da yaşayacağını düşünmektedir. K29 ise, çocuğun yaşları arasında ilkokula başlamaması durumunda sosyalleşemeyeceğini, bu durumun bireyin bir ömür boyu asosyal olarak yaşamasına neden olacağını saptamıştır. K35 kodlu öğretmen ise, çocuğun hazır bulunuşluluğu önemsenmeden küçük yaşta ilkokula gönderilmesi durumunda beraberinde gelen başarısızlığın bireyin inancına yerleşip, bir ömür başarısız bir insan olarak yaşamasına neden olduğunu savunmaktadır. K32 ise, okula akranlarıyla başlayan bireyin mutlu bir eğitim hayatı geçirme ihtimalinin daha yüksek olduğunu, bunun da bireyin ileriki yaşamında da mutlu bir birey olmasını sağladığını belirtmiştir.

Tartışma ve Değerlendirme

Öğrenemediğini öğrenen, yani öğrenilmiş çaresizlik yaşayan birey, mutsuz bir eğitim hayatı geçirmesi kaçınılmazdır. Bu durumda birey okula zorla gidecek, aile baskısıyla sınavlara girecek ve kısacası verimsiz bir eğitim hayatı sürdürecektir. Bunun neticesinde, birey kendini gerçekleştirme noktasında hep eksik kalacaktır denilebilir.

Eğitim hayatı kötü geçen bireyin ileriki yaşamında başarılı olması, mutlu olması pek olası değildir. İyi bir eğitim almadığı için, iyi bir meslek sahibi olmamıştır. Bu durum, bireyin aile çevresinde, toplumsal statüde hep geri planda kalmasına neden olacaktır. Özetle, çocuğun zamanından önce okula gönderilmesi bütün yaşamını karartabilmektedir.

Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın beşinci alt amacı, “Öğretmen görüşlerine göre, Türkiye şartlarında bireyin ilkokula başlama yaş aralığı ay cinsinden nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu amaca yönelik olarak bulgular ve yorumlar, aşağıda ifade edilmiştir.

Türkiye Şartlarında Çocukların İlkokula Başlama Yaşındaki İdeal Zaman Dilimi

Bu çalışmanın ortaya çıkışındaki temel amaç, ilkokula başlamada ideal zaman aralığını, meslekte 2 yıldan 30 yıla kadar tecrübelerine sahip öğretmenlerin tespitlerinin ortaya konmasıdır. Görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri, “ilkokula başlama zaman aralığı nasıl olmalıdır?” sorusuna, 66 aydan aşağı zaman aralığı vermemiştir.



Araştırmaya katılan öğretmenlerden, K36 ve K20 kodlu öğretmenler, ideal aralığın 66-72 olması gerektiğini belirtmişlerdir. K18 kodlu öğretmen, 68-72 ay aralığı yazarken; K15 ise, 68-76 ay tespitinde bulunmuştur. K 30 kodlu öğretmen, 70 ay cevabını verirken; K12 ise, 70-72 ay demiştir.

K21, K5, K7, K2 ve K3 kodlu öğretmenler, ilkokula başlayan çocukların 72 aylık olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. 37 katılımcı öğretmenin 19'u ilkokula başlama yaşının, 72-84 ay arası olması gerektiğini savunmuşlardır. Yine katılımcı öğretmenlerden K10, K32, K33, K34 ise, çocukların en az 7 yaşında okula başlamaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Değerlendirme

Birçok araştırma ve öğretmen deneyimi ortaya koymuştur ki; çocukların 72 ayı doldurmadan okula başlamaları uygun bir durum değildir. Henüz oyun çağındaki çocukların okuma yazma, dört işlem gibi somut işlemler dönemi gelişimi gerektiren bir süreci hazır olmadan yaşamaya başlamaları, onları başarısızlığa itmektedir.

İnsan hayatı, 1 yıl acele edilerek tasarruf edilemeyecektir. Birey, kendini gerçekleştirme yolunda yolculuğa çıkmak için yeterli donanımına sahip olmadan yola çıkarsa sürecin hemen başında çok büyük sıkıntılar yaşayabilir. Bazı bireyler, bu durumu zekâ ve kavrayış üstünlükleriyle zaman içinde aşabilmektedir. Ancak, okula erken başlatılıp potansiyelini eğitim hayatına yansıtamayan öğrenci sayısı, bu etkilenmeyen gruba göre çoğunluktadır.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen öğretmen görüşlerine göre, 60-69 aylık öğrencilerin ilkokula başlaması erkendir. İlkokul öğretmenlerinin tamamının, erken yaşta ve hazır olmadan öğrencilerin okula başlamasının eğitim sisteminin başat ögesi olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri kazanamaması, öğrenilmiş çaresizlik yaşaması ve hiperaktif davranışsal bozukluklar yaşamaları yönünden birçok olumsuzluk yarattığı düşüncesinde oldukları görülmektedir. Gerçekte de eğer öğrenciler, eldeki öğrenme ünitesinin gerekli kıldığı ön şartlara sahip değillerse, bu öğrencilerin istenilen düzeyde öğrenmeleri olanaksızdır. Hiçbir çaba, teşvik, ödül ya da öğretim hizmeti, önceden belirlenmiş olan bir düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayamamaktadır (Bloom, 1998). İlkokula başlatılırken, öğrencinin hazır bulunuşluğu mutlaka kontrol edilmelidir. Aksi takdirde, öğretmen ve veli ne kadar ek zaman ve çaba harcansa da sonucun, istenilen düzeyde olması mümkün görünmemektedir. Sürecin çıktısı da, kendini gerçekleştiremeyen mutsuz bir bireydir. Kaldı ki, öğrencilerin zamanında elde etmesi gereken kazanımları alamamaları onların sonraki eğitim hayatlarını ve hayat başarılarını olumsuz etkileyeceği anlaşılmaktadır.



Son düzenleme olarak, 2012’de 5 yaş (60 ay) olarak belirlenen (Resmi Gazete, 2012) ilkokul birinci sınıfa başlama yaşı; 60-65 ay veli isteğiyle gönderebilmesi, 66-68 ay olanların veli dilekçesiyle ve 69-71 ay olanların raporla okula başlamaları bir yıl ertelenebilmesi şeklinde belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2013). İlkokula başlayabilme yaşı 60 aya çekilince, sınıflarda hem yaş hem de hazır bulunmuşluk düzeyi yönünden çok farklılıklar oluşturduğu, bu nedenle eğitim öğretimde birçok sıkıntı yaşandığı görülmüştür.

İlk öğrenme ünitesinde tamamlanmadan bırakılan öğrenme eksikliklerinin, ikinci üniteye daha büyük sayıda tamamlanmamış öğrenme eksikliklerine dönüşeceğini ve bu eksikliklerin, daha sonra gelen öğrenmelerde daha da artacağı bilinmektedir (Bilir, 2005). İlkokula hazır olmadan başlayan öğrenci, ilk etapta uyum sorunu yaşamaktadır. Bu sorunlu durumu atlarmaya çalışırken, ilk aylarda kazandırılması hedeflenen davranışları kaçırmaktadır. Öğrenciler, devam eden süreçte ilk basamaktaki davranışlar kazanılmadığı için, sonraki basamakları de kazanamamaktadırlar. Bu durum öğrencinin, başarısız olmasına ve sürecin henüz başında başarısızlığı kabul etmesine yol açmaktadır.

Öneriler

İlkokul zamanı, çocukların oyun çağından çıkıp ilk akademik bilgilerin öğrenildiği süreçtir. Bir öğrencinin, bu sürece başlamaya hazır olup olmadığı en önemli konudur. Öğrencinin birinci sınıfa hazır olup olmadığını tespit edebilecek en uygun kişiler, sınıf öğretmenleridir. Bu araştırmanın sonuçlarının ışığında, şu öneriler getirilebilir:

1. Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır.
2. Ana sınıfı, en az bir yıl zorunlu hale gelmelidir.
3. Uygulama, genel şekilde 72 ayından sonra çocukların ilkokula başlatılması şeklinde olmalıdır. Bu öğrenciler, birinci ayın sonunda öğretmen tarafından hazır olmadığı tespit edilirse okul öncesi eğitime veya anasınıfına gönderilmelidir.
4. 70-72 aylık gruptaki öğrenciler, sadece sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin değerlendirmesiyle ilkokula kabul edilmelidir.
5. Birçok ülkede uygulandığı gibi, çocukların ilkokula bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri yönünden hazır olup olmadığını belirlemeye yönelik hazır bulunmuşluk testleri yapılmalıdır.

Kaynakça

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.



Arslan, D. (2005). İlk okuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Arslan, S. (2011). *Çocuğun eğitiminde ailenin yeri ve önemi*.
<http://www.turkpdr.com/makale//aile-danismanligi/cocugun-egitiminde-ailenin-yeri-ve-onemi.html>

Aslan, M. (2014). 60-72 aylık çocukların ilkokula başlama durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 89-100.

Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Canbulat, T. & Kırıktaş, H. (2016). İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 26-35.

Çataloluk, C. (1994). Farklı Sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Crosser, S. L. (1991). Summer birth date children: Kindergarten entrance age and academic. *The Journal of Educational Research*, 84(3), 140-146.

Çelenk, S. (2001). *İlk okuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.

Çuhardaroğlu, A. & Çelik, S. (2019). 201-2013 Yılında 60-66 ay arasında ve 66 ay üzerinde birinci sınıfa başlamış beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri ve benlik saygılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 109-128.

Demir, S. & Üstün, E. (2019). 60-66 aylık çocukların ilkokul 1. sınıfa başlaması uygulamasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 862-877.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.



Gurbetoğlu, A. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ders Notları.

Güler, T. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. (Edt: İ.H. Diken), *Erken çocukluk eğitimi*, 460-478. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.

Haktanır, G. (2002). Okul öncesinden ilkokula geçişi etkileyen bazı faktörler. *OMEP Avrupa Bölge Toplantısında Sunulan Bildiri*, 25-27 Nisan 2002 Gothenburg/ Sweden.

Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. & Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okuryazar oluşları üzerine inceleme. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.

Kapçı, E. G. (2013). İlkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişimi ile akademik benlik algıları açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Sonuç Raporu*, Proje No: 12H5250001.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kartal, S. (2013). Türkiye’de ilkokula başlama yaşının beş yaşa indirilmesinin eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi. *Mülkiye Dergisi*, 37(3), 201-2014.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Pub.

Morgül, S. (2016). 2012-2013 Eğitim öğretim yılında ilkokula başlama yaşındaki değişikliğin eğitim öğretime etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Özenç, M. & Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolan okul öncesi dönem öğrencilerinin (60-66 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 177-192.

Poyraz, H.(2001). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*, Ders Notları.

Resmi Gazete. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Tarih: 21.07.2012, Sayı: 28360.

Resmi Gazete. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Tarih: 14.08.2013, Sayı: 28735.

Sevinç, M. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul.

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



Sürücü, A., Ünal, A. & Ünal, E. (2018). Göreceli yaş etkisi dikkat eksikliği / hiperaktif davranış riskini artırıyor mu?. *İlköğretim Online*, 17(2), 596-612.

Şentürk, C. (2016). Takvim yaşı olarak ilkokul birinci sınıf eğitimine erken yaşlarda başlayan çocuklarda karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of European Education*, 6(3), 9-30.

Tutal, Ö. (2013). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır.

Unutkan, Ö. P. (2003). Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin geliştirilmesi ve standardizasyonu. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülkü, B. Ü. (2007). Anasınıfı ve ilköğretim 1. Sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yavuzer, H. (2004). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2004). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Yıldız, M. (2010). Göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanlarının ilkokuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik ilköğretim 1. sınıf öğretmen görüşleri: Mersin örneği. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yörükoğlu, A. (2010). Çocuk ruh sağlığı. Çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yüksel, A., Marangoz, D.Ç. ve Canaran, N.T. (2004). Farklılaştırılmış öğretim stratejileri. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Arzu%20Yuksel.doc>



GAZETE MANŞETLERİNİN SÖZ DİZİMİ AÇISINDAN ÇÖZÜMLENMESİ

Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Öz

Gazeteler, teknolojinin hızla gelişerek değiştiği günümüzde, insanların güncel olaylar ve durumlarla ilgili haber kaynağı işlevini sağlayan en önemli iletişim araçlarından biridir. Gazetelerin etkili birer haber kaynağı olma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, kullandıkları dil ve belirledikleri söylemler işlevseldir. Bu işlevin yerine getirilmesinde birincil derecede etkili unsur, manşetlerdir. Başka bir ifadeyle manşetler, gazetelerin vitrinidir. Bu çalışmada amaç, ülkemizde yayımlanan gazetelerin manşetlerinin çözümlenmesidir. Bu çözümlenme, 23 Eylül - 22 Ekim 2017 tarihleri arasında bir ay süreyle -ülkemizde takip edildiği sürede tirajı en yüksek olan- sırasıyla *Hürriyet*, *Sabah*, *Sözcü*, *Posta* ve *Milliyet* gazetelerinin manşetleri söz dizimi açısından incelenmiştir. Araştırma konusu olan manşetler; manşetlerin yapıları, uzunluğu, sıfat kullanımı, tümce türü ve zaman seçimi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, manşet, dilbilimsel inceleme, söylem.

1. Giriş

Gazeteler, teknolojinin hızla gelişerek değiştiği günümüzde hâlâ insanların güncel olaylar ve durumlarla ilgili en önemli haber kaynağı olarak değerlendirilebilir. Gazetelerin etkili birer haber kaynağı olma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, kullandıkları dil ve belirledikleri söylemler işlevseldir. Bu işlevin yerine getirilmesinde birincil derecede etkili unsur, manşetlerdir. Başka bir ifadeyle manşetler, gazetelerin vitrinidir.

Basılı yayın olarak günlük yayımlanan gazeteler ile ilgili olarak çalışmanın içeriğine bağlı olarak birkaç kavrama açıklık getirmek gerekir. Bunlardan ilki manşet kavramıdır. *Manşet*, gazetenin adının ve logosunun hemen altında, başlığı iri puntolu harflerden oluşan haberdir.

Açıklanmasına ihtiyaç duyulan bir diğer kavram, sürmanşettir. *Sürmanşet*, gazetenin logosunun ve adının üzerinde iri puntolu harflerle yerleştirilen haberdir.

Gazetelerde yer alan manşetlerdeki dilin geniş kitleleri etkileyen bir özelliğinin olması, bu özellik sayesinde hedef kitleye ulaşmada yaşanacak sıkıntıların ortadan kaldırılması, gazete manşetlerinin çözümlenmesiyle aracılığıyla daha etkili ve verimli olacaktır. Gazete manşetlerinin incelenmesinden çıkacak sonuçlar, gazetelerin yayın politikalarındaki özellikleri de ortaya koyacaktır.

Gazete manşetlerindeki yapıyla pek çok koşulduğu birlikte değerlendirmek mümkün olacaktır. Bu koşutluklardan biri, gazetelerdeki manşet yapısıyla gazetelerin baskı sayısı arasında bağlantı gözlemlerle ortaya konabilir. Bu gözlem, satış noktalarında okuyucu kitlesiyle gerçekleştirilmelidir.

Bir diğer koşutluk, manşet yapısıyla gündem oluşturma arasındaki ilişkidir. Gazetede kullanılan manşetin diğer medya kuruluşlarındaki kullanım sıklığı günlük olarak ortaya konabilir.

Gazete manşetlerinin daha pek çok işlevini belirleyebilmede, bir bakış açısı sunması adına gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

2.Yöntem

Bu çalışmanın araştırma kapsamında; 23 Ekim-21 Kasım 2017 tarihleri arasında bir ay süreyle ülkemizde takip edildiği sürede baskı sayısı en yüksek olanlar arasında sırasıyla *Hürriyet*, *Sabah*, *Sözcü*, *Posta* ve *Milliyet* gazetelerinin manşetleri: manşetlerin yapıları, uzunluğu, manşetlerde sıfat kullanımı, tümce türü ve zaman seçimi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

3.Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmadaki bulgular, 2017-2018 eğitim öğretimi yılında Mersin Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıfında okuyan öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri dersi kapsamındaki çalışmalarının bir kısmından elde edilmiştir. Öncelikle çalışmanın gerçekleştirildiği zaman aralığında gazete baskı sayılarına aşağıdaki Şekil 1’de yer verilmiştir.

23 Ekim 2017 - 29 Ekim 2017 haftası
Tiraj Tablosu

Geçmiş Tirajlar:						
Eki 2017						
PZT	SAL	CAR	PER	CUM	CTS	PAZ
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Gazete	Satış
 HÜRRIYET (http://medyatava.com/gazete/hurriyet)	313.260
 SABAH (http://medyatava.com/gazete/sabah)	301.020
 SÖZCÜ (http://medyatava.com/gazete/sozcu)	277.339
 POSTA (http://medyatava.com/gazete/posta)	257.537
 HABER TÜRK (http://medyatava.com/gazete/haberturk)	204.245
 PAS FOTOMAÇ (http://medyatava.com/gazete/pas-fotomac)	132.653
 TÜRKİYE (http://medyatava.com/gazete/turkiye)	131.186
 MİLLİYET (http://medyatava.com/gazete/milliyet)	130.828

Şekil 1: Gazetelerin baskı sayısı

Şekil 1 incelendiğinde incelemeye konu olan gazetelerin baskı sayısının ülke genelinde ilk sekiz arasında yer aldığı görülmektedir.

Gazetelerde bulgular: 1) Parça Sayısına Göre Manşet Yapıları, 2) Manşetlerin Uzunluğu, 3) Manşetlerde Sıfat Kullanımı, 4) Manşetlerde Kip başlıkları altında değerlendirilmiştir.

3.1. Gazetelerin Manşet Yapıları

Baskı sayısı en fazla olan Hürriyet, Sabah, Sözcü, Posta ve Milliyet gazetelerinin öncelikle manşet yapıları üzerine tespitte bulunulmuştur. Manşet yapıları en fazla dört parça olabilir: 1) Üst Başlık, 2) Manşet, 3) Alt Başlık, 4) Spot Başlıklar.

Aşağıda gazetelerin manşet yapıları Şekil 2’de verilmiştir:

	BAŞLIK	SIKLIK	%
Hürriyet	1 PARÇA	0	0
	2 PARÇA	1	3,33
	3 PARÇA	26	86,67
	4 PARÇA	3	10
	TOPLAM	30	100
Sabah	1 PARÇA	0	0
	2 PARÇA	1	3,33
	3 PARÇA	22	73,34
	4 PARÇA	7	23,33
	TOPLAM	30	100
Sözcü	1 PARÇA	1	3,33
	2 PARÇA	1	3,33
	3 PARÇA	6	20
	4 PARÇA	22	73,34
	TOPLAM	30	100
Posta	1 PARÇA	0	0
	2 PARÇA	5	16,67
	3 PARÇA	21	70
	4 PARÇA	4	13,3
	TOPLAM	30	100
Milliyet	1 PARÇA	0	0
	2 PARÇA		
	3 PARÇA	28	93,33
	4 PARÇA	2	6,67
	TOPLAM	30	100

Şekil 2: Parça Yapısına Göre Manşet Yapıları

Şekil 2 incelendiğinde gazete manşetlerinin en az iki parçadan oluştuğu görülmektedir. *Hürriyet, Sabah, Posta ve Milliyet* gazeteleri ağırlıklı olarak (%80,33) 3'lü parçayı, *Sözcü* gazetesi ise ağırlıklı olarak (%73,34) 4 parçalı bir manşet yapısını tercih etmektedir.

Bunlardan 3 ve 4 parçalı gazete manşetlerine şunları örnek olarak verebiliriz.

Şekil 3: Üç Parçalı Gazete Manşeti



10.11.2017

MANŞET: Batmayan Güneş

ALT BAŞLIK: Bugün Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün aramızdan ayrılışının 79'uncu yıldönümü. O'nun çağdaş, demokratik Türkiye vizyonunun diğeri her geçen gün daha iyi anlaşılıyor.

SPOT BAŞLIK: Milyonlar anıyor

SPOT BAŞLIK: Saygın bir lider

Şekil 4: 4 Parçalı Gazete Manşeti



MANŞET: Kendini öve öve İSTİFA ETTİ

24.10.2017

ÜST BAŞLIK: İstifası istenen AKP'li 3 başkandan 1'i gitti, 1'i gün verdi

ALT BAŞLIK: Bursa Belediye Başkanı Recep Altepe, "Alnımız ak, başımız dik" dedi ve istifa etti. Melih Gökçek de Cumartesi günü görevi bırakacağını açıkladı.

SPOT BAŞLIK: BİR İSTİFA DA CHP'DEN

Gazetelerin manşet yapılarında kendilerine özgü bir ilkelerinin olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin Sözcü gazetesi ağırlıklı olarak manşetten önce üst başlık kullanırken diğer gazeteler de bu durum gözlenmez. Ayrıca daha önce Yağbasan ve Demir tarafından 2007 yılında yapılan ve 7 günlük bir takiple yapılan çalışmada

Zaman gazetesinin salt manşet ve spot başlıkla (2 parça) yayımlandığı tespit edilmiştir.

3.2. Gazetelerin Manşet Uzunluğu

Gazete manşetlerindeki sözcük sayısı, anlamda açıklığı ya da kapalılığı belirleyen en önemli unsurdur. Zira manşetlerde sözcük sayısı düştükçe anlamda kapalılık, sözcük sayısı arttıkça da anlamda açıklık meydana gelmektedir.

Gazetenin Adı	Toplam Manşet Sayısı	Manşet Sözcük Sayısı	Ortalama
Hürriyet	30	91	3,03
Sabah	30	134	4,46
Sözcü	30	143	4,76
Posta	30	101	3,36
Milliyet	30	94	3,13

Şekil 5: Gazetelerin Manşet Uzunluğu

Şekil 5'te 30 manşet değerlendirildiğinde manşetlerdeki 3,03 sözcük ortalaması ile *Hürriyet* gazetesi en düşük, 4,76 sözcük ortalamasıyla *Sözcü* gazetesi en yüksek manşet uzunluğuna sahiptir.

Gazete manşetlerindeki sözcük sayısına bağlı olarak belirlenen manşet uzunluğunda 2 ilâ 12 sözcük arasında değişen örneklere rastlamak mümkündür. Bunlardan en kısa ve en uzun manşetlere aşağıdaki örnekler verilebilir:

Şekil 6: 2 Sözcüklü Manşet Örneği



31.10.2017

TARİHİ AN

Beş lider Londra'dan Çin'e 14 ülkeyi birbirine bağlayacak "Demir İpek Yolu'nun Bakü-Tiflis- Kars (BTK) hattına son çiviye çaktı. Kesintisiz demiryolu Hazar Denizi'ne bağlantı

Şekil 7: 12 Sözcüklü Manşet Örneği



6.11.2017

CUMHURBAŞKANI'NA MEKTUP YAZDI...

Çevreci 15 Temmuz gazisi 'Beni de öldürecekler' dedi Erdoğan'dan yardım istedi

Ispartalı doğa savaşçısı Mahmut Aksu, bölgede ağaç katliamı yapan bir mermer ocağına, devlet yetkilileri tarafından izin verilmesine isyan etti!.. Bir doğa katliamı daha

3.3. Manşetlerde Sıfat Kullanımı

Sıfatlar, Türkçede adların özelliklerini, onların niteliklerini, hallerini, sayılarını, miktarlarını belirten sözcüklerdir. Sıfatlar kullanım özelliklerine göre kimi zaman nesnellığı daha da pekiştirirken kimi zaman da anlatıma özellik katar. Gazetelerin manşetleri belirlenirken sıfatların kullanılmasında çok titiz olunması gerekir. Zira sıfatların kullanımı haberlere nesnellik anlamı katabileceği gibi öznellik katar. Bu bağlamda gazetelerde manşetlerin belirlenme aşamasında dil uzmanlarının yer alması gerekliliği vardır.

Şekil 8: Manşetlerde Sıfat Kullanımı

Gazetenin Adı	Toplam Manşet Sayısı	Sıfat Kullanımı	Ortalama
Hürriyet	30	11	%36,6
Sabah	30	17	%56,6
Sözcü	30	18	%60
Posta	30	7	%23,3
Milliyet	30	17	%56,6

Şekil 8 incelendiğinde manşetlerde sıfat kullanımı açısından incelendiğinde *Sözcü* (%60), *Milliyet* (%56,6), *Sabah* (%56,6) gazetelerinin birbirine yakın oranlarda, *Hürriyet'in* (%36,6) ve *Posta* gazetesinin (%23,3) oranında sıfat kullandığı sonucu çıkmıştır.

Şekil 9: Manşetlerde Sıfat Kullanımı Posta Gazetesi Örneği



29.10.2017

ÜST BAŞLIK: TÜRKİYE CUMHURİYETİ 94 YAŞINDA

MANŞET: ATATÜRK'ÜN KURDUĞU MODERN VE LAİK TÜRKİYE SONSUZA DEK YAŞAYACAK...

ALT BAŞLIK: Bugün, Türkiye Cumhuriyeti'nin 94'üncü yıldönümü. Cumhuriyet, savaşa yanmış, yıkılmış bir ülkenin küllerinden doğuşudur. Bu doğuşun en büyük sembolü de Atatürk'tür.

SPOT BAŞLIK: EN BÜYÜK BAYRAM KUTLU OLSUN

Şekil 9'da *Posta* gazetesinin manşetinde yer alan "Modern ve Laik Türkiye" sıfat tamlaması bir nesnel durumun tespiti niteliğindedir.

Şekil 10: Manşetlerde Sıfat Kullanımı Posta Gazetesi Örneği



15.11.2017 (Sabah)

MANŞET: Dünya'nın En Ahlaksız İttifakı

ALT BAŞLIK: PKK - PYD ile DEAŞ gizlice anlaşta. ABD'nin korumasında 250 DEAŞ'lı Rakka'dan, yüzlercesi de Ebu Kemal'den ayrıldı

SPOT BAŞLIK: Güvenliği ABD sağladı

Ruslar 'vuralım' dedi ama...

Şekil 10'da "en ahlaksız ittifak" sıfat tamlaması habere bir öznellik katmaktadır.

3.4. Manşetlerde Zaman

Araştırma konusu olan zaman dağılımı incelenirken öncelikle manşetlerin bir fiili olup olmadığına dayanarak isim cümlesi mi? fiil cümlesi mi? olduğuna bakılmıştır. Daha sonra, fiil cümlesi olan manşetler zamanına göre sınıflandırılmıştır (gelecek zaman, geniş zaman, geçmiş zaman, şimdiki zaman). Bazı manşetler ise isim cümlesi ve eksiltiyli yapıları nedeniyle zaman dışı olarak nitelendirilmiştir.

Şekil 11: Manşetlerde Kip

	Hürriyet		Sabah		Sözcü		Posta		Milliyet	
Gelecek Z.	0	–	1	%3,33	1	%3,33	2	%6,67	2	%6,67
Geniş Z.	1	%3,33	3	%10	1	%3,33	1	%3,33	4	%13,33
Geçmiş Z.	3	%10	4	%13,34	9	%30	5	%16,67	4	%13,33
Şimdiki Z.	0	–	5	%16,67	2	%6,67	–	–	–	–
Emir Kipi	4	%13,34	1	%3,33	–	–	–	–	–	–
İstek Kipi	0	–	–	–	–	–	2	%6,67	–	–
Dilek- Şart	0	–	–	–	–	–	1	%3,33	2	%6,67
Zaman Dışı	22	%73,33	1	%53,33	1	%56,67	1	%63,33	1	%60
Toplam Manşet	30	100	3	%100	3	%100	3	%100	3	%100

Şekil 11’de incelenen 5 gazetenin 30 günlük manşetleri dikkate alındığında ortalama %60,33 oranında zaman dışı manşet tespit edilmiştir. Fiil cümlelerinde ise en fazla kullanılan geçmiş zaman %33,30 oranıyla yer almaktadır.

Zaman ögesi barındıran fiil cümlelerinden oluşan çekimlerde daha önce hiç rastlanmayan (Yağbasan ve Demir, 2007) miş’li geçmiş (duyulan geçmiş zaman) ekli 2 manşetten biri aşağıda örnek olarak verilmiştir:

Şekil 12: Duyulan Geçmiş Zamanlı Manşet Örneği



28.10.2017

ÜST BAŞLIK: Hainleri Yüce Mahkeme'deki faaliyetleri ortaya çıktı

MANŞET: Gül'ün AYM'ye atadığı üye, FETÖ'ye çalışmış

ALT BAŞLIK: FETÖ'den tutuklanan AYM eski üyesi Alparslan Altan'la ilgili fezleke hazırlandı. Altan'ın örgüt üyeleri ile ilgili dosyalara şerh koyduğu belirtildi SPOT BAŞLIK 1) GÜL SAVUNMUŞTU 2) KOD ADI BİLE VAR

4.Sonuç

Basın dilinin ne olduğu, ne olması gerektiği ve hatta “basın dili” kavramının kendisinin dahi tartışıldığı (Can, 2003; Özarslan, 2013) bir süreçte, genelde basın dili, basın dili özelinde gazete manşetleri, edebî dilden farklı dil kullanımları dolayısıyla değerlendirilmesi gereken bir alandır. Gazete manşetleri, bir kitap başlığı, bir mağaza vitrini gibi gazeteyi okuyucuyla doğrudan buluşturan, okuyucu çeken bir işleve sahiptir. Manşetlerdeki etkili dil kullanım ilkelerinin belirlenmesinde manşet yapıları üzerine tahliller yapılması gerekir.

Araştırma konusu olan manşetler; manşet yapısı (manşetlerin kaç parçadan oluştuğu), manşet uzunluğu (manşetlerdeki sözcük sayısı), manşetlerde sıfat kullanımı, manşetlerde kip çekimleri açılarından tahlil edilmiştir.

- ▶ Gazetelerin manşet yapıları ağırlıklı olarak 3 parçadan oluşmaktadır.
- ▶ 5 gazetenin 30 günlük verileri dikkate alındığında
- ▶ %80 oranında 3 parçalı manşet;



- ▶ 3,75 sözcük ortalaması,
- ▶ %47 oranında sıfat kullanımı,
- ▶ %60 oranında zaman dışı kullanım göze çarpmaktadır.

Gazetelerin diğer değişkenlerden bağımsız olarak salt manşet yapıları üzerine deneysel çalışmalar yapmak mümkündür: Farklı manşet kullanımlarının baskı sayısı üzerine etkisi gözlemlerle deneysel olarak ortaya konabilir.

Kaynakça

Can, A. (2003). Basın Dili. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2/5 (2003)34. http://www.iibf.selcuk.edu.tr/iibf_dergi/dosyalar/

Özarslan, E. (2013). Basın Dili Üzerine Bazı Dikkatler. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (37), 251-267.

Yağbasan, M. ve Demir, Ü. (2007). Basın Dili ve Gazete Manşetlerinin Dilbilimsel Analizi. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3, (1), C0041, 114-127.



FARKLI LİSE TÜRLERİNDE EĞİTİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME SORUMLULUĞU DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

KSU Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

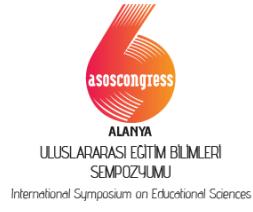
Ebru HEKİMOLU

KSU Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öz

Bu araştırmanın amacı, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerini belirleyerek farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç kapsamında, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördüğü okul türü, sınıfı, kullandıkları sosyal medya ve kullanım süreleri gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma Kahramanmaraş İli Onikişubat İlçesindeki farklı türlerdeki liselerde eğitim gören 1161 gönüllü öğrenciye uygulanmıştır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örneklem benimsenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .94 olarak hesaplanmış ve oldukça güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılım sergilediği görülmüş ve parametrik analizler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin cinsiyet, okul türü, sınıf, not ortalaması ve internette geçirilen zaman değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin kullandıkları sosyal medya değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre kadınların öğrenme sorumluluğu düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, Anadolu Lisesi ve Yetenek Liselerinde okuyan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyi Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Not ortalamaları yüksek olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu, 10.ve 11. Sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin 9. ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinden daha yüksek olduğu elde edilen bulgular arasındadır. İnternette uzun süre vakit geçiren öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin, internette az zaman geçiren öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

¹ Bu çalışma Doç. Dr.. Ramazan YİRCİ danışmanlığında Ebru HEKİMOĞLU tarafından hazırlanan ve KSU Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ABD'na teslim edilen yüksek lisans projesinden üretilmiştir.



Anahtar Kelimeler: Öğrenme, sorumluluk, öğrenme sorumluluğu



INVESTIGATION OF LEARNING RESPONSIBILITY LEVELS OF STUDENTS AT DIFFERENT HIGH SCHOOL TYPES

Abstract

The aim of this study is to determine the learning responsibility levels of the students in different high school types and to examine them in terms of different variables. Within the scope of this general objective, it was examined whether there was a significant difference between the levels of learning responsibility of the students according to variables such as gender, type of school, class, social media and usage periods of the participants. The research is a descriptive study in the screening model. The study was applied to 1161 volunteer students in different types of high schools in Onikişubat District, Kahramanmaraş. For data collection, “Personal Information Form” and “Learning Responsibility Scale” were used in the research. The Cronbach Alpha coefficient of the scale was calculated as .94 and it was considered to be highly reliable. The data showed normal distribution and parametric analyzes were performed. In the research, frequency, arithmetic mean and standard deviation values were used to determine the learning responsibility levels of the participants. According to the results of the study, it was found that the level of learning responsibility of high school students differed statistically according to gender, type of school, grade, grade point average and time spent on the Internet. It was found that the level of learning responsibility of students did not show a significant difference compared to the social media variable they used. According to the research results, it can be said that women's learning responsibility levels are higher than men. It can be said that the level of learning responsibility of the students attending Anatolian High Schools and Talent High Schools is higher than the students studying at Vocational High Schools. It can be said that students who have high average scores have high levels of learning responsibility. It can be said that the level of learning responsibility of Grades 10 and 11 is higher than the level of learning responsibility of 9th and 12th grade students. It can be said that the level of learning responsibility of the students who spend a long time on the Internet is lower compared to the level of learning responsibility of the students who spend less time on the internet.

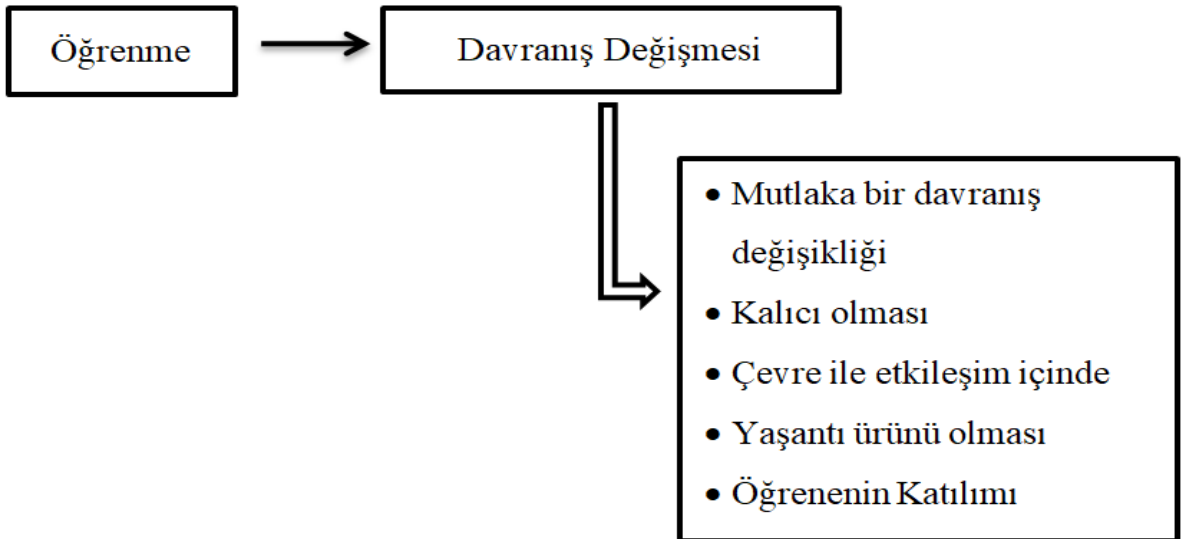
Key Words: Learning, responsibility, responsibility for learning.

Giriş

Öğrenme, pek çok kuramcı, araştırmacı ve eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tek bir tanım üzerinde evrensel bir anlaşma sağlanamamasına rağmen pek çok tanımlama ortak unsurlar içerir. İnsan bazı gereksinimlerini otomatik olarak karşılama sistemlerine sahiptir. Otomatik olarak nefes alıp verir. Bu otomatik uyum sürecine “Hemostatik” mekanizma adı verilir. Organizmanın çevreye olan uyum sürecinde, kendiliğinden, otomatik olarak işleyen doğal bir dengeleme işlemidir (Öksüz, 2005, 246). İnsanın doğuştan sahip olduğu “Hemostatik” mekanizma yaşam ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz

olduğundan başkalarının yardımına muhtaçtır. İhtiyaçlarını giderebilmek ve daha nitelikli bir yaşam geliştirmek için, sahip olduğu potansiyelini çevreyle etkileşime girerek yeni ve farklı davranışlar kazanır. Bu davranış değişikliğine öğrenme denir. (Öksüz, 2005, 249). Senemoğlu'na (2012, 4) göre öğrenme; bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir. Şişman'a (2006, 9) göre öğrenme; bireyde dış çevreden aldığı uyarılara bağlı olarak onda oluşan kalıcı izli değişimlerdir. Ulusoy'a (2009, 140) göre ise öğrenme; davranışta gözlenebilir yaşantı ürünü, kalıcı izli bir değişimdir. Öğrenme, anlamların bireye mal edilmesidir. Anlamlar bireye mal edilirken birey tarafından yeniden anlamlandırılmaktadır. Aynı konu ile ilişkili olarak sunulan bilgilerin kazanımı bireyden bireye farklılık gösterir. Örneğin sınıfta işlenen bir konu her öğrenci tarafından aynı biçimde öğrenilmez. Çünkü her öğrenci kendi anlamlandırma sürecine ve geçmişte öğrendiklerine dayalı olarak öğrenmelerini sürdürür ve öğrendiklerine farklı anlamlar yükler (Selvi, 2013, 3).

Öğrenme, organizmanın çevresiyle etkileşim içinde kendi yaşantısı yolu ile davranışlarında kalıcı izli değişiklik meydana gelmesidir (Koçak, 2011, 8). Öğrenme, yeni bilgi ve arayış elde etme süreci veya bilgi ve becerilerin kazanılması süreci olarak ta tanımlanabilir (Arı, 2011, 5). Öğrenme ürün ve süreç olarak açıklanabilir. Ürün olarak öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarda ve zihinsel yapıda meydana gelen doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerdir. Süreç olarak öğrenme ise, bireyin etkileşim ortamında uyarıyı algılayarak düşünce, duyu ve hareket bütünlüğü içinde, belleğine kaydetmesine işaret eder. Bu izler ve davranışlar birbirlerine dayalı olarak değişirler (Ülgen, 1997,101).



Şekil 1. Öğrenme Sonucu Oluşan Davranışın Özellikleri (Koçak, 2009, 9)

Öğrenme mutlaka bir davranış değişikliği olduğuna göre öğrenme sonucu oluşan davranışların bazı özellikleri olması gerekir. Bu özellikler aşağıda sıralanmıştır (Koçak, 2011, 10).



- Öğrenme sonucunda kesin olarak bir davranış değişikliğinin ortaya çıkması gerekmektedir. Zira tüm öğretim programları ve bu programları uygulayan öğretmenlerin temel bir amacı vardır ki o da davranış değiştirmektir. Öğrenme ürünü davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi, yeri geldiği ya da birey istediği zaman da ortaya çıkabilir. İnsanlar öğrendiklerini istedikleri zaman yazarak, söyleyerek, yaparak mutlaka gösterirler. Bireyin davranışlarına bakılarak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği anlaşılabilir (Erden ve Akman, 1995, 120)
- Öğrenme bireyin kendi yaşantısı ve çevresi ile etkileşiminin sonucunda ortaya çıkan bir üründür. Zira nitelikli bir öğrenmenin oluşabilmesi için öğrencinin zengin bir eğitim öğretim yaşantısının olması gerekmektedir. Bu yaşantının oluşması ise bireyin çevre ile kurduğu etkileşime bağlıdır.
- Öğrenme sonucunda ortaya çıkan davranış nispeten kalıcı izlidir. Zira öğrenmenin olabilmesi için öğrenme faaliyeti sonucu ortaya çıkan davranışın kalıcı olması gerekmektedir. Yani ilaç, narkoz, hastalıklar vb. sonucu ortaya çıkan davranışlar kullanılan maddenin etkisi ile sınırlı olduğu için geçicidir. Kalıcı değildir. Bu nedenle öğrenme olamaz.
- Öğrenme sürecine öğrenenin katılımı gerekir. Öğrenen bireyin kendi katılımı, yaşantısı olmadan öğrenme gerçekleşemez.

İnsan toplum içinde doğar ve toplum içinde kendini gerçekleştirir. Bireyin insan onuruna yaraşır bir şekilde yaşaması ve kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için toplumsal yapıya ihtiyaç vardır. Toplum düzeni oluşturmanın birinci şartı, sorumluluk ve görev bilincinin bireylerde yer etmesi ile herkesin kendinden beklenen görev ve ödevleri en iyi şekilde yapmasıyla mümkündür. Ancak bu şekilde insan, doğuştan getirdiği gerçek niteliklerini sergileyebileceği gücüne ulaşabilecek ve kazanımlarını biriktirmek suretiyle medeni-yet inşa edebilecektir (Çağlayan, 2015, 98). Günlük hayatımızın her alanında karşımıza çıkan en önemli değerlerden biri sorumluluktur. Doğrudan gözlenebilen ve davranışa dönüştürülen bir değer olan sorumluluk küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlar, okul hayatı ve iş hayatımızda önemli rol oynadığı kadar günlük yaşantımızda da önemli rol oynar ve ölünceye kadar devam eder (Sezer, Çoban ve Akşit, 2017, 123). Sorumluluk, bireyin toplumda etkin işlev görebilmesi, yaşının gerektirdiği öğrenme ve eğitim etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için oldukça önemli bir kavramdır (İkiz, Totan ve Karaca, 2013, 106). Başaran (1971) sorumluluğu, bir duygu olarak tanımlamaktadır. Ona göre, sorumluluk duygusu, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun, sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını verme ile ilgili bir duygudur (Akt. Aladağ, 2009, 36). Sorumluluk kavramı ve duygusuna ilişkin ilgili alan yazında farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Sorumluluk kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından, kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet şeklinde tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir). Sorumluluk, bireyin uyum sağlaması, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi, başkalarının haklarına saygı göstermesi ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkabilmesidir. (Sezer, 2008, 63).



Sorumluluk, bireylere kazandırılmak istenen değerler içinde her geçen gün önemi daha da artan bir değerdir. Öğrencileri kendileri ile ilgili konularda sorumluluk almaya teşvik etmek kişisel gelişimlerini sağlamalarının ön koşuludur. Bu süreç takdir edilme isteği ile başlar, doğrularla yüzleşmek, başkalarının sınırlarını belirleyerek bu sınırlar içinde kendi üzerine düşen sorumlulukları belirlemek, sorumluluklarının kendisi ile birlikte doğal ve sosyal çevreyi de etkilediğini fark etmek ve üzerine düşen rolü yerine getirmek biçiminde devam eder (Selanik Ay ve Dal, 2014, 80). Öğrenci sorumluluğunun tanımını yapmak gerekirse şu şekilde bir tanım yapılabilir; Derslerine ve okula karşı olan davranışlarının farkında olmak, yaptığı seçimlerin sonuçlarını üstlenmek, bu seçimlerin yükümlülüklerini üstlenmek, akademik hayatına özen göstermek, kendi akademik hayatını yönlendirmek, öğretmenleri ile saygıya dayalı bir iletişim benimsemektir. Bunun yanında sınıf ortamındaki kendi performansından sorumlu olmaktır (Kaya ve Doğan, 2013, 13). Öğrenme sorumluluğu, diğer sorumlulukları öğrenmenin de temelini oluşturması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Öğrenme sorumluluğunun bireylere profesyonel olarak kazandırılması, öncelikle okulların görevidir (Yeşil, 2013, 1216). Öğretme ve öğrenmenin sorumluluğu kolay iş değildir ve öğretmenler tarafından iş şansa bırakılmamalıdır. Sorumluluk hissi kendiliğinden gelişen bir his değildir ve çocukların daha sorumlu yetişebilmeleri için bazı yeni eğitsel düzenekler oluşturulması ve önlemler alınması gereklidir (Özen, 2011, 110).

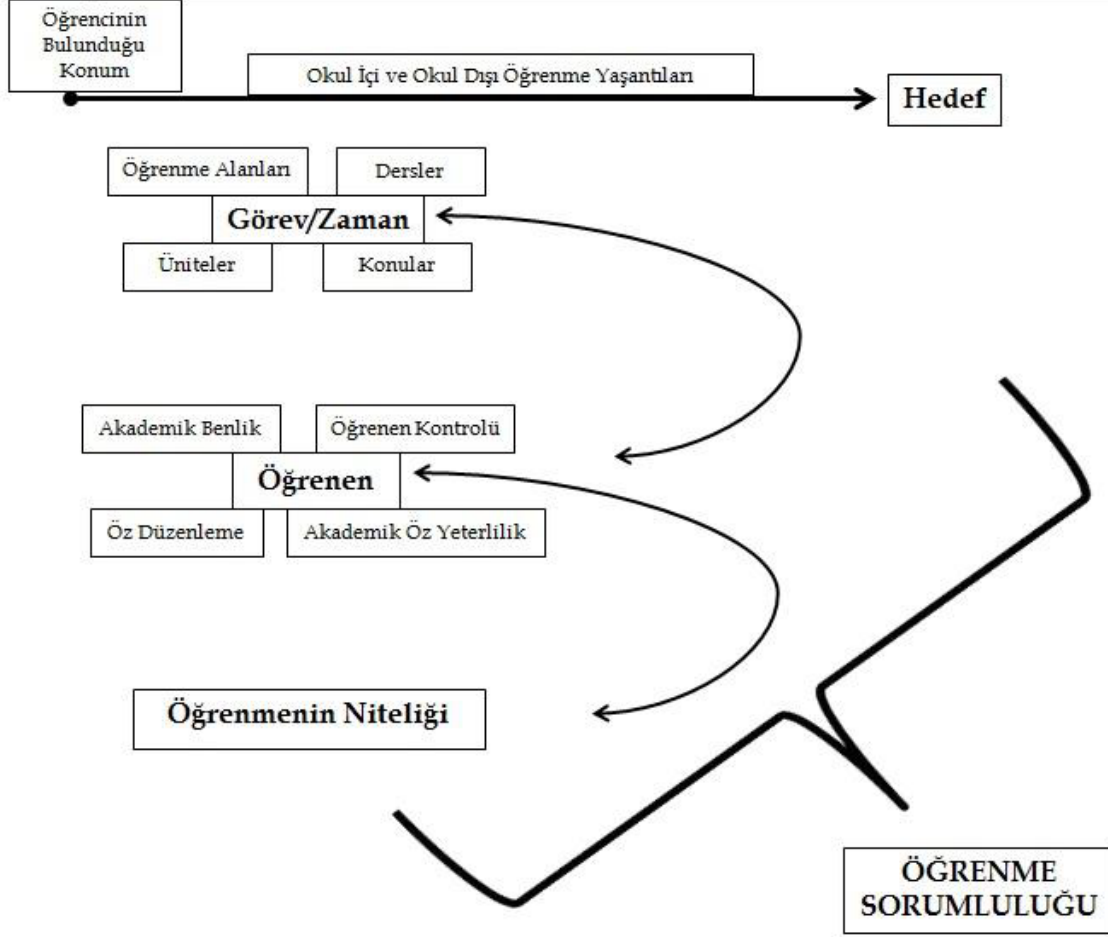
Öğrenme sorumluluğu, öğrencinin nitelikli öğrenme sonuçları elde edebilmek için gerekli kararları alması, kendi öğrenme sürecini yönetmesi, öğrenme sonuçlarını izlemesi, değerlendirmesi ve gerekli önemleri alması olarak açıklanabilir (Hill, 2002; Roper, 2007. Akt. Erişti, 2017, 499). Allan (2006) öğrenmeye yönelik sorumluluğun boyutlarını 6 kategoride açıklamaktadır:

1. Okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon
2. Öğrenme etkinliklerine aktif katılım
3. Öğrenmenin kontrolü ve otonomi
4. İnisiyatif
5. Öğrenme kaynaklarının kontrolü
6. Sınıftaki davranışların kontrolü ve işbirliği (Akt. Yakar, 2017, 11).

Öğrenme sorumluluğunun boyutları olarak “okula ve öğrenmeye yönelik oryantasyon” öğrenenlerin okuldaki öğrenme ortamı ile ilgili bilgilerini arttırmaya yardımcı olduğunu; “öğrenme etkinliklerine aktif katılım” öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir katılım göstermesini; “öğrenmenin kontrolü ve otonomi” öğrenenlerin öğrenme durumlarını kendilerinin ve öğreticinin denetlemesini ve bu denetimin otomatikleşmesini; “inisiyatif” öğrenenlerin öğrenmeleri konusunda kendi sorumluluğunu alarak sonucunu yönlendirmesini; “öğrenme kaynaklarının kontrolü” öğrenenlerin öğrenmeleri için gerekli kaynaklara ulaşabilmesini ve bu kaynakların kullanımına ilişkin yönetimini; “sınıftaki davranışların kontrolü ve işbirliği” öğrenenlerin öğrenme ortamındaki tepkilerinin ve davranışlarının yönetimini ve öğrenenlerin grup olarak çalışmalarını sürecinde yaptıklarını ifade etmekte



ve içermektedir (Allan, 2006. Akt. Yakar, 2017, 11-12). Öğrenme sorumluluğu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu yansıtan birtakım özelliklerin belirlendiği görülmektedir. Töremen'e (2011) göre sorumluluk duygusuna sahip olan kişi, yardımsever, paylaşımcı, toleranslı ve işbirliğine açık olmalıdır. Carnell (2005), öğrenme sorumluluğuna sahip olan bireylerin, kendi öğrenmesi ile ilgili karmaşıklıklardan kaçmayıp onları kucaklayabilen, öğrenmesi için uygun stratejiler seçip arkadaşları ile birlikte öğrenme sürecine kolay adapte olabilen, gerektiğinde arkadaşlarına öğretmenlik yapabilen kişiler olduğunu belirtmektedir (Akt. Yeşil, 2013, 1216). Bacon'a (1993) göre sorumlu öğrenenler, öğrenmek için her zaman elinden gelenin en iyisini yapan ve öğrenmeye yönelik engelleri ortadan kaldırmak için direnç gösteren tavırlar sergiler. Sorumlu öğrenenler, öğrenmeye yönelik sorumluluk davranışını okul başarısını sağlamak ve uzun vadeli bireysel kariyer hedefleri için bir araç olarak görmektedir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu davranışlarının bir göstergesi olarak "en kısa zamanda öğrenmek istemek", "mümkün olduğunca elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmak", "gelecekteki başarı için okul başarısının önemli olduğuna inanmak", "zorlu öğrenme görevlerini tercih etmek" vb. tavır ve davranışlar sıralanabilir (Allan, 2006: Akt. Yakar, 2017, 12). Bu davranışlar, öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışında gerçekleştirebileceği çalışmalarda sergileyebilecekleri davranışlar olarak söylenebilir. Öğrenme sorumluluğu ile ilgili bileşenler şekil 1'de ki gibidir:



Şekil 2. Öğrenme Sorumluluğu İle İlgili Bileşenler (Yakar, 2017:11).

Öğrenciler, her eğitim-öğretim kademesine belirli bir sınıfın üyesi olarak başlarlar. Öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmek amacıyla, onların bireysel ve grup olarak çalışmaları, öğrenmeleri ve değerlendirmeleri söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin her birisi, bir diğeri ile ilişki ve iletişim halindedir. Öğrenciler, yaptıkları bireysel çalışmalarla birlikte işbirlikli ödevler, görevler vb. tüm çalışmalarda sahip oldukları bireysel farklılıkları yansıtacak şekilde davranış göstermektedirler. Gerek alanyazında yer alan araştırma sonuçları, gerekse eğitim kurumlarının amaçları, okulların ve eğitimcilerin, öğrencilere öğrenme sorumluluklarını kazandırma görevlerini ne düzeyde yerine getirebildiklerinin belirlenmesini önemli hale getirmektedir. Bir başka ifade ile hem öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi, hem disiplinsizlik, verimsizlik gibi eğitim ortamlarına egemen olabilecek olumsuzlukların giderilmesi, hem de öğrencilere hayat boyu öğrenme, özdenetim, özdeğerlendirme gibi becerilerin kazandırılması üzerinde etkili olduğu araştırmalarla belirlenen (Gynnilda, Hosltad ve Myrhaug, 2008; İlleris, 2003; Stockdale ve Brockett, 2010; Young, 2005)



öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi, üzerinde durulması gereken önemli bir sorun niteliği taşımaktadır (Yeşil, 2013:1217). Tüm bu bakış açılarıyla birlikte mevcut araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada, alan yazında var olan çalışmalardan yola çıkılarak ve eğitim-öğretimde eksikliği hissedilerek bir problem alanı haline gelen öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının, ortaöğretim kurumları seviyesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın da bu ihtiyacın giderilmesine katkı sağlayacağı ve alanda bundan sonra yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı; Kahramanmaraş Onikişubat İlçesinde farklı türlerdeki devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri;

1. Cinsiyet değişkenine,
2. Öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine,
3. Eğitim gördükleri okul türlerine,
4. Not ortalamalarına,
5. Kullandıkları sosyal medya araçlarına,
6. İnternette geçirdikleri zamana göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistik yöntemleri açıklanmıştır

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, halen varolan ya da geçmişteki bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Betimsel tarama modelinde, araştırma konusu olan nesne ya da bireyi, bulunduğu doğal şartlarda gözlemlemek esastır (Karasar, 1994, 77). Bu çalışmada lise öğrencilerinin içinde buldukları doğal koşullarda öğrenme sorumlulukları düzeyini belirlemek amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, Kahramanmaraş Onikişubat İlçesinde farklı türlerdeki Devlet Liselerinde kaydı bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışma araştırmacının görev yaptığı ilçede gerçekleştiğinden, öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örneklem benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Patton,



2014). Araştırmada 2018-2019 Güz yarıyılında Kahramanmaraş Spor Lisesi, Kahramanmaraş Güzel Sanatlar Lisesi , Erdem Beyazıt Anadolu Lisesi ve Altınşehir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan 1161 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya seçilen örneklem grubunun 510'u (% 43,9) kadın öğrencilerden, 651'i (% 56,1) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen “Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının liselerde uygulanabilmesi için Kahramanmaraş Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçme araçlarının öğrenciler tarafından doğru bir şekilde cevaplamaları için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, beş sorudan (cinsiyet, sınıf, not ortalaması, sosyal medya tercihi ve internette geçirilen zaman) oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilmiştir. “Öğrenme sorumluluğu Ölçeği” 35 sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5’li likert tipine göre puanlanmıştır. Puanlama, maddeyi okuyan öğrencinin o maddedeki eylemi gerçekleştirme durumuyla ilgili olarak “uygunluk” ile ilişkilendirilmiştir. Maddelerin içerdiği uygunluk durumları “Bana hiç uygun değil”, “Bana uygun değil”, “Bana biraz uygun”, “Bana uygun”, “Bana tamamen uygun” şeklinde düzenlenmiştir. Bu ifadeler, “Bana hiç uygun değil=1”, “Bana uygun değil=2”, “Bana biraz uygun=3”, “Bana uygun=4”, “Bana tamamen uygun=5” olarak puanlanmıştır. Ölçek toplam puanı, tüm maddelere verilen cevapların bu puanlar cinsinden toplamı şeklinde oluşturulmuştur. Toplam puanın büyüklük derecesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir (Yakar ve Saracaloğlu,2017, 35).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için katılımcılara 1200 adet form dağıtılmış 1161 adet form geri dönmüştür. Ölçek formlarının geri dönüş oranı %96.75'tir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .94 olarak hesaplanmış ve oldukça güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Tablo 1’de bu araştırmanın Cronbach Alpha güvenilirlik testi sonucu görülmektedir.

Tablo 1. Cronbach Alpha Güvenilirlik Testi

Cronbach's Alpha	Standart Ögelere Göre Cronbach's Alpha	N
.94	.94	35

Veriler SPSS 22.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin dağılımı basıklık (Kurtosis) .737, standart hatası (Std.Error Of Kurtosis) .143 ve çarpıklık (Skewness) -.673, standart hatası (Std Of Skewness) .072 değerleri incelenerek değerlendirilmiş ve genel geçer bir kural olarak çarpıklık



katsayısını ve basıklık katsayısını sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa dağılımın normal kabul edileceğinden (Can, 2016,85) yola çıkarak verilerin normal dağılım sergilediği ve parametrik testlerin yapılabileceği görülmüştür. Tablo 2’ de Skewness (Çarpıklık Katsayısı) ve Kurtosis (Basıklık -Sivrilik katsayısı) analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Skewness (Çarpıklık Katsayısı) ve Kurtosis (Basıklık katsayısı) Analiz Sonuçları

N	Geçerli	1161
	Kayıp	0
Skewness (Çarpıklık Katsayısı)		-.673
Skewness Standart Hatası		.072
Kurtosis (Basıklık katsayısı)		.737
Kurtosis Standart Hatası		.143

Verilerin analizinde araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerini betimleyen frekans ve yüzde dağılımları ile ölçeklerden elde edilen puanlardan aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin okul türü, sınıf, internette geçirdiği zaman ve sosyal medya tercihi değişkenlerine göre farklılığı belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin okul türü, sınıf, internette geçirdiği zaman ve sosyal medya tercihi değişkenlerine göre farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc LSD testi yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı beşli likert tipi şeklinde ölçeklenmiştir. Ölçme aracıdaki maddeler katılma düzeyleri “bana hiç uygun değil”, “bana uygun değil”, “bana kısmen uygun”, “bana uygun” ve “bana tamamen uygun” şeklinde derecelenmiştir. Ölçeğin düzey aralıkları olarak; 35.00-62.99 puan arası “çok düşük düzey”, 63.00-90.99 puan arası “düşük düzey”, 91.00-118.99 puan arası “orta düzey”, 119.00-146.99 puan arası “yüksek düzey” ve 147.00-175.00 puan arası “çok yüksek düzeyde” öğrenme sorumluluğuna sahiptir şeklinde yorumlanmıştır. Öğrenmeye yönelik Sorumluluk ölçeğinin kullanımına ilişkin puanları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 9. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanları

Düzyer Aralıkları

				Çok Düşük Düzye	Düşük Düzye	Orta Düzye	Yüksek Düzye	Çok Yüksek Düzye
35	.94	35	175	35.00- 62.99	63.00- 90.99	91.00- 118.99	119.00- 146.99	147.00- 175.00

Kaynak: (Yakar ve Saracaloğlu, 2017: 42).

Bulgular

Bu kısımda araştırma bulgularına yer verilecektir. Araştırma kapsamında lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin sınıf, okul türleri, not ortalaması, internette geçirdikleri zaman, kullandıkları sosyal medya değişkenlerine göre farklılığı belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları kullanılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Faktör	Değişkenler	F	%
Cinsiyet	Erkek	651	56,10
	Kadın	510	43,90
Sınıf	9.Sınıf	317	27,30
	10.Sınıf	346	29,80
	11.Sınıf	280	24,12
	12.Sınıf	218	18,78
Okul Türü	Anadolu Lisesi	608	52,37
	Meslek Lisesi	297	25,58
	Yetenek Lisesi	256	22,05
Not Ortalaması	60 ve altı	277	23,86
	61- 70 arası	304	26,18
	71-80 arası	194	16,71
	81-90 arası	168	14,48
	90 ve üstü	218	18,77
İnternette Geçirilen	0-1	318	27,40

Zaman	2-3	491	42,30
	4-5	206	17,73
	6-7	65	5,60
	8 ve üzeri	81	6,97
Sosyal Medya Tercihi	Facebook	100	8,61
	Instagram	677	58,31
	Twitter ve Diğerleri	337	29,03
	Hiçbiri	47	4,05

Tablo 4'te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre örneklem grubunun 651'inin (%56,10) erkek öğrencilerden, 510'unun (%43,90) ise kadın öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya 9.sınıflardan 317 (%27,30) öğrenci, 10.sınıflardan 346 (%29,80) öğrenci, 11. sınıflardan 280 (%24,12) öğrenci, 12. sınıflardan ise 218 (%18,78) öğrenci katılmıştır. Okul Türüne göre Anadolu Liselerinden katılımcı sayısı 608 (%52,37), Meslek Liselerinden katılımcı sayısı 297 (%25,58), Yetenek Liselerinden katılımcı sayısı 256 (%22,05) öğrencidir. Not ortalamalarına göre, ortalamaları 60 ve altı olan 277 (%23,86), 61-70 arası olan 304 (%26,18), 71-80 arası olan 194 (%16,71), 81-90 arası olan 168 (%14,48), 90 ve üstü olan 218 (%18,77) öğrenci katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 318'inin (%27,40) internette 0-1 saat arası vakit geçirdikleri, 491'inin (%42,30) 2-3 saat vakit geçirdikleri, 206'sının (%17,73) 4-5 saat vakit geçirdikleri, 65'inin (%5,60) 6-7 saat vakit geçirdikleri ve 81'inin (%6,97) internette 8 saat ve üzeri vakit geçirdikleri görülmüştür. Analiz sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun internette 2-3 saat arası zaman geçirdikleri gözlenmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 100'ünün (%8,61) sosyal medya olarak Facebook kullandığı, 677'sinin (%58,31) Instagram kullandığı, 337'sinin Twitter veya diğer sosyal medyayı kullandıkları, 47'sinin (4,05) ise sosyal medya kullanmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğunun sosyal medya olarak Instagram kullandığı gözlenmektedir.

Katılımcıların, öğrenme sorumluluğu düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan 'Bağımsız Grup t-testi' sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öğrenme Sorumluluğu	Kadın	510	126.4	21.6	.856	5.18	0.00
	Erkek	651	119.7	22.5	.880	5.20	

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. ($t=5.18$; $p<.05$). Kadın öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun aritmetik ortalamasının, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre kadın öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak, kadınların aile ortamında daha korumacı ve daha fazla sorumluluk sahibi olacak şekilde yetiştirilmeleri, bununla birlikte Türk toplumunda kadına ve erkeğe biçilen rollerin farklılık göstermesi etkili olmuş olabilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Farklı Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Farklı Okul Türleri	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Erdem Bayazıt And. Lisesi	608	125.0	21.6	Gruplararası	8602.4	2	4301.2	8.74	.000
Yetenek Lis.	256	122.2	22.4	Gruplarıçi	569716.2	1158	492.0		
Ticaret Mes.	297	118.4	23.2	Toplam	578318.6	1160			
Toplam	1161	122.7	22.3						

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmış, yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyi okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. ($F=8.743$; $P<.05$). Bunun nedeni, Anadolu Lisesi öğrencilerinin ülke genelinde yapılan merkezi bir sınavdan belirli bir puanın üzerinde puan alan öğrencilerden oluşması, Yetenek Lisesi öğrencilerinin ise eğitim gördükleri okullar tarafından kendi alanlarıyla ilgili özel yetenek sınavlarıyla seçilen öğrencilerden oluşması olabilir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc LSD testi uygulanarak sonuçları tablo 5.4'te verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Farklı Okul Türleri Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi

(I) Sınıf	(J) Sınıf	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh\bar{X}$	p.
-----------	-----------	-------------------------	-------------	----

Erdem Bayazıt And.Lis.	Yetenek Lisesi	2.684	1.6526	.105
	Ticaret Mes. Lis.	6.544*	1.5702	.000
Yetenek Lisesi	Erdem Bayazıt And. Lis.	-2.684	1.6526	.105
	Ticaret Mes. Lis.	3.860*	1.8916	.042
Ticaret Meslek Lis.	Erdem Bayazıt And. Lis.	-6.544*	1.5702	.000
	Yetenek Lisesi	-3.860*	1.8916	.042

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinin farklı okul türleri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc LSD testi sonucunda öğrenme sorumluluğu ve okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tablo 7’ye bakıldığında Anadolu Lisesinin aritmetik ortalamasının Meslek Lisesinin aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak Anadolu Lisesi öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyi Meslek Lisesi öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinden daha yüksektir denilebilir. Tablo 7’ye bakıldığında Yetenek Lisesinin aritmetik ortalaması Meslek Lisesinin aritmetik ortalamasından yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak Yetenek Lisesi öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyi Meslek Lisesi öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinden daha yüksektir denilebilir. Bunun nedeni, Anadolu Lisesi öğrencilerinin ülke genelinde yapılan merkezi bir sınavdan belirli bir puanın üzerinde puan alan öğrencilerden oluşması, Yetenek Lisesi öğrencilerinin ise eğitim gördükleri okullar tarafından kendi alanlarıyla ilgili özel yetenek sınavlarıyla seçilen öğrencilerden oluşması olabilir.

Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Sınıf	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
9. sınıf	317	121.8	24.1	Gruplararası	5579.2	3	1859.7	3.76	0.011
10. sınıf	346	124.2	21.8	Gruplarıçi	572739.4	1157	495.0		
11. sınıf	280	124.7	19.6	Toplam	578318.6	1160			
12. sınıf	218	118.7	23.3						
Total	1161	122.6	22.3						

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği

uygulanmış, yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. ($F=3.76$; $P<.05$) Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc LSD testi uygulanarak sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin sınıf Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi

(I) Sınıf	(J) Sınıf	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh\bar{X}$	p.
	10. sınıf	-2.410	1.7298	.164
9. sınıf	11. sınıf	-2.920	1.8247	.110
	12. sınıf	3.046	1.9576	.120
	9. sınıf	2.410	1.7298	.164
10. sınıf	11. sınıf	-.5098	1.7885	.776
	12. sınıf	5.456*	1.9239	.005
	9. sınıf	2.920	1.8247	.110
11. sınıf	10. sınıf	.5098	1.7885	.776
	12. sınıf	5.965*	2.0096	.003
	9. sınıf	-3.046	1.9576	.120
12. sınıf	10. sınıf	-5.456*	1.9239	.005
	11. sınıf	-5.966*	2.0096	.003

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan Post-hoc LSD testi sonucunda öğrenme sorumluluğu ve sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tablo 9’a bakıldığında 10.sınıfların aritmetik ortalamasının 12.sınıfların aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak 10. sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyi 12. Sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinden daha yüksektir denilebilir. Tablo 9’a bakıldığında 11.sınıfların aritmetik ortalamasının 12.sınıfların aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara bakılarak 11.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyi 12.sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinden daha yüksektir denilebilir. Bunun nedeni, son sınıf öğrencilerinin okuldan çok üniversite giriş sınavına odaklanmaları nedeniyle stres ve kaygı düzeylerinin artması olarak gösterilebilir.

