



**ERASMUS
INTERNATIONAL ACADEMIC RESEARCH
SYMPOSIUM IN EDUCATIONAL AND
SOCIAL SCIENCES**

April 5-6, 2019, Izmir, Turkey

PROCEEDING BOOK
(Educational Sciences)

EDITORS

PROF. DR. HASAN BABACAN
ASSOC. PROF. DR. HARUN ŞAHİN



ERASMUS International Academic Research Symposium in Educational
and Social Sciences
(April 5-6, 2019 Izmir, Turkey)
PROCEEDING BOOK
(Educational Sciences)

ERASMUS Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Uluslararası Akademik Çalışmalar
Sempozyumu
(5-6 Nisan 2019, İzmir, Türkiye)

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI
(Eğitim Bilimleri)

ISBN: 978-605-7602-68-8

Publishing Director / Yayın Yönetmeni: Muhammet ÖZCAN

Editors / Editörler: Prof. Dr. Hasan BABACAN &
Assoc. Prof. Dr. Harun ŞAHİN

ASOS YAYINEVİ

1st Edition / 1.baskı: July/Temmuz 2019

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

E-Mail: asos@asosyayinlari.com

Web: www.asosyayinlari.com

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

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

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



BOARDS

Chairman of the Organizing Committee

Prof. Dr. Hasan BABACAN / Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey

Organizing Committee

Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ / Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Münir YILDIRIM / Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Nailya VELIYEVA / Azerbaijan State University of Economics,
Azerbaijan

Prof. Dr. Redzep ŠKRJELJ / Novi Pazar State University, Serbia

Prof. Dr. Rıdvan KARAPINAR / Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. İbrahim SERBESTOĞLU / Amasya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Hanna ROG / Taurida Mill V.I. Vernadsky University, Ukraine

Science and Referee Board

Prof. Dr. A. Ahmet BAŞARAN / Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Abdildacan AKMATALIEV / Kyrgyz National Academy, Kyrgyzstan

Prof. Dr. Akmaral İBRAYEVA / M. Kozybayev Northern Kazakhstan State
University, Kazakhstan

Prof. Dr. Aleksandar KADIJEVIĆ / Belgrade University, Serbia

Prof. Dr. Alena ĆATOVIĆ / Saraybosna University, Bosnia and Herzegovina

Prof. Dr. Ali BİLGİLİ / Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Anisoara POPA / Dunarea De Jos University, Romania

Prof. Dr. Burhan ATEŞ / İnönü University, Turkey

Prof. Dr. Cevza CANDAN / İstanbul Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Damla DEMİRÖZÜ / İstanbul University, Turkey

Prof. Dr. Dana BABAU / Medicine and Pharmacy of Targu Mures University,
Romania

Prof. Dr. Danny WYFFELS / Katho University, Belgium

Prof. Dr. David BRIDGES / Cambridge University, UK

Prof. Dr. Ema MILKOVIĆ / Belgrad University, Serbia

Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ / Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Gencay ZAVOTÇU / Kocaeli University, Turkey

Prof. Dr. Georgi GAGANİDZE / Ivane Javakhishvili Tbilisi State University,
Georgia

Prof. Gian Paolo LUPPI- Conservatorio "G.B.Martini, Italy

Prof. Dr. Gülay ÖZKAN / Ankara University, Turkey

Prof. Dr. Hacer SERT / Akdeniz University, Turkey

Prof. Dr. Hakan HARPUTLUOĞLU / İnönü University, Turkey

Prof. Dr. Haluk BODUR / Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Hicran ÇAVUŞOĞLU / Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Hakan ERKUŞ / İnönü University, Turkey

Prof. Dr. İbrahim İKİZCELİ / İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Prof. Dr. İbrahim KELEŞ / İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Prof. Dr. İkbāl ÇAVDAR / İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Prof. Dr. Kamal ABDULLAYEV / Azerbaijan Academy of Languages,
Azerbaijan

Prof. Dr. Levent SON / Mersin University, Turkey

Prof. Dr. Lolita NIKOLOVA - Open Global Research Academy / Utah - USA

Prof. Dr. Marian TUTUIȚ, Hyperion University, Romania
 Prof. Dr. Mine YAZICI / İstanbul University, Turkey
 Prof. Dr. Namık ÇAĞATAY / İstanbul Technical University, Turkey
 Prof. Dr. Olga Nosova VALENTYNOVNA / Khrakov University, Ukraine
 Prof. Dr. Özgür EMİNAĞAOĞLU/ Artvin Çoruh University, Turkey
 Prof. Dr. Redzep ŠKRIJELJ / Novi Pazar State University, Serbia
 Prof. Dr. Sabina BAKŠIĆ / Saraybosna University, Bosnia and Herzegovina
 Prof. Dr. Sayfulina FLERA / Kazan Federal University, Russia
 Prof. Dr. Svetlana KUZMİNA / Tavriya National V.I. Vernadskiy University, Ukraine
 Prof. Dr. Šerbo RASTODER / Montenegro University, Montenegro
 Assoc. Prof. Dr. Alemdar Bayramov / Baku State University, Azerbaijan
 Assoc. Prof. Dr. Aysun FIRAT KOP / Ege University, Turkey
 Assoc. Prof. Dr. Burcu BALCI KEMANECİ / Ege University, Turkey
 Assoc. Prof. Dr. Cırgalbek İSMANOV / Kyrgyzstan University of Economics and Entrepreneurship, Kyrgyzstan
 Assoc. Prof. Dr. Davran YOLDAŞEV / Kyrgyzstan University of Economics and Entrepreneurship, Kyrgyzstan
 Assoc. Prof. Dr. Emina BERBIĆ KOLAR / Osijek Josip Juraj Strossmayer University, Croatia
 Assoc. Prof. Dr. Ercüment YILDIRIM - Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey
 Assoc. Prof. Dr. Firudin Agayev / Institute of Technology Sciences, Azerbaijan
 Assoc. Prof. Dr. Gökçe KEÇECİ / Near East University, TRNC
 Assoc. Prof. Dr. Hacer MUTLU DANACI / Akdeniz University, Turkey
 Assoc. Prof. Dr. Hanna ROG / Tavriya National V.I. Vernadskiy University, Ukraine
 Assoc. Prof. Dr. Mana SEZDİ / İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
 Assoc. Prof. Dr. Naime Filiz ÖZDİL / Adana Science and Technology University, Turkey
 Assoc. Prof. Dr. Nesrin DEMİR / İzmir Katip Çelebi University, Turkey
 Assoc. Prof. Dr. Nihada DELİBEGOVIĆ DŽANIĆ / Tuzla University, Bosnia and Herzegovina
 Assoc. Prof. Dr. Tamila SEİTYAGYAYEVA / Tavriya National University, Ukraine
 Assoc. Prof. Dr. Tanja SOLDATOVIĆ / Novi Pazar State University, Serbia
 Assoc. Prof. Dr. Tønnes BEKKER-NIELSEN - University of Southern Denmark / Denmark
 Assoc. Prof. Dr. Yasin TOPALOĞLU - Atatürk University, Turkey
 Asst. Prof. Dr. Abdullah TORUN / İnönü University, Turkey
 Asst. Prof. Dr. Adam Bednarek, Spoleczna Akademia Nauk, Poland
 Asst. Prof. Dr. Aditya Kumar Shukla, Amity University, India
 Asst. Prof. Dr. Ahmet BALCI / Akdeniz University, Turkey
 Asst. Prof. Dr. Akif ABDULLAH / Afyon Kocatepe University, Turkey
 Asst. Prof. Dr. Dilan ÇİFTÇİ / Near East University, TRNC
 Asst. Prof. Dr. Davut AYDIN / Ahi Evran University, Turkey
 Asst. Prof. Dr. Deniz GÜNER, Kırklareli University, Turkey
 Asst. Prof. Dr. Elif Ayşe ŞAHİN İPEK / İzmir Kâtip Çelebi University, Turkey

Asst. Prof. Dr. Eman Abd EL-RAHMAN HAYAJNEH / Jordan University, Jordan
Asst. Prof. Dr. Eray YAĞANAK / Mersin University, Turkey
Asst. Prof. Dr. Faizah IDRUS / International Islamic University, Malaysia
Asst. Prof. Dr. Funda IRMAK YILMAZ / Ordu University, Turkey
Asst. Prof. Dr. Lorena Carbonara, Bari Aldo Moro University, Italy
Asst. Prof. Dr. Marijan PREMOVIC / Montenegro University, Montenegro
Asst. Prof. Dr. Nazan KOÇAK / Mersin University, Turkey
Asst. Prof. Dr. Nazmiye Özlem ŞANLI / İstanbul University, Turkey
Asst. Prof. Dr. Okay PEKŞEN - Ondokuz Mayıs University, Turkey
Asst. Prof. Dr. Özen ÖZER / Kırıkkale University, Turkey
Asst. Prof. Dr. Özlem ARDA / İstanbul University, Turkey
Asst. Prof. Dr. Rahim HASANOV / Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Dr. Burcu HATİBOĞLU / Hacettepe University, Turkey
Dr. Gulnar Nurbetova / Akhmet Yassawi University- Kazakhstan
Dr. Gunay ABDİYEVA-ALİYEVA / Azerbaijan Ministry of Emergency Situations, Azerbaijan
Dr. Hasan BELLO / Albanian Historical Society, Albania
Dr. Kadriye Özlem HAMALOĞLU / Hacettepe University, Turkey
Dr. Kujtim NURO / Toronto, Canada
Dr. Lotfi BENSAPLA TALET / Oran University, Algeria
Dr. Oqtay QULİYEV / Azerbaijan State University of Economics (UNEC), Azerbaijan
Dr. Roxana COMAN / Bucharest Municipality Museum, Romania

(2nd International Cinematic Film Festival Organizing Board)

Prof. Gian Paolo Luppi- Conservatorio "G.B.Martini, Italy
Prof. Dr. Marian Tutui, Hyperion University, Romania
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Yılmaz, Ordu University, Turkey (Chair)
Assoc. Prof. Dr. Liudmilla Arcimavičienė, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Şermin Tağ Kalafatoğlu, Ordu University, Turkey
Asst. Prof. Dr. Adam Bednarek, Spoleczna Akademia Nauk, Poland
Asst. Prof. Dr. Lorena Carbonara, Bari Aldo Moro University, Italy
Asst. Prof. Dr. Aditya Kumar Shukla, Amity University, India
Asst. Prof. Dr. Ufuk Uğur, Ordu University, Turkey

İÇİNDEKİLER

Güzel Sanatlar Fakülteleri Resim Bölümünden Mezun Olan Öğrencilerin Seçebileceği Meslekler / Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul Tuna.....	3
Yaratıcı Drama Eğitim Alan Katılımcıların Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi / Dr. Öğr. Üyesi Hare Kılıçaslan	11
Using Pictures And Mobile Applications in ESL and ESP Classes / Lect. Ozlem Yagcioglu.....	23
A Model For Teaching Practice Course: “Creative Internprize” Project / Asst. Prof. Dr. Rabia Vezne - Prof. Dr. İlhan Günbayı – Assoc. Prof. Dr. Bekir Direkçi – Assoc. Prof. Dr. Bayram Bıçak – Assoc. Prof. Dr. Harun Şahin.....	35
“Arkadaşlık Sınıfta Kalmasın.”: Hababam Sınıfı Filmlerinin Lise Öğrencilerinin Arkadaşlık Değerine İlişkin Algılarına Etkisi / Nergiz Koruoğlu - Melis Günsu - Zeynep Sude Sel.....	47
Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafi Mekân Algıları / Prof. Dr. Yıldırım Atayeter - Mustafa Arslan	61
Metaforik Bir Gelecek Okuması Örneği Olarak Adım Çöreği Ritüeli / Dr. Öğr. Üyesi Fatih Ege.....	81
Proje Çalışmalarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi / Dr. Öğr. Üyesi Şengül Gacanoğlu - Ayşe Dilara Çelik	87
Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersini Öğrenmelerine Ders Kitaplarında Yer Alan Teknolojik Yetkinliği Sağlamaya Yönelik Etkinliklerin Etkisinin Değerlendirilmesi / Prof. Dr. Canan Nakiboğlu – Dr. Öğr. Üyesi Şengül Gacanoğlu	101
Eşler Arası Psikolojik Şiddet Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması / Prof. Dr. Ahmet Akın - Esra Erten.....	117
Boşanmış Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması / Prof. Dr. Ahmet Akın - Halise Miniğül.....	121
Eş Seçiminde Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması / Prof. Dr. Ahmet Akın - Mehtap Doğan.....	125
Aile Büyüklerine Değer Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması / Prof. Dr. Ahmet Akın - Elif Sena Özdemir	129
Describing The Views of Students Involved in The Erasmus+ Student Mobility Program in Netherlands And Slovenia / Edanur Keskin - Rümeyza Aşıkoğlu- Seda Nur Ergül – Assoc. Prof. Dr. Nermin Bulunuz	133

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağlardaki Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Öz Kontrol Davranışı ve Yaşam Doyumu İle İlişkisinin İncelenmesi: İzmir Havacılık Meslek Yüksekokulu Örneği / Öğr. Gör. <i>Dr. Banu Sarıbay - Gamze Durgun</i>	147
Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çocuk İşçiliği Hakkındaki Görüşleri / Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Palta -Doç. Dr. Osman Ferda <i>Beytekin – Y.L. Öğr. Miray Doğan</i>	161

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTELERİ RESİM BÖLÜMÜNDEN MEZUN OLAN ÖĞRENCİLERİN SEÇEBİLECEĞİ MESLEKLER /

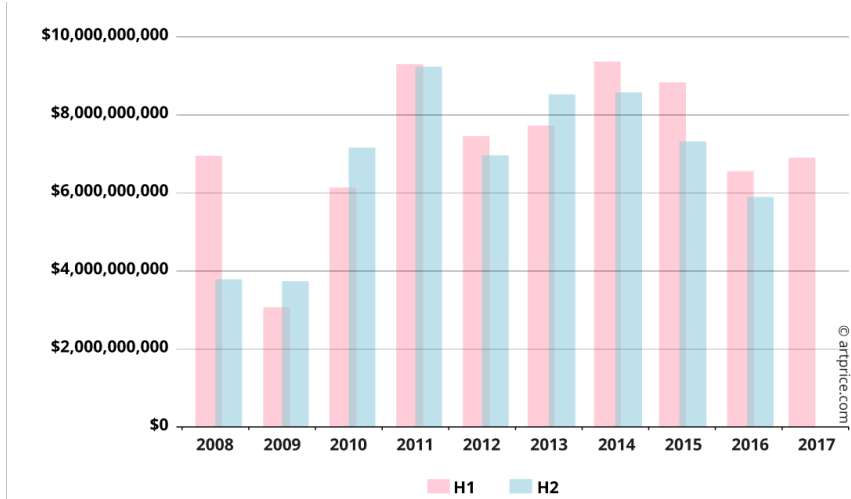
Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul TUNA

(Kocaeli Üniversitesi)

Türkiye’de özellikle 2000’li yıllardan sonra Güzel Sanatlar Fakültelerinde bir enflasyon yaşandı. 1990 yıllara kadar Türkiye’de sanat eğitimi veren kurumlar çok sınırlıydı. Bunlar İstanbul, Ankara, İzmir, Eskişehir gibi şehirlerdeki köklü ve önemli Üniversitelerdi. Mimar Sinan Üniversitesi tarihi Cumhuriyet öncesine kadar uzanan Türkiye’ye önemli sanatçılar kazandırmış bir kurum olarak bu üniversitelerin marşandizi rolündeydi. Bu okulların bazıları Fransız Akademik modelini benimsemiş, bazılarıysa Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi gibi Bauhaus ekolünü takip ederek yeni bir sentez geliştirmeye çalışmışlardır. Fakat ülkemizde sanat piyasası her zaman büyük çoğunlukla İstanbul’da olmuştur. İstanbul’da bile özel galerilerin çok geç tarihlerde açıldığını düşünürsek bir sanat pazarının oluşması uzun zamanlar almıştır. Okulların sayısı kısıtlıyken hayatını profesyonel sanatçı olarak sürdürmek isteyen sanatçı adaylarının İstanbul’a gelmesi çok daha olasıydı. Ama 2000 li yıllarda özellikle Anadolu’da açılan Güzel Sanatlar Fakültelerinden çıkan öğrencilere o illerde sanatsal bir imkân sunmak neredeyse olanak dışıydı ve günümüzde de durum daha farklı değildir. Bu fakültelerden çıkan sanatçılar da ya İstanbul’a en fazla Ankara’ya giderek sanat piyasasının içinde yer alabilmektedirler. Daha önce bir aristokrat zevki olan sanat Avrupa’da 19. yüzyılda müzelerin yaygınlaşmaya başlamasıyla sıradan halkın da tüketebileceği bir hale dönüşmüştü. Empresyonizmin getirdiği devrim ile beraber bohem sanatçı tipi daha yaygınlaşmaya başladı.

20. yüzyılın başlarında sanat yüksek meblağlar kazanmak adına üretilen bir meta işi değil kendini ifade etmek adına yapılan bir entelektüel faaliyetti. Bugün milyon dolarlara alabileceğiniz Empresyonist ressamın yapıtlarını o zamanlarda 700-800 Frank gibi paralara almak mümkündü. Fakat her para getirme potansiyeli olan şeyde olduğu gibi bunun farkına varan bir kesim tüccar Sanat dünyasını büyük bir Pazar haline getirdi. Parası bol olan zenginlerin koleksiyon veya dekorasyon amaçlı çok yüksek paralar harcamaya eğilimli oldukları ortaya çıktı. Ve bu kadar yüksek paraların döndüğü ortamda bundan yararlanmak isteyen fırsatçılar da türedi. Hem bazı sanatçılar hem de sanat simsarları bu fırsatı iyi değerlendirip çok fazla para harcadılar. Bu kadar paranın döndüğü sektörde mafya gibi yaşa dışı örgütlerin de bu piyasaya sızması gayet olasıydı. Bazı şirketler Amerika’da olduğu gibi ciddi vergi indirimlerinden yararlanmak adına koleksiyonlar

oluşturdular. Her halükarda alınıp depolara kaldırılan resimler istenildiği zaman misliyle nakit paraya çevrilebilmektedir. Aşağıda 2017 yılında, 2016 yılı ile kıyaslamalı olarak Dünya Sanat Piyasasında dönen paranın grafiği verilmiştir. Bazı sanatçılar bile kendilerinin işlerinin bu paralara gidebilmesine şaşırıyorlardır. Picasso imzasının bazı resimlerinin kalitesinden çok daha fazla para ettiğini bilmektedir. Böyle bir piyasa ortamında sahteciliğin olmaması söz konusu bile değildi. Sonuçta bir daha resim yapamayacak çoktan ölmüş Van Gogh gibi bir ressamın resmi paha biçilemez değerlere satılacağı için sahtecilerin kullanabilecekleri bir alan haline geldi. Yaratıcılığın çok zor olduğu bir gerçektir. Bazı sanatçılar özgün olmak adına kendilerini zorlamak adına potansiyel vaat eden ismi olmayan sanatçılarından yararlanarak ya da “çalarak” kendi imzaları haline gelen işleri ortaya koymaya başladılar. Bu piyasada kimim kim olacağına karar veren bir takım otoriteler olduğu için gölgede kalan orijinal sanatçılar sanat sahnesinden yok olup giderken kopyaları büyük sanatçılar olarak anılmaya başladılar. Tabii bütün bunlar olup bitirken dürüstçe sanatını icra eden çok başarılı sanatçılar var olmaya devam etti. Fakat bizim daha çok bildiklerimiz popüler çoğu zamanda sansasyonel olanlar olarak ortaya çıktı. Bu durum batıdaki daha küçük çaplı bir örneği olan Türk Sanat Piyasası için de farklı değildir. Bugün birer ikişer özel müzelerini kuran şirketler ne yazık ki Atatürk’ün mirası olan Resim Heykel Müzesinin yaşatılması noktasında ne kadar çaba harcadıkları tartışmalıdır. Yıllarca atıl durumda olan müze hala bile yoktur.



Resim 1: 2019,28 Şubat, <https://www.artprice.com/artprice-reports/global-art-market-in-h1-2017-by-artprice-com/h1-2017-global-art-market-report-by-artprice-com>

Sothebys Müzayede evinde bir çizgi film karakteri olan Sünger Bob’un portresi 800.000 paund gibi astronomik bir paraya satılmıştır. Müzayedeyi gerçekleştiren müzayedeci bile bu durumla alttan alta dalga geçmektedir.

Böyle bir ortamda sanata ve onun gerçek değerlerine sarılmak onun kaybettiği değerleri korumak adına yapılması gereken bir sorumluluktur.



Resim 2: 2019,19 Şubat, Erişim Adresi: <https://www.thegudda.com/spongebob-painting-sells-for-1-3-million/>

Unutmamak gerekir ki bir yüzyıl önce sanat üretmek adına kendini feda edecek sanatçılar bulunmaktaydı. Onlar inandıkları sanatı üretirken satamayacaklarını anladıkları noktada bile inandıkları ilkelerden vaz geçmediler. Kendini yok etme pahasına idealler koydular. Van Gogh bu durumun tipik bir örneğidir. Ama herkesin bir Theo'su olmaz. Sanatçılar ürettikleri işleri satamaları bile yaşamlarını idame ettirebilmelidirler ki sanat üretmeye devam edebilsinler.

Türkiye'de de sanat piyasasında ölmüş ressamılar daha iyi iş yapmaktadırlar. Fakat burada büyük bir sorun mevcuttur. Yurt dışındaki gibi eski ressamılara ait bu eserlerin gerçekten orijinal olup olmadığını onaylayacak kurumlar Türkiye'de yoktur. Pekâlâ, ünlü bir ustaya ait olduğu düşünülerek alınan eser başarılı bir kopya olabilir. Orada bir resmin gerçek Chagall olup olmadığını bu konuda yetkili konumdaki kuruma onaylatmadan açık arttırmaya çıkartmanız mümkün değildir. Türkiye'de böyle ressam adına ekspertiz yapabilecek uzman ya çok sınırlıdır ya da yoktur. Ayrıca uzmanın ekspertizi tek başına yetmez bunun teknik analizini yapabilecek laboratuvar da yoktur. Böyle bir ortamda Türkiye'de sanatçılar yetersiz sayıdaki sanat galerilerinde neredeyse tamamıyla İstanbul üzerinden var olmaya çalışmaktadırlar. Galeriler de ayakta kalabilmek adına popüler talepler doğrultusunda sergiler düzenleyebilmektedirler. Bu ortamda birçok sanatçı adayı kendini ispat edemeden yok olup gitmektedirler. Genel trendlere girmeyen sanatçı adaylarının alternatif olarak var olabilecekleri yerler ve kurumlar son derece sınırlıdır. Hele Anadolu'da eğitim görmüş bir genç sanatçı adayının kendi şehrinde kalarak sanatsal anlamda var olabilmesinin

imkânsızlığı ortadayken ülkemiz için bu kadar çok güzel sanatlar fakültesi ne anlam ifade etmektedir. Ekolleşmiş büyük okulları bir tarafa bırakırsak Anadolu'daki okullardaki kadrolaşma şekli bunların ekolleşmesini neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Çünkü eğitmenler genellikle farklı backgroundlardan gelen aynı hedefi paylaşımlarının imkânsız olduğu bir yapıda bir araya gelmektedirler. Bu durumda özellikle Anadolu'daki Fakültelerin Resim heykel gibi branşlarından çıkan birçok öğrenci ancak ilk ve orta öğretimde öğretmen olabilmektedir. Ama bunun için eğitim fakültelerinde zaten bir uzmanlık alanı vardır ve bu dalda atamalar o kadar sınırlıdır ki öğretmen olabileceklerde çok azdır. Böyle bir ortamda Güzel Sanatlar Fakültelerinin bu bölümleri farkı bir organizasyona gitmeyi deneyebilir. Nasıl bilimsel disiplinlerde Araştırma ve uygulama üniversitelerin ayrışması gerekiyorsa belki Güzel Sanatlar Fakültelerinin adı geçen bölümleri sanat eğitiminin yanında uygulamaya önem veren bir ders programıyla bu öğrencilerin iş bulmalarına dolayısıyla çok da temiz olmayan sanat piyasasında yer alıp eser satamamasalar bile geçimlerini sağlayıp sanatlarını üretmeye devam ederek ülkenin kültür ortamına hizmet etmeye devam etmelerine fırsat verebilir. Eğer internette sanatla ilgili burs veren kurumları arama motoruna aratırsanız yurt dışında sayısız fon ve kuruluş olduğunu göreceksiniz. Türkiye'de bu varsa bile çok sınırlı sayıdadır. Türkiye'de sanat Avrupa'daki gibi devlet tarafından da yeterince desteklenmemektedir. Hatta bazılarına göre batılı anlamda sanat bize uzak bir kuruluştur. Ama batılıların keşfettiği pentür ve güncel sanat oluşumları çoktan global olmuş ve dünyanın her ülkesinde yerini almıştır ve Türkiye'de de olacaktır.

Günümüzde sanatçılara yeni bazı iş imkânları doğmuştur aslında. Güzel Sanatların bahsedilen bölümlerinden mezun olan öğrenciler zaten bu işleri yapmaktadırlar ancak gelişigüzel öğrenilen bu işlerinde bir profesyonelliği ve kendine göre zorlukları bulunmaktadır. Bunlara yönelik eğitimler büyük bir çoğunlukla Fakültelerin ilgili bölümlerinin ders programlarında yer almamaktadır. Ne gibi işlerdir bunlar? Örneğin Sanat Terapisi gelecek vaat eden ülkemizde yeni gelişmeye başlayan bir alandır. Ülkemizde çeşitli kurumlar bunun eğitimini verip sertifika sağlamaktadır ama devlet tarafından belirlenmiş standartlar henüz oluşturulmamıştır. Ruhen yaralı birine yardım edecek birinin çok ciddi bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Bunu staj ve klinik uygulamalar desteklemelidir ama Türkiye'de durum böyle değildir. Bu dalda genellikle sanata ilgi duyan psikolog ve psikiyatristler çalışmaktadır ama pekâlâ psikolojiye ilgi duyan ve gerekli formasyonu almış sanat öğrencileri de Sanat Terapisti olabilmektedir. Fakat çoğu öğrenci böyle bir meslek olduğundan bile haberdar değildir. Bütün bir bölüm programının buna ayrılamayacağı aşikâr olsa da mesleği tanıttıcı seçmeli atölye veya dersler ilgi duyan öğrencilerin bu alana yönelmelerine olanak sağlayacaktır. Yurt dışında özel ilgiye muhtaç bireyleri topluma entegre etmek ve yardımcı olmak adına merkezler kurulmakta ve

bu bireylerin burada terapiyle hem iyileşmeleri hem de hayatın akışına katılmaları ve sosyalleşmeleri sağlanmaktadır. Bunun için eğitimli sanat terapistlerinin olması şarttır.



Resim 3: 2019,27 Mart, Erişim Adresi: https://www.carlow.edu/Art_Major_Art_Therapy.aspx

Duvar resmi eskide kalmış bir uygulama olsa da dekoratif özelliğiyle günümüzde de uygulama alanı bulmakta ve talep görebilmektedir. Geleneksel duvar resmi fresko bazı okullarda öğretilmektedir. Ama yaş sına ile yapılan uygulama günümüz şartlarında gerekli değildir. Bazı binalarda duvarların büyük bir kısmı alçıdan oluşmaktadır ki bu maddenin yaş sıvayı taşıyabilmesi olanaksızdır. Günümüzde akrilik boyalar toprak boyanın yerini alabilmektedir ve duvar resmi için kullanım alanı vardır. Ama sahada uygulamaya gelince teorinin ötesinde uygulamaların kendine göre zorlukları bulunmaktadır. Duvar ressamlığı yapanlar bunun için çeşitli pratik yöntemler geliştirmişler ve uygulamada kullanılacak en uygun aletleri kullanmaktadır. Bu böyle dekoratif bir duvar resmi uygulayacak birinin ilk defa uygulamasında sorunlar yaşamasına yol açabilecektir. Klasik duvar resminin ötesinde böyle bir uygulamaya katılabileceği dersle karşılaşan öğrenci böyle bir uygulamayı meslek haline getirmek isterse mezuniyet sonrası hazırlıklı olacaktır.

Bir diğer duvar resmi uygulaması da günümüzde yaygın olarak uygulanmakta hatta festivalleri bile bulunmaktadır. Hatta ülkemizde bile örnekleri vardır. Kadıköy’de Kadıköy Mural Festivali adı altında düzenlenmektedir. Bunlar genellikle binaların yüzeylerine büyük ebatlı oluşturulan duvar resimleridir. Bu tür resimleri ülkemizde yapan az olduğu için eğitmen bulmak da zor olacaktır. Ama belli bir yükseklikte uygulanan bu resimler dünya genelinde talep görmekte ve sanatçılara gelir sağlayabilmektedir. Aynı zamanda dünya genelinde seyahat etme ve bu sanatı icra eden sanatçılarla tanışma fırsatı da yaratmaktadır.



Resim 4: 2010,27 Mart,<https://www.lushome.com/modern-interior-design-fresco-wall-murals-inspired-venetian-art/161787>



Resim 5: 2019, 27 Mart, <https://dailyhive.com/montreal/mural-festival-2018-schedule>

Bir diğer meslek ise günümüz trendlerinden biri olan sanatçı asistanlığıdır. Günümüzde bazı sanatçılar işleri fikir bazında kendileri tasarladıktan sonra üretim aşamasında tamamen başka sanatçılardan yararlanmaktadırlar. Neredeyse bir fabrika gibi işleyen bu atölyeler seri üretim şeklinde “sanat yapıtları” üretmektedirler. Bu bazı sanatçılara göre sanatın farklılaştığı sektörleştiği ve bildiğimiz anlamda sanattan ayrıldığı bir nokta olarak tartışılmalı bir üretimdir. Çünkü sanatçı kendi üretimine dokunmalı üretim sürecinin bizzat içinde yer almalıdır. Ancak her kurumun yerinden oy-

nadığı çağımızda tüketimin ön planda olduğu bir toplumda fikir sanat eserinin önüne geçmektedir. Tıpkı Picasso'nun imzasının kendi eserlerinin önüne geçmesi gibi. Fakat sanat bazen kendine tuhaf yollar seçebilmektedir. Ve bazı sanatçılar için kabul edilemez olsa bile artık çağımızda böyle bir gerçeklik vardır. Ve Jeff Koons gibi sanatçılar ciddi anlamda bunun ekmeğini yemektedirler. Ülkemizde de az olmakla birlikte bu şekilde çalışan ve asistan kullanan sanatçılar mevcuttur.