Tablo 10. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Not Ortalaması	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
60 ve altı	277	118.0	22.8	Gruplararası	14873.3	4	3718.3	7.629	.000
61- 70 arası	304	120.5	21.2	Gruplarıçi	563445.3	1156	487.4		
71-80 arası	194	127.2	22.4	Toplam	578318.6	1160			
81-90 arası	168	124.3	22.5						
90 ve üstü	218	126.3	21.8						
Toplam	1161	122.6	22.3						

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin not ortalaması değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmış, yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyi not değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. (F=7.629; P<.05) Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc LSD testi uygulanarak sonuçları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Not Ortalaması (i)	Not Ortalaması (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
60 ve altı	61- 70 arası	-2.533	1.8338	.167
	71-80 arası	-.2031*	2.0669	.000
	81-90 arası	-.3528*	2.1589	.003
	90 ve üstü	-.3690*	1.9989	.000
61 ve 70 arası	60 ve altı	2.533	1.8338	.167
	71-80 arası	-.6697*	2.0287	.001
	81-90 arası	-3.819	2.1224	.072
	90 ve üstü	-.8356*	1.9594	.003
71 ve 80 arası	60 ve altı	9.203*	2.0669	.000

	61- 70 arası	6.670*	2.0287	.001
	81-90 arası	2.850	2.3267	.221
	90 ve üstü	.8341	2.1791	.702
81 ve 90 arası	60 ve altı	6.353*	2.1589	.003
	61- 70 arası	3.819	2.1224	.072
	71-80 arası	-2.850	2.3267	.221
	90 ve üstü	-2.016	2.2665	.374
90 ve üstü	60 ve altı	8.369*	1.9989	.000
	61- 70 arası	5.836*	1.9594	.003
	71-80 arası	-.8341	2.1790	.702
	81-90 arası	2.016	2.2665	.374

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinin not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan Post-hoc LSD testi sonucunda öğrenme sorumluluğu ve not ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tablo 5.8’e bakıldığında 60 ve altı not ortalamalarının aritmetik ortalamasının 71-80 arası, 81-90 arası, 90 ve üstü not ortalamalarının aritmetik ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak 60 ve altı not ortalaması olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin 71-80 arası, 81-90 arası, 90 ve üstü not ortalaması olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir. Tablo 11’e bakıldığında 61-70 arası not ortalamalarının aritmetik ortalamasının 71-80 arası, 81-90 arası, 90 ve üstü not ortalamalarının aritmetik ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak 71-80 arası not ortalaması olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin, 81-90 arası, 90 ve üstü not ortalaması olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin İnternette Geçirdikleri Zaman Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İnternette									
Geçen Zaman	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-1 saat	318	128.3	22.5	Gruplararası	39482.4	4	9870.59	21.176	.000
2-3 saat	491	124.2	20.2	Gruplarıçi	538836.3	1156	466.12		
4-5 saat	206	119.5	20.8	Toplam	578318.7	1160			

6-7 saat	65	111.4	23.4
8 ve üstü	81	107.9	26.3
Toplam	1161	122.7	22.3

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin internette geçirdiği zaman değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmış yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyi internette geçirilen zamana göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. ($F=21.176$; $p<.05$) Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc LSD testi uygulanarak sonuçları tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin internette geçirdikleri zaman Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

İnternet Kullanım Kontrol (i)	İnternet Kullanım Kontrol (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh\bar{X}$	P
0-1 saat	2-3 saat	4.101*	1.5540	.008
	4-5 saat	8.837*	1.9310	.000
	6-7 saat	16.942*	2.9389	.000
	8 ve üstü	20.463*	2.6871	.000
2-3 saat	0-1 saat	-4.101*	1.5541	.008
	4-5 saat	4.736*	1.7922	.008
	6-7 saat	12.841*	2.8497	.000
	8 ve üstü	16.362*	2.5892	.000
4-5 saat	0-1 saat	-8.837*	1.9310	.000
	2-3 saat	-4.736*	1.7922	.008
	6-7 saat	8.106*	3.0714	.008
	8 ve üstü	11.626*	2.8315	.000
6-7	0-1 saat	-16.942*	2.9389	.000
	2-3 saat	-12.841*	2.8497	.000

	4-5 saat	-8.106*	3.0715	.008
	8 ve üstü	3.520	3.5952	.328
8 ve üstü	0-1 saat	-20.463*	2.6871	.000
	2-3 saat	-16.362*	2.5892	.000
	4-5 saat	-11.627*	2.8315	.000
	6-7 saat	-3.520	3.5952	.328

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinin internette geçirdikleri zaman değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc LSD testi sonucunda öğrenme sorumluluğu ve internette geçirilen zaman arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tablo 13’e bakıldığında 0-1 saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalaması 2-3 saat, 4-5 saat, 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette geçirilen zamandan yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak 0-1 saat internette zaman geçiren öğrencilerin 2-3 saat, 4-5 saat, 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette zaman geçiren öğrencilerden öğrenme sorumluluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 13’e bakıldığında 2-3 saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalaması, 4-5 saat, 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalamasından yüksektir. Bu bulgudan yola çıkılarak 2-3 saat internette zaman geçiren öğrencilerin 4-5 saat, 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette zaman geçiren öğrencilerden öğrenme sorumluluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 13’e bakıldığında 4-5 saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalaması 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalamasından yüksektir. Bu bulgulardan yola çıkılarak 4-5 saat internette zaman geçiren öğrencilerin 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette zaman geçiren öğrencilerden öğrenme sorumluluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin internette fazla zaman geçirmelerinin nedeni, günlük yaşamlarında aile, okul ve arkadaşlar gibi sosyal ortamlarda ortaya çıkan veya çıkması muhtemel olan sorunlardan kaçmak isteği olabilir.

Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Düzeylerinin Kullandıkları Sosyal Medya Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kullanılan Sosyal Medya	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Facebook	100	123.7	22.5	Gruplarası	1942.4	3	647.5	1.300	.273
Instagram	677	121.8	22.2	Gruplariçi	576376.2	1157	498.2		
Twitter ve diğerleri	337	123.3	22.8	Toplam	578318.6	1160			

hiçbiri	47	127.7	20.5
Toplam	1161	122.6	22.3

Tablo 14’te görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin kullandıkları sosyal medya değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmış, yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyi kullandıkları sosyal medya değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1.300$; $P>.05$).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde değişkenlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın kapsamında tartışılmıştır. Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin incelenmesi amacıyla 2018-2019 Güz yarıyılında Kahramanmaraş Spor Lisesi, Kahramanmaraş Güzel Sanatlar Lisesi, Erdem Beyazıt Anadolu Lisesi ve Altınşehir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde okuyan 1161 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördüğü okul türü, sınıfı, kullandıkları sosyal medya ve kullanım süreleri gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığının incelendiği çalışmada, lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin cinsiyet, okul türü, sınıf, not ortalaması ve internette geçirilen zaman değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin kullandıkları sosyal medya değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, kadın öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinin erkek öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak, kadınların aile ortamında daha korumacı ve daha fazla sorumluluk sahibi olacak şekilde yetiştirilmeleri, bununla birlikte Türk toplumunda kadına ve erkeğe biçilen rollerin farklılık göstermesi etkili olmuş olabilir. Yeşil’in (2013,1230) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri” adlı araştırmasının sonucu bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Adı geçen çalışmaya göre öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre anlamlı bir farkla daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmış, Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal olarak okula ve öğretmene karşı daha bağımlı olmaları; erkek öğrencilerin okul dışı yaşamda yapabilecek daha farklı uğraşlarının bulunması; toplumsal yaşamda erkekler için farklı etkinliklerin yapılacağı mekan ve ortamların daha fazla olması gibi nedenler, kız öğrencileri okul öğrenmeleri ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmeye daha fazla zaman ayırabilmelerini beraberinde getirmiş olabileceğini belirtmiştir.

Aladağ (2009, 132) tarafından yapılan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi” adlı başka bir çalışmada, uygulama sonrası hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin sorumluluk ölçeği son test puanları



arasında cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiş, deney grubundaki erkek öğrencilerin sorumluluk ölçeği puan ortalamaları 66.46 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 67,43; kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin sorumluluk ölçeği puan ortalamaları 61,44 iken, kız öğrencilerin puan ortalamaları 61,92 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin sorumluluk düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Başak, Kınır ve Yaşar (2013, 8) tarafından yapılan ‘Kadının Görünmeyen Emeği: İkinci Vardiya’ adlı araştırmalarında, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla sorumluluk almakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer araştırmaların sonuçlarından elde edilen bulgular ile bu araştırmadan elde edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu Post-hoc LSD testi sonucunda bulunmuştur. Anadolu Lisesi ve Yetenek Lisesinin aritmetik ortalaması Meslek Lisesinin aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara bakılarak, Anadolu Lisesi ve Yetenek Lisesi öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyi meslek lisesi öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinden daha yüksektir denilebilir. Bunun nedeni, Anadolu Lisesi öğrencilerinin ülke genelinde yapılan merkezi bir sınavdan belirli bir baraj puanın üzerinde puan alan öğrencilerden oluşması, Yetenek Lisesi öğrencilerinin ise eğitim gördükleri okullar tarafından kendi alanlarıyla ilgili özel yetenek sınavlarıyla seçilen öğrencilerden oluşması olabilir. Yeşil’de (2013, 1232) yapmış olduğu “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Öğrenmelerindeki Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri” adlı araştırma sonucunda öğrenim görülen okul türünün, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yeşil’in (2013, 1233) çalışmasının sonucu ile bu araştırmanın sonucu farklılık göstermektedir. Yeşil (2013, 1233), öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri açısından Meslek Lisesi öğrencilerinin, Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun nedeninin ise, Meslek Lisesi ders programlarının daha çok uygulama içerikli dersleri içermesi, buna bağlı olarak öğrencilerin, öğrenme sorumluluklarının önemli kısmını sınıf içi uygulamalar çerçevesinde yapmalarına ve bunu bir alışkanlık haline getirmelerine neden olmuş olabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyinin sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu Post-hoc LSD testi sonucunda bulunmuştur. 10. ve 11.sınıfların aritmetik ortalamasının 12.sınıfların aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara bakılarak 10.ve 11. Sınıfların öğrenme sorumluluğu düzeyi 12. Sınıfların öğrenme sorumluluğu düzeyinden daha yüksektir denilebilir. Bunun nedeni, son sınıf öğrencilerinin okuldan çok üniversite giriş sınavına odaklanmaları nedeniyle stres ve kaygı düzeylerinin artması olarak gösterilebilir. Yeşil’in (2013, 1229) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencileri, 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre öğrenme sorumluluklarını anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, genel olarak öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde bir gerilemenin olduğu söylenebileceğini belirtmiştir. Bu sonuç, çalışmada ulaşılan öğrenme sorumluluğu düzeyinin sınıf



değişkenine bağlı olarak değişmesi sonucu açısından benzerlik göstermekle birlikte farklılığın gerçekleştiği sınıflar bakımından farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin not ortalaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu Post-hoc LSD testi sonucunda bulunmuştur. 60 ve altı not ortalamalarının aritmetik ortalamasının 71-80 arası, 81-90 arası, 90 ve üstü not ortalamalarının aritmetik ortalamasından düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkılarak 60 ve altı not ortalaması olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin 71-80 arası, 81-90 arası, 90 ve üstü not ortalaması olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinden düşük olduğu söylenebilir. 61-70 arası not ortalamalarının aritmetik ortalamasının 71-80 arası, 81-90 arası, 90 ve üstü not ortalamalarının aritmetik ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak 71-80 arası not ortalaması olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin, 81-90 arası, 90 ve üstü not ortalaması olan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin internette geçirdiği zaman değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu Post-hoc LSD testi sonucunda bulunmuştur. 0-1 saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalaması 2-3 saat, 4-5 saat, 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette geçirilen zamandan yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkılarak 0-1 saat internette zaman geçiren öğrencilerin 2-3 saat, 4-5 saat, 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette zaman geçiren öğrencilerden öğrenme sorumluluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. 2-3 saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalaması, 4-5 saat, 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalamasından yüksektir. Bu bulgudan yola çıkılarak 2-3 saat internette zaman geçiren öğrencilerin 4-5 saat, 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette zaman geçiren öğrencilerden öğrenme sorumluluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. 4-5 saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalaması 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette geçirilen zamanın aritmetik ortalamasından yüksektir. Bu bulgulardan yola çıkılarak 4-5 saat internette zaman geçiren öğrencilerin 6-7 saat, 8 ve üstü saat internette zaman geçiren öğrencilerden öğrenme sorumluluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin internette fazla zaman geçirmelerinin nedeni, günlük yaşamlarında aile, okul ve arkadaşlar gibi sosyal ortamlarda ortaya çıkan veya çıkması muhtemel olan sorunlardan kaçmak isteği olabilir. Mengi (2014), sosyal yaşam içerisinde kendini değersiz hisseden çocukların bir yere, bir gruba ait olmaya, kendilerini ifade edebilecekleri bir ortama ihtiyaç duyduklarını, sanal ortamda olmak istedikleri kişiliğe rahatlıkla bürünebildiklerini ve istedikleri gibi iletişim kurabildiklerini; çocukların ve ergenlerin gerçek yaşamlarında elde edemedikleri kazanma, başarılı olma, rekabet edebilme duygularını sanal ortamda doyurmaya çalışmalarının bağımlılığa yol açan etkenler olarak sıralamaktadır.

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin kullandıkları sosyal medya değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Çalışma sonucunda en çok kullanılan sosyal medya aracının (%58,31) Instagram olduğu tespit edilmiştir. Duman'ın (2018, 1632) "Sosyal Medya ve Akademik Başarı: İnönü Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Alan Araştırması" adlı çalışmasında, bu çalışmanın



sonucuna benzer olarak, öğrencilerin en yüksek oranda kullandıkları sosyal medya araçlarının %94,5 ile WhatsApp ve %81,6 ile Instagram olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgular üzerinde yapılan tartışmaların sonucuna göre aşağıdaki öneriler sıralanmıştır.

- Öğrenme sorumluluğu bilincinin sadece eğitim kurumları yolu ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılması yeterli değildir. Öğrenme sorumluluğu bilincinin kazandırılmasında aile ve sosyal çevrede eğitim kurumlarını destekleyecek etkinlikler yapılabilir.
- Öğrencilerin internette ve sosyal medyada geçirdikleri zaman aileleri tarafından kontrol altına alınarak en aza indirgenebilir.
- Öğrencilerin okulda sosyal medya araçlarını kullanabilecekleri cep telefonları ve tablet vb. kullanimlarına okul saatleri süresinde izin verilmeyebilir.
- Velilere ve öğrencilere sosyal medyanın bilinçli kullanılması ve güvenli internet kullanımı hakkında eğitici seminerler verilebilir.
- Kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme sorumlulukları önemsenmekle birlikte erkek öğrencilerin üzerinde daha çok durulması önerilebilir. Bu çerçevede kubaşık öğrenme etkinlikleri yapılması ve kız ve erkek öğrencilerin dengeli biçimde katılımının sağlanması yararlı olabilir.
- Öğrenme sorumluluğu değerinin kavranılması ve artırılması amacıyla öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilip, bunlar hakkında dönütler alınabilir.
- Öğrenme sorumluluk düzeyinin artırılabilmesi amacıyla öğrenme sürecinde öğrencilerin ilgi alanına giren konularda sınıf içi değerlendirme yöntemlerinden birisi olan portfolyo ve proje değerlendirme yöntemine ağırlık verilebilir.
- Öğrenme sorumluluğu düzeyinin artırılması konusunda baskı ve zorlama yöntemleri yerine öğrencilerin güdülenmesini ve motivasyonunu artırıcı sınıf içi etkinliklere yer verilebilir.
- Bu araştırmadakinden farklı bölgelerde ve farklı türdeki okullarda öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri hakkında araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arı, E. (2011). Temel Kavramlar (s.1-23). Büyükalan Filiz, S. (Ed.).*Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başak, S., Kınır, S. ve Yaşar, Ş. (2013). Kadının görünmeyen emeği: İkinci vardiya. *Anka Kadın Araştırma Merkezi*, Araştırma No:2013/01.



- Çağlayan, H. (2015). İnsan onuru bağlamında sorumluluk bilinci. *e-Makalat Mezhep Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 97-120. DOI: 10.18403/emakalat.31405
- Çalış Duman, M. (2018). Sosyal medya ve akademik başarı: İnönü Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*. 4(18), 1624-1638.
- Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (1), 481-503.
- İkiz, F. E., Totan, T. ve Karaca, R. (2013). Sorumluluk inançlarını arttıran faktörleri belirleme ölçeğinin uyarlanması. *Yeni Symposium Journal*, 51(2), 105-115.
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi (Kavramlar-İlkeler-Teknikler)*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Koçak, R. (2011). Temel Kavramlar, Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler (s.1-35). Oral, B.(Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi
- Mengi, Z. (2014). Her 10 gençten 1'i bilgisayar bağımlısı. *Hürriyet Gazetesi*, 06 Ocak.
- Öksüz, Y. (2005). Öğrenme İle İlgili Temel Kavramlar ve Öğrenmenin Biyolojik Temelleri (s.247-267). Ersanlı, K. (Ed.). ve Uzman, E. (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık: İstanbul.
- Özen, Y. (2011). Öğrenmede Kişisel sorumluluğu artırmaya yönelik bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımı: Portfolyo değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 2 (4), 109-132.
- Selanik AY, T., ve DAL, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 78-93.
- Selvi, K. (Ed.). (2013). Öğretme-Öğrenme süreci ile ilgili temel kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, T. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, A., Çoban, O. ve Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 122-144.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ulusoy, A. (ed.). (2009). Eğitim-Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar. *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.



Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alkim Yayınevi.

Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.

Yakar, A. ve Saracaloğlu, A. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49.

Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1214-1237.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin



ÇOCUK TERBİYESİNDE TOPLUMSAL KABULLERİN ETKİSİ: AHMET MİTHAT EFENDİ’NİN TERBİYELİ ÇOCUK ÖRNEĞİ

Doç.Dr. Nuran Özlük

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öz

Türk Edebiyatı tarihinin en üretken isimlerinden olan Ahmet Mithat Efendi, her yaş grubuna hitap eden eserlerini geniş halk kitlelerine ulaştırmak, onları eğitmek/aydınlatmak amacıyla kaleme almış, maksadına erişmek için okurunun anlayabileceği bir dil kullanmıştır. Bu hedef kitlenin içinde doğal olarak çocuklar da yer almaktadır. Yazarın eğitimci hüviyetinin bir tezahürü olarak da karşımıza çıkan çocuklara mahsus yazdığı eserlerden biri 1303 (1886) tarihli Terbiyeli Çocuk’tur. Bir çocuğun 24 saat zarfında bulunduğu ortamlarda nasıl davranması gerektiğinin anlatıldığı eser, 19. yüzyılın son çeyreğinde sosyal hayatımızda bir çocuğun aile ve bilhassa cemiyet içinde terbiyeli sayılma ölçütlerini belirtmesi, devrin geleneksel yaklaşımının da bir yansımasıdır. Bu çalışma ile günümüzde çocuk terbiyesinde dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde bildirilen görüşlerin 133 yıl öncesine ait alanında yetkin isimlerden Ahmet Mithat Efendi’ni kitabındakiyle karşılaştırılmasına imkân sağlamak, mezkûr mevzuda toplumsal kabulleri ve retleri dikkatlere sunmak ve yazarın külliyatını tamamlamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Mithat Efendi, çocuk terbiyesi, eğitim, pedagoji.

Ahmet Mithat Efendi, Türk edebiyatının en velut yazarlarından biri olarak bilinmektedir. Kaleme aldığı yazılarında halkı eğitmek amacı Ahmet Mithat’ın önceliği olduğundan çok çeşitli konularda düşüncelerini gerek süreli yayınlarda gerek kitaplarında okuyucularıyla paylaşmıştır. Bir yazarı yaşadığı dönemden/toplumdan soyutlamak eserin yazıldığı dönemin sosyal, siyasi, dinî, kültürel vb. gerçekliğini de gözden çıkarma/görmezden gelme anlamına gelir. Çünkü o yazar yetiştiği toplumdan beslenmiş, dil unsurlarından genel geçer kabullerine kadar o cemiyetin içinde belli bir fikrî olgunluğa ulaşmıştır. Ahmet Mithat Efendi, yazıları vasıtasıyla ve bilhassa kullandığı sohbet üslubuyla devrinin okuyucuya ulaşabilen başarılı muharrirlerindedir. Hedef kitlesi belli bir yaş grubu değil, tabiri caizse 7’den 70’e kadın, erkek, çocuk herkestir. Bu sebeple kendisine “Yazı Makinesi” “Hâce-i Evvel” gibi unvanların verildiği herkesin malumudur. Mezkûr eserlerinden biri incelememizin konusu olan ilk mektep talebeleri için yazılmış *Terbiyeli Çocuk*’tur.



1303 (1886) tarihli *Terbiyeli Çocuk* adlı eser, “Çocuklar Kütüphanesi” üst başlığı ile yayımlanmıştır. Adından da anlaşılacağı gibi terbiyeli (eğitilmiş, görgülü, edepli) bir çocukta bulunması gereken özelliklerin neler olması gerektiğini bir çocuğun sabah uyanmasından akşam yatışına kadar; ev, okul, arkadaşları ile birlikte bulunduğu ortamları, gittiği yerleri ağırlıklı şekilde “derler, aferin alırlar, ayıptır” kelimeleri/hükümleri etrafında ele almıştır, bu sebeple yazıldığı dönemde toplumun kabulleri, retleri oldukça net bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bir çocuğun davranışları/yapıp ettikleri çevre tarafından takdir ya da tekdire hatta güç kullanımına göre ön plana çıkarılmıştır. Bu da 19. yüzyılın son çeyreğinde sosyal yaşamımızda bir çocuğun aile ve hasseten cemiyet hayatında terbiyeli kabul edilip edilmeme kriterlerinin de, geleneksel yaklaşımının da bir göstergesidir. Hele kız çocuklarında bu ölçütlerin çok daha katılaştığı dikkati çekmektedir.

Ahmet Mithat Efendi'nin çizdiği sınırlar içinde terbiyeli çocuk, sabah hane halkı ile birlikte kalkar. Onlardan ne erken ne de geç kalkabilir. Hele herkesten geç kalkarsa bu çocuğa tembel hatta arsız bile derler.

Miktarı ne olursa olsun ayakta yemek yemek ayıptır. Yemek yerken acele eder ve sofranın dışına ekmek kırıntılarını düşürür, sofranın üzerine yemek dökerse bu pek ayıptır.

Terbiyeli çocuk, gündüz giyeceği kıyafetin üzerindeki çamuru, tozu temizlerlerse “pek büyük aferin” alır. Okulda çevresindeki çocuklarla birbirini dürtün; onların yazılarına, derslerine bakan, konuşan öğrenciler hiçbir şey öğrenemez ve kimseden bir aferin alamazlar. Sınıfta arkadaşını şikâyet etmek için “Hoca efendi! Hoca efendi!” diye bağırarak da pek ayıptır.”²

Terbiyeli çocuk, okuldan geldiğinde çantasını her zamanki yerine koyar. İhtiyacı olduğunda kitaplarının, çantasının yerini sormak pek büyük ayıptır. Terbiyeli çocuk, kapı önünde, sokakta mahalle çocukları ile katiyen oynamaz, kardeşleri veya kendi gibi okullu komşu çocukları varsa avluda ya da bahçede oynamak konusunda izinlidirler. Ancak bu sırada “sövüşmek dövüşmek ağlaşmak bağrısmak pek ayıptır.”³

Herkesin oturduğu odadakiler uyanırken çocuğun uyuması da pek büyük ayıptır. Terbiyeli bir çocuk, yatmadan evvel ettiği dua içinde derslerinde ve terbiyesinde herkes tarafından aferin almak için Allah'tan sıhhat ve zihin açıklığı ister. Bir çocuk kendisinden küçüğe lütufla, büyüğe hürmetle davrandığında terbiyeli olduğunu herkese gösterir ve kendini beğendirir.

Sabah yataktan kalkıp tekrar yatağına girinceye kadar Ahmet Mithat Efendi'nin verdiği tavsiyeleri yerine getiren çocuk terbiyelidir. Yazar, nasihatlerine uyan ve uymayanların karşılaşacağı muameleleri de şöyle belirtir: “ İşte terbiyeli çocuk böyle olur ki onu herkes beğenir. Herkes sever. Öyle bir efendi çocuk büyüklerinden her ne rica etmiş olsa ricasını derhâl kabul ederler. Her arzusunu icra

² Ahmet Mithat, *Terbiyeli Çocuk*, Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1303, s. 9.

³ A.g.e., s. 11.



eylerler. Böyle olmayıp arsız olan çocukları kimse sevmez. Herkes onları horlar. Kimden bir şey istemiş olsa vermezler. Hiçbir ricası kabul olunmaz. Hiçbir arzusu hasıl edilmez. Belki daima takdir ederler. Döverler bile.”⁴

Terbiyeli çocuk, bir hata işlediğinde bunu karşısındakilerin gözlerinden, yüz ifadesinden anlar ve o an mahcup olur. Kendilerine nasihat edildiğinde kusurunu anladığını, bir daha yapmayacağını söyler ve öğüt için teşekkür eder. Bunun aksini yapar, karşılık verirlerse dünyada bundan daha büyük bir terbiyesizlik olamaz.

Terbiyeli çocuk ile bu çocuğun kendini çevresine kabul ettirmesi arasında kurulan doğru orantı muharririn şu cümleleri ile karşılaştırmalı şekilde verilmiştir: “Hasıl-ı kelim dünyada terbiye kadar çocukları âleme beğendirecek hiçbir şey olamaz. Bir terbiyeli çocuk çirkin bile olsa sakat dahi olsa yine halk onu terbiyesinden dolayı ziyadesiyle beğenip sever. Ama arsız yüz­süz utanmaz arlanmaz olduktan sonra velev ki kibar evladı olsun velev ki güzel olsun onu hiçbir kimse sevmeyip herkes kendisinden istikrah eyler. Güzel huylu güzel terbiyeli olanlar büyüdükleri zaman dahi herkesin sevgilisi makbulü memduhu olurlar ki dünyada dahi bundan büyük saadet ve bahtiyarlık olamaz.

Fena huylu edepsizler ise büyüdükleri zaman kimsenin sevgilisi dostu olamayıp bütün ömürlerini horluk ile hakaret ve rezalet ile geçirirler ki dünyada insan için bundan büyük felaket dahi olamaz.”⁵

Kitabın bu kısmına kadar söylenenler hem erkek hem de kız çocukları için geçerli iken, bu bölümden sonra terbiyenin kız çocuklarına “daha pek çok ziyade” lazım olduğu belirtilmiş. Yukarıdaki kriterler daha keskinleştirilmiş ve ağırlaştırılmıştır. “Kızlar o kadar terbiyeli ve mahcup olmalıdırlar ki onların hiçbir kusuru bulunmamalıdır. Bazı ufacık kusurlar vardır ki erkeklerde olduğu hâlde o kadar büyük ve fena görülmez de kızlarda olunca pek ağır ve çirkin görünürler.”⁶

Örneğin bir kız çocuğunun üstünün başının kirli, pis olması erkekler için de ayıptır ancak kızlar için “daha pek çok ziyade ayıp ve çirkin”dir. “Çünkü kadınlık şanın birinci icabı temizlik ve süslülük olup süsüne ve temizliğine dikkat etmeyen kadın erkeklerin de kadınların da menfurudur.”⁷

Kız çocukları için top, çelik çomak, topaç çevirme, ceviz oynak gibi eğlenceler/oyunlar ayıp sayılır. Ama koşmak oyunları ayıp sayılmaz. Kızların asıl oyunları bebekler, el ele, kol koladır. Terbiyeli kızların ağzından asla kötü söz çıkmaz. Bırakın söylemeyi erkek çocuklarından duyacak olsalar utanmalı, duymamak için hemen oradan hızla uzaklaşmalıdır/kaçmalıdır. Kız çocukları için en ayıp olan şey ise erkek çocukları ile itişip kakışmaktır, erkek çocukları ile şaka bile etmez, kendisi gibi kızlarla hanım hanım oynar.

⁴ A.g.e., s. 18.

⁵ A.g.e., s. 21-22.

⁶ A.g.e., s. 23-24.

⁷ A.g.e., s. 24.



Anneleri ile misafirlige ve düğünlere gitmek kızlarda daha çok görülür ve asıl terbiyeli kız çocukları buralarda belli olur. Mezkûr mekânlardaki tavırları ile bir annenin çocuğu ile övünmesi ya da çocuğun hiç dünyaya gelmemesini isteme ise yazar tarafından şöyle dile getirilmiştir: “Öyle yerlerde çocukların terbiyeleri valideleri için şayan-ı iftihar olurlar. Eğer aksine olarak çocuklar terbiyesizlik ve yaramazlık ederler ise valideleri o kadar utanırlar ki öyle edepsiz çocukları olacağına hiç olmamasını arzu edecek derecelere varırlar.”⁸

Ahmet Mithat Efendi, gerek kız gerek erkek çocuklarının büyük/yetişkin insanlar gibi davranmalarını ister. Bugün 8, 10 yaşında olan bu çocuklar 5, 6 sene sonra birer “hanım”, “efendi” olacaklardır. Ancak bugün terbiye almadıkları takdirde ileride nasıl görülecekleri “hanım” ve “efendi” kelimelerinin “karı” ve “herife” dönüştürülmesi ve yine çevreden gelecek kabul ve retler çerçevesinde ifade edilmiştir: “Fakat bugün şu küçük yaşlarında terbiye almazlar ise yarın büyüdükleri zaman terbiyeli efendiler nazik hanımlar olamayıp terbiyesiz nadan kaba sevimsiz birer herif ile yine böyle birer karı olurlar ki hiçbir kimseden hürmet ve riayet göremeyip herkes tarafından hakaret görürler.”⁹

Ahmet Mithat, kitabını nasihatlerini dinleyenin faydasının kendisine, dinlemeyenin zararının yine kendisine olduğunu, ileride son pişmanlığın fayda etmeyeceğini söyleyerek ve “Rabb’imiz Teâlâ Hazretleri mini mini çocuklara güzel terbiye ihsan buyursun âmin!”¹⁰ duası ile bitirir.

Çocuk yetiştirmede onu terbiye etme hususunda ebeveynin yaklaşımının nasıl olması gerektiği hususunda çok sayıda eser yazılmış, dönem dönem bu konuda çeşitli tartışmalar yaşanmış, ana babanın ya da aile büyüklerinin tutumu baskıcı bulunarak çocuklarla arkadaş olma düşüncesi hâkim duruma gelmiş, sonrasında bu rotasyonun mahzurları üzerinde durulmuştur.

Eser 1886 yılında yazılmışsa da, toplumumuz pek çok dönemden geçmiş olsa da günümüzde hâlen bu uygulamanın sürdüğüne şahit olmaktayız. Çocuk terbiyesi konusunda herkesin bir düşüncesi, kalıpları, kuralları, prensipleri, kırmızı çizgileri, ögenmişlikleri olabilir. Ancak çocuğa bazı değerlerin veya kazandırılmak istenen davranışların çevre tarafından ayıplanmamak, hor görülmemek ya da tam aksi beğenilmek, takdir edilmek, aferin almak hedefli olması, çocuğun kendi kimlik ve kişilik, bireysel özelliklerinin dikkate alınmadan toplumun onayını alıp almamaya odaklandırılması ne kadar isabetli/nereye kadar doğru bir yaklaşım/uygulamadır? Tabii çocuğun yaş grupları dikkate alındığında tamamen bireysel, toplumdaki kopuk, çevresine yabancı kalmasının da doğuracağı sıkıntılar dikkate alınarak Ahmet Mithat Efendi’nin üzerinde durduğu gündelik yaşama ait esaslar çerçevesinde bunun cevabını bize verebilecek olan en yetkin kişiler bilhassa pedagoğlardır.

⁸ A.g.e., s. 27.

⁹ A.g.e., s. 30-31.

¹⁰ A.g.e., s. 30-32.



Ahmet Mithat Efendi'nin *Terbiyeli Çocuk* adlı eserini Osmanlı Türkçesinden Latin harflerine aktararak hem yazarın külliyyatını tamamlamayı hem de yukarıda verdiğimiz örneklerle birlikte yazarın çocuk terbiyesi hakkındaki görüşlerinin tamamını okuyucuya sunmayı amaçladık.

Çocuklar Kütüphanesi

Terbiyeli Çocuk

Müptediler İçin Kıraat Kitabı

Muharriri

Ahmet Mithat

İstanbul

Kırk Anbar Matbaasında basılmıştır

Sene

1303

Terbiyeli Çocuk

Terbiyeli çocuk besbellidir. Yaptığı işler terbiyesini gösterir. Bu işlerin nasıl şeyler olduğunu işte anlatalım.

Terbiyeli çocuk sabahları hane halkı ile beraber kalkar. Onlardan evvel kalkmaz. Zira evin içinde yalnız kalmış olur. Onlardan sonraya da kalkmaz. Çünkü herkes uyanıp kalktığı hâlde yataktan kalkmayan çocuğa tembel derler. Arsız bile derler.

Yataktan kalkar kalkmaz terbiyeli çocuk çoraplarını giyer. Hava soğuk ise hırkasını da giyer. Zira sıcak yataktan çıkar çıkmaz soğuk yere basmak fenadır. Vücut sıcak iken sabah serinliği ile üşüyen hasta olur.

Bundan sonra terbiyeli çocuk abdeste gidip elini yüzünü de yıkar. Terbiyeli çocukların yüz silecek havlusu başka olur. Diğerlerinin havlusuna yüzünü silmeyip kendi havlusu ile siler ve kendi tarağı ile saçlarını tarar.

Familyalar sabahları erkenden çocuklarına biraz yiyecek verirler. Bu sabah kahvaltısı ne kadar az olsa velev ki peynir ekmekten ibaret bulunsa onu terbiyeli çocuk ayakta iken yemez. Zira bir elde ekmek



diğerinde katık ayakta yemek pek ayıptır. Ekmek ufakları şuraya buraya dökülürler. Hem her tarafı berbat ederler. Hem de üzerlerine basılır ki günahdır. Bunun için terbiyeli çocuğun önüne bir peşkir serip üstüne bir de tabak koyarlar. Terbiyeli çocuk dahi oraya oturup kahvaltısını eder.

Kahvaltıdan sonra terbiyeli çocuk gündüzlük rubasını giyer. Fakat elbisesi üzerinde çamur veya toz var ise onları ve fesini süpürüp temizler. Pek küçük çocukların bu hizmetlerini familyası halkı görür. Ama çocukların kudreti yeter de bu gibi hizmetlerini kendileri görürler ise pek büyük aferinler alırlar.

Kahvaltı zamanından mektep zamanına kadar vakti var ise terbiyeli çocuk bir tarafa oturur ve gürültüsüzce derslerine bakar. Şayet sabahleyin velileri mektepten dersten kendisine bir şey soracak olurlar ise sevinerek cevap verir. Çünkü onların bu suali kendisinin ileri gitmesi için bir arzu bir gayret demektir.

Çocuğun terbiyelisi asıl mektebe gider iken belli olur. Evinden çıkarken herkesin ellerini öper. Yahut herkese temenna eder. Yolda arsız çocuklar gibi şuraya buraya başvuramaz. Dükkânların önünde durup lüzumsuz temaşalar etmez. Yolda mektep arkadaşlarını görse onlarla itişip arsızlık eylemez. Büyük adamlar gibi yoluna gider. Mektebine vardığı zaman yalnız kendi yerine oturup kendi işleriyle meşgul olur.

Çünkü sağ ve sol tarafında bulunan çocuklar ile dürtüşmek ve onların derslerine ve yazılarına bakmak ve lakırdı etmek beyhude vakit kaybeylemektir. Vaktini böyle beyhude zayi eden şakirtler hiçbir şey öğrenemezler. Kimseden bir aferin alamazlar.

Mektepte çocuklar için kuşluk yemek rahat etmek ve oynamak zamanı da vardır. Terbiyeli çocuk kuşluğunu yer iken kimsenin yemeğine karışmaz. Nesi var ise kendi kendisine yer. Çocuk asıl bu istirahat zamanında oynar ve eğlenir. Fakat oyun ve eğlence içine arsızlık katmaz. Kimseyi ağlatmaz. Kendisi de ağlamaz.

Oyun ve eğlence zamanında çocukların hangisi terbiyeli ve hangisi arsız olduğu pek aşikâr görülür. Çünkü en serbest buldukları zaman bu zamandır.

Terbiyeli çocuk arkadaşları ile sövüşmek dövüşmek şöyle dursun kimseye fena ve acı bir lakırdı bile söylemez.

Mektepte bulunduğu müddet terbiyeli çocuk kimsenin kalemlerini kâğıtlarını kitaplarını karıştırmaz. Bunları yırtmaz. Kırmaz. Kendi eşyasını dahi pisletip kirletmez. Her şeyi temiz tutar. Hangi çocuğun eşyası yırtılmış ve murdar olmuş ise biliniz ki o çocuk terbiyesizdir.

Arkadaşlarının kabahatlerini hoca efendiye haber vermek iyi bir şey değildir.



Çünkü hocalar muallimler her çocuğun ne yaptığını kendileri görürler. Arkadaşlarından şikâyet için dahi her zaman “Hoca efendi! Hoca efendi!” diye bağırarak da pek ayıptır. Terbiyeli çocuk arkadaşları ile meşgul olmaz ki onlardan şikâyete mecbur olsun. Yalnız kendi işleri ile meşgul olur.

Mektepten çıkıldığı zaman terbiyeli çocuk hanesine yine uslu akıllı gider. Hane halkının ellerini öper ki böyle el öpmek veyahut temenna etmek çocukların selam vermesi demektir.

Mektepten getirdiği çantasını her zaman astığı veyahut koyduğu yere koyar. Akşam derse bakmak veya ertesi gün mektebe gitmek için “Kitaplarım nerede? Çantam nerede?” diye şuna buna sormak pek büyük ayıptır.

Mektepten geldikten sonra akşama kadar çocuğun bir hayli vakti vardır. Eğer hanesinde velilerinin kendisine gördürecekleri hizmetleri var ise o işleri görür. İş yok ise bahçesinde gezer. Oynar. Fakat terbiyeli çocuk kapı önüne sokağa çıkıp da mahalle çocukları ile asla oynamaz.

Eğer karındaşları veyahut kendisi gibi mektepli komşu çocukları var ise havlisinde veyahut bahçesinde onlarla beraber oynamaya mezdur. Lakin bu oyunlarda eğlencelerde dahi sövüşmek dövüşmek ağlaşmak bağışmak pek ayıptır.

Bir şey daha vardır ki uslu ve terbiyeli olan çocuğu herkese gösterir ve beğendirir. O da çocuğun karındaşları ve arkadaşları ile olan muamelesidir. Terbiyeli çocuk kendisinden küçük olanlara daima lütuf ile muamele eder. Onları muhafaza eyler. Kendisinden büyük olanlara dahi daima hürmetle muamele eder. Onların hatırlarını sayar.

Akşam olup da hanesi içine çekilmek lazım geldiği zaman terbiyeli çocuk gündüzlük rubasını çıkarır. Bunlar tozlu veya çamurlu olacaklarından onları temiz yerlere atıvermez. Zira çamurlu şeyler bırakıldıkları yerleri berbat ederler. Bunun için terbiyeli çocuk onları bir yere asar. Çamuru kurusun da ertesi sabah temizlesin diye.

Akşamları familya içinde taam edilinceye kadar çocuğun velileri kendisine her ne iş buyururlar ise sevinerek nezaketle o hizmetleri görür. Kendisine bir şey sorarlar ise güler yüz ile cevap verir. Misafir var ise en büyük hürmet ve riayeti de ona eder.

Akşamları hanesinde misafir çocukları var ise terbiyeli çocuk daima onlar ile beraber bulunur. Onların mektebini derslerini sorar. Kendileriyle patırtı gürlütmeksizin karındaşçasına konuşup oynar.

Çocuğun terbiyeli bir de sofrada belli olur. Sofrada açgözlülük etmek gayet ayıptır. Eğer önüne tabak koymuşlar ise çocuk velileri tarafından o tabağın içine konulan yemeğe kanaat eder. “Daha ister misin?” diye sorarlar ise daha isteyebilirler. Fakat her hâlde yiyeceği kadar ister. Tabağına koydurup da yiyemez ise beyhude açgözlülük etmiş olur.



Çocuğun önüne tabak koymamışlar da herkes sahandan yemekte ise terbiyeli çocuk elini daima kendi önüne uzatır. Başkalarının önüne el uzatmaz.

Terbiyeli çocuk yemekte hiç acele etmez. Acele ile sofranın dışına ekmek parçaları düşürmek ayıp olduğu gibi sofraya üzerine yemekten dökmek damlatmak da pek ayıptır. Aheste yemek yer ise hem güzel güzel karnını doyurmuş olur hem de hiçbir kusur etmemiş sayılır.

Sofradan kalktığı zaman el yıkamak pek büyük şarttır. Terbiyeli çocuk ellerini yıkayınca kadar yağlı ellerini hiçbir yere sürmez. Kendi üstüne başına da sürmez. Fakat el yıkamakta hiç acele etmez. Evvela büyükler ellerini yıkarlar. Sonra sıra kendisine gelince ya onlar veyahut kendi kendisine kendi ellerini de yıkar.

Taamdan sonra terbiyeli çocuk velilerinin yanında oturmaz. Uyku zamanına kadar vakti varsa biraz dersine bakar. Yahut oda içinde oynayacak oyuncakları var ise onlar ile oynamak dahi ayıp değildir. Ama bu oyuncaklar gürültülü patırtılı şeyler olmamalıdır.

Çocukların uyku zamanı büyüklerden evvel gelir. Onlardan evvel uyuyabilir. Fakat her hâlde uyuması için velileri kendisine ruhsat vermelidir. Herkesin oturduğu odada herkes uyanık iken çocuğun uyuması pek büyük ayıptır.

Velileri uyku için ruhsat verdikleri zaman çocuk tekrar hepsinin ellerini öper ve yatağa girmezden evvel abdesthaneye çıkar.

Heladan çıkıp da yatağı içine girince uykuya varmazdan evvel şu duayı okur:

“Yarab! Herkes için iyilikler ihsan eyle. Bahusus Padişahımız Efendimiz Hazretlerine sıhhatler afiyetlere ver. Analarımızın babalarımızın gönüllerini hoş tut. Geçinmek için hiçbir kimseye ve bize sıkıntı çektirme. Hocalarımızın bizi terbiye ve talim etmeleri ecini ver. Bana dahi sıhhat ve zihin açıklığı ihsan eyle. Ta ki derslerimde ve terbiyemde herkes tarafından aferin alayım”

İşte terbiyeli çocuk böyle olur ki onu herkes beğenir. Herkes sever. Öyle bir efendi çocuk büyüklerinden her ne rica etmiş olsa ricasını derhâl kabul ederler. Her arzusunu icra eyerler. Böyle olmayıp arsız olan çocukları kimse sevmez. Herkes onları horlar. Kimden bir şey istemiş olsa vermezler. Hiçbir ricası kabul olunmaz. Hiçbir arzusu hasıl edilmez. Belki daima takdir ederler. Döverler bile.

Akıllı olan çocuklar bu sözlerimizi hatırlarından çıkarmazlar. Daima dediğimiz gibi hareket ederler.

Bir çocuğun fakir evladı olması asla ayıp değildir. Hak Teâlâ Hazretleri bazı kimseleri zengin yaratır bazılarını fakir. Herkes kısmeti kadar şeye nail olur.

Lakin bir çocuğun terbiyesiz edepsiz olması pek ayıptır. Hatta arsız çocuk kibar evladı olsa bile yine hiçbir kimsenin yanında kadri itibarı olamaz.



Ama uslu akıllı terbiyeli nazik olan bir çocuk fakir evladı olsa yine herkesin yanında itibarı hürmeti ziyade olur.

Size edip çocuk ile edepsiz çocuğun bir farkını daha söyleyelim mi? Edip olan çocuk şayet bir kusur edecek olsa etrafında bulunanların o kusur için kendilerini ayıpladıklarını daha gözlerinden çehrelerinden anlar. O saat mahcup olur.

Edepsiz olanlar ise kendi kusurlarını böyle çarçabuk anlayamadıktan başka kusurları kendilerine söyleyecek bile olsa kabul etmezler. O kusuru tashih eylemezler.

Akil olan efendiler ise kendilerine bir nasihat verildiği zaman hiç karşılık vermezler. Belki kendisine nasihat verenlere teşekkür ederler. “Efendim! Kusurumu ben de anladım. Bir daha yapmam. Bu nasihati verdiğiniz için teşekkür ederim” derler.

Böyle nasihati arsızlara verecek olsalar böyle sevinmek ve teşekkür etmek şöyle dursun karşılık bile verirler ki dünyada bundan daha büyük terbiyesizlik olamaz.

Hasıl-ı kelim dünyada terbiye kadar çocukları âleme beğendirecek hiçbir şey olamaz. Bir terbiyeli çocuk çirkin bile olsa sakat dahi olsa yine halk onu terbiyesinden dolayı ziyadesiyle beğenip sever. Ama arsız yüzüstü utanmaz arlanmaz olduktan sonra velev ki kibar evladı olsun velev ki güzel olsun onu hiçbir kimse sevmeyip herkes kendisinden istikrah eyler. Güzel huylu güzel terbiyeli olanlar büyüdükleri zaman dahi herkesin sevgilisi makbulü memduhu olurlar ki dünyada dahi bundan büyük saadet ve bahtiyarlık olamaz.

Fena huylu edepsizler ise büyüdükleri zaman kimsenin sevgilisi dostu olamayıp bütün ömürlerini horluk ile hakaret ve rezalet ile geçirirler ki dünyada insan için bundan büyük felaket dahi olamaz.

Buraya kadar hâlini gösterdiğimiz terbiyeli çocuk kız olsun erkek olsun hep birdir. Ama bundan sonra kız çocuğunun terbiyeli nasıl olacağını görmek lazım gelirse gözümüzü daha dikkatli açmalıyız. Zira terbiye erkek çocuklara ne kadar lazım ise kız çocuklara onlardan daha pek çok ziyade lazımdır.

Kızlar o kadar terbiyeli ve mahcup olmalıdırlar ki onların hiçbir kusuru bulunmamalıdır. Bazı ufak kusurlar vardır ki erkeklerde olduğu hâlde o kadar büyük ve fena görülmez de kızlarda olunca pek ağır ve çirkin görünürler.

Mesela üstü başı pis murdar olmak erkekler için de ayıp olduğu hâlde kızlar için daha pek çok ziyade ayıp ve çirkin bir hâldir. Çünkü kadınlık şanın birinci icabı temizlik ve süslülük olup süsüne ve temizliğine dikkat etmeyen kadın erkeklerin de kadınların da menfuru olur.

Oyun oynamak hususunda kızların erkeklerden pek büyük bir farkı vardır. Topaç çevirmek çelik çomak ve top ve ceviz oynamak gibi şeyler kızlar için ayıp sayılırlar.



Ama koşmak oyunları o kadar ayıp sayılmaz. Asıl kızların oyunları el ele kol kola gibi oyunlar ile bir de bebeklerdir. Tuhafçı dükkânlarında ne kadar bebekler ve yemek takımı ve köşkler ve bahçeler gibi oyuncaklar görür iseniz hep kızlar içindir.

Terbiyeli ve maharetli olan kızlar kendi bebeklerine esvaplar biçerler. Dikerler. Bebeklerini giydirebilirler. Kuşatırlar. Bunun için dahi valideleri kendilerine iğne iplik ile kumaş ve bez parçaları verir.

Böyle bebeklerini süslemek ile oynayan kızlar dikiş dikmeye dahi ellerini alıştırmış olunurlar ki bunun faidesi pek çoktur. Zira bebeklerini giydiren kuşatabilen hanımlar ileride elbette kendilerini de giydiren kuşatabilirler.

Terbiyeli çocukların ağzından asla fena lakırdı çıkmaz ya? Hele kızların ağzından fena lakırdı hiç çıkmaz. Kendileri pis lakırdı söylemek şöyle dursun başkalarından ve erkek çocuklardan bir fena lakırdı işitecek bile olsalar kızlar utanmalıdırlar. O lakırdıları işitmek için söylenen yerden derhâl savuşup kaçmalıdırlar.

Valideleriyle beraber misafirlğe ve düğünlere gitmek kızlara erkeklerden ziyade vaki olur asıl terbiyeli kızlar dahi işte buralarda belli olur. Öyle yerlerde çocukların terbiyeleri valideleri için şayan-ı iftihar olurlar. Eğer aksine olarak çocuklar terbiyesizlik ve yaramazlık ederler ise valideleri o kadar utanırlar ki öyle edepsiz çocukları olacağına hiç olmamasını arzu edecek derecelere varırlar.

Misafirlikte düğünlerde çocukların daima valideleri yanında oturmaları lazım gelmez. Zira büyükler konuştukları zaman bazı lakırdılar ederler ki küçük kızlar onları işitmeleri uyamaz. Fakat valideleri “Kızım şurada yanımda otur” der ise uslu uslu oturmalı. Eğer dışarıya çıkıp oynamalarını emreder ise çıkmalı ama oynamak hususunda pek ihtiyatlı davranmalı. Âdeti hiç oynamayıp da temaşaya şayan olan şeyleri seyrederek büyük hanımlar gibi bulunsa daha terbiyelilik etmiş olur. Düğünlerde misafirliklerde validesinden şeker veyahut muhallebi falan gibi şeyler istemek terbiyeli hanım kızlara yakışmaz. Bu hâl pek çirkin bir arsızlıktır. Ama validesi kendiliğinden bunları alır ise teşekkür ederek kabul eder. O hâlde dahi bu gibi şeyleri yedikten sonra derhâl ellerini yıkar. Tatlı şeyleri kimsenin üstüne başına sürmeyeceği gibi hele kendi üstüne başına hiç sürmez.

Kız çocuklar için en büyük ayıp olan şey erkek çocuklar ile itişmektir. Terbiyeli kızlar erkekler ile itişip sövüşmek şöyle dursun onlar ile oynaşıp şaka bile etmezler. Kendileri gibi kızlar ile hanım hanım oynarlar.

Hasılı erkek olsun kız olsun size uslu ve terbiyeli çocukların asıl nasıl olacaklarını daha aşikâr tarif edelim mi? Erkek çocuklar büyük adamlar ve kızlar dahi büyük kadınlar gibi olurlar. Büyükler birbirine nasıl riayet ve hürmet ederek eğlencelerini dahi nasıl uslu akıllı icra ederler ise küçükler dahi onlardan ibret alarak öyle yaparlar.



Zira bugün sekiz on yaşında olan erkeklere kızlara “çocuk” denilir ise yarın beş altı sene sonra bunlar dahi birer hanım birer efendi olacaklardır. Fakat bugün şu küçük yaşlarında terbiye almazlar ise yarın büyüdükleri zaman terbiyeli efendiler nazik hanımlar olamayıp terbiyesiz nadan kaba sevimsiz birer herif ile yine böyle birer karı olurlar ki hiçbir kimseden hürmet ve riayet göremeyip herkes tarafından hakaret görürler.

İşte size âlâ bir nasihat. Bu nasihati kabul eder iseniz faidesi sizedir. Kabul etmeyecek olduğunuz hâlde zararı yine sizedir.

Nasihah kabul etmeyip de arsızlığı kendisine tabiat edinen zavallılar büyüdükleri zaman pek nadim ve bin pişman olurlar ise de o zaman iş işten geçmiş olur. Nedametın pişmanlığın da faidesi görülemez.

Rabb’imiz Teâlâ Hazretleri mini mini çocuklara güzel terbiye ihsan buyursun âmin!

Temmet

Kaynakça

Ahmet Mithat, *Terbiyeli Çocuk*, Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1303.



LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AIDS/HIV İLE İLGİLİ BİLGİ DÜZEYLERİ

Doç. Dr. Şeyda GÜL

Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fak., Biyoloji A.B.D.

Prof. Dr. Esra ÖZAY KÖSE

Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fak., Biyoloji A.B.D.

Dr. Öğr. Üyesi Tuba DEMİRCİ

Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fak., Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Öz

Bu çalışmanın amacı ergenlik yıllarına tekabül eden lise düzeyinde bulunan gençlerin AIDS ile ilgili bilgi düzeylerini ölçmektir. Bu doğrultuda tarama yönteminin kullanıldığı araştırma, Erzurum il merkezindeki bir lisedeki 14-17 yaş grubundaki 200 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 102'si bayan, 98'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından AIDS ile ilgili bilgi ölçebilecek nitelikte doğru-yanlış türünde hazırlanmış 16 maddelik bir anket formu kullanılmıştır. Anketteki ifadelerin uygunluğu için alandaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programına yüklenerek betimsel istatistik teknikleri ve bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilip tablolar halinde sunulmuş ve yorumları yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin AIDS konusunda bilgi eksikliklerine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca cinsiyet yönünden de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, AIDS, Bilgi düzeyleri

HIGH SCHOOL STUDENTS' KNOWLEDGE LEVELS ABOUT AIDS / HIV

Abstract

The aim of this study was to measure the knowledge levels of teenagers about AIDS. This study was carried out with 200 students aged 14-17 years in a high school in Erzurum. 102 of the students are female and 98 of them are male. As a data collection tool, a 16-item questionnaire which was prepared by the researchers as true-false type was used. The opinions of the experts in the field were consulted for the suitability of the statements in the questionnaire. The data were analyzed by using SPSS 16.0 package program with descriptive statistical techniques and independent sample t-test. According to



the results, it is seen that high school students have a lack of knowledge about AIDS. There was also no significant difference in terms of gender.

Key Words: High school students, AIDS, Knowledge levels

Giriş

AIDS hastalığı ve bu hastalığa sebep olan HIV virüsü günümüzün en önemli sağlık problemlerinden biridir. Bu hastalık, "HIV" (Human Immunodeficiency Virüs) olarak adlandırılan bir virüsün, insanda bağışıklık sistemini çökerterek vücudun normalde direnç gösterdiği birçok hastalığa karşı korumasız kalması ve ortalama 12 yıl içerisinde bu hastalıklardan birinin ortaya çıkması ile ölümlerle sonuçlanan bir hastalıktır (Korkmaz, 2001). Adı İngilizce isminin baş harfleri ile oluşturulan AIDS (Acquired Immun Deficiency Syndrome=Kazanılmış İmmün Yetmezlik Sendromu) bugün için kesin tedavisi bulunamamış, ölümcül, ülkemizin de öncelikli ve önemli sağlık sorunlarından birisi olan bir hastalıktır (Dönmez Şimşek, 2007). Dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de bu hastalığa yakalanan bireylerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Aral, 1999; Başer, 1999; Nwokocha ve Nwakoby, 2002; Özakıncı, 1999). Ayrıca hastalığın yayılması sosyal, kültürel, politik farklılıklara bakmaksızın bütün ülkelerde görülmekte ve çok hızlı olmaktadır (Yıldırım ve Fılgın, 2016). Ülkemizde AIDS'in ilk tanısı 1985 yılında yapılmış ve yayılması giderek artmıştır ve AIDS vakalarının yaşlara göre dağılımı incelendiğinde, hastaların çoğunun genç yaşlardaki kişiler olduğu görülmektedir (Gökengin, 2018). Hastalığın kuluçka (incubation) süresinin 10-12 yıla kadar sürmesi de pek çok hastanın virüsü ergenlik döneminde almış olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalardan 15-24 yaş grubunun ölüm nedenleri arasında AIDS nedeniyle ölümlerin önemli yer tuttuğu görülmektedir (Çok, 1998). Bu yüzden ilgili konunun genç nüfus açısından ele alınması önemli görülmektedir.

Özellikle genç bireyleri AIDS ile karşılaştıran en önemli neden bilgi eksikliğidir. Araştırmalar, bireylerin HIV/AIDS, bulaşma ve korunma yolları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, sahip oldukları bilgileri de medya kanalıyla edindiklerini ortaya koymaktadır (Brook, 1999; İçli ve Yalçın, 2002; Nwokocha ve Nwakoby, 2002). Bu nedenle koruyucu ve önleyici çalışmalara giderek daha fazla önem verilmelidir (Martich ve Abbruzzese, 2000). AIDS hakkında yeterli bilgilere sahip olmak ve ergen ve gençlerin yüksek riskli davranışlardan kaçınması çok önemlidir. Aynı zamanda bilgi düzeyini yükseltmek risk davranışlarını da azaltmaktadır. Bu tür eğitimlerin ve önleyici çalışmaların yapılabileceği en uygun ortam okullardır. Lise yılları ise ergenliğin başlangıcını içeren dönem kapsamaktadır. Ergenlik, cinselliğin geliştiği en hızlı olduğu dönem olduğundan, HIV/AIDS açısından da en riskli dönem olarak kabul edilmektedir (Özcebe, Akın ve Aslan, 2004; Rotheram-Borus, O'Keefe, Kracker ve Foo, 2000; St. Lawrence, Crosby, Brasfield ve O'Bannon, 2002). Bireylere HIV/AIDS'e ilişkin eğitimin bu yaşlarda verilmeye başlanması gerekmektedir. Erken yaşlarda verilen eğitim, bireylerin HIV/AIDS'e karşı kendilerini korumaları için çok daha etkili olmaktadır (Kiragu, 2007). Birçok ülkede AIDS eğitimi ilköğretimden itibaren öğretimin her düzeyinde başlatılmıştır (Sigelman&



Others, 1996; Zeren ve Ergene, 2008). Bu çalışmanın amacı ergenlik yıllarına tekabül eden lise düzeyinde bulunan gençlerin AIDS ile ilgili bilgi düzeylerini ölçmektir.

Yöntem

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem

Bu araştırma Erzurum il merkezindeki bir lisedeki 14-17 yaş grubundaki 200 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 102'si bayan, 98'i ise erkeklerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından AIDS ile ilgili bilgi ölçebilecek nitelikte doğru-yanlış türünde hazırlanmış 16 maddelik bir anket formu kullanılmıştır. Anketteki ifadelerin uygunluğu için alandaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programına yüklenerek betimsel istatistik teknikleri ve bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilip tablolar halinde sunulmuş ve yorumları yapılmıştır.

100

Bulgular ve Tartışma

Tablo 1'de lise öğrencilerinin AIDS ile ilgili bilgilerinin sınındığı anket soruları ve bu sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayısı ve yüzdeleri görülmektedir.

Tablo.1. Lise öğrencilerinin AIDS ile ilgili bilgi düzeyleri

	Anket maddeleri	f	%
1	AIDS HIV virüsü nedeniyle insanlarda bağışıklık sisteminin çökmesine neden olan bulaşıcı bir hastalıktır.	110	55
2	Vücudun enfeksiyonlara karşı direncini yok eder ve hastalık sonucu ölüme sebebiyet verir.	102	51
3	HIV virüsünün mutasyona uğrama olasılığının fazla olması, aids ile mücadeleyi zorlaştırmaktadır.	27	13,5
4	HIV virüsü kana bulaştıktan sonra uzun yıllar belirti vermeyebilir ve kişi kendini iyi hissedebilir.	62	31

5	HIV; kan ve kan ürünlerinin, sperm veya diğer cinsel sıvılar üzerinden insandan insana bulaşır.	13	6,5
6	AIDS plasenta ya da süt yoluyla anneden bebeğine bulaşabilir.	36	18
7	AIDS öksürükle, hışırtıyla ya da el sıkışmak gibi olağan temaslara bulaşmaz.	49	24,5
8	Bu virüs oldukça hassastır ve vücut dışında havada ve suda uzun süre yaşayamaz.	69	34,5
9	HIV virüsü taşıyan birisinin kanı, nakil yapıldığında karşıdakine bulaşabilir.	19	9,5
10	Tükürük, gözyaşı, ter, idrar, dışkı ile AIDS bulaşabilir.	39	19,5
11	Sivrisinek ve diğer böceklerin sokması ile AIDS bulaşabilir.	57	28,5
12	Kullanılmış ve dezenfekte edilmemiş şırınga, iğne, cerrahi aletler, jilet, makas ile Aids bulaşabilir.	20	10
13	AIDS vakaları hakkında, Türkiye'de; güvenilir sayısal bilgi edinmek oldukça zordur.	106	53
14	Türkiye'ye gelen yabancı turistlerden HIV virüsünün bulaşma ihtimali yüksektir.	118	59
15	Günümüzde meydana gelen biyolojik gelişmeler sayesinde AIDS aşısı bulunmuştur.	100	50
16	HIV/AIDS ile ilgili tedavide meydana gelen gelişmeler sayesinde, bu virüs ile yaşamak mümkün haldedir.	108	54

Tablo 1'den lise öğrencilerinin AIDS konusunda bilgi eksikliğine sahip oldukları görülmüştür. 16 maddenin sadece 6 maddesinde %50 ve üzeri doğru cevap oranı elde edilmiştir. Bu sorular AIDS/HIV' in ne olduğu ile ilgili genel sorulardır. Geri kalan 10 soruda ise doğru cevap oranları çok düşüktür. Bu sorulara baktığımızda AIDS'in bulaşma yolları ile ilgili sorular olduğu dikkati çekmektedir. Aslında HIV/AIDS gündelik temaslara, aynı odada bulunma, aynı okulda okuma, aynı havayı soluma gibi yollarla bulaşmaz. HIV sağlıklı deriden geçmez. Bunun dışında HIV/AIDS el sıkışma, deriye dokunma,

okşama, kucaklama, sosyal öpüşme, tükürük, gözyaşı, ter, aksırık, öksürük, idrar, dışkı, yiyecekler, içecekler, çatal, kaşık, bardak, tabak, telefon vs., tuvalet, duş, musluk, yüzme havuzu, deniz, sauna, hamam vs. ,sivrisinek ve diğer böceklerin sokması, ile bulaşmaz (Yıldırım ve Fışgın, 2016). Ancak bu çalışmadan lise öğrencilerinin HIV virüsünün bulaşma yollarını bilmedikleri ya da yanlış bildikleri ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören adölesanların HIV/AIDS bilgi düzeyinin özellikle bulaşma yolları ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, bununla birlikte hastalığa karşı sosyal önyargıların yaygın olduğu gösterilmiştir (Bulduk, Esin ve Umut, 2006). Yine başka bir çalışmada öğrencilerin konu ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunun ve sebebinin ise cinsel sağlıkla ilgili bilgileri daha çok medyadan edindikleri belirlenmiştir (Pınar ve ark., 2009). Toker (2006) Ödemiş ilçesinde lise öğrencilerinin AIDS ile ilgili bilgilerini ölçmüş ve benzer sonuçlar bulmuştur. Dokuz eylül üniversitesi güzel sanatlar fakültesinde bir grup öğrencinin AIDS ile ilgili bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi çalışmasında da öğrencilerin bilgi ve tutumlarının istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür (Çetin ve ark. ,1998). Bodur, Güler ve Altındış (1995) sağlık meslek lisesi son sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada AIDS'in tanımı, bulaşma yolları, etkeni, korunma yolları, HIV'in özellikleri açısından yetersiz bilgiye sahip olduklarını gözlemiştir. Kaya, vd. (2007) Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin HIV/AIDS'le İlgili Bilgi ve Tutumlarını incelediğinde sağlık bilimleri öğrencileri olarak düşünüldüğünde, bilgi ve AIDS'li hastalara karşı tutumlarda olumsuz ve çelişkili ifadeler olduğunu dile getirmiştir.

Tablo 2'de lise öğrencilerinin AIDS ile ilgili bilgi düzeylerinin cinsiyet yönünden analizi bulunmaktadır.

Tablo.2. Lise öğrencilerinin cinsiyete göre AIDS bilgi düzeyleri

	N	ortalama	SS	df	t	p
kız	102	5,22	1,99	198	0,388	0,698
erkek	98	5,12	1,74			

Tablo 2 de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrenciler açısından AIDS bilgi düzeylerinde bir farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$). Bu sonuç AIDS konusunun toplumda ki herkes için eşit mesafede olduğunu göstermektedir. Erkek olsun kız olsun etkilenme oranları benzerdir. Bilgi açısından bakılacak olursa hepsi aynı okulun, aynı toplumun öğrencileri olduklarından farklılık görülmemesi beklenen bir durumdur. Bu çalışmayı destekleyecek çalışmalar alan yazında mevcuttur (Üner ve Turan, 2000; Bulduk, Esin ve Umut, 2006; Pınar ve ark., 2009; Korkmaz, 2001).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ergenlik yıllarına tekabül eden lise düzeyinde bulunan gençlerin AIDS ile ilgili bilgi düzeylerini ölçmek için yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin AIDS konusunda bilgi eksikliklerine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca cinsiyet yönünden de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilgi eksikliklerinin en çok AIDS bulaşma yolları ile alakalı kısımlarda olduğu ortaya



çıkıştır. Öğrencilerin HIV/AIDS, bulaşma ve korunma yolları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, sahip oldukları bilgileri de medya kanalıyla edindikleri yapılan çalışmalardan ortaya konmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin doğru kaynaklardan bilgi edinmeleri gerekir. Bu yönüyle okullar bu konuda önem arz etmektedir. Öğrencilere HIV/AIDS'e ilişkin eğitimin erken yaşlarda verilmeye başlanması gerekmektedir. Erken yaşlarda verilen eğitim, bireylerin HIV/AIDS'e karşı kendilerini korumaları etrafına doğru bilgi verebilmeleri açısından çok daha etkili olacaktır. Ayrıca lisede biyoloji ders kitaplarında özellikle insan sağlığı, bağışıklık sistemi ve virüslerin özellikleri kısmında AIDS/HIV konusuna ayrıntılı yer verilmelidir. Ayrıca okulların psikolojik danışmanlık bölümlerinde okul temelli HIV/AIDS psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi, bu programların ülke genelinde yaygınlaştırılmasının sağlanması önerilebilir. Hizmet öncesi öğretmenlerin AIDS eğitimine yönelik bilgi ihtiyaçlarının ve bilgi kaynaklarının incelenmesi ile ilgili bir çalışmada öğretmenlerin bilgi eksikliğine sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Korkmaz, 2001). Bu nedenle sadece öğrencilerin değil öğrencilere ana bilgi kaynağı olarak vazife veren öğretmenlerinde hizmet öncesi, hizmet içi eğitimlerle ilgili konuda eğitilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aral, S.O. (1999). HIV/AIDS and other STDs in Turkey in global context. *Boğaziçi Journal*, 13, 9–13.
- Başer, Z. (1999). Turkey's Response to HIV/AIDS. *Boğaziçi Journal*, 13, 193–200.
- Bodur, S., Güler, S. ve Altındış, M. Sağlık Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin AIDS Hakkındaki SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 2(3).
- Brook, U. (1999). AIDS knowledge and attitudes of pupils attending urban high schools in Israel. *Patient Education and Counseling*, 26, 271–278.
- Bulduk, S., Esin, M. N. ve Umut, N. (2006). Adölesanların HIV/AIDS bilgi düzeyleri ve hastalığa karşı sosyal önyargıları. *Sted*, 15(8), 139-143.
- Çetin, O., Sipahi, O. R., Akhan, S., Çakar, B., Şengül, E. N. ve Ataman, T. (1998). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde bir grup öğrencinin AIDS ile ilgili bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *AIDS Dergisi*, 1, 40-45.
- Çok, F. (1998). Ergenler ve AIDS Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 22(107).
- Dönmez Şimşek G. (2007). Viral Enfeksiyonlar. Ege Üniversitesi, Dış Hekimliği Fakültesi Bitirme Tezi. İzmir.
- Gökengin, D. (2018). Türkiye'de HIV İnfeksiyonu: Hedefe Ne Kadar Yakınız?. *Klimik Dergisi*, 31(1), 4-10.
- İçli, G. ve Yalçın, A.N. (2002). Eğitim ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin AIDS hakkındaki Bilgi düzeyleri. *HIV AIDS*, 5, 25-29.



Kaya, M., Aylaz, R., Yağmur, Y., ve Güneş, G. (2007). Sağlık Yüksek Okulu öğrencilerinin HIV/AIDS’le ilgili bilgi ve tutumları. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 3, 175-180.

Kiragu, S.W. (2007). Exploring sexuality education and the burdened teacher: a participatory approach in a rural primary school in Kenya. Pastoral Care in Education, 25 (3), 5-15.

Korkmaz, H. (2001). Hizmet öncesi öğretmenlerin AIDS eğitimine yönelik bilgi ihtiyaçlarının ve bilgi kaynaklarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(21).

Martich, F. A. and Abbruzzese B. J. (2000). Behavioral interventions and research branch resource book, Atlanta: CDC.

Nwokocha, A.R.C. and Nwakoby, B.A.N. (2002). Knowledge, attitude, and behavior of secondary (high) school students concerning HIV/AIDS in Enugu, Nigeria, in the year 2000. Journal of Pediatric Adolescent Gynecology, 15, 93-96.

Özakıncı, G. (1999). Intention to use condoms with new partners among heterosexually active Turkish university students. Boğaziçi Journal, 13, 145–156.

Özcebe, H., L. Akın ve D. Aslan, (2004). A peer education example on HIV/AIDS at a high school in Ankara. The Turkish Journal of Pediatrics, 45, 54-59.