Resim 6: 2019,27 Mart, Erişim Adresi: <https://news.artnet.com/art-world/jeff-koons-radically-downsizes-his-studio-laying-off-half-his-painting-staff-998666>

Sonuç

Değişen çağla sanatçılar sanattan tamamen ayrılmadan yeteneklerini kullanarak memur olmadan da hayatlarını sürdürüp elde ettikleri gelirle ticareti düşünmeden sanat üretmeye devam edebilirler. Yeterli desteğin olmadığı ortamda bir sanatçı olarak ayakta kalabilmek gerçekten çok zordur. Burada belirtilen işler sanatçıların İstanbul haricinde bile olsa yapabilecekleri işlerdir. Birçok yerel belediye benzer uygulamalara fırsat tanımakta ve sanatçılara benzer işler yapma fırsatları tanımaktadır. Bir koleksiyoncu Anadolu'da yaşasa bile resim almak için İstanbul'u tercih edecektir. Anadolu'daki fakültelerin öğrencileri hiçbir zaman İstanbul'daki öğrenciler kadar fırsatlarla karşılaşamayacaklardır. Uygulamaların yoğun olarak yapıldığı okullardaki öğrenciler resim satarak geçimlerini sağlayamayacak bile olsalar en azından ileriye dönük bir umut besleyebileceklerdir. Bununla birlikte Güzel Sanatlar Fakültelerinin fazla sayıda olması da rekabeti artı-

ran ve iş bulma olanaklarını kısıtlayan bir faktördür. Yüksek sanat üretimi derken sanattan tamamen kopan bir nesil ülkemiz adına ciddi bir kayıptır. Bu bağlamda yeni gelen gençler geçim kaygısıyla gittikçe sanattan uzaklaşmaktadırlar de. Eğitim kurumları olarak onlara alternatif çözümler üretemediğimiz noktada geriye dönülmez bir şekilde Resim heykel gibi bölümlere ilginin düşmesi olasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin üretime katıldıkları okul dışı uygulamaların daha sık yapıldığı bir alternatif eğitim modeli Türkiye için de düşünülebilir. Sanat ve sanatçılar her koşulda var edilmelidir. Eğitim verdiğimiz bu gençlerin istatistiksel olarak büyük bir çoğunluğu mezun olduktan sonra firçasını eline almamakta-alamamaktadır. Her sanatçının piyasayı doyurabilecek özellikle işler üretmesini beklemek sanatın kısırlaşması adına da büyük bir israf olurdu. Her yetenekte ve her tarzda çalışan sanatçı bulunmalıdır. Bu sanatçılar varlıklarını sanattan tamamen uzaklaşmadan sürdürebilmeliler, bu önemli çünkü sanata uzak bir disiplinde iş bulan bir öğrenci kayıp anlamına gelmektedir. Sanatçılar ülkenin kültürlerinin oluşumuna katkı sağlayan insanlardır. Ama eğer eserlerini satamıyorlarsa topluma sanatlarıyla katkı yapacakları yan benzer mesleklerde çalışmalarının da bir sakıncası olamaz. Her birey toplumun oluşumu için bir tuğla koyarsa ileride bunun büyük bir mimari esere dönüşme imkânı bulunmaktadır.

YARATICI DRAMA EĞİTİM ALAN KATILIMCILARIN YARATICILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ /

Dr. Öğr. Üyesi Hare KILIÇASLAN

(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Giriş

Geçmişten bugüne yaratıcılık, tüm disiplinlerde düşünme ve üretme süreçlerinin önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilimde, sanatta ve tasarımda orijinal fikirler üretebilme ve onları yeni biçimlerde bir araya getirebilme eylemleri yaratıcılık kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Kırı-şoğlu'nun (2005) eğitimden beklenenin soru soran, tartışarak düşünen, akıl yürüten, sorun çözen insan yetiştirmek olduğu görüşü, bu durumu açıklar niteliktedir.

Yaratıcılık yeni, şaşırtıcı ve değerli fikirler üretme yeteneği (Boden, 2004); bireyin yeni bir şey yaratmasına olanak veren süreç (May, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Albrechts (2005) yaratıcılığı problemleri, durumları ve zorlukları yeni ve farklı yollarla görebilme; bu durumlara yönelik olarak özgün fikirler geliştirebilme yeteneği olarak ifade etmektedir. Hedblom (2013) yaratıcı sürecin problem çözme niteliğine sahip, önceki bilgi ve bağlam ile birlikte düşünülerek yeni kavramların üretilmesini sağlayan dairesel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Yaratıcılığın bireye ve topluma katkıları bağlamında geliştirilebilir olduğu düşünüldüğünde, eğitim sürecinde bir gereklilik olarak işe koşulmasının gerekliliği açıktır. Yaratıcılık potansiyellerinin geliştirilmesinin, bireylerin hem düşünsel hem de duygusal yaşamlarına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Yaratıcılık üzerine yapılan tanımlamalara bakıldığında, yaratıcı drama süreci ile doğrudan örtüşen unsurların varlığı dikkat çekmektedir.

Yaratıcılığı ön plana alan eğitim anlayışında, bireylerin birbirlerini harekete geçirmeleri, sorular sormaları, tartışmaları ve üretmeleri yeni öğrenme fırsatlarına olanak sağlamaktadır. Çağımızın değişen eğitim anlayışları içerisinde yerini alan yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Sonuçtan ziyade sürecin önemli olduğu yaratıcı dramada bireylerin kuraldışı, esnek ve özgün düşünme eğilimine yönelmeleri beklenmektedir. Karaosmanoğlu ve Adıgüzel (2017), duyularını etkin bir biçimde kullanan bireylerin, algıladıkları bilgileri hayal güçleriyle ve yaratıcılıklarıyla birleştirme eğiliminde oldukları ifade etmektedir. Yorumlamalar ve deneyimler yoluyla yeni düşünceler kurma çabalarının öne çıktığı yaratıcı drama sürecinde, birey yaratma eylemini gerçekleştirme yoluna gitmektedir. Adıgüzel (2018), yaratıcı dramanın temel amaçlarından birinin yaratıcılığı geliştirmek ve yaratıcı bireyi yetiştirmek olduğunu öne sürmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, yaratıcı drama eğitimi alan bireylerin yaratıcılıklarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Programı'na kayıtlı katılımcıların yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları;

- Cinsiyetlerine,
- Eğitim durumlarına,
- Mesleklerine,
- Kayıtlı oldukları yaratıcı drama aşama düzeylerine,
- Yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimlerine,
- Anne ve baba eğitim durumlarına,
- Ailenin ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için uygun yaklaşımlardır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu grup içinde yer alan ilişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (İslamoğlu ve Alınacak, 2016; Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, MEB Özel Doğanç Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Programı'na 2018 yılı içerisinde kayıtlı olan 119 (100 kadın, 19 erkek) birinci aşama katılımcısı ve 86 (70 kadın, 16 erkek) altıncı aşama katılımcısı oluşturmaktadır. Araştırmaya 170'i kadın ve 35'i erkek olmak üzere toplam 205 kişi katılmıştır. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kadın	170	82.9
Erkek	35	17.1
Eğitim Durumu		
Lise	31	15.1
Üniversite	119	58
Lisans Üstü	55	26.8
Meslek		
Öğrenci	29	14.1
Öğretmen	120	58.5
Mimar	2	1
Mühendis	8	3.9
Tiyatrocu	9	4.4
Serbest Çalışan	18	8.8
Sağlık Personeli	4	2
Ekonomist	3	1.5
Sosyolog	3	1.5
Psikolog	2	1
Ev Hanımı	7	3.4
Yaratıcı Drama Aşaması		
Birinci Aşama	119	58
Altıncı Aşama	86	42
Yerleşim Birimi		
Köy-Kasaba	6	2.9
İlçe	25	12.2
İl	54	26.3
Büyük Şehir	120	58.5
Anne Eğitim Durumu		
Okuryazar Değil	11	5.4
Okuryazar	20	9.8
İlkokul-Ortaokul	77	37.6
Lise	57	27.8
Üniversite	38	18.5
Lisans Üstü	2	1
Baba Eğitim Durumu		
Okuryazar Değil	2	1
Okuryazar	9	4.4
İlkokul-Ortaokul	62	30.2
Lise	67	32.7
Üniversite	60	29.3
Lisans Üstü	5	2.4
Ailenin Ekonomik Düzeyi		
Düşük	7	3.4
Orta	179	87.3
Yüksek	19	9.3
Toplam	205	100

Tablo 1’de yer alan sosyo-demografik özelliklerin dağılımı incelendiğinde, araştırmaya dâhil olan katılımcıların %82.9’unun kadın, %17.1’inin

erkek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %58'inin birinci aşamaya, %42'sinin altıncı aşamaya kayıtlı olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

“Ne kadar yaratıcısınız?” Ölçeği

Bu araştırmada, katılımcıların yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak Sungur (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Raudsepp (1979) tarafından geliştirilen “How creative are you?-Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği kullanılmıştır. Sözü edilen ölçek, yetişkin bireylerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla, kendilerine yönelik yaratıcılık düzeyi algılarını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Gülel (2006) tarafından gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçek, 27 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha (α) değeri .854 olarak bulunmuştur. Elde edilen katsayı yüksek bir güvenirlik ifade etmektedir. Beşli likert tipinde olan ölçek, “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle katılıyorum” biçiminde derecelenmiştir. Ölçekten en az 27 puan, en fazla 135 puan alınmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların; cinsiyet, eğitim durumu, meslek, eğitim alınan aşama düzeyi, yaşamın büyük bölümünün geçirildiği yerleşim birimi, anne ve baba eğitim durumu ve ailenin ekonomik düzeyi gibi sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Bulgular

İstatistiksel analizlerde SPSS 18.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Veri analizleri %95 güven seviyesinde geçerli olup, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım analizleri yapılmıştır. Bu analiz kapsamında ortalama puan, minimum ve maksimum puan genişliği, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Katılımcı sayısı 50'nin üzerinden olduğundan, elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov (a) analizi sonucunda yaratıcılık düzeyine ilişkin verilerin dağılımının normal olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2.5 ile +2.5 arasında olması da, verilerin normal dağılıma uyduğunu göstermiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Verilerin dağılımına ait normallik testleri sonucu

	Kolmogorov-Smirnov (a)			Median	Skewness	Kurtosis
	Statistic	df	p			
Yaratıcılık Düzeyi	.062	205	.060*	98	-.258	2.211

* $p > .05$

Katılımcıların “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla T-testi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Yaratıcılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılıklarına ait analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Yaratıcılık Düzeyi	Kadın	170	99.09	7.16	203	.519	.604
	Erkek	35	98.34	10.12			

Yapılan T-testi sonucuna göre katılımcıların yaratıcılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi kadın katılımcıların yaratıcılık düzeylerinin ($\bar{X}$ =99.09) erkek katılımcıların yaratıcılık düzeylerine ($\bar{X}$ =98.34) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır (t =.519, p >.05).

Katılımcıların yaratıcılık düzeyi puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Yaratıcılık düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılıklarına ait analiz sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	s.s.	F	p
Yaratıcılık Düzeyi	Lise	31	98.84	7.17	.232	.793
	Üniversite	119	99.25	7.55		
	Lisans Üstü	55	98.40	8.46		

Yapılan Anova testi sonucuna göre katılımcıların yaratıcılık düzeyleri ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p >.05). Tablo 4’teki veriler incelendiğinde katılımcıların eğitim durumlarının yaratıcılık düzeyleri üzerinde farklılık oluşturacak etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Eğitim durumu “üniversite” olan katılımcıların ($\bar{X}$ =99.25) en yüksek, “lisansüstü” olan katılımcıların ($\bar{X}$ =98.40) ise en düşük yaratıcılık düzeyi puan ortalamalarına sahip oldukları bulunmuştur.

Katılımcıların yaratıcılık düzeyi puan ortalamalarının mesleklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testi yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Yaratıcılık düzeylerinin mesleklere göre farklılıklarına ait analiz sonuçları

	Meslek	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>s.s.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yaratıcılık Düzeyi	Öğrenci	29	99.03	6.89	.904	.530
	Öğretmen	120	99.89	8.15		
	Mimar	2	94	1.41		
	Mühendis	8	96.38	4.50		
	Tiyatro Oyuncusu	9	95.67	4.97		
	Serbest Meslek	18	96.28	8.12		
	Sağlık Personeli	4	96.75	5.91		
	Ekonomist/Ban- kacı	3	96	5.29		
	Sosyolog	3	101	9.54		
	Psikolog	2	95.50	9.19		
	Ev Hanımı	7	100.86	9.04		

Yapılan Anova testi sonucuna göre katılımcıların yaratıcılık düzeyleri ile meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Tablo 5’te katılımcıların gruplandıkları meslekleri karşılaştırıldığında, en yüksek ortalamanın mesleği “sosyolog” olan katılımcılara ($\bar{X}=101$) ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise mesleği “mimar” olan katılımcılara ($\bar{X}=94$) aittir. Buna göre, katılımcıların yaratıcılık düzeyleri üzerinde meslekleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yaratıcılık düzeyi puan ortalamaları ile kayıtlı olunan yaratıcı drama aşamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla T-testi yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Yaratıcılık düzeylerinin yaratıcı drama aşamalarına göre farklılıklarına ait analiz sonuçları

	Yaratıcı Drama Aşaması	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>s.s.</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yaratıcılık Düzeyi	Birinci	119	99.68	7.34	203	1.576	.117
	Aşama						
	Altıncı	86	97.97	8.16			
	Aşama						

Yapılan T-testi sonucuna göre katılımcıların yaratıcılık düzeylerinin kayıtlı oldukları aşamalara göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Tablo 6’da görüldüğü gibi birinci aşama katılımcılarının yaratıcılık düzeylerinin ($\bar{X}=99.68$) altıncı aşama katılımcılarının yaratıcılık düzeylerine ($\bar{X}=97.97$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1.576$, $p>.05$).

Katılımcıların yaratıcılık düzeyi puan ortalamalarının yerleşim birimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testi yapılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Yaratıcılık düzeylerinin yerleşim birimlerine göre farklılıklarına ait analiz sonuçları

	Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	s.s.	F	p
Yaratıcılık Düzeyi	Köy-Kasaba	6	97.67	6.25	1.445	.231
	İlçe	25	97.84	7.60		
	İl	54	100.80	6.81		
	Büyük Şehir	120	98.43	8.13		

Yapılan Anova testi sonucuna göre katılımcıların yaratıcılık düzeyleri ile yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Tablo 7’de katılımcıların gruplandıkları yerleşim birimleri karşılaştırıldığında, en yüksek ortalamanın yaşamlarının büyük bölümünü “il”de geçiren katılımcılara ($\bar{X}=100.80$) ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise yaşamlarının büyük bölümünü “köy-kasaba”da geçiren katılımcılara ($\bar{X}=97.67$) aittir. Bu bulguya göre, katılımcıların yaratıcılık düzeyleri üzerinde yerleşim birimleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların yaratıcılık düzeyi puan ortalamalarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testi yapılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Yaratıcılık düzeylerinin anne eğitim durumlarına göre farklılıklarına ait analiz sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	s.s.	F	p
Yaratıcılık Düzeyi	Okuryazar	11	104.72	4.73	2.093	.068
	Değil					
	Okuryazar	20	98.80	13.14		
	İlkokul-ortaokul	77	99.48	7.07		
	Lise	57	97.46	6.32		
	Üniversite	38	98.26	7.23		
	Lisansüstü	2	105	8.49		

Yapılan Anova testi sonucuna göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Tablo 8’de katılımcıların gruplandıkları anne eğitim durumları karşılaştırıldığında, en yüksek ortalamanın anneleri “lisansüstü” mezunu olan katılımcılara ($\bar{X}=105$) ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise anneleri “lise” mezunu olan katılımcılara ($\bar{X}=97.46$) aittir. Buna göre, katılımcıların yaratıcılık düzeyleri üzerinde anne eğitim durumları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların yaratıcılık düzeyi puan ortalamalarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testi yapılmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Yaratıcılık düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre farklılıklarına ait analiz sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	s.s.	F	p	LSD
Yaratıcılık Düzeyi	Okuryazar Değil	2	111	5.66	4.343	.001*	1-4, 5,6
	Okur-yazar	9	105	11.34			2-4, 5,6
	İlkokul-ortaokul	62	100.10	7.98			3-4,5
	Lise	67	98	7.16			4-1, 2,3
	Üniversite	60	96.97	6.62			5-1, 2,3
	Lisansüstü	5	96	3.68			6-1, 2

* $p < .05$ 1. grup=okuryazar değil, 2. grup=okuryazar, 3. grup=ilkokul-ortaokul, 4. grup=lise, 5. grup=üniversite, 6. grup=lisansüstü

Yapılan Anova testi sonucuna göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Tablo 9’da katılımcıların gruplandıkları baba eğitim durumları karşılaştırıldığında, en yüksek ortalamanın babaları “okuryazar olmayan” katılımcılara ($\bar{X}=111$) ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise babaları “lisansüstü” mezunu olan katılımcılara ($\bar{X}=96$) aittir. Ortalamalar arasındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojen olması sonucu LSD testi kullanılmıştır. Bu sonuç, babaların eğitim durumu yükseldikçe katılımcıların yaratıcılık düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

Katılımcıların yaratıcılık düzeyi puan ortalamalarının ailenin ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testi yapılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10. Yaratıcılık düzeylerinin ailenin ekonomik durumlarına göre farklılıklarına ait analiz sonuçları

	Ailenin Ekonomik Düzeyi	N	$\bar{X}$	s.s.	F	p
Yaratıcılık Düzeyi	Düşük	7	99.71	7.97	1.479	.230
	Orta	179	98.63	7.72		
	Yüksek	19	101.79	7.48		

Yapılan Anova testi sonucuna göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile ailenin ekonomik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$). Tablo 10’daki veriler incelendiğinde ailelerinin ekonomik düzeyi “yüksek” olan katılımcıların en yüksek

($\bar{X}$ =101.79), “orta” olan katılımcıların ise en düşük ($\bar{X}$ =98.63) puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, yaratıcı drama eğitimi alan birinci aşama ve altıncı aşama katılımcılarının yaratıcılık düzeyi algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmaya dâhil olan katılımcıların “yüksek düzeyde” yaratıcılık düzeyi algılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, meslek, kayıtlı olunan yaratıcı drama aşama düzeyi, yerleşim birimi, anne-baba eğitim durumu ve ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre incelenen bulgular doğrultusunda, yaratıcılık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte araştırma bulgularına (Adıgüzel, 2016; Çoban, 1999; Gülererli, 2014; Zeytun, 2010) rastlanmaktadır.

Eğitim durumları değişkenine göre yapılan analizler, yaratıcılık düzeyine yönelik anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Eğitim durumu “lise”, “üniversite” ve “lisansüstü” olan katılımcıların yaratıcılık düzeyi puan ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın oldukları bulunmuştur. Bu sonuçla paralel olarak Gülel’in (2006) gerçekleştirdiği çalışmada yaratıcılık düzeyi ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, yaratıcılık düzeyi üzerinde mesleklerin anlamlı bir farklılık göstermemiş olmasıdır. Katılımcıların çeşitli meslek gruplarından oluşmalarının, yaratıcılık düzeyi algılarında belirleyici bir role sahip olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Kayıtlı olunan yaratıcı drama aşamalarına ilişkin yapılan analizler, yaratıcılık düzeyi ile aşama değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Buna bağlı olarak katılımcıların birinci aşama ya da altıncı aşamaya dâhil olmalarının, yaratıcılık düzeyi algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ile yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, yerleşim birimlerinin yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkili bir unsur olmadığını düşündürmektedir. Benzer biçimde, Gülel (2006) de araştırmasında yerleşim birimi açısından yaratıcılık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Anne eğitim durumları değişkenine göre yapılan analizler, yaratıcılık düzeyine yönelik anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, anne öğrenim durumunun bireyin yaratıcılık düzeyi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Yaratıcılık düzeyi ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenen çalışmalar (Ulaş vd., 2014; Yıldız vd, 2011) bu görüşü destekler niteliktedir. Ancak, baba eğitim durumları değişkenine göre yapılan analizler, yaratıcılık düzeyine yönelik anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda baba eğitim durumunun, katılımcıların yaratıcılık düzeyi algılarını etkilediği ifade edilebilir. Babaların eğitim durumu yükseldikçe yaratıcılık düzeyinin düştüğüne ilişkin bu bulgu, eğitim seviyesi yükseldikçe yaratıcılık düzeyinin arttığını ortaya koyan Çetingöz (2002), Dursun ve Ünüvar (2011) ve Öztunç'un (1999) araştırmaları ile çelişmektedir.

Katılımcıların algıladıkları aile ekonomik düzeyi ile yaratıcılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Buna göre, ailenin ekonomik düzeylerinin yaratıcılık düzeyini belirlemede önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu bulgulara benzer biçimde, yaratıcılık düzeyi ile algılanan aile ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu elde eden araştırmalara rastlanabilmektedir (Biber, 2006; Türkmen, 2014; Ulukök vd. 2012).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, katılımcıların yüksek düzeyde yaratıcılık düzeyi algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, hem birinci hem de altıncı aşamaya kayıtlı olan katılımcıların yaratıcılık potansiyellerinin farkında oldukları görüşü ile açıklanabilir. Bireyin toplumsal ve sanatsal gelişiminde etkili olduğu düşünülen yaratıcı drama, yaratıcılık potansiyellerinin artırılmasına da olanak tanımaktadır. Yaratıcı drama uygulamaları bireylerin düşüncülerini özgür kıldığı, kalıplardan uzak kurgulanan yaşantılardan oluşmaktadır. Özellikle canlandırma aşamasında yararlanılan rol oynama ve doğaçlama teknikleri, bireylerin zihinlerinde oluşturdukları imgelerin somut birer ifadeye dönüştürülmesine ve yaratıcılık güçlerinin sergilenmesini sağlamaktadır. Bunların yanı sıra farklı bakış açılarının ve düşünme biçimlerinin görülmesi grup çalışmalarında yaşanan etkileşimlerin doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynaklar

Adıgüzel, D. Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli, Türkiye: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul, Türkiye: Yapı Kredi Yayınları.

- Albrechts, L. (2005). Creativity as a drive for change. *Planning Theory*, 4 (3), 247-269.
- Biber, M. (2006). *Keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir, Türkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms*. London: Routledge.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir, Türkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul, Türkiye: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun M. A., ve Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (21), 110 -133.
- Gülel, G. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Pamukkale Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli, Türkiye: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülererli, N. (2014) *Öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Beylikdüzü örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul, Türkiye: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hedblom, M. (2013). *A cognition-based definition of creativity and a proposition for approaching creativity artificially*. Unpublished master thesis. Linköping, Swedish: Linköping University Cognitive Science Institute.
- İslamoğlu, A. H., ve Alniaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul, Türkiye: Beta Basım Yayım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaosmanoğlu, G., ve Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcılık engellerinin yaratıcı drama ile fark edilmesine yönelik bir araştırma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12 (1), 87-104.

- Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim: Görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara, Türkiye: Pegem A Yayıncılık.
- May, R. (2017). *Yaratma cesareti*. A. Oysal (ev.). İstanbul, Türkiye: Metis Yayınları.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünme üzerine ailenin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya, Türkiye: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Raudsepp, E. (1979). "How creative are you?", *Personnel Journal*, April, 218-220.
- Ulaş, A. H., Tedik, G., ve Sevim, O. (2014). İlkokul 4. sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 331-350.
- Ulukök, S., Sarı, U., zbek, G., ve elk, H. (2012). Fen ve teknoloji ğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi (Kırıkkale niversitesi rneği). *Journal of Research in Education and Teaching*, 1 (3), 195- 205.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi ğrencilerinin eleştirel düşünme eğitimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri, Türkiye: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, L., Zırhlıoğlu, G., Yalçınkaya, M. ve Güven, S. (2011). *Beden Eğitimi ğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem zme becerileri*. 7. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor ğretmenliği Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Zeytun, S. (2010). *Okul ncesi ğretmenliği ğrencilerinin yaratıcılık ve problem zme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir, Türkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

USING PICTURES AND MOBILE APPLICATIONS IN ESL AND ESP CLASSES /

Lect. Ozlem YAGCIOGLU

(Dokuz Eylul University School of Foreign Languages Foreign Languages Department)

1. Introduction

In the modern world, after the millenium year, language teaching and language learning materials, coursebooks and sources have increased rapidly. Students in the world have also used the internet for finding different language courses and to use different kinds of applications to have fun and to learn new words or to practice their foreign language learning skills.

Instructors who teach English as a foreign language have also taken up many different kinds of online courses or webinars to learn how to use technology effectively in their classes. Pictures have also helped instructors to create more joyful class hours. Using pictures and different kinds of mobile applications in class hours will definitely help all learners and they will attend class hours heartily and happily. The role of using mobile applications in English language education is inevitable, but students must never use their mobile phones or their applications while their instructors are teaching their courses. Using mobile applications frequently will definitely prevent learners attending the class hours regularly and most of the learners will be demotivated. Instructors will also feel themselves unhappy, if their students often use their mobile application during the class hours.

Pictures from different sources and mobile applications for learning or teaching new words should be used as warm up activities or ice-breaking activities during the class hours. If they are used at the beginning of the courses or at the end of the courses for 15 minutes, students will get more benefits from these applications.

The aim of this study is to help instructors who teach English as a second or as a foreign language to find different kinds of classroom activities with the help of pictures and mobile applications.

2. Theoretical Background

2.1. What is Picture?

According to the Merriam-Webster dictionary, the word ‘picture’ is defined as: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/picture>

1- a design or representation made by various means (such as painting, drawing, or photography)

2- a description so vivid or graphic as to suggest a mental image or give an accurate idea of something the book gives a detailed picture of what is happening

b- a mental image

3- image, copy

he was the picture of his father

she was the very picture of health

4- a- a transitory visible image or reproduction

b- motion picture

c- pictures plural : movies

The word 'picture' is also defined by the Cambridge Dictionary as:
<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/picture>

"A representation of someone or something produced by drawing, painting, or photographing. For example: He drew/painted a picture of my dog. Brian takes lots of pictures (= photographs)."

"A picture is also an image seen on a television or movie screen: For example: It's an old set, and the picture is a little fuzzy."

"A picture is also a movie. For example : It won an Academy Award for best picture."

2.2. Pictures in ELT and in ESP Classes

Pictures take important roles in foreign language education and in English language learning classes. We can use different kinds of pictures and photos according to the topics we teach. For example; pictures for adjectives, pictures for verbs, pictures for some famous quotes, pictures for the descriptions of the famous and popular places, pictures for the public signs and notices, etc.

The following website can be used for the business images, women images, nature images, technology images, food images, travel images, happy images, wallpaper images, background images, animal images, celebration images, weather images and etc. :

Unsplash: Photos for Everyone: <https://unsplash.com/explore>

The following website can be used for the business pictures and stock photos: <https://unsplash.com/search/photos/business>

The following website can be used for the women images: <https://unsplash.com/search/photos/women>

The following website can be used for the nature images: <https://unsplash.com/search/photos/nature>

The following website can be used for the technology images: <https://unsplash.com/search/photos/technology>

The following website can be used for the food images: <https://unsplash.com/search/photos/food>

The following website can be used for the travel images: <https://unsplash.com/search/photos/travel>

The following website can be used for the happy images: <https://unsplash.com/search/photos/happy>

The following website can be used for the wallpapers: <https://unsplash.com/search/photos/wallpapers>

The following website can be used for the background pictures: <https://unsplash.com/search/photos/backgrounds>

The following website can be used for the animal images: <https://unsplash.com/search/photos/animal>

The following website can be used for the celebration images: <https://unsplash.com/search/photos/celebration>

The following website can be used for the weather pictures: <https://unsplash.com/search/photos/weather>

Dreamstime is a website to find different kinds of photos, video footages, audios, free and public domain images, illustrations, vectors and blogs. Here is the website of the Dreamstime: <https://www.dreamstime.com/>

The following website is for the photos and the illustrations: <https://www.dreamstime.com/best-stock-photos>

The following website is for the videos: <https://www.dreamstime.com/stock-video-footage>

The following website is for the audios: <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-audio-music>

The following website is for the free and public domain images: <https://www.dreamstime.com/free-photos>

The following website is for the illustrations: <https://www.dreamstime.com/stock-vector-illustrations-clipart>

The following website is for the vector photos: <https://www.dreamstime.com/stock-vectors>

The following website is for the editorial images: <https://www.dreamstime.com/editorial-stock-photos-images>

Pinterest is an application which everyone can find different kinds of pictures and photos. It can be used via gmail account, facebook account or via an e-mail account. The following is the website of the Pinterest: <https://tr.pinterest.com/login/>

Shutterstock is also a website which can be used for different purposes. If you become a member of this website, you can pay less money to use the pictures, videos and the music on this website. It is illegal to use the photos, videos and the music on this website without paying any money.

The following website belongs to the Shutterstock: <https://www.shutterstock.com/tr/>

The following website can be used to find the photos: <https://www.shutterstock.com/photos>

The following website can be used to find the vector images: <https://www.shutterstock.com/vectors>

The following website can be used to find the illustrations: <https://www.shutterstock.com/search/illustrations>

The following website can be used to find the icons images: <https://www.shutterstock.com/search/icons>

The following website can be used to find the videos: <https://www.shutterstock.com/video>

2.3. What Does Mobile Application Mean?

A mobile application has been defined by the Techopedia as: <https://www.techopedia.com/definition/2953/mobile-application-mobile-app>

A mobile application, most commonly referred to as an app, is a type of application software designed to run on a mobile device, such as a smartphone or tablet computer. Mobile applications frequently serve to provide users with similar services to those accessed on PCs. Apps are generally small, individual software units with limited function. This use of app software was originally popularized by Apple Inc. and its App Store, which offers thousands of applications for the iPhone, iPad and iPod Touch. A mobile application also may be known as an app, web app, online app, iPhone app or smartphone app.

2.4. Mobile Applications For Teaching and Learning New Words

There are many different kinds of applications which can help everyone learn new words. They also help language learners practice the words they know.

The following applications have been suggested by Zetlin (2016:1): <https://www.inc.com/minda-zetlin/7-mobile-apps-that-will-dramatically-increase-your-vocabulary.html>

1. Vocabulary.com

This combined learning tool and game allows you to either learn and retain words you choose or words the app chooses for you. Vocabulary.com claims to use sophisticated algorithms to customize questions and exercises just for you.

2. PowerVocab

PowerVocab is a definition matching game similar to this quiz currently popular on Facebook, or to Free Rice. Players match words against multiple-choice definitions with the added elements of competing against other players and playing against the clock. (Android only.)

3. Magoosh Vocabulary Builder

This quiz app is similar to PowerVocab but is specifically aimed at improving scores on the GRE (Graduate Record Exam) used for entry to graduate schools. Magoosh is an online prep company that helps graduate school applicants do better on the GRE and other exams.

4. A Word A Day Widget

From the people who brought you PowerVocab, A Word A Day Widget puts a new vocabulary word on your device's home screen every day. Android only, but for iOS, try Word of the Day Widget.

5. 7 Little Words

This fun little vocabulary game gives you seven definitions and tiles with combinations of two or three letters on them that you have to arrange into the seven words. You learn as you narrow down your choices from words you do know to words you don't. I'll admit to having played many rounds of 7 Little Words myself.

6. Word to Word

This clever word association game offers you lists of words and challenges you to find the connections between them. They could be synonyms or antonyms, related words (such as "scurvy" and "liver") or elements in common phrases. Word to Word is simple to play but looks addictive to me.