Pınar, G., Doğan, N., Ökdem, Ş., Algıer, L. ve Öksüz, E. (2009). Özel bir üniversitede okuyan öğrencilerin cinsel sağlıkla ilgili bilgi tutum ve davranışları. Tıp Araştırmaları Dergisi, 7(2), 105-113.

Rotheram-Borus, M.J., Z. O’Keefe, R. Kracker and H. Foo. (2000). Prevention of HIV among adolescents. Prevention Science, 1, 15-30.

Sigelman, C., Derenowski, E., Woods, T., Mukai, T., Alfel Liro, C., Durazo, O. and Maddock, A. (1996). Mexican American and Anglo American Children's Responsiveness to a Theory Centered AIDS Education Program. Child Development, 67(2), 253-266.

St. Lawrence, J.S., R.A. Crosby, T.L. Brasfield and R.E. O’Bannon. (2002). Reducing STD and HIV risk behavior of substance-dependent adolescents a randomized controlled trial. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70(4), 1010-1021.

Toker S. (2006). Ödemiş İlçesindeki İki Farklı Lisede Okuyan Öğrencilerin HIV-AIDS Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Dirim, 81(2), 206-217.

Uner, S. ve Turan, S. (2000). Ankara’da Lise Son Sınıf Öğrencilerinin HIV. AIDS Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi, Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni, (4).

Yıldırım T. ve N. Fışgın (2016). HIV bilgilendirme Kitabı. Türk Klinik Mikrobiyoloji ve enfeksiyon hastalıkları derneği.

Zeren, Ş. G. and Ergene, T. (2008). What Kind of Preventive Activities School Counselors Can Do About HIV/AIDS?. Elementary Education Online, 7(1), 28-40.



ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGISI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ*

Dr. Öğretim Üyesi Emine Balcı**

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

Öz

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri akademik boyutta etkileyen en önemli becerilerden biri okuma becerisidir. Okumada yaşanan güçlükler psikolojik problemleri de beraberinde getirmektedir ve bunlardan biri kaygıdır. Okuma sırasında yaşanan yoğun kaygı bireyin başarabileceği düzeyin oldukça altında bir performans sergilemesine sebep olabilmekte, kaygı düzeyinin yükselmesiyle birlikte okumadan kaçınma ve düşük okuma profili gösterme gibi davranışlara neden olabilmektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü çeken bireylerin okuma kaygılarının varlığının ve düzeylerinin belirlenmesi alınacak eğitsel tedbirler açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla, Ankara ilinden alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde bulunan üç ortaokul belirlenmiş ve bu okullarda öğrenim gören öğrenme güçlüğü Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından tanılanmış 47 ortaokul öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler sınıf seviyesi, öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Kaygı puanları betimsel analiz teknikleriyle, cinsiyet değişimine göre farklılaşması T-Testi, sınıf düzeyine ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre farklılaşması ise ANOVA testleri kullanılarak belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı düzeylerinin orta seviyeye yakın olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin okuma kaygı düzeyleriyle cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyi arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, disleksi, okuma güçlüğü, disleksili öğrenci, kaygı, okuma kaygısı.

DETERMINATION OF ANXIETY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES***



Abstract

Reading skill is one of the most important skills that affects the students who have learning disability in the academic dimension. The difficulties in reading can cause psychological problems and one of them is anxiety. Intensive anxiety during reading can lead to a reading performance that is less than the individual can achieve and the rise in the level of anxiety can lead to behaviors such as avoiding reading and low reading profile. Therefore, determining the existence and level of reading anxiety of individuals with learning disabilities is very important in terms of the educational measures to be taken. For this purpose, three secondary schools at lower, middle and upper socioeconomic levels were chosen from Ankara province. Then, all students who were studying in these schools and were diagnosed with learning disability by the Guidance Research Center were evaluated and 47 students were reached. The reading anxiety levels of secondary school students with learning difficulties was determined by using the The Reading Anxiety Scale developed by Çeliktürk and Yamaç (2015). The data obtained were compared according to the class level, socio-economic level of the school and gender. Anxiety scores were measured by descriptive analysis techniques, differentiation according to gender variable was measured by T-Test. ANOVA tests were used for differentiating according to the class level and the socio-economic level of the school. As a result, it was observed that secondary school students who have learning difficulties' reading anxiety levels were close to the middle level. There was no correlation between the levels of reading anxiety of these students and the socioeconomic level of the school, gender, and class level.

Key Words: Learning disabilities, dyslexia, reading difficulties, dyslexic students, anxiety, reading anxiety.



*Bu çalışma 18-20 Nisan 2019 tarihlerinde Alanya’da düzenlenen Asos Congress 2019 Sempozyumunda sunulmuştur.

**Dr. Öğretim Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, emine.balci@alanya.edu.tr

*** This study was presented at the Asos Congress 2019 Symposium which took place on April 18th – 20th 2013, in Alanya

Giriş

Öğrenme güçlüğü, sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili süreçlerin bir ya da birkaçında yetersizlikleri olan ve bu yetersizliklere bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde görülen sıkıntıları kapsamaktadır (IDEA, 2004). Öğretmenlerin ve velilerin eğitim ortamında sıklıkla karşılaştıkları fakat tembellik, ailenin ilgisizliği, dikkatsizlik vb. durumlarla ilişkilendirerek yanlış tespitte bulunduğu öğrenme güçlüğü oldukça fazla görülme sıklığıyla özellikle üzerinde durulması gereken bir alandır. Bir örnek verilecek olursa; ABD’de toplum nüfusta öğrenme güçlüğü’nün görülme oranı %8’dir ve kaba bir hesaplamayla, 25 öğrenciden oluşan bir sınıfta ortalama 2 öğrenci öğrenme güçlüğü çekmektedir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015). Bu oran oldukça fazladır ve bu öğrencilerin sorunlarının üzerine yapılan yanlış tespitler nedeniyle zamanında üzerine gidilememektedir

Öğrenme güçlüğü çeken birey dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yetenekleri gibi akademik alanlarda sıkıntı yaşamamakla birlikte, bu alanlardaki yaşadıkları güçlükler bazı psikolojik problemleri de beraberinde getirmektedir (Jensen & Breiger, 2005; Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Psikolojik problemlerin önemli bir örneği olarak; öğrenme güçlüğü olan çocuk ve yetişkinlerde kaygı durumuna yüksek oranda rastlanan çalışmalar mevcuttur (Raghavan, 1997; Deb ve diğerleri, 2001; Cooper, 1997).

Kaygı; kuruntu, gerginlik, endişe ve fizyolojik uyarılmayı içeren hoş olmayan duygusal durumdur ve bireyi bilişsel (endişelenme, konuyla ilgisiz şeyleri düşünme), duyuşsal (gergin olma, bedensel tepkiler vb.) ve davranışsal (yetersiz çalışma becerileri, erteleme, kaçınma) boyutlarda etkilemektedir. Kennedy’e göre (2010) kaygı düzeyi ne çok yüksek ne de az olmalı ve belirli bir düzeyde dengelenmelidir. Yapılan çalışmalar yüksek düzeyde yaşanan kaygının başarıyı, bilişsel performansı ve öz-düzenlemeyi olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Freud, 1936; Zeidner, 1998; Zeidner ve Matthews, 2005).



Birçok öğrenme güçlüğü çeken öğrenci, kendindeki güçlüğü ne olduğunu ve öğrenmesini nasıl etkilediğini tam olarak anlamamaktadır. Bu durumu kendi, öz yetersizliği olarak düşünmektedir. Bu yanlış anlamalar, yıllarca kendinden şüphe duymaya yol açmakta ve zamanla, okulda, işte ve evdeki günlük zorluklarıyla yüzleşme konusunda bir güven eksikliği ve girişime karşı kaygı duyma ile sonuçlanabilmektedir. Bu durumun aksine güçlüklerinden habersiz, akademik başarıyı görmezden gelen ve düşük kaygı düzeyine sahip öğrencilere de rastlamak mümkündür. Ülkemizde yıllardır eğitimin bir parçası olan fakat güçlükleri konusunda son yıllarda fark etmiş olduğumuz bu öğrencilerin akademik becerilerinin üstesinden gelmesini sağlamak ve onlarda ve ailelerinde yarattığı psikolojik etkilerden arındırmak önemlidir. Bu anlamda atılacak en doğru adım ise önce tarama sonra tanılama çalışmaları yapmaktır.

Bu öğrenciler sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından yapılan taramalarla zamanında tespit edilmeli ve ardından hem akademik hem psikolojik tanılamalarla güçlüklerinin bir haritası çıkarılmalıdır. Psikolojik olarak yaşadığı düşünülen ve öğrenme güçlüğü ile ilişkilendirilen kaygı durumunun gerçekten bu öğrencilerde var olup olmaması tespit edilmeli ve gerekli müdahalelerin yapılması gerekmektedir.

Alan yazında kaygı ile ilgili yapılan çalışmaların sınav kaygısı, matematik kaygısı, sosyal kaygı ve bilgisayar kaygısı gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle anadili öğretimindeki becerilere ilişkin öğrencilerin yaşadıkları kaygıya ilişkin yapılan çalışmalar çok kısıtlıdır. Öğrenme güçlüğü çeken bireylerin yaşadıkları en önemli problem okuma becerisinde yaşanan güçlüklerdir. Okumada yaşanan bu güçlüklerin bireyde okuma kaygısı yaratıp yaratmadığına yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, bu araştırmanın problemi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma kaygı düzeylerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerin okuma kaygı düzeylerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniğiyle uygulanmıştır. Çalışmada, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığından tarama tekniği tercih edilmiştir. Tarama tekniğinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelleri, var olan durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak oluşturulan çalışma grubunu toplam 47 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler Ankara il merkezinden üst, orta ve alt sosyoekonomik bölgelerden birer okul seçilerek belirlenmiştir.



Tablo 1. Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Sınıf Bilgileri	5. Sınıf	12	25.5
	6. Sınıf	14	29.8
	7. Sınıf	11	23.4
	8. Sınıf	10	21.3
Öğrenim Görülen Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi	Yüksek	16	34
	Orta	16	34
	Düşük	15	31.9
Cinsiyet	Kız	23	48.9
	Erkek	24	51.1
Toplam		47	100

Veri Toplama Araçları

Öğrenme gücü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Maddeler olumsuzdan olumluya doğru ‘1= Hiçbir zaman, 2= Çok nadiren, 3=Ara sıra, 4=Genellikle, 5=Her zaman’ biçiminde beşli likert tipi dereceleme ile ölçeklendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 29 (minimum) ile 145 (maximum) arasında değişmektedir. Yüksek puan yüksek okuma kaygısını, düşük puan düşük okuma kaygısını göstermektedir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilmiştir (.92 >.70).

Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla okul idaresi ile görüşmeler yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Her okulun Rehberlik ve Araştırma Servisi ile görüşülerek, öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrenciler tespit edilmiştir. Uygulama zamanı öncesinde okul idaresi tarafından uygulamanın yapılacağı sınıf belirlenmiş ve öğretmenler bilgilendirilmiştir. Uygulama araştırmacının öğrencilere açıklamalar yapmasıyla başlamış ve öğrencilerin yaşadığı okuma güçlükleri nedeniyle her bir soru araştırmacı tarafından okunmuş, öğrencilerden her bir maddeyi dikkatle okumaları ve 5'den (Her zaman) 1'e (Hiçbir zaman) doğru kendilerine en uygun işaretlemeyi yapmaları istenmiştir. Uygulama her bir öğrenci için ayrı ayrı yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, çeşitli değişkenlere göre incelenirken, verilerin önce parametrik veya non-parametrik olma durumları incelenmiştir. Tüm verilerin parametrik olduğu belirlendikten sonra kaygı puanlarının cinsiyet değişimine göre farklılaşması T-Testi, sınıf düzeyine ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre farklılaşması ise ANOVA testleri kullanılarak belirlenmiştir. Çoklu kategorilerin yer aldığı durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Post-Hoc testleri kullanılmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin;

1. Okuma kaygısı düzeyleri
 - a- Sınıf seviyesine göre okuma kaygısı düzeyleri
 - b- Cinsiyete göre okuma kaygısı düzeyleri
 - c- Öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyine göre okuma kaygısı düzeyine ait bilgilere ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ait elde edilen bulgular bu kısımda sırasıyla sunulmuştur.

Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma kaygısı düzeyine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'deki gibidir:

Tablo 2. Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Düzeyleri

İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	ss
Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri	47	37	133	79,44	27,77

Tablo 2'deki bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan 47 bireyin ölçekten aldığı toplam puanların ortalaması 79.44 ve bu puanlara ilişkin standart sapmanın 27,77 olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygısı düzeyinin değerlendirilmesine göre, öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması okuma kaygısı düzeylerinin orta seviyeye yakın fakat altına bir seviyede olduğunu göstermektedir (Ort.: 79.44 < 87).

Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Okuma Kaygısı Düzeyleri

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri sınıf seviyesine göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	X	S	F	p
5. Sınıf	12	68,41	22,33	1,692	0,183
6. Sınıf	14	74,85	31,64		
7. Sınıf	11	91,36	20,86		
8. Sınıf	10	86	31,41		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p=0.183 > 0.05$). Bununla birlikte kaygı puanı ortalamaları sınıf seviyesine göre incelenecek olursa, 7. sınıfların (Ort.: 91) ve 8. sınıfların (Ort.: 86) aldığı kaygı puanları ortalama kaygı puanının (87) üstüne çıkarak daha yüksek okuma kaygısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Okuma Kaygısı Düzeyleri



Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı düzeyleri cinsiyete göre t testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	23	82,2	27,48	44,99	,676	,502
Erkek	24	76,7	28,37			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p=0,502 > 0.05$). Bununla birlikte kaygı puanı ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelenecek olursa, kızların kaygı puanlarının (Ort.: 82,2) erkeklerin kaygı puanlarından (Ort.: 76,7) daha yüksek olduğu görülmekle beraber her iki cinsiyette de kaygı puanları ortalamaları ortalamanın (87) altında kalmıştır.

Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Okuma Kaygısı Düzeyleri

112

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı düzeyleri öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyine göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Düzeylerinin Öğrenim Görülen Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Okul	N	X	S	F	p
Yüksek	16	88.5	33.94	1,63	,206
Orta	16	71	15,09		
Düşük	15	78.8	29,67		

Tablo 5’e göre; öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p=0.206 > 0.05$). Bununla birlikte kaygı puanı ortalamaları sosyoekonomik seviyeye göre incelenecek olursa, yüksek sosyoekonomik düzeyde (Ort.: 88.5) daha yüksek okuma kaygı puanlarına rastlanırken, orta (Ort.: 71)



ve düşük (Ort.: 78.8) sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin aldığı kaygı puanları ortalama kaygı puanının (87) altında kalarak daha düşük okuma kaygısına sahip oldukları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı düzeylerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, ortalamaya yakın fakat altında bir okuma kaygı düzeyinin varlığına rastlanmıştır. Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan (1999) çalışmalarında, disleksili üniversite öğrencileri ve normal öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında fark bulamadıklarını fakat yazma çalışmalarında kaygı yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Carroll ve Iles (2006) ise üniversiteli disleksili öğrencilerin normal öğrencilere göre oldukça yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Burada durumu, Meer, Breznitz ve Katzir (2016) de bahsettikleri şekilde özetlemek mümkündür; öğrenme güçlüğü/disleksi ile kaygı durumu ilişkilendirmiştir fakat çalışmalar kesin bir yargıya varmak için yetersiz kalmaktadır.

Çalışmaya göre öğrencilerinin okuma kaygılarında sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte kaygı puanı ortalamaları incelendiğinde sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin de arttığı görülmüştür. İlkokul ve ortaokulda öğrenim gören öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akranlarına göre yüksek seviyede kaygı yaşadıklarından bahseden çalışmalar mevcut olmakla birlikte sınıf seviyesine göre kaygı düzeyinin arttığını gösteren çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır (Alesi, Rappo ve Pepi, 2014; Mammarella ve diğerleri, 2016). Çalışmanın sonucu öğrencilerin yaşları arttıkça güçlüklerinin farkına vardıkları ve kaygılarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada, öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte kaygı puanı ortalamaları incelendiğinde kızların kaygı puanlarının erkeklerin kaygı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak; Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009), araştırmalarında öğrenme güçlüğü görülen kız çocuklarının sürekli kaygı puan ortalamalarını, erkek çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulmuşlardır. Yıldız ve Ceyhan (2016), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri bakımından kız ve erkek öğrencilerinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Çalışmanın bir diğer sonucunda ise, öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmadığıdır. Bununla birlikte kaygı puanı ortalamaları incelendiğinde yüksek sosyoekonomik düzeyde daha yüksek okuma kaygı puanı ortalamasına rastlanmıştır. Öğrenciden beklentilerin artması ve öğrencinin durumunun farkında olması gibi durumların kaygı düzeyinde de artışın yaşanmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Kaygı ve öğrenme güçlüğü arasındaki ilişki konusundaki çalışmaların hala araştırma konusu olması ve netlik kazanamaması nedeniyle, ülkemizde bu alana ışık tutacak çalışmaların sayısının artması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü, kaygı, düşük benlik algısı gibi psikolojik



etmenlerle yan yana getirilmiş ve gözlenmiştir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü çeken bireylerin kaygı düzeylerini olması gereken seviyede tutabilmek adına, güçlükleriyle bahsedebilecekleri eğitim ortamların yaratılmasının gerektiğine inanılmaktadır. Öğrenme güçlüğü hakkında eğitimciler, aileler ve bu güçlüğü çeken bireyler eğitilmelidir ve toplumsal farkındalığı arttıracak çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of psychological abnormalities*, 1-8.

Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology*, 76(3), 651-662.

Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1).

Cooper, S. A. (1997) Psychiatry of elderly compared to younger adults with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 10, 303–311.

Deb, S., Matthews, T., Holt, G., ve diğerleri (2001) *Practice Guidelines for the Assessment and Diagnosis of Mental Health Problems in Adults with Intellectual Disability*. Brighton: Pavilion.

Deniz, M. E., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3).

Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. New York, NY, US: W W Norton & Co.

IDEA (2004). Amerika Birleşik Devletleri Kamu Hukuku 94-142, *Individuals with Disabilities Education Improvement Yasası 2004*, 108. Amerika Birleşik Devletleri Kongresi.

Jensen, J. & Breiger D. (2005). Learning disorders. Cheng K, Meyers KM (Ed.), *Child and adolescent psychiatry* (s. 281–296). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. On yedinci baskı. Ankara: Nobel.

Kennedy, B. (2010). *Anxiety disorders*. Detroit, MI:Greenhaven Press.

Lyon GR, Fletcher JM, Barnes MC. (2003). Learning disabilities. Mash EJ, Barkley RA. (Ed.), *Child psychopathology* (s. 520-586). New York: LGuilford.



Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 130-139.

Meer, Y., Breznitz, Z., & Katzir, T. (2016). Calibration of self-reports of anxiety and physiological measures of anxiety while reading in adults with and without reading disability. *Dyslexia*, 22(3), 267-284.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015). *Mental disorders and disabilities among low-income children*. National Academies Press.

Raghavan, R. (1997) Anxiety disorders in people with learning disabilities: a review of the literature. *Journal of Learning Disabilities for Nursing, Health and Social Care*, 2, 3-9.

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5(4), 227-248.

Yıldız, M., ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN, 1308-2140.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York, NY: Plenum Press.

Zeidner, M., and Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Ed.) , *Handbook of Competence and Motivation*. London: Guildford Press.



E-TWINNING DÜNYASINDA TÜRKİYE

Dr. Öğretim Üyesi Filiz ELMALI

Fırat Üniversitesi

Pakize ACAR

Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu çalışmanın amacı binlerce öğretmenin dahil olduğu eTwinning ağını incelemek ve eTwinning ağıının Türkiye'deki kullanımını incelemektir. Bu bağlamda Türkiye tarihinde önemli bir yer tutan bu sebeple paylaşımların yoğun olacağı düşüncesiyle 23 Nisan 2018 tarihi temel alınarak etkinlikler incelenmek üzere seçilmiştir. Bu tarihte oluşturulan toplam 23 etkinlik tek tek incelenmiş olup etkinlikler oluşturulurken etkinlik ile ilgili detaylı bilginin verilir verilmeyeceği, katılımcı sayıları, oluşturulan etkinliklerle alakalı forum ve dosyalar kısmında bilgi alışverişi ve fotoğraf paylaşımı olup olmadığı, etkinliğin yerinde ya da çevrimiçi olarak yapılması hususları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Türkiye'deki öğretmenlerin eTwinning ağını etkin olarak kullanmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: eTwinning, öğretmenler, teknoloji

Giriş

21. yüzyıl dijital becerileri hayatın her alanında teknoloji kullanımını gerekli kılmaktadır. Her geçen gün teknolojik gelişmelerin ön plana çıktığı dünyada ve Türkiye'de bu gelişmeler eğitim sistemine de yansımakta, öğrenme öğretme sürecini etkilemekte, eğitime teknolojinin entegre edilmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu teknoloji entegrasyonlarından biri de Avrupa'daki okul topluluğu için oluşturulmuş e-Twinning faaliyetleridir. Bu çalışmada öncelikli olarak e-Twinning portalı tanıtılmış, akabinde portalın Türkiye'deki kullanımından bahsedilmiştir.

Türkiye'de Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu

Ülkemizde eğitim teknolojilerinin kullanım alanlarını genişletmek için bir takım çalışmalar yürütülmüş ve halen yürütülmektedir (Şendurur ve Arslan , 2017). Kurt (2014)'e göre Türkiye'de yürütülen ilk büyük ölçekli teknoloji entegrasyon projesi 1998-2007 yılları arasında yürütülen Temel Eğitim



Projesi'dir. Bu proje ile öğrenci ve öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlığını geliştirmek ve okullara bilgisayar sınıfları kurmak amaçlanmıştır. Bu projenin başlaması ile ülkemiz eğitimde inovasyon ve teknolojik entegrasyon sürecine girmiştir.

Kasım 2010'a gelindiğinde "her okula bilgisayar döneminden her sınıfa bilgisayar" dönemine geçiş ile sınıflarda teknolojinin etkin kullanılması ve öğrenci başarısının artırılması amacı güden Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) adlı proje başlatılmıştır. Eğitimde FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edebilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır. Bu prensiplerden yola çıkarak çözümü oluşturulmaya çalışılan başarı faktörleri beş temel esasa dayandırılmıştır (MEB, 2016):

1. Erişilebilirlik: Her an her yerde, zaman ve araçlardan bağımsız olarak hizmet sunabilmek.
2. Verimlilik: Hedef odaklı, daha verimli çalışma ortamları ve gelişim alanları sunabilmek.
3. Eşitlik (fırsat eşitliği): Tüm paydaşların en iyi hizmete erişebilmesini sağlayabilmek.
4. Ölçülebilirlik: Gelişimin doğru değerlendirilebilmesi için sürecin ve sonuçların doğru ölçülebilmesini sağlamak, buna göre düzgün geri bildirim verebilmek.
5. Kalite: Tüm eğitimin kalitesini ölçülebilir şekilde yükseltmek.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmeye başlanan bir diğer proje SENNET projesidir. SENNET Projesi (Special Education Needs Network) Avrupa Okul Ağı tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için yürütülen bir proje olup kaynaştırma eğitimi verilen çocukların bilgisayar teknolojileri (BT) becerilerinin geliştirilmesini hedef alan bir projedir. Kaynaştırma eğitiminden önce gerekirse bu çocuklar özel okullarda BT eğitimi alıp daha sonra kaynaştırma sınıflarına aktarılmaktadır. Proje, konu itibarıyla Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri alanına girdiği için Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile ortak bir çalışma içerisinde yürütülmektedir. Bu program, bağımsız modüller olarak online şekilde kullanılmak üzere planlanmıştır. (EBA, SENnet,<http://www.eba.gov.tr/sennet>, erişim: 24 Nisan 2018)

Fen, Teknoloji ve Matematik alanlarında gelişim, kalite ve ilerlemeyi sağlamak amacıyla uygulamaya konulan bir diğer proje Scientix Projesidir. Avrupa'daki 30 ülkenin katılım sağladığı bu projede fen öğretimindeki teknoloji kullanımını ve yaygınlaştırmayı planlayan bir topluluktur (Scientix, 2018). STEM ya da Türkiye'de FeTeMM olarak da bilinen bu proje de amaç öğrencilere fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarında yetkinlik sağlamak, bu alanları birleştirerek eleştirel düşünmeye, icat yapmaya, sorgulamaya, yeni ve özgün ürünler ortaya koymalarını sağlamaktır (Çolakoğlu, Gökben, 2017). Teknolojinin eğitimde etkin bir biçimde kullanılmasını sağlamak amacıyla Avrupa'da oluşturulan ve ülkemizin sonradan dahil olduğu e-Twinning faaliyetleri başlamıştır.



E-Twinning

e-Twinning Avrupa Birliği tarafından geliştirilmiş olan ve Avrupa'daki okullar arasında çeşitli ağ tabanlı öğrenme pratiklerinin gerçekleştirilebilmesi için BİT kullanımını destekleyen bir projedir (Bozdağ, 2017). eTwinning kendi web sitesinde iletişim kurmak, işbirliği yapmak, projeler geliştirmek ve bu projeler hakkında paylaşımlar yapmak, böylece Avrupa ülkelerindeki katılımcı okullardan birinde çalışan herhangi bir personele (öğretmenler, müdürler, kütüphaneciler v.b.) yönelik bir platform sunmak olarak nitelendirilir (eTwinning, 2018). E-Twinning projesi, Avrupa Birliği'nin e-Öğrenim Programının bir parçasından oluşup projenin ana hedefi, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanımı yoluyla tüm okul düzeylerindeki Avrupa okulları arasında ortak projelerin geliştirilmesi ile bir iş birliği çalışması ağı oluşturmaktır (Crewlay C. 2012). eTwinning, 33 Avrupa Ülkesinden 200 000'den fazla öğretmeni sanal ortamda birbirine bağlayan Türkçe dâhil olmak üzere 25 farklı dilde görüntülenebilen bir platform sunmaktadır (eTwinning, 2018).

2005 yılında Avrupa Komisyonu tarafından e-Öğrenim girişiminin kilit eylemlerinden biri haline getirilen eTwinning platformu 2007 yılından bu yana Yaşam Boyu öğrenme Programına sıkı bir şekilde entegre edilmiştir. Bu oluşuma ülkemiz 2009 yılında dahil olmuştur (e-Twinning, 2018). eTwinning ağı üç farklı grup tarafından yönetilmektedir (Bozdağ, 2017). Bunlardan birincisi Avrupa düzeyinde koordinasyon sağlayan Merkezi Destek Servisidir. Merkezi Destek Servisi 34 Avrupa Eğitim Bakanlığının uluslararası iş birliğinden oluşan European Schoolnet (Avrupa Okul Ağı) tarafından yönetilmektedir (eTwinning, 2018). Merkezi Destek Servisi Avrupa çapında öğretmenler ve koordinatör için etkinliklerin düzenlenmesinden ve e-Twinning platformunun hazırlanmasından sorumludur. İkincisi her ülkenin ulusal eğitim kurumları tarafından belirlenen Ulusal Destek Servisi (UDS)'dir ki UDS ülke çapında eTwinning'in geliştirilmesinden ve yaygınlaştırılmasından sorumlu Milli Eğitim Bakanlığının Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK)' ne bağlı bir birimdir. Bu birim, proje yapan öğretmenlere yine bu öğretmenlerin başvurusu ile gerekli kriterleri sağlamaları halinde ulusal kalite etiketi vermekle yükümlü birimdir. Üçüncü ve son olan UDS tarafından belirlenen ve daha çok eTwinning alanında başarı olan etwinnerlardan oluşan eTwinning koordinatörleridir. eTwinning il koordinatörleri çoğunlukla il milli eğitim müdürlüklerinin Ar-Ge birimlerinde çalışan il bazında eTwinningden sorumlu görevli kişilerdir.

eTwinning ağına eTwinning.net sitesinden ulaşılmaktadır. Temelde üç platformdan oluşan bu ağın web sitesinde karşımıza ilk çıkan alanı Portal kısmıdır. Bu kısımda eTwinning hakkında bilgi edinilebilmekte, mesleki gelişim sağlanmakta ve tüm dünyadaki eTwinning yapan okul, kurum ve öğretmenler haritadan ülke bazında görülebilmektedir. İkinci platform portala kayıt olup proje yapan öğretmenlerin bulunduğu alan olan eTwinning Live alanıdır. Bu alanda eTwinning'e ait bir profil olmakla birlikte eTwinning projeler oluşturabilmekte, farklı projelere katılabilmekte, kişileri itibat kişisi olarak ekleyip takip edebilmektedir. Yine bu platformda ortak bulma formlarından projelere hatta Erasmus+ projelerine dahi ortaklar bulunabilmekte, mesleki gelişim sağlanmaktadır. eTwinning Live platformunda bir diğer bölüm olan etkinlikler bölümünde belli tarih ve saatte tanıtım yapmak, ortaklarla



canlı bağlantı yapmak ya da belirli gün ve haftaları kutlamak için çevrimiçi ya da yerinde etkinlikler oluşturulabilmektedir. Bu etkinlikler oluşturulan tarih ve saatte en az 30 dakika en fazla 90 dakika olmak üzere açık kalmaktadır. Brüksel saatine göre ayarlanan etkinliklere giriş yapmak için belli katılımcı sayısını aşmamış olmak ve zamanında toplantıya katılmak gerekmektedir. Canlı bağlantı etkinliklerinde Adobe Connect programı ile bağlantı sağlanmakta ve ortaklar ya da katılımcılar görüşme gerçekleştirebilmektedir. Etkinliklerde her ülkeden katılımcı ve ortak bulunabilmektedir. Üçüncü ve son bölüm sadece bir projede yer alan öğretmenlere açılan Twinspace bölümüdür. Bu bölüm her proje için ayrı ayrı sistem tarafından otomatik olarak oluşturulmaktadır. Beş projede yer alan bir eTwinning'in beş projesi için ayrı ayrı Twinspace platformları mevcuttur. Bu platformlarda da proje koordinatörleri ve ortaklar öğrencilerle projelerinin gerekli çalışmalarını yürütebilmektedir. 2018 eTwinning verilerine göre ülkemiz portalına kayıtlı 130705 öğretmen ve 23192 projeye sahip olmakla Avrupa'da birçok ülkeyi geride bırakmış ve birinciliği elde etmiştir (e-Twinning, 2018). Bu verilerde gösteriyor ki Türkiye'de eTwinning alanında yapılan çalışmalar incelemeye değer bir seviyededir. Fakat bu alanda ülkemizde yapılan çalışma ve incelemelerin sayısı oldukça azdır. Bu açığı kapatmak ve binlerce öğretmenin dahil olduğu eTwinning ağını incelemek üzere bu çalışma yapılmıştır.

Yöntem

Teknoloji entegrasyonu üzerine genel olarak birçok araştırma yapılmış olmakla birlikte ülkemizde eTwinning ve eTwinning portalı ile ilgili çalışmalar bulunmamaktadır. Bu çalışma eTwinning portalında yer alan etkinliklerin amaçları ve sonuçlarını niteliksel olarak irdelemek üzere yapılmıştır. Bu araştırmada incelemek üzere Türkiye tarihinde önemli bir yer tutan bu sebeple paylaşımların yoğun olacağı düşüncesiyle 23 Nisan 2018 tarihi temel alınarak etkinlikler incelenmek üzere seçilmiştir. Bu tarihte oluşturulan toplam 23 etkinlik tek tek incelenmiş olup etkinlikler oluşturulurken etkinlik ile ilgili detaylı bilginin verilip verilmediği, katılımcı sayıları, oluşturulan etkinlikle alakalı forum ve dosyalar kısmında bilgi alışverişi ve fotoğraf paylaşımı olup olmadığı, etkinliğin yerinde ya da çevrimiçi olarak yapılması hususları incelenmiştir.

Bulgular

eTwinning portalında yer alan etkinlikler bölümünün detaylı incelenmesi amacı taşıyan bu çalışmada 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında oluşturulan 23 adet etkinlik tespit edilmiştir. Tablo 1'de bu etkinlikler etkinlik türü, katılımcı sayısı, etkinlikle ilgili bilgi paylaşımı durumu, dosya paylaşımı durumu ve forum kullanımı durumlarına detaylı olarak verilmiştir.



Tablo 1. Etkinlikler ile ilgili bilgiler

Etkinlik No:	Tür	Bilgi paylaşımı	Katılımcı sayısı	Forum	Forum Kullanım durumu	Dosya Paylaşımı	Dosya paylaşım durumu
1	Yerinde	Detaylı	16	Var	Kullanılmamış	Var	Kullanılmamış
2	Yerinde	Az bilgi	57	Var	Kullanılmamış	Var	Kullanılmamış
3	Yerinde	Boş	18	Var	Kullanılmamış	Var	Kullanılmamış
4.	Yerinde	Az bilgi	10	Var	Kullanılmamış	Var	Kullanılmamış
5.	Yerinde	Az bilgi	134	Var	Mesajlaşma	Var	Kullanılmamış
6.	Yerinde	Az bilgi	46	Var	Kullanılmamış	Var	Kullanılmamış
7.	Yerinde	Davet niteliğinde	9	Var	Kullanılmamış	Var	Kullanılmamış
8.	Yerinde	Davet niteliğinde	52	Yok	-	Yok	-
9.	Yerinde	Az bilgi	37	Var	Kullanılmamış	Var	Kullanılmamış
10.	Yerinde	Davet niteliğinde	25	Yok	-	Var	Kullanılmamış
11.	Yerinde	Açıklayıcı	54	Yok	-	Yok	-
12.	Yerinde	Az bilgi	83	Yok	-	Var	Kullanılmamış
13.	Yerinde	Az bilgi	38	Yok	-	Var	Kullanılmamış
14.	Yerinde	İçerik bilgisi İngilizce	116	Var	Kullanılmamış	Var	Kullanılmamış
15.	Yerinde	Az bilgi	6	Yok	-	Var	Kullanılmamış
16.	Yerinde	Az bilgi	21	Var	Kullanılmamış	Yok	-
17.	Yerinde	Az bilgi	61	Var	Mesajlaşma	Var	Görseller, video
18.	Yerinde	Az bilgi	70	Var	Kullanılmamış	Var	Kullanılmamış

19.	Yerinde	Az bilgi	23	Var	Kullanılmamış	Yok	-
20.	Çevrimiçi	Açıklayıcı	23	Var	Mesajlaşma	Yok	-
21.	Yerinde	Yok	1	Yok	-	Yok	-
22.	Çevrimiçi	Açıklayıcı	10	Yok	-	Yok	-
23.	Çevrimiçi	Açıklayıcı	10	Yok	-	Var	Görseller

Tablo 1’de görüldüğü üzere, oluşturulan etkinliklerin; etkinlik türü olarak; 20 tanesi yerinde ve 3 tanesi çevrimiçi olarak düzenlenmiştir. Çevrimiçi etkinlik sanal olan etkinliklerdir ve eTwinning Live üzerinden kolaylıkla yapılır. Yerinde etkinlik ise gerçek bir etkinliktir. Yani okulda veya başka bir yerde yapılabilir (Twinning, 2018). Etkinlikler organize edilirken yapılacak olan etkinlikler ile ilgili etkinliği açıklayıcı bilgilerin yazılması istenir. Bu bilgiler ne kadar açıklayıcı olursa etkinlik o kadar amacına ulaşmış olur. Oluşturulan etkinliklerden 5 tanesi açıklayıcı ve detaylı olarak oluşturulurken bir tanesi İngilizce olarak açıklayıcı bir şekilde oluşturulmuş. Diğerlerinde ise yeterli açıklama bulunmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda ekran görüntüsü ile görselleri bulunan Resim1 de etkinliklerden biri ile ilgili yeterince bilgi varken Resim2 de daha az bilginin olduğu görülmektedir. Katılımcı Sayısı Olarak; Katılımcıların etkinlikten etkinliğe değiştiği kimi etkinlikte 100’den fazla katılımcı olmakla birlikte kimi etkinlik tek basamaklı katılımcı sayılarıyla değişkenlik gösterildiği görülmektedir.



23rd April National Sovereignty and Children's Day

Kayıt tarihi: 08.03.2018

[BILGI](#) | [KATILIMCILAR](#) | [FORUM](#) | [DOSYALAR](#)

ADET BEĞENME 0

Organize eden

 [Redacted]
[Redacted]
[Redacted], Türkiye

Bu etkinlik hakkında

Many people in Turkey commemorate the first gathering of the Grand National Assembly (the Turkish Parliament), which took place on April 23, 1920, by attending local ceremonies or laying wreaths at monuments of Mustafa Kemal Atatürk, the founder of the Turkish Republic. The biggest ceremony takes place at the Atatürk Mausoleum in Ankara. Because Atatürk dedicated the Turkish Republic to children, Turkish schoolchildren take seats in the Parliament for the day and symbolically govern the country. They elect a president who then addresses the country on national television. Children's festivals take place throughout the country. The state-run Turkish Radio and Television Corporation (TRT) brings children, aged eight to 14, from different countries

Resim 1- Bilgi kısmının kullanımı ile ilgili görsel



The screenshot shows the event page for '23 NİSANDA DİRİLİYORUZ'. The page includes a calendar icon, the event title, the registration date (11.04.2018), and navigation tabs for 'BILGI', 'KATILIMCILAR', 'FORUM', and 'DOSYALAR'. A button for '# ADET BEĞENME' with a count of 0 is visible. The 'Organize eden' section shows the organizer's name and affiliation, and the 'Bu etkinlik hakkında' section provides a brief description of the event.

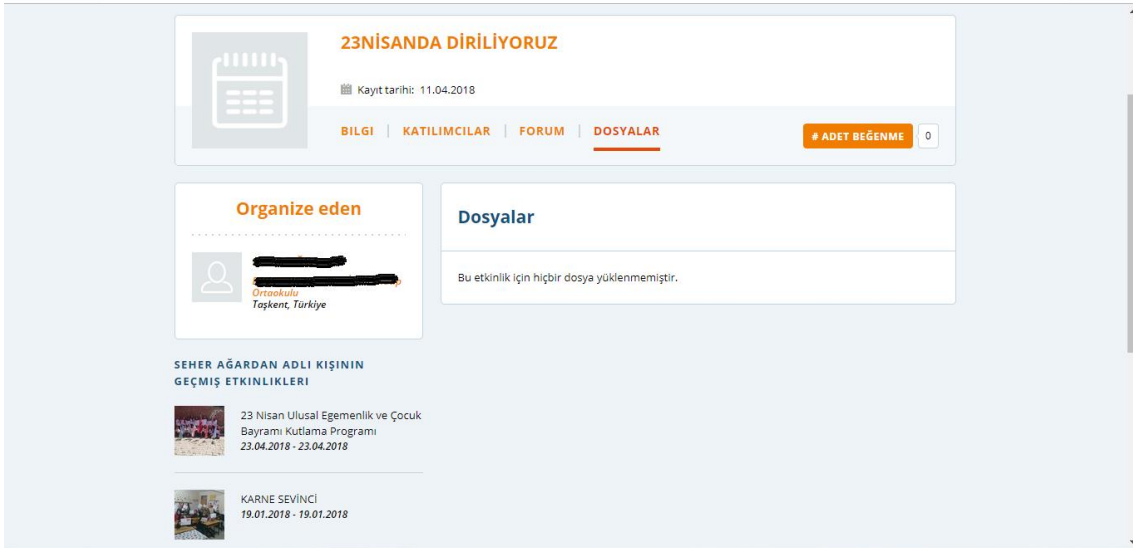
Resim 2 Bilgi kısmının kullanımı ile ilgili görsel

Forum, etkinlikler oluşturulurken iletişimin sağlandığı mesajlarla gerekli diyalogun sağlandığı alandır. Gerek proje kurucuları gerek üyeler yapılan etkinliklerle ilgili bilgi ve iletişimi bu kanal yoluyla gerçekleştirirler. Bu alanın kullanılması beraberlik ve iletişim sağlamlığı açısından önemlidir. Araştırılan etkinlikte Tablo1’de de görüldüğü üzere 23 etkinliğin 14 tanesinde forum alanı açılmış açılan bu forum alanından da sadece 2 tane etkinlikte mesajlaşmanın sağlandığı görülmüş forum kısmında herhangi bir paylaşımda bulunmayan etkinliklerden bir tanesinin ekran görüntüsü de Resim 3 gösterilmiştir.

eTwinning portalı, yapılan etkinlik ile ilgili görsellerin, videoların ya da çeşitli dosyaların paylaşıldığı dosya paylaşımı alanı imkânını üyelerine sunmaktadır. Yine Tablo1’deki verilere göre araştırılan 23 etkinliğin 16 tanesinde dosyalar sekmesinin açık tutulduğu fakat açılan bu 16 adet dosya sekmesinin yalnızca 2 tanesinde paylaşımların yapıldığı görülmüştür. Ayrıca yedi etkinlikte ise dosya paylaşımı kısmının hiç kullanılmadığı görülmüştür bununla ilgili bir görsel Resim 4 paylaşılmıştır.



Resim 3 Forum kısmının kullanımı ile ilgili görsel



Resim 4 Dosyalar kısmının kullanımı ile ilgili bir görsel

Sonuç ve Tartışma

Avrupa toplulukları arasında bir bağ kuran, okullar arası iş birliği sağlayan ve Avrupa'daki okullar için oluşturulmuş bir topluluk (eTwinning, 2018) olan eTwinning geniş bir spektrumla hizmet sunmaktadır.



Ayrıca, eTwinning teknoloji entegrasyonu uygulamaları proje tabanlı teknoloji kullanımı için de fırsatlar sunmaktadır (Bozdağ, 2017).

Bu çalışmada eTwinning platformunun tanıtımıyla beraber yine bu platformda oluşturulan etkinliklerin önemi üzerinde durulmuş ve özellikle ülkemiz açısından önemli bir tarih olan 23 Nisan tarihinde gerçekleştirilen etkinlikler doküman analizi yöntemiyle incelemiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında eTwinning'in platformunda oluşturulan etkinliklerin istenilen seviyede kullanılmamış olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen tarih içerisinde yalnızca Türk kullanıcılar tarafından oluşturulan etkinliklere katılımları ile gerçekleştirilen paylaşımların oranları doğru bir şekilde seyrelmemektedir. Buda etkinliklerin tam anlamıyla amacına ulaşamadığını, birçoğunun yüzeysel kaldığını göstermektedir.

Özellikle katılımcıların etkinlikleri oluştururken etkinliğin amacına uygun forum kısmını kullanmaları ve dosya paylaşımı alanı açılmış ise etkinliklerle ilgili dosyaların yüklenip bunu diğer katılımcılarla paylaşmaları etkinlikler alanının kullanımı açısından büyük önem arz etmektedir. Son olarak bu alanda konusuna uygun paylaşımlarda bulunan ve canlı bağlantılarla derslerini zenginleştiren öğretmenlerimizin çaba ve gayretleri de takdir edilmelidir.

Türkiye'de binlerce öğretmenin ve öğrencinin aktif olarak kullandığı eTwinning platformunun her alanı araştırmaya ve incelemeye değerdir. Bu araştırma sadece etkinlikler üzerinde yoğunlaşırken bu alanda niteliksel çalışmaların artması ve eTwinning platformunun daha etkin kullanımı için kullanıcıları teşvik edecek çalışmalar yapılması önerilmektedir.



Kaynakça

Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de Okullarda Teknoloji Entegrasyonu. eTwinning Örneği Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1 (1), 42-64.

Crewlay C. (2012). “Baştan Sona eTwinning Yolculuğu” Yayınlayan Kuruluş: *European Schoolnet*, 61 Brüksel: 10-16.

Çolakoğlu, M. H., & Gökben, A. G. (2017). Türkiye’de eğitim fakültelerinde fetemm (stem) çalışmaları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 46-69.

eTwinning. (2018). <http://etwinning.meb.gov.tr/et1/> Kasım 18, 2018 tarihinde alındı.

Kurt, S. (2014). Creating technology-enriched classrooms: implementational challenges in Turkish education. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 90-106

MEB. (2018). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> Ekim 05, 2018 tarihinde alındı.

Scientix. (2018), <http://scientix.meb.gov.tr/> erişim: 24 Nisan 2018

Şendurur, P & Arslan, S. (2017). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunu Etkileyen Faktörlerdeki Değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (43), 25-50.



İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Öğr. Gör. Sevcan BAYRAK ÇELİK

Fırat Üniversitesi Karakoçan Meslek Yüksek Okulu

Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Programı

Öz

Okul öncesi eğitim bir binanın temeli olarak düşünülür. Çocuk bu temele ne kadar çok sağlam adım atarsa ileriki yaşantısında da ok adar rahat hareket eder. Çocuk aileden ilk defa ayrılıp eğitim ortamına okul öncesiyle başlar. Ancak bazı ebeveynler okul öncesi eğitimin sadece oyun odaklı olduğunu ve bazı ebeveynler çok masraflı gördüğünden çocuğunu okul öncesi eğitime göndermek istemediklerini ifade ederek okul öncesi eğitimin şart olduğunu çünkü okul öncesi eğitim almamış çocuk aileden ilk defa ayrıldığı için öğretmenler 1 sınıf da oryantasyon haftası olmasına rağmen bu sancılı süreci biraz zor atlatıklarını ifade ederek bu süreçte aile bizim için çok büyük bir önem taşıdığını ve sürekli aileyle iletişim halinde olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmamızın amacı eğitim öğretim süresince çocuklarda sosyal- duygusal alanlardaki gelişimi hakkındaki düşünceleri ve çözüm önerileri geliştirmektir. Elazığ il merkezinde bulunan bir birinden bağımsız 10 sınıf öğretmeniyle çalışma yapılmıştır. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacıların hem görüşmenin genel akışı hakkında bir fikir sahibi olmalarını, hem de gerekli durumlarda sorulan ilave soru-larla araştırmacı katılımcı arasındaki etkileşimin zenginleşmesini sağlanmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Giriş

Eğitim çocuğun okul öncesi eğitimle başlayıp süregelen uzun ve zorlu bir yoldur. Bu yolda ailelere ve öğretmenlere büyük işler düşmektedir. Değişen ve gelişen eğitim sistemi dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek için, çağın beklentilerine cevap verebilmek ve sürekli araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştiren, özgüven duygusu yüksek bireyler yetiştirmek ve böylelikle eğitim sistemini daha kaliteli ve öğrenci başarı düzeylerini artırarak ve eğitim sisteminin daha işlevsel hale getirebilmek amacıyla sürekli eğitimde yenilikler yapılmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).yapılan yeni eğitim sistemiyle eğitim 4+4+4 şeklinde düzenlenmiştir. Ancak eğitim ilk önce okul öncesi eğitimle başlar çocuk aile ortamından ayrılarak ailesinin dışında da bir hayatın olduğu ve bu hayatın içinde kendi ayakları üzerinde durması gerektiği bilincine varmalıdır. Çocuk okula başladığında duygusal olarak bir



çöküş içine girebilir ancak eğitimciler ve aile desteğiyle en alt seviyeye düşürülebilir. Aydoğmuş (2001,156)'a göre çocuklar özellikle okula başlarken bir okul korkusu adını alan “okula gitmeyi reddetme” ve çeşitli uyumsuz davranışlar sergileyebilir. Özellikle karın ağrısı ve mide bulantısı en sık görülen davranışlardır bu uyumsuzluk sorunları görülebilir ve çok aşırı boyuta ulaşırsa tedavi edilmesi gereken bir durum olduğunu bunun önlemi alınmadığı takdirde çeşitli sorunlar teşkil edeceğini belirterek okul fobisinde ger-çek sebebinin, anneden ayrılma korkusu ve kaygısı olduğu bu süreçte öğretmen çocuğa sevgisi-ni hissettirmesi bu sorunun kolayca atlatılacağı sonucuna varmıştır. Okul korkusu bireysel özellikler olarak yada anne baba tutumlarının çok etkisi olduğu düşünülmektedir. Okula uyum süreci aslında karışık bir süreç olarak tanımlandığından stres, kalıtsal ve yaşantı sal bireysel farklılıklar, telafi edici deneyimler, çevre niteliği ve fırsatlar gibi özelliklerin yanı sıra özsaygı ve başa çıkma becerilerinin de önemli olduğunu ifade etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim almayan ve okula yeni başlayan çocukların okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları ve eğitim sistemi boyunca yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlar doğrultusunda bu sorunları atlatmak için çözüm önerileri olarak neler geliştirmektedir. Nitel durum araştırması, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır yani; bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır. Nitel çalışmalarda kullanılan tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tek-niğinde veriler, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış sorular yoluyla elde edilmektedir. Hazırlanan görüşme formu, soruların örneklem grubu tarafından esnek bir şekilde cevaplanma-sına imkan vermektedir (Türnüklü, 2000; Büyüköztürk vd.,2017).

Çalışma Gurubu Seçimi

Çalışma gurubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında elazığ il merkezinde biri birinden bağımsız 10 sınıf öğretmeniyle görüşme yöntemi kullanılmış. Öğretmenler Ö1. Ö2 şeklinde kodlama yöntemiyle kullanılacağı belirtilerek öğretmenlerin katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler araştırmacı-lar tarafından çözümlenmiştir. Örneklem cevaplarında en çok kullanılan kelimeler tema haline getirilmiş, oluşturulan temaların örneklem grubu tarafından kaç kez tekrarlandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin aynı ifadeleri kaç defa tekrarladığı ve ifadelerin karşılığı, sayı değeri olarak belirtilmiştir. Bu sayı değerleri, oluşturulan tablolarda (x) değeri olarak ifade edilmiştir. Betimlenen tablolar yoluyla sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim almamış çocuklarla okula uyum sürecinde ve eğitim dönemi içerisinde yaşanan sorunlar ve çözüm yolları araştırılmış ve görüşleri genel olarak belirlenmeye çalışılmış-tır.

Bulgular



Sınıf öğretmenlerine on kişiye uygulanan görüşme formu yoluyla araştırma amacına uygun olarak hazırlanan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocuklarda Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencileriniz Var mı?
- 2) Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencilerin Gösterdiği Davranışlara Nelerdir?
- 3) Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Olarak olumlu davranış sergilemesi için çözüm önerileriniz nelerdir?

Tablo 1. Öğretmenlerin Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencileriniz Var mı? Soruna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı Görüşler

Görüşler	x
Evet	6
Hayır	4

Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Öğretmenler okula başlarken uyum sorunları yaşayan öğrencileriniz var mı sorusuna altı öğretmen sorun yaşadıklarını ve bu sorunu yaşama sebebi olarak Çalışmaya katılan Ö1, Ö2, Ö3, öğretmenler çocukların okul öncesi almadıklarını bu sebeple okulda kalma korkusu ve aileden ayrılma korkusu olarak ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan Ö4,Ö5,Ö5, öğretmenler çocukların okul öncesi eğitim aldıklarını ancak okula gelişte ilk hafta küçük çapta sorunlar çıktığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler çözüm olarak uyum haftasında genel olarak eğitimi daha kısa ve ailelerinde belli saatler arasında çocuklarıyla vakit geçirmelerine fırsatlar vererek bu sorunu çok büyük sorun yaşamadan atlattıklarına yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2.Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencilerin Gösterdiği Davranışlara Nelerdir? Soruna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Görüşler	x
Okula gelmede isteksizdir. 4	
Okula zamanında gelmez. 3	
Katıldığı oyunlarda kısa süre kalır. 2	
Liderlik özelliği yoktur. 1	
Eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmaz. 3	
Merhaba, günaydın, iyi günler vb. kelimeleri günlük hayatta kullanmaz. 2	
Okul ve sınıf içi kurallara uymaz. 2	
Arkadaşlarıyla birlikte olmak istemez. 2	
Oyunlara katılmaz. 3	
Sosyal etkinliklerde görev almaz. 4	
Nezaket ve görgü kurallarına uymaz. 3	
Yeni durumlara kolay uyum sağlamaz. 2	
Duygularını ifade etmez. 2	
Söz alarak konuşmaz. 2	

Arkadaşlarıyla işbirliği yapmaz

1

Sınıfta çekingen davranış sergiler.

3

Tablo 2’de yer alan x sayı değerleri, belirtilen görüşün kaç öğretmen tarafından kullanıldığını göstermektedir. çocuklar okula başlarken gelmek istememe sebepleri olarak çocuk hiç ailesinden ayrılmadığı için okula gelmede isteksiz olurlar. Eğitim öğretime özellikle sabah devresinde olan çocuklar gelmek istemez çünkü sabah erken saatte uyanan çocuklar genelde bahane olarak karın ağrısı bahaneleri üretiyorlar. Çocuklar katıldığı oyunlarda kısa süre kalarak çeşitli bahaneler üreterek oyunlarda kalmak istemez ve genelde çekingen içe kapanık liderlik özelliği taşımazlar. Çocuklar genelde eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmak istemez genelde çocukların tercih ettiği oyuncaklar diğer çocuk için çok cazip olduğundan çocuklar sürekli arkadaşının elindeki oyuncakı almak isterler ve bunun için sürekli ağlama ve hırçın davranışlar sergilerler. Çocuk okula geldiğinde nezaket kuralları olarak günaydın vb.. cümlelere cevap verememe nedeni olarak utangaç davranışlar sergilediğinden dolayı söylemek istemezler. Çocuklar Sosyal etkinliklerde kendi isteğiyle görev almak istemezler. Bunun sebebi olarak içe kapanık bir tutum ve davranış içinde oldukları için duygularını pek ifade edemezler ve çevreyi temiz tutma konusunda gereken özeni göstermede biraz yetersizler. Öğretmenler okul öncesi eğitim almayan çocuklar genel itibarıyla sınıf içerisinde söz alma davranışı olmadığından sınıf kuralları ve Duygularını ifade etme konusunda çekingen davranış içinde olduklarından dolayı okula uyum sürecinde bazı sıkıntılar yaşandığı ve bu süreçte ailelerden sürekli destek alarak bu süreci daha kısa sürede atlattıklarını ifade ederek okul öncesi eğitim alan çocuklarda her hangi bir sorun yaşanmadığını dile getirerek okul öncesi eğitimin çok önemine değinerek mutlaka çocukların eğitim alması aileler ve biz sınıf öğretmenleri için yararlı olduğunu ifade ettiler.



Uyum Sorunu Yaşayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Olarak olumlu davranış sergilemesi için çözüm önerileriniz nelerdir sorusuna öğretmenlerin görüşleri.

Öğretmenler ailelerin okul öncesi eğitimin çocukların eğitim öğretim hayatını kolaylaştırmak için çocuklar eğitim aldığı anda çocukların okula gelemede daha istekli oldukları ve sınıf içerisinde daha yapıcı davranışlar sergilediklerini ifade ederek çocukların ve biz öğretmenler için daha sakin bir dönem olarak geçtiğini ifade ederek biz öğretmenler olarak uyum haftasında genel olarak daha çok oyun ve sosyal etkinlikler yapıldığını bu süreçte ebeveynlerin eğitim kurumunda çocukların göremeyeceği alanlarda beklettiklerini çocuk ailesinin orada olduğunu bilmesi ilk haftalarda uyum sorununu en aza indirdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların daha çok arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirmesini bu süreçte bir biriyle kaynaşan çocuklar daha yapıcı tutum ve davranış sergileyerek okulu sevme konusunda yapıcı davranış sergiliyorlar.

Sonuç

Sınıf öğretmenleri genel olarak okul öncesi eğitim almayan çocuklarda daha çok uyum sorunu yaşadıklarını bunun sebebi olarak çocuklar sürekli ev ortamında ve ebeveyn kontrolü altında davranış sergiledikleri için çocuklar yardımlaşma ve sınıf kurallarına çok hakim olmadıklarından kaynaklandığını ifade ederek bu sürecin normal bir davranış olduğunu okulun ilk haftalarında daha çok sosyal aktiviteli etkinlikler seçtiklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar genelde daha çok içine kapanık sosyal olarak kendini ifade etmede liderlik ve etkinliklere katılım konusunda yetersizler biz öğretmenler daha çok eğitimin ilk haftasında çocukların yardımlaşma ve paylaşma duygularını aşılayarak bu süreci ebeveynlerin desteğiyle daha rahat atlattıklarını ifade etmişlerdir.

Kaynakça

Çelen, F., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim sistemi ve PISA sonuçları. Akademik Bilişim, 2-4.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.



KÖY ENSTİTÜLERİNDE KÜTÜPHANENİN YERİ

Öğr. Gör. Okan Koç
Balıkesir Üniversitesi

Öz

Köy enstitüleri eğitim tarihimizin önemli örnekleri arasında yer almaktadır. Enstitülerde kuruluş felsefesine uygun olarak bireyin temel ve uygulamalı bir eğitim sürecine dahil edilmesi amaçlanmıştır. Müfredatta genel kültür dersleri ile birlikte tarım ve teknik konulu derslerde yer almaktadır. Okuryazar nüfusun 1935- 1950 yılları arasında oldukça düşük olması sebebiyle Türkçe öğretimi ve okuma alışkanlığı önemli bir yere sahiptir. Her öğretmen, öğrenci için bir rol model olarak görülmüş ve öğretmenlerin bireyde okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığı oluşturması hedeflenmiştir. Bu amaçla enstitülerin temel bileşenleri arasında kitap ve kütüphane önemli bir yer edinmiştir. Araştırmamızda Köy Enstitülerinin eğitim tarihimiz açısından önemine değinilirken, ayrıca temel bileşenleri arasında yer alan ve eğitimin bir parçası olarak görülen kütüphaneler değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, Okul kütüphaneleri, Kütüphane

132

PLACE OF LIBRARY IN VILLAGE INSTITUTES

Abstract

Village institutes are important examples of our educational history. In accordance with the founding philosophy of the Village Institutes, it was aimed to include the individual in a basic and applied education process. In the curriculum, courses on agriculture and technical courses are given along with general culture courses. Since the illiterate population was quite low between 1935 and 1950, Turkish education and the habit of reading books had an important place. Each teacher was seen as a role model for the student and it was aimed that teachers would create a habit of reading and using library in the individual. For this purpose, books and libraries have an important place among the main components of the Village Institutes. In our study, the importance of the Village Institutes in terms of our educational history was mentioned. In addition, the libraries which were accepted as part of the education in Village Institutes were evaluated.

Key Words: Village Institutes, School libraries, Library



Giriş

Eğitimin bireyi toplumsal norm ve değerlere uyum sağlayarak, hakim kültür ve ideolojinin aktarılması noktasında önemli bir yeri vardır. Toplumsal anlamda gelişimin sürdürülmesi eğitimle mümkün olabilmektedir. Birey eğitimle birlikte yaşam içerisinde karşılaştığı sorunlara çözüm önerileri getirmekte, sorgulayıcı bir anlayışa sahip olarak daha kaliteli yaşam şartlarını sahip olmaya çalışmaktadır.

Eğitim kurumları bilginin yanı sıra ulusal kimliğin oluşturulması, toplumsal değerlerin kazandırılması, ekonomik koşulların iyileştirilmesi ve yeni alışkanlıkların oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Toplumsal anlamdaki değişimin ön koşullarından birisi de sonuç olarak eğitim kurumlarındaki değişimle mümkündür.

Osmanlı Devleti'nde eğitim kurumları genel olarak din eğitimi veren mahalle mektepleri ve medreseler ile, klasik bilim eğitimi veren idadiler, rüştiyeler, öğretmen okulları ve son olarak azınlıklara ait okullardan oluşmaktadır. Okulların kent merkezlerinde yer alması, kırsal yerleşim ve köylerde yaşayan bireylerin eğitime ulaşmasına engel teşkil etmektedir.

Osmanlı'da köylerde bireyin eğitiminden sorumlu tutulan din adamlarının yerini, Cumhuriyet ile birlikte öğretmenlerin yer alması ön görülmüştür. Cumhuriyet rejiminin köylerdeki temsilcisi öğretmendir. Köylerin kalkınmasında, köylünün eğitilmesinde, sorunlarına çözüm önerilerinin sunulmasında, liderlik edilerek yönlendirilmesinde Enstitülerden mezun olan öğretmenlere büyük önem verilmiştir.

Okullarda okuma-yazma, matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya, mantıki felsefe gibi derslere çok az yer verilirken, öğrencilerde sorgulama ve düşünme alışkanlığı oluşturma noktasından uzak durulmuştur (Tonguç, 1998). Dinsel metinlerin ezberine dayalı sürdürülen, öğrencinin ne okuduğunu anlamadığı, araştırma, gözlem ve sorgulamanın yer almadığı bir eğitim anlayışı bireyleri olumsuz yönde etkilemiştir (Karal, 1956).

Tanzimat dönemiyle birlikte ilköğretimin yaygınlaştırılması hedeflenmeye başlamış; ancak ilerleme kaydedilememiştir. Rüştiyeler ve orta mektepleri çoğaltılmış, bu okullardaki ders içerikleri temel bilimler ve dini bilgilerin aktarıldığı bir yapıya dönüştürülürken, istenilen başarı yakalanamamıştır (Akyüz, 2008: 89).



Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte toplumsal değişim ve dönüşüm noktasında, gereksinimleri karşılayacak, yeni ideolojinin değerlerine uygun insan gücü yetiştirecek eğitim kurumlarına gereksinim duyulmuştur. Bir yandan yeni rejimin devamını sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi hedeflenirken, diğer taraftan ekonomik kalkınmanın sağlanabilmesi için nitelikli insan gücünün ortaya çıkarılması hedeflenmiştir (Eskicumalı, 2003).

Ekonomik ve toplumsal kalkınmanın sağlanabilmesi doğrultusunda kırsal yaşamın yeniden kurgulanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda köylerdeki eğitim ve yapılanma sorununun ortadan kaldırılması ön görülmüştür. Köylerde uygulanacak eğitim kentlerdekinden farklı yapılandırılacak olup, üretimi destekleyecek, yaşamı kolaylaştıracak unsurlar da barındırmaktadır.

Kurulacak köy okulları ile bireyler küçük yaşlardan itibaren üretime dahil edilmekte, yaşamın zorluklarıyla mücadele edebilmek için donatılmakta, köy yaşamı konusunda bilgi ve becerileri artırılması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada, Köy Enstitüleri'nin kuruluş amacına değinilerek, eğitimin temel bileşenleri arasında görülen kütüphanenin yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Köy Enstitülerinde bireylerin yaşam boyu okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığı doğrultusunda katkılarına yer verilmiştir.

Köy Enstitülerinin Kuruluş Amaçları

134

1935 yılında gerçekleştirilen bir çalışma ile ülke nüfusunun büyük bir bölümünün köylerde yaşadığı ortaya konulmuştur. Nüfusun %80'ine yakın bir kısmı köylerde yaşarken, bu insanların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak okul sayısı oldukça yetersizdir. Okul olan yerlerde ise öğretmen sıkıntısı görülmektedir. Öğretmen sıkıntısındaki en büyük neden kentten köye gelen öğretmenlerin buralara ayak uyduramaması olarak gözükmektedir. Köylerde insanlar bulaşıcı hastalıklarla ilkel yöntemlerle mücadele etmeye çalışmakta, ihtiyaçlarını karşılayamaz haldedir. Okuma ve yazma oranı da doğal olarak oldukça düşüktür (Tonguç, 1946).

1935 Yılı Okuma-Yazma Nüfus Oranları	
Okuma-Yazma Bilen Nüfus Oran	Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfus Oran
% 15	%85
Şehir ve Kasabalardaki Nüfus	Köylerdeki Nüfus
%23,5	%76,5

Tablo 1. 1935 Yılı Okuma-Yazma Nüfus Oranları

Aynı yıllarda okul bulunmayan köy ve kasaba sayısının 31 bin civarında olduğu, en az 80-90 aralığında öğretmene ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir (Bahadır, 1994).

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



Devletin eğitim-öğretim için ayırmış olduğu bütçe yeterli gelmiyor, öğretmen açığı hızla artış gösteriyordu. 1928-1933 yılları arasında çeşitli sebeplerle meslekten ayrılan öğretmen sayısı 4 565 olarak tespit edilmiştir (Sakaoğlu, 1991). Bütçeyi arttırmak dönem şartlarında mümkün gözükmediğinden köylerde eğitim- öğretimi destekleyecek projelere gereksinim duyulmuştur (Arslan, 2006).

Köylü gibi düşünecek, köylünün ihtiyaçlarını ön plana alacak, eğitim ve öğretimi bu doğrultuda planlayacak bir aydına gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda İsmail Hakkı Tonguç ismi ön plana çıkmış olup, 3 Ağustos 1935’ te Köy Enstitüleri hareketi başlamıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve sonrasında göreve gelen Hasan Ali Yücel yapılan çalışmalara katkı sağlamışlardır (Almalı, 2018,s.18).

Köy Enstitüleri projesi hayata geçirilirken, eğitim sistemi geliştirmek üzere ülkemize davet edilen John Dewey’nin de katkıları olduğu düşünülmektedir. Yurt içinde çeşitli gezilerde bulunan Dewey görüşleri ile katkı sağlamıştır.

Bu doğrultuda Köy Enstitüleri kuruluş gerekçeleri;

- Köylüyü geri kalmışlıktan ve yoksulluktan kurtaracak yeni bir anlayış gerekmektedir.
- Ülkenin kalkınmasının ön koşulu olarak köylerin kalkınması gerekmektedir.
- Köylerin kalkınması için, köylerin ihtiyaç duyduğu aydınları yetiştirmek gerekmektedir.
- Köylüyü geri kalmışlıktan ve yoksulluktan kurtaracak aydınlar kadrosuna ihtiyaç vardır şeklinde belirlenmiştir.

Kuruluş aşamasında İsmail Hakkı Tonguç, köylerin mevcut durumunu analiz ederek, yirmi yılı kapsayan bir program taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslağa göre, 1954 yılına kadar, ziraatçının, sağlıkçının ve öğretmenin yer almadığı köy kalmayacaktır. Bununla birlikte bir diğer problem açılan köy enstitülerinde öğrenci bulmaktı (Türkoğlu, 2000).

1936 yılına gelindiğinde ilk olarak Eskişehir’in Çifteler Çiftliği’nde, okuma yazma bilen askerliği tamamlamış gençlerden bir grup seçilerek, “eğitmen” sıfatıyla “geçici öğretmen” olarak görev yapabilmeleri için kursa tabi tutulmuştur. Kursu tamamlayan eğitmenler Ankara’nın köylerinde göreve başlamışlardır. Kısa sürede bu uygulama ülkenin birçok yerinde başlatılmıştır. Kurulan ilk Köy Enstitülerinin binaları eğitmenler tarafından kurulurken, eğitimde verimliliği artırmak için, kendi köylerine görevlendirilerek, çocukları toplayıp okutmak, okul çağına gelenleri belirlemek, bununla birlikte sağlık, tarım, yurttaşlık ve hesap işlemleri gibi konularda köylüye yardımcı olmak, okuma-yazma bilmeyenlere akşam eğitimleri ile okuma yazma öğretmek amaçlanmıştır (Aysal, 2005).

İlk uygulamaların geri dönüşü olumlu olunca, 1937 yılında “Köy Eğitmenleri Kanunu” çıkartılmıştır. Yasayla birlikte İzmir Kızıılçullu, Eskişehir Çifteler ve Edirne Karaağaç da eğitmen kursları açılmıştır.

Daha sonraki süreçte eğitim kursları yerini 3704 sayılı kanun ile “Köy Öğretmen Okulları”na bırakmıştır (Turan, 1999).

Daha sonraki süreçte köylülerin yalnızca okuma yazma öğrenmesinin yeterli olmayacağı düşünülerek, 17- 29 Temmuz 1939 tarihli Birinci Eğitim Toplantısı ile öğretmenlerin birçok özelliğe sahip olarak yetiştirilmesi gerektiğine karar verilmiş, oluşturulacak yeni kurumlara Köy Enstitüleri adı verilmiştir (Turan, 1999).

17 Nisan 1940 yılında, 3803 sayılı kanun ile Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy eğitim Sistemi'nin ortaöğretim bölümünü oluşturan bu kurumların sayısı 1946 yılına kadar 21'e çıkarılmıştır (Toprak, 2008).



Şekil

1. Türkiye'deki Köy Enstitüleri (Anadolu Eğitim Sendikası, 2018)

Köy Enstitüleri'nde çok yönlü eğitim anlayışı benimsenmiştir. Öğrenciler genel kültür derslerinin yanı sıra edebiyat, müzik, resim ve spor gibi alanlarda faaliyet göstermiştir. Her öğrencinin herhangi bir müzik aletini çalması, her güne spor ya da halk oyunları ile başlaması zorunlu tutulmuştur. Ayrıca haftalık eğlenceler düzenlenerek, bu eğlencelere öğretmenlerin ve idarecilerin de katılımı sağlanmıştır (Ersil, 2007).

Enstitülerde yalnızca dersler değil, hayata dair olan her şey müfredat içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına büyük önem verilmiş olup, bir yandan dünya klasiklerini okumaları sağlanırken, diğer yandan müzik, tiyatro, tarih, tarım, el işi ve yurttaşlık dersleri üzerinde durulmuştur. Teori ile pratiğin birlikte ilerlemesi temel alınırken, günümüzde uygulanan probleme dayalı öğrenme modeline benzemektedir.

Köy Enstitüleri'nde Kütüphaneler ve Okuma Süreci



Eğitim tarihimiz açısından, Köy Enstitüleri sınırlı da olsa dönem için kadınların eğitime katılmasında önemli bir oynamıştır. Bununla birlikte toplumun tüm kesimlerine eğitimin ulaşması esas alındığından, okuma- yazma bilenlerin sayısının artırılması konusu üzerinde titizlikle durulmuştur.

Bu sebeple Köy Enstitüleri'nde okuyan, okuduğunu yorumlayarak doğru bir şekilde diğer bireylere aktarabilen ve aynı zamanda okuma alışkanlığı kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda eğitimler yetiştirilirken okuma alışkanlığının kazandırılması sürekli olarak üzerinde durulan konular arasında gelmiştir.

Eğitmen kurslarının programlarına bakıldığında bu durumu destekler nitelikte bilgilere yer verildiği görülmektedir. Buna göre;

- Eğitim kursları, kursa katılan bireylerin okuma konusundaki eksikliklerini gidermekle yükümlüdür.
- Eğitim adayları öncelikle alfabe kitabı okuyarak eğitime başlamaktadır.
- Okumaya başlanan ilk haftalarda köy hayatına ilişkin bilgilerin yer aldığı kısa parçalar okutulurken, yeterli seviyeye ulaşılması ile birlikte daha kapsamlı ziraat kitaplarının okutulmasına başlanmalıdır.
- Bireylerin okuduğunu anlayabilmeleri ve anlatabilmeleri doğrultusunda okuma – anlatma yolu tercih edilmelidir.
- Eğitim adaylarının ders kitaplarının yanında, gazete ve dergi okumaları da sağlanmalıdır.
- Eğitim adaylarının okuma parçalarında ana fikir bulmaları istenmelidir.
- Açık havada ağaç altlarında, dere ve göl kıyılarında okuma etkinliklerinin yapılması önemli görülmektedir.
- Kısa ve manzum eserlerin ezberletilmesi eğitimlere katkı sağlayacaktır.
- Eğitimlerin kursa başladıkları ilk hafta okuma seviyeleri tespit edilmeli, her ay mevcut durumları kontrol edilmelidir (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004).

Okuma alışkanlığı kazandırılması yalnızca öğrenciler amaçlanmamış, öğretmenler de sürece dahil edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere kitap tavsiye edebilmeleri için öncelikle kendilerinin ilgili kitapları okumaları istenmiştir (Eser, 2011: 282). Enstitülerde okuma alışkanlığının önemi

“Enstitülerde talebenin okuması için seçilecek kitapların geçilmesinde, serbest olarak talebenin satın alacağı kitapları onlara tavsiyede çok dikkatli ve düşünceli hareket edilmelidir. Muayyen ve rejimimizin prensiplerine aykırı politik fikirleri yayma maksadiyle yazılmış kitaplar Enstitülerde, Enstitü mensupları ve talebe nezdinde hiç yer bulamamalıdır. Talebe kitap okuma işi disiplin altına alınmalı ve onların yaşları, seviyeleri göz önünde tutularak çocuklara metodlu bir şekilde iyi kitapları okumanın yolları gösterilmelidir.

Öğretmenlerin serbest zamanlarında çok okumaları, iyi eserleri seçerek okumaları işi üzerinde

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



durulmalı, onlarda mutlak surette okuma itiyadı yaratılmalı ve bu bakımdan da talebeye örnek olabilecek duruma gelmeleri sağlanmalıdır (Maarif Vekilliği İlk Öğretim Umum Müdürlüğü, 1943)” şeklinde ortaya konulmuştur.

Bununla birlikte Köy Enstitüleri’nde günlük olarak serbest okuma saati düzenlenmiştir. İlgili öğretmenin kontrolünde öğrencilerin en az 45 dakika olmak koşuluyla kitap okuma etkinliğine katılımı sağlanmıştır (Eser, 2011: 283).

1947 tarihli İlk Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından Köy Enstitüleri’ne gönderilen raporda, serbest okuma etkinliğinin önemi değinilerek, amaçlarının neler olduğu, sürecin nasıl yürütülmesi gerektiği ayrıntılı olarak belirlenmiştir (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005).

1947 yılından sonraki süreçte Köy Enstitüleri’nde uygulanan serbest okuma saatlerinde değişiklikler olmuştur. En az 45 dakika sürdürülen okuma eylemi bazı yerlerde yapılmamaya başlanmıştır. Artık zorunlu olarak görülmemeye başlanmış, uygulama Enstitü idarecilerinin insiyatifine bırakılarak etüt saati olarak kullanılabilir hale sokulmuştur (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004). İlerleyen süreçte Enstitülerde uygulanan serbest okuma saati ve okutulan kitaplar siyasi baskılarla karşılaşmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin okuduğu kitaplar sıkı bir denetim altına alınmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin bavulları, odaları, yatakları aranarak kitap okuyup okumadığının tespit edilmeye başlandığı bir döneme geçilmiştir. Enstitüler’de uygulanan okuma etkinliğinin topluma zararlı bir uygulama gibi gösterilmeye başlandığı görülmektedir. Okunan kitaplara denetim uygulayarak müdahale etmeyi haklı kılmak için aklın alamayacağı uygulamaların yer aldığı bilinmektedir. Örneğin Halil Fikret Kanat’ın Pedagoji eseri cilt renginin kırmızı olması ve isminin farklı olması sebebiyle yetkililer tarafından el konulma gerekçesi olarak görülmüştür (Makal, 1995).

Serbest okuma saatlerinin sert bir şekilde etkilendiğini söylemek mümkündür. Okunan kitapların listeleri aylık olarak idareye verilirken, öğrenciler tarafından çıkarılan kitap özetleri düzenli olarak dosyalanmakta ve sık sık kontrol edilmektedir (Eser, 2011: 294).

Köy Enstitülerinde kalan öğrenciler, öğretmen ve idarecileriyle birlikte eğitim alacakları kompleks yapıyı el birliğiyle yapmıştır. Bu kompleks yapının içinde dershaneler, yemekhaneler, yatakhaneler, hamamlar, spor salonları ve kütüphaneler yer almaktadır.

Bu doğrultuda Enstitülerde öğrenci ve öğretmenlerin bilgiye kolay erişiminin sağlanması için bir Enstitü Kütüphanesi ve her sınıfta ise sınıf kitaplıkları kurulması esas alınmıştır.

Kütüphane, eğitim- öğretimin dinamik bir parçası olarak görülürken, sosyo- kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel bileşenleri arasında önemli bir yere sahiptir. Okul kütüphanelerin temel amacının; eğitim- öğretim müfredatını destekleyerek, öğrencilerde okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığının oluşturulması, bireysel bilgi ve okuma ihtiyacının karşılanması, bilgiye erişimin öğretilmesi olduğundan Köy Enstitüleri’nde kurulan kütüphanelerde de benzer amaçlar güdülmüştür. Bu doğrultuda



öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının oluşturulması, bilgi ihtiyacının karşılanması amaçlarıyla kitaplıklar ve kütüphaneler kurulmuştur.

Köy Enstitüleri'nde kütüphane eğitim öğretim programları için önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple kurulan her Enstitü'nün ilk olarak birer kütüphaneye sahip olması istenmiştir. Öğrencilerin kütüphane konusunda sorumluk alması sağlanarak ayrıca her sınıf için sınıf kitaplıkları da kurulmuştur. Göl Köy Enstitüsü mezunlarından Mehmet Çakır'ın ifadeleri öğrencilerin kütüphane konusunda almış olduğu sorumlulukları göstermesi açısından önemlidir.

“Kütüphanecilik de yaptım. Benden önce Hasan Yücel bakıyordu. Ben ondan devraldım. Epeyce kitap vardı. Öğrenci başına 3-5 tane düşerdi. Öğrenciler içeride okuyamıyorlardı, dışarı veriyorduk (Saydur ve Yılmaz, 1994).”

Enstitüler'de kütüphaneler genellikle bir sınıfın kütüphaneye dönüştürülmesiyle şeklinde oluşturulmuştur. Gün boyu açık olması sağlanarak, haftada bir gün okunan kitaplarla ilgili görüş alışverişinde bulunulması amacıyla tartışmalar düzenlenmiştir. Okul içerisinde öğrencilerin yoğun kullandığı yerlerde kitap dolapları bulundurulmuş öğrenci ve öğretmenlerin kitaba kolay ulaşımı hedeflenmiştir (Göl Köy Enstitüsü, 1942).

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasını destekleyen bir yapının varlığı her sınıfta küçük ölçekli de olsa bir kitaplığın kurulmasına zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin derslerine yardımcı kitapların ve genel kültürlerine olumlu katkı sağlayacak, entelektüel seviyelerine dokunacak kitapların kitaplıklarda ve kütüphanelerde yer aldığı da bilinmektedir.

Kurulan her kitaplığa, Bakanlıkça 457 adet kitap eklenirken, Tebliğlerle tavsiye edilen kitap ve dergiler de eklenmiştir. Ayrıca bu kütüphanelerde,

- Öğrencilerin geldikleri illere ait gazeteleri,
- TDK İmla kılavuzu ve sözlüğü
- Fransızca-Türkçe Sözlük
- En az bir takım ders kitabı
- Öğrencilerin bilgi ve seviyelerine uygun idarece, öğretmenlerce tavsiye edilen kitaplar
- Tebliğler Dergisi ve İlk Öğretim Gazetesi,
- Köy postası, öğretmen dergisi,
- İlkokul yönetmeliği, ilkokul programı, ilköğretim kılavuzu, ilköğretim kavramı, temel kitap,
- En az bir takım ilkokullarda okunan kitaplar
- Yardımcı meslek kitapları (Kepenek, 2001) yer almaktadır.

Enstitülerde kütüphaneye büyük önem verilmiştir. Her Enstitü kütüphanesinde Hasan Ali Yücel'in çevirisini yapmış olduğu dünya klasikleri bulundurulmak sorundaydı. Ayrıca okuma noktasında



üzerinde durulan bir diğer konu her öğrencinin yılda 25 klasik eseri okuması zorunlu kılınmasıdır. Teklif, Elektra, Faust, Kırmızı ve Siyah, Vadideki Zambak, Benim Üniversitelerim, Goriot Baba, Figaro'nun Düğünü, Nora, Şamdancı, Savaş ve Barış, Venedik Taciri, Germinal gibi dünya klasiklerini okumak zorunluymuştu. Bununla birlikte öğrenciler, Zoraki Tabip, Kibarlık Budalası, Bir Yaz Gecesi Rüyası gibi tiyatro eserlerini de sahneliyorlardı.

Enstitü Kütüphaneleri öğrencilerin entelektüel olarak kendilerini geliştireceği eserleri de bünyesinde barındırmaktadır. Tiyatro önemli üzerinde durulan bir konu olduğundan, tiyatro eserlerinin kütüphanelerde bulundurulmasına gayret edilmiştir. Bu kapsamla William Shakespeare'den Romeo ve Jüliet ve Henri Beraud'dan Şişko, Selami İzzet Sedes'in Tiyatro'ya Dair ve Necip Fazıl Kısakürek'in Bir Adam Yaratmak, Halit Fahri Ozasoy'un Baykuş adlı eserleri Enstitü'nün kütüphanesinde bulunan önemli tiyatro eserleridir (Eser, 2011: 245).

Bununla birlikte her öğrencinin bir kütüphane kaydı oluşturulmakta, kitap kayıt fişi verilmektedir. Yıllıkta hangi öğrencinin ne kadar kitap okuduğu böylelikle öğrenilmektedir. Enstitü içerisinde hemen her yerde kitap okuma eylemi gerçekleştirilmektedir (Kepenek, 2001).

Köy Enstitüleri'nde yetişmiş aydınların ifadeleri göre bazı Enstitü kütüphanelerinde kitap sayısının 20 bini bulduğu görülmektedir. Bu kütüphanelerde eskiyen kitapların öğrenciler tarafından tamir ve cilt işlemlerinin yapıldığı, kullanılamaz hale gelenlerin yerine yenilerinin alındığı bilinmektedir (Tan, 2010: 142).

Enstitü'den mezun olan öğretmenlerin köylere giderek öğrencilere ve köylülere kütüphane kullanım ve okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri için öncelikle öğrencilik hayatları boyunca bu yetilerini geliştirmeleri gerektiği düşünüldüğünden, kütüphanelere büyük önem verilmiştir.

Sonuç

Köy Enstitüleri kalkınmanın köyden başlaması gerektiği şiarıyla ortaya çıkarılmış, Türk Eğitim Tarihi açısından oldukça önemli görülen bir oluşumdur. Bazı çevreler tarafından yoğun eleştirilere maruz bırakılan eğitim anlayışı ve uygulamaları kendi dönemi içerisinde hayatın birçok alanına katkı sağlamıştır.

Enstitü eğitim- öğretim açısından öğrenciyi merkeze alan bir yöntem izleyerek, teori ile pratik birlikte yürütülmüştür. Öğrenci sıradan bir birey olarak, ülkenin kalkınmasında önemli bir rol oynayacak olan geleceğin öğretmenleri olarak görülmüş ve öğrenciler sosyo- kültürel anlamda sürekli desteklenmiştir.

Birçok bileşene sahip olan Enstitülerin olmazsa olmazları arasında okul kütüphaneleri de önemli bir role sahip olmuştur. Öğrencilerin sürekli yatakhanelerden, iş atölyelerine, okul bahçesinden sınıflara kadar kitapla içli dışlı bir yapıya sahip olmaları istenmiştir. Bir takım eksikliklerine rağmen büyük oranda bu durumun yaşandığını söylemek mümkündür.



Köy Enstitüleri okuyan, okuduğunu yorumlayarak uygulamaya aktaran, kazanmış olduğu okuma alışkanlığı ve kitap sevgisi konusunda çevresine örnek teşkil eden bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Kitap ve kütüphane kavramının hayatın içinde önemli bir yerde olduğu vurgusu yapılan uygulamalarla kendisini göstermektedir. Öğretmen ve öğrenci ayrımı yapmaksızın Enstitü içindeki herkesin okuma konusunda teşvik edildiği görülmektedir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2008). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Almalı, S. (2018). Ortaokul 8. Sınıflar Basit Makineler Ünitesine Köy Enstitüleri Örneklerinin Yansımaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi.

Anadolu Eğitim Sendikası. (2018). Köy Enstitüleri Cumhuriyetin Sabah Güneşidir. Retrieved from <http://www.aes.org.tr/haber-908-koy-enstituleri-cumhuriyetin-sabah-gunesidir.html>

Arslan, B. (2006). Cumhuriyet dönemi eğitiminde köy öğretmenleri projesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi.

Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy enstitüleri. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi , Mayıs-Kasım, 35–36, 267–282.

Bahadır, Z. (1994). Köy Enstitülerinin Sosyolojik İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Cumhuriyet Üniversitesi.

Ersil, G. (2007). Cumhuriyet devrimizin özgün eğitim kurumları köy enstitülerinde müzik eğitimi ve günümüze yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

Eser, G. (2011). Köy Enstitüleri'nde Bir Öncü: Özgün Arşivi Işığında Göl Köy Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişim: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. 1923-1946. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19(2), 15-29.

Göl Köy Enstitüsü (1942). Göl Köy Enstitüsü'ne ait 07.09.1942 tarihli Öğretmenler Meclisi Toplantı Tutanağı.

Karal, E. Z. (1956). Osmanlı Tarihi, Cilt 7. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kepenek, M. (2001). Basında Köy Enstitüleri Cilt II 1944-1949. Ankara: K.E. ve Ç.E. Vakfı.



Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı (2004). Köy Enstitüleri Programları, yayına hazırlayan Niyazi Altunya. Ankara.

Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı (2005). Köy Enstitüleri ile İlgili Yönetmelik ve Resmi Yazılar, yayına hazırlayan Mustafa Aydoğan. Ankara.

Maarif Vekilliği İlk Öğretim Umum Müdürlüğü. (1943). T.C. Maarif Vekilliği İlk Öğretim Umum Müdürlüğü tarafından Göl Köy Enstitüsü Müdürlüğü'ne "Gizli" ibaresiyle gönderilen 03369 sayı ve 09.03.1943 tarihli yazı.

Makal, M. (1995). Köy Enstitülerinde Okuma", Köy Enstitülerinde Kitap, Kitaplık ve Okuma, Yayına Hazırlayan Hasan S. Keseroğlu. İstanbul,: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi Yayınları No: 15.

Sakaoğlu, N. (1991). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Saydur, M., & Yılmaz, H. T. (1994). Bir Tonguç Okulu Gököy Enstitüsü. İstanbul: Görkem Yayınları.

Tan, O. (2010). Köy Enstitülerinde Demokrasi Eğitimi ve Liderlik: Nitel Bir Araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi.

Tonguç, E. (2009). Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç, Yaşamı, Öğretisi, Eylemi. İstanbul: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.

Tonguç, İ. H. (1946). İlköğretim kavramı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Tonguç, İ. H. (1998). Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy. Ankara: KEÇEV Yayınları.

Tonguç, İ. H. (2004). İlköğretim Kavramı. Ankara: Piramit Yayıncılık.

Toprak, G. (2008). Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Türk eğitim sistemi ve Köy Enstitüleri. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Turan, Ş. (1999). Türk devrim tarihi, 4.kitap. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Türkoğlu, P. (2000). Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME MERKEZLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Sevcan BAYRAK ÇELİK
Fırat Üniversitesi Karakoçan Meslek Yüksek Okulu
Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Programı

Öz

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim çocuğun gelişimi ve eğitimi için büyük önem arz eder. Çocukların yaş ve gelişiminin en hızlı olduğu bu dönemde eğitim ortamları çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü destekler nitelikte olmalıdır. Okul öncesi eğitimde bulunan merkezler çocuklar için bu doğrultuda büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuğun bilişsel, dil, duygusal, sosyal gelişimini destekler nitelikteki merkezler çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda tercih ettikleri alanlardır. Çalışmamızın amacı okul öncesi eğitimde bulunan merkezler ve çocukların merkezleri tercih etme sebepleri ayrıca merkezlerin çocuğun gelişimine etkisi araştırılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin genel olarak malzeme yetersizliği ve çocukların merkezleri tercih ederken cinsiyetine uygun tercih etmeleri ve merkezlerdeki materyallerin paylaşımında sıkıntılar yaşandığını vb bazı sorunlar olduğuna değinilmiştir. Çalışmamızın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir birinden bağımsız 10 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacıların hem görüşmenin genel akışı hakkında bir fikir sahibi olmalarını, hem de gerekli durumlarda sorulan ilave ek sorularla araştırmacı katılımcı arasındaki etkileşimin zenginleşmesini amaçlanmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme merkezleri, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi çocuğu

Giriş

Eğitim küçük yaşlardan itibaren okul öncesi eğitimle başlar. Bu açıdan öğrenme merkezleri çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı bölümlere ayırma şeklinde materyaller ile bölünmüş, küçük gruplar hâlinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak oynayabilecekleri öğrenme alanlarıdır. Çocuklar özgürce deneyimlerde bulunup rahat hareket edebildikleri ortamlarda daha iyi gelişir, becerilerini sergileyebilirler. Merkezler, iç mekânlarda olduğu kadar dış mekânlarda da düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitim uygun çevre ve uygun materyallerle desteklendiğinde çocuğun bilişsel, dil, duygusal, sosyal ve psikomotor gelişimine büyük katkı sağlar. 0-6 yaş çocukların daha çok somut olarak nesnelere dokunması ve hissetmesi gerekiyor. Bunun için eğitim ortamları ne kadar çok uyarıcı ve amacına uygun malzemeler olursa çocuğun gelişimi için son derece etkili olacaktır. Okul öncesi eğitimde plan program çocukların yaş ve gelişimine uygun olarak öğretmenler tarafından hazırlanır ancak gün içinde esneklik sağlanabilir. Öğrenme merkezlerine



bölünmüş bir fiziksel alan; keşfetmek, bir şeyler yaratmak, denemek ve kendi ilgi alanlarının peşinden gitmek isteyen okul öncesi çocukları için ideal bir ortamdır (Dodge, Colker & Heroman, 2002). Öğrenme merkezlerinde materyaller birleştirilerek bütün oluşturulduğunda çocuklar yaparak yaşayarak öğrenmesini bağımsız düşünmesini ve risk almasını sağlar buda çocukların yaratıcı ve üretken bireyler yetişmesini sağlar. Merkezlerdeki en önemli sorun alanın materyallerin yetersiz oluşu ve kullanımında çocukların istekleri bu sorunları öğretimin ilk haftalarda doğru yönlendirmesiyle çocukların daha bilinçli hareket edecekleri anlaşılmıştır.

Bu çalışmada, okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunu belirlemek ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki düşüncelerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- S1. Blok merkezi için görüşleriniz nelerdir?
- S2. Kitap merkezinde için görüşleriniz nelerdir?
- S3. Fen merkezinde için görüşleriniz nelerdir?
- S4. Müzik için görüşleriniz nelerdir?
- S5. Sanat için görüşleriniz nelerdir?
- S6. Dramatik oyun için görüşleriniz nelerdir?

Yöntem

Çalışma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin oku öncesi eğitim kurumunda bulunan merkezlerin oluşu ve merkezlerin kullanımı, materyalleri hakkında görüşlerini almak için bir durum çalışması yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacıların hem görüşmenin genel akışı hakkında bir fikir sahibi olmalarını, hem de gerekli durumlarda sorulan ilave ek soru-larla araştırmacı katılımcı arasındaki etkileşimin zenginleşmesini amaçlanmıştır.

Çalışma Gurubunun Seçimi

Çalışmamızın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir birinden bağımsız 10 okul öncesi öğretmeniyle gönüllülük esasına dayanarak görüşme yöntemi gerçekleştirilmiş ve öğretmenler Ö1,Ö2,Ö3.... diye kodlama sistemiyle kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı Ve Süresi

Veri toplama sürecinde gerekli izinler alındıktan seçilen okullara gidilerek araştırmaya katılacak öğretmenlerle tanışılarak araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra Görüşme başlamadan önce isim ve soy isim kullanılmayacağını kodlama sistemiyle Ö1,Ö2, olarak kodlanacağı açıklanmıştır.Görüşmeler, okul içerisinde öğretmenlere uygun saatte birebir olarak yapılmış ve görüşme süreleri 20 dakika ile 25 dakika arasında değişmiştir.



Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın problemleri sorular maddeler halinde ele alınarak, tartışılmıştır.

S1. Blok merkezinde yer alan araç- gereç ve materyallerin yeterlilikleri ve kullanım amaçları ile ilgili çocukların gelişi için görüşleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan Ö1.Ö2. Ö3.Ö4. Öğretmenlerin blok merkezindeki malzemelerin yeterli olmadığını ifade ederek bazen çocukların materyaller için tartıştıklarını ve bu süreçte merkezde oyun süresini daha kısa tuttuklarını ya da guruplar halinde yönlendirdiklerini bu süreçte merkez çok amacına uygun kullanılmadıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan Ö5. Blok merkezini daha çok erkek çocukların tercih ettiğini kız çocuklarının daha az tercih ettiklerini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan Ö6. Ö7. Ortak olarak ifade ettikleri Legolar ve bloklar çocukların zihinsel, bilişsel ve yaratıcılıklarının gelişimine büyük katkı sağladığını dile getirmişlerdir.

Ö7.Ö8.Ö9.Ö10. Öğretmenler çocuklar en çok blok merkezini tercih ediyor çünkü yapı inşa malzemeleri oldukça fazla sınıfımızda yeteri kadar malzeme bulunduğu ve çocuklar cinsiyet ayrımı yapmaksızın bu merkezde çok yaratıcı ve çok özgün ürünler ortaya çıkarıyorlar. Sürekli blok merkezine giden çocuklar da var; çünkü yapı-inşa oyunlarını seviyorlar. Ayrıca, problem-çözme becerileri, kavram gelişimi ve birçok bilişsel ve sosyal beceriler de bu köşedeki etkinliklerde desteklenmekte olduğunu ifade etmişlerdir.

S2. Kitap merkezinde yer alan kitapların çocukların kavram gelişimini destekleyecek düzeyde olduğu ile ilgili çocukların gelişi için görüşleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin tamamına yakını kitap merkezinde çok materyal olmadığını ve bununla ilgili birkaç çözüm önerisi aradıklarını ve başarılı olamadıklarını ifade ettiler. Kavram gelişimini çok destekler nitelikte olmadığını sadece resimli büyük hikâye kitapları olduğunu bunlarında Türkçe dil etkinliğinde kullandıklarını söyleyerek bazı çocuklar bu merkezlerde kitapları alarak resimlerini inceleyerek yerine bıraktıklarını açıklayarak çok hareketli bir merkez olmadığından bu köşedeki etkinliklerle çocukların dil gelişimleri, hayal güçleri, anlatım ve dinleme becerileri desteklenip, kelime hazineleri gelişir. Ayrıca okuma alışkanlığını kazandırılması desteklenir

S3. Fen merkezinde yer alan materyallerin çocuklara fen ve matematik eğitimini kazandırabilecek düzeyde olup olmadığı ile ilgili çocukların gelişi için görüşleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin tamamı Ö1.Ö2.Ö3.Ö4.Ö5.Ö6.Ö7.Ö8.Ö9.Ö10 Fen ve matematik merkezindeki malzemeler çok ilgi çekici ve dikkat çekici olduğunu söyleyerek öğrenmeyi sağlamada etkili olduğuna değinilmiştir. Doğa çevre bilincini bu merkez sayesinde çocukların açık ve kapalı alanda eğitici ve eğlenceli bir ortamda eğitimin gerçekleştiğini ve çocukların sürekli soru sorarak aldığı cvp lar doğrultusunda zihinsel ve dil gelişimine katkı sağlandığını açıklayarak merkezin çok aktif olduğunu dile getirmişlerdir.



S4. Müzik merkezinde yer alan araç gereç ve materyallerin çocuklara yetecek düzeyde olup olmadığı ile ilgili çocukların gelişi için görüşleriniz nelerdir?

Ö1.Müzik ruhun gıdasıdır diyerek çocuklar için yeterli materyel olduğunu ve günlük olarak her gün kullandıklarına değinmiştir.

Ö2.Müzik merkezinde hep bir paylaşmama yüzünden bir kargaşa yaşanıyor. Sürekli bu konuda konuşmama rağmen bir çözüm bulamadığını ifade etmiştir.

Ö3.Çocukların özgürce gürültü yaptıkları alan olarak çocuklar algıladıkları için ritim aletlerini özgürce kullanıyorlar.

Ö4.Gelişi güzel çalınan Mara kaslardan çıkan değişik sesler ve bu seslere verdikleri beden dilleri büyük ve küçük kas gelişimine katkı sağlıyor.

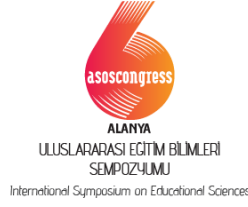
Ö5.Sınıfımda yeteri kadar materyal yok ancak çocuklar her şeyden marakas sesi çıkaracak kadar yaratıcılar.

S5. Sanat merkezinde yer alan araç – gereç ve materyallerin çocuklara yetecek düzeyde olup olmadığı ile ilgili çocukların gelişi için görüşleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin tamamı Ö1.Ö2.Ö3.Ö4.Ö5.Ö6.Ö7.Ö8.Ö9.Ö10 sanat merkezi materyallerinin tam olduğunu çocuklar bu alanda özgürce resim yapmaktan çok zevk aldıklarını ve yapılan resimleri yorumlayarak zihinsel ve dil gelişimine büyük katkısı olduğunu dile getirerek çocuklar sanat yapmayı çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bu merkezde verilen yönergeye uygun çalışmalar ve serbest çalışmalar onlar için eğlencenin yaratıcılığın olduğu alan olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bu köşede çocuklar çevreleri ve kendileriyle ilgili algıları, duyguları ve düşüncelerini yansıtacakları ürünler yaratırlar. Küçük kas gelişimleri, bilişsel gelişimleri ve sosyal gelişimleri bu köşede yaptıkları etkinlikler sayesinde desteklenir. Bu köşede öğretmenin öncelikli rolleri, çocukların sanat köşesindeki malzemeleri kullanabilmeleri için gereken desteği göstermek, düşüncelerini sağlamak çocukların keşif duygularını güçlendirmekte olduğunu ifade etmişlerdir.

S6. Dramatik oyun merkezinde yer alan materyallerin çocuklar yetecek düzeyde olup olmadığı ile ilgili çocukların gelişi için görüşleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin tamamı Ö1.Ö2.Ö3.Ö4.Ö5.Ö6.Ö7.Ö8.Ö9.Ö10 Çocukların en sevindiği merkez bu alan çocuklar için materyallerimiz oldukça fazla bazen çocuklarımız bu alan için evden de oyuncak getirdiklerini ve bu alanı genelde evcilik oyunları anne baba rollerini taklit ederek yaparak yaşayarak öğreniyorlar. Bu köşede çocuklar birbirleriyle etkileşime geçerek bir çok hayali role bürünebilirler. Bu roller kimi zaman bir otorite figürü (doktor, öğretmen, abi, polis, anne, baba gibi), kimi zaman tehlikeli/riskli bir mesleğe sahip olanlar (asker, araba yarışçısı gibi) hatta kimi zaman da kötü şeyler yapan kişiler olabilir (hırsız, canavar gibi). Sebep-sonuç ilişkilerini, sosyalleşmeyi, problem çözme, yaratıcılıklarını geliştirirken aynı zamanda da dil gelişimlerini geliştirir. Dramatik oyun merkezine çocukların en çok gitme sebebi evde de aynı oyuncaklarla oynamaları. Kızlar ailesinden öyle



gördüğü için ve onlar gibi davranmak hoşlarına gittiği için dramatik oyun merkezine aktif olarak gidiyor. Çocuklar dramatik oyun merkezlerinde sosyal çevreden gördüklerini yaparak yaşayarak öğreniyor.

SONUÇ

Okul öncesi eğitimde bulunan iç mekanlarda bulunan merkezler çocukların sosyal, duygusal, dil, zihinsel ve psikomotor alan etkisi oldukça fazla çünkü çocuk yaparak, yaşayarak öğrenir. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin genelde merkezlerde çok malzeme eksikliği olmadığını ve çocukların merkezleri amacına uygun kullandıklarını çocuğun gelişimine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya benzer yapılan çalışmalarda çalışmamızı destekler niteliktedir. Başka çalışmalarda inceliğinde merkezlerde öğretmenler çocukları gözlemleyerek çok aşırı sorun çıkmadığı süre içinde çocukları sadece gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. (Metin, 2017; Gülay Ögelman, 2014).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı da öğretmen güne başladığında çocukları ilgili merkezlere yönlendirirken çocukların istekleri doğrultusunda yönlendirmesi ve sürece dahil olmadan rehber olabileceğini sadece çocukları gözlemleyerek her hangi bir sorunda müdahale etmesi gerektiği ve çocukların ilgi merkezinde yaptıkları bazı özel davranışları not alması belirtilmiştir. Çünkü bazı çocukların yeteneği bu alanları kullanırken ortaya çıkıyor.

Kaynakça

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Gülay Ögelman, H., & Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 73-98.

Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2002). The Creative Curriculum for preschool. (4.baskı.). Washington, DC: Teaching Strategies.

<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>



TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN SÖZLÜK KULLANIMINA İLİŞKİN ETKİNLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş. Gör. Dr. Tahir TAĞA

Süleyman Demirel Üniversitesi

Öz

Dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yeri olan söz varlığının zenginleşmesine birçok kaynak aracılık eder. Bunlardan biri olan sözlükler, kelimeler hakkında doğrudan, kapsamlı ve güvenilir bilgiler sunar. Bu yönüyle sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlıklarını kazanma söz varlığı gelişiminin önemli bir gerekliliğidir. Buna bağlı olarak ilkokul ikinci sınıftan itibaren öğrencilere sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik etkinliklere Türkçe derslerinde yer verilmektedir. Bu çalışmada söz konusu etkinliklerin yeterliliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çerçevede ilk olarak 2-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözlük kullanma ile ilgili etkinlikler belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. İkinci olarak 5 sınıf öğretmenleri ve 5 Türkçe öğretmeni ile sözlük kullanımına ilişkin sınıf içinde yapılan etkinlikler hakkında görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu verilerin incelenmesi sonucunda elde edilen başlıca bulgular şöyledir: Ders kitaplarında kelimelerin sözlükteki sıralamasını öğretmek dışında sözlük kullanma bilgi ve becerilerini kazandırmaya yönelik amaçlı bir etkinliğe yer verilmemektedir. Kelime etkinliklerinde öğrencileri sözlüğe ve kendi kelime defterlerini oluşturmaya yönlendirmekle yetinilmektedir. Sözlüğe yönlendirilen söz varlığı unsurları belirli bir yöntem veya ölçüt gözetilerek seçilmemektedir. Öğretmenler sözlük kullanımına ilişkin sınıf içinde ek çalışmalar düzenlenmekle birlikte bunlar, ders kitaplarındaki etkinliklerle benzerlik göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle okullarda sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik etkinliklerin düzensiz ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kelime öğretimi, söz varlığı, sözlük

Abstract

Many sources mediate the enrichment of vocabulary, which has an important place in the development of language skills. Dictionaries, one of them, provide direct, comprehensive and reliable information about words. In this aspect, to gain dictionary knowledge, skills and habits is an important necessity of vocabulary development. Therefore, activities aiming to gain dictionary knowledge, skills and habits



are given in Turkish lessons as of the second grade. In this study, it was aimed to reveal the adequacy of the activities concerning dictionary use. In this context, firstly, 2-8. The activities related to dictionary use Turkish textbooks were determined and classified. Secondly, 5 classroom teachers and 5 Turkish teachers were interviewed about the classroom activities related to the dictionary use. The main findings obtained from the examination of these data are as follows: In the textbooks, there is no other activity aimed at gaining the dictionary knowledge and skills except teaching the order of words in the dictionary. In vocabulary activities, it is sufficient to direct students to the dictionary and to create their own vocabulary notebooks. The elements of vocabulary directed to the dictionary are not selected according to a specific method or criterion. Although teachers are organizing additional classroom activities on the dictionary use, they are similar to the activities in the textbooks. Based on these findings, it was concluded that activities aimed at acquiring dictionary knowledge, skills and habits in schools were irregular and inadequate.

Key Words: Vocabulary instruction, vocabulary, dictionary

1. Giriş

Dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yeri olan söz varlığı birçok kaynaktan beslenir. Bu konuda öncelikle çevreden işitile işitile ve yazılı metinlerde karşılaşılma karşılaşılma yeni kelimelerin tesadüfi öğrenme süreçleri ile kişinin söz varlığına mal olmasından söz edilebilir. Bununla birlikte anlamı bilinmeyen kelimelerin anne-baba, öğretmen, sözlük vb. belirli kaynaklara doğrudan başvurularak da öğrenilmesi söz konusudur. Kelimeler hakkında doğrudan, kapsamlı ve güvenilir bilgiler sunması itibarıyla da sözlükler, önemli bir başvuru kaynağıdır. Bu yönüyle sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlıklarının kazanılması söz varlığı gelişiminin önemli bir gerekliliğidir.

Söz varlığı gelişimindeki merkezî rolüne bağlı olarak yurt dışı alan yazında kelime öğretimi çerçevesinde sözlük kullanmaya ayrı bir önem verilmektedir. Bağlam ve kelime unsurlarını kullanmanın yanı sıra sözlük kullanma da önemli bir bağımsız kelime öğrenme stratejisi olarak kabul edilmektedir (Graves, 2016; Stahl & Nagy, 2006). Bu çerçevede öğrencilerin sözlüklerden istenilen seviyede yararlanabilmeleri için sözlüklerin biçim ve içerik özelliklerini tanımaları, bu sayede kelime anlamını daha hızlı ve doğru bir biçimde tespit etme becerisini kazanmaları için sözlük kullanma bir öğretim konusu olarak ele alınmaktadır.

Söz varlığı gelişimindeki önemine binaen ilkökul ikinci sınıftan itibaren öğrencilere sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik etkinliklere Türkçe derslerinde yer verilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) sözlük kullanımına ilişkin doğrudan herhangi bir kazanım bulunmamasıyla birlikte bazı kazanımların altında buna ilişkin açıklamalara yer verilmektedir: “Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.”, “Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri



sağlanır.”, “Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.” Söz konusu açıklamalarda sözlüğe, temel olarak, tahmin edilen anlamı kontrol etme işlevi yüklenmiştir. Ayrıca *“Hikâye edici metin yazar.”* kazanımının açıklamasında 4. sınıftan itibaren öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaya yönlendirilmesi istenmektedir.

Program’da sözlük kullanmaya ilişkin ayrıca bir kazanıma yer verilmemesi ve sözlüğe kelime etkinliklerinde sadece kontrol işlevi yüklenmesi karşısında ilk ağızda sözlük kullanmanın kolay bir iş olduğu düşünülebilir. Hatta sözlük kullanmanın ayrı bir öğretim etkinliğine ihtiyaç duyulmayacak kadar sıradan bir beceri olduğu da düşünülebilir. Ne var ki hem biçim hem de içerik özelliklerine bağlı olarak sözlük kullanma sanıldığı kadar basit bir iş değildir. Blachowicz ve Fisher’ın (2015, s. 210) etkili bir sözlük kullanımı için belirttiği beş temel beceri de sözlük kullanmanın ne denli karmaşık bir eylem olduğuna işaret etmektedir:

1. Sözlüğü ne zaman kullanacağını bilme
2. Bir kelimeyi sözlükte nasıl bulacağını bilme
3. Sözlük maddesinin özelliklerini bilme
4. Birçok anlam içinden uygun olanı seçme
5. Seçilen anlamı bağlama uygulama

Sözlüklerden etkili bir biçimde yararlanmak için sözü geçen her bir becerinin ayrı bir önemi vardır. Şüphesiz, burada söz konusu edilen her bir beceri başlı başına bilişsel olarak belirli bir zorluk içermektedir. Söz gelimi, sözlük kullanımının en kolay becerisi olarak değerlendirilebilecek “bir kelimeyi sözlükten nasıl bulacağını bilme” dahi başlı başına ciddi bir güçlük içermektedir. Çünkü bu konuda kelimelerin sözlükteki alfabetik sıralamasını öğrenmekten öte birçok husus vardır: Sözlükte kelimelerin çekimsiz kök veya gövde olarak yer alması, fiillerin mastar halleriyle verilmesi, kelime grubu, deyim ve atasözlerinin verilmesi bunlardan sadece bir kaçıdır. Nitekim Yaman’ın (2010) çalışmasına göre ortaokul öğrencilerinin büyük bir bölümü bu konuda bile güçlük çekmektedir.

Öte yandan sözlükte birçok anlam içinden uygun olanı seçme ve bu anlamı ilgili bağlama uygulama öğrenciler için daha ciddi bir güçlük oluşturmaktadır. Bu yüzden Miller ve Gildea (1987, s. 97) bilinmeyen bir kelimeyi alfabetik bir listede bulmak için okumayı yarıda kesme, sözlükte verilen alternatif anlamları denemek için bütün bu süreçte orijinal bağlamı akılda tutma ve orijinal bağlama en uygun anlamı seçmenin yüksek düzeyde bir bilişsel iş olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple öğrenciler sözlükte verilen anlamlardan bağlama uygun olanı belirleme ve bu anlamı bağlama uygulama konusunda yeterli düzeyde başarılı olamamaktadır (McKeown, 1993; Miller & Gildea, 1987).

Sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlığını kazandırmak kapsamlı, uzun soluklu ve amaçlı uygulamaları gerektirmektedir. Hâl böyle iken Türkçe ders kitaplarında yer verilen etkinlikler ile ilgili bazı sorunların var olduğu söylenebilir. İbe Akcan (2010) 1-5. sınıf ders kitaplarını incelediği çalışmada sözlüğe yönlendirilen etkinliklerin oranını %8, kelimelerin oranını %6 olarak tespit etmiş



ve buradan hareketle ders kitaplarında sözlüğe yönlendirme sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sözlükten bakılması istenilen kelimelerle ilgili bir ölçütün olmadığına işaret etmiştir. Aynı zamanda asıl sorunun sözlüğe yönlendirmeden ziyade öğrencilerin sözlükte ne yapması gerektiği ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Sözlük kullanma becerisinin önemli olması ve bu becerinin kazanılmasında kapsamlı uygulamalara ihtiyaç duyulması göz önünde bulundurulduğunda okullarda bu konunun nasıl ele alındığı ve bu konuda neler yapıldığının ortaya konulması gerekmektedir. 2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında bütün sınıfların ders kitapları yenilenmiştir. Bu çalışmada yenilenen Türkçe ders kitaplarında ve Türkçe derslerinde sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinliklerin niceliğini ve niteliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ders kitaplarında öğrenciler hangi etkinliklerde sözlüğe yönlendirilmektedir?
2. Ders kitaplarında öğrenciler hangi tür sözlüklere yönlendirilmektedir?
3. Ders kitaplarında sözlük kullanımı ile ilgili ne tür etkinliklere yer verilmektedir?
4. Ders kitaplarında sözlüğe yönlendirilen söz varlığı unsurları nelerdir?
5. Öğretmenlerin sözlük kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Sözlük kullanımı ile ilgili etkinlikleri değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı, düzenli ve derinlemesine bilgi toplamak amaçlanır (Patton, 2002, s. 447). Bu bakımdan sözlük kullanımına ilişkin etkinlikler bu çalışmada ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde etraflıca ele alınmıştır.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmada ilk olarak sözlük kullanımına ilişkin etkinlikleri incelemek üzere ders kitapları ele alınmıştır. Söz konusu ders kitapları ölçüt örnekleme yöntemine göre 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 2-8. sınıfta okutulan ve Millî Eğitim Bakanlığının “www.eba.gov.tr” adresli genel ağ sayfasında yayımlanan ders kitapları arasından seçilmiştir. Araştırmada ikinci olarak sözlük kullanımına ilişkin öğrencilerin durumu ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ortaya koymak amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine başvurulmuş 5 sınıf öğretmeni ve 5 Türkçe öğretmeni seçilmiştir. Buna göre araştırmanın katılımcılarını toplamda 10 öğretmen oluşturmuştur.



2.2. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak ilkin doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu konuda daha sağlıklı bir karşılaştırma imkânı oluşacağı göz önünde bulundurularak ders kitaplarının aynı yayınevi tarafından yayımlanmış olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda incelemeye konu olacak ders kitapları MEB Yayınları tarafından yayımlanan ders kitaplarından seçilmiştir. Ancak Bakanlığın sözü geçen genel ağ sayfasında MEB Yayınlarına ait 2. sınıf ders kitabı bulunmadığı için bu sınıf düzeyi için özel yayınevine ait bir ders kitabı seçilmiştir. Buna göre 1'i özel yayınevi (Ataşçi, 2018) 6'sı Millî Eğitim Bakanlığı (Ağın Haykır, Kaplan, Kıryar, Tarakcı, & Üstün, 2018; Ceylan, Duru, Erkek, & Pastutmaz, 2018; Kaftan Ayan, Arslan, Kul, & Yılmaz, 2018; Karaduman, Özdemir, & Yılmaz, 2018; Kır, Kırman, & Yağız, 2018; Mete, Karaaslan, Kaya, Ozan, & Özdemir, 2018) tarafından yayımlanan toplam 7 ders kitabı araştırmanın doküman incelemesine konu olmuştur. Öğretmenlerin sözlük kullanımına ilişkin sınıf içi uygulamalarını belirlemek üzere de görüşme yöntemine başvurulmuştur. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme formu sözlük kullanımına ilişkin öğrencilerin durumları ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ortaya koyacak sorulardan oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Her iki veri toplama yöntemi ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemine başvurularak analiz edilmiştir. Bu çerçevede öncelikle araştırmaya konu olan ders kitapları analiz edilmiştir. Analizde, önce öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendiren ders kitaplarındaki etkinlikler belirlenmiştir. Bunlar belirlenirken öğrencileri sözlük kullanmaya doğrudan yönlendiren etkinliklerin yanı sıra sözlük kullanmaya dolaylı olarak yönlendiren ve öğrencilerden sözlük tanımının istendiği etkinlikler de dikkate alınmıştır. Bunun ardından söz konusu etkinlikler, ele alınan öğrenme alanı, yönlendirilen sözlük türü, sözlük kullanımı ile ilgili etkinliklerin türü ve sözlüğe yönlendirilen söz varlığı unsurları bakımından incelenmiştir. Analiz edilen öğretmen görüşleri de öğrencilerin derste sözlük bulundurma durumu, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öğrencilerin sözlük kullanımında karşılaştığı güçlükler olmak üzere üç farklı başlık altında incelenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, ders kitaplarına ilişkin bulgular ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

3.1. Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

3.1.1. Ders Kitaplarında Sözlüğe Yönlendiren Etkinliklerin Alanına İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarının her birinde 24 okuma ve 8 dinleme/izleme metni olmak üzere toplamda 32 metin bulunmaktadır. Kelime etkinliği içeren metinlerin sayısı ile öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendiren etkinliklerin alanı ve sıklığı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Sözlüğe Yönlendiren Etkinliklerin Alanı ve Sıklığı

Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kelime Etkinliği (f)	27	32	32	28	32	32	31
Dinleme/izleme	–	–	8	3	6	6	4
Konuşma	–	–	–	–	–	–	–
Okuma	11	2	24	8	13	11	10
Yazma	–	–	–	1	–	–	–

Tablo 1’de, 2–8. ders kitaplarının tamamında neredeyse her metnin ardından kelime etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Ancak 4. sınıf haricinde bu etkinliklerin ancak belirli bir kısmında öğrenciler sözlüğe yönlendirilmiştir. Sözlüğe yönlendirmenin en fazla 4. sınıf ders kitabında, en az da 2. sınıf ders kitabında olduğu dikkati çekmektedir. Dikkati çeken bir başka bulgu da öğrencilerin temel olarak okuma ve dinleme/izleme etkinliklerinde sözlük kullanmaya yönlendirilmesi, dersin diğer etkinlik alanlarında sözlük kullanımının göz ardı edilmesidir. Bu konuda bir istisna olarak sadece 5. sınıfta bir yazma etkinliği çerçevesinde öğrenciler bir kez sözlük –yazım kılavuzu– kullanmaya yönlendirilmiştir.

3.1.2. Ders Kitaplarında Yönlendirilen Sözlük Türlerine İlişkin Bulgular

Genel sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, eş/yakın ve zıt anlamlı kelimeler sözlüğü, yazım kılavuzu ve çevrim içi sözlükler öğrencilerin kullanması gereken sözlük türlerini oluşturmaktadır. Bu bakımdan ders kitaplarında öğrencilerin bunlardan hangisine ve ne ölçüde yönlendirildiği önemlidir. Ders kitaplarında yönlendirilen sözlük türlerine ve bunların sıklığına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Yönlendirilen Sözlük Türleri

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Genel sözlük	11	2	32	11	15	17	13
Atasözleri ve deyimler sözlüğü	–	–	–	–	3	–	–

Eş/yakın ve zıt anlamlı kelimeler sözlüğü	-	-	-	-	-	-	-
Yazım kılavuzu	-	-	-	1	-	-	-
Çevrim içi sözlükler	-	-	-	-	1	-	1

Tablo 2’de öğrencilerin ağırlıklı olarak genel sözlük kullanmaya yönlendirildiği görülmektedir. Etkinlik yönergelerinde genellikle sözlük türü açıkça ifade edilmemiş, bunun yerine “sözlükten kontrol edilmesi” veya “sözlük anlamının yazılması” gibi genel ifadelerle yer verilmiştir. Bunun bir istisnası olarak 6. sınıf ders kitabında 3 farklı etkinlikte öğrenciler doğrudan atasözleri ve deyimler sözlüğü kullanmaya yönlendirilmiştir. Söz konusu etkinliklere konu olan söz varlığı unsurları ise deyimlerdir. Bu bakımdan ders kitaplarının hiçbirinde atasözleri sözlüğüne yönelik bir yönlendirme yer almamıştır. Öte yandan öğrenciler yazım kılavuzuna sadece 5. sınıfta bir yazma etkinliği kapsamında bir kez yönlendirilmiştir. Ayrıca çevrim içi sözlüklere öğrenciler 6 ve 8. sınıf ders kitaplarında birer kez yönlendirilmiştir. Eş/yakın ve zıt anlamlı kelimeler sözlüğüne ise hiçbir sınıf düzeyinde öğrenciler yönlendirilmemiştir.

3.1.3. Sözlük Kullanımı Konusunda Kitaplarda Bulunan Etkinliklere İlişkin Bulgular

Sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlığını kazandırmak üzere ders kitaplarında birtakım etkinliklere yer verilmektedir. Söz konusu etkinliklerin türüne ve sıklığına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Sözlük Kullanımına İlişkin Etkinliklerin Türü

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Alfabetik Sıralama	1	-	-	1	1	1	-
Sözlüğe yönlendirme	11	2	32	1	19	18	14
Kelime defteri oluşturma	11	32	32	11	8	-	8

Tablo 3’te görüldüğü üzere Türkçe ders kitaplarında sözlük kullanımına ilişkin alfabetik sıralama, sözlüğe yönlendirme ve kelime defteri oluşturma olmak üzere üç farklı türde etkinlik yer almaktadır. Söz konusu etkinliklerin sıklığı sınıflara göre farklılaşmaktadır. Bu durum sözlük kullanımına ilişkin etkinliklerin ele alınışında kitap yazarlarının birbirlerinden farklı yaklaşımlara sahip olduğunu göstermektedir. Söz gelimi, 3 ve 4. sınıfta her kelime etkinliğinde öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri kelime defterlerine yazmaları istenirken 7. sınıfta buna ilişkin herhangi bir yönergeye yer verilmemiştir. Buna karşılık 6 ve 8. sınıfta kelime defteri oluşturma konusunda farklı bir uygulamaya gidilerek ders

kitaplarında her tema sonunda kelime defteri bölümüne yer verilmiş ve öğrencilerden tema boyunca öğrendikleri kelimeleri bu bölüme yazmaları istenmiştir.

3.1.4. Ders Kitaplarında Sözlüğe Yönlendirilen Söz Varlığı Unsurlarına İlişkin Bulgular

Sözlük kullanma etkinliklerine konu olan söz varlığı unsurlarına ve bunların okul sözlüğünde bulunma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Sözlüğe Yönlendirilen Unsurlar

Sınıf	Söz Varlığı (f)	Okul Sözlüğünde* Bulunmayan Unsurlar
2. Sınıf	21	Neşeli, deniz motoru
3. Sınıf	6	–
4. Sınıf	121	Anjin, bobi** , dürtüslük, gizemli, kalkınma, kallavi, sosyoloji, zenne, zilgit
5. Sınıf	27	–
6. Sınıf	81	Amortisör, asit, bükme, düzenek, ev ekonomisi, gidon, mayalanma, meşum, nadan
7. Sınıf	42	Basbayağı, biyolog, gevezelik, istişare, iyi kötü ucundan kenarından okumak , kaligrafi, kötü işlere bulaşmak , ordinaryüs, tezhip, üzünç
8. sınıf	58	Cezp, çipil, har, hıla, kanat takmak , kasavet, kuvveti yetmek , melamin, meyus, reddimiras, ünsiyet, zaplamak

*İlköğretim Okulları İçin Türkçe Sözlük’e (TDK, 2014) göre

** Kelime, ilgili metinde geçmemektedir. Etkinlikte muhtemelen yanlış yazılmış olan bu kelimenin doğrusu ilgili metinde geçen hobi ve fobi kelimelerinden biri olabilir.

Not: Koyu yazılmış olanlar, Türkçe Sözlük’te (TDK, 2011) bulunmayan unsurları belirtmektedir.

Tablo 4’ten anlaşılacağı üzere ders kitaplarında sınıflara göre sözlüğe yönlendirilen unsurların sayısı farklılaşmış ve 2–8. sınıfta toplamda 356 söz varlığı unsuru sözlük kullanımına konu olmuştur. Sözlüğe yönlendirilen unsurlar en çok 4. sınıf, en az da 3. sınıf ders kitabında bulunmaktadır. Bu farklılığın sözlüğe yönlendiren etkinliklerin sayısından kaynaklandığı söylenebilir. Ders kitaplarında sözlüğe yönlendirilen unsurlar ile ilgili birtakım olumsuzluklar da söz konusudur. Sözlüğe yönlendirilen bazı kelimeler okul sözlüğünde, hatta TDK Türkçe Sözlük’te bile bulunmamaktadır. Bu durum karşısında ders kitaplarında sözlüğe yönlendirilen unsurlarla ilgili belirli bir ölçütün olmadığı, bu konuda yer yer gelişigüzel bir uygulamanın olduğu söylenebilir. Etkinliklerde birleşik kelimeler olmamasına rağmen birleşik kelime olarak ele alınan “*iyi kötü ucundan kenarından okumak, kötü işlere bulaşmak, kanat takmak, kuvveti yetmek*” ifadeleri de bu konudaki özensizliğin bir yansıması olarak görülebilir.

3.2. Sözlük Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

3.2.1. Öğrencilerin Derste Sözlük Bulundurma Durumuna İlişkin Görüşler

Sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlığını kazanmanın temel gereği öğrencilerin öncelikle ihtiyaçlarını karşılayacak sözlüklere sahip olmaları ve bunları derslerde hazır bulundurmalarıdır. Bu durum dikkate alınarak öğrencilerin derslere düzenli olarak sözlük getirip getirmediği öğretmenlere sorulmuştur. Buna ilişkin görüşlerin sıklığı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Derste Sözlük Bulundurma Durumu

Görüş	Sınıf Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri
Evet	3	3
Hayır	2	2

Tablo 5'te görüldüğü üzere hem sınıf hem de Türkçe öğretmenlerinin %60'ı öğrencilerin düzenli olarak derslere sözlük getirdiğini ifade ederken %40'ı aksi yönde görüş belirtmiştir. Bu konuda olumlu görüş belirten bir öğretmen *"hemen hemen her derste sözlük kullanma ihtiyacı hissedildiğini"* (T3) bir başka öğretmen sözlüklerin *"her zaman öğrencilerin çantalarında bulunduğunu"* (S1) belirterek öğrenciler tarafından derslere düzenli olarak sözlük getirildiğini ifade etmiştir. Buna karşılık bu konuda olumsuz görüş ortaya koyan bir öğretmen *"sözlüklerin ve yazım kılavuzlarının çok ağırlık yaptığı dolayısıyla bunları sürekli taşımakta zorlandıkları için"* (T4) öğrencilerin derse düzenli olarak sözlük getirmediğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen de *"36 kişilik sınıfta sözlük getirenlerin sayısının 18-20 kişi"* (S3) olduğunu belirterek öğrencilerin derslere düzenli olarak sözlük getirmeleri konusunda yaşanan önemli bir soruna işaret etmiştir.

3.2.2. Derslerde Sözlüklerin Kullanıldığı Etkinlik Alanlarına İlişkin Görüşler

Görüşmede, dersin hangi etkinlik alanlarında sözlüklerin kullanıldığı öğretmenlere sorulmuştur. Buna ilişkin görüşlerin sıklığı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Sözlüklerin Derslerde Kullanıldığı Alanlar

Görüş	Sınıf Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri
Dinleme/izleme etkinlikleri	3	3
Okuma etkinlikleri	3	3
Kitap okuma	2	–

Tablo 6'da görüldüğü üzere sınıf ve Türkçe öğretmenleri sözlüklerin temel olarak dinleme/izleme ile okuma etkinlikleri çerçevesinde kullanıldığını belirtmiştir. Buna ilişkin görüşlerini bir öğretmen sözlüklerin *"daha çok okuma ve dinleme /izleme metinlerinde yer alan kelime etkinliklerinde kullanıldığı"* (T2), bir öğretmen de sözlüklere *"metin incelemelerinde ve kitap okurken anlamı bilinmeyen kelimeler için başvurulduğu"* nu ifade ederek dile getirmiştir.

3.2.3. Öğrencilerin Sözlük Kullanımında Karşılaştığı Güçlüklerle İlişkin Görüşler

Görüşmede, öğrencilerin sözlük kullanımı konusunda herhangi bir güçlük çekip çekmediği öğretmenlere sorulmuştur. Bu konuda bütün öğretmenler öğrencilerin sözlük kullanımında belirli konularda zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüşlerin sıklığına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Sözlük Kullanımında Karşılaştığı Güçlükler

Güçlükler	Sınıf Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri
Kelimeyi sözlükte bulma	4	4
Kelime anlamını belirleme	2	2
Sözlüklerin yetersizliği	–	1

Tablo 7’de görüldüğü üzere hem sınıf hem de Türkçe öğretmenlerinin %80’i öğrencilerin kelimeleri sözlükte bulma konusunda güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bu durumu bir öğretmen “*metinde kelimenin ekli hâlini gören öğrenci sözlükte kelimenin eksiz hâlini görünce bu hâlini farklı bir kelime sanarak illa ki ekli hâlini arıyor.*” (T3) bir öğretmen de “*Sözlükte sözcük aramayı bilmeyenler epey zaman kaybediyor.*” diyerek dile getirmiştir. Öte yandan hem sınıf hem de Türkçe öğretmenlerinin %40’ı öğrencilerin sözlük kullanarak kelimenin bağlama uygun anlamını belirlemede güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bu durumu bir öğretmen “*Tüm sınıf seviyelerindeki öğrenciler kelimenin anlamını sözlükten bulmaya çalışırken metnin bağlamını dikkate almıyor. Kelimenin verilmiş olan anlamlarından ya ilkini ya da herhangi birini rastgele seçiyor.*” (T3) diyerek dile getirmiştir. Bir başka öğretmen de “*Düzenli kitap okuma alışkanlığı olanlar pek sorun yaşamıyor ama diğer grup dile hâkim olmadığı için aradığımız cümledeki anlamı belirleyemiyor.*” (S2) diyerek bu konuda özellikle okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Bir öğretmen de “*kimi kelimelerin sözlükte yer almaması ve öğrencilerin ‘sözlükte yok’ diyerek kestirip atması*”mı (T1) sözlük kullanımı güçleştiren bir durum olarak ifade etmiştir.

3.2.4. Sözlük Kullanımı Konusunda Sınıf İçinde Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşler

Sözlük kullanımı konusunda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yanı sıra öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı ilave etkinlikler de önemlidir. Öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı ilave etkinliklere ilişkin görüşlerin sıklığı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Sözlük Kullanımına İlişkin Sınıf İçi Uygulamaları

Sınıf İçi Uygulamalar	Sınıf Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri
Alfabetik sıralama	1	–
Sözlük defteri oluşturma	1	2
Sözlük inceleme	1	–
Çevrim içi sözlük kullanımı	–	1



Tablo 8’de görüldüğü üzere sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin %60’ı ders kitaplarındaki sözlük kullanımına ilişkin etkinliklere ilave olarak bazı etkinlikler yapmaktadır. Öğretmenler derslerde sözlüklerde kelimelerin sıralamasını pekiştirmeye, kelime defteri oluşturmaya, sözlük incelemeye ve çevrim için sözlük kullanmaya yönelik ilave etkinliklere sınıf içinde yer vermektedir. Öğretmenler bu konudaki görüşleri şöyle dile getirmiştir:

“Öğrencilerden sadece etkinliklerde verilen metinle ilgili kelimeleri değil; her öğrendikleri ve merak ettikleri yeni kelimelerin anlamlarını cümledeki kullanılan anlamıyla kendilerinin oluşturduğu ya da aldıkları sözlük defterlerine yazmalarını istiyorum.” (T1)

“Her metinde anlamını bilmedikleri kelimeleri sözlükten bularak defterlerine yazmalarını istiyorum. Ancak bunu yaparken de genellikle genel ağ ortamındaki sözlüklerden yararlanıyorlar.” (T4)

“Test kitaplarından sıralama testleri çözmeleri sağlanıyor.” (S1)

“Her gün sözlükten rastgele bir sayfa açıp oradaki bir kelimeyi inceleriz.”(S2)

“Alfabetik sıraya göre düzenlenen defterlerine sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de öğrendikleri yeni kelimeleri ve anlamlarını yazıyorlar.” (S3)

Bu görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler ders kitaplarındaki sözlük kullanımına ilişkin etkinliklerin yanı sıra ilave etkinliklerle öğrencilere sözlük kullanma beceri ve alışkanlığı kazandırmaya çalışmaktadır. Ancak bu etkinliklerin de temel olarak ders kitaplarındakilere benzer etkinlikler olduğu, ders kitaplarının bu konudaki eksikliklerini gidermekten uzak olduğu söylenebilir.

Sonuç

Sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlığını kazanmak hiç şüphesiz amaçlı etkinlikleri gerektiren uzun soluklu bir süreçtir. Öğrencilerin bu konuda belirli bir yeterliliğe ulaşması ancak ilkokulun ilk yıllarından başlayarak bütün öğretim kademelerinde sözlüklerle çok sıkı bir ilişki kurmaları ile mümkündür. Bu yönüyle Türkçe derslerinde kelime öğretimi etkinlikleri çerçevesinde bu konuya ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir. Ancak çalışmada elde edilen bulgular ışığında sözlük kullanmaya ilişkin etkinliklerin nicelik ve nitelik olarak yeterli olmadığı söylenebilir.

Sözlük çalışmaları için olmazsa olmaz şartlardan biri öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir sözlüğe sahip olmaları ve bunları derslerde hazır bulundurmalarıdır. Ancak öğretmen görüşlerinin işaret ettiği üzere öğrencilerin derslere düzenli olarak sözlük getirme alışkanlıkları istenilen düzeyde değildir. Bu bakımdan öncelikle bu sorunun bir çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Aksi takdirde ders kitaplarında yer verilen sözlük kullanımına ilişkin sınırlı etkinlikler amaca hizmet etmez ve bunlar öğretmenin, kelime ve anlamlarını öğrencilere dikte ettiği etkinliklere dönüşebilir.



Türkçe ders kitaplarında sözlük kullanımına ilişkin etkinliklerin -bir istisna dışında- tamamı dinleme/izleme ve okuma alanına tahsis edilmiştir. Sözlüğün, bu etkinliklerde ağırlıklı olarak doğrudan bir öğrenme aracı olarak değil bağlamdan hareketle tahmin edilen anlamın kontrol edilmesi amacı ile kullanılması öngörülmüştür. Hâlbuki sözlükler dersin her aşamasında ve bütün beceri alanlarında kullanılabilir ve kullanılması da gerekir. Söz gelimi, sözlük kelime anlamlarına ilişkin bilgi içermesinin yanı sıra kelimelerin telaffuzları hakkında da bilgi içerir. Öte yandan Türkçe derslerinde öğrencilerin sadece genel sözlük kullanma beceri ve alışkanlığını kazanması değil aynı zaman öğrenme ihtiyacına göre uygun bir sözlüğü seçme ve kullanma alışkanlığı da kazanması gerekir. Bu bağlamda atasözleri ve deyimler sözlüğü, eş/yakın ve zıt anlamlı kelimeler sözlüğü, yazım kılavuzu kullanma beceri ve alışkanlığını kazandırmak da Türkçe derslerinin önemli bir amacı olarak görülmelidir. Ayrıca teknolojik gelişmeler çevrim içi sözlüklerin ve sözlük uygulamalarının kullanımı da yer yer bir etkinlik konusu olarak ele alınmalıdır.

Ders kitapları ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları çerçevesinde sözlük kullanımına ilişkin derslerde yapılan etkinliklerin türleri dikkate alındığında sözlük kullanma bilgi ve becerilerini kazandırmaya yönelik konuların yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Kelimelerin sözlükteki alfabetik sıralaması dışında sözlüklerin ve sözlük maddelerinin özelliklerini kavratmaya yönelik herhangi bir etkinliğin olmayışı önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Ayrıca İbe Akcan'ın (2010) da belirttiği üzere bu konuda asıl sorun sözlükteki bilgileri anlama ve bunları kullanma becerisi ile ilgilidir. Ancak gerek ders kitaplarında gerekse öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında sözlükte ilgili bir kelimenin bağlama uygun anlamını belirleme ve bu anlamı bağlama uyarlama becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan bir etkinlik bulunmamaktadır.

Ders kitaplarında sözlüğe yönlendirilen söz varlığı unsurları ile ilgili bir düzensizlik ve keyfilik söz konusudur. Elbette, bu durum kelime öğretiminde süregelen kelime seçimi sorunu ile yakından ilgilidir. Ancak sözlüğe yönlendirilen unsurlardan bazılarının Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük'ü gibi hacimli bir sözlükte dahi bulunmaması bu konuda özenli ve amaçlı bir seçimin olmadığını, belirli bir ölçütün göz önünde bulundurulmadığını göstermektedir. Nitekim İbe Akcan (2010) da bu konuda ders kitaplarında önemli bir yetersizlik sorununun var olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan sözlük kullanma beceri ve alışkanlıklarının kazanılmasında, 2. sınıftan 8. sınıfa kadar sözlüğe yönlendirilen yaklaşık 350 kelimenin nicelik olarak da yeterli olmayacağı söylenebilir.

Sonuç olarak Türkçe derslerinde yer alan etkinliklerin öğrencilere sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlığı kazandırma bakımından yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu konuda istenilen başarıya ulaşılması için sözlük çalışmalarının, hem konu hem sınıf düzeyleri bakımından aşamalı ve amaçlı bir biçimde düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca sözlük çalışmalarının artırılması, çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesi ve etkinliklere konu olacak kelimelerin özenli ve amaçlı bir biçimde seçilmesi gerekmektedir.

Kaynakça



Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., & Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Ataşçi, A. (2018). *İlkokul Türkçe 2. sınıf ders kitabı*. Ankara: Koza.

Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. J. (2015). *Teaching vocabulary in all classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G., & Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 6*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York, NY: Teachers College.

İbe Akcan, P. (2010). Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı: Türkçe çalışma kitaplarında sözlüğe gönderen alıştırmalar. M. Aksan & Y. Aksan (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel çalışmalar* (s. 93–102) içinde. Ankara: Mersin Üniversitesi.

Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S., & Yılmaz, N. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Karaduman, B. E., Özdemir, E., & Yılmaz, O. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Kır, T., Kıрман, E., & Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

McKeown, M. G. (1993). Creating effective definitions for young word learners. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 16–31.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

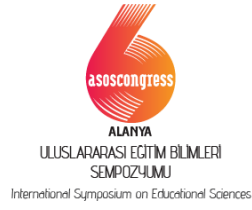
Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş., & Özdemir, D. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94–99.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oak, CA: Sage.

Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.