7. Words with Friends

This highly successful game from Zynga (the company behind Farmville) has been around for years and still appeals. (I'm a recent convert myself.) Because the only way to win is to find uncommon words, Words with Friends forces you to learn new words although not ones you're likely to find on a GRE exam. Plus, it's a nice way to stay in touch with distant friends. Available for Windows Phone as well as iOS and Android.

8. Penny Dell Crosswords

Doing crosswords is a great way to increase your vocabulary and Penny Dell Crosswords offers a free daily puzzle. But there are many other crossword app options out there, including the venerable and challenging New York Times crosswords, if you're willing to pay for the subscription. Doing a crossword puzzle on a mobile device can be a lot more appealing than doing one with a pencil or pen--no worries about illegible letters or having to erase a wrong answer.

Except the ones suggested above, the following mobile applications can be suggested for vocabulary learning:

1- Word Crossy - A crossword game: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fillword.cross.wordmind.en&hl=tr>

Word Crossy is a puzzle game to repeat or remember the words you know.

2- Wordscapes

[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.peoplefun.wordcross &hl=en_US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.peoplefun.wordcross&hl=en_US)

This is an enjoyable word game which can help students or anyone learn new words or repeat the words they know.

3- Boatload Puzzles:

<https://www.boatloadpuzzles.com/playcrossword>

This is a free online word game to learn new words and practice problem solving skills when you play the crossword puzzle.

4- Words Of Wonders

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fugo.wow&hl=en>

Words Of Wonders is a game to learn or remember the names of the historical places in the World and to develop the vocabulary knowledge.

3. Method

3.1.1. Participants

The participants consisted of 72 (seventy two) university students at Dokuz Eylul University in the city of Izmir in Turkey. They were university students in the English Preparatory Classes Department and the first class and the second class students in the Department of Museum Studies at Dokuz Eylul University in Izmir in Turkey. Their ages ranged from 18-23.

3.1.2. Teaching Procedure:

The participants were asked to write their favourite learning habits during the 2nd week of their courses. They were also asked to write their difficulties in learning English. Different kinds of classroom activities were prepared and used for these students in their class hours.

3.1.3. Sample Classroom Activities

Using Picture Cards

Using Documentaries

Using Short Films

Using and Suggesting Different Kinds of Mobile Applications To Improve or Develop Vocabulary Knowledge

Sample Classroom Activity 1

The following classroom activity has been suggested by Pugliese (2010: 42):

Matching Pictures

This is a quiet,relaxing activity to get the students ready for English.

Be Prepared

You will need one picture per student present in the class. You will also need to cut out descriptions of the pictures and put them up on the walls. Soothing music played in the background might be a good idea.

Be Creative

Before the lesson starts, take as many descriptions of pictures as the number of students you have, and put them up on the walls of the classroom. When the students come in, give them a picture and tell them that you would like them to find the description that matches the picture. When they are ready, invite them to share their picture with their nearest neighbour, and tell each other what they liked about it.

Sample Classroom Activity 2

Pugliese (2010:42) also suggests the following classroom activity:

Picture This

Describing a picture is a classic in the language classroom. This activity adds a twist.

Be Prepared

You will need a good selection of pictures of works of art, roughly 60 for a class of 20 students. You will probably also need to teach (or recycle) language like: in the background, in the foreground, top, left, etc.

Be Creative

Put a lot of pictures of works of art on your desk.

Invite all the students to come forward and pick one picture they'd like to do some work on.

Ask them not to show the picture to anyone.

Put the students into pairs. (A and B).

Explain that the As describe the 'opposite' of the picture they've chosen, and that the Bs draw or write (see the comments below) the opposite of what they hear from the As:

- If A says : " In this painting there's a cat sitting in a tree."

- B may write : " The monkey's eating a banana" or even " There's a dog sleeping on the sofa."

Give them plenty of time for this.

When they're ready, ask them to check the Bs' description against the original. How close did they get?

Sample Classroom Activity 3

This is a picture talk activity which will help instructors who try to make their students more active and talkative in the class hours.

Students talk about the picture cards they are given. They also ask the questions behind them to each other.

Sample Classroom Activity 4

Using Arts in Teaching English As A Second Language

In this classroom activity, one of the famous pictures of a famous artist is going to be used and you are going to ask questions about this picture. Students are going to look at the picture and they are going to give answers about the colours and the appearance.

For example: Leonardo da Vinci's Painting, Mona Lisa, Gustav Klimt's Painting, The Kiss, Pablo Picasso's Painting, Guernica.

Sample Classroom Activity 5

Pictures for Adjectives

Select different kinds of pictures to teach adjectives and adverbs. For example: happy, sad, excited, surprised, etc. These pictures or photos can be chosen from different websites or from different kinds of magazines or books.

4. Objectives Of This Study:

The objectives of this academic study are as follows:

- To help students to practice English as much as possible
- To help students to develop their creativity skills
- To help students to learn new words or phrases
- To help students to speak English fluently

5. Findings

The classroom applications which were written above in this study were applied in my own teaching classes. Students in these classes were university students from the different faculties at Dokuz Eylul University and they were between the ages of 18 and 23. These applications were conducted in two different classes in the English Preparatory Classes Department at Dokuz Eylul University in Izmir, Turkey. They were also conducted in the first class and in the second class students in the Department of Museum Studies in the Faculty of Letters at Dokuz Eylul University in Izmir in Turkey. Students in these classes informed that the classroom applications helped them to learn the new words and phrases effectively. They also informed that their vocabulary knowledge improved rapidly day by day.

6. Conclusion

Students who learn English as a second language are taught different kinds of English courses in the English Preparatory Classes Departments in Turkey. Therefore these students use different coursebooks and materials for each course they attend in their departments. Although these course books and materials are excellent to use, students in these classes sometimes need different classroom activities in their classes. Students who learn English as a second or as a foreign language in their faculties also need to learn different classroom activities in their class hours.

Up to here, the definitions of the word ‘picture’ and the word ‘mobile application’ have been given. The role of using the pictures and the mobile applications in English language teaching classes has been handled. Sample classroom activities to use pictures and mobile applications have been suggested.

It is hoped that this study will help colleagues to create more enjoyable class hours. It is also hoped that the colleagues who teach English as a

second or as a foreign language or the colleagues who teach English for specific purposes will get benefits from this study.

Acknowledgments

I would like to thank all of my students who have attended my classes regularly and full-heartedly. I would like to thank all of my colleagues and directors who have given me positive energy and encouraged me to write this paper. A special thanks goes to the readers and to the editors of this symposium book.

References

- Animal Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/animal>
- A Visual Discovery Engine. Retrieved 31 March 2019 from: <https://tr.pinterest.com/login/> and <https://about.pinterest.com/en>
- Backgrounds Photos. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/backgrounds>
- Boatload Puzzles. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.boatload-puzzles.com/playcrossword>
- Business Pictures & Stock Photos. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/business>
- Celebration Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/celebration>
- Definition of Picture. Merriam-Webster Dictionary. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/picture>
- Editorial Images. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.dreamstime.com/editorial-stock-photos-images>
- Food Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/food>
- Free Audio Music. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-audio-music>
- Free Photos, Public Domain. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.dreamstime.com/free-photos>
- Free Video Fotage. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.dreamstime.com/stock-video-footage>
- Happy Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/happy>

Icons Images. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.shutterstock.com/search/icons>

Illustrations Images. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.shutterstock.com/search/illustrations>

Illustrations, Vector Graphics & Clipart. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.dreamstime.com/stock-vector-illustrations-clipart>

Meaning of Picture. Cambridge Dictionary. Retrieved 31 March 2019 from: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/picture>

Mobile Application (Mobile App). Techopedia. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.techopedia.com/definition/2953/mobile-application-mobile-app>

Nature Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/nature>

Pugliese, C. (2010). Matching Pictures. In: Burghall, M. (Edt.). (2010). *Being Creative: The Challenge of Change In The Classroom*. Chapter Two. Resources. p.42. Peaslake, Surrey: England. Delta Publishing.

Pugliese, C. (2010). Picture This. In: Burghall, M. (Edt.). (2010). *Being Creative: The Challenge of Change In The Classroom*. Chapter Two. Resources. p.42. Peaslake, Surrey: England. Delta Publishing.

Royalty Free Illustrations & Clipart and Vector. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.dreamstime.com/stock-vectors>

Royalty-Free Images, Stock Footage Clips, and Music Tracks. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.shutterstock.com/>

Royalty-Free Stock Photos, Pictures and Images. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.shutterstock.com/photos>

Stock Images. Dreamstime. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.dreamstime.com/>

Stock Vector Images and Royalty Free Vectors. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.shutterstock.com/vectors>

Stock Videos. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.shutterstock.com/video>

Technology Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/technology>

The Best Stock Images, Photos & Illustrations. Retrieved 31 March 2019 from: <https://www.dreamstime.com/best-stock-photos>

Travel Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/travel>

Unsplash: Photos for Everyone. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/explore>

Wallpapers Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/wallpapers>

Weather Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/weather>

Women Pictures. Retrieved 31 March 2019 from: <https://unsplash.com/search/photos/women>

Word Crossy - A crossword game: Retrieved 1 April 2019 from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fillword.cross.wordmind.en&hl=tr>

Wordscapes. Retrieved 1 April 2019 from: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.peoplefun.wordcross&hl=en_US

Words Of Wonders. Retrieved 1 April 2019 from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fugo.wow&hl=en>

Zetlin, M. (2016). Want a Bigger Vocabulary? Try These 7 Mobile Apps. Retrieved 1 April 2019 from: <https://www.inc.com/minda-zetlin/7-mobile-apps-that-will-dramatically-increase-your-vocabulary.html>

A MODEL FOR TEACHING PRACTICE COURSE: “CREATIVE INTERNPRIZE” PROJECT¹ /

**Asst. Prof. Dr. Rabia VEZNE - Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI –
Assoc. Prof. Dr. Bekir DİREKÇİ - Assoc. Prof. Dr. Bayram
BIÇAK - Assoc. Prof. Dr. Harun ŞAHİN**

(Akdeniz Üniversitesi)

Introduction

Teacher training is done by education faculties at higher institutions in Turkey since 1982 (Öztürk, 2009). It is an undergraduate program aiming to train teachers in their pre-service training stage in which they study on three main fields including field knowledge, professional teaching knowledge, and general culture. Clift ve Warner (1986) states that teacher training programs give time and resource for reflection of educational subjects, give student teachers a chance to have multiple perspective in teaching process, and give a chance to understand the structure and aims of the school. At the fourth year of the undergraduate program, student teachers go to local schools to do teaching practice and to implement their professional teaching knowledge. During this teaching practice, student teachers first do observation and then start teaching. According to Küçükahmet (2002), student teacher learns to whom, why, where, and how to teach in courses related to professional teaching knowledge. Teaching practice course is one of the courses given under this field. In teaching practice course, student teacher have a chance to implement thier theoretical knowledge into practice at real classes. Teaching practice course helps to train high quality teachers. It also increases the cooperation between students, effective learning, and effective feedback for students. Moreoever, student teachers learn being punctual and recognise that students have different learning styles. Gökçe and Demirhan (2005) states that the most important function of teaching practice course is that practice teachers at schools contribute the the professional development of student teachers. Teaching practice course aims to improve teaching skills, understanding the curriculum, evaluating course books, doing assessment, and sharing the practice experience with other students and supervisors (YÖK, 1998).

¹ This paper is produced by using “Creative InternPrize Project” which is coordinated by Akdeniz University and funded by the Erasmus+ Program of the European Union and Turkish National Agency. However, European Commission and Turkish National Agency cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Dursun and Kuzu (2008) underlines that the quality of teaching practice course also depends on the attitude of supervisors and practice teachers in attaining objectives of this course. However, supervisors, practice teachers, and student teachers face some problems during this teaching practice course. According to different studies, the main problems can be listed as follows:

- Getting less support from supervisors and practice teachers,
- Getting less guidance from supervisors and practice teachers,
- Not enough observing student teachers and giving feedback less,
- Poor quality of communication between student teacher and practice teacher,
- Poor quality of cooperation between supervisors, practice teachers, and student teachers.

According to Özkılıç, Bilgin, and Kartal (2008)'s study, it is found that student teachers had some problems in support of supervisor and practice teacher during the teaching practice course. Most of the studies revealed out that student teachers are getting less support from supervisors and practice teachers, and less guidance from supervisors and practice teachers. Kiraz (2002) states in his study that student cannot get enough guidance from practice teachers in the following areas: planning lesson, classroom management, teaching model, and material selection. Similarly, Karamustafaoğlu and Akdeniz (2002) did a research on student teachers implementations at schools. For this aim, authors did observation and semi-structured interviews with eight student teacher and three practice teachers. According to their findings, student teachers do less practice at laboratories, developing simple materials, and doing assessment. It is understood that they received less support and guidance from practice teachers.

There are also some studies which reveals out that there is not enough observation in teaching practice courses. According to Azar (2003), student teachers stated that they did not receive enough attention from supervisors, and supervisors did not observe them adequately and give enough feedback. These student teachers also added that supervisors did not give enough feedback to students about the files they prepared at the end of the course. In this study, practice teachers stated that they did not get enough information from supervisors.

Moreover, it is also seen in some studies that practice teachers and supervisors have not enough time to observe student teachers and give feedback to them. Eraslan (2009) found in his study that student teachers could not find enough time for teaching practice at school and did not receive feedback on their teaching practice. He added that both practice teachers and supervisors are not supportive enough to them in the process of this course and do not meet their expectations. Similarly, according to Can

(2001), supervisors do not perform training and assessment responsibilities on teaching practice courses regularly and systematically. Another study was done by Özdemir and Yıldırım (2012). They found that student teachers have some problems with the supervisors who instruct teaching practice courses and practice teachers in practice schools. The authors stated that student teachers pointed out some of their expectations from supervisors and practice teachers for the solution of these problems.

Another important problem is the communication problem between supervisors, student teachers and practice teachers. Özbek and Aytekin (2003) found that student teachers want have more effective communication with practice teachers, they want more help, and carry out the courses together.

Furthermore, there are some researchers about the cooperation between supervisors, student teachers and practice teachers, and its quality. Dallmer (2004) points out that the success of teaching practice depends on the effective communication between supervisors, student teachers and practice teachers. According to author, experiences shared between supervisors, student teachers and practice teachers and feedbacks will support the change. Gökçe ve Demirhan (2005) found that the cooperation between supervisors, student teachers and practice teachers was not sufficient, practice teachers did not give enough support in developing materials, there is a meaningful difference between the opinions of practice teachers and student teachers. Practice teachers saw themselves successful in implementation of their duties and responsibilities.

As it is listed in the paragraphs above, there are some communication and cooperation problems among student teachers, supervisors, and practice teachers. This three legs of the triangle should have a good relationship and cooperation to have an effective teaching practice course. Carlson, Kimpton, Oswald and Puglisi (2007) also states that cooperation and development of effective communication between supervisors and student teachers are other factors for achieving the aims of this course.

The aim of this study is to propose an online platform for teaching practice course to improve the cooperation and communication among supervisor, student teacher, and practice teacher.

In this study, model development method with literature review was used to propose an online platform for teaching practice course to improve the cooperation and communication among supervisor, student teacher, and practice teacher. In this sense, it is a descriptive research.

Creative InternPrize Project

Creative InterPrize, an Erasmus+ KA2 Vocational Education Strategic Partnership Project, was coordinated by Akdeniz University and funded by Turkish National Agency between 2016-2018.

Creative InternPrize was a partnership between 11 organisations including 3 vocational education and training (VET) schools, 1 VET provider, 1 adult education provider, 3 universities, 1 enterprise centre and 2 NGOs working in education and training who have come together to implement a concept based on project oriented apprenticeships and internships in the creative industries. It is a project-based work. This project work was generated by the school in partnership with local industry and players in culture, media, social work, youth and other fields and in this way it placed students in contact with the labour market.

The project work was supported by the use of a digital platform that the partners created. This platform became a common working place and cooperation between students under the instruction and mentorship of teachers and the local industry that benefited from the work of the students. This cooperation therefore not only brought VET schools closer to enterprise but also brought enterprise into the school space. The platform was available online so that students could work from home, in their own time, alone or together with others instilling in them a sense of responsibility, cooperation, autonomy and a sense of enterprise.

Teachers and students worked in a startup environment during pilot activities in the participating schools and then after the end of the project lifetime schools adopted InternPrize practice for themselves. There were two training activities for teachers in Spain and in Greece on the subject of startup and on the InternPrize methodology, use of tools and virtual workspace.

The partners created training content for teachers in VET on the subject of startup and this included resources and materials, manual and user guide of the digital platform. This training on startup is also available as an OERs supported by a Telematic University of Italy even outside the partnership and beyond the project lifetime. To supplement the training resources the partners created a video gallery of narratives of the InternPrize experiences in the school in which teachers, students and entrepreneurs shared the experience and anecdotes. They, in this manner took, part in a wide ownership exercise, and future beneficiary teachers and students learnt from real life experience of InternPrize. This was also an asset on the curriculum of the students sharing their experience in startup.

The benefits of Creative InternPrize were for a wide spectrum of student profiles including:

- gifted students who wish to explore career possibilities in the creative industry,
- students often labeled as having learning challenges due to their aptitude for the practical as opposed to formal education,
- students who have a particular creative streak possibly accompanied by a sense of entrepreneurship,
- students from any gender and geographical, cultural, religious, economic, social background given that InternPrize worked through projects generating positions and vacancies and therefore giving merit to skills and aptitudes.

Creative InternPrize looked into possibilities of implementing the methodology of bringing students in contact with enterprise through project based work experience in the creative industries in mobility projects. The partners also explored possibilities of the transfer of the InternPrize experience to other sectors outside the creative industries. The partnership was one based on track record of experience and geared on networking and sustainability beyond the project lifetime. It was oriented towards taking an active part and making a proactive contribution towards further competitiveness in the creative industries, combating of early school leaving and youth unemployment that are at the heart of the strategies of the European Union.

The objectives of this project at school education level were:

- starting a new practice in the dynamics required to establish relationships between school education and industry,
- making the creative industries part of the equation when it comes to career development of students,
- giving the student a competitive spirit by showing them that competences and skills bring about opportunity and that self taught extra curricular skills are valuable when acquired and when shared,
- generating opportunities for those students who are more oriented towards the practical and less to didactic formal education and therefore possibly labeled as having learning difficulties.

Creative InternPrize Project met all these objectives. First of all, the digital platform was used all parties including students, teachers, and companies. Therefore, this digital platform established the relationship between these three parties. Next, students learnt more about creative industries and it helped their career development by making their profile stronger. They had a chance to work in a project-based work experience which will help them for a better profile. The platform also presented a competitive environment for students, where they can show their competences and skills. They also tried to self taught extra curricular skills to be more successful in a project-based work since. Finally, students who are

labeled as having learning difficulties had to chance to show their competences and skills on the digital platform.

The objectives of this project at partner organisations level were:

- to establish the InternPrize concept as a foundation for a studio school concept. This is already being used in a number of VET schools in France as a vehicle to support students who are often seen as students with learning difficulties and who have hurdles in their integration into the labour market,
- to establish the practice of InternPrize in school at local level,
- to set the foundation for exploration of InternPrize practice through mobilities for apprenticeships or internships overseas for a project oriented mobility experience.

Creative InternPrize offered faster and more intensive learning due to the practical environment. It also aimed to be explored as a learning environment for NEETs (Young people who are not in employment, education or training) as remedial education to get them out of the cycle of unemployment. It immediately started up or changed direction of a career because students, NEETs or even possibly adult learners learn through practice and finish the experience with a job on their Curriculum Vitae. More than this the experience was in the creative industries which meant that usually the results of the project-based work done was visible and tangible and could be seen by potential future employers.

The partnership therefore developed careers in school and became a launching pad for life projects of students. This was a step forward in the efforts of VET schools to create and maintain relationships with industry that were often not easy to maintain especially in the case of the creative industry

A Model for Teaching Practice Course

The Creative InternPrize Digital Platform enables trainers, students and enterprise to work together on projects in the creative industries. It is a collaborative working space in which:

- teachers, trainers, students or entrepreneurs can start up projects that will be implemented together in an environment of cooperation and professional friendship,
- members in a creative community can up their profile and track record of work so that each one can grow and learn with others and create new notches in one's career,
- training on start-up (of career or enterprise in the creative sector) is possible in a non-formal and informal learning environment bringing in flexibility, autonomy and responsibility into the equation.

The main aim of using digital platform in Creative InternPrize Project is to make students feel more relax and find time at home or anywhere to work on their traineeship Project, to get direct feedback from their supervisors (teachers at school) and companises about their Project work. To do this, teachers open the Project on the digital platform, then students an done person from the company joins the Project work on the platform. Next, teachers can open discussions from the Discussion Board on the digital platform and give feedback to students and communicate with the company representatie and the students. More students can join to the same Project and work collaboratively.

This model can also be used for teaching practice course. Micro teaching can be used in this model. Student teachers can record 5-10 minutes of their teaching and send the link to supervisors and teachers. Then a discsussion board can be open by supervisor or paractice teacher. Students can join the discussion, and get direct feedback from them, Express themselves in a relax mood at home. It will make the communication and collaboration between supervisors, practice teachers, and student teachers. As it is seen in the studies done about teaching practice course, most of the students have the following problems in this course:

- Getting less support from supervisors and practice teachers,
- Getting less guidance from supervisors and practice teachers,
- Not enough observing student teachers and giving feedback less,
- Poor quality of communication between student teacher and practice teacher,
- Poor quality of cooperation between supervisors, practice teachers, and student teachers

By using the digital platform, some of these problems may be solved. Especially supervisors do not have enough time to observe, so they can watch recorded videos and gve feedback from their office or home. Practice teacher also can make comments on this micro teaching. Moreover, students will be not under stress and express their ideas better from online platform. This digital platform in teacher practice course will have two advantages,

- Students feel more relax while expressing their ideas about feedbacks,
- Students can get feedback for each video record so that they can have more feedback about their teaaching
- Supervisors will observe more teaching practice of the students, and give more feedback
- Supervisors, student teachers, and practice teachers will have more communciation through digital platform
- Supervisors, student teachers, and practice teachers will have more cooperation through digital platform

The digital platform is free to use, so student teachers, practice teachers, and supervisors can use it just after being a member of the platform. They can carry out as many teaching practice as they like on the digital platform. There are e-manuals in seven languages including Turkish and English on the Creative InternPrize Project web site (<http://creative.internprize.eu/>) which shows how to use the digital platform. The Creative InternPrize Digital Platform is accessible from the Members Area of the project web-site. To reach the digital platform, potential users should be a member of the Creative InternPrize from this link <http://creative.internprize.eu/member/login?returnURL=http://creative.internprize.eu/Home/Dashboard>

Discussion and Conclusion

The aim of this study is to propose a digital platform which is developed by Creative InternPrize Project, an Erasmus+ KA2 Vocational Education Strategic Partnership Project, for teaching practice course to improve the cooperation and communication among supervisor, student teacher, and practice teacher.

One of the advantages of using digital platform in teaching practice courses may be that it makes communication between users more effective and better. According to the studies done by different researchers, it is seen that there is some communication problem between supervisors, practice teachers, and student teacher, which can be solved by using the digital platform. Gökçe and Demirhan (2005) stated that the cooperation among the teacher candidate, mentor and the teaching staff is not at enough level, the mentors do not support the teacher candidates in the process of developing lesson plans and materials, and there is a meaningful difference between the views of the mentors and the teacher candidates. The study of Baştürk (2009) has also similar findings. The author's findings revealed that there were difference among student teachers in the quantity of hours taught in one semester because arbitrary applications of mentors. He added that nearly half of pre-service teachers didn't talk with their mentors about their lessons plans before their teaching. Baştürk added that the efficiency of Teaching Practice Course depends on the nature of the relationship between mentors and student teachers and the process experienced by student teachers.

Similarly, Eraslan (2008) did a research to discuss the experiences of student teachers about teaching practice course. According to this study, supervisors and practice teachers did not act responsible and put the interest and commitment needed. Thus, student teachers gained more negative experiences such as making reluctant to the teaching as a profession or developing a negative attitude towards teaching rather than positive ones. On

the other hand, a few student teachers who worked with trained and experienced supervisors and practice teachers had good experience such as practicing teaching in real school situations and feeling like a teacher of the class.

There are also many studies about the problems especially in providing sufficient feedback by supervisors and practice teachers to student teachers as a result of their presentation in various classes. Paker (2008) also did a study on the problems of student teachers regarding the feedback of university supervisors and mentors during teaching practice. The results of his study show that student teachers complain most about insufficient feedback concerning their planning a lesson and presenting it in the classroom. Accordingly, Eraslan (2009) did another study to investigate the opinions of prospective mathematics teachers in Teaching Practice course taken at the last semester of the teacher education program. The findings revealed that there exist not enough opportunities for practice teaching and little or no feedback from their practice teachers.

As a conclusion, it is seen that teaching practice course needs a digital platform or a similar model to have a better and effective cooperation and communication between student teachers, supervisors, and practice teachers. Using the digital platform of creative InternPrize and micro teaching will be a solution to have more effective and useful teaching practice courses.

References

- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları, *Milli Eğitim Dergisi*, (159). Retrieved March, 07, 2019 from http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/azar.htm adresinden 07.03.2019
- Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers' opinions. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.
- Can, N. (2001). Öğretmenlik uygulamasının düzenlenmesi ile ilgili yeni düzenlemenin getirdikleri ve yaşanan sorunlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1-18.
- Carlson, J. A. K; Kimpton, A.; Oswald, L. & Puglisi, L. (2007). University/schools partnerships in teacher education programs. *Physical and Health Education, Summer*, 6-11.
- Clift, R.T. & Warner, A.R. (1986). University Contributions to the Education of Teachers. *Journal of Teacher Education*. March-April: 32-35.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles. *Curriculum Inquiry*. 34(1), 29-45.

- Dursun, Ö. Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 159-178.
- Eraslan, A. (2008). Faculty-school partnership programme: prospective mathematics teachers' reflections on school practice course. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34: 95-105.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 207-221.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38(1): 43-71.
- Özdemir & Yıldırım (2012). The effects of teaching practice course on Professional development of student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 46 (2012), 2550-2555.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., Kartal H. (2008). Evaluation of Teaching Practice Course According to Opinions of Teacher Candidates. *Elementary Education Online*. 7(3), 726-737.
- Öztürk, C. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve eğitimi. A. Oktay (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. (pp. 303-332). Ankara: PegemA Yayınları.
- Karamustafaoğlu, O. & Akdeniz, A. R. (2002). Fizik öğretmen adaylarının kazanmaları beklenen davranışları uygulama okullarında yansıtabilme olanakları. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, ODTÜ-Ankara. [Online]:<http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/ozetler.htm>
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(1), 183-196.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Nobel Yayınları 4. Baskı, Ankara.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (23)132.
- Tezel-Özbek, Z., & Aytekin, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinde

memnuniyet durumları üzerinde bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284 (2), 31-39.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği* YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

“ARKADAŞLIK SINIFTA KALMASIN.”: HABABAM SINIFI FİLMLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ARKADAŞLIK DEĞERİNE İLİŞKİN ALGILARINA ETKİSİ /

Nergiz KORUOĞLU - Melis GÜNSU - Zeynep Sude SEL

(Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi Balıkesir)

1. Giriş

Değer, insanı insan yapan; davranışları anlamlandıran ve geliştiren; ilişkilerimize yön veren; inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgudur. Türkçe sözlüğe göre değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılıktır (Türk Dil Kurumu, 2005). Bu değerlerden biri de “arkadaşlıktır”. Günümüzde, görsel dünyanın bizlerde duygusal ve ahlaki etkileri inkâr edilemez düzeydedir. Görsel öğeler bizlere sunulurken mesaj iletimini de yapmaktadır. Sunulanlar algılanırken kodlanmış mesajlar da izleyiciye ulaşmaktadır. Karşılaşılan duruma göre içinde bulunduğumuz anda; davranışımızın nasıl olacağı sorununa bu şekilde çözüm önerileri sunar (Kolker, 2009, s. 215).

En yaygın kitle iletişim araçlarından olan film ise, herkese kolayca hitap edebilen, hareketli resim, söz ya da yazı ve müzikle oluşmuş bir anlatım olanağı verir (Onaran, 1968, s. 7). Bu bağlamda, gençlerimizin bilinçlenmesinde, olumlu kalıcı arkadaşlıklar edinmelerinde katkı sağlayacak filmlerden geniş ölçüde yararlanmalıdır. Çünkü etkileyici bir film, uzun yıllar boyunca insan belleğinden silinmez (Budak, 1986, s. 15). Böylece arkadaşlık ilişkilerinin oldukça yoğun işlendiği filmler gençlerde uyandırdığı etkileri ve onlara olan yansımaları konusunda değerlendirilmelidir.

Yapılan çalışmalar, iyi kurgulanmış filmlerin gençlerde bıraktığı bilişsel, duyuşsal ve devinimsel etkisinin yadsınamaz olduğunu göstermektedir. Birkök (2008) sinemanın; tutum ve davranışlar üzerindeki etkisinden bahsetmektedir. Ona göre sinema “davranış modelleri” oluşturmaktadır. Bu bağlamda Hababam Sınıfında işlenen arkadaşlık değerlerinin gençlerde olumlu davranışlar oluşturacağı düşünülmektedir. Kamat (2012), filmlerin “hipnotik” etkisinden ve izleyenlerin filmin kahramanlarını taklit edeceklerinden bahsederek, araştırmamızda bize yol göstermektedir. Uçak Şimşek (2003), grup yaşantısı değerlendirmelerinde, genelde bu yaşantı yardımıyla, katılımcıların filmleri kendi kişisel gelişimlerine dönük olarak izleme becerisi kazandıklarını ifade etmektedir. Çalışma katılımcıların kişilerarası ilişkilerini olumlu yönde yeniden düzenledikleri, kendilerini daha iyi tanıdıkları, bu yaşantının işlevsel olmayan düşünceleriyle başa çıkmada ve yaşama karşı olumlu bakış açısı geliştirmede büyük ölçüde yardımcı olduğunu belirterek, çalışmamızı yönlendirmede katkı sağlamaktadır.