TDK. (2014). *İlköğretim okulları için Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Yaman, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 735–751.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ “OYUN” KAVRAMINA İLİŞKİN ZİHİNSEL İMGELER

Filiz ELMALI

Fırat Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Gülsemin YILDIRIM

Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde büyük bir öneme sahip olan “oyun” kavramına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının sahip olduğu zihinsel imgeleri (metaforları) tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilimdalı’ nda eğitim gören 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının “Oyun.....gibidir; Çünkü.....” cümlesini tamamlamalarıyla tespit edilmiştir. Nitel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Çünkü içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi sonucunda elde edilen veriler göstermiştir ki öğretmen adaylarının “oyun” kavramına ilişkin algıları 10 adet farklı kavramsal kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler incelendiğinde en çok metaforun bulunduğu kategori “ Temel İhtiyaçlar Olarak Oyun” olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Oyun, Okul Öncesi Eğitim, Kavram, İmge

Giriş

Metafor kavramı daha çok zihinsel ve düşünsel kavrayış sistemini simgelemek için kullanılır (Demirbaş, 2015). Son yıllarda metafor bir bireyin soyut, karmaşık veya kurumsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel model olarak değerlendirilmektedir (Arslan ve Bayrakçı,2006; Akt: Saban, 2008). Öğretim amaçlı metaforlar; öğrencilerin bakış açılarını değiştirmek için anahtar rol oynayacak güçtedir (Demirbaş, 2015)



Oyun insanlık tarihi kadar eski ve süregelen aktivitelerdendir. Gelişim Psikolojisi, Eğitim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi'nin bulgularına baktığımızda, bu dönemde çocuğun en önemli uğraşının oyun olduğu ortaya çıkmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk, Kök, 2007). Oyun, insanoğlunun varoluşundan bu yana devam eden, yaşamla birlikte başlayan, farklı ilgi ve gereksinimlerin en doyurucu kaynaklarından biridir (Tuğrul,2010; Akt: Adak Özdemir ve Ramazan,2014). Oyun çocukların dünyayı anlamalarını ve duygularını ifade edebilmelerini sağlayan önemli araçlardan biridir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1995; Akt: Koçyiğit ve Baydilek,2015). Oyun merkezli bir eğitim müfredatı çocukların bilim ile ilgili sorularının cevap bulmasını destekleyebilir (Kefi, 2015). Çocuk kişilik, beceri ve zeka bütünlüğünü oyun oynayarak geliştirir. Oyun oynamak çocukların temel ihtiyaçlarından biri olduğu için bu ihtiyacın giderilmemesi durumunda çocukların sağlıklı bir biçimde gelişmeleri gerçekleşmez (Ayan ve Memiş, 2012). Çocukların gelişimsel yönden sağlıklı olabilmesi için beslenme, uyku vb. gereksinimleri kadar oyuna da ihtiyaçları vardır (Erbay ve Saltalı, 2012). Çocukların öğretmen tarafından belirli bir merkezde görevlendirilmesi yerine, oynayacakları merkezleri kendileri seçtiklerinde, oyunlarında motivasyonlarının ve dikkat sürelerinin daha uzun olduğu bilinmektedir (Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2003; Akt: Güler, 2007). Bugüne kadar yapılan bu çalışmalar göstermiştir ki oyun okul öncesi çocukların gelişimine büyük katkı sağlamaktadır (Katlav, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin algılarının eğitim sürecindeki uygulamaları da etkilediği ileri sürülmüştür (Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak, 2014

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının “ oyun ” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin ileri sürdüğü zihinsel imgeler arasında tema ve frekans bakımından nasıl bir ilişki vardır?
- Oyun kavramına ilişkin okul öncesi öğretmen adayları tarafından ifade edilen metaforlar benzer özellikler bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Sanchez, Jose ve Victor, 2000; Akt: Demirbaş,2015). Temelde, metafor kavramı ile kastedilen, bir kavramı, olgu veya olayı başka bir kavram, olgu veya olaya döneminde sıklıkla kullanılan oyunun, okul öncesi öğretmen adaylarının bakış açısına göre ne anlama geldiği çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu



Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 200 öğrencidir. Araştırmanın örneklemi ise 80 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın başlangıç aşamasında, çalışma grubu üyelerinin her birine zihinsel imge (metafor) konusunda bilgi verildikten sonra, "oyun" kavramına ilişkin imge oluşturmaları istenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi bölümü öğrencilerinin "oyun" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerin "oyun gibidir, çünkü " ibaresini tamamlamaları istenmiştir. Okul öncesi bölümü öğrencilerinin sadece bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşünceleri dile getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Çalışmada, verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramalara ulaşabilmektir (Aydın, F. ve Eser Ünalı, Ü. 2010; Akt: Demirbaş, 2015). İçerik analizi tekniğinde birbirine benzeyen verilen belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir. Bu kavramlar okuyucunun anlayacağı şekilde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Akt: Demirbaş, 2015). Bu aşamada elde edilen metaforların benzer olanları gruplanmış ve her birine birer numara verilmiştir.

Bulgular

Bu araştırma 2017-2018 öğretim yılında eğitim gören 80 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin devam ettikleri sınıfa göre dağılımı Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Devam Edilen Sınıf	<i>f</i>	%
2. Sınıf	30	37,5
3. Sınıf	20	25
4. Sınıf	30	37,5
TOPLAM	80	100



Tablo 1'e göre araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %37,5 ' i ikinci sınıf, %25' i üçüncü sınıf ve %37,5' i dördüncü sınıfa devam etmektedir. Çalışma grubu üyelerinin dağılımı verilirken Tablo 1'e bakıldığında 2.sınıftaki öğrencilerin oyun kavramına ilişkin merak düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak 3.sınıftaki öğrencilerin zamana bağlı değişen ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilerin oyun yerine yeni bir arayışa girdiklerini bu arayışlarını somutlaştıramadıklarından dolayı 4. sınıfta tekrar oyun kavramına ilgi gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü üniversite öğrencilerinin "oyun" kavramı hakkında geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar halinde sunulur yorumlanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin "oyun" kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar sıklık derecesine göre verilmiştir. Toplam 63 metafor üretmişlerdir.

Araştırmaya katılan 80 üniversite öğrencisinin "oyun" kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar, oluşturulan 10 farklı kavramsal kategoride, tablolar eşliğinde verilerek analiz ve yorum yapılmıştır.

Tablo 2: "Oyun" Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar ve Onları Temsil Eden Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi

Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%	Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%
1	Hayat	6	7,5	33	Gerçek Yaşam	1	1,2
2	Su	5	6,2	34	Zenginlik	1	1,2
3	Öğretmen	3	3,7	35	Bir Uyum	1	1,2
4	Eğlence	3	3,7	36	Hayat Suyu	1	1,2
5	Çocuklar İçin İş	2	2,5	37	Cam	1	1,2
6	Çocuk	2	2,5	38	Zaman	1	1,2
7	Lunapark	2	2,5	39	Eğlenceli Film	1	1,2
8	Çikolata	2	2,5	40	Festival	1	1,2
9	Hareket	1	1,2	41	Mucize	1	1,2
10	Yemek Yapmak	1	1,2	42	Rüya	1	1,2
11	Resim Yapmak	1	1,2	43	Terapi	1	1,2
12	Aşık Olmak	1	1,2	44	Yeni Keşfedilmiş Dünya	1	1,2
13	Ağaç Dikmek	1	1,2	45	Hayallere Yolculuk	1	1,2
14	Hamur Yapmak	1	1,2	46	Konsantre	1	1,2
15	Oyunun Kendisi	1	1,2	47	Ütopik Bir Ortam	1	1,2

16	Yolculuk	1	1,2	48	Bulutların Üstünde Yürümek	1	1,2
17	Değirmen	1	1,2	49	Şeker	1	1,2
18	Saç Düzleştirici	1	1,2	50	Pamuk Şeker	1	1,2
19	Renkli Kalem	1	1,2	51	Pasta Süsü	1	1,2
20	Doping	1	1,2	52	Uyku	1	1,2
21	Doğa	1	1,2	53	Yemek	1	1,2
22	Odun	1	1,2	54	Nefes	1	1,2
23	Gökkuşağı	1	1,2	55	Suyun İnsan Yaşamına Etkisi	1	1,2
24	Yağmur	1	1,2	56	Besin	1	1,2
25	Gökyüzü	1	1,2	57	Enerji	1	1,2
26	Berrak Bir Deniz	1	1,2	58	Kalp	1	1,2
27	Boş Bir Arsa	1	1,2	59	Su İçmek	1	1,2
28	Arkadaş	1	1,2	60	Tebessüm	1	1,2
29	Baba	1	1,2	61	Drama	1	1,2
30	Aile	1	1,2	62	Çocuklar İçin İş	1	1,2
31	Hayatın Kendisi	1	1,2	63	İş	1	1,2
32	Yaşam	1	1,2			1	
TOPLAM						80	100

Tablo 3: “Oyun” Kavramına Yönelik Metaforların Oluşturdukları Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
Tatlandırıcı Olarak Oyun	Çikolata(2), Şeker(1), Pamuk Şeker(1), Pasta Süsü(1)	5	4
Doğa Olarak Oyun	Mevsim(1), Odun(1), Gökkuşluğu(1), Yağmur(1), Gökyüzü(1), Berrak Bir Deniz(1), Boş Bir Arsa(1)	7	7
Aktivite Olarak Oyun	Hareket(1), Çocuklar İçin İş(2), Yemek Yapmak(1), Resim Yapmak(1), Aşık Olmak(1), Ağaç Dikmek(1), Hamur Yapmak(1), Oyunun Kendisi(1), Yolculuk(1)	10	9
Temel İhtiyaçlar Olarak Oyun	Uyku(1), Su(5), Yemek(1), Nefes(1), Suyun İnsan Yaşamına Etkisi(1), Besin(1), Enerji(1), Kalp(1), Su İçmek(1), Tebessüm(1)	14	10
Hayat Olarak Oyun	Hayatın Kendisi(1), Yaşam(1), Gerçek Yaşam(1), Zenginlik(1), Hayat(6), Bir Uyum(1), Hayat Suyu(1), Can(1), Zaman(1)	14	9
Eğlence Olarak Oyun	Lunapark(2), Eğlenceli Film(1), Festival(1), Eğlence(3)	7	4
Soyut Yaşam Olarak Oyun	Mucize(1), Rüya(1), Terapi(1), Yeni Keşfedilmiş Dünya(1), Hayallere Yolculuk(1), Konsantre(1), Ütopik Bir Ortam(1), Bulutların Üstünde Yürümek(1)	8	8
Araç Gereç Olarak Oyun	Değirmen(1), Saç Düzleştirici(1), Renkli Kalem(1), Doping(1)	4	4
Yakın Çevre Olarak Oyun	Arkadaş(1), Baba(1), Aile(1), Çocuk(2)	5	4
Eğitim Olarak Oyun	Drama(1), Öğretmen(3), Çocuk İçin İş(1), İş(1)	6	4
		80	63

Kavramsal Kategoriler

1.Tatlandırıcı Olarak Oyun: Bu kategoriyi 5 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 4 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Çikolata(2), Şeker(1), Pamuk Şeker(1), Pasta Süsü(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- “Oyun çikolata gibidir çünkü tadına doyamazsın.”

- *“Oyun pasta süsü gibidir çünkü nasıl ki pastanın daha ilgi çekici olması için çeşitli süslerle süslenir, bilgiler de çocuklara öğretilirken oyun ile süslenir.”*
- *“Oyun pamuk şeker gibidir çünkü çok eğlencelidir. Pembe en sevdiğim renk, pamuk en sevdiğim materyal. İkisi bir arada çok eğlenceli oluyor.”*

2.Doğa Olarak Oyun: Bu kategoriyi 7 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 7 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Mevsim(1), Odun(1), Gökkuşluğu(1), Yağmur(1), Gökyüzü(1), Berrak Bir Deniz(1), Boş Bir Arsa(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklerle yer verilmiştir.

- *“Oyun berrak bir deniz gibidir çünkü deniz insana huzur verir, insanı dinlendirir, mutlu eder. Oyunda tıpkı bunun gibidir. Oyun oynayan çocuk huzur bulur, dinlenir ve oyun oynarken mutlu olur.”*
- *“Oyun gökyüzü gibidir çünkü içinde sonsuz nesne ve durum barındırır. O an ki olaya, vaziyete göre şekillenebilir.”*
- *“Oyun mevsim gibidir çünkü her rengi vardır. Mutluluğu ve başarıya duygusuyla ilkbahar ve yaza benzer. Başarısızlığı ve üzüntüsü kış gibidir. Hayal gücüyle çiçek açar ilkbahar gibidir. Başarı oyunun meyvesidir yaz gibi.”*

3.Aktivite Olarak Oyun: Bu kategoriyi 10 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 9 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Hareket(1), Çocuklar İçin İş(2), Yemek Yapmak(1), Resim Yapmak(1), Aşık Olmak(1), Ağaç Dikmek(1), Hamur Yapmak(1), Oyunun Kendisi(1), Yolculuk(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklerle yer verilmiştir.

- *“Oyun çocuklar için iş gibidir, çünkü hayatlarının bu bölümünde en etkili öğrenme yöntemi oyundur. Hem eğlenir hem öğrenirler.”*
- *“Oyun resim yapmak gibidir, çünkü çocuk duygularını, düşüncelerini, isteklerini kısaca içinde barındırdığı her şeyi oyun sayesinde dışa vurur. Resim gibi iç dünyasını gerçek hayata resmeder. Örneğin; ruh halini renklerle yansıtan bir ressam gibidir. Mutluyken canlı renkler kullanan ressam gibi çocuk da mutluyca oyun oynarken oyuncak seçiminden yarattığı karaktere kadar bunu yansıtır.”*
- *“Oyun hareket gibidir, çünkü çocuk oyun sayesinde enerjisini açığa çıkarır. Belli dönemlerde çocuğun oyuna ilgisi değişmektedir. Freud’un Latent Döneminde çocuk enerjisini oyuna, harekete yönelerek giderir.”*

4.Temel İhtiyaçlar Olarak Oyun: Bu kategoriyi 14 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 10 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Uyku(1), Su(5), Yemek(1), Nefes(1), Suyun İnsan Yaşamına Etkisi(1), Besin(1), Enerji(1), Kalp(1), Su İçmek(1),

Tebessüm(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *“Oyun su gibidir, çünkü çocuk oyun ile hayatını renklendirir. Nasıl insanlar için su olmazsa olmaz ise oyun da çocuklar için öyledir.”*
- *“Oyun yemek gibidir, çünkü bir ihtiyaçtır. Fazla enerjimizi oyunla atarız. Aynı zamanda kötü enerjimizi de oyunla atarız.”*
- *“Oyun besin gibidir, çünkü yaşamın temel ihtiyaçlarındanıdır.”*

5.Eğlence Olarak Oyun: Bu kategoriyi 7 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 3 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Eğlence(3), Festival(1), Eğlenceli Bir Film(1), Lunapark(2) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *“Oyun lunapark gibidir çünkü hem eğlendirir hem dinlendirir. Ayrıca lunaparka gitmeyen çocuk hep eksiktir.”*
- *“Oyun eğlence gibidir çünkü oyun oynarken insan bulunduğu ortamdan kendini soyutlar. Bunu yaparken sınırsız mutluluk duyar.”*
- *“Oyun eğlenceli film gibidir çünkü izlese de oynasak da eğleniriz.”*

6.Hayat Olarak Oyun: Bu kategoriyi 14 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 9 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Hayatın Kendisi (1), Yaşam (1), Çocuk İçin Gerçek Yaşam (1), Zenginliktir(1), Hayat(6), Bir Uyum(1), Hayat Suyu(1), Can(1), Zaman(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *“Oyun yaşam gibidir çünkü ilk öğrenmeler oyunla başlar. Çocuk korkularını, düşüncelerini, sıkıntılarını, mutluluğu oyunla aktarır.”*
- *“Oyun yaşamın kendisi gibidir çünkü çocuk oyunda yaparak-yaşayarak öğrenir.”*
- *“Oyun hayat suyu gibidir çünkü fidanı ekerken sonra verilen ilk sudur.Fidana hayata alışması için verilen destektir.”*

7.Soyut Bir Yaşam Olarak Oyun: Bu kategoriyi 8 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 8 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Mucize(1), Rüya(1), Terapi(1), Yeni Keşfedilmiş Dünya(1), Hayallere Yolculuk(1), Konsantre(1), Ütopik Bir Dünya(1), Bulutların Üstünde Yürümek(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *“Oyun mucize gibidir çünkü her seferinde daha farklı oyunlar çıkıyor. Daha farklı ve eğlenceli olabiliyor.”*

- “Oyun hayallere yolculuk gibidir çünkü çocuk oyun oynayınca kendi hayal dünyasını pratiğe çevirmeye çalışır.”
- “Oyun bulutların üzerinde yürümek gibidir çünkü çocukların sınırsız hayal dünyasında kendilerini bu dünyadan soyutladıkları ve çok mutlu oldukları bir süreçtir.”

8.Araç Gereç Olarak Oyun: Bu kategoriyi 4 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 4 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Değirmen(1), Saç Düzleştiricisi(1), Renkli Kalem(1), Doping(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- “Oyun değirmen gibidir çünkü bir şeyleri işledikçe yeni ürünler ortaya çıkarır.”
- “Oyun renkli kalem gibidir çünkü nereye dikkat çekmek istersek oyunla hallederiz.”
- “Oyun saç düzleştirici gibidir çünkü olmazsa olmaz.”

9.Yakın Çevre Olarak Oyun: Bu kategoriyi 5 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 4 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Çocuk(2), Baba(1), Aile(1), Arkadaş(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- “Oyun çocuk gibidir çünkü çocuk oyun kadar eğlenceli, sevindirici, bilgi topudur.”
- “Oyun baba gibidir çünkü insanın bu zaman yanında olması gereken bir şeydir.”
- “Oyun arkadaş gibidir çünkü iyi kötü birçok şeyi onunla öğrenirsin.”

10.Eğitim Olarak Oyun: Bu kategoriyi 6 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencisi ve 4 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Öğretmen(3), Drama(1), Çocuk İçin Meslek(1), İş(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- “Oyun drama gibidir çünkü gerçek hayatta olmayan şeyi dramatize eder oyun yoluyla.”
- “Oyun öğretmen gibidir çünkü özellikle küçük yaşta ki çocuklar için çok önemlidir. Birçok şeyi, bilgiyi oyun sırasında öğrenir, üstelik eğlenerek öğrenir. Çocuklar için en önemli öğreticidir.”
- “Oyun çocuk için meslek gibidir çünkü çocukların oynusuz hemen hemen hiç günü yoktur. Duygularını, ihtiyaçlarını, isteklerini oyunla ifade ederler, onunla karşılamaya çalışırlar.”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmayla, okul öncesi öğretmen adaylarının “oyun” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri (metaforları) toplamak, oyunla ilgili algılarını tespit etmek ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamak amaçlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında 80 okul öncesi öğretmen adayının zihinsel imgelerine ulaşılmıştır. Toplamda 63 adet metafor toplanmıştır. Bu metaforlardan bazıları “çikolata”, “pamuk şeker”, “nefes”, “hayat



suyu”, “mucize”, “berrak bir deniz” dir. Elde edilen bütün metaforlar 10 adet kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler içinde en çok metafor bulunan kategorinin “Temel İhtiyaçlar Olarak Oyun” olduğunu görmekteyiz. Bu kategori içinde 10 adet metafor mevcuttur ve çalışma grubunun %17,5’ i bu kategoride bulunmaktadır. Yüzdesi ve metafor sayısı en az olan kategori “Araç Gereç Olarak Oyun” dur. Bu kategorilerde 4 adet metafor mevcuttur ve çalışma grubunun %5’i bu kategoride bulunmaktadır.

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının “oyun” kavramına ilişkin zihinsel imgelerini ortaya koymaktadır. Tespit edilen zihinsel imgeler okul öncesi öğretmen adaylarının “oyun” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada faydalı olmuştur. Bu metaforlar öğretmen adaylarının belli eğitimsel olgulara kendi zihinsel imgelerini anlamaları ve gerekirse onları yeniden yapılandırmalarını sağlar.

Ünal (2017) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin oyun kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek üzere yapılan çalışma ise, bir devlet üniversitesinin ikinci sınıflarından 134 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda oyun kavramına ilişkin üretilen metaforlar (128 metafor) dokuz kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; “Öğrenme, deneyimleme aracı olarak oyun”, “eğlenme, zaman geçirme aracı, rahatlama biçimi olarak oyun”, “hayatta kalma aracı, yaşamsal ihtiyaç olarak oyun”, “kendini gerçekleştirme, ifade etme biçimi olarak oyun”, “hayatın kopyası, provası olarak oyun”, “yaşamın anlamı, hayatın kendisi olarak oyun”, “gelişimi destekleyen olarak oyun”, “paylaşım aracı olarak oyun”, “çocuk olabilmek, çocukluğa dönüş olarak oyun” olarak ele alınmıştır. Ünal’ın çalışmasında da bu çalışma ile benzer şekilde oyunun; eğitici, eğlendirici, hayati ve yaşamsal önemine vurgu yapılması açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu araştırma “oyun” kavramı üzerine yapılmış bir araştırmadır. Bu araştırma sadece okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yapılmış bir araştırmadır. Aynı ya da benzer konular ebeveynler, yöneticiler, öğrenciler ve öğretmenler ile de yapılır.

Kaynakça

Adak Özdemir,A.; Ramazan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuna İlişkin Görüşleri: *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4(3)

Ayan,S:Memiş,U.A.(2012).Erken Çocukluk Döneminde Oyun: *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi* 14(2),143-149

Demirbaş, E.A. (2015).Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin ”Çocuk” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler.Kırıkkale: *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(4)

Erbay,F.; Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012).Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı.Kırşehir: *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 2(13),249-264



Güler, T. (2007).Erken Çocukluk Döneminde “ Oyun Planlama” Modeli: *Eğitim ve Bilim Dergisi* 143(32)

Katlav,S.(2014).Oyunun Okul Öncesi Çocuklarda 3-5 Yaş Çocuklarının Gelişimine Etkileri: *International Journal of Social Science Sayı :28,253-273*

Kefi,S.(2015).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Yoluyla İnceleme Gezilerinde Bilimsel Süreç Becerilerinin Kullanma Durumlarının İncelenmesi. İzmir: *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(4)

Koçyiğit, S.; Tuğluk, M.N,Kök, M.(2007).Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun.*KKFD Sayı:16*

Koçyiğit,S.;Başara Baydilek, N.(2015).Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi: *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(12), 1-28

Saban, A. (2008).İlköğretim 1.Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler: *Elementary Education Online Dergisi* 2(7)

Tuğrul,B; Metin Aslan,Ö; Ertürk,H.G; Özen Altınkaynak,Ş.(2014).Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi: *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(15), 97-116



ÇALIŞAN EVLİ KADINLAR VE ÇALIŞMAYAN EVLİ KADINLARIN EVLİLİK UYUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Kübra AKSU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice KUMCAĞIZ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Öz

Günümüzde kadınların iş hayatına girmesinin çok yönlü sebepleri olmuştur. Bu sebeplerden bazıları toplumsal, ekonomik ve kişiseldir. Çalışan kadınlar kadar, çalışmayan kadınlar da nüfusun büyük bir çoğunluğunu oluşturuyor. Bu araştırmanın amacı, çalışan evli kadınlar ile çalışmayan evli kadınların evlilik uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir

Bu araştırma, çalışan/çalışmayan evli kadınların evlilik uyumlarını karşılaştırdığı tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde resmi ve özel kurumlarda çalışan 250 kadın ve yine Samsun ilinde çalışmayan 250 kadın oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilen, “Evlilik Uyum Ölçeği (EUÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS istatistik paket programı 22.0 ile yapılmıştır. Analizde Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA), Scheffe, post-hoc testlerinden Scheffe testi, bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Çalışan kadınlar 19-53 yaş aralığında, yaş ortalaması 35,30, çalışmayan kadınlar ise 22-67 yaş aralığında ve yaş ortalaması 41,32 olarak bulunmuştur. Görücü usulü ve anlaşarak/flört ederek evlenen çalışan kadınların evlilik uyum düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında görücü usulü ($X=40,27$) ve anlaşarak/flört ederek evlenen ($X=44,9524$) çalışan evli kadınların evlilik uyum düzeyleri aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p=.001$; $p<.05$). Görücü usulü ve anlaşarak/flört ederek evlenen çalışmayan kadınların evlilik uyum düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında görücü usulü ($X=40,17$) ve anlaşarak/flört ederek evlenen ($X=42,02$) çalışmayan evli kadınların evlilik uyum düzeyleri aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir, ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark



bulunamamıştır ($p=,105$; $p>,05$). Sonuç olarak çalışan/çalışmayan evli kadınların evlilik uyumlarını karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma, evlilik uyumunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, evlilik uyumu, çalışan/çalışmayan kadın

COMPARING THE MARITAL ADJUSTMENT OF WORKING WITH NON-WORKING WOMEN

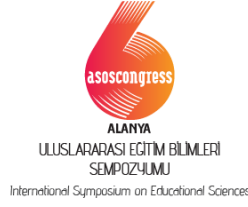
Abstract

Women have today entered into business life for several reasons. Some reasons are social, economic and personal. However, non-working women constitute a majority of the population as large as working women. This research aims to investigate the marital adjustment of working and non-working married women.

This research is a descriptive study using a relational screening model. The research sample consisted of 250 women working in public and private organizations and 205 non-working women in Samsun. The data were collected using a personal information form and the Marital Adjustment Test (MAT) developed by Locke and Wallace (1959). The data were analyzed through SPSS statistics V 22.0. One-way analysis of variance (ANOVA), the post-hoc Scheffe test, and the independent samples t-test were used in the data analysis.

The working women participating the research are within the age range of 19-53 and the mean age is 35,30. the non-working women are within the age range of 22-67 and the mean age is 41, 32. According to the results of t-test comparing the marital adjustments of working women who have an arranged marriage and of those who have a free choice marriage, there is a statistically significant difference between the mean marital adjustment of working women with an arranged marriage ($X=40,2750$) and those with a free choice marriage ($X=44,95$) ($p=,001$; $p<,05$). According to the results of t-test comparing the marital adjustments of non-working women who have an arranged marriage and of those who have a free choice marriage, non-working women with an arranged marriage ($X=40,17$) and those with a free choice marriage ($X=42,02$) has different mean marital adjustment; however, the difference is not statistically significant ($p=,105$; $p>,05$)

The results of this research comparing the marital adjustment of working and non-working women is of importance in determining factors affecting marital adjustment.



Key Words: Marriage, marital adjustment, working /non-working women.

Giriş

Toplumun hemen hemen yarısını oluşturan kadınlar eğitim düzeylerinin yükselmesi ve ailelerine ekonomik destek sağlamak amacıyla giderek çalışma hayatında artan bir oranda yer almaktadırlar (Günay ve Bener, 2011). Erkek egemen bir toplumda çalışan kadınlar, çalıştıkları ortamda yer edinmek ve kabul görmek için yoğun çaba harcamaktadırlar. Çalışan kadınlar çalışma hayatında kendilerini kabul ettirmeye çalışırken bir yandan da toplumun dolayısıyla ailelerinin kendilerinden bekledikleri rolleri yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Powell ve Greenhause (2010), ev işleri, çocuk bakımı gibi sorumluluklar kadınlardan beklenilmektedir.

Aile toplumdaki düzenin en önemli sosyal bir parçasıdır. Evlilik ailenin temellerinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle sanayileşme ve endüstrileşme olgusu evliliğin yapısını değiştirmiş olup bu değişim değişen toplumda yaşamı sürdürmek ve uyum sağlamak açısından evliliğin yapısının anlaşılmasının ve iyi bir şekilde değerlendirilmesinin önemini arttırmaktadır (Yalçın, 2014). Evlilik sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi, sağlıklı bireylerin yetişebilmesi için evlilik uyumunun ve evlilik uyumunu etkileyen etmenlerin anlaşılması önemlidir. Bu nedendir ki evlilik uyumunu etkileyen etmenlerin ortaya çıkarabilmek amacıyla literatür incelendiğinde birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları; evlilik uyumunu etkileyen demografik değişkenler (Kışlak ve ark., 2002; Yalçın, 2014; Şendil ve Korkut, 2008) , evlilik uyumu ve toplumsal cinsiyet rolleri (Akpınar, 2016), evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler (Yüksel, 2013) şeklindedir.

Ekonomik gelişmeler sonucu kadının giderek yoğun bir şekilde çalışma hayatında yer alması, kadın erkek ilişkilerini ve ekonomik özgürlüğünü eline alan kadının psikososyal ilişkilerini ve dolayısıyla da evlilik uyumunu da etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu düşünceyi araştırmak için bu çalışmada çalışan ve çalışmayan evli kadınların evlilik uyumlarını etkileyen faktörleri karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Çalışan/çalışmayan evli kadınların evlenme biçimlerine göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Çalışan/çalışmayan evli kadınların eğitim düzeylerine göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Çalışan/çalışmayan evli kadınların eşlerinin çalışma durumuna göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Çalışan/çalışmayan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?



Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma betimsel nitelikte olup araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama modeli; çok sayıda oluşan bir evrende ya da o evren içindeki bir grubun, evren hakkında genel bir yargıya varılmak için evrenin tümünü ya da ondan alınacak bir grubun belirli özelliklerini öğrenmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2014). İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişimin ve bu değişimin derecesini bulmak hedeflenmektedir (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Buna göre Samsun il merkezinde yaşayan en az bir yıllık evli kolay ulaşılabilen 250 çalışan evli kadın, 250 çalışmayan evli kadın olmak üzere toplam 500 evli kadın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki; çalışan kadınların 19-53 yaş aralığında, yaş ortalaması 35,30 standart sapma=7,14, evlenme yaşı 16- 43 yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Çalışmayan kadınların ise 22-67 yaş aralığında olduğu, yaş ortalaması 41,32 standart sapma =10,22, evlenme yaşı 15-46 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları: Çalışmanın verileri Evlilik Uyum Ölçeği (EUÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır.

176

Evlilik Uyum Ölçeği (EUÖ): Evlilik uyumunu ölçebilmek amacıyla Locke & Wallace'nin (1959) geliştirildiği ölçek, Tutarel-Kışlak (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek çiftlerin her ikisine de uygulanabildiği gibi sadece birisine de uygulanabilmektedir. Her madde, seçenek sayısına göre farklılaşan 0 ile 6 arasında bir puan almaktadır. Buna göre; 1. madde 0-6 puan, 2.-9. maddeler 0-5 puan, 10. ve 14. maddeler 0-2 puan, 11. ve 13. maddeler 0-3 puan, 12. madde eşlerden biri için evde oturmak diğeri için dışarıda bir şeyler yapmak seçeneği işaretlenmişse 0 puan, eşlerin her biri için dışarıda bir şeyler yapmak seçeneği işaretlenmişse 1 puan, eşlerin her biri için evde oturmak seçeneği işaretlenmişse 2 puan ve 15. madde 0-2 puan arasında değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 0-60 arasında değişmektedir. 43 puanın üzerinde alanlar evlilik ilişkileri açısından uyumlu, altında alanlar ise uyumsuz olarak kabul edilmektedir (Tutarel-Kışlak, 1999).

Kişisel Bilgi Formu: Çalışma grubuna katılanların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu form kapsamında; yaş, eğitim durumu, evlenme şekli (görücü usulü /anlaşarak/flört ederek), evlenme yaşı, eşin çalışma durumu, algılanan ekonomik gelir şeklinde sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması: Araştırmada kullanılan ölçme araçları Samsun ilinde bulunan çeşitli özel ve resmî kurumlarda çalışan kadınlar ile yine Samsun ilinde yaşayan çalışmayan evli kadınlara uygulanmıştır. Uygulama yapılacak olan kadınlara araştırmanın amacı ve uygulanacak ölçeğin nasıl

doldurulacağı hakkında bilgi verildikten sonra gönüllü olan kadınlardan ölçme araçlarını doldurmaları istenmiştir. Ölçme araçlarının uygulanması yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik özelliklerine göre dağılımı

Özellikler	Çalışan kadınların Sosyodemografik özellikleri		Çalışmayan kadınların Sosyodemografik özellikleri		
	n	%	n	%	
Eğitim	İlköğretim	17	6,8	66	26,4
	Lise	91	36,4	87	34,8
	Üniversite	142	56,8	97	38,8
Evlenme Biçimi	Görücü usulü	40	16	83	33,2
	Anlaşarak	210	84	167	66,8
Eşin Çalışma Durumu	Çalışıyor	210	84	203	81,2
	Çalışmıyor	40	16	47	18,8
Ailenin Gelir Durumu	Düşük	16	6,4	29	11,6
	Orta	189	75,6	193	77,2
	Yüksek	45	18	28	11,2

Alt problem 1: Çalışan/çalışmayan evli kadınların evlenme biçimlerine göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışan/çalışmayan evli kadınların evlenme biçimlerine göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t- testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışan / çalışmayan evli kadınların evlenme biçimlerine göre evlilik uyum düzeylerine ilişkin t- testi sonuçları

Çalışan evli kadınların evlenme biçimlerine göre evlilik uyum düzeylerine ilişkin sonuçlar						
Evlenme Biçimi	N	X	SS	t	sd	p
Görücü usulü	40	40,27	9,68	-3,321	248	,001*
Anlaşarak	210	44,95	7,85			

Çalışmayan evli kadınların evlenme biçimlerine göre evlilik uyum düzeylerine ilişkin sonuçlar						
Evlenme Biçimi	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
Görücü usulü	83	40,17	8,64	-1,628	248	,105
Anlaşarak	167	42,02	8,41			

*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde çalışan evli kadınların evlilik uyumlarında evlenme biçimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($P=,001$; $p<,05$) Anlaşarak evlenenlerin evlilik uyumlarının ($X=44,95$) görücü usulü ile evlenenlere ($X=40,27$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak, çalışmayan evli kadınların evlilik uyumlarında evlenme biçimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=,105$; $p>,05$).

Alt problem 2: Çalışan/çalışmayan evli kadınların eğitim düzeylerine göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışan/çalışmayan evli kadınların eğitim düzeylerine göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışan/çalışmayan evli kadınların eğitim durumlarına göre evlilik uyum puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Çalışan evli kadınların eğitim durumuna göre evlilik uyum puanlarına ilişkin ANOVA Sonuçları									
Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	KO	F	p	
İlk.	17	43,24	7,50	G.arası	634,208	317,104	4,709	,01	
Ort.	91	42,24	8,03	G.içi	16632,388	67,338			
Üniv.	142	45,58	8,39	Toplam	17266,596				
Çalışmayan evli kadınların eğitim durumuna göre evlilik uyum puanlarına ilişkin ANOVA Sonuçları									
Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	KT	KO	F	p	
İlk.	66	39,74	8,78	G.arası	276,204	138,102	1,919	,149	
Ort.	87			G.içi	17772,180	71,952			
Üniv.	97			Toplam	18048,384				

Tablo 3’de yapılan ANOVA sonucunda çalışan evli kadınların eğitim durumuna göre evlilik uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p=,01$; $p<,05$). Elde edilen sonuçlara göre üniversite mezunu olan evli kadınların evlilik uyum puan ortalamalarının ($X=45,58$), ortaöğretim ve ilköğretime göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmayan evli kadınların eğitim durumuna göre evlilik uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p=,148$; $p>,05$).

Alt problem 3: Çalışan/çalışmayan evli kadınların eşlerinin çalışma durumuna göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışan/çalışmayan evli kadınların eşlerinin çalışma durumuna göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t- testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Çalışan / çalışmayan evli kadınların evlenme biçimlerine göre evlilik uyum düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

Çalışan evli kadınların eşlerinin çalışma durumuna göre evlilik uyum düzeylerine ilişkin sonuçlar						
Özellik	N	X	SS	t	sd	p
Çalışan	210	45,26	7,518	4,802	248	,000*
Çalışmayan	40	38,65	10,11			

Çalışmayan evli kadınların eşlerinin çalışma durumuna göre evlilik uyum düzeylerine ilişkin sonuçlar						
Özellik	N	X	SS	t	sd	p
Çalışan	203	42,14	7,99	2,877	248	,004*
Çalışmayan	47	38,23	9,963			

* $p < ,05$

Tablo 4 incelendiğinde çalışan evli kadınların eşlerinin çalışma durumuna göre evlilik uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p = ,000$; $p < ,05$). Bu sonuca göre eşleri çalışan kadınların evlilik uyum puan ortalamalarının ($X = 45,26$), eşleri çalışmayan kadınların evlilik uyum puan ortalamalarından ($X = 38,65$) yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde çalışmayan evli kadınların eşlerinin çalışma durumuna göre evlilik uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p = ,004$; $p < ,05$). Bu sonuca göre eşleri çalışan kadınların evlilik uyum puan ortalamalarının ($X = 42,14$), eşleri çalışmayan kadınların evlilik uyum puan ortalamalarından ($X = 38,23$) yüksek olduğu görülmektedir.

Alt problem 4: Çalışan/çalışmayan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışan/çalışmayan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Çalışan/çalışmayan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Çalışan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum düzeylerine ilişkin sonuçlar

Grup	N	X	SS	Varyans K.	KT	KO	F	p
Düşük	16	32,12	10,35	G.arası	3362,397	1681,199	29,866	,000
Orta	189	44,08	7,51	G.içi	13904,199	56,292		
Yüksek	45	48,98	6,20	Toplam	17266,596			

Çalışmayan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum düzeylerine ilişkin sonuçlar

Grup	N	X	SS	Varyans .K.	KT	KO	F	p
Düşük	29	31,10	10,93	G.arası	3485,020	1742,510	29,554	,000
Orta	193	42,79	6,64	G.içi	14563,364			
Yüksek	28	42,53	10,10	Toplam	18048,384	58,961		

Tablo 5 incelendiğinde, çalışan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p=,000$; $p<,05$). Buna göre çalışan evli kadınlardan ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayanların evlilik uyum puan ortalamalarının ($X=48,98$), ekonomik durumunu orta ($X=44,08$) ve düşük olarak ($X=32,12$) algılayanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde çalışmayan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum düzeylerinde de anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p=,000$; $p<,05$). Buna göre çalışmayan evli kadınlardan ekonomik düzeylerini yüksek ($X=42,53$) ve orta olarak algılayan ($X=42,79$) çalışmayan evli kadınların hemen hemen birbirine yakın olduğu ve ekonomik durumunu düşük olarak ($X=31,10$) algılayan evli kadınların evlilik uyum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.



Tartışma

Araştırma sonucuna göre çalışan evli kadınların evlilik uyumlarında evlenme biçimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, anlaşarak evlenenlerin evlilik uyumlarının, görücü usulü ile evlenenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak, çalışmayan evli kadınların evlilik uyumlarında evlenme biçimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akpınar, 2016; Şendil ve Korkut, 2008; Özmen Süataç, 2010). Bu sonuçlara göre görücü usulüne göre anlaşarak evlenme biçiminde çiftlerin birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı buldukları ve bu bağlamda daha bilinçli evlilik yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgusunun literatür tarafından desteklendiği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bulgusunda çalışan evli kadınların eğitim durumuna göre evlilik uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, üniversite mezunu olan evli kadınların evlilik uyum puan ortalamalarının ortaöğretim ve ilköğretime göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde evlilik uyumunun eğitim düzeyine göre farklılaştığına ilişkin çalışmalar ulaşılmıştır (Akpınar, 2016; Çelik ve Tümkaya, 2012; Şendil ve Korkut, 2008). Ancak araştırma bulgusuna göre çalışmayan evli kadınların eğitim durumuna göre evlilik uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kublay'ın (2013) çalışmasında da benzer sonuç bulunmuştur. Bu durumda eğitim düzeyi değişkeninin evlilik uyumunun tek başına etkilemede yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda çalışan evli kadınların eşlerinin çalışma durumuna göre evlilik uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, eşleri çalışan kadınların evlilik uyum puan ortalamalarının eşleri çalışmayan kadınların evlilik uyum puan ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde çalışmayan evli kadınların eşlerinin çalışma durumuna göre evlilik uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, eşleri çalışan kadınların evlilik uyum puan ortalamalarının eşleri çalışmayan kadınların evlilik uyum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu bulguya ilişkin bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak, algılanan ekonomik durumun evlilik uyumunu etkilediğine ilişkin araştırmalara rastlanmıştır (Akpınar, 2016; Hoşgör, 2013; Erişti, 2010).

Araştırmanın son bulgusunda ise çalışan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, çalışan evli kadınlardan ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayanların evlilik uyum puan ortalamalarının, ekonomik durumunu orta ve düşük olarak algılayanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde çalışmayan evli kadınların ekonomik durumlarını algılamalarına göre evlilik uyum düzeylerinde de anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre çalışmayan evli kadınlardan ekonomik düzeylerini yüksek ve orta olarak algılayan çalışmayan evli kadınların hemen hemen birbirine yakın olduğu ve ekonomik durumunu düşük olarak algılayan evli kadınların evlilik uyum puan ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde de benzer araştırma bulgularına rastlanmıştır (Akpınar, 2016; Hoşgör, 2013; Erişti, 2010).



Sonuç olarak çalışan kadınlarından anlaşarak/flört ederek evlenenlerin evlilik uyumunun görücü usulü ile evlenenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın çalışmayan evli kadınların evlilik uyum düzeylerinin evlenme biçimlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu iki kavram derinlemesine incelenebilir. Görücü usulü biçiminde de aslında görüşme ve anlaşma olabilir.

Kaynakça

Akpınar, B. (2016). Evli çiftlerin evlilik uyumu ile toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, M., Tümkaya, S. (2012). Öğretim elemanlarının evlilik uyumu ve yaşam doyumlarının iş değişkenleri ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 223-38

Erişti, A. (2010). Bağlanma stilleri, kişilik özellikleri ve evlilik uyumu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Günay, G., Bener, Ö. (2011). Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rollerini Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılama Biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 157-171.

Hoşgör, T.E. (2013). Evli Çiftlerin Öfke İfade Tarzları İle Evlilik Uyumunun İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Powell, G.N. ve Greenhaus, J.H. (2010). Sex, Gender, and Decisions at The Family - Work Interface. *Journal of Management*. 36 4,1011-1039.

Şendil, G., Korkut, Y. (2008). Evli çiftlerdeki çift uyumu ve evlilik çatışmasının demografik özellikler açısından incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 28, 15-34

Özmen Süataç, A. (2010). Evlilik uyumunun kişilerarası tarz ve öfke açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tutarel- Kışlak, Ş. (1999). Evlilikte uyum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *3P Dergisi*, 7, 50-7.



Kublay, D. (2013). Evlilik uyumu: değer tercihleri ve öznel mutluluk açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yalçın, H. (2014). Evlilik uyumu ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 250261.

Yüksel, Ö. (2013). Kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE ORTAMI GENEL YAŞAM KALİTESİ VE YAŞAM DOYUMLARININ CİNSİYET VE OKUDUKLARI FAKÜLTELER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örnek Çalışma)

Osman DALAMAN

Necmettin Erbakan, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education

Rabia ÖZKURT

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, School of Physical Education and Sports

Kadir PEPE

Burdur Provincial Directorate for National Education, Physical Education and Sports Teacher

Öz

Araştırma üniversite öğrencilerinin üniversite ortamı yaşam kalitesi ve yaşam doyumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma survey tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi merkez kampüste bulunan seçilmiş, Beden Eğitimi ve Spor yüksekokulu, İktisadi ve İdari Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Eğitim fakültelerinden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise bu okullarda okuyan tesadüfi yöntemle belirlenmiş 400 öğrencidir.

Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket olarak (Kangal Demir, 2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “üniversite yaşam kalitesi ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekten genel yaşam kalitesi ile genel yaşam doyumunu boyutu alınmıştır. Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayılarının genel yaşam kalitesi ölçeğinin,(0.85) ve genel yaşam doyumunu ölçeğinin(0.83) olduğu görülmektedir.

Anketler örneklem grubuna tesadüfi örneklem yöntemiyle bire bir görüşülerek uygulanmıştır. Ankete 212 kadın,188 erkek olmak üzere toplam 400 öğrenci cevap vermiştir. İstatistik işlem olarak Frekans (%),Independent Samples T Test ve Kruskal-Wallis Test, Bivariate Correlation işlemleri yapılmıştır. Değişkenler arası farklılıkların tespitinde 0,05 güven aralığı olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen verilere göre; katılımcıların üniversite ortamı genel yaşam kalite ve yaşam doyumları ortalama puanlarının düşük olduğu, değişkenler arası istatistik işlemlerde, cinsiyetler arasında



anlamli bir farklılık görülmezken($p>0,05$), genel yaşam kalitesinde okudukları okullar arasında olumsuz yönde anlamli bir farklılık görülmektedir($p<0,05$).

Sonuç olarak; araştırma kapsamında katılımcıların üniversite ortamı genel yaşam kalite ve yaşam doyumlarının düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Yaşam kalitesi, Yaşam doyumu, Öğrenci

A STUDY ON THE OVERALL LIFE QUALITY OF COLLEGE STUDENTS AND THEIR LIFE SATISFACTION LEVELS IN CAMPUS IN TERMS OF THEIR GENDERS AND DEPARTMENTS

Abstract

The aim of this study is to investigate university life quality and life satisfaction of university students.

Survey screening model is applied in this study. The population of the study covers the School of Physical Education and Sports, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Health Sciences and Faculty of Education of Burdur Mehmet Akif Ersoy University. The sample group, created by random sampling method, consists of 400 students enrolled in these schools.

Data of the study are collected by survey method. "University Life Quality Scale", adapted to Turkish language by (Kangal Demir, 2012) is used as the questionnaire. The overall life quality and overall life satisfaction dimensions are taken from this scale. The Cronbach Alpha reliability coefficients for the overall quality of life scale and the overall life satisfaction scale are (0.85) and (0.83), respectively.

The questionnaires are applied to the sample group by a one-to-one interview with random sampling method. A total of 400 students, 212 women and 188 men, have responded to the survey. Frequency (%), Independent Samples, T Test and Kruskal-Wallis Test, Bivariate Correlation are used as statistical procedures. confidence interval is taken 0.05 in the determination of the differences between the variables.

The obtained data of the study reveal that average scores of participants regarding overall life quality in campus and life satisfaction levels are low, moreover, while there is no significant difference between the genders ($p>0,05$) in statistical processes, there is a significant difference in the overall life quality in terms of the departments they attend.

In conclusion, the study reveals that the university environment of participants, general life quality and life satisfaction is low.



Keywords: University, Quality of life, Life satisfaction, Student



Giriş

Kalite kavramı, bir insanın nesnenin ya da yaşantının nitelikçe nasıl olduğunu belirten, onun başka şeylerden ayırt edici üstünlüğünü ölçüp değerlendirebilen özelliğidir (Bozkurt, 2003). Yaşam kalitesi kavramı ise “hedefleri, beklentileri, standartları, ilgileri ile bağlantılı olarak, kişilerin yaşadıkları kültür ve değer yargılarının bütünü içinde durumlarını algılama biçimi” olarak tanımlanmaktadır (WHOQOL, 1995: 1403–1409). Diğer bir tanımı ise, Dünya Sağlık Örgütü “kişinin kendi amaçlarına, beklentilerine, standartlarına ve çıkarlarına göre bir kültür ve değer sisteminde kendi yaşamını algılaması” olarak tanımlamıştır. Burada önemli olan husus, yaşam kalitesi hedeflerine ulaşmak için temel teşkil eden standartların dışarıdan empoze edilmemesi, kişinin yaşamını tümüyle kendisinin değerlendirmesi ve bu değerlendirmenin sürdürülebilir olmasıdır (Bilir vd., 2005:663; Top, Özden ve Sevim, 2003:19).

Yaşam kalitesi, çevrenin ölçülebilir, fiziksel (mekânsal) ve sosyal bileşenleri ve bu bileşenlerin algılanma biçimleridir (Van Kamp vd, 2003). Yaşam kalitesi, modern hayatın gelişimi ve toplumların çağdaşlaşması ile birlikte gündeme gelen ve gelişen bir kavram olarak görülmektedir. Yaşam kalitesi alanında yoğunlaşan çalışmaların odak noktasını insan-insan ilişkisi ve gündelik hayatın süregeldiği çevre-insan ilişkisi oluşturmaktadır (Marans, 2007).

Sosyoloji bilimi yaşam kalitesini, genel olarak “sosyal göstergeler” yaklaşımı çerçevesinde, yaşam standartları, yaşam biçimi, sosyal sınıflar arasındaki ilişkiler açısından değerlendirmektedir (Sapancalı, 2009).

Yaşam kalitesi bireylerin fiziksel, sosyal, psikolojik ve kişisel inançları ile yaşanılan çevreden etkilenen karmaşık bir yapıya sahiptir (Orley ve Kuyken, 1993). Kişinin mevcut hali ve kendisi dışındaki karşılaştığı etkileşim ve iletişim kurduğu bireyler ile yaşamını sürdürdüğü ortam tatmininin subjektif değerlendirmesini yansıtan çok yönlü bir kavramdır (Martilla ve Rinne, 1976). Yaşam kalitesi “bireylerin içinde yaşadıkları kültür ve değerler sistemindeki kendi yaşam algılarıdır” (Bowling, 1997).

"Yaşam doyumu" ise, kişinin iş, boş zaman ve diğer zaman dilimlerindeki yaşamına gösterdiği duygusal tepki veya tutumdur (Köker, 1991).

Yaşam doyumu, bir bireyin tercih ettiği kriterler doğrultusunda yaşam kalitesini genel olarak değerlendirdiği bir süreçtir (Diener, 1984). Bu anlamda yaşam doyumu, her bir bireyin kendisi için koyduğu standartlarla içerisinde bulunduğu koşulları kıyaslayarak ulaştığı bir yargıdır. Dolayısıyla yaşam doyumu, yaşam kalitesinin genel kabul görmüş kriterlerini değil, bireylerin kendileri için tercih ettiği ölçütlerin dikkate alınması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Pavot vd., 1991, Pavot ve Diener, 1993). Böylece yaşam doyumu, yaşam kalitesinin bir bütün olarak değerlendirildiği subjektif bir yargı olarak göze çarpmaktadır (Proctor vd., 2009).

Son dönemlerde yükseköğretim araştırmalarında öğrencilerde yaşam kalitesi, önemli bir konu ve kavram hâline gelmiştir (Benjamin, 1994). Genel yaşam kalitesinin bir alt boyutu olan üniversite



yaşam kalitesi, öğrencilerin öğrencilik hayatı boyunca tecrübe ettiği doyum hissini ifade etmektedir (Sirgy vd., 2007). Bu boyutuyla üniversite yaşam kalitesini, (Posadzki ve ark 2009) öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca yaşadıkları öznel iyi olma, mutluluk, zevk alma ve yaşam doyumunu gibi durumların ortaya çıkmasına yardımcı olan olaylar üzerindeki kontrol hissini pozitif ve bilinçli deneyimleri olarak görmektedir.

Öğrencilerin yaşam kaliteleri üzerinde etkili olan unsurlar arasında, öğrencilerin üniversite ortamı sunulan hizmetler ve işleyişinde karşılaşılan ilişkiler, akademik program standartları, öğrenci hizmetlerinin niteliği ve yönetimi, sosyal ilişkiler gibi hususlar ön plana çıkmaktadır (Benjamin, 1994). Üniversite yaşam kalitesi, duygusal ve bilişsel boyutları içerisinde barındıran bir kavram olarak görülmektedir (Diener vd., 1995). Üniversite yaşam kalitesi kavramı, öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca, üniversite ortamında akademik, idari, sosyal, kültürel ve ekonomik hizmetler gibi durumlara yönelik tecrübe ettikleri doyum ve duygusal dengenin pozitif ve negatif düzeyleri olarak dikkati çekmektedir (Yu ve Lee, 2008).

Bu açıdan bakıldığında üniversite yaşam kalitesi, üniversite yaşamı boyunca ihtiyaçların karşılanma derecesini ve pozitif duygusallık oluşturan deneyimleri ifade etmektedir (Kapıkıran, 2012). Pozitif duygusallık bireylerde, istekli ve hevesli, uyanık, ilgili, kararlı, heyecanlı, hareketli, güçlü, gururlu, dikkatli gibi duyguları barındırırken, negatif duygusallık ise tedirgin, korkmuş, üzgün, sıkıntılı, gergin, endişeli, utangaç, suçlu, sinirli ve saldırganlık gibi duyguları barındırmaktadır (Pavot vd., 1997; Diener vd., 2003).

Öğrencilerin yaşam doyumunu, eğitimleriyle ilgili deneyimlerinin ve elde ettikleri çeşitli çıktılarının subjektif değerlendirmesini ifade etmektedir. Bu değerlendirme, öğrencilerin üniversite yaşamları süresince tekrar eden deneyimler sayesinde şekillenmeye devam etmektedir (Elliott ve Shin, 2002). Öğrencilerin yaşam doyumunu, eğitim gördükleri üniversitenin, öğrencilerin önceliklerine cevap vermesi ölçüsünde ortaya çıkmaktadır (Borden, 1995). Bu anlamda, öğrencilerin yaşam doyumlarının güçlendirilmesi, üniversite yönetiminin önemli bir amacı olarak görülmelidir (Chow, 2005).

İnsanların yaşamları sürecinde sahip oldukları ve buldukları sosyal ve fiziki çevre şartları ile beklentileri, beklentilerine ulaşma, iç ve dış faktörlerden etkilenme durumları, onların yaşam kalitelerini ve yaşam doyumlarını etkilemektedir. Yaşam kalite ve yaşam doyum düzeyleri bireyleri fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik yönlerden olumlu ya da olumsuz yönden etkilemektedir. Yaşam kalitesi ve yaşam doyumunu açısından iyi olan bireyler mutlu ve başarılı toplumlara, toplumlarda bir milleti oluşturmaktadır.

Bir toplumun geleceğini oluşturan genç bireylerin yaşam kalitesi ve yaşam doyum düzeylerinin yüksek olması onların iyi yetişmeleri için önem arz etmektedir. Yükseköğretimde okumak için ülkenin çeşitli yerlerinden, ailesinden, çevresinden ayrılarak belli bir süre ve dönem için okumaya gelen üniversite öğrencilerinin okul ortamında yaşam kalitesi ve yaşam doyum düzeyleri, onların fiziksel, sosyal, psikolojik ve akademik başarılarını etkileyecektir.



Bu nedenle bu araştırma üniversite öğrencilerinin üniversite ortamı yaşam kalitesi ve yaşam doyumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma bir milletin geleceğini oluşturan üniversite gençliğinin, üniversite ortamı yaşam kalitesi ve yaşam doyum düzeylerinin belirlenmesi ve ilişkili değişkenlerin ortaya konması, toplumda sağlıklı, mutlu ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesi açısından önemlidir.

Materyal ve Metod

Araştırma üniversite öğrencilerinin üniversite ortamı yaşam kalitesi ve yaşam doyumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma survey tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi merkez kampüste bulunan seçilmiş, Beden Eğitimi ve Spor yüksekokulu, İktisadi ve İdari Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Eğitim fakültelerinden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise bu okullarda okuyan tesadüfi yöntemle belirlenmiş 400 öğrencidir.

Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket olarak (Kangal Demir, 2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “üniversite yaşam kalitesi ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekten genel yaşam kalitesi ile genel yaşam doyum boyutu alınmıştır. Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayılarının genel yaşam kalitesi ölçeğinin,(0.85) ve genel yaşam doyum ölçeğinin(0.83) olduğu görülmektedir.

Anketler örneklem grubuna tesadüfi yöntemle bire bir görüşülerek uygulanmıştır. Ankete 212 kadın,188 erkek olmak üzere toplam 400 öğrenci cevap vermiştir. Anketler istatistik işlem için uygun istatistik programda bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistik işlem olarak frekans (%),Independent Samples T Test ve Kruskal-Wallis Test, Bivariate Correlation işlemleri yapılmıştır. Değişkenler arası farklılıkların tespitinde 0,05 güven aralığı olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Bireysel Özellikleri Dağılımı

Değişkenler	N.(Dağılım)	%(Dağılım)	
Cinsiyet	Kadın	212	53,0
	Erkek	188	47,0
	Toplam	400	100,0
Okunan birimler	BESYO	100	25,0
	İİBF	100	25,0

	Sağlık Bil Fak	100	25,0
	Eğitim Bil Fak	100	25,0
	Toplam	400	100,0
Okunan sınıflar	1.sınıf	84	21,0
	2.sınıf	62	15,5
	3.sınıf	144	36,0
	4.sınıf	110	27,5
	Toplam	400	100,0

Tablo 1’de katılımcıların bireysel özellikleri sorgulanmıştır. Bu bilgilere göre katılımcıların, %53’ü kadın,%47’si erkek olduğu,%25’i BESYO,%25’i İktisadi ve İdari Bilimler, %25’i Sağlık Bilimleri ve yine % 25’i Eğitim Fakültelerinde, %36’sının 3. sınıf, %27.5’inin 4 sınıf, %21’inin 1 sınıf,%15.5’inin 2 sınıflarda okudukları görülmektedir.

191

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Genel Yaşam Kalitesi ve Genel Yaşam Doyumu Ortalama Puanlarının Independent Samples T Test

Değişkenler		N	\bar{X}	S	df	t	p
Genel Yaşam Kalitesi Ortalama puanı	Kadın	212	2.8858	0.97747	398	0.505	0.614
	Erkek	188	2.9372	1.05774			
Genel Yaşam Doyumu Ortalama puanı	Kadın	212	2.7991	0.86435	398	0.262	0.793
	Erkek	188	2.7755	0.92963			

$P < 0.05^*$

Tablo 2’de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre, genel yaşam kalitesi ile genel yaşam doyumu yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Bu sorguya göre genel yaşam kalitesine yönelik verilen cevapların istatistiksel analizinde [$t(398)=0.505, p=0.614$] bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel



olarak anlamlı değildir($p>0.05$). Cinsiyetler arası genel yaşam kalitesine yönelik soru önermelerine ilişkin verilen cevaplarda ortalama puanların, erkek ($\bar{X}=2.9372$), kadın($\bar{X}=2.8858$) olarak görülmektedir.

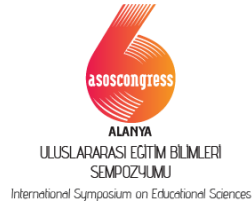
Genel yaşam doyumuna yönelik cevaplarda ise, istatistik analizde, [$t(398)= 0.262, p=0.793$] olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir($p>0.05$). Cinsiyetler arası genel yaşam doyumuna yönelik sorulara verdikleri cevaplarda ortalama puanların erkek ($\bar{X}=2.7755$), kadın($\bar{X}=2.7991$) olarak görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Okudukları Birimlere Göre Genel Yaşam Kalitesi ve Genel Yaşam Doyumu Ortalama Puanlarının Kruskal-Wallis Test

Değişimler		N	Sıra Ortalama	sd	X ²	p
Genel Yaşam Kalitesi Ortalama Puanları	Spor Bil Fak	100	168,10			
	İİBF	100	236,27			
	Sağlık Bil Fak	100	196,78	3	17.665	0.001*
	Eğitim Fak	100	200,86			
	Toplam	400				192
Genel Yaşam Doyumu Ortalama Puanları	BESYO	100	194,88			
	İİBF	100	197,15			
	Sağlık Bil Fak	100	189,62	3	4.174	0.243
	Eğitim Fak	100	220,35			
	Toplam	400				

$P<0.05^*$

Tablo 3’de katılımcıların okudukları birim değişkenine göre yaşam kalite ve genel yaşam doyumuna yönelik verdikleri cevaplar sorgulanmıştır. Bu sorguya göre genel yaşam kalitesine verilen cevapların istatistik analizinde, [$X^2=(sd=3, n=400)= 17.665, p=0.001$] olarak bulunmuştur. Bu derlerde istatistiksel olarak anlamlıdır($p<0.05$).



Genel yaşam doyumuna ilişkin verdikleri cevaplara baktığımızda ise, istatistik analizinde [$X^2=(sd=3, n=400)= 4.174, p=0.243$] olarak bulunmuştur. Bu değerlerde istatistik olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4. Katılımcıların Genel Yaşam Kalitesi ile Genel Yaşam Doyumu Arası (Correlations) İlişki Dağılımı

		Genel yaşam kalitesi	Genel yaşam doyumu
Genel yaşam kalitesi	Pearson Correlation	1	0.546(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	400	400
Genel yaşam doyumu	Pearson Correlation	0.546(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	400	400

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların genel yaşam kalitesi ile genel yaşam doyumları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.546, p<0.01$).

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin üniversite ortamı yaşam kalitesi ve yaşam doyumlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmaya toplam 400 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların bireysel tanımlamalarına baktığımızda; %53'ü kadın, %47'si erkek olduğu, %25'i Spor Bilimleri, %25'i İktisadi ve İdari Bilimler, %25'i Sağlık Bilimleri ve yine %25'i Eğitim fakültelerinde, %36'sının 3. sınıf, %27.5'inin 4 sınıf, %21'inin 1 sınıf, %15.5'inin 2 sınıflarda okudukları görülmektedir (Tablo 1).

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre, genel yaşam kalitesi ile genel yaşam doyumuna yönelik verilen cevapların istatistiksel analizinde [$t(398)=0.505, p=0.614$] bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Cinsiyetler arası genel yaşam kalitesine yönelik soru önermelerine ilişkin verilen cevaplarda ortalama puanların, erkek ($\bar{X}=2.9372$), kadın ($\bar{X}=2.8858$), olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre katılımcıların genel yaşam kalitelerinden orta seviyede memnun olduklarını söyleyebiliriz. Genel yaşam doyumuna yönelik cevaplarda ise, istatistik analizinde, [$t(398)=0.262, p=0.793$] olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Cinsiyetler arası genel yaşam doyumuna yönelik sorulara verdikleri cevaplarda ortalama puanların erkek ($\bar{X}=2.7755$), kadın ($\bar{X}=2.7991$) olarak görülmektedir. Bu değerlere göre



de katılımcıların genel yaşam doyumlarına yönelik kararsızım seçeneğinde olduklarını söyleyebiliriz(Tablo 2).

Katılımcıların okudukları birim değişkenine göre yaşam kalite ve genel yaşam doyumuna yönelik verdikleri cevapların istatistik analizinde, $[X^2=(sd=3, n=400)= 17.665,p=0.001]$ olarak bulunmuştur. Bu verilerde istatistiksel olarak anlamlıdır($p<0.05$). Bu bulguya göre katılımcıların genel yaşam kaliteleri okudukları birimlere göre farklılık göstermektedir. Katılımcıların verdikleri cevapların sıra ortalamalarına baktığımız ise İİBF (236,27), Eğitim Fak(200,86), Sağ Bil Fak(196,78) ve Spor Bil Fak(168,10) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre İİBF, öğrencilerinin genel yaşam kalitelerinden orta düzeyde memnun olmalarına rağmen, katılımcıların yaşam kalite puanlarının genel olarak düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Genel yaşam doyumuna ilişkin verdikleri cevaplara baktığımızda ise, yapılan istatistik analizde $[X^2=(sd=3, n=400)= 4.174,p=0.243]$ olarak bulunmuştur. Bu değerlerde istatistik olarak anlamlı değildir($p>0.05$). Yani katılımcıların okudukları birime göre genel yaşam doyumuna yönelik verdikleri cevaplarda görüş farkı bulunmamaktadır. Verilen cevapların puan sıra ortalamaları Eğitim Fak(220,35), İİBF(197,15), Spor Bil Fak (194,88), Sağ Bil Fak (189,62) olarak bulunmuştur. Bu verilere göre katılımcıların “genel yaşam doyumuna” ilişkin görüşlerinin katılmıyorum seçeneğinde çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların genel yaşam doyum puanlarının düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcıların genel yaşam kalitesi ile genel yaşam doyumları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir($r=0.546,p<0.01$). Bu verilere göre genel yaşam kalitesi arttıkça, genel yaşam doyumunun arttığını söylenebilir. Bu bulgu (Michalos ve Orlando, 2006; Sirgy vd., 2007; Yu ve Lee, 2008; Yu ve Kim, 2008; Sirgy vd., 2010; Wang vd., 2011; Arslan ve Akkaş, 2014) yapmış oldukları benzer çalışmalarındaki yaşam kalitesi ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulguları ile araştırma bulgusu örtüşmekte ve benzerlik göstermektedir.

Yapılan araştırmalar da öğrencilerin yaşam kalite ve yaşam doyumlarını aile ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmaları (Chow, 2005; Ratelle vd., 2013), fiziksel ve akıl sağlıklarının iyi düzeyde olması (Zullig vd., 2005), uyku kaliteleri (Pilcher, 1998), barınma imkânları (Rode vd., 2005) ve ihtiyaçlarını karşılayacak finansal kaynağa (gelire) sahip olmaları (Pichler, 2006; Xiao vd., 2009) gibi durumlar doğrultusunda yaşam doyumlarının arttığı, diğer yandan, öğrencilerin bu unsurlarla ilgili yaşadıkları olumsuz tecrübeler de yaşam doyumlarının düştüğü belirtilmektedir(Gilman ve Huebner, 2000).

Sonuç olarak; araştırma kapsamında elde edilen verilere göre katılımcıların cinsiyet ve okunan birimler açısından puan ortalamalarında küçük farklılıklar olmakla birlikte, puan ortalamalarının düşük olduğunu, üniversite ortamı yaşam kaliteleri ve yaşam doyumlarından genel olarak memnun olmadıklarını;



Genel yaşam kalitesi ile yaşam doyumu arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve genel yaşam kalitesi ile yaşam doyumu arasında doğrusal yönde paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunabiliriz;

- Öğrencilerin serbest zamanlarını kendilerine yararlı şekilde değerlendirebilecekleri çeşitli aktivite ortamları hazırlanmalı.
- Sosyal yaşam alanları (kantin, kafeterya, sinema vb) gibi yerler öğrencilere sunulmalı
- Öğrencilere ekonomik durumlarına göre, barınma, yeme, ulaşım imkânları sunulmalı ya da destek olunmalı
- Öğrencilerinin gelecekte beklenenlerini olumsuz yönde etkileyen faktörler derinlemesine araştırılarak geleceğe daha iyimser bakmalarını sağlayacak önlemler alınmalı.
- Yalnızlık düzeyi yüksek öğrencilerinin yalnızlığına neden olan faktörler incelenerek öğrencilere yönelik olarak iletişim becerileri ve sosyal beceri içerikli, eğitim çalışmaları düzenlenmeli.
- Okullarda öğrencilere sunulan hizmetlerin niteliği artırılmalı ve öğrenci merkezli olmalı, öğrencilere yönelik nitelikli danışmanlık hizmetleri sunulmalı.
- Üniversitelerde Öğrencilere yönelik psikoloji ve Rehberlik birimleri kurulmalı.
- Öğrencilerin yaşam kalitesi ve yaşam doyumlarını düşüren nedenler belirlenerek, sorunlar giderilmeli.

Kaynakça

Arslan, S. & Akkaş, O. A. (2014). Quality of college life (QCL) of students in Turkey: Students' life satisfaction and identification. *Social Indicators Research*, 115, 869-884.

Benjamin, M. (1994). The quality of student life: Toward a coherent conceptualization.

Social Indicators Research, 31, 205-264.

Borden, V. M. H. (1995). Segmenting student markets with a student satisfaction and priorities survey. *Research in Higher Education*, 36(1), 73-88.

Bozkurt, N.(2003).Kaliteli Yaşamın Felsefesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 2-3, 15-24.

Bilir, N., Özcebe, H., Vazioğlu, S. A., Aslan, D., Subaşı, N. ve Telatar, T. G. (2005). "Van İlinde 15 Yaş Üzeri Erkeklerde SF-36 ile Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi", *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 25, 663-668.

Bowling, A. (1997). *Measuring Health, a Review of Quality of Life Measurement Scales*, Buckingham, Open University Press, 1-23.



- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575
- Diener, E., Smith, H. & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 130-141.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Elliott, K. M. & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, 17(3), 178-195.
- Kangal Demir, A.(2012).Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, e-international journal of educational research Volume: 3 Issue: 1- Winter 2012, pp. 16-32
- Kapıkıran, N. A. (2012). Positive and negative affectivity as mediator and moderator of the relationship between optimism and life satisfaction in Turkish university students. *Social Indicators Research*, 106, 333-345.
- Köker, S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Marans, R. (2007). Kentsel Yaşam Kalitesinin Ölçülmesi. Çev. H. Dülger Türkoğlu, *Mimarlık Dergisi*, 335, 23-35.
- Martilla R.J ve Rinne U.K. (1976). "Epidemiology of Parkinson's Disease in Finland", *Acta Neurologica Scandinavica*, 53, 81-102.
- Michalos, A. C. & Orlando, J. A. (2006). A note on student quality of life. *Social Indicators Research*, 79, 51-59.
- Orley, J. ve Kuyken, W. (1993). "Quality of Life Assessment: International Perspectives". *Proceedings of the Meeting Organized by the Who and the Foundation IPSEN*, Paris, July 2-3, 41-57.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.