Birkök (2008)'e göre, sinema film aracının, bir eğitim alanının amacına uygun şekilde düzenlenerek rahatlıkla kullanılabilir. Entellektüel olarak öğrencileri birleştirmede potansiyel sağlamaktadır (Marcus, 2004). Uçak Şimşek' in (2003), film terapisi uygulaması ile bireylerin davranışlarında iyimserliğin geliştiği yönünde bulgular mevcuttur. İnce Yakar (2013) , yaptığı araştırmaların sonucunda, filmlerin öğrencilerin arkadaşlık değeri yönünden olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.1. Araştırmanın Önemi

İnsan hayatının en fırtınalı dönemi olan ergenlikte gençlerin duygu ve düşünceleri çevresel faktörlerden çok fazla etkilenecek değişim gösterir. Karşılarına çıkan doğru örnekler onların kişiliklerinin sağlam temellere oturmasında etkindir. İzlenen filmlerden aldıkları ana fikir hayatlarında ve değer yargılarında izler bırakır. Bu yüzden öğretmenlerin seminer dönemlerinde bile izlemesi gerektiğine inanılan Hababam Sınıfı filmlerinin izlenmesi arkadaşlık değerlerinin şekillenmesinde alternatif bir yöntemdir. Alan yazın incelendiğinde sinemanın çeşitli boyutlarda insan algısı üzerindeki etkisinin ele alındığı araştırmalar yer almaktadır. Ancak okul temalı filmlerin arkadaşlık değerlerine etkilerinin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma Hababam Sınıfı filmlerinin arkadaşlık değeri yönünden analiz edilerek öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin algılarının tespit edilmesi açısından bir ilktir. Akranların mizah anlayışının birbirlerine yakın olduğu ve izlenen sahnelerden verilmek istenen mesajların aynı kuşaklar arasında benzer olabileceği düşünülerek bu çalışmada, Hababam Sınıfı sahneleri derslerde kullanmak üzere hazırlanmıştır. Yapılan çalışma, öğrencilerin eğlenerek ve kalıcı arkadaşlık değerleri kazanması adına ilgili literatüre katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “Hababam Sınıfı” filmlerinin arkadaşlık değeri yönünden analiz edilerek öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin algılarının tespit edilmesidir.

1.3. Araştırmanın Problemi

“Hababam Sınıfı” filmleri 9. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık değerlerine ilişkin algılarını nasıl etkilemektedir?

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin gerçekleştirilen görüşmelerde gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

2. Yöntem

Çalışmada öncelikle konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ardından Hababam Sınıfı serisinin 6 filmi dikkatle izlenerek arkadaşlık

değeri ile ilgili sahneler kaydedilmiştir. Bu sahnelerin arkadaşlık değeri ile ilgili olan temaları bulunmuştur. Kaydedilen sahneler derste kullanılmak üzere etkileşimli tahtaya aktarılmıştır. Film sahneleri izlenmeden önce ve izlendikten sonra öğrencilerden arkadaşlık kavramı hakkındaki düşüncelerini resim çizerek dile getirmeleri istenmiştir. Konuşma ve yazmanın yanı sıra çizim de öğrencilerin çeşitli kavramlara yükledikleri değerleri tespit etmek açısından başvurulacak yöntemlerden birisidir. Uygulamanın ardından çalışmaya katılan öğrenciler arasından seçilen 15 öğrencinin izlenen sahnelerle ilişkin görüşleri ve arkadaşlık metaforları alınmıştır. Metaforlar insanların bir düşünceyi anlatabilmesi için yaygın olarak kullandıkları bir yapıdır (Pratte, 1981, Akt. Gültekin, 2013).

Bu çalışma izlenen sahnelerin arkadaşlık değeri üzerindeki etkilerini ayrıntılı olarak betimlemeyi amaçladığından nitel bir çalışmadır. Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması bir duruma ilişkin olay ya da sürecin sınırlı sayıda örnekleri ile her yönüyle incelenmesidir (Çepni, 2012). Bu çalışmada sınırlı sayıda öğrencinin “Hababam Sınıfı” filmlerinin arkadaşlık değeri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlanması, durum çalışmasının benimsenmesinde etkili olmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında Marmara Bölgesi’ndeki bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında seçilen sahneler; özellikle ergenlik döneminin en fırtınalı olduğu; arkadaşlık ve diğer olguların kalıcı yerleşmeye geçtiği yaş grubundan dolayı, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 18 erkek, 15 kızdan oluşan 33 kişilik 9. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu öğrenciler arasından rastgele seçilen 8 kız, 7 erkek olmak üzere 15 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin resimleri (öğrenci ürünleri), metaforları ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında öncelikle araştırmanın problemine yanıt olabilecek şekilde ilgili literatür taranarak olası sorular belirlenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu içerik-kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu Ek A’ da yer almaktadır.

Uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen form aynı yaş grubundaki diğer bir 9. Sınıf öğrenci grubuna Hababam Sınıfı filminden kesilen aynı sahneler izletilerek uygulanıp pilot çalışması yapılmıştır.

Hazırlanan sorular rastgele seçilen 8 kız, 7 erkek olan 15 kişiye derinlemesine görüşme tekniği tercih edilerek sorulmuştur. Derinlemesine görüşme tekniğinin tercih edilme nedeni; az sayıda katılımcının deneyim, görüş ve düşünceleri hakkında detaylı bilgi istemesidir. Öğrencilerin onayı ile görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Bu araştırmada temel veri kaynağını 1975-1981 yılları arasında çekilen “Hababam Sınıfı” filmleri oluşturmaktadır.

Film	Çekim Yılı	Yönetmeni
Hababam Sınıfı	1975	Ertem Eğilmez
Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı	1976	Ertem Eğilmez
Hababam Sınıfı Uyanıyor	1977	Ertem Eğilmez
Hababam Sınıfı Tatilde	1978	Ertem Eğilmez
Hababam Sınıfı Dokuz Doğuruyor	1979	Kartal Tibet
Hababam Sınıfı Güle Güle	1981	Ertem Eğilmez

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler nitel veri çözümleme sürecine uygun olarak sırası ile betimsel çözümleme, sistematik çözümleme ve yorumlama aşamalarından geçirilmiştir. Betimleme sürecinde ses kayıtları her öğrenci için transkript edilmiştir. Sistematik çözümleme sürecinde veriler sınıflandırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Verileri anlamlı kıla- cık temalar ile kavramlar belirlenip tablo haline getirilmiştir. Tematik kodlamada, ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarının saptanması ve buna göre birbirleriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek tür- den temaların belirlenmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde araştırmacıların yanı sıra alan uzmanı iki kişinin de ortak te- maları incelenmiş olup temaların tutarlılığı ortaya koyulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum: Bu bölümde Hababam Sınıfı filmlerinin öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin algılarına etkilerinin bulguları su- nulmuştur.

3.1. Resimlerden elde edilen bulgular ve yorumları:

Tablo 1: Hababam Sınıfı filmlerinin izlenmeden önceki öğrencilerin arkadaşlık kavramına duygusal bakışlarının çizimlerinden elde edilen tema, alt tema ve frekansları

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Olumsuz duygu	Çıkar gütmeye	2
Olumlu duygu	Sevgi	5
	Yardımlaşma	8
	Birlik ve beraberlik	8
	Beraber eğlenme	10

Tablo 2: Hababam Sınıfı filmleri izlendikten sonra öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin resimlerinden elde edilen tema, alt tema ve frekansları

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Olumlu duygu	Beraber eğlenme	5
	Sevgi	8
	Yardımlaşma	8
	Birlik ve beraberlik	12

Tablo 2’den görüldüğü gibi “Hababam Sınıfı” filmleri öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin algılarında değişme olduğunu göstermektedir. Öğrenciler arkadaşlığı beraber eğlenme olarak algılayarak film sahnelerini izledikten sonra birlik ve beraberliğe vurgu yapmışlardır.

3.2. Metaforlardan elde edilen bulgu ve yorumlar

Tablo 3: Arkadaşlık değerine ilişkin metaforlardan elde edilen tema, alt tema, kod ve frekanslar

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans (f)
Olumlu duygu	Çıkar gütmeme	Gölge	1
	Yardımlaşma	Ev, kıvılcım	2
	Birlik ve beraberlik	Su, sonsuz sevgi, pusula, duvar, olimpiyat halkaları, deniz	6
	Samimiyet	Güneş, tomurcuk, gökkuşağı, oksijen, ip, deniz	6

Tablo 3’ten görüldüğü gibi öğrencilerin metaforları arkadaşlık değerini daha çok birlik ve beraberlik ile samimiyet olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Birlik ve beraberlik temasına ilişkin Ö.7’nin metaforu aşağıdaki gibidir: “*Arkadaşlık, olimpiyat halkaları gibidir. Çünkü tek biri dahi kopsa kimliğini kaybeder.*”

3.3. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar

Tablo 4: Öğrencilerin arkadaşlık kavramı ile ilgili görüşlerinden elde edilen tema, alt tema ve frekansları.

Tema	Alt Tema	Frekans(f)
Arkadaşlık değerine ilişkin bakış açısı	Çıkar gütmeme	1
	Beraber eğlenme	3
	Fedakârlık	3
	Sevgi ve saygı	4
	Paylaşma	9
	Birlik ve beraberlik	10
	Samimiyet	10

Tablo 4 incelendiğinde “Arkadaşlık değerine ilişkin bakış açısı” temasında 1 öğrenci arkadaşlığı çıkar gütmeme olarak tanımlarken; 3’er öğrenciden oluşan iki grup ise beraber eğlenme ve fedakârlık ifadelerini kullanmıştır. 4 öğrenci arkadaşlık değerine ilişkin sevgi ve saygı vurgusu yapmış; 9 öğrenci ise arkadaşlığı paylaşmak olarak ifade etmiştir. 10 öğrenci arkadaşlığın birlik ve beraberlik olduğunu diğer bir 10 öğrenci de arkadaşlığın aileden de öte olduğunu; zor anında ilk aklına gelen kişi olarak arkadaş kavramını açıklamıştır.

Tablo 5: Öğrencilerde Hababam Sınıfı filmlerinin arkadaşlık değerine etkisine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve alt tema ile frekans değerleri.

Tema	Alt Temalar	Frekans (f)
Hababam Sınıfı filmlerinin arkadaşlık değerine etkisi	Arkadaşlık değerine ilişkin unutulmuş farklı boyutları hatırlama	4
	Arkadaşlık değerine ilişkin kendi düşüncelerini sahnelerde bulma	5
	Arkadaşlığın farklı yönlerini keşfetme	8

(Not: Bir kişi birden fazla görüş belirtmiştir.)

Tablo 5’den görüldüğü gibi “Hababam Sınıfı filmlerinin arkadaşlık değerine etkisi” temasına ilişkin 4 öğrenci unuttuğu değerleri hatırlama yönünden Hababam Sınıfı filmlerini iyi ki izlediğini belirtmiştir. Özellikle çıkar ilişkisi olmaması gerektiğini; her şeyi birlikte yapmayı unuttuklarını aslında birlik ve beraberliğin arkadaşlık değerlerini güçlendireceğini dile getirmişlerdir. 5 öğrenci filmlerdeki arkadaşlığın düşünceleri ile örtüştüğünü özellikle fedakârlık, birbirine destek olmak, iyi niyet ve birbirini sevmek kavramlarında aynı düşünceleri yaşadığını ifade etmiştir. 8 öğrenci ise Hababam Sınıfı filmlerindeki arkadaşlık ilişkilerinin arkadaşlık düşüncelerini geliştirdiği vurgusunu yapmıştır. Ö. 5 konuya ilişkin görüşünü şöyle ifade etmektedir:

“Arkadaşlığın düşündüğümde daha derin ve anlamlı bir bağ olduğunu düşündürdü. Şimdilerde böyle arkadaşlıkların neredeyse hiç kalmadığını fark ettim. Arkadaşlığın her şeyi birlikte yaşamak olduğunu anladım.”

Tablo 6: Öğrencilerin arkadaşlık değerleri ile Hababam Sınıfı filmindeki değerlerin örtüşmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve alt temalar ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Frekans (f)
Örtüşme	Hem olumlu hem olumsuz görüş	1
	Olumsuz görüş	6
	Olumlu görüş	8

Hababam Sınıfındaki arkadaşlık değerleri kendi arkadaşlık değerlerimizle örtüşüyor mu sorusuna hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren öğrenci kategorisinde görüşü incelenen Ö. 4 arkadaşlık değerlerinin büyük oranda örtüştüğünü ama Hababam Sınıfındaki arkadaşlığın daha samimi olduğunu dile getirmiştir. 6 öğrenci soruya olumsuz görüş bildirmiştir. Özellikle günümüzde arkadaşlıkların çıkar ilişkisine dönüştüğünü, samimiyetsizliğin ön planda olduğunu, güven, sevgi ve saygının azaldığını belirtmiştir. Ö. 8: “*Hababam Sınıfı’ndaki gibi bir arkadaş ortamına sahip olmak isterim.*” ifadesini kullanmıştır. 8 öğrenci örtüştüğü yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Bu konuda Ö.1: “*Evet. Arkadaşlık benim için ne ifade ediyor ise filmde de bu değerler iyi bir şekilde vurgulanmış.*” ifadesini kullanırken; filmdeki olayların hayatın içinden yaşananlar olduğunu söyleyen öğrencilerin yanı sıra Ö. 3: “*Örtüşüyor ama çoğu arkadaşlık Hababam Sınıfı filmindeki gibi değil. Bu değerleri kaybediyoruz. Keşke bütün arkadaşlıklar öyle kalsaydı.*” cümlelerini kurmuş ve filmdeki gibi arkadaşlıklar yaşamak istediğini vurgulamıştır.

Tablo 7: Hababam Sınıfındaki bireylerin arkadaşlık ilişkileri hakkındaki öğrenci görüşlerinden elde edilen tema ve alt temalar ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Frekans (f)
Öğrencilerin filmdeki bireylerin arkadaşlık ilişkilerine bakışları	Yanlış durumlar	4
	Doğru durumlar	15

(Bir kişi birden fazla görüş belirtmiştir.)

Hababam Sınıfı’ndaki bireylerin arkadaşlık ilişkilerine bakışları hakkında 4 öğrenci yanlış olarak değerlendirdikleri durumlardan bahsetmiştir. Öğrencilerden 1 tanesi yeni gelen öğrencilere kötü ve ağır şakalar

yapmalarını doğru bulmadığını dile getirmiştir. 1 öğrenci ise bazı takılan lakapların o kişiyi kötü etkileyebileceğini ifade etmiştir. 2 öğrenci ise yanlış olarak sadece sonu kötü yerlere gidebilecek şakalar yapmalarının iyi olmadığını dile getirmiştir.

15 öğrenci doğru durumlara çeşitli ifadeler kullanmıştır. Öğrencilerden 5 tanesi hata yaptıklarında birlikte düzeltmeye çalışmaları, her şeylerini birbirleriyle paylaşmaları ve en önemlisi de birbirlerini unutmamalarından bahsetmiş; 3 tanesi; kendi aralarında birbirlerine şakalar yapıp üzebilirken dışarıda hep bir bütün olduklarına dikkat çekmiştir. 4 öğrenci birlik ve beraberliklerinin çok güzel olduğunu belirtmiştir. 3 öğrenci birbirlerine son derece bağlı olduklarını, birbirlerini desteklediklerini hatta birbirleriyle dalga geçseler dahi darılma olayını yaşamadıklarını söylemişlerdir.

Tablo 8: Hababam Sınıfı filmindeki gibi bir arkadaş ortamında bulunmanın etkileri hakkındaki tema ve alt tema ile frekans değerleri

Tema	Alt Tema	Frekans (f)
Hababam Sınıfı arkadaş ortamının etkileri	Dezavantajları	2
	Avantajları	13

“Hababam Sınıfı arkadaş ortamının etkileri” temasına ilişkin 2 öğrenci filmlerde sigara kullanımının çok sık yer aldığını; espriyle karışık sigaraya özentili ortamı oluşturduğunu ifade etmiş ve bu olayın yanlış sonuçlara neden olabileceğine vurgu yapmıştır. 13 öğrenci ise arkadaşlık ilişkilerine katkıda bulunduğunu belirtirken; bunlardan 4 tanesi arkadaşlık ilişkilerini Hababam Sınıfı ile tekrar gözden geçireceğini, arkadaşlığın ne kadar güzel bir kavram olduğunu söylemiştir. 3 tanesi zor anlarında arkadaşlarının yanında olduğunu bilmenin güzelliğini filmleri izlerken yaşayıp; bu hissin çok önemli olduğunu dile getirmiştir. Arkadaşları ile anlaşmazlıklarında daha olumlu olmaya çalışacağını dile getirmiştir. Öğrencilerden 3 tanesi çok eğlenen, her durumda birbirlerine sahip çıkan arkadaş ortamını Hababam Sınıfında gördüğünü ve bu durumun çok hoşlarına gittiğini belirterek arkadaşlıklarında bu sahneleri hatırlayıp birbirleri ile güzel vakit geçirmeyi amaçlayacaklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden 3’ü filmi izledikten sonra hayata ve arkadaşlarıyla yaşadığı olumsuzluklara daha olumlu, mantıklı yaklaşacağını; filmlerin pozitif bir enerji verdiğini; aslında umutsuzluk ve karamsarlığın hiçbir işe yaramadığını belirtmiştir.

Sonuç ve tartışma

Bu çalışma “Hababam Sınıfı” filmlerinin arkadaşlık değerleri yönünden analiz edilerek öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin algılarının tespit edilmesi amacıyla 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerden arkadaşlık kavramı ile ilgili hissettiklerini resme aktarmaları istenmiştir. İkinci aşama olarak Hababam Sınıfının 6 bölümü izlenmiş ve arkadaşlık değerini konu alan sahneler kesilip kaydedilmiştir. Kaydedilen bu sahneler 33 kişilik 9. Sınıf öğrencilerine izletilmiştir. Üçüncü aşamada ise öğrencilerde filmlerin arkadaşlık değerine ilişkin algılarına etkisini belirlemek amacıyla resimler, metafor ve görüşme olmak üzere üç yöntem kullanılmıştır. Bu aşamada 33 öğrenciden film sahneleri izlendikten sonra tekrar arkadaşlık kavramı ile ilgili hissettiklerini resmetmeleri istenmiştir. Resimlerin yorumlanması sonucunda öğrencilerin birlik ve beraberlik değerini ön plana çıkardıkları; arkadaşlığın sadece beraber eğlenme değil de sevgi, yardımlaşma, birlik ve beraberlik olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Özellikle film sahneleri izlenmeden önce 2 öğrencinin arkadaşlığı çıkar gütmeye olarak resmetmeleri; film sahneleri izlendikten sonra bu düşüncenin birlik ve beraberliğe yönelmesi Hababam Sınıfı filmlerinin bıraktığı olumlu etkiyi göstermektedir. 33 öğrenciden rastgele seçilen 15 öğrencinin metafor ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşleri tespit edilmiştir. 15 öğrenci ile gerçekleştirilen bu aşamada öğrenci görüşleri; arkadaşlık değerine ilişkin bakış açısı, Hababam Sınıfı filmlerinin arkadaşlık değerine etkisi, örtüşme, öğrencilerin filmdeki bireylerin arkadaşlık ilişkilerine bakışları, Hababam Sınıfı arkadaş ortamının etkileri olmak üzere 5 başlık altında ele alınmıştır. Arkadaşlık değerine ilişkin bakış açısından elde edilen sonuçlara göre öğrenciler arkadaşlık kavramını birlik ve beraberlik, paylaşma, sevgi, dayanışma, fedakârlık ve çıkar gütmeme olarak tanımlamıştır. Yapılan çalışmalarda da arkadaşlığın özgüven, destek, samimiyet ve sadakat gibi bileşenleri açıklanmış ve bu özellikler arasındaki bağlantılar incelenmiştir (Berndt & Keefe, 1995). Bunun yanı sıra Ladd ve diğerleri (1996) arkadaşlığı, arkadaşlık süreci ve arkadaşlık koşulu olmak üzere ikiye ayırmış; arkadaşlık sürecini arkadaşlığın kalitesini etkileyen ilişkilerin gözlenebilir özellikleri olarak tanımlarken; arkadaşlık koşulunu da güvenme, inanma, samimiyet, arkadaş sevgisi ve destek gibi arkadaşlığın sağladığı faydalar olarak tanımlamıştır.

Hababam Sınıfı filmlerinin arkadaşlık değerine etkisi açısından elde edilen sonuçlar, Hababam Sınıfı sahnelerinin öğrencilerde olumlu etkiler bıraktığı yönündedir. Sahneler izlendikten sonra öğrenciler filmlerin arkadaşlık düşüncelerini geliştirdiğini, var olan düşünceleri kuvvetlendirme ve unutulmuş değerleri hatırlatma bakımından çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Filmler bireyin sahip olduğu değerlerde, bu değerlerin

muhafaza edilmesinde veya değişmesinde, farklı bakış açılarının oluşturulmasında etkili olabilir. Bunların yanı sıra; dikkatleri belirli sorunlara ve çözümüne çekerek kişilerin algıları üzerine yönlendirmede ve sınırlandırmada bulunabilmektedir (Edward s. Herman 2004).

Örtüşme başlığı altında öğrenciler arkadaşlık değeri ile Hababam Sınıfındaki değerleri karşılaştırdığında elde edilen sonuçlar; aslında istedikleri arkadaşlık değerleri ile aynı olduğunu ama yaşadıkları ilişkilerin filmdeki gibi olmadığını ve filmlerdeki gibi arkadaşlık ilişkisi istediklerini göstermektedir. Bu bağlamda Hababam Sınıfı filmlerinin öğrenciler tarafından izlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Model alma veya özdeşleşme ergenler arasında en çok kullanılan öğrenme yöntemlerinden birisidir. Filmdeki karakterlerle kendini özdeşleştirerek bir anlamda onun yaşadığı dünya ile etkileşimini artırmaktadır. Karakterlerin davranışları ve izlenenler ergen tarafından içselleştirilir (Diken, 2010). Gençlerin değerleri veya görüşleri filmler içerisinde yeniden görüldüğü zaman; duygusal tepkiler ortaya koyarak değerler dramatik bir biçim altında sunulduğunda ki özellikle gencin ilgisi ve yakın gereksinimleriyle bağ kurulduğunda filmlerin etkisi yadsınmaz. Çalışmamızda da Hababam Sınıfının bu etkileri öğrencilerde net olarak gözlemlenmiştir. Düşünce ve algıların sosyal yaşam içerisinde gerçekleşen diyaloglar, etkileşimler ve fikir alışverişleri doğrultusunda şekillendiğini belirten Ernest (1995) filmlerin önemli bir etkiye sahip olduğunu belirterek çalışmamızı desteklemektedir.

Öğrencilerin filmdeki bireylerin arkadaşlık ilişkilerine bakışları başlığı; öğrencilerin filmlerden ciddi anlamda olumlu mesajlar aldığını göstermektedir. Hatalarını birlikte düzeltmeye çalışmaları, paylaşım ve birbirlerini her durumda hatırladıklarını, kendi aralarında şakalar yapıp birbirlerini üzebilirken, darılma olayını uzun süreye yaymadıklarını dışarıda bir bütün olarak kenetlendiklerini söylemeleri dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler filmlerde lakap takma olayını beğenmediklerini, sonu kötüye gidebilecek şakaları doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan Hababam Sınıfı filmlerinin izlenmesi öğrencilerde olumsuz davranışların da tespit edilmesi açısından önem kazanmıştır. Sınıf ortamında bu olumsuzlukların dile getirilmesi lakap takma ve kötü şakalardan hoşlanmayan öğrencilerin gerekli açıklamaları yaparak kendilerini ifade etmelerine imkân sağlamıştır. Bu durum eğitim ortamında bu tarz filmlerin doğru şekilde düzenlenerek kullanıldığında olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Bulgularımızla aynı doğrultuda sonuçlar elde eden Birkök (2008), sinemanın tutum ve davranışlar üzerindeki etkisinden bahsetmiş ve sinemanın davranış modelleri oluşturduğunu ifade etmiştir. Uçak Şimşek (2003), izlenen filmler ile kişilerin ilişkilerini olumlu yönde yeniden düzenlediklerini, kendilerini daha iyi tanıdıklarını,

yaşama karşı olumlu bakış açısı geliştirmede büyük ölçüde yardımcı olduğunu belirterek çalışmamızı desteklemektedir.

Hababam Sınıfı arkadaş ortamının etkileri temasında sadece 2 öğrenci sigara kullanımının yer almasından rahatsızlığını dile getirmiş ve bu durumun sigara içmeye özendireceğini belirtmiştir. Bunun dışında öğrenciler film sahnelerinin yararlı olduğunu, kendi arkadaş ortamlarındaki hataları filmleri izleyerek çok daha net olarak gördüklerini, bu hataları arkadaşlıklarını kuvvetlendirmek adına en kısa sürede düzelteceklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda Hababam Sınıfı filmlerinin arkadaşlık kavramında olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Öneriler

1-Bu çalışma “Hababam Sınıfı” filmlerinin öğrencilerdeki arkadaşlık değerine ilişkin algılarındaki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Aynı filmler öğrencilerde kazandırılması beklenen farklı değerlere yönelik algılarını nasıl etkilediğine ilişkin gerçekleştirilebilir.

2-Benzer konularda çalışmayı planlayan araştırmacılara arkadaşlık değerine ilişkin benzer filmlerin bu değere etkilerini incelemeleri önerilebilir.

3-Çalışmada elde edilen Hababam Sınıfı filmlerinin doğurabileceği olumsuz sonuçları (örneğin sigara içme) göz önüne alınarak yeni nesile uygun ve bu olumsuz durumlar çıkarılarak arkadaşlık değerleri üzerine yeni filmler çekilebilir.

Kaynakça

- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri bildirisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-10.
- Budak, M. (1986). *Sinema Yazıları*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Ed.). *Peer Relationships in child development* (s. 15-45). New York: Wiley.
- Bülent Diken ve Carsten Bagge Laustsen, *Filmlerle Sosyoloji*, (Çev.: Sona Ertekin), Metis Yayınları, İstanbul 2010, s. 28
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Edward s. Herman, Medyada İkiyüzlülük, (Türkçesi: Nur Nirven), Chi-yi yazıları, İstanbul 2004, s. 100-101
- Eğilmez, E. (Yönetmen). (1975). Hababam Sınıfı. Türkiye: Arzu Film.
- Eğilmez, E. (Yönetmen). (1976). Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı. Türkiye: Arzu Film.
- Eğilmez, E. (Yönetmen). (1977). Hababam Sınıfı Uyanıyor. Türkiye: Arzu Film. Eğilmez,
- E. (Yönetmen). (1978). Hababam Sınıfı Tatilde. Türkiye: Arzu Film.
- Eğilmez, E. (Yönetmen). (1981). Hababam Sınıfı Güle Güle. Türkiye: Arzu Film
- Ernest, P. (1995). The one and the many, constructivism in education, Lawrence Erlbaum NJ, US.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. Eğitim ve Bilim (Education and Science),38, No 169.
- İnce Yakar, H. G. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: Tarihsel bir değerlendirme, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,10(1)-19, 21-36.
- Kamat, P. (2012). Short Essay on the Impact of Films. PreserveArticles.com. Retrieved July 8, 2014, from <http://www.preservearticles.com/2012011821120/short-essay-on-the-impact-of-films.html>.
- Kartal T. (Yönetmen). (1978). Hababam Sınıfı Dokuz Doğuruyor. Türkiye: Arzu Film
- Kolker, R. (2009). Film Biçim ve Kültür. (Çev: Ertınaz, F., Güney, A. & Özen, Z.) Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. Child Development, 67, 1103-1118.
- Marcus, A. S. (2004). Hollywood history in high school: 'Using feature films to support students' historical understanding. Report on Grant Progress. Spring, 2007. TNE Report. Retrieved July 9, from <http://www.tne.uconn.edu/Research/Marcus-TNE%20report.pdf>
- Onaran, Ş. A. (1968). Sinematografik Hürriyet özellikle Bu Hürriyetin Filmlerin ve Film Senaryolarının Kontrolü Bakımından Değerlendirilmesi. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Tetkik Kurulu Yayınları

- Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Pratte, R. (1981). Metaphorical models and curriculum theory. Curriculum Inquiry. 11 (4), 07-320.
- Uçak, Şimşek, E. (2003). Bilişsel-davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFİ MEKÂN ALGILARI* /

Prof. Dr. Yıldırım ATAYETER - Mustafa ARSLAN

(Süleyman Demirel Üniversitesi - Antalya Bilim ve Sanat Merkezi)

Coğrafya Öğretimi ve Önemi

Coğrafya insanın yaşadığı alanı ve onunla olan ilişkilerini inceleyen bir bilimdir. İnsanın yaşadığı alan yani mekân, canlı ve cansızlardan meydana gelmektedir. Coğrafya bu mekânın insan ile olan ilişkilerini konu edinir. Yeryüzünde görülen bütün olaylar insan yaşamını etkilediği için coğrafyanın konusunu oluşturur (Ünlü, 2014).

İnsanlar yaşayabilmek ve yaşam düzeylerini yükseltebilmek için, diğer bilgilerin yanında coğrafi bilgilere de ihtiyaç duyarlar. Bu bilgiler coğrafya öğretimi ile elde edilir. Yer bulmak, haritalardan yararlanmak, yurt ve vatan sevgisinin güçlenmesini sağlamak, ülkeleri birbirleriyle karşılaştırmak, dünyadaki sorunlar hakkında bilgi sahibi olabilmek, Ülkeye ya da yaşadığımız yere göre kalkınma planları hazırlayabilmek, çevre bilinci kazanabilmek ve savaş sırasında coğrafi bilgiler elde edebilmek için coğrafya öğretimi gerekliliktir (Şahin, 2003).

Coğrafya öğretiminin temel amacı, bireylere yaşadıkları bölge ve ülkeyi tanıtmak, çevresiyle ilgili olumlu bilgi, duygu ve tutumlar geliştirmektir. Öğrencilerin yerleşim, köy, kent, yöre, bölge, ülke, doğal çevre ve toplumsal çevre kavramlarıyla tanışmalarını sağlamaktır. Yaşadığı çevreyi, ülkeyi ve nihayetinde dünyayı tanıyan bireyler, yakından uzağa, somuttan soyuta doğru, genel kültür ve bilgi dünyalarını genişletmektedirler. Bu sayede bu bireyler kendilerini geliştirebilirler. Ayrıca coğrafya öğretimi sayesinde de öğrencilerde vatanseverlik duyguları geliştirilebilir. Bunu barış ilkelerine dikkat ederek kazanmalarını sağlayabilir. Öğrenciler coğrafya konuları ile yaşadıkları mekânın özelliklerini ve bu mekânın diğer mekânlardan benzerliklerini, farklılıklarını anlayabilirler. Çevre bilincinden, ekolojik dengeye ve kültürlere kadar, birçok doğal yapıyı öğrenebilirler (Atasoy, 2010).

Sosyal Bilgiler ve Coğrafya

Sosyal Bilgiler dersini oluşturan disiplinlerden birisi olan coğrafya, öğrencilerin yakın çevresinden başlayarak meydana gelen olaylar hakkında doğru bir algı ve bilinç kazanmalarında önemli bir yere sahiptir. Coğrafyanın inceleme alanı dikkate alındığında insan merkezinde çevre

* Bu çalışma Prof. Dr. Yıldırım Atayeter danışmanlığında, Mustafa Arslan tarafından hazırlanmış bir yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ve doğal olaylar ile insan arasındaki etkileşimi ön planda tuttuğu görülmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin işlevini yerine getirirken coğrafya ve coğrafya öğretiminin ne derece önemli olduğu daha çok dikkat çekmektedir (Yıldırım, 2016).

Sosyal Bilimlerin ve dolayısıyla Sosyal Bilgilerin içinde önemli bir yer oluşturan Coğrafya; bir bilgi kategorisi olarak, insanın yaşadığı ve kendi istekleri doğrultusunda değiştirmeye çalıştığı dünyanın bazı yönlerini betimlemeye ve yorumlamaya çalışmaktadır (Doğanay, 1993). Sosyal Bilgiler dersinin ve Coğrafyanın ana kaynağını insan oluşturmaktadır (Baydil, 2003). Çünkü gerek Coğrafyanın kendisi ve gerekse Coğrafya içerisinde yer alan alt disiplinler inceleme alanı olarak insanla doğa arasındaki ilişkiyi ele almışlardır (Şahin, 2003).

İnsanın doğayla olan ilişkisi ve doğanın insan yaşamı üzerindeki etkisi yeryüzünün varoluşundan buyana merak konusu olmuş ve incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda ulaşılan bilgilerin büyük bir kısmı Coğrafyanın temellerini oluşturmuştur (İzbirak, 1993).

Coğrafyanın bir bütün halinde dünyanın tamamını kapsayan araştırma alanı oldukça geniş, araştırma konusu teşkil eden olaylar ise çok karmaşıktır. Bu olaylar yalnızca Coğrafyanın değil; Meteoroloji, Jeoloji, Hidrolik, Botanik, Jeomorfoloji gibi birçok bilimlerle meşgul olmakta ve konusu itibari ile farklı olan bu olaylardan her biri ayrı bir disiplin oluşturmaktadır (Erinç, 1984). Coğrafya içerisinde yer alan bu disiplinlerin her birisi farklı inceleme, araştırma yöntem ve teknikleri uygulayarak çok çeşitli neticeler elde ederler. Bu neticelerin birbirleriyle ilişkilendirilip analiz edilmesi ve bütünleştirilmesiyle ortaya Coğrafi bilgi çıkmaktadır (Sönmez, 1994). Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Psikoloji gibi Sosyal Bilimlerin ilköğretim öğrencilerinin özelliklerine uygun olarak birleştirilerek verildiği Sosyal Bilgiler dersinde, Coğrafya içerisinde yer alan alt disiplinler de bir süzgeçten geçirilerek, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri, ise yarar olanlar konu edinilmektedir.

Öğrenciler coğrafya konularından edindikleri bilgiler ile toplum yaşamı, ekonomi ve kültürel değerler ile ilgili çeşitli genellemelere ulaşabilirler. Öğrenciler bu genellemeleri öğrenerek dünyanın farklı yerlerindeki ülkelerin, bölgelerin ekonomik faaliyetleri, siyasi ilişkileri, toplum yaşamları ile ilgili sonuçlara ulaşabilir ve çeşitli sorunlara çözümler üretebilirler. Böylece öğrencilerin düşünme becerileri, neden-sonuç ilişkisi içinde karar verebilme yetenekleri geliştirilerek Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarına ulaşılmasında önemli bir yol alındığı söylenebilir (Salik, 2007).

Coğrafya öğretiminin ilköğretim düzeyinde amaçları incelendiğinde; bireylerin yaşadıkları dünyayı tanımaları, yaşamını sürdürdüğü ülkenin

dünya üzerindeki konumunu bilmeleri, yasadıkları ortamda doğal kaynakları nasıl kullanmaları gerektiği gibi konuların öğrencilere kavratılmasının önemli olduğu söylenebilir. Gerek bireyin kendisi gerekse ülkenin geleceği açısından son derece önem oluşturan bu konuların öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde en iyi biçimde verilmesi gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Öğretiminde Mekanlar

Sosyal Bilgiler içeriğinde bulunan konular nedeniyle, insan ve insan yaşamı ile ilgili alanları barındıran çok yönlü bir derstir. Sosyal Bilgiler içerisinde yer alan coğrafya, tarih, psikoloji, sosyoloji, vatandaşlık, ekonomi konularını birbirleriyle ilişkilendirerek bireylerin yaşamları süresince ihtiyacı oldukları becerileri onlara kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programıdır. İnsanın varoluşundan bugüne kadar, insanın üzerinde yaşadığı mekânı ve tarihi değerlendirebilmesi için, bu üzerinde yaşadığı coğrafyanın da özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Bu durum ise, coğrafya ve tarih bilgilerinin sentezlenerek, eğitim-öğretim programları içerisinde ve derslerde bireylere kazandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle insanın yaşadığı coğrafyanın ve yaşadığı tarihsel sürecin en iyi şekilde öğretilmesi ve eğitim-öğretim hedeflerinin kazandırılabilmesi için bu coğrafi bölgelere gözlem gezilerinin yapılması, doğrudan o coğrafi mekân üzerinde çalışılması fayda sağlayacaktır. Bunun yanında insanın yaşamak ve yerleşmek için tercih ettiği mekanlar ve bu mekanların özellikleri aynı zamanda insanın yaşam şartlarını da belirlemektedir (Akkuş & Meydan, 2013).

Tarih boyunca toplumlar arasında ortaya çıkan mücadelelerin sebebi, coğrafi bir alanın ve mekânın sahip olduğu su gibi önem arz eden ve hayati olan özelliklerdir. Ancak bu mücadeleler neticesinde tarihi eserler günümüze kadar gelen süreçte, yüksek oranda tahrip edilmiş veya yok edilmiştir. Yapılacak arazi çalışmaları ile tarihi olayların meydana geldiği bu mekanlar ve bu mekanların coğrafi koşulları eğitim-öğretim faaliyetlerinde değerlendirilebilecektir. Gezi-gözlem çalışmaları, bu coğrafi mekanların ziyaret edilmesi, özellikle coğrafi bilinç oluşturulması açısından görsel anlamda katkı sağlayacaktır. Bu nedenle coğrafya bilimi, coğrafi mekânı sadece üzerinde çalışılan bir alan, yer olarak değil, görünen ve görünmeyen tüm özellikleri ile mekânı adeta yaşayan bir organizma olarak değerlendirmektedir. Bu suretle onu anlamaya, kullanmaya, şekillendirmeye ve yönetmeye çalışmaktadır (Demirci, 2008).

Coğrafi Mekanların 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alma Durumu

Çalışmamızın yapıldığı Burdur ili Merkez ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında, ortaokul 6. Sınıflarda, Sevgi Yayınları tarafından hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler Ders Kitabı kullanılmaktadır.

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan “Yeryüzünde Yaşam” Ünitesi ders kitabında içerisinde ikinci ünite olarak yer almaktadır. Bu ünite de coğrafi konular içerisinde harita, konum, doğal güzellikler, ülkemizde iklim alanlarında bilgiler verilirken coğrafi mekanlara geniş bir şekilde yer verilmiştir.

Ünite içerisinde 6 ana başlık mevcuttur. Bunlarda 4 tanesi coğrafya konusu iken, son 2 konu tarih konusudur. Coğrafya konularının başlıkları şu şekildedir: Dünya'nın Neresindeyiz? Kutuplardan Ekvatora Değişen Yaşam, Eşsiz Ülkem Türkiye, Türkiye'de İklimler. Mekanlarla ilgili olan ve tarih konuları içerisinde yer alan başlıklar: Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler, İlk Çağda Anadolu ve Çevresi'dir.

“Yeryüzünde Yaşam” ünitesine genel bir açıdan baktığımızda, bireylerin yaşadıkları yeri ve Dünya'yı algılayabilmeleri için, Coğrafyanın temel konularından olan mekanlar bu ünite içerisinde geniş bir şekilde yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Ortaokul 6. Sınıf programında yer alan “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde geçen coğrafi mekanların akademik açıdan öğrenciler tarafından öğrenilme durumlarının belirlenmesi ve bu bağlamda konu ile ilgili yeni öneriler ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim ve Öğretim alanındaki dersler içerisinde, öğrencinin yaşadığı çevreyi, ülkesini ve dünyayı daha iyi tanıyabilmesi ve öğrenebilmesi için Sosyal Bilgiler dersi önemli bir görevi üstlenmektedir. Öğrenciler hem geçmişten günümüze bilgiler edinirken, aynı zamanda yaşadığı coğrafyayı da Sosyal Bilgiler dersi sayesinde kavramaktadırlar. Ayrıca dersin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler Dersinin özel amaçlarına baktığımızda coğrafi mekanların öğrenilmesiyle ilgili hedefler bulunduğunu görmekteyiz. Bu önemden dolayı Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarının ve konularının başarılı ve etkili bir şekilde öğrencilere öğretilmesi, kazandırılması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde geçen bu coğrafi mekanların öğrencilerde hedeflenen şekilde öğrenilip öğrenilmediğini belirlemek, ortaya çıkan sonuçlara göre, coğrafi mekân öğretiminde yeni öneriler ve stratejiler gelişmesine yardımcı olmak amacıyla araştırma önem arz etmektedir. Eğitim Öğretim faaliyetlerinin günümüz dünya şartlarında ve teknolojisinde kendisini sürekli geliştirmesi gerektiğinden dolayı, Sosyal Bilgiler derslerinde de bu öğrenme-öğretme faaliyetlerinin güncel ve etkili olması gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırma, Sosyal Bilgiler dersi içerisinde coğrafya konularının öğretilmesinde, işlenmesinde önemli bir yere sahip olan, coğrafi mekanların kazanılması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel, betimsel nitelikte, bir alan araştırması olup, tarama modelindedir. Tarama modeli; katılımcıların belirli bir zaman dilimi içerisinde fikirlerini, tutumlarını ve görüşlerini ortaya koymak ve bu bilgilerden hareketle genellemeler yapabilmek için kullanılan bir modeldir (Öztürk, 2014).

Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırma; 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde, Burdur ili Merkez ilçesinde yer alan 4 ortaokulda yapılmıştır. Bu okullarda 6. sınıfta eğitim-öğrenim gören 132 erkek ve 112 kız olmak üzere 244 öğrenciye uygulanmıştır. Okullar seçilirken, farklı sosyo-kültürel mahallelerde olmaları belirleyici etkindir. Ayrıca yerleşim yerinin merkezinden, uzağa doğru bir seçim yapılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Okullar	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam
A Okulu	41	52	93
B Okulu	18	14	32
C Okulu	27	28	55
D Okulu	26	38	64
Toplam	112	132	244

Tablo 1’de verilen bilgilere göre okullara göre araştırmaya katılan öğrenci sayıları ise şu şekildedir; A Okulunda 93, B Okulunda 32, C Okulunda 55, D Okulunda 64 öğrencidir.

Problem Cümlesi

Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı’nda geçen coğrafi mekanlara yönelik öğrencilerin akademik başarısı (CMAB) hangi düzeydedir ve bu akademik başarıları, öğrencinin cinsiyetine, ailenin gelir durumuna ve öğrenim gördüğü okula göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

- 1- Öğrencilerde CMAB hangi düzeydedir?
- 2- Öğrencilerin CMAB Puanı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3- Öğrencilerin CMAB Puanı ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 4- Öğrencilerin CMAB Puanı öğrenim gördükleri okula göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Veri Toplama Aracı

Araştırma da kullanılan veri toplama aracı; araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan akademik başarı testinden oluşmaktadır.

Araştırma 6. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı içerisinde bulunan “Yeryüzünde Yaşam” ünitesi içerisindeki coğrafya konuları seçilmiş ve bu konular için bir başarı testi meydana getirilmiştir.

Başarı testi oluşturulurken 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında 6. Sınıflarda uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Yeryüzünde Yaşam Ünitesi incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda programın ve ünitenin kazanımları belirlenmiştir.

Ünite içerisinde yer alan coğrafya konuları gözden geçirilmiş ve konuların anlatımında kullanılan coğrafi mekanlar ayrı ayrı listelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre olan bu coğrafi mekân adları, Burdur ili Merkez ilçesinde Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapan 4 öğretmene sunulmuş ve onlardan gelen seçimler doğrultusunda 40’ar çoktan seçmeli soru havuzundan oluşan mekân testi hazırlanmıştır. 40’ar sorudan oluşan bu başarı testi 6. Sınıflarda okuyan 120 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamanın sonucunda elde edilen bulgular test analiz programına (TestAn) girilmiş, madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksine göre ayırt ediciliği .3 ile .8 arasında değişen maddelerden seçim yapılmıştır. Madde güçlük indeksi de .2 ile .8 arasında olan maddelerden seçilmiştir. Bu seçim sonucunda 25’er sorudan oluşturulan coğrafi mekân başarı testi hazırlanmıştır. 25’er soruluk bu testten elde edilen veriler, TestAn programına girilmiş ve başarı testlerinin ölçüm güvenirliği Kuder-Richardson 20 (KR-20) yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda coğrafi mekân başarı testi için KR-20 sonucu .79 olarak, belirlenmiştir. Bir test için hazırlanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması testin güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu nedenle öğrencilerin coğrafi mekân konularında akademik başarılarını ölçmek için hazırlanmış olan başarı testinin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca hazırlanmış olan coğrafi mekân başarı testi için SPSS 25 programında normallik dağılımı işlemi yapılmıştır. Bu işlemlerin sonuçlarına göre, coğrafi mekan başarı testi normallik dağılımı çarpıklık (Skewness) analizine göre -.415 basıklık (Kurtosis) analizine göre de -.820 olarak çıkmıştır. Çarpıklık ve basıklık analizlerinde çıkan sonuçların -1 ile +1 arasında yer alması testlerin normal bir dağılım halinde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu nedenle elde ettiğimiz sonuçlara göre coğrafi mekân başarı testinin normallik dağılımı uygundur.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yapılan işlemler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Veri toplama araçları hazırlanmıştır.
2. Araştırma için Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve ilgili kurumlardan gerekli olan tüm izinler alınmıştır.
3. Hazırlanmış olan 40'ar soruluk 4 seçenekli çoktan seçmeli başarı testi okullarda uygulanmış, geçerlilik, güvenirlik ve normallik dağılımı işlemleri yapılmıştır.
4. 25'er soruluk 4 seçenekli çoktan seçmeli coğrafi mekân başarı testi 4 ortaokulda 244 öğrenciye Ocak 2018'de uygulanmıştır.
5. Uygulamanın devamında veriler çözümlenmiş ve son olarak bu veriler yorumlanmıştır.

Verileri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada 4 farklı okulda, 6. Sınıfta Sosyal Bilgiler dersi gören öğrenciler üzerinde çalışma yapılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri SPSS 25.0 İstatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde aşağıda verilen hesaplama teknikleri kullanılmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma (Ss)
3. Bağımsız t Testi (Independent Samples t Testi)
4. Yüzde (%)
5. Frekans (f)
6. ANOVA (One-Way analysis Of Variance)
7. Skewness
8. Kurtosis
9. Kuder-Richardson 20 (KR-20)

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem de “Öğrencilerde Coğrafi Mekânların Akademik Başarısı hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 6. Sınıf Öğrencilerine Ait Mekân Testi Başarı Ölçümlerine Göre Hesaplanan Minimum ve Maximum Değerler, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarının Dağılımı

Katılımcılar	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss
6. Sınıf Öğr	244	2	25	16.43	5.684

Tablo 2’ye baktığımızda, Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabındaki coğrafi mekanların akademik başarısı için yapılan test sonuçlarına göre standart sapmanın 5.684 olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabındaki coğrafi mekanların akademik başarısı için yapılan test sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencileri arasında 25 sorudan hazırlanmış olan başarı testinde en az 2 soru doğru cevaplandırılmış iken, en fazla 25 soru doğru cevaplandırılmıştır (Tablo 2).

Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabındaki coğrafi mekanların akademik başarısı için yapılan test sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ortalama değerinin 16.43 olduğu görülmektedir. 25 Sorudan oluşan bu mekanlar testinde 244 öğrencinin doğru cevap ortalaması 16.43’dür (Tablo 2).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem de “Öğrencilerin CMAB Puanı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. 6. Sınıf Öğrencilerine Ait Mekân Testi Başarı Ölçümlerine Göre Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	132	16.16	6.124	-.833	.406
Kız	112	16.76	5.126		

Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabındaki coğrafi mekanların akademik başarısı için 132 erkek ve 112 kız öğrenciye uygulanmış olan test sonuçlarına göre başarı puanları için $p=.406$ olarak ölçülmüştür. Erkek öğrencilerde aritmetik ortalama 16.16 çıkmıştır. Kız öğrencilerde ise aritmetik ortalama 16.76 çıkmıştır. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabındaki coğrafi mekanların akademik başarısı için öğrencilerin CMAB puanının cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara göre kız öğrencilerin küçük bir farkla erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır (Tablo 3).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem de “Öğrencilerin CMAB Puanı ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

6. Sınıf öğrencilerinin mekanlar testi uygulamasında verdikleri cevaplar incelendiğinde ailelerin gelir durumları şu şekilde oluşmuştur;

Çok İyi %19,

İyi %50,

Orta ve altı %31’dir.

Bu verilere göre öğrencilerin aileleri büyük kısmı gelir durumu iyi ve üstünde olan ailelerden oluşmaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4. Ailenin Gelir Durumuna Göre 6. Sınıf Öğrencilerine Ait Mekân Testi Başarı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	68.370	2	34.185	1.058	.349
Grup İçi	7783.581	241	32.297		
Toplam	7851.951	243			

6. sınıf öğrencilerine uygulanmış olan, mekân başarı testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde $p=.349$ olarak ölçülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre $p>.05$ olduğu için, öğrencilerin CMAB Puanının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farkı yoktur (Tablo 4).

Tablo 5. Ailenin Gelir Durumuna Göre 6. Sınıf Öğrencilerine Ait Mekân Testi Başarı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Gelirler	N	%	$\bar{X}$	S	f	p
Çok İyi	47	19	16.81	6.583	1.058	.349
İyi	122	50	16.78	5.388		
Orta ve Altı	75	31	15.64	5.547		
Toplam	244	100	16.43	5.684		

Tablo 5’deki veriler incelendiğinde, ailelerin gelir durumuna göre aritmetik ortalamalar;

Çok iyi: 16.81

İyi: 16.78

Orta ve altı: 15,64 olarak elde edilmiştir.

En yüksek başarı oranları çok iyi ve iyi olarak belirtilen gruplarda bulunmaktadır. Bu verilere göre başarı testi puanları açısından gruplar arasında farklılık ortaya çıkmış olsa da $p=.349$ olarak elde edildiğinden ve $p>.05$ olduğu için bu farkın istatistiksel açıdan bir anlamı bulunmadığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem de “Öğrencilerin CMAB Puanı öğrenim gördükleri okula göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

6. sınıflara uygulanmış olan mekanlar testi, 4 farklı okulda uygulanmıştır. Okulların uygulama yapılan öğrenci sayılarına göre oluşan yüzdelik oranları şu şekilde oluşmuştur;

A Okulu %38,

B Okulu %13,

C Okulu %23,

D Okulu %26’dır.

A Okulu araştırma sorularının en çok öğrenciye uygulandığı okul olmuştur.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6. *Okullara Göre 6. Sınıf Öğrencilerine Ait Mekân Testi Başarı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	1763.546	3	587.849	23.173	.000
Grup İçi	6088.405	240	25.368		
Toplam	7851.951	243			

6. sınıf öğrencilerine uygulanmış olan, mekân başarı testi puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde $p=.000$ olarak ölçülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre $p<.05$ olduğu için, öğrencilerin CMAB Puanının öğrenim gördükleri okula göre anlamlı bir farkı vardır (Tablo 6).

Tablo 7. *Okullara Göre 6. Sınıf Öğrencilerine Ait Mekân Testi Başarı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Okul	N	%	$\bar{X}$	S	f	p
A Okulu	93	38	18.95	5.155	23.173	.000
B Okulu	32	13	17.97	5.313		
C Okulu	55	23	16.11	4.641		
D Okulu	64	26	12.30	5.048		

Toplam	244	100	16.43	5.684
--------	-----	-----	-------	-------

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre aritmetik ortalamalar;

A Okulu: 18.95

B Okulu: 17.97

C Okulu: 16.11

D Okulu: 12.30 olarak elde edilmiştir.

Ulaşılan bu analiz sonuçlarına göre, CMAB Puanı açısından okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özellikle en düşük ortalama olan 12.30 aritmetik ortalamasına sahip D Okulu ile diğer okullar arasında belirgin bir fark bulunmaktadır. Bunun yanında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan A Okulu (18.95), CMAB açısından en başarılı okul olmuştur. Ancak D Okulu hariç tutulduğunda diğer okulların birbirleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde, Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde yer alan coğrafya konularının anlatımında kullanılan coğrafi mekanların öğrenciler tarafından öğrenilme durumları üzerinde durulmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersi, Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı “Yeryüzünde Yaşam” ünitesindeki coğrafya konularının öğretilmesinde kullanılan coğrafi mekanlarla ilgili yapılmış olan istatistiksel analiz sonuçları şu şekildedir:

1) Birinci alt problem de, “Öğrencilerde Coğrafi Mekânların Akademik Başarısı hangi düzeydedir?” sorusu üzerine araştırma ve analiz çalışmaları yapılmıştır. Birinci alt problemin istatistiksel sonuçlarına baktığımızda, 25 maddeden oluşan başarı testinde, aritmetik ortalama 16.43 olarak çıkmıştır. Bu değer % 65.72 oranında bir başarıyı göstermektedir. Coğrafi mekân testinin uygulandığı 6. Sınıf öğrencilerinin genel olarak, coğrafi mekanları öğrenmede normal düzeyde başarılı oldukları söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığının öğrenci başarısının değerlendirildiği ilgili yönetmeliğin 21. Maddesi “İlkokul 4 üncü sınıf ile ortaokul ve imamatip ortaokullarında dönem puanı, yıl sonu puanı ve yıl sonu başarı puanı 100 tam puan üzerinden belirlenir. Yüzlük puan sisteminde 0-44,99 puanlar başarısız, 45,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak değerlendirilir” (MEB Yönetmelik, 2018) şeklinde olduğundan, 100 puan üzerinden 45 ve üstü puan alan öğrencilerin başarılı sayıldığını göz önünde bulundursak, araştırmanın analizine göre % 65.72 oranında ortaya çıkmış olan sonucu başarılı olarak kabul edebiliriz. Coğrafi mekanların bu düzeyde öğrenilmesinde ders kitaplarında geçen mekanların genellikle coğrafi

görsellerle verilmesi elbette ki mekanların öğrencinin aklında kalmasında etkindir. Yine bu mekanlardan çoğunun görsel basında yer alması çocuğun ders dışında örtük öğrenme yoluyla akılda tutabildiği düşünülmektedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Programının özel amaçlarının, hedef ve kazanımlarının gerçekleştirilmesi önem arz ettiğinden bu başarı oranının daha yüksek bir seviye de olması çok daha yararlı olacaktır.

2) İkinci alt problem de, “Öğrencilerin CMAB Puanı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu üzerinde araştırma ve analiz çalışması yapılmıştır. İkinci alt problemin istatistiksel sonuçlarına baktığımızda, 25 maddeden oluşan başarı testinde, kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 16.76 (% 67.04), erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 16.16 (% 64.64) olarak çıkmıştır. Kız öğrencilerin CMAB Puanı açısından çok az bir oranda erkek öğrencilerden başarılı oldukları görülse de istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşmamıştır. Öğrenmenin bireysel ve zihinsel bir süreç olduğunu kabul edersek öğrenmede kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet ayrımına bakılmaksızın gerçekleştiğini görmekteyiz. Bu nedenle ders içeriklerinin anlatımında ve programın hedef, kazanımlarının aktarılmasında kullanılacak olan yöntemler, teknikler ve materyaller kız ve erkek öğrencilerde yaklaşık olarak aynı sonuçları ulaştırılabilir kılınmaktadır.

3) Üçüncü alt problem de, “Öğrencilerin CMAB Puanı ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu üzerinde araştırma ve analiz çalışması yapılmıştır. Üçüncü alt problemin istatistiksel sonuçlarına baktığımızda, 25 maddeden oluşan başarı testinde, gelir düzeylerine göre öğrencilerin aritmetik ortalamaları; çok iyi 16.81 (% 67.24), iyi 16.78 (% 67.12), orta ve altı 15.64 (% 62.56) olarak oluşmuştur. Gelir düzeyini iyi ve çok iyi olarak belirten öğrencilerde CMAB Puanı başarıları daha yüksek ve gelir durumunu orta ve altı olarak belirten öğrencilerin başarılarının da diğer gelir durumlarına göre az olduğu görülmüş olsa da istatistiksel açıdan gelir durumları arasında başarı puanlarında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ailenin gelir düzeyinin yüksek olması öğrencilerin öğrenme düzeylerinde çok fazla bir etken değildir. Şüphesiz ki gelir düzeyinin yüksek olduğu aileler çocuklarına gelir düzeyi daha düşük olan ailelerden daha iyi imkân sunmaktadır. Fakat öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğunu varsayarsak ailelerin gelir düzeyinin yüksek ya da gelir durumunun orta olması öğrenci başarısında gözle görülür bir etken değildir. Bunun yanında coğrafi mekanların öğrenilmesinde, ders ve konular için gerekli olan temel materyallerin bulundurulmasının yeterli olduğu düşünülebilir.

4) Dördüncü alt problem de, “Öğrencilerin CMAB Puanı öğrenim gördükleri okula göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusu üzerinde araştırma ve analiz çalışması yapılmıştır. Dördüncü alt problemin istatistiksel sonuçlarına baktığımızda, 25 maddeden oluşan başarı testinde,

öğrenim görülen okullara göre öğrencilerin aritmetik ortalamaları; A Okulu 18.95 (% 75.80), B Okulu 17.97 (% 71.88), C Okulu 16.11 (% 64.44), D Okulu 12.30 (% 49.20) olarak oluşmuştur. A Okulu, B Okulu ve C Okulu'nun CMAB Puanı birbirlerine yakın olarak sonuçlanmıştır. Ancak D Okulu'nun CMAB Puanı bu okulların gerisinde kalmıştır. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre $p=000$ olarak ölçüldüğü ve $p<.05$ olduğu için D Okulu ile diğer okullar arasında CMAB Puanı açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yapılan coğrafi mekân başarı testi sonucunda A Okulu diğer okullardan daha başarılı olmuştur. Yine B Okulu ve C Okulu da yakın değerler göstermektedir. Yapılan araştırma analizleri sonucuna göre bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olmasında, öğrencilerin başarı testine daha çok önem vererek cevaplamaları bir etken olarak düşünülebilir. Bu okullarda derse giren öğretmenlerin yeterlilikleri, kendilerini geliştirme süreçleri, öğrencilerle iletişimleri, kullanmış oldukları eğitim-öğretim yöntemlerinin etken olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu okullardaki öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarındaki rekabetlerinin başarılarına olumlu olarak yansıdığı düşünülebilir. Okulların fiziki ve teknik yeterliliklerinin de bu başarıya neden olabileceği düşünülebilir. Bunun yanında D Okulu bu okulların arkasında kalmıştır. Bunda öğrencilerin sorulara verdiği cevaplardan samimi olmaması veya genel öğrenci başarısının düşük olması gibi etkenler akla gelmektedir. Ayrıca derse giren öğretmenin hedeflere ve kazanımlara istenen seviyede ulaşamadığı da söylenebilir. Okulun içinde bulunduğu fiziki ve teknik şartlarında bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda okulun bulunduğu semt ve mahallenin sosyo-kültürel yapısı, ailelerin eğitim-öğretim faaliyetlerine verdikleri önem, okulun sosyo-ekonomik imkanları da etkili olabileceğinden, ayrı bir araştırma konusu olarak üzerinde çalışılması gereklidir. Ayrıca Akkuş ve Meydan (2013), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi ve Coğrafi Mekân Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında öğrencilerde coğrafi mekân öğretimi konusunda gezi-gözlem ve arazi çalışmaları gibi yöntem ve etkinliklerin faydalı olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle coğrafi mekân konularında başarı düzeyini artırmak için bu yöntemlerin ve etkinliklerin kullanılması yararlı olabilir.

Öneriler

1. Araştırma sonucumuza göre, öğrenim görülen okullar arasında anlamlı fark olduğundan dolayı, okullar arasında farklılıkların araştırılarak ortaya konması sağlanmalıdır. Okullar arasında ortaya çıkan bu farklılıklar yeni bir araştırma konusu olarak değerlendirilebilir.

2. Okullar arasındaki, fiziki şartlar, kullanılan materyaller, öğretimde kullanılan farklı yöntemler ve teknikler üzerinde durularak, bu konularda eksiklikler ve farklılıklar giderilmelidir.

3. Okulların bulundukları kayıt bölgesinin sosyo-kültürel yapısının da bu anlamlı farkların ortaya çıkmasına sebep olabileceğinden, öğrencilerin, yaşamlarını devam ettirdikleri ortamların özelliklerinin derinlemesine analiz edilmesinde fayda vardır.

4. Okullar arasındaki farklılıkların giderilmesi için, eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri yenilenmeli, bunlar; fiziki ortamlara ve şartlara göre yeniden düzenlenmelidir.

5. Başarı testlerinden ve ders içi değerlendirmelerde beklenen performans gösteremeyen sınıflarda coğrafi mekân öğrenimi için farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması etkili olacaktır (gezi-gözlem vb).

6. Öğrencilerin konuları yaparak, yaşayarak öğrenmeleri hedeflenmeli ve bu yönde uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Öğrencilere Proje Görevi ya da diğer etkinlikler vasıtasıyla kendi eğitim-öğretim materyallerini hazırlamaları için imkanlar sağlanmalı ve rehberlik faaliyeti yapılmalıdır.

7. Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının özel hedeflerinde coğrafi mekanların öğrenilmesinin önemi üzerinde özellikle vurgu yapıldığı için bu hedeflerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu alandaki eksikliklerin ve farklılıkların giderilmesi için gereken çalışmalar yapılmalıdır.

8. Yaptığımız bu çalışmanın sonuçlarının daha sonra bu ve benzeri konular üzerine araştırma yapacaklar için fayda sağlaması beklenmektedir.

Kaynaklar

Akalın, Ş. H. (2012). *Türk Dili Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akdağ, H. (2009). Sosyal Bilgiler Tanımı, Amacı ve Türkiye’deki Yeri. R. Turan & A. M. Sümbül (Ed), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar – I* (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.

Akkuş, A. & Meydan, A. (2013). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi ve Coğrafi Mekân Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:4, Sayı:13*, s. 14-30).

Arslan, M. (2014). “Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabında Tarihi Coğrafya Unsurları”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 5, 2014 Güz.* s. 42-49.

Atasoy, E. (2010). *Genel Coğrafya*. İstanbul: Ezgi Kitabevi Yayınları.