- Pavot, W., Fujita, F. & Diener, E. (1997). The relation between self-aspect congruence, personality and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 22(2), 183-191.
- Posadzki, P., Musonda, P., Debska, G. & Polczyk, R. (2009). Psychosocial conditions of quality of life among undergraduate students: A cross sectional survey. *Applied Research Quality of Life*, 4, 239-258.
- Pilcher, J. J. (1998). Affective and daily event predictors of life satisfaction in college students. *Social Indicators Research*, 43, 291-306.
- Pichler, F. (2006). Subjective quality of life of young Europeans. Feeling happy but who knows why. *Social Indicators Research*, 75, 419-444.
- Proctor, C. L., Linley, P. A. & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630.
- Ratelle, C. F., Simard, K. & Guay, F. (2013). University students' subjective well-being: The role of autonomy support from parents, friends and the romantic partner. *Journal of Happiness Studies*, 14, 893-910.
- Rode, J. C., Arthaud-Day, M. L., Mooney, C. H., Near, J. P., Baldwin, T. T., Bommer, W. H. & Rubin, R. S. (2005). Life satisfaction and student performance. *Academy of Management Learning and Education*, 4(4), 421-433.
- Sapancalı, F. (2009). Toplumsal açıdan yaşam kalitesi. İzmir: Altın Nokta.
- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S. & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80, 343-360.
- Sirgy, M. J., Lee, D. J., Grzeskowiak, S., Yu, G. B., Webb, D., El-Hasan, K., Vega, J. G., Ekici, A., Johar, J. S., Krishen, A., Kangal, A., Swoboda, B., Claiborne, C. B., Maggino, F., Rahtz, D., Canton, A. & Kuruuzum, A. (2010). Quality of college life (QCL) of students: Further validation of a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 99, 375-390.
- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S. & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80, 343-360.
- Top, M. Ş., Özden, S. Y. ve Sevim, M. E. (2003). "Psikiyatride Yaşam Kalitesi", *Düşünen Adam*, 16(1), 18-23.
- Van Kamp I., Leidelmeijer K., Marsman A., Hollander de A., (2003). Urban environmental quality and human well-being. Towards a conceptual framework and demarcation of concepts; a literature study, *Landscape and Urban Planning*, No: 65, 5-18.
- Yu, G. B. & Lee, D. J. (2008). A model of quality of college life (QCL) of students in Korea. *Social Indicators Research*, 87, 269-285.



Yu, G. B. & Kim, J. H. (2008). Testing the mediating effect of the quality of college life in the student satisfaction and student loyalty relationship. *Applied Research Quality Life*, 3, 1-21.

Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S. & Drane, J. W. (2005). Adolescent health-related quality of life and perceived satisfaction with life. *Quality of Life Research*, 14, 1573-1584.

Xiao, J. J., Tang, C. & Shim, S. (2009). Acting for happiness: Financial behavior and life satisfaction of college students. *Social Indicators Research*, 92, 53-68.

Wang, W. C., Kao, C. H., Huan, T. C. & Wu, C. C. (2011). Free time management contributes to better quality of life: A study of undergraduate students in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, 12, 561-573.

World Health Organization QOL Group (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment. Position Paper from the World Health Organization, *Social Science and Medicine*, 41, 1403-1409.



NOMOFOBİ KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALARA İLİŞKİN BİR DERLEME ÇALIŞMASI

Prof. Dr. Yalın Kılıç TÜREL

Fırat Üniversitesi

Özer ÇELİK

Fırat Üniversitesi

200

Öz

Günümüzde bireyler iletişim aracı olarak akıllı telefonları tercih ettikleri yadsınamaz bir gerçektir. Birçok özelliği (internete erişme, uygulama yükleme/kaldırma vs.) olan bu cihazların olumlu etkilerinin yanı sıra birçok fiziksel ve psikolojik etkileri de bulunmaktadır. Bu olumsuz etkilerden biri *nomofobi* (*no mobile fobia*) olarak adlandırılmaktadır. Nomofobi, bireylerin akıllı telefonlarına herhangi bir nedenden dolayı ulaşamadığında yaşadığı endişe, korku olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada ise yeni neslin fobisi olan nomofobi hakkında yapılmış çalışmaların çeşitli ölçütlere göre (yıl, yayın türü, yayın dili, araştırma yöntemi, örneklem sayısı, hedef kitle) incelenerek bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ön bilgi sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda anahtar kelimeler kullanılarak Google Scholar ve ERIC veri tabanlarından nomofobi ile alakalı bildiri, tez ve makale olmak üzere toplam 114 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada nitel araştırmalardan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizler sonucunda çalışmaların 76'sı İngilizce geriye kalan 38'i ise Türkçe dilinde yayınlandığı, nitel araştırmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmalarda



örneklem olarak en fazla üniversite öğrenciler seçildiği görülmektedir. Sonuç olarak ise nomofobi ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: nomofobi, akıllı telefon bağımlılığı, doküman analizi

1. Giriş

Teknolojinin gelişmesi, bireylerin günlük yaşamlarında kolaylıkla kullanabilecekleri birçok aracı geliştirmektedir. Nitekim bireylere teknoloji denilince akıllarına ilk olarak cep telefonu, bilgisayar, tablet, otomobil, televizyon vb. araçların geldiği ve bu teknolojilerin kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir. (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014). Bu araçlardan biri olan cep telefonu bireylerin günlük yaşamlarında yer aldığı ve bireylerin yaşamlarını etkilediği söylenebilir. Nitekim Ünal ve Eray (2015) çalışmalarında bireylerin cep telefonlarına bağlılık duyması, sık sık kontrol etmesi gibi davranışlar sergilemesinin günlük yaşamı ve bireyler arasındaki ilişkileri olumsuz etkilediği belirtilmektedir.

Cep telefonu kavramı teknolojinin gelişmesiyle değişmektedir. Nitekim cep telefonlarının aynı olmadığını, teknolojinin gelişmesiyle birlikte işletim sistemlerinden kaynaklanan farklılıkların olduğu, “akıllı telefon” ve “klasik telefon” diye ayırmanın mümkün olabilmektedir (Sanne’den aktaran: Ünal ve Eray, 2015). Ayrıca üçüncü parti yazılım seçeneğini ve güncellenebilir olması bu cihazları “akıllı telefon” olarak adlandırmada etkili olduğu düşünülmektedir (Gezgin, Şahin, ve Yıldırım, 2017). Akıllı telefon diye adlandırılan yeni nesil bu cihazlar, klasik cep telefonlarına ek olarak bir bilgisayarın sahip olabileceği özellikleri kapsayacak şekilde geliştirilmiştir (Şar ve Işıklar, 2012). Buna ek olarak kolay bir şekilde internete erişme, uygulamalar indirme ve bu uygulamalar ile bireyler arasında etkileşime girme gibi özellikler de sunmaktadır (Akgül, 2016). Söz konusu belirtilen özelliklerin yanı sıra kullanımı kolay olması, klasik telefonlardan daha fazla tercih edilmesine neden olmaktadır (Coogan ve Kangas, 2001; Akgül, 2016). Yine akıllı telefonların fotoğraf ve video çekme, internette gezinme, oyun oynama vs. özellikleri ile eğlence amaçlı kullanılması, bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması hatta bireyin sağlığı hakkında kayıtlar tutması gibi birçok özellik sayesinde bireyler tarafından vazgeçilmez bir araç olarak görülmektedir (Aktaş ve Yılmaz, 2017). Bu araçların giderek genişleyen yaşam durumlarına göre tasarlanması da tercih sebeplerinden biridir (Alfawareh ve Jusoh, 2014).

TUİK (2014) raporuna göre, ev ve işyeri dışında bireylerin %58’i internete bağlanmak için cep telefonu ve akıllı telefon kullandığı, TUİK (2015) yılında bireylerin %96.8’inin cep telefonu ve akıllı telefon kullandığı, TUİK (2016)’da ise bu oranın %96.9 olduğu görülmektedir. Yine TUİK (2018) raporunda, bireylerin %72,4’ünün mobil ağlarla internete eriştikleri görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda bireylerin internete erişimlerinin ve mobil telefonların kullanımının yıllara göre arttığı söylenebilir.

Gelişmiş iletişim seçeneklerine sahip olan akıllı telefonlar, aşırı derecede kullanılması sonucunda bireylerin farklı davranışlar sergilemesine ve alışkanlıklar edinmesine neden olmuştur (Akın ve



Divanoğlu, 2009). Özellikleri sayesinde günlük yaşamda kolaylıklar sunan akıllı telefonlar, aynı zamanda bireyin fiziksel ve ruhsal açıdan olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Noyan, Darçın, Nurmedov, Yılmaz, ve Dilbaz, 2015). Özellikle bu cihazların aşırı kullanım sonucu bireylerde bağımlılık gibi olumsuz etkilere sebep olduğu belirtilmektedir (Adnan ve Gezgin, 2016).

Bağımlılık en genel anlamıyla, bireyin bir davranış üzerinde kontrolünü kaybetmesi olarak tanımlanabilir (Egger ve Rauterberg, 1996). Literatür incelendiğinde bağımlılık iki farklı düzeyde ele alınmış ve bunların madde bağımlılığı ve davranışsal bağımlılık olduğu görülmektedir (Bilge, 2012). Davranışsal bağımlılık, bireylerin ruhsal ve fiziksel bir rahatsızlığından dolayı davranışlarını kontrol edememesi ve davranışı sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (Ben-Yehuda, Greenberg, ve Weinstein, 2016). Günümüzde bireylerin sadece madde kullanımına yönelik bağımlı olmadığı aynı zamanda internet, oyun, telefon gibi davranışsal bağımlılıklara da sahip olduğu belirtilmektedir (Lee, 2006 aktaran : Aktaş ve Yılmaz, 2017). Yine akıllı telefon, bilgisayar, televizyon, alışveriş, internet gibi araçların aşırı derecede fazla kullanılması davranışsal bağımlılığa neden olmaktadır (Akgül, 2016). Bu nedenle akıllı telefonlar aşırı kullanıldığında bireyleri, fiziksel ve psikolojik olarak etkileyerek akıllı telefon bağımlısı olarak tanımlanabilecek bir duruma getirdiği düşünülmektedir (Martinotti, ve diğerleri, 2011).

Nomofobi, İngilizce “No Mobile Phobia” kelimelerinin kısaltılmasıyla meydana gelmekte ve bireylerin telefonlarına erişemediklerinde endişe, korku gibi davranışlar göstermeleri olarak tanımlanmaktadır (King, ve diğerleri, 2013). 2008 yılında İngiltere’de yapılan bir araştırmada ortaya çıktığı görülmektedir (Erdem, Türen, ve Ercil, 2017). Nomofobi, bireylerin istemsiz olarak oluşan bu korkuyu kontrol edememesi ve bireylerin farklı davranışlar sergilemesi açısından davranışsal bir bağımlılık türü olarak nitelendirilmiştir. Literatürde nomofobinin belirtileri olarak; a) aşırı derecede akıllı telefon kullanmak, b) şarj aletini yanında bulundurmamak, c) telefon erişimi kısıtlanan ortamlardan uzak durmak, d) sık sık telefonu kontrol etme isteğinin olması, e) yatmadan önce ve sabah uyandığında telefonu kontrol etme, f) yüz yüze sosyal etkileşime girmeyi tercih etmeme olarak sıralanmaktadır (Bragazzi ve Puente, 2014). Bu belirtiler doğrultusunda bireylerin davranışlarını kontrol edemediği düşünüldüğünden dolayı nomofobinin bir davranışsal bir bağımlılık çeşidi olduğu söylenebilir.

Akıllı telefon bağımlılığı, bireylerde psikolojik olumsuzluklar oluşturmasının yanı sıra fiziksel sorunlara da yol açtığı görülmektedir. Literatürde fiziksel olan sorunları şu şekilde sıralanmaktadır; a) el bilek sendromu, b) boyun kaslarında tutulma, c) uyku saatlerinde azalma, d) gözlerde yorgunluk vs. (Aslan ve Aylaz, 2014).

Sonuç olarak bireylerde olumsuz etkilere sahip olan nomofobi yeniçağın hastalığı olarak nitelendirilebilir. Bu alanda yapılan araştırmaların incelenmesi alana katkı sağlayacak ve araştırma yapacak araştırmacılara ön bilgi sunmasından dolayı önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde yerli ve yabancı kaynaklardaki nomofobi çalışmalar incelenmiş olup, Türkçe kaynaklı bir derleme çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu kapsamda alandaki bu eksikliğin giderilmesi ve



çalışma yapacak araştırmacılara kaynak olması bakımından alana sunmak amaçlanmaktadır. Söz konusu bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Nomofobi ile ilgili yapılmış çalışmaların yıllara, yayın diline, araştırma yöntemine, hedef kitleye, örneklem sayısına göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmalarda kullanılan istatistiki yöntemlerin dağılımları nasıldır?
3. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırma, son yıllardaki önemli bir konu olan nomofobi, yani akıllı telefon bağımlılığı çalışmalarını inceleyerek alandaki eksiklik giderilecektir. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçlarına cevaplar aranacaktır. Nitel araştırma yöntemlerine göre incelenen bu çalışmada “Google Akademik” ve “ERIC” arama motorlarından “nomofobi”, “akıllı telefon bağımlılığı”, “problemlerli telefon kullanımı” anahtar kelimeleri kullanılarak çalışmalara ulaşılmıştır. Araştırmada Türkçe ve İngilizce dışında farklı dillerde çalışmalara rastlanmış ancak belirtilen dillerde yayınlanan çalışmalara kapsama alınmıştır. Bu çalışma, 2009 - Mart 2018 yılları arasındaki 114 ulaşılabilir çalışmaları kapsamaktadır. Çalışmalar doküman incelenmesi deseni kullanılarak analiz edilmiştir. Doküman incelenmesi, araştırılması belirlenen bir konu hakkında bilgi veren yazılı kaynakların incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analiz formları kullanılmıştır. Doküman analiz formu, literatür de önceden yapılmış çalışmalarda kullanılan formlar incelenerek benzer bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Ayrıca formda açık ve anlaşılır değişkenlere yer verilerek formun güvenilirliği sağlanmıştır.

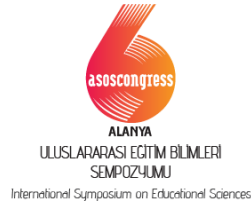
2.2. Verilerin Analizi

Bu çalışmada her bir çalışma için ayrı bir doküman inceleme formu oluşturulmuştur. Bu formdan araştırmanın alt amaçlarına cevap olacak veriler Excel ortamına aktarılmıştır. Bu veriler doğrultusunda “SPSS 22” analiz programı ile betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde hesaplamaları gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada 2009 - Mart 2018 yılları arasında “Google Akademik” ve “ERIC” arama motorlarından nomofobi ile ilgili 114 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 104’ ü makale, altısı bildiri ve dördü tez çalışmasından oluşmaktadır. Çalışmaların yayınlandığı dil bakımından incelendiğinde 76’sı İngilizce geriye kalan 38 çalışma ise Türkçe olarak yayınlanmıştır.

Frekans(f)	Yüzde(%)
------------	----------



Yayın Yılları

2009	1	0,9
2013	4	3,5
2014	6	5,3
2015	18	15,8
2016	30	26,3
2017	42	36,8
2018	13	11,4
Toplam	114	100

Hedef Kitle

İlkokul, Ortaokul, Üniversite Öğrencileri	1	0,9
Kamu Çalışanları	1	0,9
Lise Öğrencileri	17	14,9
Lise ve Üniversite Öğrencileri	2	1,8
Literatür	9	7,9
Ortaokul Öğrencileri	6	5,3
Tüm Bireyler	9	7,9
Üniversite Öğrencileri	67	58,8
Üniversite Öğrencileri ve Kamu Çalışanları	1	0,9
Üniversite Yöneticileri	1	0,9
Toplam	114	100

Örneklem Sayısı

0-299	40	35,1
-------	----	------

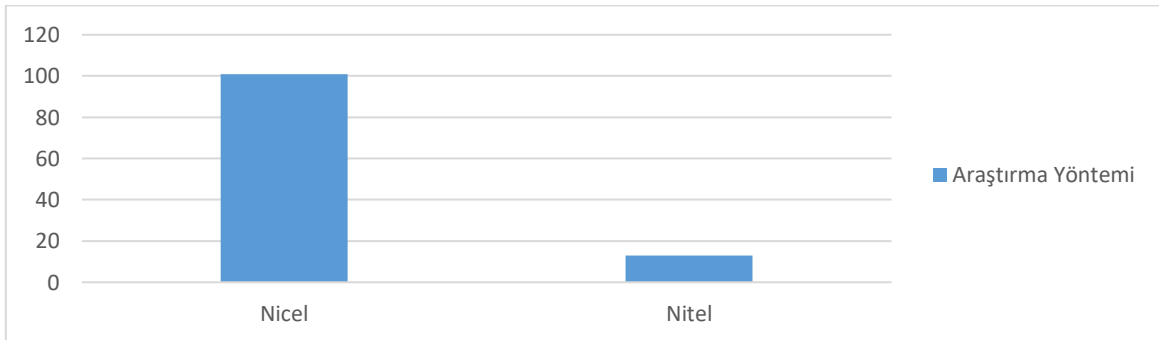
300-599	41	36
600-899	9	7,9
900-1199	8	7
1200-4500	7	6,1
Toplam	105	92,1

Tablo 10. Çalışmaların Yıllara, Hedef Kitesine Ve Örneklem Sayısına Göre Dağılımı

Çalışmaların yayın yılına göre dağılımları incelendiğinde çalışma sayısının yıllara oranla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. 2018 yılında çalışmaların az sayıda olmasının nedeni araştırmancın yıl içinde yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. 2018 yılı içindeki çalışmalarında alana katkı sağlayacağı düşünülerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmalarda kullanılan hedef kitlenin dağılımları incelendiğinde yapılmış çalışmaların en fazla 67'si (%58,8) hedef kitle olarak üniversite öğrencilerini seçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaların 17'si (%14,9) hedef kitle olarak lise öğrencilerini seçtikleri görülmektedir. Çalışmaların dokuzu (%7,9) nitel araştırma yöntemlerinden olan literatür incelemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada veri toplanan örneklem sayıları incelendiğinde 300-599 (%36) arasındaki örnekleme sahip olan çalışmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem sayısı toplam kısmının 105 olmasının sebebi dokuz çalışmanın literatür incelemesi olmasıdır.



Grafik 1. Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Grafik 1'e göre Nomofobi çalışmalarının 101'i (%88,6) nicel, geriye kalan 13'ü (%11,4) ise nitel araştırma yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırmaların dokuzu doküman inceleme geriye kalan dördü ise nitel veri toplama araçları kullanılarak yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırmalarda karma yöntemle yapılan araştırmalara rastlanmadığı dikkat çekmektedir.



Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Nitel araştırmaların dördü yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. Nicel araştırmalarda kol, omuz, el yetersizliği değeri ile median sinir iletileri değeri birlikte kullanılan bir araştırmaya rastlanırken sadece kol, omuz ve el yetersizliği değeri kullanılarak yapılan ayrı bir çalışmaya da rastlanılmıştır. Geriye kalan 99 çalışmada ise ölçekler ve anketler kullanılarak veriler toplanmıştır.

Parametrik olan istatistikler	Frekans(f)	Yüzde(%)
T-testi	44	21,57
Korelasyon	58	28,43
ANOVA	31	15,2
Faktör Analizi	6	2,94
Regresyon	38	18,63
Ki-kare	13	6,37
Diskriminant	1	0,49
Kümeleme Analizi	3	1,47
Sınıflama Analizi	1	0,49
Bonferroni	2	0,98
ANCOVA	1	0,49
Tukey Testi	4	1,96
Uyum Analizi	1	0,49
MANOVA	1	0,49
Toplam	204	100

Parametrik olmayan istatistikler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Mann Whitney-U	3	30
Kruskal Wallis	1	10
Her İkisi	6	60
Toplam	10	100

Tablo 11. Çalışmalarda kullanılan istatistiklerin dağılımı

Çalışmalarda birden fazla istatistik yöntemi kullanılmış olup bu istatistikler parametrik olan ve parametrik olmayan olmak üzere iki ayrı kategoride incelenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde parametrik olan istatistik yöntemlerinden en fazla 44'ünde (21,57) T-testi, 58'inde (%28,43) korelasyon, 31'inde



(%15,2) ANOVA, 38'inde (%18,63) regresyon, 13'ünde (%6,37) ki-kare analizi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilere ek olarak literatür incelemesi olan çalışmaların dışında diğer çalışmalarda betimsel istatistikler kullanıldığı görülmüştür. Yine parametrik olmayan istatistiki yöntemler incelendiğinde en fazla çalışmaların altısında Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis analizi birlikte kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında nomofobi ile ilgili Türkçe kaynaklı derleme çalışması yapmak ve çalışma yapacak araştırmacılara kaynak olması için makale, bildiri ve tezden oluşan 114 çalışma incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre nomofobi konusuyla yapılmış çalışmaların yıllara göre artış gösterdiği görülmüştür. Bu artışın sebebi olarak bireylerin akıllı telefonların kullanımının yıllara göre artış göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bireylerin aşırı telefon kullanımını farklı davranışlar göstermelerine neden olduğu ve bu nedenlerin ortaya koyulması amacıyla çalışmaların arttığı da düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen kaynakların yayın diline göre farklı dillerde yayınlar bulunmasına rağmen bu çalışmada sadece Türkçe ve İngilizce dillerindeki çalışmalar incelenmiştir. Ulaşılabilen çalışmaların 76'sı İngilizce, 38'i ise Türkçe dilinde yayınlandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma sonucunda hedef kitle olarak büyük çoğunluğun (%58) üniversite öğrencilerinin seçildiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak yeni nesil bireylerin, diğer nesildeki bireylere göre daha fazla akıllı telefon kullandıkları söylenebilir (Aktaş ve Yılmaz, 2017). Nitekim akıllı telefon kullanımının yoğun olduğu grubun üniversite öğrencileri olduğu belirtilmiştir (Uzören, Mehmet, ve Yiğit, 2013). Bu sebeple örneklem olarak üniversite öğrencilerinin seçildiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre incelenen çalışmaların 101'i (%88,6) nicel, geriye kalan 13'ü (%11,4) ise nitel araştırma olduğudur. Nitekim Wong, Tho ve Sın (2016) çalışmasında nomofobi üzerine nicel araştırmaların fazla olduğunu belirtmesi bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca karma yöntemle yani nitel ve nicel araştırma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalara rastlanmaması dikkat çekmektedir. Nomofobi üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan istatistiki yöntemler incelendiğinde çalışmalarda parametrik olan testlerden en fazla (%28,43) korelasyon, (%21,57) T-testi ve (%18,63) regresyon analizi kullanıldığı, parametrik olmayan istatistiklerden ise Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis analizlerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak bireylerin psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklara neden olan nomofobi çalışmalarının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışma yapacak araştırmacılara aşağıdaki hususlar önerilmektedir;

- Nitel araştırmalarının sayıları artırılarak nicel araştırmalar desteklenmesi,
- Özellikle küçük yaş gruplarında bilinçli akıllı telefon kullanımı için bilgilendirmeler yapılması



- Meta-analiz çalışmalarının yapılması,
- Örneklem olarak ortaokul ve lise düzeyinde nomofobi çalışmaların yapılması,
- Nomofobiyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirleyen çalışmaların yapılması.

5. Kaynakça

Adnan, M., ve Gezgin, D. M. (2016). A Modern Phobia: Prevalence of Nomophobia among College Students. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences(49), 141-158.

Akgül, B. M. (2016). THE REFLECTIONS OF SMARTPHONE USE AND RECREATIONAL USE OF INTERNET BY HIGH SCHOOL STUDENTS TO LEISURE BOREDOM AND ACADEMIC ACHIEVEMENT. European Journal of Physical Education and Sport Science, 2(5).

Akın, E., ve Divanoğlu, S. U. (2009). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN CEP TELEFONU KULLANIMINA KARŞI GENEL TUTUMLARI VE BU TUTUMLARIN, KULLANIMA YANSIMALARINA YÖNELİK AKSARAY ÜNİVERSİTESİ'NDE BİR ARAŞTIRMA. Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi(17), 68-93.

Aktaş, H., ve Yılmaz, N. (2017). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. International Journal of Social Sciences and Education Research, 3(1).

Alfawareh, H. M., ve Jusoh, S. (2014). Smartphones usage among university students: Najran University case. International Journal of Academic Research, 6(2), 321-326.

Aslan, S., ve Aylaz, R. (2014). Akademisyenlerin internet bağımlılık düzeyleri ve buna bağlı oluşabilecek sağlık sorunların değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(2), 14-19.

Ben-Yehuda, L., Greenberg, L., ve Weinstein, A. (2016). Internet Addiction by Using the Smartphone-Relationships between Internet Addiction, Frequency of Smartphone Use and the State of Mind of Male and Female Students. Journal of Reward Deficiency Syndrome & Addiction Science, 2(1). doi:10.17756/jrdsas.2016-024

Bilge, F. (2012). Bir grup ilköğretim öğrencisinde bilgisayara yönelik bağımlılık eğilimi değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(43), 96-105.

Bragazzi, N. L., ve Puente, G. D. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. Psychology Research and Behavior Management(7), 155-160.

Coogan, K., ve Kangas, S. (2001). Nuoret ja kommunikaatioakrobatia, 16-18-vuotiaiden nuorten k. annykk. a-ja internetkulttuurit. (A. H. Şar, ve A. Işıklar, Dü) Nuorisotutkimusverkosto ja Elisa ommunications. Elisa tutkimuskeskus Raportti 158.

Egger, O., ve Rauterberg, M. (1996). Internet Behaviour and Addiction. Semester thesis (Swiss Federal Institute of Technology, Zurich, 1996).



Erdem, H., Türen, U., ve Ercil, Y. (2017). Örgütlerde İş Yükü Fazlalığı Algısını Oluşturan Nedenlerden Birisi Nomofobi (No Mobile Phone Phobia) Olabilir mi? 25. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, (s. 342). Ankara.

Gezgin, D. M., Şahin, Y. L., ve Yıldırım, S. (2017). SOSYAL AĞ KULLANICILARININ NOMOFOBİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ. EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama, 7(1).

King, A., Valença, A., Silva, A. C., Baczynski, T., Carvalho, M. R., ve Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: dependency on virtual environments or social. Computers in Human Behavior, 29(1), 140-144.

Martinotti, G., Vilella, C., Thiene, D. D., Nicola, M. D., Bria, P., Conte, G., . . . Torre, G. L. (2011). Problematic mobile phone use in adolescence: a cross-sectional study. Journal of Public Health, 19(6), 545-551.

Noyan, C. O., Darçın, A. E., Nurmedov, S., Yılmaz, O., Ve Dilbaz, N. (2015). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Kısa Formunun üniversite öğrencilerinde Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Anadolu Psikiyatri Dergisi(16), 73-81.

Şar, A. H., ve Işıklar, A. (2012). Problemlili mobil telefon kullanım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. International Journal of Human Sciences, 2(9).

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2014, 08 22). 04 16, 2018 tarihinde Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16198> adresinden alındı

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2015, 08 18). 04 16, 2018 tarihinde Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660> adresinden alındı

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2016, 08 18). 04 16, 2018 tarihinde Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> adresinden alındı

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2018, 08 18). 04 16, 2018 tarihinde Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması: <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24862> adresinden alındı

Uzgören, E., Mehmet, Ş., ve Yiğit, Ü. (2013). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu Talebinde israfa yönelik Davranışlarının analizi -Dumlupınar Üniversitesi Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama-. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(1), 29-44.



Ünal, M. H., ve Eray, İ. K. (2015). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayınlanmış Uzmanlık Tezi. Ankara.

Wong, K. C., Tho, F. L., ve Sın, H. N. (2016). (Doctoral dissertation, UTAR). A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SMARTPHONE ADDICTION AND LONELINESS AMONG MALE AND FEMALE UNDERGRADUATES IN UTAR.

Yeşiltaş, E., ve Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının telnoloji boyutu. ULUSLARARASI AVRASYA SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ , 5(16).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÇOKLU ORTAM MATERYALLERİNİN BİLİŞSEL YÜK KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ: ALİCE3 ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Yalın Kılıç TÜREL

Fırat Üniversitesi

Muhammed Mustafa TOKGÖZ

Fırat Üniversitesi

Öz

Çoklu ortam materyalleri eğitim ve öğretim ortamlarında öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesi için kullanılan görme, işitme ve dokunma gibi farklı duylara aynı anda hitap eden materyallerdir. Teknolojinin hızlı yayılımı ve eğitim ve öğretim ortamlarına girmesi ile çoklu ortam materyallerinin kullanımı da artmıştır. Çoklu ortam materyallerinin yoğun kullanımı beraberinde öğrenenlerde aşırı bilişsel yüklenme problemini de ortaya çıkarmıştır. Çoklu ortamlarda aşırı bilişsel yüklenme genel olarak çoklu ortam materyalinin tasarımından kaynaklanmaktadır. Mayer ve Moreno bu problemin önüne geçmek için bilişsel yük kuramını göz önünde bulundurarak bazı tasarım ilkeleri belirlemişlerdir. Bu çalışmada ülkemizde Fatih Projesi kapsamında kullanıma açılan EBA (Eğitim Bilişim Ağı)' da bulunan Alice3 çoklu ortam materyali söz konusu ilkeler ışığında hazırlanan rubrik ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Alice3 çoklu ortam materyali genel olarak Mayer ve Moreno' nun belirlemiş olduğu ilkelere uygun olarak tasarlanmıştır. Materyalin zayıf tasarlanan bölümleri materyalden ekran görüntüleri eşliğinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Ortam Tasarımı, Bilişsel Yük Kuramı, Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri, Aşırı Bilişsel Yüklenme

Giriş

Eğitimin temel amaçlarından birisi kalıcı öğrenmelerin sağlanmasıdır. Bu nedenle eğitimciler genel olarak eğitim ve öğretimin etkinliğini artırmayı kendilerine ilk hedef olarak belirlemişlerdir (Sezgin ve Coşkun, 2016). Geleneksel öğretim yöntemlerinin ve ortamlarının bu amaca hizmet etmesi zordur. Bu nedenle son yıllarda çoklu ortam materyallerinin önemi artmış ve öğrenme-öğretme sürecinde daha yoğun kullanılmaya başlanmıştır.

Çoklu ortam literatürde farklı biçimlerde tanımlanmıştır: Aslan, Maden ve Durukan (2010) çalışmasında çoklu ortamı; yazı, resim, video ve seslerin bir araya gelerek bütünleşmesi olarak

tanımlamışlardır. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) ise görme, işitme ve dokunma gibi duylulara hitap eden ortamları çoklu ortam olarak tanımlamıştır. Çoklu ortam genel olarak bilgilerin ses, resim, animasyon ve yazı gibi farklı formatlarda anlamlı bir şekilde bir araya getirilmesi şeklinde tanımlanabilir.

Çoklu ortamın öğretim ortamlarında kullanımının artması ile yapılan araştırmalarda artmıştır. Sezgin ve Coşkun (2016) bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü lisans öğrencileriyle gerçekleştirdiği deneysel çalışmada ölçme ve değerlendirme dersini deney grubunda çoklu ortam materyaliyle işlemiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemleri kullanmıştır. Araştırmacılar süreç sonunda çoklu ortam materyaliyle işlenen dersin akademik başarıyı artırdığı yönünde sonuca ulaşmışlardır.

Kert ve Tekdal (2008) çoklu ortam tasarım ilkelerine uygun olarak tasarladıkları eğitim yazılımının lise düzeyi fizik öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini deneysel yöntemle incelemiş ve süreç sonunda hem akademik başarıda hem de kalıcılıkta deney grubu lehine sonuçlar almıştır. Literatürde yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda çoklu ortam materyalleri öğretimin niteliğini artırmış ve faydalı olmuştur. Fakat çoklu ortamla öğrenmede potansiyel problem öğrenme görevlerinin bilişsel kapasiteyi aşma ihtimali olarak adlandırılan aşırı bilişsel yüklenmedir (Mayer ve Moreno,2003). Çalışmanın bu bölümünde bilişsel yük kuramı ve aşırı bilişsel yüklenme açıklanmış, çoklu ortam materyali tasarımında aşırı bilişsel yüklenmenin önüne geçmek için kullanılacak tasarım teknikleri sıralanmıştır.

2.Bilişsel Yük Kuramı

Bilişsel yük kuramı, yeni bilgilerle şemalar oluştururken sınırlı kapasitesi olan kısa süreli bir belleğimizin olduğu varsayımına dayanır. Bu belleğin aynı anda sadece yedi elemanı sakladığı kabul edilmektedir (Merriënboer ve Sweller,2005). Bilişsel yük kuramı göz önünde bulundurularak belirlenen tasarım ilkeleri yeni edinilen bilgilerin kısa süreli bellekte işleme sürecini kolaylaştıracaktır.

Bilişsel yük, öğrenenlerin bilişsel bir görevi yerine getirirken aynı anda işlenmesi gereken bilgi miktarı ve etkileşiminden doğan yükü ele alan yapıdır (Paas ve diğerleri,2003). Bilişsel yük asıl yük, etkili yük ve konu dışı yük olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Çakmak, 2007).

Asıl bilişsel yük öğrenilecek olan konunun karmaşıklığına bağlı olan yüküdür. Öğrenilecek olan bilgi ne kadar karmaşık ise asıl yük de o kadar yüksek olacaktır (Çakmak, 2007). Etkili yük, zihinsel şemaların oluşturulması sürecinde ortaya çıkan bilişsel yük türüdür. Konu dışı bilişsel yük ise zayıf veya iyi tasarlanmayan materyalden kaynaklanan bilişsel yüküdür (Paas ve diğerleri,2003). Tasarlanan öğretim materyali çoklu ortam tasarım ilkeleri ve bilişsel yük kuramına uygun olarak tasarlanmamış ise konu dışı yükün yüksek olması muhtemeldir.

Bütün yük türlerinin toplamının çalışma belleğinin kapasitesini aşması durumunda ise aşırı bilişsel yüklenme meydana gelmektedir. Asıl yük dışındaki diğer yük türleri materyallerin tasarımından etkilendiği için bu yük türlerini kontrol etmek tasarımcının elindedir. Mayer ve

Moreno(2003) çalışmasında, tasarımcılara aşırı bilişsel yüklenmeyle başa çıkmak için bazı teknikler sunmuştur. Bu teknikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- *Tek Kanal Aşırı Yüklendiğinde:* Eğer tasarlanan materyalde animasyon, resim vs. ve metin aynı anda kullanılıyor ise görsel kanalda aşırı yüklenmeye neden olacaktır. Bu durumun önüne geçmek için metin olarak sunulan ifadenin işitsel olarak sunulması gerekir. Bu şekilde görsel kanalda sadece animasyon veya resim işlenirken işitsel kanalda sesli anlatım işleneceği için tek kanalda aşırı yüklenme olmayacaktır.
- *Her İki Kanala Aşırı Yüklenildiğinde:* Görsel ve işitsel kanalın aynı anda aşırı yüklendiği durumlar meydana gelebilmektedir. Bu durumda materyalde art arda gelen bölümler arasında biraz zaman bırakılmalıdır (Mayer ve Moreno,2003). Bu şekilde sunum küçük parçalar ayrılmış olur. Öğrenci parçalara ayrılmış sunumda kelimeleri ve resimleri seçip işleyebileceği zamana sahiptir. Eğer sunum parçalara ayrılmaz ise öğrenci bir bölümde verilen kelime ve resimleri işleyemeden diğer bölüme geçilmiş olur ve bu da aşırı bilişsel yüklenmeye sebep olacaktır (Mayer ve Moreno,2003).
- *Bir veya Bütün Kanallar Konu Dışı Öğelerle Aşırı Yüklendiğinde:* Çoklu ortam materyalleri tasarlanırken işlenen konu ile alakalı olmayan görsel, işitsel ve metinsel ifadelerin kullanılması öğrencinin sınırlı olan bilişsel kapasitesinde yer işgal edeceği için aşırı bilişsel yüklenmeye neden olacaktır. Bu durumun önüne geçmek için konu ile alakası olmayan ilgi çekici içeriğin kaldırılması gerekir. Şayet söz konusu içerik kaldırılamıyor ise öğrencinin ilgisini konuya yönlendirecek şekilde düzenlenmelidir (Mayer ve Moreno,2003).
- *Kanallar ilişkili öğelerin yakın verilmemesi ile aşırı yüklendiğinde:* Hazırlanan materyalde ilişkili olan görsel ve metinler bir birine yakın olarak sunulmalıdır. Eğer ilişkili öğeler bir birine yakın olarak yerleştirilmezse öğrenci görseli ve metni ayrı ayrı işleyecek daha sonra iki öğeyi ilişkilendirmek için fazladan bilişsel çaba harcayacaktır. Fazladan harcanan çaba aşırı bilişsel yüklenmeye sebep olacaktır. Bu durumu önlemek için bir biriyle ilişkili olan resim ve metinler bir birine yakın yerleştirilmelidir.
- *Kanallar ilişkili öğelerin aynı anda verilmemesi ile aşırı yüklendiğinde:* Çoklu ortam materyali hazırlanırken bir biri ile ilişkili olan içeriklerin aynı anda verilmesine dikkat edilmelidir. Eğer ilişkili içerikler aynı anda değil de arka arkaya verilirse öğrenci öğeler arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilmek için ekstra zihinsel çaba harcayacaktır bu da aşırı bilişsel yüklenmeye neden olacaktır.

Öğretim tasarımcıları çoklu ortam materyallerini yukarıda sıralanan öğelere ve tavsiyelere dikkat ederek tasarlırsa aşırı bilişsel yüklenme probleminin önüne geçerek etkili bir materyal tasarlamış olacaklardır.

Ülkemizde MEB'in uygulama koyduğu Fatih Projesi kapsamına dâhil olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden öğrenciler için çeşitli çoklu ortam materyalleri sunmaktadır. Literatür incelendiğinde sunulan çoklu ortam materyallerinin öğrenme sürecine olan etkilerinin incelendiği fakat bilişsel yük kuramına uygun tasarlanıp tasarlanmadığının ise araştırılmadığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ilk olarak bilişsel yük ve aşırı bilişsel yüklenmeyi açıklamak daha



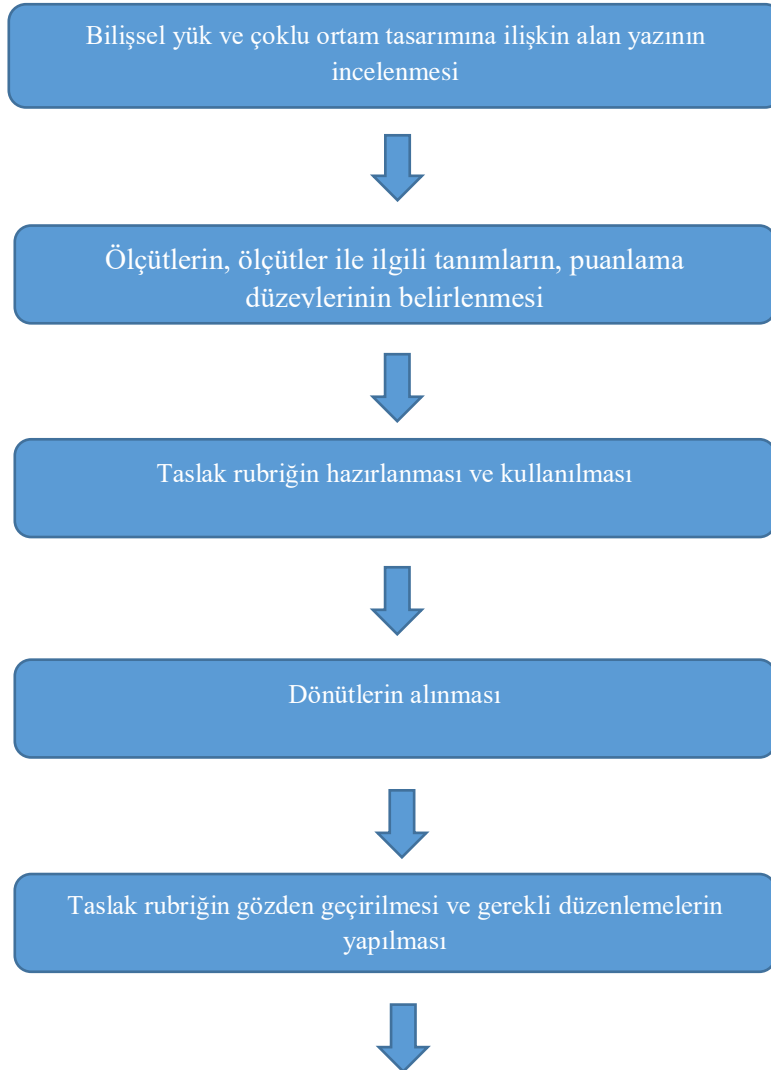
sonra ise EBA da bulunan “Alice3” çoklu ortam materyalinin bilişsel yük kuramına uygun olarak tasarlanıp tasarlanmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

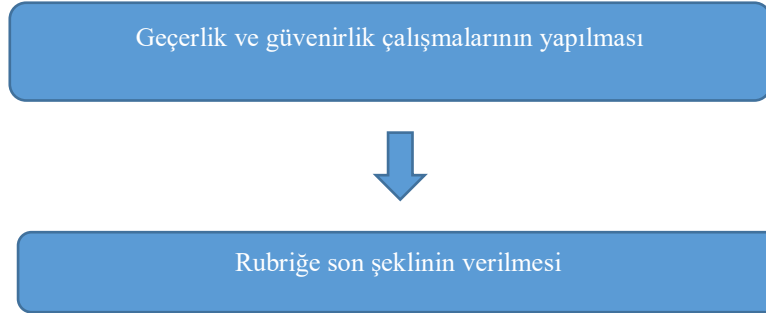
2.Yöntem

Bu araştırmada MEB' in Fatih Projesi kapsamında oluşturduğu EBA(Eğitim Bilişim Ağı)' da bulunan "Alice3" çoklu ortam materyali bilişsel yük kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. Sunulan materyal çoklu ortam tasarımına ilişkin bilişsel yük kuramı ilkeleri dikkate alınarak oluşturulan rubrik ile değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmış ve sunulmuştur.

2.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Rubrik geliştirilirken Andrade (1977)' nin belirlediği rubrik geliştirme basamakları dikkate alınmıştır. Rubrik geliştirilirken Şekil 1' deki adımlar izlenmiştir.





Şekil 1: Rubrik Oluşturma Süreci

Rubrik geliştirilirken ilk olarak çoklu ortam tasarımına ilişkin bilişsel yük ilkeleri ile ilgili alan yazın taraması yapılarak elde edilen bilgiler ışığında ölçütler belirlenmiştir. Ölçütler belirlendikten sonra ölçütler ile ilgili tanımlamalar yapıp puanlama düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra taslak rubrik oluşturularak iki farklı puanlayıcı tarafından kullanılmıştır. Puanlayıcılardan alınan dönütler ile gerekli düzenlemeler yapıp tekrar puanlandıktan sonra rubriğin güvenilirliği hesaplanmıştır. Rubriklerin güvenilirliğini belirlemek için farklı iki puanlayıcıdan alınan puanlar arasındaki uyuma düzeyine bakılır (Moskal ve Leyden, 2000). Puanlayıcılar arasındaki uyumayı belirlemek için ise ağırlıklandırılmış kappa istatistiği kullanılır. Yapılan istatistik sonucunda kappa katsayısı 0.667 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Puanlayıcılar arasındaki uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2015). Yapılan güvenilirlik çalışmasının ardından rubriğe son şekli verilmiştir. Son haliyle rubrik üç bölümden ve toplamda 11 değerlendirme maddesinden oluşmaktadır. Rubrikden en fazla 22 en az 0 (sıfır) puan alınabilmektedir.

3.Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde rubrikde belirlenen ölçütlere ile elde edilen bulgular sunulmuştur.

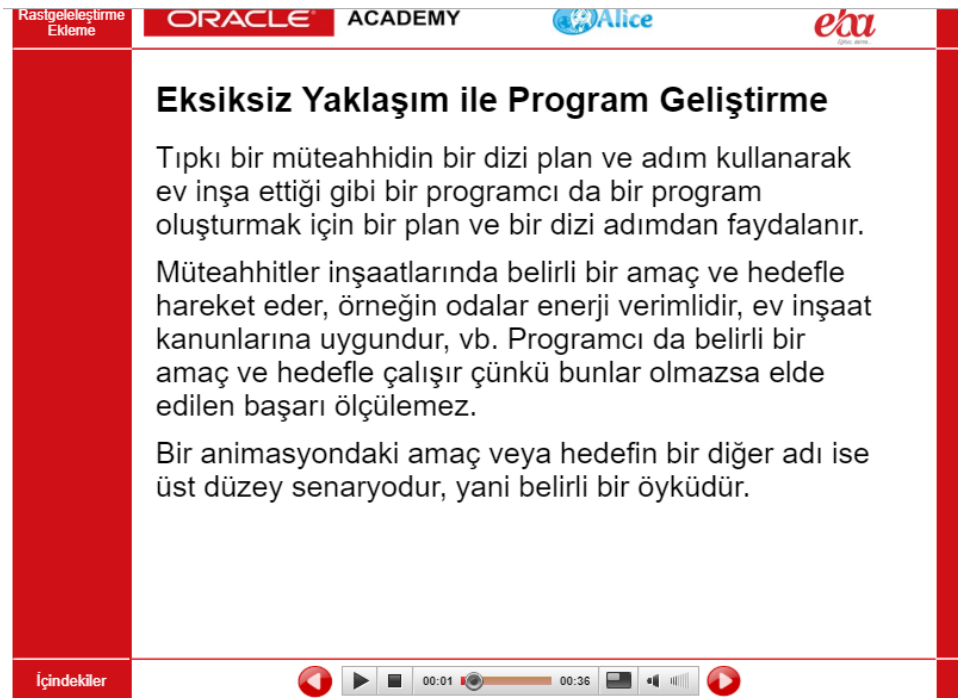
3.1. Asıl Bilişsel Yük ile Başa Çıkma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Çoklu ortam materyallerinde asıl bilişsel yükü düşük düzeyde tutmak için karmaşık öğrenme konuları küçük ve anlamlı parçalara bölünerek sunulmalıdır. Şekil 1’de Alice3 çoklu ortam materyalinde konunun küçük ve anlamlı parçalara ayrıldığı görülmektedir.

Kursa Hazırlık	Alice 3 İle Başlangıç	Dönme ve Rastgeleştirme Ekleme	Fonksiyonları Kullanma	Değişkenleri Kullanma
	1	4	7	10
Nesneleri Ekleme ve Konumlandırma	Prosedürleri İfade Etme	If-While Kontrol Yapılarını Kullanma	Klavye Kontrollerini Kullanma	
2	5	8	11	
Prosedür ve Argümanları Kullanma	Kontrol İfadelerini Kullanma	İfadeleri Kullanma	Eksiksiz Bir Animasyon Geliştirme	
3	6	9	12	

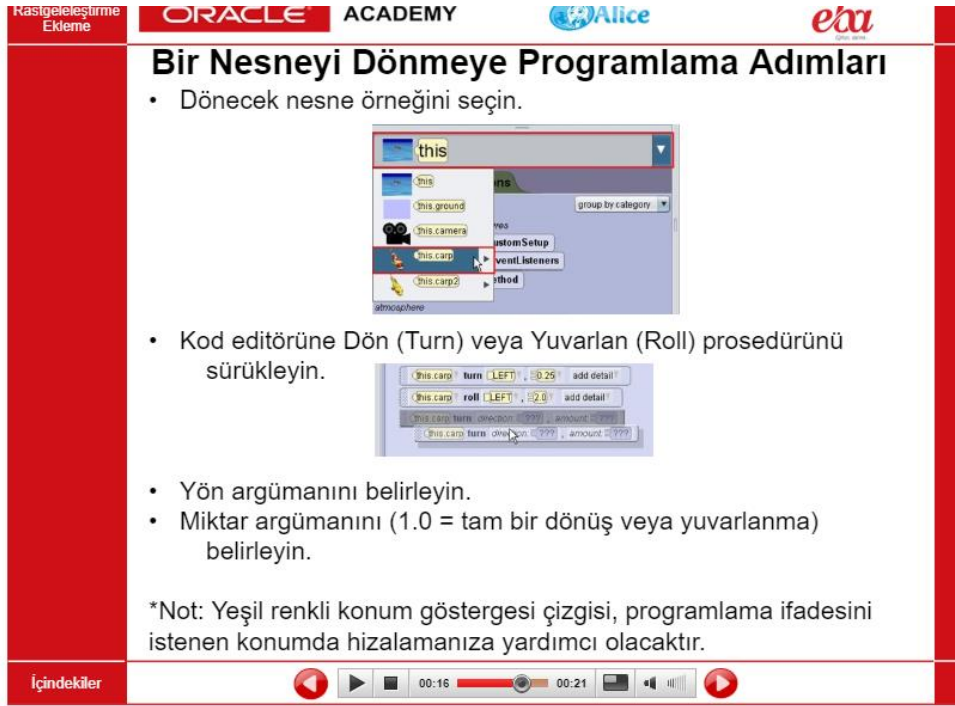
Şekil 1: Alice3 Çoklu Ortam Materyalinden Bir Ekran Görüntüsü

Çoklu ortam materyallerinde öğrenilecek konu ile ilgili temel kavramların açıklanması öğrencinin konuyu öğrenmek ve materyalde sunulan öğeleri anlamlandırmak için harcadığı zihinsel çabayı azaltacaktır. Bu durumda asıl bilişsel yük düzeyi de düşecektir. İncelenen Alice3 materyalinde her bölümde öğrenilecek konu ile ilgili temel kavramlar açıklanmıştır. Kavramların açıklandığı ekran görüntüsü Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Alice3 Çoklu Ortam Materyalinden Bir Ekran Görüntüsü

Son olarak çoklu ortam materyallerinde görseller ve animasyonlar ile birlikte metin yerine sesli anlatım kullanılmalıdır. Mayer ve Moreno (2003) bilginin animasyon veya görselle sunulduğu durumlarda sesli anlatıma ek olarak anlatılanların metin halinde sunulmasının görsel kanalda aşırı yüklenmeye neden olacağını belirtmişlerdir. Alice3 materyalinde ise görseller ve animasyonlar ile birlikte sesli anlatım kullanılmıştır ancak sesli olarak anlatılanlar metinsel olarak da sunulmuştur. Şekil 3’de söz konusu duruma ilişkin ekran görüntüsü sunulmuştur. Bu durumu ayrıntılı incelemek isteyenler materyalin sunulduğu sayfaya erişerek göz atabilirler.



Şekil 3: Alice3 Çoklu Ortam Materyalinden Bir Ekran Görüntüsü

3.2. Konu Dışı Bilişsel Yükü Azaltma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Mayer ve Moreno (2003)'ya göre materyalde gereksiz öğelerin bulunması öğrencinin tesadüfi işlem yaparak sınırlı olan çalışma belleğini gereksiz doldurmasına neden olarak aşırı bilişsel yüklenmeye neden olacaktır. Mayer ve Moreno (2003) bu durumun önüne geçebilmek için ilgi çekici fakat konu ile alakası olmayan öğelerin sunumdan çıkarılmasını önermektedir. Alice3 materyalinde projeye destek veren ve içerik barındıran kuruluş ve şirketlerin logoları sununun her sayfasında bulunmaktadır. Şekil 4’de söz konusu duruma ilişkin ekran görüntüsü sunulmuştur.



Şekil 4: Alice3 Çoklu Ortam Materyalinden Bir Ekran Görüntüsü

Çoklu ortam materyallerinde ekran üzerinde sunulan ilişkili iki öğenin arasındaki mesafe artarsa olumsuz bölünmüş dikkat meydana gelecektir (Kablan ve Erden, 2008). Moreno ve Mayer (2003)' e göre ise materyalde kullanılan görsel ve metinsel-sözel öğelerin bir birine yakın olarak yerleştirilmesi etkili öğrenmeler sağlayacaktır. Kablan ve Erden (2008) yakınlığı zamansal ve mekânsal olarak iki açıdan ele almıştır. Materyalde ilişkili öğeler zamansal olarak bir birine yakın olarak verilirse sunulan bilgiyi anlamlandırma kolaylaşacağından aşırı bilişsel yüklenme meydana gelmeyecektir. Aynı şekilde ilişkili öğeler sayfada veya ekranda mekânsal olarak bir birine yakın verilirse aşırı bilişsel yüklenmenin önüne geçilecektir. Alice3 çoklu ortam materyalinde ilişkili öğeler sunulurken hem zamansal hem de mekânsal yakınlığa dikkat edilerek sunulmuştur. Duruma ilişkin ekran görüntüsü Şekil 5'de görülmektedir.

Yapılarını Kullanma

ORACLE ACADEMY

Alice

eta

EĞER (IF) Kontrol Yapısı Süreç Akışı Örneği

Kedi köpeğe çarparsa “Affedersin!” der Aksi takdirde kedi yürümeye devam eder.

İçindekiler

00:02 00:11

Şekil 5: Alice Çoklu Ortam Materyalinden Bir Ekran Görüntüsü

Son olarak çoklu ortam materyallerinde materyalin nasıl kullanılacağına dair yönergenin bulunması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenci sınırlı olan çalışma belleği kapasitesini materyalin kullanımını öğrenmek için harcayacaktır. Bu durumda öğrenilecek konu için çalışma belleğinde yer kalmadığı için aşırı bilişsel yüklenme meydana gelecektir. Alice3 çoklu ortam materyalinde materyalin nasıl kullanılacağına dair herhangi bir yönerge bulunmamaktadır.

3.3. Etkili Bilişsel Yükü İstenilen Düzeyde Tutma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Çoklu ortam materyallerinde konu dışı öğelerin materyalden elenmesi ile konu dışı yük azalır ve bu sayede çalışma belleğinde oluşan boşluk etkili bilişsel yüke ayrılmış olur. Etkili bilişsel yük için çalışma belleğinde yeterli kapasitenin ayrılması ile zihinsel yapılar kolaylıkla oluşturulabilir (Çakmak, 2007). Çoklu ortam materyallerinde etkili bilişsel yükü istenilen düzeyde tutmak için metinlerle birlikte görsellerden yararlanma, sesli anlatımlarda günlük konuşma dili kullanma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Alice3 materyalinde neredeyse bütün sayfalarda metinlerle birlikte görsellerden faydalanılmış, sesli anlatımlarda mekanik ses yerine insan sesi kullanılmıştır fakat günlük konuşma dili yerine daha resmi bir dil tercih edilmiştir. Sözü edilen bulgulara ait ekran görüntüsü Şekil 6’da sunulmuştur.

Argumanları Kullanma

ORACLE ACADEMY


Alice

eba

Örnek Seçme

Önce, programlamak istediğiniz örneği seçin. Böylece doğru örnek için programlama talimatı oluşturmuş olursunuz.

Küçük sahne penceresindeki örneğe tıklayarak veya küçük sahne penceresinin altındaki aşağı açılır örnek menüsünü kullanarak bir örnek seçin.



İçindekiler

00:00 00:27

Şekil 6: Alice3 Çoklu Ortam Materyalinden Bir Ekran Görüntüsü

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çoklu ortam materyallerinin amacına hizmet etmesi ve öğrenenlerde aşırı bilişsel yüklenmeye sebep olmaması için bazı tasarım ilkelerine uyularak tasarlanması gerekmektedir. Çakmak (2007) iyi tasarlanmayan çoklu ortam materyallerinin öğrenenlerde aşırı bilişsel yüklenmeye neden olacağını belirtmiştir. Mayer ve Moreno (2003) bu ilkeleri bilişsel yük kuramı çerçevesinde ele almış ve bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Mayer ve Anderson (1992) yaptıkları deneysel çalışmada söz konusu ilkelere uygun olarak tasarladıkları çoklu ortam materyali ile sadece metinsel olarak hazırlanan çoklu ortam materyallerinin öğrenci üzerindeki etkisini araştırmıştır ve ilkelere uygun olarak tasarlanan çoklu ortamın sunulduğu öğrencilerin daha iyi öğrendikleri sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde Çoruk ve Çakır (2017) 'de 4.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği deneysel çalışmada matematik dersini Mayer' in belirlediği ilkelere göre tasarlanan çoklu ortam materyali ile işlemiş ve başarıya etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda çoklu ortam materyalinin kullanıldığı grubun daha başarılı olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Mayer' in ortaya attığı tasarım ilkelerine dikkat edilerek tasarlanan materyallerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Çoklu ortam materyalleri tasarlanırken aşırı bilişsel yüklenmeye neden olan unsurlar belirlenmeli ve Mayer' in ortaya attığı kurallar çerçevesinde tasarımlar yapmaya dikkat edilmelidir. Bu çalışmada incelenen Alice3 materyali söz konusu ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlanan rubrik ile incelenmiştir. Hazırlanan rubrikte en fazla 22 puan alınabilmektedir. Alice3 materyali ise 22 puan üzerinden 15 puan almıştır. Alınan sonuca göre materyalin söz konusu tasarım ilkelerine yeterli düzeyde dikkat edilerek tasarlandığı düşünülmektedir. Alice3 materyalinde göze çarpan en büyük eksikliğin materyalin tümünde görsel-sesli anlatım-altyazı üçlüsünün kullanılmış olmasıdır. Çoklu ortam materyalleri tasarlanırken bu hususa özellikle dikkat edilmesi önerilmektedir.

Literatür incelenirken göze çarpan en büyük eksiklik yapılan deneysel çalışmalarda çoklu ortam materyallerinin sadece akademik başarıya ve tutuma olan etkisinin incelenmesi olmuştur. Bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, akademik başarı ve tutumun yanında öğrencilerin bilişsel yüklenmelerinde belirlemeleri önerilmektedir. Bu sayede alınan sonuçların ne düzeyde kullanılan materyalle ilgili olduğunun daha kolay belirleneceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı Generative Theory Of Multimedia Learning, 10.
- Aslan, A., Maden, S., & Durukan, E. (2010). Çoklu ortam aktiviteleriyle metin öğretimine bir model (fabl örneği). *The Journal of International Social Research*.
- Bahad, S. (2008). Alanyazındaki Tasarım İlkelerine Uygun Olarak Geliştirilmiş Çokluortam Ders Yazılımının Lise Düzeyi Fizik Öğretiminde Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi 1,2, 12.
- Çakmak, E. K. (2007). The Bottle Neck in Multimedia: Cognitive Overload, 24.
- Çoruk, H., & Çakır, R. (2017). Çoklu Ortam Kullanımının İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(1), 1-1. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.286655>
- Kablan, Z., & Erden, M. (2008). Bilişsel Yük Kuramına Göre Çoklu Ortam Öğretim Materyallerinin Tasarım İlkeleri. *Çagdas Egitim Dergisi*, (354).
- Kilic, S. (2015). Kappa test. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142. <https://doi.org/10.5455/jmood.20150920115439>
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (t.y.). The Instructive Animation: Helping Students Build Connections Between Words and Pictures in Multimedia Learning, 9.



Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6

Merriënboer, J. J. G. van, & Sweller, J. (2005). Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147-177.

Moskal, Barbara M. & JonA. Leydens (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10). Available online: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>.

Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H., & Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63-71. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_8

Sezgin, M. E., & Coşkun, M. (2016). The Effects of Multimedia Courseware Design Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning on Academic Achievement and Instructional Efficiency. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 405-422. <https://doi.org/10.14812/cuefd.284861>



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İZMİR YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI A1 DÜZEYİNİN DİYALOG TÜRLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Mesut GÜN

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD Öğretim
Üyesi**

Elisahan AKBAL

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans
Öğrencisi**

Öz

Yabancı dil öğreniminin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi de ülkemizde önem kazanmıştır. Bu da Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin sayısını ve niteliğini de etkilemiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarında ana kaynaklardan olduğu için üzerine düşülmüştür. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan İzmir Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabının diyalog türlerinin seçimi ve kullanımı üzerinde durulmuştur. Araştırma, İzmir Yabancılar için Türkçe ders kitabı ile sınırlı tutularak diyalog türlerine dikkat çekmek amacıyla hazırlanmıştır. . Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının temel taşlarından birinin diyalog olduğu görülmektedir. Diyaloglar, derste etkileşimi arttırdığından ötürü yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemlidir. Bu hususta Julia M. Dobson – Effective Techniques for English Conversation Groups – Newbury House Publishers, (1974)’da bulunan diyalog türleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada İzmir Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabının ünitelere göre diyalog türleri ve kullanım sıklığı tablolar halinde verilmiştir. Diyaloglar öğrenciyi de derse kattığı için önemlidir. Özellikle yeni bir dil öğrenen bireylerde çekingenlik olduğu için diyalog kullanımı etkileşimi artırır, öğrencinin yeni dile olan tutumunu olumlu hale getirir. Günlük hayatta da bireyin konuşma isteğini yükseltir. İşte, diyalogların dil öğrenimine katkısı büyüktür. Bu yüzden tüm ünitelerdeki diyalogların yeniden yapılandırılmasında fayda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, diyalog türleri, İzmir Yabancılar için Türkçe ders kitabı, değerlendirme

1. Giriş

Dil insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan (Türkçe Sözlük, 2011: 664). Yeryüzünde var olan bütün canlıların kendi türlerine özgü bir iletişim sistemleri bulunmaktadır. Çünkü canlıların en temel ayırt edici özellikleri iletişim kurabilmeleridir. Bunu da sahip oldukları ve temel görevleri dışarıdan gelen uyarıcılarla uyarılabilme ve uyarılara cevap verebilme olan sinir sistemleri ile yapabilmektedirler. En gelişmiş olan insan, kendisinde hazır bulunan ses organları vasıtasıyla çıkardığı sesler, beden dili, jest ve mimikler, sembolik anlamlar yüklenen birtakım nesnelere ve göstergelerle iletişim kurabilen bir canlıdır (Erdem, Karataş ve Hirik 2015: 19).

Türkiye'nin giderek artan uluslararası konumu ve gücünden dolayı, Türkiye'yi, Türkleri, dolayısıyla Türk kültürünü tanımak ve Türklerle daha etkili iletişim kurabilmek için gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı hızla artmaktadır. Bu isteğin karşılanması ve Türkiye'nin tüm yönleriyle uluslararası arenada tanıtımının yapılması için yabancılara Türkçe öğretimi konusu titizlikle ele alınmalıdır (İşcan 2011: 35).

Günümüzde bireyler için bir ihtiyaç olan dil öğrenimi birçok yöntem ve yaklaşımla gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşımlar ihtiyaca göre ortaya çıkmış ve bir öncekinde gördüğü eksikliği tamamlamak için ortaya konulmuştur. Öğretici de dersi işlerken öğrencinin ihtiyacına göre gereken yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ilerlemelidir.

Özellikle 1980'li yıllardan itibaren İletişimsel yöntem tüm dünyaya paralel olarak ülkemizde bilinir olmaya başlamıştır. Ancak bu yöntemin dil öğretmenleri tarafından algılanması, öğrenilmesi ve uygulaması süreçleri dünya ülkeleri ile aynı hızda ve aynı süreçte işlememiştir. Özellikle ülkemizde yabancı dil öğretiminde yıllarca kullanılan geleneksel yöntem bu yüzyılın başlarında dünyada sıkça kullanılan Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ile benzerlikler göstermektedir. Ancak, Dil Bilgisi Çeviri Yönteminden sonra yabancı dil öğretimi alanında birçok farklı yöntem ortaya atılmış ve değişim yaşanmıştır. Bu değişim daha çok dili kullanma odaklı bir eğilime doğru evrilmiş, salt dil bilgisi kurallarının öğrenimi ve öğretimi çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerinde öğretmen merkezli öğretim için de olduğu gibi yabancı dil öğretim alanında yadırganır olmaya başlamıştır (Yıldız ve Tunçel, 2014: 194).

Dil öğretiminde temel bir araç olan ders kitapları, dil öğretimiyle birlikte kültürün öğretimi hususunda önemli bir görev üstlenmektedir. Kitaplarda, Türk bayramlarından, gelenek ve göreneklerinden, önemli şair ve din adamlarından, liderlerden bahsedilmiştir. Kültürel birçok öğeye yer verilmiştir. Özellikle ileri seviyedeki öğrenciler için hazırlanmış olması kültürel boyuta daha da derinlik katmıştır (Erdem, Gün ve Karateke 2015: 10).

Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken kültürde öğrendikleri için üstlerinde belli bir kaygı durumu oluşuyor.

Araştırma sonuçlarına göre, kaygının yabancı dil öğrenme süreci üzerinde yararlı ve zararlı olmak üzere iki farklı yönde etkisi bulunmaktadır. Bir başka ifade ile yabancı dil kaygısı, çeşitli değişkenler dikkate alındığında dil öğrenmeyi bazen olumlu bazen de olumsuz bir biçimde

etkilemektedir. Ancak yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, kaygının hangi durumlarda yararlı ya da zararlı etki bıraktığı konusunda bir uzlaşma olmadığı görülmektedir (Aydın ve Zengin, 2008).

Kaygının bu zararlı olan tarafını ortadan kaldırmak için motivasyon yüksek tutulmalıdır. Öğrenen ve öğretmenin motive edici etkinliklerle zararlı kaygının oranını azaltmalıdır. Böylelikle dil öğrenme süreci rahat bir şekilde ilerler. Öğrenme daha çok gerçekleşir ve hedefe ulaşılır. Hedefe ulaşmak için de bazı araçlara ihtiyaç vardır. Bu araçlardan bir tanesi de kitaplardır.

Ders kitapları öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğinin ve öğretmenlerin neler öğreteceğinin, bu sürecin yürütülmesinde nasıl bir yol ve yöntem uygulanacağını kılavuzu olarak etkili kaynaklardır. Eğitim programındaki amaçların, içerik, etkinlikler ve değerlendirme özelliklerine uygun bilgilerin sırasıyla ders kitabında yer alması bu aracın kullanılabilirliğini artırmaktadır. Teknolojik materyallerdeki hızlı gelişme ve değişim, öğretim araçlarındaki zenginliği artırmış olmasına rağmen ders kitabı hâlen eğitim-öğretim sürecinde kullanılan vazgeçilmeyen bir araç olmaya devam etmektedir (Topçuoğlu, 2011 akt; Arslan 2014: 26).

Ders kitapları sadece çocuk ve gençlerin değil yetişkinlerin eğitiminde de etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Okulda yapılan öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan eğitim araçları arasında ders kitapları “tamamlayıcı öğretim materyalleri” olmanın yanında, temel eğitim sürecinde sadece öğrencilerin değil, yetişkinlerin de öğrenme yaşantılarına kaynaklık ederler (Çalık, 2001:1).

Kitapların içinde de öykü, şiir, tekerleme, atasözü, deyim, kültürel öğeler, gramer konuları, kelime öğretimi etkinlikleri ve diyaloglar vardır. Kitaplardaki diyaloglar hakkında bilgi vermenin yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Diyalog Türkçe sözlükte karşılıklı konuşma; oyun, roman, hikâye vb. eserlerde iki veya daha çok kimsenin konuşması; konuşmaya dayanılarak yazılmış eser; anlaşma uyum sağlama veya bu yolda çalışma anlamlarına gelmektedir.

Julia M. Dobson¹¹ göre 6 ortak diyalog türü vardır. Bu diyalog türleri aşağıda sadece başlıklarıyla sıralanmıştır.

- 1. tür: Alışveriş yapma, spor tartışmaları veya sinemaya gitme gibi günlük olayları içeren diyaloglardır. Burada, insanların bir olaya karıştıktan sonra ne söyleyecekleri ifade edilir.
- 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
- 3. tür: belirli bir kelime veya ifadenin anlamını açıklığa kavuşturur.
- 4. tür: çok güçlü duyguları ifade eder.
- 5. tür: ilgili kelime bilgisini içerir.
- 6. tür: belirli kültürel özellikleri açıklar.