- Atalay, B. & Köksal, O. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Atayeter, Y. & Tozkoparan, U. (2014). "Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gezi Gözlem Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri" *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 3. S. 1-21. 27.05.2018 tarihinde <http://mehmetakif.dergipark.gov.tr/download/article-file/207752> adresinden alınmıştır.
- Atayeter, Y., Arslan, M. & Berkuz, M. (2016). Anadolu'dan Avrupa'nın Kalbine Giden Yol: Tuna Vadisi. Zafer Gölen & Abidin Temizer (Ed). *Balkan Tarihi*. Cilt 2 (s. 213-242). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Atayeter, Y. & Tozkoparan, U. (2016). Sosyal Bilgiler Derslerinden Gezi Gözlem Yöntemini Planlama, Uygulama ve Sonuçlandırma Açısından Bir Değerlendirme. Hasan Babacan & Sevilay Özer (Ed), *Sosyal ve Liberal Bilimlerde Yeni Yönelimler* (s. 171-190). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Atayeter, Y., Sakar, T. & Arslan, M. (2016). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer alan Seyahatnamelerde Mekânlar, Sosyal Hayat ve Günümüz. Hasan Babacan & Sevilay Özer (Ed). *Sosyal ve Liberal Bilimlerde Yeni Yönelimler* (s. 141-170). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Atayeter, Y., Arslan, M., Sakar, T. & Tozkoparan, U. (2017). 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Coğrafya Görselleri Yönünden Değerlendirilmesi. Zafer Gölen & İbrahim Serbestoğlu (Ed) *Sosyal ve Liberal Bilimlerde Yeni Yönelimler 2*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Atayeter, Y., Arslan, M. & Sakar, T. (2017). Başbakanlık Osmanlı Arşivindeki Bosna Haritaları: Tarih ve Kartografya Açısından Bir Değerlendirme. Zafer Gölen & Abidin Temizer (Ed). *Osmanlı Dönemi Balkan Şehirleri 3*. Cilt 3 (s. 1437-1458). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Atayeter, Y. & Arslan, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafi Kavram Algıları Hakkında Bir İnceleme. Harun Şahin & Abidin Temizer & Fatma Erdoğan (Ed). *Eğitim Bilimlerinde Güncel Akademik Çalışmalar-2018*. (s. 507-526). Cetinje/Montenegro: Ivpe.
- Aycan, Y. C. (2008). *Coğrafya Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal Bilgilerin Doğası*. (Cengiz Dönmez Çev/Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Barth, J. (1991). *Elementary and Junior High/Middle School Social Studies Curriculum*. Lanham, Md.: University Press of America.

- Baydil, E. (2003). *Coğrafya 'ya Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bilgili, A. S. (2010). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Ali Sinan Bilgili (Ed). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 2-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgili, M. (2016). Coğrafya Öğretiminde Mekân ve Yer Karmaşası Üzerine Bir Araştırma, *Coğrafya Eğitimi Dergisi [Turkish Journal of Geography Education]*, 2(1): 11-19.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G., Yaşar, Ş. & Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.
- Çelikkaya, T. (2002). *İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. (3. Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Debre, İ. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Demirci, A. (2008). *Öğretmenler İçin Coğrafi Bilgi Sistemleri*. İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Demircioğlu, İ. H. (Ed). (2006). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Deveci, H. (2010). Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilgiler Eğitimi. R. Turan & K. Ulusoy (Ed). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 23-40). Ankara: Maya Akademi.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 17-52). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafyada Metodoloji Genel Metodlar ve Özel Öğretim Metodları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erdem, M. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Gezi-Gözlem Tekniğine İlişkin Gözlemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Erinç, S. (1984). Ortam Ekolojisi ve Degradasyonel Ekosistem Değişiklikleri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enstitüsü Yayınları.
- Gençtürk, E. & Karatekin, K. (Ed). (2013). *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngördü, E. (2002). *Coğrafyada Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamalar*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngördü, E. (2006). *Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları İlkeler-Uygulamalar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- İzıdırak, R. (1993). Coğrafya'da Metodoloji. Ankara: MEB Yayınları.
- Karagözoğlu, G, A. (1966). *İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: MEB Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları.
- Kaya, İ. (2014). Coğrafi Düşünce Mekân Tartışmaları. *Posseible Düşünme Dergisi-Journal Of Thinking*. Sayı: 4.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal Bilgilerin Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi. Mustafa Safran (Ed). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2017). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Sevgi Yayınları.
- Meydan, A. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi Gözlem ve Doğa Eğitimi. Refik Turan, Ali Murat Sünbül & Hakan Akdağ. (Ed). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 1*, Birinci baskı. (s.242-260), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özay, E. (2003). *Ortaöğretim Coğrafya Eğitimi ve Öğretiminde Gezi-Gözlem Metodunun Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi ve Diğer Öğretim Metodlarıyla Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özey, R., Kılınç, Y., & Ateş, M. (Ed). (2013). *Farklı Ülkelerde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. Cemil Öztürk (Ed), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay & A. Öcal (Ed), *Özel Öğretim Yöntemleri İle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.

- Salık, G. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Sever, R. & Koçoğlu, E. (Ed). (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sewell, A. (2002). Constructivism and students' misconceptions. *Australian Science Teachers' Journal*, 48 (4), 24-28.
- Sönmez, V. (1994). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, C. (2001). *Türkiye' de Coğrafya Öğretimi*. (1. Basım). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Şahin, C. (2003). *Türkiye' de Coğrafya Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, H., & Tozkoparan, U. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanılan İlkeler, Yöntemler ve Teknikler. Abidin Temizer & Rıdvan Karapınar (Ed). *I. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s.191-216). Ankara: Gece Kitablığı.
- Taşpınar, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Tay, B. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını. R. Turan & K. Ulusoy (Ed). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 5-22). Ankara: Maya Akademi.
- Tok, T. N. (2010). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay. (Ed). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beşinci Baskı. (s. 162-230), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tozkoparan, U. (2013). *Burdur İlindeki Öğrencilerin Gezi Ve Seyahat Kültürüne Yönelik Düşünceleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans

- Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.
- Turan, R. & Ulusoy, K. (Eds). (2010). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Twyman, T., McCleery, J. A. & Tindal, G. (2006). Using Concepts to Frame History Content. The Journal of Experimental Education, 74 (4), s. 329-350.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (Çev: S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wiegand, P. (1993). *Children and Primary Geography*. London: Cassell.
- Yel, S. (2006). Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Cemil Öztürk (Ed). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Coğrafya. R. Turan & T. Yıldırım (Ed). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2005). Sosyal Bilgiler Dersi 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=39> sayfasından erişilmiştir. ET: 21.06.2017
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi 4-5-6-7. Sınıflar Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> sayfasından erişilmiştir. ET: 21.05.2018
- MEB (2018). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> sayfasından erişilmiştir. ET: 06.06.2018

METAFORİK BİR GELECEK OKUMASI ÖRNEĞİ OLARAK ADIM ÇÖREĞİ RİTÜELİ /

Dr. Öğr. Üyesi Fatih EGE

(Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)

Giriş

İncelemeye çalıştığımız gelenek farklı adlandırmalar ile Türk kültürünün nüfuz ettiği hemen her coğrafyada geçiş dönemlerinin bir ritüeli olarak varlığını hissettirmektedir. Türk dünyasının içerisinde yer alan; Altaylardan Kırgızistan’a, Bulgaristan’da yaşayan Türklerden onların Anadolu’nun farklı bölgelerine yerleşen akrabalarına, geleneğin izlerini görmek mümkündür. Günümüzde her ne kadar unutulmaya yüz tutmuş olsa dahi ritüel özellikle Trakya bölgesinde uygulanmakta ve yaşatılmaya çalışılmaktadır. *“Bu uygulama, Anadolu’nun muhtelif yörelerinde farklı şekillerde adlandırılmaktadır: “Adağını kesme, adağını kestirme, adak kesme, ağdaş pişirme, ayak çizme, ayak kesme, ayak kösteğini kesme, ayak poğaçası yapma, aydaş kaynatma, düşşak kesme, hoppala, iplik kesme, köstek kesme, köstek kestirme, köstekleme, köstek kırma, kötürüm kösteğini kesme gibi”* (Akt. Karakaş, Rezzan, Örnek 1977:164). Çok geniş bir coğrafyaya yayıldığı anlaşılan geleneğin uygulanışında yöresel ve kültürel farklılıklar göze çarpsa dahi ritüelin özü aynı kalmış ve günümüze ulaşmayı başarmıştır. Özünde Türk kültürüne ait kültürel öğeler barındıran gelenek aynı zamanda Şamanizm’in izlerini taşımakta ve derin bir kültürel bellek birikimini yansıtmaktadır. Bu bağlamda geleneğin nasıl uygulandığını açıklamakla birlikte, ritüelin özünde yatan Türk kültürünün temel özelliklerini çözümlemek ve farklı bir bakış açısı sunmak çalışma adına daha faydalı olacak düşüncesindeyiz.

1. Ritüelin Aşamaları

Yüzlerce yıldır uygulandığını varsayabileceğimiz gelenek temelinde geçiş dönemlerinin bir yansımasıdır. Türkiye genelinde “Köstek kesme” ya da “adım çöreği” şeklinde adlandırılan gelenek bebeklerin sosyal geçiş aşamasında karşımıza çıkmaktadır. *“Dünyadaki çoğu kültürde birinin yaşamı sadece doğumdan ölüme biyolojik bir süreç değil aynı zamanda bir statü ve rolden diğerine sosyal bir geçiştir”* (Oğuz, Teke, Akkaya, 2015: 250). Doğum sonrası adetleri içerisinde yer alan ve çocuğun emekleme aşamasından ilk adıma geçişini, daha sonra ise çocuğun yürüme aşamasına gelmesini sembolize eden gelenek, bir anlamda bebekliğin bitişini muştulamaktadır. Çeşitli coğrafyalarda ritüel halini almış uygulamaları mevcuttur. Bu uygulamalar küçük farklılıklar barındırsa bile temelinde uygulanan bu ritüeller birbirine benzemekte ve aşağıda sıralanan şekilde icra edilmektedir:

1.a. Çörek ya da turta yapımı.

1.b. Çörek ya da turtalardan birinin içine para ya da altın saklanması.

1.c. İlk adımı atacak olan çocuğun ayağına bağlanacak kırmızı ip-
liğin ve kösteğin hazırlanışı.

1.ç. Çocuğun boyuna uygun bir masa bulunması.

1.d. Masanın üzerinin kültürel semboller ile donatılması (Makas, kitap, bıçak, keski, para, ekmek, gibi yöresel farklılıklar gösterebilen
sembol nesneler).

1.e. Ailenin ileri gelenlerinin ve diğer çocukların bir araya toplan-
ması.

1.f. Çörek yuvarlanması.

1.g. Bağlanmış ise kösteğin kesilmesi.

1.h. Çocuğun hazırlanan masaya doğru yönlendirilmesi.

1.ı. Adımları atarak masaya tutunması.

1.i. Masada bulunan nesnelerden bir ya da ikisini seçmesi.

1.j. Toy'un başlaması.

1.k. Önceden yapılan turta ya da çöreklerin ikramı.

1.l. İlk adımını atan çocuğun tuttuğu sembollerin yorumlanması.

1.m. İyi dilek ve temenniler. (K1 ve K2, 2012)

Yukarıda sıralanan maddelerden anlaşılabacağı üzere incelediğimiz ge-
lenek hem sosyalleşme çerçevesinde eğlence amacı barındırmakta hem
de çocuğun tutacağı nesnelerin sembolleşmiş anlamları üzerinden meta-
forik bir gelecek tahmini barındırmaktadır. Düzenlenen oyun içerisinde
çocuğun tuttuğu semboller ailenin ileri gelenleri tarafından hangi meslek
dalına yöneleceğinin bir işareti sayılmaktadır. Örneğin; ilk adımını atan
ve masa üzerinden makası seçen çocuk ya terzi ya da berber olacaktır.
Çocuk keski aletini seçerse bu onun ileride marangoz olabileceğini sem-
bolize etmektedir. Örnekten anlaşılabacağı üzere ritüelin bir kısmı eğlence
amacı taşıdığı gibi bir kısmı kehânet içeren ve fal olarak tabir edilebile-
cek özellikler barındırmaktadır. “*Genel anlamda fal, akıldışı çeşitli yön-
temlerin kullanılmasıyla geleceğe yönelik yorumlarda bulunulması, yani
bilinmezlikten haber verme olayıdır*” (Nar, 2014: 510). Ritüelin fal aşā-
ması aslında pozitif beklentilerin bir yansıması şeklindedir. Ritüelin uy-
gulandığı çocuğun aile bireyleri aslında çocuklarının tuttuğu nesneler üze-
rinden gelecekte kendi ayakları üzerinde durabilecek olmasını istemek-

tedirler. Gelenek bu aşamada sahip olduğu adın derin anlamını yansıtmakta ve ilk adımını atan bir çocuğun ömür boyu ayakları üzerinde durabilmesi için bir zanaata ya da bir yeteneğe sahip olması gerektiğini iletmektedir.

2. Kolektif Bilinçdışı Semboller ve Şamanizm İzleri

Ritüelin uygulanışı başlığında 1.d. maddesinde geçen semboller sadece geleneğin icrası sırasında çocuğun seçeceği mesleklerin yorumlanması açısından değerlendirilmemelidir. Nitekim sembollerin oluştuğu materyaller kolektif bilinçdışında biriken mitik inanışların ve kültürlerin yansımasıdır. Maaşın hammaddesi demir, keski aletinin hammaddesi ise hem demir hem ağaç olarak karşımıza çıkar. Demir kültürü hem ateş ile bağlantılı olduğu gibi ağaç kültürü ise Türk kültüründe kutsal olan diğer bir kültür sembole işaret etmektedir. Bu bağlamda bu nesneleri analitik psikolojinin ve kurucusu olan Jung'un bakış açısı eşliğinde değerlendirmek mümkün görünmektedir. Jung bilinçdışı katmanlarının arasında gösterdiği kolektif birikimin yansımasını; *"her bireyde kendi kişisel anılarından başka Jacop Burckhard'ın yerinde bir deyişi ile "ilksel" simgeler vardır; bunlar kalubeladan beri insan muhayyilesinden kalıtım yolu ile edinilen kuvvetlerdir"* (Jung, 2010:144) şeklinde açıklamaktadır. Görüldüğü üzere ilksel simgeler bize mitik birikimin aktarıcısı konumundadır. Böylelikle incelediğimiz geleneğe yer alan semboller sadece basit mesleki araçlar değil, çok daha eskiye dayanan inanç ve pratiklerin göstergeleri olarak değerlendirilebilir. Jung'un bakış açısı ile örtüşen görüşümüz ritüel içerisinde seçilen sembollerin çok daha eskiye, yani eski Türk inanç sistemine ait göstergeler olduğunu kanıtlar niteliktedir. *"Şamanın bütün diğer görevleri ile beraber esas misyonu, toplumu gizli bilgilerle tanıştırmak ve makro-kozmosla, mikro-kozmos arasındaki dengeyi korumaktır ki Şamanın yerine getirmekle yükümlü olduğu bu işlevler arasında, fala bakarak gelecekte haber vermek de vardır."* (Sümbüllü, 2010: 65). Alıntıdan anlaşılacağı üzere hem fal bakmak bağlamında hem de bahsi geçen kolektif bilinçdışının bir unsuru olarak Şamanizm, incelediğimiz geleneğin ritüelleri ile bağdaşmaktadır. Sembolik nesneler içerisinde yer alan demir, Şamanizm için kutsal bir değer ihtiva eder. *"İnsanoğlunun askerî ve siyasî tarihine girmeden önce demir, daha çok ruhsal konulardaki yaratmalarda kullanılmıştır"* (Türkmen, Türker 2014: 2). Aynı şekilde bahsettiğimiz diğer bir unsur olan ağaç kültürü etkisi geleneğin içerisinde yöresel farklılıklar barındırsa dahi farklı mesleki semboller aracılığı ile yer almaktadır. Türk kültüründe ağaçlar ile ilgili birçok inanç ve uygulama olduğu gibi sembolik bağlamda "Hayat Ağacı" inanışı kolektif bilinçdışı unsurlar açısından merkezi bir yere sahiptir. *"Hayat Ağacı" kültürü, bütün dünya kültürlerinde olduğu gibi Türk kültüründe de en yaygın inançlardan biridir. Ağaç kültürüyle ilgili bütün inançların kökeninde*

“Hayat Ağacı”nın düşünölmektedir. (Arslan, 2014: 64). Verdiğimiz örneklere anlaşılaçağı üzere “adım çöreğı” geleneğı içerisinde Şamanizm’e kadar dayanan sembolik birçok değeri taşımaktadır. Ritüelin uygulanışında kullanan bu nesneler hem geleceğinin okunmasında bir fal objesi görevi görmekte hem de ataların ruhuna dokunma aracı olarak kültürel belleğinin aktarıcısı rolünü üstlenmektedirler.

3. Engelin Kaldırılması

Gelenegin farklı adlandırılmalarından biri olan “Köstek Kesme” yine yukarıda bahsettiğimiz sembolik değereklere bir diğereğini temsil etmektedir. Köstek sözcüğü Türk Dil Kurumu sitesinde “1. isim Saat, kılıç, anahatar vb.nin ucuna takılan zincir. 2. Koşulan atların tepmesini önlemek için kuskun kayışına eklenen kayı. 3. Balık iğnesini oltaya bağlayan, bir iki karış uzunluğunda kıl veya misina parçası. 4. Engel.” (TDK, 2019. 20:38) anlamları ile yer almaktadır. Özellikle örnek verilen 1., 2. ve 4. maddelere bakılırsa sözcüğün bahsettiğimiz metaforik anlamı daha iyi anlaşılacaktır. Çocuğun ilk adımını atmadan önce ailenin önde gelen bireyleri tarafından çocuğun ayağına bağlanan ip ya da iple birlikte tutturulmuş engel, köstek olarak nitelenmekte ve ritüelin yukarıda bahsettiğimiz 1.c. aşamasını temsil etmektedir. Aile tarafından bağlanan bu köstek; yani konulan engel, sembolik olarak yok edilir. Şamanizm’in bir diğeri yansıması olan bu durum bir sağaltma uygulamasının yansıması olduğu gibi yürümekte zorlanan çocuğun tüm engellerden sağlıklı bir biçimde hayata katıldığıının göstergesidir. Çocuğun ilk engeli dik durmak ve yürümek olduğu için hayata karşı atılan ilk adım kösteğinin yok olmasına ve çocuğun bilinçli bir adım atabilmesine bağlıdır. Aynı şekilde insanlığın var oluş aşamalarında karşısına çıkan her engeli bilinçli adımları sayesinde aşabilmesi incelediğimiz ritüele yansıması görünmektedir.

Kişioğlu yeryüzündeki ilk mücadelesini doğa unsurlarına karşı vermiştir. Bunlar gelenekte nesnel semboller olarak işlenmiştir. Aklın ve bilincin önderliğini seçtiğinde bu nesneleri kendi menfaatine göre kullanmayı becerebilen kişioğlu nihayetinde doğada egemen güç haline gelir. Aynı şekilde incelediğimiz gelenekte atalar ruhunun yansımaları mevcuttur. Bu bilgiler ışığında ritüelde ilk adımı atabilmek ve kösteğinin yok edilmesi doğa unsurlarına sembolleşen nesnelere ulaşabilmeyi sağlamaktadır. Bu nesnelere ulaşabilmek kolektif birikime dokunabilmek anlamına gelir. Kolektif ruha dokunan çocuk aslında kişioğlunun bilgi birikimine dokunur ve faydalanabilir konuma yükselir. Aileler nesneler üzerinden yaptığı fal yorumları bu bağlamda metaforiktir. Ailenin yürümeyi öğrenen bireyi aslında Şamanizm’den kendisine miras kalan bilgi havuzuna temas ederek kendi geleceğı için onlardan güç alır. Çocuğun ulaştığı masada ayakta dik durmaya çalışırken bu nesnelere tutunması bu bağlamda yaptığımız yorum ile örtüşmektedir. Nitekim çocuk dokunduğı ya da eline

alabildiği nesneler üzerinden gelen bir gelecek okumasına tâbi olmaktadır.

Sonuç

Adım çöreği ya da köstek kesme olarak adlandırılan gelenek uygulaması biçimleri ile farklı özellikler göstermektedir. Ritüel haline dönüşen bu uygulamalar Türk kültürünün tarihi birikimini yansıtmaktadır. Zamanla değişen/dönüşen bu birikim yok olmaz ve kolektif bilinçdışının sembol göstergeleri ile varlığını devam ettirir. Bu açıdan gelenek bize hem Şamanizm'in halk hekimliği özelliğini yansıtır hem de öte alem ile temas etmek isteyen ve gelecek adına fikir yürütmeye çalışan ataların yöntemleri hakkında bilgi vermektedir. Ritüel çocukların ilk adımını sağlıklı bir adım ile atmalarını sağlamak adına oluşturulmuş olabilir. Ancak her inanç ve pratikte olduğu gibi derin anlamlara sahiptir. Ritüelde yer alan sembolik nesneler çoklu anlamlara sahiptir ve içerisinde yer alan gelecek okuması günümüzde daha metaforik bir düzleme oturmuştur. Yapılan toy bir eğlencenin ve yemek kültürünün yansıması olduğu gibi; sembolik olan gelecek okumaları ise nevi geçmişin üretimlerine temas ederek geleceğe yönelmek adına, manevi bir hatırlama içerir. Türk kültürünün evrensel bilgi birikimine katkısı olarak yorumlanabilecek gelenek temelinde insanın doğa ile mücadelesinin bir yansımasıdır. Nitekim gelenek içerisinde yer alan çocuğun nesnelere tutunması, onları seçmesi gibi kişioğlu dünyayı şekillendirirken aynı nesnelerden güç almıştır. Tüm bunların ışığında gelenek ve içerisinde ritüel halini alan uygulamalar, kolektif bilinçdışı ile binlerce yıllık bir akışın tamamlayıcıları konumundadır.

Kaynakça

1. Kaynak Kişiler (Sözlü Derleme)

Subaşı, Mustafa (K1). 1933 Bulgaristan Doğumlu, Üniversite Mezunu: Öğretmen, Derleme Yeri: İzmir 2012.

Subaşı, Emir (K2). 1935 Bulgaristan Doğumlu, Üniversite Mezunu: Öğretmen, Derleme Yeri: İzmir 2012.

2. Yazılı kaynaklar

Jung, Carl Gustav (2010). Analitik Psikoloji. (Ender Gürol, Çev.) İstanbul: Payel Yayınları.

Karakaş, Rezan (2012). Diyarbakır'da Bebeğin İlkleri: Hedik, Köstek Kesme Törenleri ve Çocuklara Yönelik Halk hekimliği Uygulamaları. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 1 (16), s.6.

Nar, Mehmet (2014). Psiko-antropolojik Bir Olgu Olarak Fal Üzerine Nitel Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi 54/1, s. 507-524.

- Oğuz, Öcal. & Teke, Selcan. & Akkaya, Sunay (2015). Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 3. Ankara: Geleneksel Yayıncılık. s.350.
- Sümbüllü, Yusuf Ziya (2010). Fal ve Falcılık Kavramı Ekseninde Türk Kültür Tarihinde Fal ve Kehânet. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED) 43, s. 55-72.
- Türk Dil Kurumu, www.tdk.gov.tr. Erişim: 15.04.2019 saat: 21:05.
- Türkmen, Fikret & Türker, Ferah (2014). Geleneklerde ve İnançlarda Demir. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies, XIV/1 (Yaz 2014), s. 1-8.

PROJE ÇALIŞMALARININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ /

Dr. Öğr. Üyesi Şengül GACANOĞLU - Ayşe Dilara ÇELİK

(Balıkesir Üniversitesi - Balıkesir Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi)

1. Giriş

Çağdaş toplumların gelişmesi ve ilerlemesi için üretken bireylerin yetişmesi eğitim ile mümkündür. Eğitim- öğretim faaliyetlerinin güncellenmesi ve gençlerin öğrenme süreçlerinde öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek hazırlıkların yapılması ve bu süreçlerin analizi oldukça önemlidir. Teknolojik gelişmelerin temelinde öğrencilerin planlanan ulusal ve uluslararası platformlara katılması, projelerde etkin rol oynaması hem bireysel hem de toplumsal süreçlerin verimliliğini artıracaktır.

Öğrencilere projeler yaptırılması konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin motivasyonlarının ve başarılarının arttığı görülmektedir. Atalay ve Aydın(2017), ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, proje çalışmaları sonrasında öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin arttığı ve böylelikle akademik başarının artırılması yönünde proje çalışmalarının faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Atıcı ve Polat(2010), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımları sayesinde akademik başarılarının anlamlı bir şekilde arttığını tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışma Başbay ve Senemoğlu (2009) tarafından üniversite öğrencileri ile yaptıkları projeye dayalı çalışmada öğrencilerin akademik benlik kavramları ile tutumlarında olumlu etkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Oktay ve Çakır(2013), çalışmalarında, ortaokul düzeyinde öğrencilerin teknoloji destekli beyin temelli öğrenme yöntemlerinin, akademik başarılarına, hatırlama düzeylerine ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine etkisini incelemişler ve yaptıkları analiz sonuçlarında akademik başarı ve hatırlama düzeyin de anlamlı fark bulmuşlardır.

Yılmaz (2015) yapmış olduğu tez çalışmasında, ortaokul düzeyinde fen bilimleri derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasının akademik başarıyı anlamlı ölçülerde artırdığı tespitini yapmıştır.

Alan yazında proje çalışmalarının akademik başarıyı artırdığına yönelik çalışmalar yer almaktadır. Ancak ulusal ve uluslararası proje çalışmalarının akademik başarıyı artırdığına yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada; Balıkesir ilinde proje okullarında öğrenim görmekte olan ve ulusal ve uluslararası projelere katılım sağlamış 80 öğrencinin yaptıkları

proje çalışmalarının akademik başarılarına olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 adet açık uçlu sorudan oluşan bir ölçek ile öğrencilerin görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Proje çalışmalarında öğrenciler en çok hangi ulusal ve uluslararası proje yarışmalarını katılmayı tercih etmektedir?
2. Proje çalışmaları hangi disiplinlerde yapılmaktadır?
3. Proje çalışmalarına hangi sınıf düzeyinde başlanmaktadır?
4. Proje çalışmalarının akademik başarıya katkısı noktasında öğrencilerin görüşleri nelerdir?
5. Proje çalışmalarının akademik başarıya katkısı var mıdır?
6. Proje çalışmaları ilgili olduğu disiplinler dışında başka disiplinlere yönelik akademik başarıya katkı sağlamakta mıdır?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama modeli (Karasar, 2002) ve içerik analizi (Balcı,2004) yapılmıştır.

2.2.Veritoplama Aracı

Çalışmada Balıkesir ilinde bir proje okulunda 2015-2019 yılları arasında öğrenim görmekte olan araştırma projelerine katılan 80 ortaöğretim öğrencisi yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik özellikler cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımları sıklık ve yüzde olarak Tablo 1’de verilmiştir. Hazırlanan ölçeğe cevap veren öğrencilerin isimleri gizli tutularak verilerin sunumunda 9Ö1...,10Ö1..., 11Ö1.....,12Ö1.....şeklinde kodlama kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Sınıf düzeyi Cinsiyet	9.sınıf		10.sınıf		11.sınıf		12.sınıf	
	f	%	F	%	f	%	f	%
kız	12	60,0	9	45,0	8	40,0	10	50,0
erkek	8	40,0	11	55,0	12	60,0	10	50,0

Araştırmacılar tarafından 6 açık uçlu sorudan oluşan bir ölçek geliştirilerek veriler toplanmıştır. Çalışmanın içerik analizi yapılan kısmında ise veriler 9.sınıf öğrencileri için 2018-2019 eğitim-öğretim yılı için

1.dönem sonu başarı ortalaması, 10.sınıf öğrencileri için 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 1.dönem sonu ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı yıl sonu başarı ortalamaları, 11.sınıf öğrencileri için 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 1.dönem sonu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı yıl sonu başarı ortalamaları ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı sonu başarı ortalaması, 12. Sınıf öğrencileri için ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 1.dönem sonu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı yıl sonu başarı ortalamaları ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı sonu başarı ortalaması ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılı yıl sonu başarı ortalamaları öğrencilere ait karnelerden faydalanılarak toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Açık uçlu sorulara yönelik toplanan veriler cümleler şeklinde kodlanmış daha sonra cümleler uygun kategoriler altında bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Verilerin sayılması ile frekanslar tespit edilmiş, yüzde değerleri hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. Tablolardaki sayısal veriler üzerinden yorumlama yapılarak sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin başarı ortalamalarına yönelik olarak toplanan veriler başarı ortalamaları sayılarak frekanslar tespit edilmiş ve yüzde değerleri alınarak tablolar oluşturulmuştur.

3.BULGULAR

Proje çalışmalarında öğrenciler en çok hangi ulusal ve uluslararası proje yarışmalarını katılmayı tercih etmektedir? Alt probleme yönelik bulgular Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2. Ortaöğretim öğrencilerinin katıldığı projeler

Sınıf düzeyi	Tübitak projeleri		Diğer ulusal ve uluslararası projeler	
	f	%	f	%
9.sınıf	18	90,0	2	10,0
10.sınıf	20	100	0	0,0
11.sınıf	20	100	0	0,0
12.sınıf	20	100	0	0,0

Tablo 2’ de örneklem grubunda yer alan öğrencilerinin 9-12.sınıf düzeylerinde çoğunlukla Tübitak destekli araştırma projelerine katıldığı görülmektedir.

Okulunuzda proje çalışmaları hangi disiplinlerde yapılmaktadır? Alt problemine yönelik bulgular Tablo 3 ve 4’ de yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaöğretim öğrencilerinin katılmış olduğu proje çalışmalarında tercih ettiği alanlar

Sınıf düzeyi	Fen bilim-leri		Sosyoloji		Psikoloji		Kodlama-ro-botik	
	f	%	f	%	f	%	f	%
9.sınıf	15	75,0	2	10,0	2	10,0	1	5,0
10.sınıf	16	80,0	2	10,0	2	10,0	0	0,0
11.sınıf	17	85,0	2	10,0	1	10,0	0	0,0
12.sınıf	20	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tablo 3 incelendiğinde; 9.sınıf öğrencilerinin %75' inin, 10.sınıf öğrencilerinin %80' inin, 11.sınıf öğrencilerinin %85' inin ve 12.sınıf öğrencilerinin tamamının fen bilimleri alanında proje yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğrencilerinin katılmış olduğu proje çalışmalarında tercih ettiği alanlarda derece alanlar

Sınıf Düzeyi	Fen Bilimleri		Sosyoloji		Psikoloji		Kodlama-Robotik	
	f	%	F	%	f	%	f	%
9.sınıf	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0
10.sınıf	0	0,0	2	10,0	1	5,0	0	0,0
11.sınıf	0	0,0	2	10,0	0	0,0	0	0,0
12.sınıf	1	5,0	3	15,0	0	0,0	0	0,0
TOP-LAM	1	5,0	7	35,0	1	5,0	1	5,0

Tablo 4 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin %35' inin sosyoloji alanında yapmış olduğu çalışmalarda derece aldığı, fen bilimleri alanında yapılan çalışmalarda ise projelerin % 5' inin derece aldığı görülmektedir.

Proje çalışmalarına hangi sınıf düzeyinde başlanmaktadır? Alt problemine yönelik bulgular Tablo 5' de yer almaktadır.

Tablo. 5. Ortaöğretim öğrencilerinin katılmış olduğu proje çalışmalarına başladıkları sınıf düzeyi

Proje çalışmasına başlanan sınıf düzeyi	Öğrenci sayısı	
	f	%
9.sınıf	52	65,0
10.sınıf	23	28,7
11.sınıf	5	6,2
12.sınıf	0	0,00

Tablo 5 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin %65’ inin proje çalışmalarına 9.sınıf düzeyinde başladığı %28’ inin ise 10. sınıfta 11.sınıfta ise %6’ sının proje çalışmaları yapmaya başladığı görülmektedir.

Proje çalışmalarının akademik başarıya katkısı noktasında öğrencilerin görüşleri nelerdir? Alt problemine yönelik bulgular Tablo 6, 7, 8, 9’ da yer almaktadır.

Tablo 6. Ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin proje çalışmaları çerçevesinde edindikleri kazanımlar

Temalar	İfadeler	f(%)
Akademik başarı	Yaptığım proje çalışması derslerimi anlamama çok yardımcı oldu.	8(40%)
	Sınavlarda daha başarılı oldum.	19(95%)
	Arkadaşlarımın anlamadığı soruları ben daha iyi anlayabiliyorum.	8(20%)
	Öğrenmeyi seviyorum. Kafamdaki soruları cevaplayabiliyorum.	14(35%)
	Kendi planımı yapmakta zorlanmıyorum. Proje çalışmasında çok planlı olduğum için ders planlamamda da aynı taktiği uyguluyorum.	20(100%)
	Farklı derslerin aslında birbiri ile çok ilgili olduğunu fark ettim. Bu durum ne anlatmak istediklerini anlamamı kolaylaştırdı.	20(100%)
	Bilimin dilinin olduğunu bu ortak dilin kullanılması gerektiğini anladım. Terimleri ve derslerimle ilgili farklı kavramları ne amaçla kullandıklarını anlar oldum.	8(40%)

Motivas- yon	Öğretmenimi, dersimi, okulumu daha çok seviyo- rum.	16(80%)
	Öğretmenime güveniyorum.	16(80%)
	Okula ait olduğumu okulum için birşeyler yapabile- ceğimi biliyorum. Dersleri dinlerken sıkılmıyorum artık.	20(100%)
Özgüven	Öğretmenim benimle çalışma yapmayı kabul etti. Zamanını bana ayırıyor.	13(65%)
	Arkadaşlarım bana daha çok ilgi gösteriyor.	8(40%)
	Başarılı bir öğrenim hayatımın olacağına inanıyo- rum. Farklı düşünüyorum. Kendimi ifade edebildim.	19(95%)
	Bütün okulum beni tanıdı. Bölge finaline hazırlan- mak çok keyifli ve onurlandırıcıydı.	17(85%)

Tablo 6 incelendiğinde akademik başarı temasında öğrencilerin tamamının proje çalışmalarının ders planlaması noktasında akademik başarıyı artırmaya yönelik kazanımlar sağladığı yönünde ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Akademik başarı temasına yönelik 9.sınıf öğrencilerinden 9Ö11 “Kendi planımı yapmakta zorlanmıyorum. Proje çalışmasında çok planlı olduğum için ders planlamamda da aynı taktiği uyguluyorum.” Şeklinde görüş bildirmiştir. Motivasyon temasında ise öğrencilerin tamamı dersi dinlemeye yönelik motivasyonlarının arttığına yönünde görüş bildirmişlerdir. 9Ö13 “Okula ait olduğumu okulum için birşeyler yapabileceğimi biliyorum. Dersleri dinlerken sıkılmıyorum artık.” Şeklinde bir görüş bildirmiştir. Özgüven temasında ise 9Ö19 “Başarılı bir öğrenim hayatımın olacağına inanıyorum. Farklı düşünüyorum. Kendimi ifade edebildim.” Şeklinde özgüveninin arttığına yönelik görüş bildirmiştir.

Tablo 7. Ortaöğretim 10 sınıf öğrencilerinin proje çalışmaları çerçevesinde edindikleri kazanımlar

Temalar	İfadeler	f(%)
Akademik başarı	9.Sınıfta proje çalışması yapmaya başlamam beni çok heyecanlandırdı. 10.sınıf derslerinde bazı noktaları daha iyi anladığımı düşünüyorum.	14(70%)
	Bu yıl derslerimi dinlerken bazı şeyleri proje çalışmalarım sırasında kendi araştırmalarım ile önceden anlamış olduğumu farkettim.	10(50%)
	Ders planlarımı daha düzgün yapıyorum	15(75%)
	Notlarım bu yıl daha yüksek	20(100%)
	Derslerimin ait olduğu müfredat programının kazanımlarından haberdar oldum. Daha iyi biliyorum öğretmenlerimin bana kazandırmaya çalıştıkları konuları	16(80%)
	Bilimsel çalışmaların derslerimi daha iyi anlamama yardımcı olabildiğini düşünmemiştim. Bir küçük de olsa birikimin olabildiğini düşünüyorum.	17(85%)
Motivasyon	Ne için çalıştığımı ve ders çalışmamın gerekliliğini , kendi kendime keşfederek öğrenebileceğim bir çok bilginin olduğunu ve çalışmaları yaptıkça derslerimin daha da iyiye doğru gittiğine şahit oluyorum.	13(65%)
	Okulumu seviyorum ve okulum için birşeyler yapabildiğimi görmek çok mutluluk verici	20(100%)
	Arkadaşlarım bana değer veriyor ve takdir görüyorum.	18(90%)
Özgüven	Çalışmamın manevi karşılığını aldığımı görmek kendimi önemli hissetmemi sağladı.	20(100%)
	Birlikte çalışmanın ne kadar önemli olduğunu öğrendim ve benim ve ekip arkadaşımın katkıları ile bir ürün çıkardık.	14(70%)
	Başarılı olabileceğimi biliyorum.	20(100%)
	Neler yapabildiğimi ve merak ettiğim konuları nasıl araştırabileceğimi biliyorum artık.	17(85%)
	Ben yüksek bir sıralamayla bu okula girdim ancak arkadaşlarımın arasında nerde ve hangi düzeyde olabildiğimi proje çalışmam sayesinde farkettim.	16(80%)

Tablo 7 incelendiğinde akademik başarı temasında öğrencilerin tamamının proje çalışmalarının akademik başarıyı artırmaya yönelik kazanımlar sağladığı yönünde ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Akademik başarı temasına yönelik 10.sınıf öğrencilerinden 10Ö12 “Notlarım bu yıl daha yüksek.” Şeklinde görüş bildirirken, motivasyon temasında ise öğrencilerin tamamı dersi dinlemeye yönelik motivasyonlarının arttığına

yönünde görüş bildirmişlerdir. 10Ö17 “Okulumu seviyorum ve okulum için bir şeyler yapabildiğimi görmek çok mutluluk verici” Şeklinde bir görüş bildirmiştir. Özgüven temasında ise 10Ö20 “Başarılı olabileceğimi biliyorum.” Şeklinde özgüveninin arttığına yönelik görüş bildirmiştir.

Tablo 8. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin proje çalışmaları çerçevesinde edindikleri kazanımlar

Temalar	İfadeler	f(%)
Akademik başarı	Bu yıl bütün derslerim çok ağır beni çok uyardılar proje çalışmalarından dolayı bu yıl çok zorlanabileceğimi söylediler, ancak ben zor konuları çok daha iyi anlıyorum.	20(100%)
	Dersleri birbiri ile ilişkilendirebiliyorum.	18(90%)
	Yapılan sınavlarda daha başarılı oluyorum	20(100%)
	Sorulara bir çok açıdan bakabiliyorum.	15(75%)
	Problemleri farklı bakış açılarını kullanarak çözüyorum ve hayatın içindeki bilimin yerini anlamlı hale getiriyorum.	12(60%)
	Problemleri teknolojik imkanları kullanarak çözebiliyorum.	20(100%)
	Kitapların içindeki etkinlikleri daha dikkat çekici buluyorum.	15(75%)
Motivasyon	Derslerim daha çok ilgimi çekiyor.	20(100%)
	Bana proje danışmanlığı yapan öğretmenimin bilgilerine ve deneyimine güveniyorum.	16(80%)
	Sosyal hayatımda yaşadığım olay ve etkinliklerde okulda yaptığım çalışmalar bana ışık tutuyor ve kendime güveniyorum.	20(100%)
Özgüven	Bazı bilimsel konularda rahatlıkla konuşabiliyorum.	17(85%)
	İnsanlar benim fikirlerime ve bakış açıma değer veriyorlar.	7(35%)
	Tanınyorum ve resmi törenlerde, okulda yapılan tanıtımlarda bana söz hakkı verilmesi önemli bir iş yaptığım duygusunu hissetmemi sağlıyor.	19(95%)
	Başka projelere katılma konusunda uzak durmuyor ve projeleri üstlenebilecek gücü kendimde buluyorum. Bir kez proje çalışması yapmak devamını sağlama konusunda beni yüreklendiriyor	20(100%)

Tablo 8 incelendiğinde; akademik başarı temasında öğrencilerin tamamının proje çalışmalarının akademik başarıyı artırmaya yönelik kazanımlar sağladığı yönünde ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Akademik başarı temasına yönelik 11.sınıf öğrencilerinden 11Ö19 “Bu yıl bütün derslerim çok ağır beni çok uyardılar proje çalışmalarından dolayı bu yıl çok zorlanabileceğimi söylediler, ancak ben zor konuları çok daha iyi anlıyorum.” Şeklinde görüş bildirirken, motivasyon temasında ise öğrencilerin tamamı derse olan ilgilerine yönelik motivasyonlarının arttığına yönünde görüş bildirmişlerdir. Motivasyon temasına yönelik, 11Ö10 “Derslerim daha çok ilgimi çekiyor.” Şeklinde bir görüş bildirmiştir. Özgüven temasında ise öğrencilerin tamamı özgüveninin arttığına yönelik görüş bildirmiş, 11Ö20 “Başka projelere katılma konusunda uzak durmuyor ve projeleri üstlenebilecek gücü kendimde buluyorum. Bir kez proje çalışması yapmak devamını sağlama konusunda beni yüreklendiriyor” Şeklinde özgüveninin arttığına yönelik görüş bildirmiştir.

Tablo 9. Ortaöğretim 12.sınıf öğrencilerinin proje çalışmaları çerçevesinde edindikleri kazanımlar

Temalar	İfadeler	f(%)
Akademik başarı	Daha önceki yıllarda yaptığım proje çalışmaları daha zor konuları anlamama yardımcı oldu	18(90%)
	Proje çalışmaları yapamıyorum çünkü tyt ve ayt sınavlarına hazırlanıyorum	18(90%)
	Zor soruları çözmekte zorlanmıyorum çünkü proje çalışmalarım sırasında yaptığım araştırmalar sayesinde çok şey öğrendim.	14(70%)
	Soruları yaparken yaptığım deneyler ve araştırmaları hatırlıyorum. Bazı çalışmaları daha iyi hayal edebiliyorum.	4(20%)
Motivasyon	Başarabileceğime inanıyorum çünkü proje yaparken de zorlu yollardan geçmişim.	7(35%)
Özgüven	Arkadaşlarımla arasında başarılı olabileceğimin farkındayım.	19(95%)
	Ben farklıyım ve bu okul için daha önce başarılı çalışmalar yaptım sınavlarda da başarılı olabilirim.	20(100%)

Tablo 9 incelendiğinde akademik başarı temasında öğrencilerin tamamının proje çalışmalarının akademik başarıyı artırmaya yönelik kazanımlar sağladığı yönünde ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Akademik başarı temasına yönelik 12.sınıf öğrencilerinden 12Ö11 “Notlarım bu yıl daha yüksek.” Şeklinde görüş bildirirken, motivasyon temasında ise öğrencilerin tamamı dersi dinlemeye yönelik motivasyonlarının arttığına yönünde görüş bildirmişlerdir. 12Ö15 “Okulumu seviyorum ve okulum için bir şeyler yapabildiğimi görmek çok mutluluk verici” Şeklinde bir

görüş bildirmiştir. Özgüven temasında ise 12Ö20 “Başarılı olabileceğimi biliyorum.” Şeklinde özgüveninin arttığına yönelik görüş bildirmiştir.

Proje çalışmalarının akademik başarıya katkısı var mıdır? Alt problemine yönelik bulgular Tablo 10, 11, 12, 13, 14’ da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin yapmış oldukları proje çalışmalarının akademik başarılarına katkısına yönelik görüşleri

Sınıf Düzeyi	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
9.sınıf	17	85,0	3	15,0
10.sınıf	19	95,0	1	5,0
11.sınıf	20	100	0	0,00
12.sınıf	20	100	0	0,00

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin proje çalışmalarının akademik başarılarına katkısının olduğuna yönelik olumlu görüşlerinin 9.sınıf düzeyinden 12.sınıf düzeyine gidildikçe arttığı görülmektedir.

Tablo 11. 9.Sınıf öğrencilerinin 2018-2019 eğitim öğretim yılı dönem / yıl sonu başarı ortalamaları

Sınıf düzeyi	Başarı Ortalaması(2018-2019)			
	0-44	45-69	70-84	85-100
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
9.sınıf	0(0%)	6(30%)	9(45%)	5(25%)

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin dönem sonu başarı ortalamasının 45-69 aralığında %30, 70-84 aralığında %45, 85-100 aralığında ise %25 olduğu görülmektedir.

Tablo 12. 10.Sınıf öğrencilerinin dönem / yıl sonu başarı ortalamaları

Sınıf düzeyi	Başarı Ortalaması			
	0-44	45-69	70-84	85-100
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
9.sınıf (2017-2018)	6(30%)	1(5%)	10(50%)	3(15%)
10.sınıf (2018-2019)	0(0%)	6(30%)	3(15%)	11(55%)

Tablo 12 incelendiğinde 10. Sınıf öğrencilerinin 9.sınıf düzeyinde 85-100 aralığındaki not ortalaması %15 iken 10.sınıf düzeyinde bu aralıktaki başarı ortalamasının %50' ye yükseldiği görülmektedir.

Tablo 13. 11.Sınıf öğrencilerinin dönem / yıl sonu başarı ortalamaları

Sınıf düzeyi	Başarı Ortalaması			
	0-44 f(%)	45-69 f(%)	70-84 f(%)	85-100 f(%)
9.Sınıf (2016-2017)	5(25%)	1(5%)	8(40%)	1(5%)
10.Sınıf (2017-2018)	0(0%)	1(5%)	9(45%)	10(50%)
11.Sınıf (2018-2019)	0(0%)	0(0%)	3(15%)	17(85%)

Tablo 13 incelendiğinde 11. Sınıf öğrencilerinin 9.sınıf düzeyinde 85-100 aralığındaki not ortalaması %10 iken 10.sınıf düzeyinde %50, 11.sınıf düzeyinde ise bu aralıktaki başarı ortalamasının %85' e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 14. 12.Sınıf öğrencilerinin dönem / yıl sonu başarı ortalamaları

Sınıf düzeyi	Başarı Ortalaması			
	0-44 f(%)	45-69 f(%)	70-84 f(%)	85-100 f(%)
9.Sınıf (2015-2016)	2(10%)	7(35%)	8(40%)	3(15%)
10.Sınıf (2016-2017)	1(5%)	1(5%)	7(35%)	11(55%)
11.Sınıf (2017-2018)	0(0%)	0(0%)	2(10%)	18(90%)
12.Sınıf (2018-2019)	0(0%)	0(0%)	1/20	19(95%)

Tablo 14 incelendiğinde 12. Sınıf öğrencilerinin 9.sınıf düzeyinde 85-100 aralığındaki not ortalaması %15 iken 10.sınıf düzeyinde %55 11.sınıf düzeyinde %90, 12.sınıf düzeyinde ise bu aralıktaki başarı ortalamasının %95'e yükseldiği görülmektedir.

Proje çalışmaları ilgili olduğu disiplinler dışında başka disiplinlere yönelik akademik başarılarına katkı sağlamakta mıdır? Alt problemine yönelik soruya verilen cevaplar Tablo 15' de gösterilmiştir.

Tablo 15. Proje çalışmalarının diğer disiplinlere yönelik katkılarının değerlendirilmesi

Sınıf düzeyi	Evet		Hayır	
	F	%	f	%
9.sınıf	11	55,5	9	44,5
10.sınıf	17	85,0	3	15,0
11.sınıf	19	95,0	1	5,0
12.sınıf	20	100	0	0

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe proje çalışmalarının çalışmayı yürüttükleri alan dışında diğer alanlardaki akademik başarılarına yönelik katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. 9.sınıf öğrencilerinden 9Ö1 bu konuda “ Biyolojide yaptığım çalışmam fizik konularını anlamamda yardımcı oldu.” şeklinde görüş bildirirken, 10Ö4 “ kodlama ve robotik çalışması yaparken bazı kimyasallardan faydalanarak hazırladığım robotu tamir edebildim.” şeklinde görüş bildirmiştir. 11Ö7 “fizik, kimya ve matematiğin bu kadar iç içe olduğunu bilmiyordum. Hepsini kullanmalıydım bu yüzden proje yaparken üçünü de çok iyi çalıştım ve araştırdım.” 11Ö12 ise “ her alana destek olmadı mutlaka ama ben biyoloji çalışmalarım sayesinde bazı fizik problemlerini çözebiliyor ve bazı kimyasalları tanıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğrenmenin gerçekleşmesinde eğitim ve öğretim süreçlerinin etkisi oldukça büyüktür. Son yıllarda her gün artan ve genişleyen olanaklar bu süreçlerin zenginliğini artırmaktadır. Eğitim günümüzü ilgilendirdiği gibi geleceğin insanlığına ve insanın içinde yaşadığı çevreye de şekil vermesi açısından çok işlevlidir. Bu noktadan hareketle ortaöğretim öğrencilerinin proje okullarında yapmış oldukları proje faaliyetlerinin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- 1.Proje çalışmaları öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır.
- 2.Proje okullarında öğrencilerin Tübitak projelerine katılma oranları diğer ulusal ve uluslararası projelere oranla daha yüksektir.
- 3.Öğrencilerin proje yapmayı tercih ettikleri alana yönelik kazanımlarının diğer alanlarda da olumlu etkiye sebep oldukları tespit edilmiştir.
- 4.Proje çalışmaları çoğunlukla 9.sınıf düzeyinde başlamakta ve daha üst düzeylerde sunulmaktadır.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Proje çalışmalarına yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgilendirilmeleri ve bu yönde çalışmaların sayısı artırılmalıdır.,
2. Proje çalışmaları sadece belli disiplinlerde değil daha geniş bir yelpazeye yayılmalı ve öğrenciler teşvik edilmelidir.
3. Proje çalışmalarının akademik başarı düzeyini artırdığı yönünde okullarda sıkça bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
4. Katılmış olunan proje çalışmaları irdelenmeli ve eksik yönleri üzerinde çalışmalar yapılarak bir sonraki çalışmaya rehber oluşturacak sonuçlar çıkarılmalıdır.
5. Proje çalışmalarının yapılacağı ortamlar, atölyeler ve laboratuvarların imkanları iyileştirilmeli, bu imkanlara sahip olmayan kurumlara destek verilmelidir.

Kaynakça

- Aydın, S., Atalay, T. D., Göksu, V. (2017). Proje tabanlı öğrenme sürecinin ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 676.
- Atıcı, B., Polat, H. (2010). Web tasarımı öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(2).
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başbay, M., Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 55-66.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oktay, S., Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(3), 3-23.
- Yılmaz, F. N. (2015). *Fen Bilimleri Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının 6. Sınıf Öğrenci Başarıları ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

ORTAÖĞRETİM 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİMYA DERSİNİ ÖĞRENMELERİNE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN TEKNOLOJİK YETKİNLİĞİ SAĞLAMAYA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ /

Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU – Dr. Öğr. Üyesi Şengül GACANOĞLU

(Balıkesir Üniversitesi)

Giriş

Eğitimin temel hedefleri etkin ve verimli bireyler yetiştirmektir. Teknolojik farkındalığı yüksek bireylerin yetişmesi için eğitim süreçlerinin tasarlanması ve süreç içinde uygun öğrenme ve öğretme materyallerinin seçilmesi oldukça önemlidir. Bu maksatla ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu başkanlığınca yürütülen bir dizi hazırlık çalışmaları sonunda ders kitapları hazırlanmış öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Ders kitaplarının güncellenme çalışmaları aktif olarak devam etmekte ve son yıllarda eğitim uygulayıcılarının bu ders kitapları konusunda sıkça görüşüne de başvurulmaktadır.

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında okutulmakta olan ders kitaplarının öğretim programlarının değişmesiyle birçok açıdan incelenip irdelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. (Güzel v.d.,1999; Çepni, Ayvaci ve Keleş, 2001; Aycan, Kaynar, Türkoğuz ve Arı, 2002; Ünsal ve Güneş, 2002 ; Ünsal ve Güneş 2003; Atıcı ve Sabancı 2007; Kavcar, Şengören ve Tanel, 2010; Aydın, 2010; Gülersoy, 2012, Çalık ve Kaya, 2012; Nakiboğlu ve Şen, 2012; Yıldız ve Tatar, 2012; Ayvacioğlu ve Devecioğlu, 2013; Epçaçan, 2013; Morgil ve Yılmaz, 2016).

Ders kitaplarına yönelik olarak yapılan araştırmaların birçoğunda ders kitaplarına yönelik farklı amaçlarla içerik analizi çalışmaları yapılmıştır. Ancak analiz sonuçlarından elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin öğrenmelerine yönelik bu etkinliklerin etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmaların sayısı çok fazla değildir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, 11.Sınıf Kimya ders kitabının doküman analizi yapılması ve var olan teknoloji temelli etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapmış olduğumuz çalışmada aşağıda yer alan araştırma problemleri cevaplanmaya çalışılmıştır.

1. 11. Sınıf kimya ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısı, yeri ve özellikleri nelerdir?

2. 11. Sınıf kimya ders kitabında yer alan etkinliklerin yetkinlik geliştirme durumu nedir?

3. 11. sınıf öğrencilerinin ders kitabı etkinliklerini gerçekleştirme durumları nasıldır?

4. 11. sınıf öğrencilerinin kitapta yer alan etkinliklere yönelik görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama modeli (Karasar, 2002) ve doküman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılmıştır.

2.2. Örneklem

Çalışmanın iki kısımdan oluşması nedeniyle iki farklı örneklem yer almaktadır.

Öğrencilere ait örneklem: Balıkesir ili Karesi ilçesinde yer alan bir proje okulunun 11.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 30 öğrencisi katılmıştır.

Ders kitaplarına ait örneklem: Çalışmada 2018 yılı kimya öğretim programına göre yazılmış ve TTK tarafından 2018 Yılından itibaren okutulmak üzere kabul edilmiş 381.908 Adet basılmış olan Ortaöğretim 11. sınıf Kimya ders kitabı analiz edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın öğrencilere yönelik kısmında, etkinlikleri yapan öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla 5 açık uçlu sorudan oluşan bir görüş ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilerek etkinliklerin hemen sonrasında uygulanmıştır.

Ayrıca öğrenci etkinliklerini değerlendirmek amaçlı yetkinliklere yönelik 2' li (etkinlikleri tamamlamada başarılı/başarısız) dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Görüş ölçeğinin analizi içerik analizi ile yapılmış olup bu amaçla öğrenci ifadeleri belirli temalar altında toplanarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın ders kitabı analizi kısmında analizin gerçekleştirilmesi amacıyla 4 ölçüt kullanılmıştır. Bunlar; içerdiği etkinliklerin sayısı, etkinliklerin türü, etkinliklerin ünite/bölüm içinde bulunduğu yer ve etkinliklerin ait olduğu yetkinliklerdir.

2.5. Verilerin sunumu

Ders kitabı analizine ait bulgular yukarıda verilen ölçütler dikkate alınarak tek bir tabloda toplanarak sunulmuştur. Örneklem büyüklüğünün uygun olması nedeniyle görüş ölçeğinden elde edilen nitel veriler frekans

ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo şeklinde sunulmuştur. Öğrenci etkinlikleri de başarılı olarak tamamlanmış etkinliklerin içinden rastgele seçilerek etkinlik sonucu olan örnekler olarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1 Ders kitabı analizine yönelik bulgular

11. Sınıf kimya ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısı, yeri ve özellikleri nelerdir? Araştırma sorusuna yönelik veriler Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ortaöğretim 11.sınıf Kimya ders kitabının içerdiği etkinliklerin analizine ait bulgular

Ünite	Etkinlik kodu	Etkinlik adı	Etkinliğin yeri	Ait olduğu yetkinlik	Etkinlik içermeyen bölümler
Gazlar	2.1.1	Hazır veriler kullanılarak gaz yasaları ile ilgili grafik çizimi	1.bölüm sonu	Bilimsel/matematiksel yetkinlik	2. Bölüm 4. Bölüm
	2.1.2	Gazların difüzyonu	3.bölüm sonu	Bilimsel yetkinlik	
Sıvı çözeltiler ve çözünürlük	3.3.1	Saf suyun ve farklı derişimdeki çözeltilerin kaynama noktalarının karşılaştırılması	3.bölüm sonu	Bilimsel/matematiksel yetkinlik	1.bölüm 2.bölüm 4.bölüm
	Etkinlik kodu bulunmamaktadır	Elektronik tablola programı kullanarak çözünürlüğün sıcaklık ve basınçla ilişkisinin kurgulanması	5.bölüm sonu	Dijital/teknolojik yetkinlik	
Kimyasal tepkimelerde enerji	Etkinlik kodu bulunmamaktadır	Elektronik tablola programı kullanarak tepkime entalpilerine ilişkin grafik oluşturmaları	2.bölüm sonu	Dijital/teknolojik yetkinlik	1.bölüm 3.bölüm 4.bölüm
Kimyasal tepkimelerde hız	Bu üniteye ait etkinlik bulunmamaktadır				
Kimyasal tepkimelerde denge	Bu üniteye ait etkinlik bulunmamaktadır				

Sulu çözelti dengeleri	6.3.1	Kuvvetli asit baz titrasyonu	3.bölüm sonu	Bilimsel/matematiksel yetkinlik	1.bölüm 2.bölüm
	Etkinlik kodu bulunmamaktadır	Elektronik tablola programı kullanılarak titrasyon yöntemine yönelik hesaplamaların kurgulanması	3.bölüm sonu	Dijital/teknolojik yetkinlik	

Tablo 1 incelendiğinde 11.sınıf Kimya ders kitabında 7 tane etkinliğin bulunduğu görülmektedir.

11. Sınıf kimya ders kitabında yer alan etkinliklerin yetkinlik geliştirme durumu nedir? Araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2. Ortaöğretim 11.sınıf Kimya ders kitabında yer alan etkinliklerin katkı sağladığı yetkinliklerin analizine ait bulgular

Etkinlik adı	Etkinliklerin katkı sağladığı yetkinlikler				
	Matematiksel yetkinlik	Bilim ve teknolojiye temel yetkinlik	Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme	İnsiyatif alma ve girişimcilik
Hazır veriler kullanılarak gaz yasaları ile ilgili grafik çizimi	Matematiksel yetkinlik	Bilim ve teknolojiye temel yetkinlik	Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme	
Gazların difüzyonu	Matematiksel yetkinlik	Bilim ve teknolojiye temel yetkinlik		Öğrenmeyi öğrenme	İnsiyatif alma ve girişimcilik
Saf suyun ve farklı derişimdeki çözeltilerin kaynama noktalarının karşılaştırılması	Matematiksel yetkinlik	Bilim ve teknolojiye temel yetkinlik		Öğrenmeyi öğrenme	
Elektronik tablolama programı kullanarak çözünürlüğün sıcaklık ve basınçla ilişkisinin kurgulanması	Matematiksel yetkinlik	Bilim ve teknolojiye temel yetkinlik	Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme	İnsiyatif alma ve girişimcilik
Elektronik tablolama programı kullanarak tepkime entalpilerine ilişkin grafik oluşturmaları	Matematiksel yetkinlik	Bilim ve teknolojiye temel yetkinlik	Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme	İnsiyatif alma ve girişimcilik
Kuvvetli asit baz titrasyonu	Matematiksel yetkinlik	Bilim ve teknolojiye temel yetkinlik		Öğrenmeyi öğrenme	
Elektronik tablolama programı kullanılarak titrasyon yöntemine yönelik hesaplamaların kurgulanması	Matematiksel yetkinlik	Bilim ve teknolojiye temel yetkinlik	Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme	İnsiyatif alma ve girişimcilik

Tablo 2 incelendiğinde 11.sınıf Kimya ders kitabında yer alan etkinliklerin bilim ve teknolojide temel yetkinlikleri kazandıracak nitelikte olduğu görülmektedir.

3.2 Öğrencilerinin ders kitabı etkinliklerini gerçekleştirme durumları yönelik bulgular

11. sınıf öğrencilerinin ders kitabı etkinliklerini gerçekleştirme durumları nasıldır? Araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 3 ve 4’ de yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaöğretim 11.sınıf öğrencilerinin Kimya ders kitabı etkinliklerini gerçekleştirmede başarı durumları

Etkinlik adı	Etkinlikleri gerçekleştirmede başarı durumları			
	Başarılı		Başarısız	
	f	%	f	%
Hazır veriler kullanılarak gaz yasaları ile ilgili grafik çizimi	24	80,00	6	20,00
Gazların difüzyonu	30	100	0	0,00
Saf suyun ve farklı derişimdeki çözeltilerin kaynama noktalarının karşılaştırılması	20	66,67	10	33,34
Elektronik tablolama programı kullanarak çözünürlüğün sıcaklık ve basınçla ilişkisinin kurgulanması	30	100	0	0,00
Elektronik tablolama programı kullanarak tepkime entalpilerine ilişkin grafik oluşturmaları	30	100	0	0,00
Kuvvetli asit baz titrasyonu	30	100	0	0,00
Elektronik tablolama programı kullanılarak titrasyon yöntemine yönelik hesaplamaların kurgulanması	30	100	0	0,00

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirilme düzeyinin elektronik tablolama ve kuvvetli asit-baz titrasyonu ve gazların difüzyonu etkinliklerinde % 100 olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Ortaöğretim 11.sınıf öğrencilerinin Kimya ders kitabı etkinliklerinin gerçekleştirme durumları

Etkinlik adı	Etkinliklerin gerçekleştirme durumları		
	Öğrenci kodu	f	%
Hazır veriler kullanılarak gaz yasaları ile ilgili grafik çizimi	1Ö3,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	24	80,00
Gazların difüzyonu	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	30	100
Saf suyun ve farklı derişimdeki çözeltilerin kaynama noktalarının karşılaştırılması	1Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	20	66,67
Elektronik tablolama programı kullanarak çözünürlüğün sıcaklık ve basınçla ilişkisinin kurgulanması	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	30	100
Elektronik tablolama programı kullanarak tepkime entalpilerine ilişkin grafik oluşturmaları	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	30	100
Kuvvetli asit baz titrasyonu	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	30	100
Elektronik tablolama programı kullanılarak titrasyon yöntemine yönelik hesaplamaların kurgulanması	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	3	100

Tablo 4’ de öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştiren öğrencilere ait bilgiler yer almaktadır.