¹¹ <https://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf> 15.11.18 18.30

Bu bilgilerden hareketle yabancı dil öğretimi kitaplarındaki diyalogların ilgi çekme, öğrenimi kolaylaştırma gibi birçok açıdan işlevsel niteliklere sahip olmasının önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyinin diyalog türleri açısından değerlendirmesi yapılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyinde kullanılan diyalog türlerini incelemektir. Bu amaçla, İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyinin diyalog türlerinin seçimi ve kullanımını üzerinde durulmuştur.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada dil öğretiminde kaynak kitap olarak kullanılan İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyi kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma, sadece belirtilen kaynak kitap ile sınırlı tutulmuştur.

2. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002:140-143). Bu çalışmada kullanılan ders materyali İzmir Yabancılar Türkçe Öğretim Seti A1 seviyesindeki ders kitabıdır. Bu yöntem uygulanırken sadece ders kitabındaki diyaloglar ele alınmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki Ünite 1’de Yer Alan Diyaloglar

Diyalogların sayfa Numaraları	Diyalog Sayısı	Diyalog Türü
2	5	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
3	4	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
4	1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
6	3	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.

10	1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
11	2	• 1. tür: Alışveriş yapma, spor tartışmaları veya sinemaya gitme gibi günlük olayları içeren diyaloglardır. Burada, insanların bir olaya karıştıktan sonra ne söyleyecekleri ifade edilir.

Tablo 1'e göre ünite 1'de en çok kullanılan 2. tür diyalogdur. 14 adet 2. tür diyalog, 1 adet 1. tür diyalog bulunmaktadır. Bu bilgilerden hareketle ilk üniteye belirli gramer konularının üstünde durulduğu görülmektedir. Öğrencilere belirli gramer konularının kavratılmak istendiği söylenebilir.

Tablo 2. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki Ünite 2'de Yer Alan Diyaloglar

Diyalogların Numaraları	Sayfa	Diyalog Sayısı	Diyalog Türü
25		1	• 1. tür: Alışveriş yapma, spor tartışmaları veya sinemaya gitme gibi günlük olayları içeren diyaloglardır. Burada, insanların bir olaya karıştıktan sonra ne söyleyecekleri ifade edilir.
28		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.

Tablo 2'ye göre ünite 2'de 1 adet 1.tür, 1 adet 2.tür diyalog vardır.

Tablo 3. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki Ünite 3'te Yer Alan Diyaloglar

Diyalogların numaraları	sayfa	Diyalog Sayısı	Diyalog Türü
34		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
39		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.

Tablo 3'e göre ünite 3'te 2 tane 2. tür diyalog var. Öğrencilere belirli gramer konularının kavratılmak istendiği söylenebilir.

Tablo 4. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki Ünite 4'te Yer Alan Diyaloglar

Diyalogların numaraları	sayfa	Diyalog sayısı	Diyalog türü
45		1	• 5. tür: ilgili kelime bilgisini içerir.
47		1	• 5. tür: ilgili kelime bilgisini içerir.
52		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
53		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.

Tablo 4'e göre ünite 4'te 2 tane 2. tür diyalog, 2 tane de 5. tür diyalog vardır. Bu ünite de belirli gramer konuları kavratılmaya çalışılmış ve kelime bilgisinin artmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 5. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki Ünite 5'te Yer Alan Diyaloglar

Diyalogların numaraları	sayfa	Diyalog sayısı	Diyalog türü
55		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
62		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
63		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.

Tablo 5'e göre ünite 5'te 3 tane 2. tür diyalog vardır. 5. Ünite de diyaloglar genel olarak gramer konusuna odaklanmıştır.

Tablo 6. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki Ünite 6'da Yer Alan Diyaloglar

Diyalogların numarası	sayfa	Diyalog sayısı	Diyalog türü
69		1	• 5. tür: ilgili kelime bilgisini içerir.
72		1	• 5. tür: ilgili kelime bilgisini içerir.
73		1	• 5. tür: ilgili kelime bilgisini içerir.

Tablo 6'ya göre 6. ünite de 3 tane 5. tür diyalog vardır. Bu ünite de diyaloglar kelime bilgisi üzerine yoğunlaşmaktadır.

Tablo 7. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki Ünite 7’de Yer Alan Diyaloglar

Diyalogların numarası	sayfa	Diyalog sayısı	Diyalog türü
79		1	• 1. tür: Alışveriş yapma, spor tartışmaları veya sinemaya gitme gibi günlük olayları içeren diyaloglardır. Burada, insanların bir olaya karıştıktan sonra ne söyleyecekleri ifade edilir.
80		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
81		1	• 1. tür: Alışveriş yapma, spor tartışmaları veya sinemaya gitme gibi günlük olayları içeren diyaloglardır. Burada, insanların bir olaya karıştıktan sonra ne söyleyecekleri ifade edilir.
82		1	• 4. tür: çok güçlü duyguları ifade eder.
84		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.
89		1	• 2. tür: belirli bir gramer konusuna odaklanır.

Tablo 7’ ye göre ünite 7’de 2 tane 1. tür diyalog, 3 tane 2. tür diyalog ve 1 tane de 4 .tür diyalog vardır. Gramere odaklanma bu ünite de görülüyor. Bunun yanında sayfa 82’deki etkinlikte iki arkadaş arkadaşları hakkındaki duygularını anlatıyor.

Tablo 8. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki Ünite 8’de Yer Alan Diyaloglar

Diyalogların numarası	sayfa	Diyalog sayısı	Diyalog türü
91		1	• 3. tür: belirli bir kelime veya ifadenin anlamını açıklığa kavuşturur.
92		2	• 5. tür: ilgili kelime bilgisini içerir.
96		1	• 6. tür: belirli kültürel özellikleri açıklar.
99		1	• 1. tür: Alışveriş yapma, spor tartışmaları veya sinemaya gitme gibi günlük olayları içeren diyaloglardır. Burada, insanların bir olaya karıştıktan sonra ne söyleyecekleri ifade edilir.

Tablo 8’e göre ünite 8’de 1.tür, 3.tür, 5.tür ve 6.tür diyaloglardan birer tane vardır. İlk defa kültürel bir unsura yer verilmiştir. Diyalogda İzmir’in Alsancak ilçesinden bahsedilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarından İzmir Yabancılar için Türkçe A1 seviyesi diyalog türleri açısından incelenmiştir.

Öğrencilerin istenilen dil becerilerini edinmelerinde ders kitaplarının kolay ulaşılabilir olması, tüm öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılması, tema ve konulara uygun metinlerden oluşması, öğrenci seviyesine uygunluğu, görsel özelliği, öğrenci çalışma kitabıyla uyumu ve ölçme-değerlendirme bölümleriyle önemi daha da artmaktadır. İçerdikleri bilgi ve görsellerle öğrenenlerin ilgisini çekmede ve öğretilecek konulara yöneltmede, bilgiye bizzat öğrencilerin ulaşmalarına ortam hazırlama ve yönlendirmeleriyle öğretimi bireyselleştirme gibi önemli işlevleri vardır (Göçer, 2007: 32). Ders kitapları öğrencilerin en kolay ulaşabileceği kaynaklardır. Büyük bir öneme sahiptir bundan dolayı hazırlanırken içeriği zenginleştirilmelidir. Seviyelere göre farklı diyaloglar ile öğrencileri hem günlük yaşama uyumu sağlanmalıdır, hem de duygularını rahat ifade etmesi sağlanmalıdır.

Ayrıca diyalogların içeriklerinin önemi görülmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamını içine alan diyalogların hem ilgi çektiği hem de kaygıyı azalttığına inanılmaktadır. Söz konusu kitapta diyaloglar çeşitli görsellerle desteklenmiştir. Öğrenciler resimler aracılığıyla yapılan etkinliklere, sadece yazılı bir metin aracılığıyla yapılan etkinliklere göre daha fazla katılmaktadırlar (Demircan, 2005: 199).

Yabancılar Türkçe öğretiminde de temel kaynak olarak kullanılan ders kitapları söz varlığı ve sözcük öğretimi için de oldukça önemlidir. Yabancı öğrenciler için hazırlanan bu kitaplarda mutlaka öğrencinin günlük hayatta konuşurken sık kullanacağı kelimelere de yer verilmelidir. Bu kitaplar hazırlanırken hedef kitlenin ihtiyaçlarına da dikkat edilmelidir. Bir diğer önemli nokta da her dilin canlı olduğu unutulmamalı, bu yüzden de söz varlığı çalışmaları yenilenerek kitaplar güncellenmelidir (Serin, 2017: 39). Öğrencilerin söz varlığını arttırmak için diyaloglar kullanılabilir. Bu diyalogların içeriğinde deyimler ve atasözleri kullanılarak hangi durumlarda kullanıldığı öğretilir. Böylelikle deyim ve atasözleri daha kalıcı olmuş olur. Yeni kelimeler öğretilerek kelime hazineleri gelişir ve söz varlığı artmış olur. Diyalogların kullanımı söz varlığını olumlu olarak etkiler.

Yabancılar Türkçe öğretirken dört temel beceri etkinliklerinden yararlanılmıştır. Bu dört temel beceri etkinliklerinin merkezini bazen de diyaloglar oluşturmuştur. Bu çalışma da görüldüğü kadarıyla diyalog; kelime dağarcığını geliştirme, günlük konuşmada akıcı olma, gramer öğrenmede kolaylık ve kültürel öğeleri öğretmede fayda sağlamıştır.

Diyalog kullanımı ders kitapları ile sınırlı kalmamalı, çeşitli eğitim teknolojileri ışığında kullanılmalıdır. Diyalog türlerinin, ders kitaplarında önemli bir unsur olduğuna inanılmaktadır (Gün ve Pişkin, 2017: 486). Gün ve Pişkin'in de diyalog türleri araştırmasındaki ulaştığı benzer sonuçlardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan diyalog türleri eğitim teknolojileri ile desteklenmelidir. Bunun yanında bu teknolojilerin kültürel öğelerin biraz daha arttırılmasını etkilemesi ve kültürle iç içe olması gerekmektedir. Böylelikle eğitim teknolojileri ve kültür birleşiminin etkisinden bireyler faydalanabilir.

Ayrıca uluslararası standartlar ve kitap nitelikleri açısından öğrencinin öngörü gücünü artırmak, hayal dünyasını güçlendirmek amacıyla görsellerin metnin ya soluna ya da üstüne konumlandırılması gerekmektedir (Gün ve Şimşek, 2017: 506). Diyaloglarda görsel kullanımı bireyin beyninde bir anlam bütünlüğü oluşturması ve bağlamı anlamlandırması açısından da önemlidir. İncelenen İzmir yabancılar için Türkçe ders kitabında bazı diyaloglarda görsel kullanılmadığı belirlenmiştir. Söz konusu diyaloglarla uyumlu görsellerin eklenmesinde yarar vardır.

Çalışma verilerinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitapları ile ilgili şu öneriler geliştirilmiştir:

- Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki diyaloglar; öğrencinin ilgi ve ihtiyacına göre oluşturulmalıdır.
- Diyalog türleri ile ilgili alan uzmanlarının ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle yeni diyaloglar oluşturulabilir.
- Diyaloglar; işlevsel özellikler ve kültürel aktarım düzeyleri de dikkate alınarak düzenlenmelidir.
- Diyaloglardaki görsellerin metinle uyumuna dikkat edilmeli ve anlatılanları tam olarak yansıtmaya önem verilmelidir.
- Diyaloglarda kullanılan kelimeler öğrencilerin söz varlığını ve Türkçe öğrenimini geliştirmeye yönelik seçilmelidir.

Kaynakça

- Arslan, N. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi(Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın S. ve Zengin B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. Journal of Language and Linguistic Studies. 4(1).
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (24.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çalık, T. (2001). Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Türkçe 1-8. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demircan, Ö. (2005). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Der Yayınları.
- Erdem, M. D., Karataş ve M., Hirik E. (2015). Yeni türk dili. Ankara: Maarif Mektepleri.
- Erdem M.D., Gün M. ve Karateke B. (2015). İleri seviye için hazırlanan İstanbul yabancılar Türkçe öğretim setinin kültür aktarımı açısından incelenmesi. Uluslararası Dil Akademisi Dergisi. 3(1), 8-17.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*,137, 30-46.

Gün M. ve Pişkin B.S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 Düzeyinin Diyaloğ Türleri Açısından Değerlendirilmesi. *Researcher: Social Science Studies*. 5(4), 477-488.

Gün M. ve Şimşek R. (2017). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikâye Seti Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 5(3), 502-517.

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.

Serin, N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Türkçe Sözlük. (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Gözden Geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Ü. ve Tunçel H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler* (s. 194). Ankara: Pegem Akademi.

İnternet Kaynakları

<https://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocrtr.pdf> Erişim Tarihi. 15.06.18

İncelenen Kaynak Ders Kitabı

İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1 (2012).

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN METİNLERDE SÖZDİZİMSEL YALINLAŞTIRMANIN OKUMA HIZI VE KAVRAMA DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Ege KİRAZ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan ÜLPER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öz

Okuma ve okuduğunu kavrama, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde okuma etkinliklerinin verimli olabilmesi, okunan metinlerin doğru biçimde kavranabilmesine bağlıdır. Bunun sağlanabilmesi için de metinlerin öğrencilere uygun düzeyde hazırlanması gerekir. Metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu belirlenirken, metnin konusu, içerdiği sözcüklerin ve tümcelerinin uzunlukları ve yapısal özellikleri, dil ve anlatım özellikleri ile okunabilirlik gibi kavramlar dikkate alınır. Bu çalışmada sözdizimsel yalınlaştırma üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda metinlerde sözdizimsel yalınlaştırma yapıldığında, öğrencilerin metinleri okuma hızında ve kavrama düzeylerinde herhangi bir değişimin olup olmadığını araştırmak amaçlanmaktadır. Çalışmada genel tarama modellerinden olan “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır. Çalışma grubunu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 50 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulanan okuma metinleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan ve daha önce öğrencilerin karşılaşmadıkları metinler arasından seçilmiştir. Birinci metin özgün biçimde bırakılmış, ikinci metinde ise sözdizimsel yalınlaştırma yapılmıştır. İlk uygulamada, öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcük sayıları belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin metni kavrama düzeylerini belirlemek amacıyla her metin için ayrı hazırlanan altışar soru yöneltilmiştir. Okuma hızıyla ilgili verilerin karşılaştırılmasında "İlişkili t-Testi" kullanılmıştır. Kavrama düzeylerinin karşılaştırılmasında ise "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlarda; yalınlaştırılmış metnin, öğrencilerin okuma hızına etkisinin olmadığı ancak kavrama düzeyine olumlu bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: okuma, kavrama, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

* Bu bildiri; Ege Kiraz tarafından 2018 yılında sunulan ve yayımlanan yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.



Giriş

Okuma, belleğin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan yüksek düzeyli zihinsel işlem olarak tanımlanabilir. Anlamanın gerçekleşmesi için okuma işleminin doğru biçimde yapılması gerekir. Okumanın başarılı biçimde gerçekleşmesi için metinlere gereksinim duyulur.

Metinler hem anlama hem de anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli kaynak olduğu için, metin seçimi, yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Metin seçiminin doğru bir şekilde yapılması ve bu sürecin sorunsuz biçimde ilerlemesi, okuma ve anlama sürecine olumlu katkılar yapılmasına yol açacaktır.

Bölükbaş (2015), metinlerin anlamlandırılmasında; metindeki sözcüklerin anlamsal özelliklerinin, öğrencinin metindeki konuya ilişkin ön bilgilerinin, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin, metnin içeriğinin ve metnin dil düzeyinin öğrencinin dil düzeyine uygun olup olmadığının etkili olduğunu belirtmiştir.

Okuma metinlerindeki düzenleme veya yalınlaştırmanın, anlam bütünlüğünü bozmayacak biçimde nasıl yapılacağına ilişkin belirgin ölçütler bulunmamaktadır. Metinleri düzenlemede yararlanılan “çıkartma”, “kısaltma” ya da “düzenleme” ölçütlerinin, metni hazırlayan kişiye bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Metinler üzerinde gerçekleştirilecek bu tür değişikliklerin yayımcıların bilgi, birikim ve bakış açılarına bırakılması yerine metinlerin birtakım dilsel ölçütler etrafında, nesnel biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (İskender ve Yiğit, 2015).

Durmuş’a (2013) göre metin okuma, dört temel süreçte meydana gelmektedir. Bunlar:

- Görme,
- Tanıma,
- Kavrama / anlama,
- Belleme / akılda tutmadır.

Yazınsal metinler, okuduğunu anlama becerisinin okuyuculara kazandırılmasında büyük bir öneme sahiptir. Bu tür metinler değişik okumalara açık ve çok katmanlı anlamı olan metinlerdir. Bu metinler, özgün biçimleriyle basılı araçlarda yer almaktadır. Ancak bu durum başlangıç düzeyinde yabancı dil öğrenenler için zorluk oluşturmaktadır. Bu durum da okuma metinleri üzerinde birtakım yalınlaştırma ve değiştirim işlemleri yapılması zorunluluğunu açıkça göstermektedir.

Yazınsal metinleri, yabancı dili başlangıç düzeyinde öğrenen bireye özgün biçimiyle sunmak, onların öğrenme sürecini desteklemekten çok örseleyecektir. Çünkü öğrenen, o metni okumayı yetkinlikle sürdürebilecek dilsel donanımlara sahip değildir.

Problem Tümcesi

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



Çalışmanın problem durumunda belirtilen hususlar göz önünde bulundurularak araştırmanın problem tümcesini;

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan metinlerde sözdizimsel yalınlaştırma yapmanın, öğrencilerin okuma hızları ve kavrama düzeylerine etkisi nasıldır?” sorusu oluşturur.

Alt Problemler

Çalışmanın problem tümcesinden hareketle ortaya çıkan alt problemler şunlardır:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözdizimsel olarak yalınlaştırmış metin kullanımının;

Öğrencilerin okuma hızlarına etkisi nasıldır?

Öğrencilerin kavrama düzeylerine etkisi nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayla; ders araçlarında yer alan metinlerde hangi yalınlaştırma yöntemin daha kullanışlı olacağı konusunda yaşanan kararsızlığın çözüme kavuşturulmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Aynı zamanda özgün ve yalınlaştırılmış metin kullanımının kavramaya olan etkisinin, farklı değişkenler ortadan kaldırıldığı zaman hangi yönde bir değişim gösterdiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Alanyazında metin yalınlaştırma ile ilgili çalışmaların sonuçlarına bakıldığında; özgün ve yalınlaştırılmış metinlerin kullanımı konusunda ortak bir çerçevenin henüz çizilememiş olduğu görülmüştür. Metnin okuyuculara özgün biçimde mi sunulması gerektiği ya da yalınlaştırma işleminin sözcüksel biçimde mi yoksa sözdizimsel biçimde mi yapılması gerektiği konularında netleşmiş bir yargı ortaya konulamamıştır.

Bu çalışma ile metinde sözdizimsel yalınlaştırma yapıldıktan sonra öğrencilerin okuma hızı ve kavrama düzeyinde oluşan değişimler somut bir biçimde belirlenmiştir. Toplanan bu veriler ışığında alanyazındaki belirsizliğin giderilebileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma; Gazi Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde eğitim almakta olan B1 düzeyi öğrencilerle sınırlıdır.

Uygulama için seçilen veri toplama araçları, öykü türündeki iki okuma metnidir. Çalışma, seçilen bu iki okuma metniyle sınırlıdır.



Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modeli; “genel tarama modeli”nin kapsamında yer alan “betimsel tarama modeli”dir. Karasar (1991), bu modelin, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varabilmek için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılacak tarama düzenlemeleri olduğunu belirtmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde öğrenim görmekte olan 21 öğrenci, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde öğrenim görmekte olan 8 öğrenci ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde öğrenim görmekte olan 21 öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanlar, Türkçe öğreniminde A1 ve A2 dil düzeylerini başarıyla bitirmiş ve B1 dil düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından seçkisiz yöntemle belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Gazi Üniversitesi TÖMER B1 düzeyi ders kitabı”ndan öykü türündeki iki metin seçilmiştir. Bu metinlerden biri özgün halinde bırakılarak, diğer metin ise sözdizimsel olarak yalınlaştırma yapılarak öğrencilere uygulanmıştır.

Metin Seçimi

1. Metinlerin okunabilirliklerinin belirlenmesi

Gazi Üniversitesi TÖMER B1 düzeyi ders kitabında yer alan tüm metinlerin okunabilirlikleri, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü ile belirlenmiştir. Eşdeğer özellikler gösteren iki metin seçilmiştir.

2. Sözdizimsel yalınlaştırılacak metnin belirlenmesi

Yabancılar Türkçe Öğretimi-B1 Seviyesi Ders Kitabı’ndan, alanda uzman kişilerden alınan onay doğrultusunda; konu alanı olarak güncel (genel kültür düzeyinde anlaşılabilir), metin türü bakımından “kurgusal metin” türünde olan, artalan bilgisi bakımından eşdeğerliği sağlanan, öğrencilerin uygulama anına kadar karşılaşmamış olduğu, bilinmeyen sözcük sayısı bakımından birbirine denk, sözdizimsellik ve okunabilirlik yönünden eşdeğer olan iki metin seçildi.



3. Sözdizimsel yalınlaştırmanın yapılması

Metindeki tümceler içinde yer alan sözcüklere dokunmadan bileşik tümceleri basite çevirme, tümcenin akışına uygun olarak bazı sözcükleri tümceden ayırma ya da ekleme gibi birtakım işlemler uygulanarak sözdizimsel yalınlaştırma yapıldı.

4. Metinlerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin belirlenmesi

Metinlerin B1 düzeyine uygunluğu uzman eğitimcilerin görüşü doğrultusunda uygun bulundu. Böylece araştırmanın geçerliliği sağlandı. Kavrama testi ve okuyucular arası güvenilirlik için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplandı.

Eşdeğer form güvenilirliği: ($r=,890$, $p<,01$)

Okuyucular arası güvenilirlik: ($r=,922$, $p<,01$)

Yukarıda aşamaları verilen metin seçme süreci tamamlandıktan sonra ortaya çıkan metinlerin ortalama sözcük-tümce uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Araştırmada Kullanılmak Üzere Seçilen Metinlerin Ortalama Sözcük-Tümce Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri

Metnin Başlığı	Sözcük Uzunluğu	Tümce Uzunluğu	Okunabilirlik Düzeyleri (Çetinkaya-Uzun)
Tuz Masalı (Özgün Metin)	2,402	7,720	48,96 (Eğitsel)
Narkissos ya da Nergis (Metnin Özgün Hali)	2,492	8,125	46,22 (Eğitsel)
Narkissos ya da Nergis (Metnin Yalınlaştırılmış Hali)	1,550	5,960	72,75 (Bağımsız)

Metin Yalınlaştırma Aşamaları

Araştırmada kullanılan yalınlaştırılmış metnin oluşturulmasında ilk aşama olarak tümceler çözümü yapılmıştır. Çözümleme aşamasında özgün metinde yer alan sıralı veya bağlı tümceler ele alınmış ve öğelerine ayırma işlemi yapılarak tümce yapısı hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Tümceler basit ya da bileşik tümce olduğu belirlendikten sonra tümceleri dönüştürme adımına geçilmiştir. Devrik tümceler kurallı hale getirilmiş ve sözdiziminde birliktelik sağlanmaya çalışılmıştır.

Daha sonraki işlemde tümceler; özünden ayrılmadan, anlamsal bütünlüğü korunarak ve sözdizimi kuralları gözetilerek yeniden yazılmıştır. Türkçe dilbilgisi kuralları gereği tümcelere bazı sözcükler eklenmesi ve çıkarılması da bir zorunluluk olmuştur.

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



Sözdizimsel Yalınlaştırma Örnekleri

Örnek 1:

ÖZGÜN: Mitolojiye göre Ekho olağanüstü güzellikte bir peri kızıdır.

YALINLAŞTIRILMIŞ: Mitolojiye göre Ekho olağanüstü güzelliktedir. Peri kızıdır.

Örnek 2:

ÖZGÜN: Narkissos ise yakışıklı bir avcıdır.

YALINLAŞTIRILMIŞ: Narkissos yakışıklıdır. Avcıdır.

Örnek 3:

ÖZGÜN: Bu çaresiz aşk sonucu günden güne mum gibi erir ve pınarın başında can verir.

YALINLAŞTIRILMIŞ: Bu çaresiz aşk sonucu günden güne mum gibi erir. Pınarın başında can verir.

Sözdizimsel yalınlaştırma yapılan metindeki değişim türlerini gösteren bilgiler Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metin üzerinde yapılan değişiklikler

Yapılan değişiklikler	f
Devrik tümceyi kurallı tümce yapma	1
Tümceyi ikiye bölme	6
Yeni tümce ekleme	1
Sözcük çıkarma	5
Bağlı tümceyi basit tümce yapma	10
Bileşik tümceyi basit tümce yapma	4
Toplam	27

Verilerin Toplanması

Uygulamanın birinci günü çalışmaya katılan her öğrenciye bireysel olarak 1 (bir) dakikalık süre tutularak sesli ve hızlı okuma çalışması, hazırlanan özgün metin ile yapılmıştır. Metni okuduktan sonra okunan sözcük sayıları not edilmiştir. Okunan metnin kavranmasıyla ilgili açık uçlu 6 soru (metnin konusu, ana düşüncesi, derin ve yüzeysel yapıya ilişkin) yöneltilmiş ve öğrencilerin metni kavrama düzeyleri belirlenmiştir.



İkinci gün çalışmaya katılan her öğrenciye bireysel olarak 1 (bir) dakikalık süre tutularak sesli ve hızlı okuma çalışması, hazırlanan yalınlaştırılmış metin ile yapılmıştır. Metni okuduktan sonra okunan sözcük sayıları not edilmiştir. Okunan metnin kavranmasıyla ilgili açık uçlu 6 soru (metnin konusu, ana düşüncesi, derin ve yüzeysel yapıya ilişkin) yöneltilmiş ve öğrencilerin metni kavrama düzeyleri belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde yanıtları aranan alt problemlere yönelik istatistiksel analizler Microsoft Office Excel 2016 ve SPSS 25.0 (Statistical Packet for Social Sciences) çözümleme programlarından yararlanılarak yapılmıştır.

Kavrama düzeyinin ölçülmesine yönelik hazırlanan yüzeysel ve çıkarım gerektiren sorulara verilen yanıtlar değerlendirilirken uzmanların hazırladığı ve nesnel biçimdeki yanıt anahtarına göre hareket edilmiştir.

Okuma hızı ölçümleri yapıldıktan ve kavrama sorularına verilen yanıtlar puanlandırıldıktan sonra veriler SPSS 25.0 programına girilmiş ve verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla (Büyüköztürk, 2007) hem okuma hızları hem de kavrama düzeyi sonuçlarına yönelik “Normallik Testi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Okuma Hızı Puanları için Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özgün Metin	,052	50	,200*	,992	50	,985
Yalınlaştırılmış Metin	,050	50	,200*	,992	50	,980

(p>,05)

Tablo 3’teki test sonuçlarına göre verilerin dağılımı normal dağılım (p>,05) göstermektedir. Bu nedenle özgün metin ve yalınlaştırılmış metin okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik bir test olan “İlişkili t-Testi” ile incelenmiştir.

Tablo 4. Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Kavrama Düzeyleri için Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özgün Metin	,140	50	,016	,965	50	,138

Yalınlaştırılmış Metin	,165	50	,002	,953	50	,046
-------------------------------	------	----	------	------	----	------

($p < ,05$)

Tablo 4’te verilen test sonuçlarına göre verilerin dağılımı normal dağılım ($p < ,05$) göstermemektedir. Bu nedenle özgün ve yalınlaştırılmış metni kavrama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, “İlişkili t-Testi”nin parametrik olmayan karşılığı “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ile incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözdizimsel olarak yalınlaştırmış metin kullanımının, öğrencilerin okuma hızına etkisi nasıldır?” sorusuna yönelik bulguların analizi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Okuma Hızı Puanları için İlişkili t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Özgün Metin	50	83,7	20,3	49	,509	,613
Yalınlaştırılmış Metin	50	82,5	19,3			

242

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde özgün ve sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metinler arasında okunan sözcük sayıları bakımından anlamlı bir fark oluşmamıştır [$t(49) = ,509$, ($p > ,05$)]. Öğrencilerin özgün metindeki okudukları sözcük sayısı ortalaması $\bar{x} = 83,7$ iken, sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metinde okunan sözcük sayısı ortalaması $\bar{x} = 82,5$ ’e düşmüştür. Ancak ortaya çıkan bu fark anlamlı değildir.

Bu durum yalınlaştırmanın okuma hızına bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözdizimsel olarak yalınlaştırmış metin kullanımının, öğrencilerin kavrama düzeyine etkisi nasıldır?” sorusuna yönelik bulguların analizi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Kavrama Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p



Olumsuz Sıra	12	19,2	231,5	-3,551	,000
Olumlu Sıra	35	25,6	896,5		
Eşit	3				

Test sonuçları, özgün ve yalınlaştırılmış metnin kavrama sorularına verilen yanıtlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yapılan sözdizimsel yalınlaştırma işleminin kavrama üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir [$z=-3,551$, ($p<,05$)].

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alınırca gözlenen bu farkın olumlu sıralar yani sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metin lehinde olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Sonuç

Bir dakikalık okuma süresi içinde okuma hızları ölçülen 50 öğrencinin 23'ü, sözdizimsel olarak yalınlaştırılan metinde daha fazla sayıda sözcük okurken 26 öğrenci ise daha az sayıda sözcük okumuştur. Bir öğrencide ise okunan sözcük sayısı bakımından bir değişiklik saptanmamıştır.

Okunan sözcük sayıları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı “İlişkili t-Testi” ile ölçülmüş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Metnin kavranmasına yönelik hazırlanan yüzey ve derin metne yönelik sorulara verilen yanıtların değerlendirilmesi sonucunda 60 puan üzerinden puanlama yapılmış, bunun sonucunda özgün ve yalınlaştırılmış metni okuyup soruları yanıtlayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ile ölçülmüştür. Bu testin sonuçlarına göre; 50 öğrencinin 34'ü yalınlaştırılan metnin kavrama sorularına, özgün metin sorularına oranla daha doğru yanıtlar vermiştir. 13 öğrenci ise özgün metnin kavrama sorularına, yalınlaştırılmış metne oranla daha doğru yanıtlar vermiştir. 3 öğrencinin ise her iki metnin sorularına verdikleri yanıtların puanları birbirine eşit çıkmıştır.

Yapılan bu testler sonucunda okuma hızları ile ilgili anlamsal farklılığa rastlanmazken kavrama düzeyini ölçen sorulara verilen yanıtlarda anlamsal bir farklılık bulunmuştur.

Tartışma

Yapılan bu çalışmayı daha önce alanyazında yapılan çalışmalar ile karşılaştırmak gerekirse;

Allen ve Widdowson (1979) tarafından yapılan ve metin yalınlaştırmanın anlamsal daralmaya yol açmayacağı ve metnin kavranması sürecinde yararlı olacağı sonucuna ulaşılan çalışmayı destekler nitelikte bir sonuç elde edilmiştir. Özgün metin kullanımının gerekliliğini ortaya koyan Young



(1999) tarafından yapılan çalışma ile kıyaslandığında, Young tarafından ortaya konulan görüşlerle koşut olmayan sonuçlara erişildiği görülmektedir.

Young, okuyucuların okudukları metni anladığını ancak metnin asıl anlatmak istediği konuya hâkim olamadıklarını belirtmiştir. Ancak yapılan güncel çalışmada yüzey ve derin metne ilişkin sorular sorulara yüksek bir oranda doğru yanıt verildiği belirlenmiştir.

Long ve Ross (1993) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde bu çalışmada ortaya konan bulgulara benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Long ve Ross, dilsel olarak yalınlaştırılmış olan metni okuyan öğrencilerinin, özgün metni okuyanlara göre, kavrama sorularını yanıtlama oranlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Yapılan bu çalışmayı destekleyen bir sonuç da Yano vd. (1994) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiştir. Bu çalışma Japon öğrenciler üzerinde uygulanmış ve öğrencilerin yalınlaştırılan metinlerle ilgili soruların kavrama sorularına daha doğru yanıtlar verildiği belirlenmiştir.

Benzer bir çalışma da Tweissi (1998) tarafından yapılmış ve önceki çalışmalara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Tweissi'nin çalışmasının sonucunda yalınlaştırılmış metnin daha kolay anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Siddharthan (2004) tarafından yapılan çalışmada sözdizimsel yalınlaştırma sonucunda basit tümcelerin arttığı ve olumlu verilere ulaşıldığı belirtilmektedir. Bu da güncel çalışmayla benzer sonuçlar elde edildiğinin bir göstergesidir.

Bakan (2012) tarafından yapılan çalışmada yalınlaştırılan metnin kavrama düzeyinin daha iyi sonuçlar verdiği bulgulanmıştır. Bu sonuç da bu çalışmanın sonucunu destekleyen bir görüş ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgulardan biri de, yalınlaştırılmış dilsel girdinin okuduğunu anlamaya yani kavramaya olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da Krashen'in (2011) savunduğu "Dilsel Girdi Kuramı"yla aynı doğrultuda bir sonuç ortaya koymuştur.

Yalınlaştırılmış metinler sayesinde basitten karmaşığa doğru ilerleme imkânı bulacak olan okuyucu, daha karmaşık yapılarla karşılaştığında zihinsel çözümlene işlemlerine başvuracaktır. Bu da kavramayı kolaylaştıracaktır. Yalınlaştırma işleminin bu akışa katkısı da büyüktür. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların alanyazındaki diğer araştırmaların devamında gelecekteki uygulama ve araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Türkçenin geniş kitlelere öğretilmesi ve bu öğretim yapılırken doğru yöntem ve teknikler kullanılması, dilimizin zenginliğinin olumlu şekilde aktarılmasını kolaylaştıran bir etmen olacaktır. Türkçe öğretiminde kullanılan görsel, işitsel ve yazılı araçlarda doğru metinlere yer verildiği zaman hem dilin akıcı ve bürüne uygun biçimde öğrenilmesi sağlanacak hem de kültürel öğelerin dili öğrenen bireyde yerleşmesine uygun ortam sağlanmış olacaktır.



Kaynakça

Allen, J. & Widdowson, H. G. (1979). Teaching the communicative use of English. In *Brumfit, C. and Johnson, K. Eds. The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Meserret Oteli"* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (UDES 2015)* içinde. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)-UDES 2015 Özel Sayısı*. (ss. 924-935), Mannheim/Almanya.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

İskender, H. ve Yiğit, F. (2015). Küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12)32, 450-476.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Yayınları.

Krashen, S. (2011). Kara Harp Okulu'nda Dr. Stephen Krashen tarafından 17 Mayıs 2011 tarihinde yapılan seminerin çevirisi, 31. İstanbul.

Long, M. H. & Ross, S. (1993). *Modifications that preserve language and content*. ERIC.

Siddharthan, A. (2004). *Syntactic simplification and text cohesion: University of Cambridge Computer Laboratory Technical Report*. Retrieved from www.cl.cam.ac.uk/techreports/UCAM-CL-TR-597.pdf

Twiss, A. (1998). The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 191-204.

Yano, Y., Long, M. H. & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44, 189-219.

Young, D. J. (1999). Linguistic simplification of SL reading material: Effective instructional practice. *Modern Language Journal*, 83(3), 350-366



9. SINIF BİYOLOJİ DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Tuba DEMİRCİ

Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fak., Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Doç. Dr. Şeyda GÜL

Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fak., Biyoloji A.B.D.

Prof. Dr. Esra ÖZAY KÖSE

Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fak., Biyoloji A.B.D.

Öz

Bu çalışmanın amacı dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinlikleri problem çözme becerileri açısından incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma, doküman incelemesine dayanan betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Çalışmada 2017-2018 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilen MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'ndaki on yedi etkinlik, etkinlik problem çözme becerileri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ders kitabındaki etkinliklerin tamamına yakının problem çözme becerilerini kazandıracak nitelikte hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonunda ise bu bulgular doğrultusunda ders kitaplarının niteliğinin daha da geliştirilmesi noktasında gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, etkinlik, problem çözme becerileri

INVESTIGATION OF 9TH GRADE BIOLOGY TEXTBOOK ACTIVITIES IN TERMS OF PROBLEM SOLVING SKILLS

Abstract

The aim of this study is to examine the activities in the ninth grade biology textbook in terms of problem solving skills. This study, in which the qualitative research approach was adopted, is a descriptive study based on document analysis. In the study, seventeen events in the 9th Grade Biology Textbook, which is accepted as a textbook in the 2017-2018 academic year, were examined in terms of activity problem solving skills. According to the findings, it was found that almost all of



the activities in the textbook were prepared in such a way as to provide problem solving skills. At the end of the study, according to these findings, suggestions were made for future researches in order to further develop the quality of textbooks.

Key Words: Textbook, activity, problem solving skills

Giriş

Hayatımızın her aşamasında çeşitli sorunlarla karşılaşırız. Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi, sosyal ve ekonomik krizler bireyin artan problemlerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle günümüz toplumu bireylerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilen ve karşılaştığı farklı sorunlara etkili çözümler üretebilen özellikte olmasını gerekli kılmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1995). Gelecekte karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek bireylerin yetiştirilmesi ise eğitimin öncelikli hedeflerinden biridir (Charles ve Lester, 1982). Özellikle fen derslerinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek, fen bilgisi öğretmenleri ve fen eğitimi araştırmacılarının temel hedefleri olmaya devam etmektedir (Huffman, 1997).

Problem çözme becerileri, öğrencinin yaşamında karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan becerileri kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için planlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve planların değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya çözümlerin anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir (Yağız, 2008). Elbette sıralanan bu becerilerin eğitim öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılması oldukça önemlidir.

Öğrenciler problemleri çözme becerisi kazandıklarında, kendi kendine düşünme ve öğrenme davranışını kazanmış olacaktır. Böylece öğrenciler nasıl düşünülmesi gerektiğini, nasıl öğrendiklerini, ne bildiklerini anlamış olacaklardır (Şahin, 2004). Alan yazında problem çözme ile ilgili çalışmalara bakıldığında ve özellikle ülkemizdeki bu konudaki eksiklikler göz önüne alındığında yapılması gereken birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Bozan, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalar genellikle, öğrencilere problem çözme becerilerine becerilere hangi düzeyde ne kadar sahip olduğunun tespiti yönündedir. Elbette öğrencilerde problem çözme becerilerinin düzeyini belirlemek, ileride yapılacak çalışmalara yön verecektir. Bununla beraber öğrencilere ortaya koyulacak problem çözme modelinde, burada sözü edilen niteliklerin tümüne karşılık verecek çok yönlü problem çözme etkinliklerinin de tasarlanması gerekmektedir (Bozan, 2008).



Bu noktada özellikle fen ders kitaplarının düzenlenmesi ve bu becerileri kazandırabilecek nitelikte hazırlanması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira fen bilimleri ile ilgili ders kitapları, içeriğinde bulunan deneysel çalışmaları içeren etkinlikler nedeniyle, aynı zamanda problem çözme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Ancak alan yazında yapılan çalışmalar göstermektedir ki, ders kitaplarındaki deneylerin veya laboratuvarlarda kullanılan kitapçıkların, öğrencilerin problemlere çözüm arayan bilim insanları gibi araştırmalar yapmalarına olanak sağlamadığını göstermektedir (Soyibo, 1998).

Laboratuvar ve deneysel etkinlikleri bünyesinde barındıran fen ders kitaplarının öğretim süreci içindeki rolü düşünüldüğünde, problem çözme becerilerin bu kitaplarda yer verilmesi, öğretim sürecinde etkili öğrenme ve öğretimin sağlanmasında yararlı olabilir. Bu durum, okullarımızda yeni kullanılmaya başlayan kitapların da söz konusu özellikler açısından incelenmesini gerekli kılmaktadır (Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012). Buradan hareketle bu çalışmada, dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin problem çözme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Doküman incelemesi yöntemi temel alınarak yürütülen bu çalışma betimsel bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan ders kitabı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 22.06.2017 tarih ve 9505956 sayılı kararıyla 2017-2018 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilen MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'dır.

Çalışma kapsamında 9. sınıf biyoloji ders kitabındaki toplam 17 etkinlik Yağız (2008)'in çalışmasında belirtilen sınıflandırma dikkate alınarak problem çözme becerileri açısından incelenmiştir. Buna göre problem çözme becerisi için veri kaydetme tablolarında betimlenen "alt beceri kriterleri"; "problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için planlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve planların değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya çözümlerin anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesi, yeni problemleri fark etme" olmak üzere 8 kriter olarak belirlenmiştir (Yağız, 2008).

Ders kitabında yer alan etkinlikler her bir alt beceri için tek tek değerlendirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak kitapta yer alan ilk iki etkinlik çalışmanın iki araştırmacısı tarafından birlikte kodlanmıştır. Sonrasında ise kalan 15 etkinlik aynı araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenerek ilgili bölümlere kodlanmıştır. Bireysel çalışma sonrası araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmış ve farklı kodlanan bölümler tartışılarak ortak bir sonuca varılmıştır.

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu

Bulgular

Çalışmada dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabında yapılan etkinliklerin problem çözme becerileri açısından incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin problem çözme beceri düzeylerinin dağılımı

	ETK1	ETK2	ETK3	ETK4	ETK5	ETK6	ETK7	ETK8	ETK9	ETK10	ETK11	ETK12	ETK13	ETK14	ETK15	ETK16	ETK17	Toplam
Problemin anlaşılması	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	17
Gerekirse alt basamakların ya da köklerinin bulunması	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	17
İşlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	16
Gerektiğinde stratejilerin ve planların değiştirilmesi	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Yöntemlerin sınanması	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	12
Çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	17

Çözümüne ulaşınca çözümün anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	17
Yeni problemleri fark etme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	17

Tablo 1 incelendiğinde, problem çözme becerilerinin çok büyük bir kısmının her bir etkinlik yer aldığı görülmektedir. Diğer taraftan etkinliklerden 12 tanesi (ETK1, ETK2, ETK3, ETK4, ETK6, ETK8, ETK10, ETK11, ETK12, ETK15, ETK16, ETK17) bir beceri dışında diğer becerilerin tamamını içermektedir. Öte yandan alt becerilerden “gerektiğinde stratejilerin ve planların değiştirilmesi” alt becerisi sadece 3 etkinliğin içinde yer almıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ele alınan ders kitabındaki etkinliklerde problem çöme becerilerinin büyük bir kısmının kullanıldığı görülmektedir. Dahası ilgili etkinliklerden 5 tanesi söz konusu alt becerilerin tamamını, içermektedir. Bu bulgu etkinliklerde problem çözme becerilerinin dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabında oldukça yüksek oranda yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular programın amacında belirtiler ilkelerle örtüşmekte olup çalışma açısından sevindirici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öte yandan çalışmada “gerektiğinde stratejilerin ve planların değiştirilmesi” şeklinde tanımlanan alt becerinin etkinliklerin çok büyük bir kısmında yer almadığı dikkate çekmektedir. Bu bulgu öğretim programında ön görülen zaman sınırı ile ilişkili olabilir. Dolayısıyla bu tür etkinliklerin için okul dışı ortamlarda da zaman ayrılması bu sınırlılığı gidermeye yardımcı olabilir.

Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, incelenen dokuzuncu sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerde özellikle öğrencilere, keşfettikleri ve araştırdıkları bilgileri sorgulama ve sunma becerileri için yeteri kadar fırsat verilmekle birlikte çok az da olsa bazı eksikliklerin de olduğu görülmektedir. Dolayısıyla biyoloji dersi kitaplarının var olan eksiklikler de dikkate alınarak geliştirilmesi yararlı olacaktır. Bunun yanında farklı fen alanlarında veya farklı sınıf düzeylerine yönelik hazırlanan ders kitaplarının içeriğine yönelik benzer çalışmaların yapılması, var olan eksiklikleri bütüncül bir yaklaşımla değerlendirip ortaya koymada daha yararlı olabilir. Buna ek olarak, yağız (2008)’in de ifade ettiği gibi kitaplarda verilen etkinlikler program önerileri göz önünde tutularak yapılmalı ve mümkün olduğunca programda verilen etkinlikler atlanmamalıdır. Bu nedenle kitap yazarları her bir önerilen etkinlik örneğinin tanımlarını dikkate alarak düşünme becerilerini içeren ve öğrencilerin becerilerini artırıcı etkinlikleri hazırlamalıdır.



Kaynakça

Bozan, M. (2008). Problem çözme etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin basınç konusu ile ilgili başarı, tutum ve üstbilgi becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Büyükkaragöz, S., ve Çivi, C. (1995). Genel öğretim metodları (s.85-92). Konya: Göksu Matbaası.

Charles, R. T. and Lester, F. K. (1982). Teaching problem solving: What, why, how. Palo Alto, CA: Dale Seymour Publications.

Huffman, D. (1997). Effect of explicit problem solving instruction on high school students' problem-solving performance and conceptual understanding of physics. Journal of Research in Science Teaching, 34(6), 551.

Soyibo, K. (1998). An assessment of Caribbean integrated science textbooks' practical tasks. Research in Science & Technological Education, 16(1), 31-41.

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 160-171.

Yağız, E. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki düşünme becerileri açısından etkinliklerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldız-Feyzioğlu, E. ve Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 37(164), 108-125.



OKUL KÜLTÜRÜ VE YENİLİK YÖNETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz Özdemir

Fırat Üniversitesi

Ash YILDIZ

Fırat Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı yenilik yönetimi ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaçla Muş ili merkezinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan 192 öğretmen random sampling yöntemiyle örnekleme dahil edilmiştir. Veri setinin normal dağılım sergilediği belirlenerek istatistiki analizler yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucu yenilik yönetimi 1. Faktör olan proje yönetiminin okul kültürü üzerinde varyansın %62'sini; örgütsel kültür ve yapı faktörünün okul kültürünün %60'ını açıkladığı; yenilik stratejisi faktörünün okul kültürünün %15'ini açıkladığı ve girdi yönetiminin okul kültürü üzerinde varyansın %32'sini açıkladığı görülmüştür.

Yenilik Yönetimi

Bu noktada yönetim faaliyetleri, bu sistemin yapı taşı oluşturulmaktadır. Yenilik kavramı, Drucker tarafından bir örgütte birlikte çalışan farklı nitelik ve olgulara sahip bireyleri verimli hale getirmek için onlara ilk defa sağlanan faydalı veriler olarak tanımlanmıştır (Durna, 2000). Yeniliğin yönetimi ise bu verilerin sistemli ve etkin bir şekilde bireylere aktarılmasıdır. Bu bağlamda yenilik yönetimi, örgütlerin teknolojik dinamizme uyum sağlaması ve verim sağlamada örgütsel işbirliğinin yönetimi hususunda etkin rol oynamaktadır.

Yenilik yönetimi uygulamaları, yaşanan bilgi çağına hızlı adapte olabilmek ve örgütlerin bu dinamizm içinde varlıklarını sürdürebilmeleri için bir zorunluluk haline gelmiştir (Bülbül, 2017). Bir işletme yeniliklere ne ölçüde karşı durursa, zaman ve ortamın gerektirdiği koşullara uyum



sağlamakta zorlanacak, gelişim ve değişimin daha az olmasından kaynaklı gelişme ve var olma gücünü önemli ölçüde yitirecektir (Zerenler, Türker ve Şahin, 2007). Bazı çalışmalar yenilik yönetimi, girdi yönetimi, bilgi yönetimi, inovasyon stratejisi, organizasyon kültürü ve yapısı, portföy yönetimi, proje yönetimi ve ticarileştirme çerçeveleriyle incelemiştir (Adams, Bessant ve Phelps, 2006).

Yeniliklerin oluşumu ve takip edilmesini içeren süreci kapsayan yükümlülükler birey ve çevre açısından dikkat edilerek yapılmalıdır (Bozkurt, 2015). Nitekim rekabetin dış kaynaklı olarak zaman içerisinde kendisini etkin olarak hissettirmesinden kaynaklı işletmeler yeni ürün ve hizmetler sunma dolayısıyla yenilik yapma mecburiyetinde olmuşlardır (Demirci, 2015). Yenilik yönetimi bakış açısıyla teknolojik gelişmeleri önemseyen, ürün, hizmet ve pazarlama yenilikleri yapan, süreç ve örgüt yönetim ve yeniliklerine değer veren, üretimlerini piyasa değeri çerçevesinde yürüten, kurumsal ve alt yapısını bu anlayışla yapılandıran işletmelerin hedeflerine ulaşması daha kolay olacaktır (Taşkın, 2002).

Çağımızın getirdiği ekonomik koşullar farklı ve yenilikçi organizasyon yapıları istemektedir. Bu istemin karşılanması için strateji ile yenilik arasındaki sinerjinin etkin gücü kullanılmalıdır (Ecevit Satı, Işık, 2011). Örgütsel yenilik, yönetim, satım işlemleri, pazar ve işgücü politikalarındaki değişimleri kapsamaktadır (Avcı, 2009). Yenilik yönetimin hakim olduğu örgütlerin mimarisi, değişimi, işbirliğini, risk alabilen tasarımlı yapılardır (Naktiyok, 2007). Bir örgütteki yenilikçi çabalar; yeni bir örgütsel yapı, üretim süreci, ürün ve hizmetler ile yeni teknolojilerin kullanılmasına yönelik araştırma ve uygulamaları kapsar (İraz, 2005). Teknoloji ve yeniliğin birlikte kullanılması yönetim uygulamalarında rehber işlevi görmektedir (Tidd, 2001).

Örgüt Kültürü

Kültür kavramı yetiştirmek manasıyla Latince bir kelime olan *colere* ya da *culture* kelimesinden türediği düşünülmektedir (Şişman, 2007). Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin fikir ve eylemlerine şekil veren örgüt içinde hakim olan değer ve inançlardır (Güçlü, 2003). Örgüt kültürü antropoloji disiplinin etkisiyle yapılanmış olup, örgüt üyeleri arasındaki iletişim, etkileşim ortak değer ve normları içermektedir (Arslan, 2004). Örgüt kültürü, çok boyutlu bir olgudur. Özen gösterme, sonuca



odaklılık, insana odaklılık, takım odaklılık, saldırganlık, istikrar olguları bir örgütte bulunması gereken temel niteliklerdendir (Robbins, Judge,2017).

Küreselleşme ve rekabetin getirdiği pazar, örgütleri alanlarında en iyi olmaya yönlendiren bir etki oluşturmuştur. Bu yüzden örgüte ait olan politika, amaç, karar, plan ve strateji oluşturulmasında kültür önemli bir etkidir (Köse, Tetik ve Ercan 2001). Kültürün, örgütün kendine özgü ve nitelikli kaynaklarının yönetici algılarında oluşan stratejik yönelimi beslediği ifade edilmektedir (Fiş ve Wasti, 2009). Örgüt kültürünün oluşumunu ve devamlılığını kapsayan süreçte, kurucu veya yönetici olarak lider etkin rol üstlenmektedir (Baytok, 2006). Nitekim örgüt yöneticileri, çalışanları ve örgüt içi etkileşimde bulunan diğer bireyleri önce aile yapılarıyla daha sonra yaşanılan çevre ve öteki sosyal kurumlarda özümsemiş halde etkileşim içerisinde bulurlar (Kaya, 2008). Bu yüzden liderlerin örgüt kültürünü iyi tanımlaması ve yapılandırması örgütsel bütünlüğün oluşumuna katkı sağlayacaktır.

Örgüt kültürü, çalışanların ait oldukları örgütün kültürünü sevip sevmemelerinden ziyade kültür nitelikleri ne ölçüde algıladıklarıyla ilişkili bir kavramdır (Robbins, Judge, 2017). Örgüt kültürü, örgüt içerisinde var olan seremoni, hikaye ve sloganların yanında örgüte ait olan temel inançlara ve değerlere daha çok bağlıdır (Karcıoğlu, 2001). Örgüt kültürünün yönetim alanında meydana getirdiği değişimler, farklı bakış açıları bu alanda kültürün ne ölçüde etkili olduğunu göstermektedir (Gizir, 2008). Gösterilen farklılıklar örgütün, var olduğu çevrede bilinmesini sağlayarak, standart olan değer kalıplarıyla, kendi içlerinde ve diğer örgütlerle olan ilişkilerini yansıtır (Erdem, Adıgüzel ve Kaya, 2010). Örgütler içinde bulunan alt kültürlerin yönetimini ve bunların üstünde nitelikli bir üst kültür oluşturma çabası içinde olmalıdırlar alt kültür, öznel yaşama biçimini bireyin ait olduğu grupta içselleştirilmiş ve benimsetilmiş kültürdür (Doğan, 2011).

Okullar, toplum kültürünün yeni nesillere aktarımında aktif rol üstlenmektedir. Bu bağlamda güçlü bir okul kültürü liderler ve öğretmenlerin ortak değer, inanç ve normlar çerçevesinde bütünleşmeyi içerir (Özdemir, 2006). Eğitim örgütlerinin amacı değer odaklı olmakla birlikte; örgütü oluşturan insan etkeninin bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gelişiminde bağlı olarak şekillenir (Arslan, Kuru ve Saticı, 2005). Örgüt kültürünün yaşatılmasında iletişim önemli bir etkidir. Bu nedenle etkili



iletişimin daha aktif ve örgüt kültürünün daha güçlü olduğu okullarda çalışan lider ve öğretmenler değişime daha hazır haldedir (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010).

Örgütler, global iş dünyasına uyum sağlayabilmeleri için ö yenilik yönetimi perspektifiyle yönetilmeli ve örgüt kültürü bu bağlamda şekillenmelidir. Bireyin ait olduğu örgüt onu geliştirmeli ve ileriye taşınmalıdır. Dolayısıyla örgütte çalışanların ihtiyaç duyduğu belge ve bilgi birikimine erişimi amaçlı kaynakların sentezlenip düzenlenmesi, gerek duyulmayan bilgilerin süzgeçten elenmesi ve çalışanların bu bilgilere erişiminin kolaylığı için yetkilendirilmesi gerekmektedir (Çakar, Yıldız ve Dur, 2010).

Yöntem

Bu çalışmada, varlık gösteren durum olduğu gibi betimlenerek, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sınanmak istendiği için genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır İlişkisel tarama modeli; evren hakkında bir hükme varma amacı ile evrenden alınan örneklem ile iki veya daha fazla değişken arasında değişimin var olup olmadığı araştırılır. Değişkenler arasında herhangi bir ilişki olması durumunda bu ilişkinin derecesi tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2014). Araştırma evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Muş ili merkezinde görev yapmakta olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma örneklemini demografik özellikleri tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Demografik Özellikler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	105	54,7
	Erkek	84	43,8
Okul Türü	İlkokul	108	56,3
	Ortaokul	79	41,1



Eğitim Durumu	Lisans	171	89,1
	Yüksek	16	8,3
	Lisans	1	,5
	Doktora		

Tabo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %54,7’ si erkek; %43,81’i kadındır. Okul türü bazında katılımcıların %56,3 ilkokul öğretmeni; %41,1’i ise ortaokul öğretmenidir. Eğitim durumu göz önüne alındığında %89,1’i lisan mezunu, %8,3’ü yüksek lisans mezunu ve %0,5’i ise doktora mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Terzi (2005) tarafından geliştirilen 29 madde ve 4 alt boyuttan oluşan okul kültürü ölçeği ve Bülbül (2011) yılında geliştirilen yine Göl ve Bülbül (2012) yılında düzenlenen öğretmen formu şekliyle; 32 madde ve dört alt boyuttan oluşan yenilik yönetimi ölçeği kullanılmıştır.

256

Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)

Terzi (2005) tarafından geliştirilen bu ölçek, beşli Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanmış 29 maddeden oluşmaktadır. Dereceleme ölçeği “Hiçbir zaman=1” ve “Her zaman=5” şeklinde oluşturulmuştur. OKÖ’de yer alan birinci faktör Destek, ikinci faktör Başarı, üçüncü faktör Bürokratik, dördüncü faktör Görev boyutlarını ifade etmektedir. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO değeri 0.83, Bartlett değeri ise 2238.28 olarak bulunmuştur. OKÖ’ni oluşturan dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 50.965’dir.

Yenilik Yönetimi Ölçeği

Göl ve Bülbül (2012) tarafından düzenlenen ölçek, beşli tipi derecelendirme biçiminde 32 maddeden ve ‘proje yönetimi’, ‘örgütsel kültür ve yapı’, ‘yenilik stratejisi’ ve ‘girdi yönetimi’ olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Girdi Yönetimi için .91, Yenilik stratejisi için .94, Örgütsel Kültür ve Yapı

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



için .96 ve Proje Yönetimi için .97 ölçeğin toplam Cronbach's Alfa katsayısı ise .98 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında yer alan Okul Kültürü Ölçeği ve Öğrenen Örgüt Ölçeğinin değişkenlerine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi verilerin normal dağılım sergilemeleri gerekmektedir. Bu sayılıtının karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen puanların dağılımına dair merkezi eğilim ölçümleri (ortalama ve ortanca) ile birlikte, Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ): Destek, Başarı, Bürokratik, Görev ve Yenilik Yönetimi Ölçeği (YYÖ): Proje Yönetimi, Örgütsel Kültür ve Yapı, Yenilik Stratejisi ve Girdi Yönetimi Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler

Ölçek-Faktör	N	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
Destek	188	3.468	.841	-,232	-,465
Başarı	188	3.491	.937	-,354	-,767
Bürokratik	188	3.128	.820	,200	-,489
Görev	188	3.404	.922	-,268	-,857
Proje Yönetimi	188	3.2406	1.03	-,124	-,800
Örgütsel Kültür ve Yapı	188	3.0691	1.09	,035	,194
Yenilik Stratejisi	188	4.0691	.925	,347	,344
Girdi Yönetimi	188	3.5405	.871	-,115	-,616

Tablo 2'de görüldüğü üzere analizlerde kullanılacak olan tüm değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçümleri ile birlikte, Kurtosis ve Skewness değerleri yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde, her bir değişkene ilişkin merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir. Ayrıca tüm ölçeklerden elde edilen Kurtosis ve Skewness katsayıları incelendiğinde tüm değerlerin -1,5 ve +1,5 değerleri arasında yer alarak kabul edilebilir olduğu (Gliner, Morgan ve Leech 2015) görülmektedir. Bu durumda, ÖÖPÖ ve OKÖ ölçeklerinin ölçümlerinden elde edilen tüm değerlerin normal dağılım göstermiştir. Bu perspektifte parametrik testlerden çoklu regresyon



analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Bu çalışmada Mahallanobis mesafeleri hesaplanarak incelenmiş ve çalışmanın gücünü tehdit eden bir uç değer görülmemiştir.

Okul kültürü ve öğrenen örgüt profili ölçeği arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi Tablo 3.' de sunulmuştur. Korelasyon katsayı değerleri “0,70-1,00” aralığında “yüksek”, “0,70-0,30” aralığında “orta”, “0,30-0,01” aralığında ise “düşük” düzeyde bir ilişki olduğunu çıkarımına varılabilir (Büyüköztürk, 2016). Kolerasyon analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Destek Faktörü ve Yenilik Yönetimi Arındaki İlişki

	Destek (OKÖ)
Proje Yönetimi	.657
Örgütsel Kültür ve Yapı	.697
Yenilik Stratejisi	.660
Girdi Yönetimi	.750

Tablo 3’de görüldüğü üzere destek faktörü ile proje yönetimi faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; örgütsel kültür ve yapı ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; yenilik stratejisiyle pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve girdi yönetimi ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir

Tablo 4: Başarı Faktörü ve Yenilik Yönetimi Arındaki İlişki

	Başarı (OKÖ)
Proje Yönetimi	.633
Örgütsel Kültür ve Yapı	.708
Yenilik Stratejisi	.616
Girdi Yönetimi	.723

Tablo 4 incelendiğinde başarı faktörüyle proje yönetimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; örgütsel kültür ve yapı ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki; yenilik stratejisiyle pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve girdi yönetimi ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.



Tablo 5: Bürokratik Faktörü ve Yenilik Yönetimi Arasındaki İlişki

	Bürokratik (OKÖ)
Proje Yönetimi	.329
Örgütsel Kültür ve Yapı	.255
Yenilik Stratejisi	.287
Girdi Yönetimi	.355

Tablo 5 incelendiğinde Bürokratik faktörüyle proje yönetimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; örgütsel kültür ve yapı ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; yenilik stratejisiyle pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ve girdi yönetimi ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 6: Görev Faktörü ve Yenilik Yönetimi Arasındaki İlişki

	Görev (OKÖ)
Proje Yönetimi	.501
Örgütsel Kültür ve Yapı	.478
Yenilik Stratejisi	.420
Girdi Yönetimi	.525

Tablo 6 incelendiğinde görev faktörüyle proje yönetimi, örgütsel kültür ve yapı, yenilik stratejisi ve girdi yönetimi ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada yenilik yönetimi ile okul kültürü arasındaki ilişki saptanmıştır. Bu amaçla Muş ili merkezinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan 192 öğretmen random sampling yöntemiyle örnekleme dahil edilmiştir. Veri setinin normal dağılım sergilediği belirlenerek istatistiki analizler yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucu yenilik yönetimi 1. Faktör olan proje yönetiminin okul kültür üzerinde varyansın %62'sini; örgütsel kültür ve yapı faktörünün okul kültürünün %60'ını açıkladığı; yenilik stratejisi faktörünün okul kültürünün %15'ini açıkladığı ve girdi yönetiminin okul kültürü üzerinde varyansın %32'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Çalışmada Terzi (2005) tarafından



geliştirilen 29 madde ve 4 alt boyuttan oluşan okul kültürü ölçeği ve Bülbül (2011) yılında geliştirilen yine Göl ve Bülbül (2012) yılında düzenlenen öğretmen formu şekliyle; 32 madde ve dört alt boyuttan oluşan yenilik yönetimi ölçeği kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Buna göre; veri toplamada kullanılan her iki ölçeğin verilerinin de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra yapılan korelasyon analizi sonucunda destek faktörü ile proje yönetimi faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; örgütsel kültür ve yapı ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; yenilik stratejisiyle pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve girdi yönetimi ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Başarı faktörüyle proje yönetimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; örgütsel kültür ve yapı ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki; yenilik stratejisiyle pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve girdi yönetimi ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bürokratik faktörüyle proje yönetimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; örgütsel kültür ve yapı ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; yenilik stratejisiyle pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ve girdi yönetimi ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak görev faktörüyle proje yönetimi, örgütsel kültür ve yapı, yenilik stratejisi ve girdi yönetimi ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde çağın getirdiği rekabet ve pazar ihtiyacı organizasyonları yenilik yönetimine hakim olmalarını mecburi hale getirmiştir ((Bülbül, 2017; Zerenler, Türker ve Şahin, 2007; Adams, Bessant ve Phelps, 2006; Naktiyok, 2007). Yenilik yönetimini başaran örgütlerin rakip örgütlerine göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle amaçlarını gerçekleştirmek ve başarılı olmak isteyen örgütlerin yenilik yönetimine önem vermeleri gerekmektedir.

Kaynakça

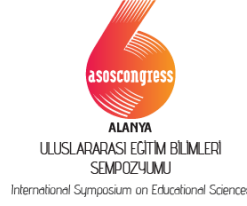
Adams, R. , Bessant, J. ve Phelps R. (2006). Innovation management measurement: A review. *International Journal of Management*. 8 (1), 21-47.



- Arslan, H. , Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44: 449-472.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel bir performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve örgüt iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 9 (1) :203-228.
- Avcı, U. (2009). Öğrenme Yönelimliliğinin Yenilik Performansı Üzerine Etkisi: Muğla Mermer Sektöründe Bir İnceleme. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (10), 121–138.
- Baytok, A. (2006). *Hizmet İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Liderin Rolü*. Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (22).Ankara, Pegem Akademi.
- Bozkurt, Ö. (2015). Sosyal Hizmet İşletmelerinde Yenilik Yönetimi. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi , *Sosyal Hizmet Özel Sayısı*, 89-106.
- Çakar, N. D. , Yıldız, S. ve Dur, S. (2010). Bilgi Yönetimi Ve Örgütsel Etkinlik İlişkisi: Örgüt Kültürü Ve Örgüt Yapısının Temel Etkileri. *Ege Akademik Bakış*, 10 (1): 71-93.
- Durna, U. (2000). *Yenilik Yönetimi ve Yenilik Yönetiminde Etkin Olan Örgütsel Yapı ve Faktörler ve Bir Araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, İ. (2011). Eğitim Sosyolojisi. (1). Ankara. Nobel Akademi.
- Ecevit Satı, Z. ve Işık Ö. (2011). İnovasyon Ve Stratejik Yönetim Sinerjisi: Stratejik. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 538-559.
- Eren, E (2014). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. (14). İstanbul. Beta Basım AŞ.
- Erdem, R. , Adıgüzel, O. ve Kaya, A. (2010). Akademik Personelin Kurumlarına İlişkin Algıladıkları ve Tercih Ettikleri Örgüt Kültürü Tipleri. *Erciyes İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0 (36):73-88.
- Fiş, A. M., Wasti, S.A. (2009). Örgüt kültürü ve girişimcilik yönelimi ilişkisi. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 35 (Özel Sayı), 127-164.
- Güleş, H. K. , Bülbül, H. (2004). Toplam Kalite Yönetiminin İşletmelerde Yenilik Çalışmalarına Katkıları. *G. Ü. İ. İ. B. F. Dergisi*, 115-129.
- Göl, E. (2012). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları (Kırklareli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.



- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- İraz, R. (2005). İşletmelerde Bilgi Yönetiminin Yenilik Ve Rekabet Gücü Üzerindeki Etkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19 (1), 243-258.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcıoğlu, F. (2001), “Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (1-2): 265-283.
- Kaya, H. (2008). Kamu ve Özel Sektör Kuruluşlarının Örgütsel Kültürünün Analizi ve Kurum Kültürünün Çalışanların Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Görgül Bir Araştırma. *Maliye Dergisi*, 155: 119-143.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. (12). İstanbul. Beta Basım AŞ.
- Kondağcı, Y. , Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2): 155–175.
- Naktiyok, A. (2007). Yenilik Yönetimi Ve Örgütsel Faktörler. *Atatürk Üniversitesi İdari Bilimler Dergisi*, 21 (2), 211-230.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): 411-433.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2012). Örgütsel Davranış, Çev.Ed.: İnci Erdem, Nobel: Ankara.
- Taşkın, E. 2014. İşletmelerde Yenilik Yönetiminin Önemi. *Politik ve Ekonomik Durum*, 202,7.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.
- Tidd, J. (2001). Innovation management in context: environment, organization and performance. *International Journal of Management*, 3(3), 169-183.
- Zerenler, M., Türker, N. ve Şahin, E. (2007) Küresel Teknoloji, Araştırma-Geliştirme (Ar-Ge) Ve Yenilik İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17.



ÖĞRENEN ÖRGÜT DAVRANIŞLARI VE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz Özdemir

Fırat Üniversitesi

Aslı YILDIZ

Fırat Üniversitesi

Muhammed ÖZCAN

MEB

Öz

Bu çalışmanın amacı öğrenen örgüt profilinin okul kültürünü ne düzeyde etkilediğini saptamaktır. Bu amaçla Muş ili merkezinde ilkököl ve ortaoköl düzeyinde görev yapmakta olan 192 öğretmen basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle örnekleme dahil edilmiştir. Veri setinin normal dağılım sergilediği belirlenerek istatistiksel analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen bir örgüt içinde olmaları, okul kültürünün üzerinde varyansın %61' ini açıkladığı gözlenmiştir.

Öğrenen Örgüt

Bilim ve teknolojinin dinamikleştirdiği küresel dünyada insan, yaşamı boyunca bilme ihtiyacı hisseder. Bilgi bütün yaşam alanlarında bireylerin ve örgütlerin varlıklarını nitelikli kılar. Bilgi öğrenme eylemiyle elde edinilir. Öğrenmek, soyut ve dinamik bir yapıya sahip olup; hem grup hem örgüt düzeyinde kabiliyet, bilgi, kavram veya davranışları bütünleştirerek problem çözmeyi, tutum ve düşünceleri geliştirmeyi sağlar (Öneren, 2008). Öğrenme, örgüt düzeyinde ilerlemeye dair önseziler, planlamalar, vizyon, strateji ve bilginin transfer edilmesi ile ilgili iken ilerleme sezgileri, vizyonlar, stratejiler ve bilgi aktarımı ile ilgili iken; bireysel düzeyde ise daha çok bilgi edinmek ve becerilerle ilgilidir (Çetin Gürkan, 2007). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için izlenecek yollar bütün örgütü etkilese de öğrenen örgütlerde genel olarak öğrenme üç farklı evrede olmaktadır. Bunlar: kişisel, ekip, ve örgütsel düzeyde öğrenmedir (Tepeci, Koçak, 2005).

Teknoloji çağının getirmiş olduğu rekabet ortamında örgütler, yenilikleri üst düzeyde takip etme, donanımsal açıdan zenginleşme, kaynakları etkin ve verimli kullanma ile birlikte bilgi sahibi olma, üretme, işleme ve transfer etme yani bilgiyi yönetme yetilerine sahip olmalıdırlar (Atak ve Atik,



2007). Öğrenen örgüt, değer olarak kendine öğrenmeyi temel almıştır. Bu tür öğrenme kültüründe deneyimleri önemseme, risk alımı, yapılan başarısızlıkları kabullenip bunlardan yeni öğrenmeler oluşturma söz konusudur (Akdemir, Çukacı, 2010). Öğrenen örgüt disiplinine sahip organizasyonlarda ürün ve hizmetler sürekli gelişim halinde olup; işgörenlerin bireysel ve takımla çalışma koşullarını kolaylaştıran stratejik amaçlar belirlerler (Budak,2000).

Örgütlerin değişen çevreye uyum sağlayabilme yeteleri, öğrenen örgüt özelliği ile mümkün olmaktadır. Öğrenen örgütler barındırdığı üyeler, değişimi ön sezmeyi öğrenmişlerdir (Korkmaz, 2008). Bu değişim örgütü güçlü kılacak, rakipleriyle olan yarışta bir adım öne çıkaracak olan faaliyetlerin vizyonunu oluşturmada etkilidir. Örgütsel öğrenmenin olduğu kurumlarda, bireylerin kendilerini sürekli dönüştürdüğü, pozitif bir algının hakim olduğu, var olan dinamik ortamda bireyler kendilerini sürekli keşfetme ve gerçekleştirmeye çalışarak potansiyellerine katkı sağladığı dolayısıyla insan kaynaklarının etkin rol oynadığı görülmektedir (Turan, Karadağ, 2011).

Bir örgütün “öğrenen örgüt” kimliğine bürünebilmesi için belirli aşamalardan geçmelidir. Bunlar: Bilen örgüt, anlayan örgüt ve düşünen örgüttür (Fedayi, 1998). Örgütler, bu üç aktiviteyi gerçekleştirerek öğrenen örgüt pozisyonunu kazanır. Öğrenen örgütün iki perspektifle yol alır. Bunlar insan sermayesini, dinamik rekabet gerçekliğinin kilit elemanı olarak kabul eder ve ikinci perspektifle örgütsel öğrenmeye gönülden inanır ve onu başarılı bir biçimde uygular (Toksöz, 2015). İnsan gücü ve öğrenme eyleminin başarılı senteziyle öğrenen örgütler ortaya çıkar. Öğrenen organizasyonun, tüm öğrenme seviyelerine sahip olduğu ve önceki bölümde açıklanan yönetsel ve organizasyonel özelliklerin çoğuna sahip olduğu düşünüldüğü için, en yüksek bilinç düzeyiyle ilgili olduğunu iddia eder (Chiva, 2017).

Öğrenen örgütler her zaman gelişmeyi, ilerlemeyi ve üretmeyi hedefler. Gelişme, bilinçli bir çaba gerek gerektiren bir kavramdır (Doğan, 2011). Organizasyonlardaki öğrenme ve gelişme faaliyetlerinin bilgi performansını arttırdığını düşünülüyor (Karen, Zhenqiu, 2017). Eğitim kurumları, öğrenme aktivitesinin başrolünü üstlenen kurular olup; yetiştirilen nesillerin insanlığın gelişmesine hizmet etmesini hedefler. Öğrenen okullarda takım halinde öğrenme ortamları uygundur. Oluşturulan takımlar, yürüttükleri işlerde diğer takımlarla iş birliği içindedirler. Bu okullarda her birey değerlidir ve kendini sistemin bir parçası olarak görür (Kuşci, Memduhoğlu,2012). Okullarda öğretmenlerin rahat bir çalışma ortamına sahip olmaları, bu ortamın içinde bilgisayarlar ve gerekli araç gereçlerin bulunması ile öğretmenler, öğrenmeye karşı daha istekli hale getirilebilir (Bil, 2018).

Örgütlerin değişimlere adapte olabilmeleri için sürekli öğrenebilme yetisine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenen örgütler güncelliği yakalayarak öğrenme, gelişim ve yenilik perspektifiyle örgüt kültürü oluştururlar. Örgüt kültürü örgüte bağlı bireylerin performans, düşünce, davranışlarına yön veren değer ve inançlardır. Başarılı örgütlerde çalışanların kendilerini örgütle bütünleştirdikleri ve örgüt için kolaylıkla fedakârlık yapabildikleri görülmüştür (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Öğrenen

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



örgüt davranışı ile şekillenen örgüt kültürünün işgörenler üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Örgüt Kültürü

Kültür, bireyin içinde yaşadığı toplumsan elde ettiği yaşama biçimi, inanç biçimi, öğrenilen davranışlar bütünü genel ifade ile sosyal miras olarak tanımlanabilir (Şişman, 2007). Kültür, inançlar, değerler, normlar olmak üzere birçok farklı boyuttan oluşmaktadır. Örgüt kültürü, bir örgütü öteki örgütlerden ayıran, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan değer sistemleri olarak ifade edilmektedir (Robbins, Judge, 2017). Örgüt kültürü örgütün hangi değerler üzerinde olduğunu gösteren bir paradigmadır. Bu paradigma bireylere süreç içerisinde iyi ve kötü çözüm önerileri sunar ve üyelere örgüt içi davranış bilinci kazandırır (Güçlü, 2003). Örgüt kültürü bu davranış bilincinin yanı sıra ortak bir dil, algı duygu paylaşımı oluşturup çalışanların davranışlarının anlam kazanmasını sağlar (Polat, Meyda, 2011).

Kültür kavramını daha iyi anlamlandırmak için kurallar, değerler, araçlar, anlamlar ve simgeler gibi kavramları da anlamak gerekir (Varol, 1989). Bu unsurlar kültüre ait olan davranış biçimlerinin belirleyicisidir. Örgüt çalışanları, örgütsel kültürü tanıyıp bu çerçevede yönetsel ve örgütsel önlemler alınır, çalışanların yüksek verim elde edeceğinin yanı sıra mutlu oldukları toplumsal ve manevi ortam oluşabilir (Aydınlı, 2003). Kültür örgüt ortamların yapısını oluşturan temel karakteristik bir özelliktir. Nitekim eğer kültür organizasyonun kişiliği ise, iklim de havası olarak ifade edilebilir (Chatterjee, Pereira ve Bates, 2018).

Her örgütün kendine özgü değerleri, tutumları, iş ortamı ve davranışı vardır. Var olan bütün bu olgular örgütlerin kültürlerini oluşturmaktadırlar. Örgüt çalışanları hangi ölçüde örgütle bütünleşir; örgüt amaçlarını ile kendi amaçlarını bütünleştirirlerse örgüt daha başarılı hale gelir (Demir, Öztürk, 2011). Her örgütün içinde barındırdığı bireyler de farklı alt kültürlerle sahip olup bu kültürler her birey için özeldir. Ancak örgütün etkin olabilmesi için bütün alt kültürleri etkileyen bir üst kültür oluşturması gerekir. Eğer örgüt bu üst kültürü yetkin hale getirebilirse, örgüt çalışanları işe gelince kendi kültürel kimliklerini dışarıda bırakır ve iş kıyafetini giyer gibi örgüt kimliğine bürünür (Güçlü, 2003).

Evrensel öğrenen örgüt kültürü yoktur, her örgüt kendine özel kültürel nitelikler taşır. Örgütlerin sürdürülebilir olması için sürekli öğrenmeye teşvik eden bir kültüre sahip olması gerekir (Ponnuswamy, Manohar, 2014). Örgütlerde oluşacak olan bu kültür bağının örgütün hedeflerine ulaşmada daha aktif rol üstlenmesine katkı sağlayacaktır. Nitekim destekleyici bir öğrenen örgütsel kültür, örgütsel bağın koruyucusu olacak ve bu da üretkenlik ve kollektif örgütsel değişimlerin gelişimini teşvik edecektir (Hoon Song, Min Kim ve Kolb, 2009).

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



Bir eğitim örgütleri olan okulların en mühim niteliği, topluma gelen ve yine topluma dönecek olan insan üzerinde çalışmasıdır (Şimşek ve Babaoğlu, 2015). Okulların öğrenciler üzerindeki kültürel rolü, yaratıcılıklarını ve estetiksel duygularını geliştirmelerinin yanısıra toplumsal değer, norm, inanç ve semboller çerçevesinde sosyalleşmesini sağlamaktır (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Okul çalışanlarının aynı inanç etrafında toplandığı ve herkesin aktif olduğu ortak bir kültürün oluşturulması gereklidir (Şahin Fırat, 2010). Nitelikli okullar çalışanlarını ortak bir amaç etrafında birleştiren başarıya yönlendiren etkin kültüre sahip okullardır (Sezgin,2010). Okulların başarıları okulun sahip olduğu örgüt kültürü ile şekillenir. Bu durumun farkındalığı okulların en mühim çıktıkları olan öğrencilerin başarılarını etkileyecektir (Demirtaş, 2010).

Yöntem

Bu çalışmada, varlık gösteren durum olduğu gibi betimlenerek, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sınanmak istendiği için genel tarama modellerinden biri olan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli; evren hakkında bir hükme varma amacı ile evrenden alınan örneklem ile iki veya daha fazla değişken arasında değişimin var olup olmadığı araştırılır. Değişkenler arasında herhangi bir ilişki olması durumunda bu ilişkinin derecesi tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Muş ili merkezinde görev yapmakta olan ilkököl ve ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma örneklemini demografik özellikleri tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Demografik Özellikler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	105	54,7
	Erkek	84	43,8
Okul Türü	İlkokul	108	56,3
	Ortaokul	79	41,1



Eğitim Durumu	Lisans	171	89,1
	Yüksek Lisans	16	8,3
	Lisans	1	,5
	Doktora		

Tabo 1 de görüldüğü gibi katılımcıların %54,7' si erkek; %43,81'i kadındır. Okul türü bazında katılımcıların %56,3 ilkokul öğretmeni; %41,1'i ise ortaokul öğretmenidir. Eğitim durumu göz önüne alındığında %89,1'i lisan mezunu, %8,3'ü yüksek lisans mezunu ve %0,5'i ise doktora mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Terzi (2005) tarafından geliştirilen 29 madde ve 4 alt boyuttan oluşan okul kültürü ölçeği ve Şahin, Çakır ve Öztürk tarafından Türkçe'ye uyarlanan; Bowen, Ware, Rose ve Powers (2007) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (Learning Organization Profile Scale, LOPS) kullanılmıştır.

Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)

Terzi (2005) tarafından geliştirilen bu ölçek, beşli Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanmış 29 maddeden oluşmaktadır. Dereceleme ölçeği "Hiçbir zaman=1" ve "Her zaman=5" şeklinde oluşturulmuştur. OKÖ'de yer alan birinci faktör Destek , ikinci faktör Başarı, üçüncü faktör Bürokratik, dördüncü faktör Görev boyutlarını ifade etmektedir. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO değeri 0.83, Bartlett değeri ise 2238.28 olarak bulunmuştur. OKÖ'ni oluşturan dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 50.965'dir.

Öğrenen Örgüt Ölçeği (ÖÖPÖ)

Şahin, Çakır ve Öztürk tarafından Türkçe'ye uyarlanan; Bowen, Ware, Rose ve Powers (2007) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği, 36 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada 1=kesinlikle katılmıyorum ve 6=kesinlikle katılıyorum arasında derecelendirilmiş 6'lı likert tipi kullanılmıştır. Ölçekte eylem ve duyarlılık olmak üzere iki temel bileşen; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü, sonuç odaklılık, ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



destek ve iyimserlik olmak üzere 12 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .89 ; Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında yer alan Okul Kültürü Ölçeği ve Öğrenen Örgüt Ölçeğinin değişkenlerine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi verilerin normal dağılım sergilemeleri gerekmektedir. Bu sayıtlının karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen puanların dağılımına dair merkezi eğilim ölçümleri (ortalama ve ortanca) ile birlikte, Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) Faktör 1: Destek, OKÖ2: Başarı, OKÖ3: Bürokratik, OKÖ4: Görev ve Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinden (ÖÖPÖ) Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler

Ölçek-Faktör	N	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
Destek	184	3.468	.841	-,232	-,465
Başarı	185	3.491	.937	-,354	-,767
Bürokratik	184	3.128	.820	,200	-,489
Görev	184	3.404	.922	-,268	-,857
ÖÖPÖ	177	3.603	.792	-,338	-,488

Tablo 1'de araştırma çerçevesinde kullanılacak analizlerde kullanılacak olan tüm değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçümleri ile birlikte, Kurtosis ve Skewness değerleri yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde, her bir değişkene ilişkin merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir. Ayrıca tüm ölçeklerden elde edilen Kurtosis ve Skewness katsayıları incelendiğinde tüm değerlerin -1,5 ve +1,5 değerleri arasında yer alarak kabul edilebilir olduğu (Gliner, Morgan ve Leech 2015) görülmektedir. Bu durumda, ÖÖPÖ ve OKÖ ölçeklerinin ölçümlerinden elde edilen tüm değerlerin normal dağılım göstermiştir. Bu perspektifte parametrik testlerden çoklu regresyon analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Bu çalışmada Mahallanobis



mesafeleri hesaplanarak incelenmiş ve çalışmanın gücünü tehdit eden bir uç değer görülmemiştir. Kolerasyon analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrenen Örgüt Profili (ÖÖPÖ) ve Okul Kültürü (OKÖ) Arasındaki İlişki

ÖÖPÖ	
Destek	.782
Başarı	.775
Bürokratik	.375
Görev	.638

Okul kültürü ve öğrenen örgüt profili ölçeği arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi Tablo 3.’ de sunulmuştur. Korelasyon katsayı değerleri “0,70-1,00” aralığında “yüksek”, “0,70-0,30” aralığında “orta”, “0,30-0,01” aralığında ise “düşük” düzeyde bir ilişki olduğunu çıkarımına varılabilir (Büyüköztürk, 2016). Bu bilgiler ışığında yaptığımız korelasyon analizinde; Okul kültürü birinci faktörü olan destek ile öğrenen örgüt profili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere başarı faktörüyle öğrenen örgüt profili arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; brokratik faktörü ile öğrenen örgüt arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; görev faktörü ile pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma ile öğrenen örgüt profilinin okul kültürünü ne düzeyde etkilediğini saptanmıştır. Bu amaçla Muş ili merkezinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan 192 öğretmen basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle örnekleme dahil edilmiştir. Veri setinin normal dağılım sergilediği belirlenerek istatistiki analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen bir örgüt içinde olmaları, okul kültürünün üzerinde varyansın %61’ ini açıkladığı gözlenmiştir. Araştırmada Terzi (2005) tarafından geliştirilen 29 madde ve 4 alt boyuttan oluşan okul kültürü ölçeği ve Şahin, Çakır ve Öztürk



tarafından Türkçe'ye uyarlanan; Bowen, Ware, Rose ve Powers (2007) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (Learning Organization Profile Scale, LOPS) kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Buna göre; veri toplamada kullanılan her iki ölçeğin verilerinin de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra yapılan korelasyon analizi sonucunda; öğrenen örgüt profilimi ve öğretmen özerkliği kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Okul kültürü destek faktörü ile öğrenen örgüt profili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu; başarı faktörüyle yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; brokratik faktörü ile öğrenen örgüt arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; görev faktörü ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenen örgüt profiline bürünmüş örgüt kültürleri daha başarılı olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğrenen örgütün örgütsel bağlılık ve örgütsel etkililik üzerinde önemli bir faktör olduğunu (Turan, Karadağ, 2011; akt.:Uslukaya, 2018) ve örgüt kültürü değerleriyle örgütsel öğrenme düzeyi arasında güçlü bir ilişkinin ve ilişkiyi sağlayan değişkenler arasında farklılığın var olduğu (Çukacı, Akdemir, 2010) görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğrenen örgüt davranışlarının örgütün gelişmesine katkı sağladı (Korkmaz, 2008); öğrenen örgüt kültürünün iş tatmini, örgütsel bağlılık kavramlarını da etkisi olduğu; sürekli öğrenmenin örgüt üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur (Toksöz, 2015). Sonuç olarak öğrenen örgüt kimliği çağın ve teknolojinin getirdiği bir sorumluluk olup, örgütleri daha ileriye taşıyacak bir niteliktir.

Kaynakça

- Akdemir, B. Ve Çukacı, Y. C. (2010). Örgüt Kültürü Değerleriyle Örgütsel Öğrenme Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Ve Bir Araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0(50), 1173-1192.
- Aslan, M., Özer, N. Ve Ağiroğlu Bakır, A. (2009). Administrators' and Teachers' Views on School Culture: A Qualitative Study. *Elementary Education Online*, 8(1), 268-281.
- Aydılı, H. İ. (2003). Örgüt Kültürünün Yönetim Açısından Önemi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 79-99).
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (22).Ankara, Pegem Akademi.



- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven Ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Politikası Anabilim Dalı, Dtora Tezi, Ankara.
- Budak, G. (2000). Öğrenen örgütlerde stratejik planlama ve stratejik öğrenme. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 15/1, 1-11.
- Chatterjee, A. , Pereira, A. ve Bates, R. (2018). Impact Of Individual Perception Oforganizational Culture On The Learningtransfer Environment. *International Journal of Training and Development* 22(1), 1360-373.
- Chiva, R. (2017). The Learning Organization . Ricardo Chiva, (2017) "The learning organization and the level of consciousness", *The Learning Organization*, Vol. 24 Issue: 3,pp. -, -11-2016-0074.
- Demirtaş,Z. (2010). Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Demir, C. Ve Öztürk, U. C. (2011). Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 17-41.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147- 159.
- Hoon Song, J. , Min Kim, H. ve Kolb, J. A. (2009). The Effect of LearningOrganization Culture on theRelationship BetweenInterpersonal Trust andOrganizational Commitment. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (2), 147-167.
- Indra Ponnuswamy, I. ve Manohar , H. L. (2014). Impact of learning organization culture on performance in higher education institutions. *Studies in Higher Education*, 41:1, 21-36.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karen, K. K. ve Zhenqiu E. W. (2017). The impact of a learning organization on performance: focusing on knowledge performance and financial performance. *European Journal of Training and Development*, 41 (2).
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 53, ss: 75-98.
- Kuççi, E. Ve Memduoğlu, H. B. (2012). Organizational Learning in Primary Schools in the Views of School Administrators and Teachers. *Elementary Education Online*, 11(3), 748-761.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.
- Polat, M. ve Meyda, C. H. (2011). Örgüt Kültürü Bağlamında Güç Eğilimi Ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1).
- Sezgin,F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve bilim*, 35(156).
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156).



- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Şimşek, A. ve Babaoğlu, E. (2015). Okul Yöneticilerinin Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri. *Elementary Education Online*, 14(4), 1222-1240.
- Tepeci, M. ve Koçak, G. N. (2005). Ekiplerde Öğrenme: Öğrenen Örgütler Olmanın Anahtarı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 379-393.
- Toksöz, S. (2015). *Çalışanların Öğrenen Örgüt Algılarının İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık Ve Örgüt İçi Girişimcilikleri Üzerindeki Etkisi: Bilişim Sektörü Üzerine Bir Çalışma*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilimdalı, Doktora tezi, İstanbul.
- Turan, S. ve Karadağ, (2011). Üniversite Yapısı İçerisinde Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 627-638.
- Varol, M. (1986). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44 (1).



TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İLE BAZI ÜLKELERİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Reyhan ŞEKERCİ

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÖK

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi ile diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin hizmet öncesi öğretmenlerin görüş ve yaklaşımlarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılan bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim dersini almış olan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerinden öğretmen yetiştirme konusunda farklı ülkeleri inceleyip görüş ve önerilerini sunmaları istenmiştir. Veriler dokümantasyon tekniği ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırarak Türk Eğitim sistemine aktarılabilir iyi örnek ve uygulamaları aktarmaları istenmiş ve bu belgeler araştırmanın veri dokümanları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinden yola çıkarak bazı önerilerde buldukları, diğer ülkelerdeki iyi örnek ve uygulamalardan yola çıkarak öğretmen yetiştirmedeki nitelik sorunlarının azalmasına ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

273

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, aday öğretmen görüşleri

THE VIEWS OF PRESERVICE TEACHERS ON THE COMPARISON OF THE TURKISH SYSTEM OF EDUCATION WITH TEACHER TRAINING SYSTEMS OF SOME COUNTRIES

Abstract

The purpose of this study was to determine the views and approaches of preservice teachers on the comparison of the Turkish System of Education with teacher training systems of other countries. In the



study using qualitative research methods and techniques, the 4th-year students receiving comparative education lesson and studying in Akdeniz University Faculty of Education Department of English Teaching were asked to examine different countries concerning teacher training and present their views and suggestions. The data were collected via the documentation technique. Preservice teachers were asked to compare teacher training systems of the countries and transfer good examples and applications that could be applied to the Turkish System of Education and these documents were used as data documents of the study. As a result of the study, it was seen that preservice teachers made some suggestions based on teacher training systems of other countries and based on good examples and applications of other countries, some suggestions were made to reduce quality problems in training teacher.

Key Words: Comparative education, views of preservice teachers

Problem Durumu

Karşılaştırmalı eğitim, çok uzun yıllardan beri dikkat çeken bir konudur. Karşılaştırmalı eğitimi daha bilimsel bir şekilde yürütebilmek amacıyla yapılan detaylı çalışmalar ve yöntem araştırmaları ise 1960'lı yıllarda başlamıştır (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017). Karşılaştırmalı eğitimi kısaca, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplin olarak tanımlamak mümkündür (Türkoğlu, 1985).

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerini çok geniş bir çerçevede ele alarak sunduğu bilgi ve yorumlarla, sistemler hakkındaki eksik ve yanlış çağrışımları ortadan kaldırır. Ayrıca başka eğitim sistemleri hakkında sunduğu geçerli ve güvenilir bilgiler vasıtasıyla, herhangi bir ülkedeki eğitim sorunlarının çok özel olmadığını gösterir. Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim uygulamaları hakkında kullanılan standartları da inceler ve sunar. Bu şekilde “devamlı eğitim” “engelliler”, “üstün zekâlılar”, “zorunlu eğitim” gibi birçok terimin anlaşılması ve okullarda sunulan derslerin değerlendirilmesi, okul yılı ve öğretmen niteliği gibi konularda başka ülkelerin kullandığı standartlar hakkında bilgilenmek mümkün olabilir (Erdoğan, 2003). Alan yazında karşılaştırmalı eğitime ilişkin değişik karşılaştırmalar yapan benzer çalışmalar mevcuttur (Şekerci, Gök ve Özçetin, 2019).

Karşılaştırmalı Eğitim ile elde edilen bilgiler, daha geniş çerçevede genel teorilerin üretilmesine de zemin hazırlar. Örneğin, ABD’de yapılan araştırmalar çocuğun ailedeki doğum sırasının okul başarısıyla ilgili olduğunu ileri sürüyorsa, bu bulgu eğitimciye daha yeni ve genel teoriler geliştirme konusunda yardımcı olabilir. Bir başka ifadeyle, Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim bilimlerinin gelişmesi ve zenginleşmesi açısından son derece önemlidir. Eğitim Bilimleri kapsamında yapılan kuramsal ve pratik



çalışmalar, Karşılaştırmalı Eğitim'in sağladığı bilgilerle daha etkili bir çerçeveye oturabilir (Erdoğan, 2003).

Yirmi birinci yüzyılın öğretmeninden beklenen ve zorunlu hale gelen rol ve görevler, öğretmen eğitimiyle yakından ilgili kişilerin çok sık işlediği, bir konu durumuna gelmiştir. Her alanda olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin de çağın gereklerinin gerisinde kalmaması ve meslekle ilgili anlayış ve yaklaşımların sürekli gelişip yenilenebilmesi, öğretmen yetiştiren programların ve mesleğe hazırlanan bireylerin farklı düşüncelerini ve hareket etmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada ise öğretmen yetiştirme sistemleri farklı ülkelerin eğitim sistemlerince karşılaştırılarak karşılaştırmalı eğitim anlayışınca bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada bundan hareketle belirlenen bazı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılarak Türk Eğitim Sistemine transfer edilebilir iyi örnek ve uygulamaların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan durum (örnek olay) çalışması yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek,2011). Bu amaçla da sınıf yönetiminde karşılaşılabilecek olayların betimlenmesi için öğrenci görüşleri analiz edilmiştir (Silverman,1998).

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak doküman ve kayıt inceleme metodu içerisinde yer alan dokümantasyon tekniği kullanılmıştır (Ekiz,2003). Doküman incelemesi olarak da bilinen bu yöntem tarihsel ve biyografik araştırmaların temel veri toplama araçlarından birisidir ve veri kaynakları olarak araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı belgeler, ses kayıtları, fotoğraflar, elektronik dosyalar ve videolar kullanılır. Lincoln ve Guba (1985) dokümanlara örnek olarak genellikle kişisel amaçlarla hazırlanmış günlükler, mektuplar, anılar, gezi notları ve yaşam öyküleri gibi yazılı materyalleri göstermişlerdir (Lincoln ve Guba,1985). Bunların dışında alan notları, resmi kayıtlar, poliçeler, öğrenci kompozisyonları, ödevleri, teknik dokümanlar, toplantı tutanakları, planlar, broşürler, ilanlar, yıllıklar ve gazeteler de dokümantasyon tekniğinde başvurulan veri kaynakları arasında yer almaktadırlar (Cohen vd.,2007). Bu dokümanlar tek başına veri kaynakları olarak kullanılacakları gibi, diğer nitel yöntemlere (mülakat, gözlem, vb.) ek bilgi sunabilecek ve güvenilirliği artıracak şekilde de kullanılabilirler. Dokümanlar zengin ve büyük miktarda veri içerdiklerinden dolayı çalışmaya konu olan fenomeni çok yönlü bir şekilde betimlemekte oldukça etkilidirler. Ayrıca dokümanlar, diğer yollarla elde edilemeyecek kişilere özel görüş ve duyguların (itiraflar, vb.) tespit edilmesinde ve uzun vadeli çalışmalarda durumların zaman içerisinde nasıl geliştiklerinin incelenmesinde faydalıdırlar (Cohen vd.,2007). Katılımcılar 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim



Fakültesi ve İngilizce Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören karşılaştırmalı eğitim dersi almış gönüllü 10 öğrenciden oluşmuş ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmişlerdir. Karşılaştırmalı eğitim dersinin uygulama çalışmalarında her öğrenci beş farklı ülkenin (Almanya, ABD, İngiltere, Japonya, Güney Kore) eğitim sistemini inceleyerek Türk Eğitim Sistemi ile karşılaştırmasını derste sunmuştur. Karşılaştırmalı eğitim dersinde şu süreçler izlenmiştir:

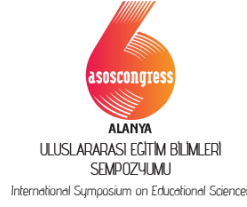
1. Beş farklı ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenerek değerlendirilmesi, 2. İncelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin Türk Eğitim Sistemi ile karşılaştırmasının yapılması. 3. Son olarak incelenen ülkelerin eğitim sistemlerinden Türk Eğitim sistemine transfer edilebilecek iyi örnek ve uygulamaların belirlenmesi, tartışılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi.

Bulgular

Türk Eğitim Sistemi İle Diğer Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Görüşleri

“Öncelikle kapatılan öğretmen liseleri tekrar açılmalı ve bu liselerde ek olarak sadece eğitim bilimleri dersleri değil, hayata dair birçok eğitim de verilmelidir. Çünkü bir öğretmen farklı alanlarda yetkin olabilmelidir. Eğitim fakültelerine sadece öğretmen lisesinde eğitim görmüş öğrenciler alınmalıdır fakat bu öğrenciler eğitim fakültesi tercihi yapabilmek için İngiltere eğitim sisteminde yapıldığı gibi bir mülakata alınmalıdır. Lisedeki eğitimden yeterince faydalanabilip faydalanamadığına, öğretmenlik yeteneğinin olup olmamasına bakılmalı ve bu kriterleri sağlıyorsa tercih yapabilmelidir. Bu aşamada edebiyat fakültesi mezunlarına verilen formasyon da kesinlikle kaldırılmalıdır. Eğitim fakültelerinde öğrencilerin okul deneyimi uygulamaları bir dönem boyunca haftada bir gün değil, bir dönem boyunca haftanın her günü olmalıdır. Çünkü bir öğretmen adayının okul deneyimi performansı haftada bir kere gördüğü öğrencilerle kendine ait olmayan bir sınıfta ölçülemez. Zaten haftada bir gün yapılan bir şeye öğretmen adayları çok fazla odaklanamaz ve yeterli miktarda faydalanamaz. Bu yüzden bir dönem boyunca haftanın her günü üniversite yerine okul deneyimine gitmeleri gerekmektedir. Tüm bu aşamalardan sonra mezun olan öğretmenler atanmak için tekrar mülakata alınmalı ve bu mülakat uygulamalı olmalıdır. Öğretmenin sınıfa hitap şekli, ders anlatımı, sınıfla bağ kurabilmesi ölçülmelidir. Örneğin bir İngilizce öğretmenine sınavda Türkçe, matematik, tarih sorup mülakatta da genel kültür sorarak o İngilizce öğretmenin alanında ve alanına uygun eğitim vermede ne kadar başarılı olabileceğini anlayamayız. Bu yüzden uygulamalı mülakat yapılmalı ve neyi, ne kadar öğretebildiğine, nasıl öğretebildiğine bakılmalıdır.”İÖA1

“Öğretmen yetiştirme konusu şu an bizi ilgilendiren bir durum ve bizim de içinde olduğumuz bir durum. Güney Kore’de öğretmenliğin her kademesi farklı okullarda yetiştiriliyor. Benim şahsi fikrime göre bu uygulama çok daha yararlı. Yani bir lise İngilizce öğretmeni ile bir ilkökul İngilizce öğretmeni aynı yerde yetişmiyor. Böylece uzmanlık alanlarına göre eğitilmeleri daha kolay oluyor ve bocalamıyorlar.



Almanya 'da ise okulu bitiren öğretmenler işe girebilmek için farklı okullara başvuruyorlar. Japonya 'da öğretmenlik sertifikaları var ve en önemlisi ise anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmen adayları 4 hafta aralıksız staj yapıyorlar. Bizde bu haftada belli ders saatlerini geçmiyor. Hal böyle olunca staj dönemi Japonya 'da olduğu kadar verimli geçmiyor ve mesleğe başladığında büyük sıkıntılar baş gösteriyor.”İÖA2

“Öğretmen yetiştirme konusunu ele alırsak eğer bence öğretmenin kolay yetişmemesi ve her alanda yeterli olması gerekir. Bu yüzdendir ki öğretmen olacak bireyin uzmanlaşmış olduğu farklı alanlarda olmalı. Amerika bu konuda bence daha iyi. Çünkü öğretmenin eğitimdeki bütün süreçleri konuşma ve sağlık yeterliliklerini, hem bilgi hem de öğretmende olması gereken özellikleri ele alarak mülakatlar yaparak öğretmen yetiştiriliyor. Benim görüşüme göre öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre daha dikkatli seçilmesi gereken bir meslek. Çünkü onlar sayesinde bir gelecek oluşturuluyor ve toplum şekilleniyor. Bu yüzden öğretmenin hem karakter hem de bilgi bakımından yeterli olmak zorunda. Ülkemize baktığımızda Amerika'nın bu konuda daha iyi olduğunu görebiliyoruz. Ülkemizde bazı iyileştirmeler yapıldı ancak maalesef sorunlar çözülmedi. Benim görüşüme göre örneğin mülakatların eğitim fakültelerine girilme şartı olması gerektiği. Bir bireyin öğretmen olup olmayacağını bu mülakatlarla belirlenmeli ve bunun sonucunda eğitim almalı. Burada da bana göre mesleki yönlendirmenin biraz eksik kaldığı ortada.”İÖA3

“Değinmek istediğim nokta öğretmen yetiştirmeye uygunluk hususundadır. Özellikle Türkiye 'de bazı öğretmenlerde daha sonralarda ortaya çıkan kişilik bozukluklarını önceden ortaya çıkarmak için bazı psikolojik testler uygulanmalıdır. Bu sayede daha sağlıklı öğretmenler ve bireyler yetiştirilecektir. Ayrıca yönetici yetiştirmede ülkemizdeki 3 yıl kuralı yerine daha fazla deneyim gerektiğine inanıyorum.”İÖA4

“İngiltere 'de Eğitim Fakülteleri, öğretmen yetiştirmek için öğrenci almadan önce adaylara mülakat uygular. Mülakat sonucu olumlu olursa öğrenci alınır ve öğretmen olarak yetiştirilir. Böylece öğretmenlik yeteneği olmayan öğrenciler boşuna eğitim almamış, diğer öğrencilerin önünü kapatmamış olur. Bu sistem, Türkiye 'ye kesinlikle getirilmesi gereken bir sistem. Burada öğretmenler, eğitimlerini tamamladıktan sonra atanıp atanmamalarını belirlemek için yapılıyor. Eğer, mülakat Eğitim Fakültelerine girerken yapılırsa okullardaki öğrenci sayısı az ve öğretmenliği en kötü ihtimalle yapılacak olan bir meslek olarak görenler fakültelere alınmamış olur. Böylece mezun öğretmen sayısı az olduğu için işsiz öğretmen sorunu ortadan kalkar, kaliteli öğretmenler yetişir. Öğretmenlik mesleğine verilen değer de artmış olur.”İÖA5

“Almanya Eğitim Sisteminde dikkatimi en çok çeken özellik öğretmen yetiştirme eğitiminde öğrencilere mesleki deneyimi kazandırmak için gerekli zamanı ve imkânı sağlaması oldu. Almanya 'da öğretmenlik için lisans düzeyinde bir eğitime başvurabilmek için öncelikle ortaöğretim II. kademedeki yer alan uygulamalı öğretmenlik meslek eğitimini tamamlamış olmak şart. Bu şart sağlandıktan sonra 4 yıllık bir

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



lisans eğitime başvurulabiliyor. Atamada ise ülkemizdeki gibi tek aşamalı ve bir anda bütün mesleki becerileri ölçüp bu ölçüte göre yerleştirme yapan bir sınav yok. Adaylar önce I. Devlet sınavı olarak adlandırılan bir sınava girerek 2 yıllık zorunlu staja hak kazanıyorlar. 2 yıllık zorunlu stajın ardından asil öğretmenlik hakkı için II. Devlet Sınavı olarak adlandırılan ikinci bir sınavdan sonra yerleştirme yapılıyor. Sonuç olarak Almanya’da ortaöğretim kademesinde 2 yıl, lisans düzeyinde 4 yıl ve staj olarak 2 yıl olmak üzere toplamda 8 yıllık zorunlu bir öğretmenlik eğitimi süreci var. Ülkemizde ise ortaöğretimde öğretmenlik için zorunlu bir mesleki eğitim bulunmamakta ve lisans düzeyinde dersler teorik yani bilgi ağırlıklı verilmekte olup atamalar ise tek aşamadan oluşan merkezi bir sınavla yapılmakta. Bu durumun olumsuz sonucu olarak ülkemizde mesleki anlamda henüz yeterli donanıma sahip olmayan tecrübesiz pek çok aday istihdam edilmekte.”İÖA6

“Ülkemizdeki öğretmenlik lisans derslerinin içeriğinin yeniden düzenlenip teorik bilgilerden ziyade öğretmen adaylarını gerçek meslek hayatına hazırlayacak uygulamalı etkinliklerle zenginleştirilmesini önerebilirim. Bunun dışında öğretmenlik bölümü öğrencilerinin sadece lisans son sınıfta staj görmelerinden son iki sene stajın zorunlu hale getirilmesinin daha faydalı olabileceğini düşünüyorum.”İÖA7

“İlk olarak öğretmen alımında yeniliklere ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Teorik bilgi sahibi olmak yani sadece kâğıt üzerinde başarılı olmak yeterli değildir. Son dönemlerde mülakat uygulaması başladığını biliyoruz. Peki daha iyisine ihtiyacımız var mı? Kesinlikle evet. Bugünlerde sık sık öğretmenin sınıf yönetimi becerileri sorgulanıyor, bu konu hakkında her gün yeni haberler yazılıp çiziliyor. Bu noktada aklımda İngiltere’nin eğitim fakültelerine öğrenci alırken uyguladığı “yeterlilik mülakatı” ve Güney Kore’nin öğretmenliğe geçişte uyguladığı “davranış testi” cereyan ediyor. Öğretmenlik, uygulama demektir. Bunu hemen hemen hepimiz biliyoruz. Ne yazık ki, harika bir öğretim teknik ve yöntemleri bilgisi uygulama olmadan hiçbir işe yaramaz. Bunun için eğitim fakültelerine girmeden önce adayların bu mesleği gerçekten ne kadar istediğini ölçer, geliştirilebilir bir kabiliyetinin olup olmadığını ortaya çıkarır şekilde bir görüşme yapabiliriz. Böylece hem gönülsüz öğretmen yetiştirmeyiz hem de fazla öğretmen mezun vermeyiz. Bir nevi ikinci elemeyi sağlarız. Üniversite çok yorucu aynı zamanda kişiyi bambaşka bireye dönüştüren bir süreç olduğundan, mezun olduğunda insanın psikolojisinde değişimler meydana gelmesi muhtemeldir. Mezun ettiğimiz öğrencileri psikolojik bir teste tabi tutmakta da fayda vardır. Bozulmalar, tükenmişlikler meydana gelmiş ise uzman desteği sağlanarak bu sorunlar giderilebilir. Bu psikolojik testlerin öğretmenlik hayatı boyunca sık sık tekrar edilmesinde fayda vardır.”İÖA8

“Güney Kore’ye baktığımızda; eğitim sistemlerinin bizim ülkemizle bazı noktalarda bağdaştığını fark ettim. Sınav merkezli olması, yönlendirmelere pek önem verilmemesi bunu kanıtlar niteliktedir. Bunun yanı sıra eğitim-öğretim saatlerinin bu kadar baskıcı ve ağır olmasını eleştirmek istiyorum. İnsanı maddi ve manevi açıdan yıpratıcı sorunlara yol açabiliyor. Öğretmenlik seçimlerinin kişilik ve



davranışa bakılarak yapılması oldukça dikkat çekici. Öğretmenlerin koskoca bir nesli yetiştirdiğini göz önünde bulundurunca, kişiliğin, davranışın ve ahlakın önemsenmesi bence daha değerlidir.” İÖ9

“Öncelikle, öğretmen yetiştirme kısmında Güney Kore’deki uygulamadan yararlanılabileceğini düşünüyorum. Öğretmen olmak isteyen adayların bir teste girmeleri ve bu testin sonucuna göre öğretmen yeterliliğine sahip olup olmadığının ortaya çıkması Türkiye’ye uyarlanabilecek bir özelliktir. Böylelikle ülkemizde KPSS ve mülakat dışında öğretmen adaylarının psikolojik, sosyal ve duygusal yönlerini de değerlendirme imkânı olabilir. Hatta adaylar mülakat kısmında beş dakikalık bir demo ders işleyebilir. Sadece ezber yeteneğine göre değil uygulamadaki başarısına göre de değerlendirmeye alınabilir. Genel kültürü, genel yeteneği ve alan bilgisi iyi olan bir öğretmen dersini farklı öğretim yöntemleri ile süslemiyorsa, bireysel ihtiyaçlara dikkat etmiyorsa kuru bilginin pek de bir faydası yoktur.” İÖA10

Sonuç

Sonuç olarak Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin amaçlarının öğretmen yetiştirmedeki kaliteyi artırma olmasına karşın uygulama düzeyinde oldukça yetersiz kalınmaktadır. Bu nedenle, Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde de; Üniversite/Fakültelerle okullar arasında kesinlikle işbirliği olması gerekmektedir. Fakültede öğrenilen bilgiler okuldaki uygulamalarda karşılığını bulmamaktadır. Aykaç’a (2019) göre de Türkiye’deki okul öncesi öğretmenliği programlarında alana katkı getirebilecek çok önemli dersler yer almasına karşın bu derslerin alana yeterince entegre edilmediği, kuramsal ağırlıklarının fazla olduğu Amerika’ya göre uygulamaya daha az yer verildiği bulunmuştur. 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konacak okul öncesi öğretmenliği programlarında ise seçimlik ders oranının artırılmasına karşın uygulamanın daha aza indirilerek derslerin kuramsal ağırlığının daha da artırıldığı ve uygulama dersi olan okul deneyimi dersinin kaldırıldığı saptanmıştır.

Üniversitede aşılınmaya çalışılan araştırmacı yaklaşım ne yazık ki okullarda devam etmemektedir. Bugün halen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, örneğin zarar veririm endişesiyle mikroskobu bile kullanmaktan çekinmekte hatta korkmaktadır. İş başında eğitim ya da hizmet içi eğitim amacıyla mesleki standartlara dayalı değerlendirmede de hemen hemen yok gibidir. Günümüz eğitim anlayışında eğitim denetimi oldukça zayıflatılmıştır. Uzman olmayan kişilerce yapılacak eğitim denetimi ve rehberliği ne yazık ki öğretmenlerin iş başında yetişmesinde de yardımcı olamayacak gibi görünmektedir. Bu nedenle eğitim denetimi güçlendirilerek öğretmenlerin iş başında yetişmelerine olanak sağlanması en azından mesleki gelişim ve mesleki rehberlik için oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin akreditasyon çalışmalarının çalışmada bahsedilen hususlar yönünde olmasının alana katkı sağlaması muhtemeldir. Ataman ve Adıgüzel’in (2019) yürüttükleri çalışmada da 1990’lı yılların sonuna doğru öğretmen eğitiminde standart geliştirme çalışmalarına başlandığını, fakat bu çalışmaların Türkiye’de sonraki yıllarda önemini kaybettiği ve bu girişimin yarım kaldığı; Avustralya’da ise bu çalışmaların ortaya çıktığı ilk günden bu yana gitgide daha



fazla önem kazandığı ve yaygınlığının arttığı sonucuna varılmıştır. Avustralya’da öğretmen olarak çalışabilmek için mezun olunan programın akredite edilmiş olması gerekmektedir. Bu durumun, öğretmen eğitiminde mezun olunan programın akreditasyonun yapılması gerektiğine ilişkin konunun önemine işaret ettiği söylenebilir.

Kaynakça

Ataman, O, Adıgüzel, A . (2019). Türkiye ve Avustralya Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ve Akreditasyon Modellerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2),678-700. DOI: 10,30831/akukeg.430580.

Aykaç, N. (2018). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ve Kent State Üniversitelerindeki Okulöncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48),624-649.

Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge Publication.

Erdoğan, İ., (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsiz Bir Gereken Bir Alan. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3 (265-283).

Ekinci, Ö. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Paydaş Görüşleri ve Öneriler. Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze, Eğitimde Kademeler arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, 16-18 Ocak 2018, Antalya.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergün, M. (2014). Eğitimde kademelerin oluşması ve kademeler arası geçiş düzenlemelerine tarihi bakış. Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi. Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.

Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine ilişkin paydaş görüşleri ve öneriler, Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi. Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.



Püsküllüoğlu, E. I., & Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 Yılları Arasında Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Lisansüstü Tezlerinin Değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*. ISSN 2148-6999 Cilt-Volume 4, SayıNumber 1, (2017) Haziran DOI: 10.21666/muefd.304009

Silverman, D. (1998). *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: Sage Publications.

Şekerci, R , Gök, R , Özçetin, S . (2019). Türk Eğitim Sistemi İle Diğer Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Aday Öğretmenlerin Görüşleri. *Journal of Global Sport and Education Research* , 2 (1) , 10-23 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jogser/issue/46564/562655>

Türkoğlu, A., (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örnekler*. Adana: Baki Kitabevi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. tıpkı basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRENCİLERDE DİKKAT DAĞILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dr. Reyhan ŞEKERCİ

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÖK

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bir örnek olay aracılığı ile sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara ilişkin görüş ve yaklaşımlarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılan bu çalışmada, sınıf yönetimi dersini almış olan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerinden sınıf yönetimi ile ilgili bir olay karşısında görüş ve önerilerini sunmaları istenmiştir. Veriler dokümantasyon tekniği ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarına örnek olay verilerek sınıf yönetimi dersinde öğrendikleri kuramsal bilgiler ışığında bu durumları yorumlayıp açıklamaya çalışmışlar ve bu belgeler araştırmanın veri dokümanları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çözüm önerileri ve görüşleri bu öğrenci davranışlarının öğretmenlerce nasıl yönetilebileceği ortaya konulmuştur. Böylece öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yaklaşımı geliştirirken onların hangi tür istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşabilecekleri ve bu sorunlara ilişkin nasıl çözüm önerileri geliştirebileceklerine ilişkin bazı bilgiler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, örnek olaylar, öğrenci ve öğretmen davranışları

SOLUTION OFFERS OF TEACHER CANDIDATES CONCERNING ATTENTION DEFICIT IN STUDENTS IN CLASSROOM MANAGEMENT

Abstract

The purpose of this study was to determine the views and approaches of teacher candidates on undesired behaviors in classroom management, via a case study. In the study using qualitative research methods and techniques, the 4th-year students receiving classroom management lesson and studying in Akdeniz University Faculty of Education Department of Preschool Teaching, were asked to present their views and suggestions on a situation related to classroom management. The data were collected via the documentation technique. Teacher candidates were given a case study and they tried to interpret and explain these situations in the light of theoretical knowledge that they had learned in classroom management lesson and these documents were used as data documents of the study. As a result of the study, solution offers and views revealed how these student behaviors could be managed by teachers. Thus, some information was obtained concerning what kind of undesired student behaviors might have been be faced by teacher candidates while developing classroom management approach as well as how they could solve these problems.



Key Words: Classroom management, case studies, student and teacher behaviors

Problem Durumu

Sınıf yönetimi dersi öğretmenlik meslek bilgisini kazandırmaya yönelik dersler arasında olduğundan öğretmenler için oldukça önemli bir ders olup öğretmen adayları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgilenmelerine ve bu bilgileri etkili bir biçimde sınıfta uygulamalarına yardımcı olacak bilgiler içermektedir. Bu dersle öğretmen, öğretim sırasında öğrencisini daha iyi tanıyabilecek, onu daha iyi motive edecek, onunla daha iyi iletişim kuracak, bilgileri sınıf ortamına etkili bir biçimde aktaracak, sınıf ortamında zamanını daha iyi değerlendirecek, sınıfta çıkabilecek her türlü soruna daha iyi çözümler getirecek, sınıf ortamını daha iyi organize edecek ve sınıf içi etkinlikleri daha iyi planlayabilme becerisine sahip olabilecektir (Özdemir,2017).

Sınıf, ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir ve bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan farklı bilgi ve beceriye sahip bir grup öğrenciden oluşmaktadır (Celep,2002; Çalık,2003). Ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer. Bu süre içinde, öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar. Ancak sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur. Bu nedenle öğretmenin, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi gerekir (Aydın,2013).

Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir ve sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemeleri, öğretimin akışını ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesini, iletişimin düzenlenmesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içerir (Erdoğan,2001; Karip,2017). Brophy'e (1988) göre, sınıf yönetimi ise, öğretmenlerin sadece, sınıf ortamında öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında bunları en aza indirmeye çalışmaları, bunun için öğrencileri işbirliği halinde çalışmalara yönlendirmeleri, olumsuz davranışlara etkili bir biçimde müdahale etmeleri şeklinde değil de, aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilmesi öğrencilerin etkinliklere maksimum düzeyde katılmalarını sağlayacak şekilde etkinliklerin düzenlenmesidir. Burada en önemli husus; Sınıf yönetiminin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirme (gözden geçirme) kapsamında öğrenciye rehberlik etmeyi gerektirmesidir (Jones ve Jones,2004). Problem çözme sürecinde öğretmenden problemi tanımlaması, farklı çözümleri değerlendirmesi ve çözümlerden birini uygulamaya koyması beklenir (Evertson vd.,1997).

6. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu



Sınıf yönetiminin etkinliğini azaltan en önemli unsurlardan biri de, sınıfta ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. İstenmeyen ya da olumsuz davranışlar öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları en önemli problem kaynağı kabul edilmektedir. İstenmeyen davranışların anlamlandırılması, yer ve zamana göre değiştiği gibi, sınıftaki öğrenci grubunun özelliklerine ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre de değişiklik gösterebilir. Problem davranışları tümüyle ortadan kaldırmak neredeyse imkânsızdır. Ancak bu davranışları doğru anlamlandırırsak, doğru bir sınıf yönetimi gerçekleştirebiliriz (Mertens,1998). Gerçek bir sınıf yönetimi ortamında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yönetiminin örneklediği örnek olay yönteminde, kuram ve gerçeğin bir araya getirilmesi söz konusudur. Çünkü örnek olay, kişilerce yaşanmış olayların öğrenme ortamına yansıtılmasıdır (Güçlüol,1985). Bu yöntem, öğrencilere sınıf yönetimini sınıfta gözleme, analiz etme yanında kendi örnek olaylarını derleme ve tartışma imkânı da verebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve öğrenci davranışlarına ilişkin örnek bir olayın paylaşılması ve bu olay karşısında öğretmen adaylarının yaklaşımlarının paylaşılması amaçlanmaktadır.

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan durum (örnek olay) çalışması yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek,2011). Bu amaçla da sınıf yönetiminde karşılaşılabilecek olayların betimlenmesi için öğrenci görüşleri analiz edilmiştir (Silverman,1998).

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak doküman ve kayıt inceleme metodu içerisinde yer alan dokümantasyon tekniği kullanılmıştır (Ekiz,2003).. Lincoln ve Guba (1985) dokümanlara örnek olarak genellikle kişisel amaçlarla hazırlanmış günlükler, mektuplar, anılar, gezi notları ve yaşam öyküleri gibi yazılı materyalleri göstermişlerdir (Lincoln ve Guba,1985). Bunların dışında alan notları, resmi kayıtlar, poliçeler, öğrenci kompozisyonları, ödevleri, teknik dokümanlar, toplantı tutanakları, planlar, broşürler, ilanlar, yıllıklar ve gazeteler de dokümantasyon tekniğinde başvurulan veri kaynakları arasında yer almaktadırlar (Cohen vd.,2007). Bu dokümanlar tek başına veri kaynakları olarak kullanılacakları gibi, diğer nitel yöntemlere (mülakat, gözlem, vb.) ek bilgi sunabilecek ve güvenilirliği artıracak şekilde de kullanılabilirler(Cohen vd.,2007). Katılımcılar 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören sınıf yönetimi dersi almış gönüllü 15 öğrenciden oluşmuş ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi ile seçilmişlerdir. Sınıf yönetimi dersinin uygulama çalışmalarında her öğrenci bir sınıf yönetimi örnek olayını derste sunmuştur. Sınıf yönetimi dersinde örnek olay uygulaması uygulanırken şu süreçler izlenmiştir:



1. Bir olayda istenmeyen öğrenci veya öğretmen davranışının değerlendirilmesi, 2. Öğretmenin olayda anlatılan istenmeyen öğrenci davranışını yönetme biçiminin değerlendirilmesi. 3. Son olarak "Siz öğretmen olsaydınız ne yapardınız?" sorusuna yanıt verilmesi.4. Konu üzerinde tartışma ve değerlendirmenin yapılması.

Bulgular

Örnek Olay

"Selim Öğretmen'in 2. Sınıf öğrencileri bağımsız bilgisayar egzersizleri üzerinde çalışmaktadırlar. Selim Öğretmen, öğrencilerinin arasında gezerek onların odaklanmalarını kontrol etmektedir. Serdar adlı öğrenci boşluğa bakmaktadır. Selim Öğretmen Serdar'ın ders ile ilgilendiğini düşünmez. Serdar'ın görüş alanına girerek onunla göz teması kurar. Serdar derse dönmüş gibi görünür. Selim Öğretmen giderek daha çok öğrencinin dikkatinin dağıldığını gözlemler. Dikkat sürelerinin yeterli olmadığına inanan Selim Öğretmen, öğrencilerinden bilgisayar egzersizlerini kesmelerini isteyerek onları dışarı çıkartır. Dışarıda 5 dakikalık bir jimnastik etkinliğini onlara bir ceza olarak değil, zihinsel bir etkinlikten farklı bir tempo yakalamaları için verir. Bu öğrenciler, beden eğitimi egzersizinden sonra sınıfa tekrar dönerek bilgisayardaki hesaplamaları tamamlarlar."

İstenmeyen Davranış ile İlgili Aday Öğretmenlerin Çözüm Önerileri

"Öğrencilerin yeterli hazır bulunuşluluğa sahip olup olmadığı kontrol edilip daha önceki konuya dönülebilir. Dersi dikkate alan öğrenciler ödüllendirilebilir. Çocukları konuya bağlamak için belli yönlendirmeler yapılarak dikkatleri çekilebilir. Jimnastik etkinliğinden sonra sınıfın düzenini tekrar toplamak zor olacaktır ve dışarı çıkıp girme sırasında okulda gürültü oluşabilir. Bunu tercih etmezdim. Serdar'ın yanına gider ekranında bir iki düzenleme yaparak dikkatini çekmeye çalışırdım. Bütün öğrencilerin dikkatinin dağıldığını fark ettiğimde ilgilerini çekecek bir fıkra veya hikâye anlatarak onları güldürecek enerjilerini arttıracak bir zaman yaratırdım. Dersin amaçları gerçekleştiğinde onlara serbest zaman vereceğimi belirterek derse odaklanmalarını sağlardım." ÖA1

"Yavaş yavaş herkesin dikkati dağıldığında onların dikkatini başka bir yöne çekmeye çalışırdım. Onların dinlenip molaya çıkmalarına izin verilebilir. Ben de benzer şekilde odaklanamadıklarını gördüğümde, onların zihnen dinlenmelerini sağlamak isterdim. Çünkü bu yaşta çocukların uzun süre bir işe odaklı kalamayacağına farkında olurum. Bahçedeki parkta özgürce oynamalarına izin verirdim. Veya kendi aralarına iletişim kurmalarını, düşünce aktarımı yapmalarını isterdim. Onların tekrar zihinlerinin hazır olduğunu gördüğümde ise, çalışmalarına geri dönüp bitirmelerini isterdim." ÖA2

"Evet öğrencilerin dikkat sürelerinin uzun olmadığı dikkat edilmesi gereken bir nokta. Ders esnasında öğrencilerin farklı bir zihinsel tempo yakalamalarını sağlayacak şeyler yapmakta fayda



var. *Ve bence zihinsel tempoyu yakalamak yine öğretmen kontrolünde olmalı. Haydi, çıkın bir teneffüs yapın gelin demek yerine öğretmenle birlikte, derse tekrar döneceklerinin bilinciyle hareket edilmeli. Selim Öğretmen öğrencilerini dışarı çıkarıp onlara jimnastik yaptırmış. Kontrolü elden bırakmamış. Belki alternatif olarak sınıf içinde kalıp esprilerle, fıkralarla ortamın havasını değiştirebilirdi veya kısa videolar izleyebilirdi dersleriyle alakalı. Selim Öğretmenin yerinde olsam dışarı çıkmak yerine sınıfta kalıp konuyla ilgili öğrencileri çok yormayacak videolar açabilirdim. Sadece ortamın havasını değiştirmek maksadıyla... Ama dışarı çıkarmanın da yanlış olduğunu düşünmüyorum, bu da yapılabilecek bir şey.”ÖA3*

“Dikkat dağınıklığı ve yoğunlaşma eksikliğinin çözümlenmesindeki temel adımlardan biri Selim öğretmenin yaptığı gibi aktivite değişikliğidir. Öğrenci zihinsel etkinlikte odaklanma problemi yaşıyorsa fiziksel aktivitelere; fiziksel etkinlikte problem yaşıyorsa zihinsel aktivitelere yönlendirilebilir. Selim öğretmenin yaptığı gibi aktivite değişikliğini tercih edebilirdim. Öncesinde öğrencilerle fikir alışverişinde bulunarak onları da aktif şekilde etkinlik seçimine dâhil edip, motive olmalarını isteklenmelerini sağlayabilirim.”ÖA4

“Eğer dış ortam mevsimsel olarak uygunsa Selim öğretmenin uyguladığı yöntemi kullanabilirdim. Ancak dış ortamın uygun olmadığı durumlarda öğrencilerin dikkatlerini tekrar derse çekebilmek için onlarla sohbet edilebilir veya onlarla sınıf içinde ders dışında fiziksel ve zihinsel aktiviteler yapılabilir. Selim Öğretmenin yerinde olsam şartlara göre onun yaptığını yapabiliirdim ama şartların elverişsiz olduğu durumlarda sınıf içi aktivite ve oyunlarla onların modlarını yükseltirdim. Örneğin dikkat sürelerinin bittiğini anladığım anda onlardan dersi bırakmalarını isteyip bir oyun oynattım. Bu oyunu bir süre oynadıktan sonra dersin kalan kısmını dikkatlice bitirirlerse oyuna devam edeceğimizi söyleyerek onları tekrar derse çekdim. 2. Sınıf öğrencilerinin dikkat süreleri ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine göre kat kat daha düşüktür. Bu nedenle ya onlara kısa süre içerisinde verebildiğimizi vereceğiz ya da dersimizi çeşitli materyallerle zenginleştirerek onlara oyun oynatarak öğreteceğiz. Her bir konuya özel materyal geliştirerek onlar sıkılmadan anlatmak istediğimiz konu öğretilir.” ÖA5

“Derste işlenecek konu ve yapılacak etkinliklerin etkili bir biçimde hazırlanması gerekir. Dersin verimli işlenebilmesi için öğretmenin mesleki açıdan bu konuda yeterli olması gerekir. Öğretmenin uygun gördüğü noktalarda kısa molalar vermesi öğrencilerin motivasyonunu ve konsantrasyonunu devamlı tutmayı sağlar. Öğrencinin dersten daha çok verim almasını sağlar. Selim Öğretmenin yerinde olsaydım bende biraz mola verip onların ayağa kalkmasını isteyip beraber biraz esneme hareketleri yapardım ya da onlara kısa bir fıkrâ anlatarak rahatlamalarını sağlardım. Aynı zamanda uzun bir etkinlik yerine farklı kısa iki üç etkinlikle işlerdim dersi..”ÖA6

“Bu durumda özellikle yoğun derslerde daha görsel, daha interaktif materyal yardımı veya ön hazırlık yaparak derslere başlanmalı. Özellikle dikkat dağınıklığı olan öğrenciler varsa tüm sınıfa yayılmadan farklı küçük etkinliklerle dikkat ve odak noktası toplanmalı. Dikkat dağınıklığı



gördüğümde ve sınıf motivasyonunun derse ilgisinin dağıldığı ve düştüğünü hissettiğimde bende farklı yaş grubuna uygun etkinlikler ve kısa süreli diyaloglar yaparak tekrar derse odaklanmalarını sağlar ve kaldığımız yerden devam ederdim.”ÖA7

“Selim öğretmenin uyguladığı strateji tamamen desteklenecek ve yapılması gereken bir davranış diye düşünüyorum. Çünkü öğrenciler 15-20 dk. sonrasında dikkatlerini dersten çekiyorlar. Bu nedenle de Selim öğretmenin uyguladığı yöntem aynı zamanda etkinlik niteliğindedir. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılması durumunda derse 5-10 dakikalık gibi kısa bir ara vererek serbest bırakabilir veya herhangi bir eğlenceli etkinlik yaparak derse dikkatlerini vermelerini sağladım. Ya da Selim öğretmenin uygulamasını tercih de edebilirdim.”ÖA8

“Öğrencilerin yerlerini değiştirmek olurdu benim önerim ama selim öğretmenin yaptığı daha makul..Serdar’ın yanına giderek onunla beraber egzersizleri yapardım 2.sınıf öğrencisi için öğretmenle beraber etkinlik yapmak onun derse geri dönmesini sağlayacağını düşünüyorum.” ÖA9

“Uzun süreli hareketsizlik algıyı zayıflatabileceğinden yaptırılan egzersiz bence yerinde olmuş. Serdar’ın özel bir durumu yoksa eğer, dikkat eksikliği, aile içi sorunlar ya da kişisel problemler, hastalık, uykusuzluk gibi. Selim öğretmenin yaptırdığı egzersiz onun da dikkatini toplamasına yardımcı olmuştur. Aksi bir durum olup olmadığı Serdar’la bireysel olarak konuşularak bir sorun olup olmadığı öğrenilebilir ve buna göre çözüm üretilebilir. Önce Serdar’ın durumunu anlamaya çalışırdım. O an canı bir şeye sıkılmış olabilir. Bireysel olarak konuşup dikkatini neyin dağıttığını anlamaya çalışırdım. Sonrasında ona çözüm üretmek daha kolay olabilir diye düşünüyorum. Genel anlamda Selim öğretmen gibi ben de ders arasında minik bir hareketlilik sağlayıp kan dolaşımalarını hızlandırmalarını sağladım.”ÖA10

“Odaklanmış olan diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmadan Serdar’la bu davranışı hakkında konuşulabilir. Nedeni, bir problemi olup olmadığı sorulabilir.Öncelikle sınıfa odaklanmalarına dair telkinlerde bulunurdum. Görevlerini yapan diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıtmadan Serdar’ın yanına gidip problemini sorardım. Önemli bir problemi varsa velisiyle görüşürdüm. Yoksa eğer ona kantinden su aldırma gibi kafa dağıtıcı kısa süreli bir görev verip geldiğinde daha iyi konsantre olmasını sağlayarak ders boyu durumunu gözlemlerdim.”ÖA11

“Sadece bu öğrenciyle iletişime girerek neşesinin yerine getirilmesi ve odaklanması sağlanabilir. Öğrencilerin aktif hale gelmesi için onları fazla yormayan bazı egzersizleri yaptıktan sonra tüm öğrencilerin aktif katıldığı neşeli bir oyun oynatılabilir. Ve dinlenmeleri için zaman tanınmalıdır. Serdar’ın yanına giderek ona birlikte yapmak istediğimi söyler ve yardımcı olurum eğer hala odaklanmada bir sıkıntı varsa tüm öğrencilerin katıldığı bir oyun oynatır neşelenmelerini sağlayacak etkinlikler yapıp rahatlamalarını sağladım.”ÖA12

“Serdar’ın öğretmene daha yakın bir masaya oturtulması sağlanabilir. Serdar’ın başka bir arkadaşıyla birlikte olması sağlanıp grup çalışması yapılabilir bu durum öğrenciyi motive eder. Ben



Selim öğretmeninin yerinde olsaydım Serdar'ın dikkat sorununun altındaki nedeni araştırır öğrenciyle dersten sonra ufak bir görüşme yapardım. Bir kaç defa adıyla seslenip dikkatini toparlamasını sağladım bu şekilde benim onun dikkatinin dağınık olduğunu anladığımı fark etmesini sağladım.”ÖA13

“Sınıf içerisinde öğrencilerin dikkatinin kısa sürelerde dağılabileceğini düşünerek kısa süreli 5'er dk. örneğin molalar veririm, o molalarda da öğrencilerden canları ne istiyorsa yapmalarını söylerim (uygun olmayan davranışlar harici) Dikkati dağılan ilk öğrenciyi gördüğümde basit bir soru sorarım dersle ilgili ardından ara ara sorularımı tekrarlarım bu şekilde ve yukarıda da dediğim gibi eğer çok ağır bir konu görüyorsak 5'er dakikalık molalar veririm ara ara.”ÖA14

“Yapılan etkinliğe ara verilip başka bir aktiviteye geçilebilir. Bireysel bir etkinlik yapıldığı için öğrencilerin yanına gidilerek yaptıkları çalışmalarla ilgilenilebilir ya da bunun hakkında onlara sorular sorularak dikkatleri çekilebilir. Selim öğretmen gibi davranırdım. Etkinliğe ara verip öğrencilerin genel ilgi alanına yönelik bir aktivite de yaptırabilirdim. Etkinliğe yönelik ilgi çekici sorulara yer verebilirdim.”ÖA15

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adayları bilgi bakımından çok donanımlı oldukları halde, hangi olay karşısında ne yapacaklarına ilişkin bazı tereddütler yaşamaktadırlar. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının sınıfta neler yaşayabileceği konusunda ipuçlarını yakalayabilecek çeşitli fırsatların sunulması gerekmektedir. Marzano, Marzano ve Pickering (2003) yaptıkları nicel bir araştırmada, öğretmenin sınıf içi davranışlarının, öğrenci başarısı üzerinde, okul müfredatı, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve okul politikalarından iki kat daha fazla etkisi olduğunu belirtmişlerdir (Marzano vd.,2003). Kuzu'nun (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin küçük bir disiplin problemi olduğunda görmezlikten gelme; öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışma; beden diliyle öğrenciyi uyarma, öğrencinin yerini değiştirme; ciddi disiplin sorunlarında da okul yönetimi ile görüşme stratejilerine “orta” derecede başvurdukları belirlenmiştir.

Açıklan'a göre (1994) sınıf yönetimi konusunda istenen yeterliğe sahip olmayan öğretmenlerin sınıflarında kaliteli öğretim ve öğrenmenin ortaya çıkmayacağı söylenebilir. Öğretmenin öğretim etkinliğine geçmeden önce sınıfı yönetmesi, yani sınıfı öğretime hazır hale getirmesi gerekir. Çünkü bunun olmaması, öğretimin olmaması anlamına gelmektedir (Mertens,1998). Lewis (2001) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yaptığı bir araştırmada, agresif ve baskıcı disiplin anlayışının, öğrencilerin okuldaki görevlerini aksattığını, sorumluluk gelişimlerini engellediğini ve istenmeyen davranışları daha da artırdığını belirlemiştir. Aynı araştırmada, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha çok zorlayıcı ve tehdit edici reaksiyonlar gösterdikleri ve tartışma/uzlaşma, ödüllendirme ve karar vermede öğrenci katılımı gibi teknikleri kullanmada yetersiz kaldıkları görülmüştür (Lewis,2001). Bütün bu bulgular, disiplin sorunları karşısında öncelikli olarak



cezalandırıcı yaklaşım yerine pozitif ilişki tabanlı ve anlayışlı/müzakereci tekniklerin tercih edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, Başar'a göre de (2006) yapacak işi olmadığını düşünen ve işi ona ilginç gelmeyen bir öğrenciye bazı sorumluluklar verilerek istenmeyen davranışlara yönelmesinin engellenebileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*. (16. Baskı). Ankara: Pegem.
- Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi* (13.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L.,Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge Publication.
- Çalık, T. (2003). “*Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*”, *Sınıf Yönetimi*. (5.Baskı). Ankara: Nobel.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evertson, C.,Emmer, E. T., Clements, B. S., Worsham, M. E. (1997). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston (USA): Allynand Bacon.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi: “Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları.”* İstanbul: Sistem.
- Güçlüol, K. (1985). *Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar*. Ankara: Kadioğlu.
- Karip, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. (14. Baskı). Ankara: Pegem.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57–66.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: *The students' view. Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria,VA:Association for Supervision and Curriculum Development. Quantitative and Qualitative approaches. London: Sage Publications.
- Mertens,D.M.(1998).Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches. London: Sage Publications.
- Özdemir, Ç. (2017). *Sınıf Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem.



Özdemir, İ. E. (2017). *Sınıf Yönetimi: Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Silverman, D. (1998). *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: Sage Publications.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson/Allyn and Bacon.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. tıpkı basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.