3.3 Öğrencilerinin ders kitabı etkinliklerine yönelik düşüncelerine ait bulgular

11. sınıf öğrencilerinin kitapta yer alan etkinliklere yönelik görüşleri nasıldır? araştırma sorusunu cevaplamak üzere uygulanan görüş alma ölçeğinde yer alan 5 açık uçlu sorunun analizine ait bulgular Tablo 5,6,7,8,9’ da yer almaktadır.

Görüş alma ölçeğinin “Ders kitabında yer alan etkinlikleri yaparken ilgili üniteyi daha iyi anladığınızı düşünüyor musunuz?” Şeklinde sorulan 1.açık uçlu sorusuna verilen cevaplara yönelik bulgular Tablo 5’ de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin ilgili üniteyi anlamalarına yaptıkları etkinliklerin etkisine yönelik görüşleri

Öğrenci görüşleri	Öğrenci kodu		
		f	%
Derste bahsedilen hayal etmemizi istenen birçok kavramı etkinlik yaparken öğrendim	11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16	9	30
Her etkinlik çalışmasında nedenini derste anlamadığım sorulara cevap buluyorum.	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	30	100
Etkinlik sonrasında yaptığımız grup çalışmasında yaptığımız özetler üniteyi iyice anlamama yardımcı oldu.	11Ö18,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	20	66,67
Bazı etkinlikler zor geldi ama grup arkadaşlarımın yaptıklarına bakarak ben de yapabildim.	11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö30	11	100
Etkinliklerin başlangıcında bir ön hazırlığın yapılması gerektiğine inanıyorum derste tam anladığımı düşünsem de etkinlik yapınca soruları anlamada çok kolaylık yaşadığımı farkettim.	1Ö17,11Ö18,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	13	44,06

Tablo 5’ de öğrencilerin yaptıkları etkinliklere yönelik görüşleri yer almaktadır. Görüş alma ölçeğinin “Bu tür ders içi etkinliklerin hangi tür yetkinliklerinizi geliştirdiğini düşünüyorsunuz?” Şeklinde sorulan 2.açık uçlu sorusuna verilen cevaplara yönelik bulgular Tablo 6’ de yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri yetkinlikler

Yetkinlikler	Öğrenci kodu	f	%
Matematiksel yetkinlik	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	30	100
Bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	25	83,33
Dijital yetkinlik	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	28	93,33
Öğrenmeyi öğrenme	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	26	86,73
İnsiyatif alma ve girişimcilik	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	30	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin tamamının bilim ve teknolojik yetkinlikler ve insiyatif alma ve girişimcilik yetkinliklerinde kazanımlar sağladıklarını düşündükleri görülmektedir.

Görüş alma ölçeğinin “Etkinlikleri gerçekleştirme konusunda zorlandığınız noktalar var mıdır? Açıklayınız?” Şeklinde sorulan 3.açık uçlu sorusuna verilen cevaplara yönelik bulgular Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7. Etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilerin zorlandıkları noktalar

ÖĞRENCİ İFADELERİ			
	Öğrenci kodu	f	%
Etkinlik yaparken bilgisayar programının tek seçenek olması beni yavaşlattı.	11Ö1,11Ö2,11Ö3,11Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö1,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16	16	53,33
Etkinlikten önce daha kolayca sonuca gidebileceğimiz bilgisayar programları ve kodlar var bu programlarla çalışabilirsek daha iyi olurdu.	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö1,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	30	100
Etkinlikler için belirtilen süre yetersiz bence çünkü tartışma yapıp etkinlik sonu soruları cevapladık son kısım biraz kısa sürede toparlandı.	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö17,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	30	100
Etkinlikleri uygularken malzemeleriz vardı ancak ikinci kez tekrar etmemize süre açısından pek imkan olmadı.	11Ö1,11Ö2,11Ö3,11Ö4,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö30	20	66,66

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin tamamının elektronik tablolama etkinliklerinde programların çeşitli olması gerektiği yönünde ve etkinlik sonu tartışma süresinin yeterli olmadığı yönünde görüşlerinin olduğu görülmektedir.

Görüş alma ölçeğinin “Ders kitabında yer alan etkinliklerin etkinlik sonu soru gruplarını cevaplayabildiniz mi? Açıklayınız.” Şeklinde sorulan 4. açık uçlu sorusuna verilen cevaplara yönelik bulgular Tablo 8’ de yer almaktadır.

Tablo 8. Etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilerin etkinlik sonrasındaki soru gruplarını cevaplama durumları

ÖĞRENCİ İFADELERİ			
	Öğrenci kodu	f	%
Etkinlik sonu soru gruplarını cevaplamakta zorlandım.	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö1,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28	26	86,66
Etkinlik sorularının hepsini cevaplayabildim.	1Ö1,1Ö2,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö1,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29	28	93,33
Etkinlik sorularını cevaplama etkinliğinin içinde öğrendiklerim yeterli oldu.	1Ö1,1Ö2,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö1,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	23	76,66

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin %93,33’ ünün etkinlik sorularını cevaplayabildikleri yönünde görüşlerinin olduğu görülmektedir.

Görüş alma ölçeğinin “Etkinliklerin sayısının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Sebebi ile Açıklayınız.” Şeklinde sorulan 5. açık uçlu sorusuna verilen cevaplara yönelik bulgular Tablo 9 ve 10’ da yer almaktadır.

Tablo 9. Ortaöğretim 11. sınıf Kimya ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısının yeterli/yetersiz olma durumları

Ders kitabındaki etkinlik sayısı			
	Öğrenci kodu	f	%
Etkinlik sayısı yeterlidir	11Ö2,11Ö7,11Ö13,11Ö16,11Ö17	5	16,66
Etkinlik sayısı yeterli değildir.	11Ö1,1Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö1,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	25	84,34

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin % 84’ ünün ders kitabındaki etkinliklerin sayısının yeterli olmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 10. Ortaöğretim 11.sınıf Kimya ders kitabında yer alan etkinliklerin sayısının yeterli/yetersiz olma durumları

ÖĞRENCİ İFADELERİ			
	Öğrenci kodu	f	%
Etkinliklerin sayısı az bazı ünitelerde hiç etkinlik yapmadık. Etkinlikler konuyu toparlamamıza sebep oluyor.	11Ö1,1Ö2,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö14,11Ö16,11Ö18,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29	26	86,66
Etkinlikler çok eğlenceli sıkılmıyoruz. Bir derste saatlerce öğrenmeye çalıştığımız konuları etkinlikle daha iyi anlıyoruz. Sayısı çok olursa konularımız daha kısa zaman alabilir. Birde 11.sınıf çok yoğun konuların bitmeme ihtimali bizi endişelendiriyor.	11Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö16,11Ö15,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö24,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö29,11Ö30	23	76,66
Etkinliklerin sayısı çok olursa konuları daha iyi anlayabileceğimizi düşünüyorum. Hep ünitelerin sonunda etkinlik var neden bir konu başlarken o konuyu etkinlikle keşfetmiyoruz.	11Ö1,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö11,11Ö12,11Ö13,11Ö15,11Ö16,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö23,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	23	76,66
Etkinlikler bazı ünitelerde olmuyor konular mı uymuyor bilemiyorum. Etkinlik sayısı artırılırsa daha dikkat çekici olabilir dümdüz derslerden çok sıkılıyoruz.	11Ö3,1Ö4,11Ö5,11Ö6,11Ö7,11Ö8,11Ö9,11Ö10,11Ö13,11Ö14,11Ö15,11Ö16,11Ö11,11Ö18,11Ö19,11Ö20,11Ö21,11Ö22,11Ö25,11Ö26,11Ö27,11Ö28,11Ö29,11Ö30	24	80,00

Tablo 10 öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ders kitabındaki etkinliklerin sayısını yeterli bulmadığına yönelik görüşlerini göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

2018 yılı Ortaöğretim Kimya öğretim programları çerçevesinde hazırlanan 11.sınıf Kimya ders kitabında kazanımları sağlamaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerin neler olduğu, etkinliklerin öğrencilerin yetkinliklerine olan etkisi ve ayrıca bu yetkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

1.Ortaöğretim Kimya ders kitabında toplam 7 etkinlik yer almaktadır.

2. Etkinlikler teknoloji, matematik, bilimsel, işbirliği gibi birçok temel yetkinliğin sağlanmasına hizmet etmektedir.

3. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular etkinlik sayısının yeterli olmadığı yönündedir.

4. Bütün etkinlikler ünitenin sonunda yer almaktadır.

5. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu analiz sonuçlarına göre etkinlikleri gerçekleştirmede başarılıdır.

Tespit edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Ortaöğretim Kimya ders kitabındaki etkinlikler ders içi faaliyetlerde mutlaka yapılmalıdır.

2. Etkinlikler mümkün olduğu ölçülerde öğrencinin kendisine yaptırılmalı ancak mutlaka etkinlik sonunda sürecin bilimsel değerlendirmesi yapılmalıdır.

3. Etkinlik sayısı ve etkinlik türü artırılmalıdır.

4. Teknoloji temelli etkinlikleri öğrencilerin üst bilişsel seviyede öğrenmelerine fırsat sağlayacak şekilde geliştirilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Atıcı, T., Samancı, N. K., Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konuları yönünden eleştirel olarak incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 115-133.

Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y. (2013). 10. Sınıf Fizik ders kitabı ve kitap-taki etkinliklerin uygulanabilirliği hakkında öğretmen değerlendirmeleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 2(2), 418-450.

Aycan, S., Kaynar, Ü.H., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2002). İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı kriterlere göre incelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 246-252.

Aydın, A. (2010). Kimya 1 ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 207-224.

Çalık, M., Kaya, E. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarında ve öğretim programındaki benzetmelerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4).

Çepni, S., Ayvacı, H.F., Keles, E., (2001), Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği geliştirmek için örnek bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 152, 27-33.

- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11).
- Gülersoy, A. E. (2012). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education (IJTASE)*, 2(1),8-26.
- Güzel, H., Oral, İ. ve Yıldırım, A. (1999). Lise 2 fizik ders kitabının fizik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 133-142.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, N., Şengören, S.K. Tanel, R. (2010). “Ortaöğretim fizik 9 ders kitabı değerlendirme raporu.” Ders Kitabı Yazarlarına, MEB ve Fizik Eğitimcilerine İletilen Yayınlanmamış Kitap İnceleme Raporu.
- Tanel, R., Şengören, S.K., Yıldırım Benli, A. ve Kavcar, N. (2010). Fizik öğretmen adaylarının 9. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleriyle karşılaştırılması. *9.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (9.UFBMEK) Özet Kitabı*, s.83, 23-25 Eylül 2010,DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Aycan, Ş., Arı, E., Türkoğuz, S., Sezer, H., Kaynar, Ü. (2002). Fen ve fizik öğretiminde bilgisayar destekli simülasyon tekniğinin öğrenci başarısına etkisi: Yeryüzünde hareket örneği. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 57-70
- Ünsal, Y. Güneş, B.(2002).Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, (3).
- Ünsal, Y., Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 23 (3), 115-130.
- Morgil, F. İ.,Yılmaz, A. (2016). Lise X sınıf, Kimya II Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından n Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 26-41.
- Şen, A. Z., Nakiboğlu,C. (2012). Ortaöğretim kimya ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 47-65.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E., Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

EŞLER ARASI PSİKOLOJİK ŞİDDET ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI /

Prof. Dr. Ahmet AKIN - Esra ERTEN

(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

1. GİRİŞ

Evlilik eşler arasında denge, uyum ve sağlıklı iletişim ile sürdürülebilen ve emek verilmesi gereken bir süreçtir. Eşlerin birbirlerine saygı duymaları ve hak ve sorumluluklarını yerine getirmeleri bu süreci işlevsel hale getirmektedir. Bununla birlikte eşler arasında hakaret, alay etme, mahrum bırakma ve görmezden gelme gibi bir dizi psikolojik şiddet unsurundan söz edilebilir. Psikolojik şiddet olarak adlandırılan bu faktörlerin evlilik ilişkisini derinden zedelediği görülmektedir. Bu nedenle evli bireylerin algıladıkları psikolojik şiddet düzeylerini geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirecek ölçme araçları bu tür sorunların saptanması ve önlenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı Eşler arası Psikolojik Şiddet Ölçeği'ni geliştirmek ve geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

2.YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu: Çalışma 156'sı kadın, 47'si erkek olan toplam 203 kişi üzerinde yürütülmüştür.

2.2.Madde Havuzu: Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 19 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer, anlaşılabilirlik ve eşler arası psikolojik şiddeti ölçüp ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 18 maddelik uygulama formu elde edilmiştir. Eşler arası Psikolojik Şiddet Ölçeği 1 “kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2.3.İşlem: Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Madde Analizi: Tablo 1’de Eşler arası Psikolojik Şiddet Ölçeği’ne ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .31 ile .71 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 1. Eşler arası Psikolojik Şiddet Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları		
Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa
M1	,488	,871
M2	,644	,865
M3	,437	,873
M4	,411	,874
M5	,524	,870
M6	,393	,876
M7	,326	,878
M8	,508	,871
M9	,690	,863
M10	,605	,868
M11	,709	,862
M12	,470	,872
M13	,491	,871
M14	,560	,869
M15	,483	,871
M16	,470	,872
M17	,534	,870
M18	,311	,877

3.2. Yapı Geçerliği: Eşler arası Psikolojik Şiddet Ölçeği'nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 33,94'ünü açıklayan, öz-değeri 6,11 olan tek boyutlu ve 18 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .77 ile .37 arasında sıralanmaktadır.

Tablo 2. Eşler arası Psikolojik Şiddet Ölçeği Faktör Yükleri	
Madde No	Faktör yükü
M1	,555
M2	,713
M3	,494
M4	,467
M5	,579
M6	,451
M7	,370
M8	,588
M9	,770
M10	,676
M11	,765
M12	,550

M13	,575
M14	,634
M15	,555
M16	,562
M17	,613
M18	,376

3.3. Güvenirlik: Eşler arası Psikolojik Şiddet Ölçeği'nin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

4. TARTIŞMA

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin 18 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracı olduğu ve faktör yüklerinin .30 değerinin (Büyüköztürk, 2004) üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmış ve bu katsayının .70 ölçütünü (Tezbaşaran, 1996) sağladığı görülmüştür. Son olarak ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait tüm bu bulgular incelendiğinde Eşler arası Psikolojik Şiddet Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

BOŞANMIŞ BİREYLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI /

Prof. Dr. Ahmet AKIN - Halise MİNİGÜL

(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

1. GİRİŞ

Boşanma hem yasal hem de kültürel anlamda neredeyse tüm toplum-
larda son tercih olarak görülmesi gereken bir sosyal olgudur. Bununla bir-
likte bireyselleşmenin artması, bireylerin hak ve özgürlüklerinin daha fazla
farkına varması ve modernizmin etkisiyle boşanma evli çiftlerin daha ko-
lay yöneldiği bir seçim haline gelmeye başlamaktadır. Bununla birlikte
sosyal anlamda diğer insanların boşanmış bireylere yönelik bakış açıla-
rında olumsuz bir yanlılık olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle boşanmış
bireylere yönelik tutumların saptanması olası sosyal problemlerin önlen-
mesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı Boşanmış Bi-
reylere Yönelik Tutum Ölçeği’ni geliştirmek ve geçerlik ve güvenirliğini
incelemektir.

2.YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu: Araştırma 101’i erkek, 99’u kadın olan toplam
200 kişi üzerinde yürütülmüştür.

2.2.Madde Havuzu: Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 16
maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer,
anlaşılabilirlik ve boşanmış bireylere yönelik tutumları ölçüp
ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 13 maddelik
uygulama formu elde edilmiştir. Boşanmış Bireylere Yönelik Tutum
Ölçeği 1 “kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde
5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

2.3.İşlem: Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam kore-
lasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı faktör
analizi, güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ile ince-
lenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile ya-
pılmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Madde Analizi: Tablo 1’de Boşanmış Bireylere Yönelik Tutum
Ölçeği’ne ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almak-
tadır. Tablo incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon
katsayılarının .36 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 1. Boşanmış Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelas- yon Katsayıları
--

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa
M1	,480	,881
M2	,549	,877
M3	,610	,874
M4	,360	,888
M5	,557	,877
M6	,548	,877
M7	,570	,876
M8	,660	,872
M9	,534	,878
M10	,637	,873
M11	,674	,871
M12	,646	,872
M13	,638	,873

3.2. Yapı Geçerliği: Boşanmış Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 42,9'unu açıklayan, öz-değeri 5,58 olan tek boyutlu ve 13 maddeden oluşan bir ölçeğe aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .43 ile .75 arasında sıralanmaktadır.

Tablo 2. Boşanmış Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yükleri	
Madde No	Faktör yükü
M1	,562
M2	,614
M3	,678
M4	,428
M5	,636
M6	,626
M7	,652
M8	,732
M9	,611
M10	,709
M11	,747
M12	,728
M13	,725

3.3. Güvenirlik: Boşanmış Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

4. TARTIŞMA

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin 15 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçeğe aracı olduğu ve faktör yüklerinin .30 değerinin (Büyüköztürk, 2004) üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmış ve bu katsayının .70 ölçütünü (Tezbaşaran, 1996)

sağladığı görülmüştür. Son olarak ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait tüm bu bulgular incelendiğinde Boşanmış Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

EŞ SEÇİMİNDE MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI /

Prof. Dr. Ahmet AKIN - Mehtap DOĞAN

(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

1. GİRİŞ

Evlilik bireysel ve sosyal anlamda işlevsellik ve bir toplumun gelişmesi için önemli olduğu noktasında büyük oranda konsensüs sağlanan bir kurumdur. Tüm sosyal yapılarda olduğu gibi evlilik ve aile de modernizm ve çağın ruhu olarak görülen bireyselleşme nosyonundan etkilenmektedir. Bunun bir çıktısı olarak evlilik sürecinde genç çiftler günümüzde daha bireysel bir perspektif takınma yoluna giderek evlilik için daha fazla seçici davranmaktadır. Bununla birlikte ileri durumlarda bu seçicilik ve mükemmeliyetçiliğin bir sonucu olarak daha patolojik ve işlevsel olmayan ölçütler devreye girmektedir. Bu nedenle evlenme sürecinde gençlerin aşırı seçici davranması çeşitli sorunlara ve bazı durumlarda başlamadan evlilik sürecinin sekteye uğramasına yol açabilmektedir. Bu araştırmanın amacı Eş Seçiminde Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni geliştirmek ve geçerlik ve güvenirliğini incelemektir.

2.YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu: Araştırma yaşları 17 ile 42 arasında değişen 167'si kadın, 99'u erkek olan toplam 266 kişi üzerinde yürütülmüştür.

2.2.Madde Havuzu: Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer, anlaşılabilirlik ve Eş Seçiminde Mükemmeliyetçiliği ölçüp ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 15 maddelik uygulama formu elde edilmiştir. Eş Seçiminde Mükemmeliyetçilik Ölçeği 1 “kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2.3.İşlem: Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Madde Analizi: Tablo 1'de Eş seçiminde mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının. 26 ile. 55 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 1. Eş seçiminde mükemmeliyetçilik Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa
M1	,496	,782
M2	,432	,787
M3	,507	,782
M4	,339	,794
M5	,546	,779
M6	,360	,795
M7	,451	,787
M8	,515	,780
M9	,446	,786
M10	,464	,784
M11	,494	,783
M12	,341	,794
M13	,295	,797
M14	,264	,800
M15	,289	,799

3.2. Yapı Geçerliği: Eş Seçiminde Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 28,3'ünü açıklayan, öz-değeri 4,25 olan tek boyutlu ve 15 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .31 ile .68 arasında sıralanmaktadır.

Tablo 2. Eş Seçiminde Mükemmeliyetçilik Ölçeği Faktör Yükleri

Madde No	Faktör yükü
M1	,649
M2	,472
M3	,643
M4	,321
M5	,520
M6	,310
M7	,346
M8	,682
M9	,386
M10	,645
M11	,641
M12	,490
M13	,508
M14	,677
M15	,451

3.3. Güvenirlilik: Eş Seçiminde Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin güvenirliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

4. TARTIŞMA

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapıldığında

ölçeğin 15 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracı olduğu ve faktör yüklerinin .30 değerinin (Büyüköztürk, 2004) üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmış ve bu katsayının .70 ölçütünü (Tezbaşaran, 1996) sağladığı görülmüştür. Son olarak ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait tüm bu bulgular incelendiğinde Eş Seçiminde Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

AİLE BÜYÜKLERİNE DEĞER ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI /

Prof. Dr. Ahmet AKIN - Elif Sena ÖZDEMİR

(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

1.GİRİŞ

Aile bireylerin sosyalleştiği, hayata hazırlandığı ve sosyal yaşamın kurallarını öğrendiği önemli bir kurumdur. Toplumsal kurallara uyum sağlayan bireylerin daha verimli ve sosyal yaşamda daha işlevsel olacağı söylenebilir. Türk aile yapısında önemli bir yer tutan normlardan birisi de aile büyüklerine değer vermektir. Aile büyüklerini ziyaret etmek, onları arayıp hâl hatır sormak, onlara her durumda destek olmak ve zor zamanlar geçirdiklerinde onların yanlarında olmak gibi bir dizi özellik aile büyüklerine verilen değeri göstermektedir. Bireylerin aile büyüklerine verdiği değeri geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek ölçme araçları oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı Aile Büyüklerine Değer Ölçeği'ni geliştirmek ve geçerlik ve güvenirliğini incelemektir.

2.YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu: Çalışma, 127'si kadın, 72'si erkek olmak üzere toplam 199 kişi üzerinde yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 15 ile 54 arasında sıralanmaktadır.

2.2.Madde Havuzu: Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 13 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer, anlaşılabilirlik ve aile büyüklerine değeri ölçüp ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 11 maddelik uygulama formu elde edilmiştir. Aile Büyüklerine Değer Ölçeği 1 “kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2.3.İşlem: Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açıcı faktör analizi, güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır.

3.BULGULAR

3.1 Madde Analizi: Tablo 1’de Aile Büyüklerine Değer Ölçeği ’ne ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .43 ile .70 arasında sıralandığı görülmektedir.

Tablo 1. Aile Büyüklerine Değer Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa
1	,701	,859
2	,683	,860
3	,659	,863
4	,541	,872
5	,620	,865
6	,543	,870
7	,557	,870
8	,600	,866
9	,426	,878
10	,642	,863
11	,525	,871

3.2. Yapı Geçerliği: Aile Büyüklerine Değer Ölçeği'nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu analiz sonucunda toplam varyansın %45,98'ini açıklayan, öz-değeri 5,06 olan tek boyutlu ve 11 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .49 ile .78 arasında sıralanmaktadır. Faktör yükleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Aile Büyüklerine Değer Ölçeği Faktör Yükleri

Madde no	Faktör Yüğü
1	,779
2	,770
3	,756
4	,639
5	,707
6	,627
7	,627
8	,673
9	,489
10	,725
11	,612

3.3 Güvenirlik: Aile Büyüklerine Değer Ölçeği'nin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

4. TARTIŞMA-SONUÇ

Bu araştırmanın amacı Aile Büyüklerine Değer Ölçeği'ni geliştirmek, geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ölçeğin yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirlik ölçülerine sahip olduğunu kanıtlamıştır. Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği dikkate alındığında (Büyüköztürk, 2004) ölçeğin madde toplam korelasyonlarının yeterli olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç-tutarlılık güvenirlik katsayısı testte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınır, ölçeğin güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak Aile Büyüklerine Değer Ölçeğinin aile danışmanlığı, psikoloji ve eğitimde kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin uyum geçerliği ve test -tekrar test güvenirliğinin incelenmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

DESCRIBING THE VIEWS OF STUDENTS INVOLVED IN THE ERASMUS+ STUDENT MOBILITY PROGRAM IN NETHERLANDS AND SLOVENIA /

**Edanur KESKİN - Rümeyşa AŞIKOĞLU- Seda Nur ERGÜL –
Assoc. Prof. Dr. Nermin BULUNUZ**

(Bursa Uludağ University)

INTRODUCTION

Erasmus+ programme was established by the EU for the first time in 2014. It has a mission to enhance participants ability in different aspects such as a sense of European identity and citizenship among its participants, intercultural competences and educational occasions and language skills (Papatsiba, 2006). According to the European Commission (2018, 30), there are some responsibilities that are necessary to be provided by Erasmus+ program's students and staff. They both should develop a sense of European citizenship and identity, offer participants opportunities to build networks- international contacts raise participants awareness and understanding of other cultures and countries, and promote active participation in society.

The Bologna Process 2020 stipulates that, by the year 2020, at least 20% of those graduating in the European Higher Education area should have participated in a study period or training period abroad. «Mobility» is one of the top priorities in the European 2020 objectives (The Bologna Process 2020; 2009). The European Higher Education Area (EHEA) is the result of the political will of 48 countries which implement reforms on higher education on the basis of common key values – such as: Freedom of expression, autonomy for institutions, independent students unions, academic freedom, free movement of students, and staff (Asoodar, Atai, & Baten, 2017).

This study has an exclusive focus on the views of students who experienced the Erasmus + Student Mobility Program in the Netherlands and Slovenia. It also indicates the achievement of academic and personal perspective, impact on students' near future goals. The terms of 'goals', 'expectations', and 'motives' are often interchangeably employed in examining students' reasons for studying abroad, which may or may not be investigated in relation to the experiences of and outcomes from study abroad (Chirkov, Safdar, de Guzman, & Playford, 2008). On the contrary, in this study, there are meaningful relations between the Erasmus+ mobility experience and its outcomes from students' in the context of studying abroad. Their views are divided into three sections, the preparation process of the mobility, during the mobility process and after completing the mobility.

Thought data analysis, the case study (Creswell, 2013) of qualitative research methods was used in order to indicate students views. Themes and codes were composed by considering students answers. Moreover, frequencies and percentages were reported. Data analysis, part three, expectations from the Erasmus+ Program, students mostly consider their professional development %28.12, preferred country's educational system %12.50 and improving language skills %12.50. In addition, the strongest and most substantive relationship was between perceived achievement of disciplinary/career development goals and their personality changes (Yang, Webster, & Prosser, 2011).

We come across some research and their results which are concluded by similar results of our study. One of these is directly related to student's impressions after Erasmus+ mobility: It has been observed in light of the studies conducted by Success and Stories (2007) that today's employers extend more opportunities to those individuals who have spent time studying abroad, who have spent time studying abroad, who cooperate well with other, and who are able to understand different cultures. When student exchange programs are evaluated, it is a-observed that students have begun to prefer Europe to have changed (Unlu, 2015).

Throughout a student exchange, effective interaction promotes European perspective, identification, and citizenship values while supporting students' social lives. Mitchell (2015), finds a significant effect of student exchanges among a sample of British, French, German, Italian and Spanish students. Her results in her study indicated that social interaction with other international students might be constitutive in changes in identification with Europe and as a European whereas social interaction with local students seems to affect only the affective component of European identity (Van Mol, 2018).

It is obvious that European identity occurs within social interaction. In our paper, according to Exchange students' views, social interaction mostly occurs in extracurricular activities such as excursions and celebrations/festivals. It indicates that their social interactions include the contribution of international students and local students.

The purposes of this research are to figure out the ideas of students about;

1. Erasmus + Student Mobility Program on preparation process;
2. Erasmus + Student Mobility program during the process; and
3. After completing the Erasmus + Student Mobility Program.

METHOD

Participants

Twenty one volunteer students who had participated the Erasmus + program between the years of 2015-2018 participated in this research. These volunteer students were actually the friends of first three authors of this paper. These authors were also Erasmus + students in Netherlands and Slovenia. Among these students, 11 (10 female, 1 male) of them were the ones who were in the Netherlands and 10 (7 female, 3 male) of them were from Slovenia during the program. The students joined the program in Netherlands had came from six different countries. These countries were Turkey, England, Spain, Switzerland, Indonesia and Ireland. And, like the first group, the students joined the program in Slovenia had also came from six different countries: Turkey, Czech Republic, France, Croatia, Afghanistan, and Spain.

Data Collection Tool

Twenty one questions were asked in three groups: prior to joining, experiences during the process, and ideas after returning to the program. There are 9 questions in the first, 7 questions in the second, and 5 questions in the third section of the data collection tool. Thirteen questions were prepared as an “open-ended” form, but 8 of them were “yes-no” type questions. The questions were prepared as Google Online form. The first three authors of this paper were also the participants of this research. They also completed the Google Online Form in addition to the other 18 participants. The data was transcribed verbatim and transfered into the Word document.

Research Method

In this study, «the case study» (Creswell, 2013) of qualitative research methods was used. Among the qualitative research methods, specifically case study and holistic multi-state pattern (Yin, 2003) were chosen. Descriptive approach was preferred in the analysis. Themes and codes were extracted from the answers of the students. The most and the least similar codes and themes were determined from this analysis. Frequencies and percentages were reported. One or two original examples were reported for each theme in the paper.

FINDINGS

In this section 10 tables are reported. Under each table, the most common examples from the original data were listed.

Table 1. The Way of The Students Learn about Erasmus+ Program

CODE	f	%
University	7	33.33
Web Page	4	19.04
Seminar	1	4.76
Media	1	4.76
Friends	7	33.33
Schoolmate	1	4.76
Total	21	100

A group of 33% :

Example:

“When I started to university, I had a friend who joined the erasmus programme. Thats why I knew erasmus programme.” (N.06)

A group of 19%:

Example: *“My university gave me the information and I looked up the information on its web page.” (N.03)*

Table 2. Reason for Participating in The Mobility

CODE	f	%
Meet new People	13	27.65
Learning new Things/Culture	12	25.53
Improving Language Skills	9	19.14
Being in abroad	3	6.38
Personal Development	2	4.25
Education Methodologies /systems	2	4.25
Experience	2	4.25
Having fun	2	4.25
Travelling	1	2.12
Independence	1	2.12
Total	47	100

A Group of 27%:

Example: *“I wanted to broaden my horizon, I desired to live in different country and meet some friends from a whole world.” (S.09)*

A group of 25%:

Example: *When I started university, I applied to the erasmus program in order to improve myself better, to expand my horizons by recognizing different cultures.” (N.11)*

A Group of 19%:

Example: *“Improving my foreign language, gaining the ability to express myself in international circumstances, learning new skills and knowledge.” (S.02)*

Table 3. Factors to Took a Part of Erasmus+ Programme

CODE	f	%
Cost of living	7	20.58
Location	5	14.70
Quality of University	3	8.82
Education System	3	8.82
Commands/ advise	3	8.82
Language	3	8.82
Trips/Travel	2	5.88
Go to abroad	2	5.88
Agreements	2	5.88
International enviroment	2	5.88
Place	2	5.88
Total	34	100

A Group of 20%:

Example: *“The countries I could choose to go and their universities: quality of the study program the grant for each one and the expense of life there.” (N.09)*

A Group of 20%:

Example: *“Very important for me the country in location, size of the city and how far from the school.” (S.06)*

A Group of 8%

Example: “A good reference for academic success. It has a multicultural nature, applying English language courses, European education systems, by applying different educational methods. The most important thing is to win the European identity.” (N.11)

Table 4. Expectations from the Erasmus+ Program

CODE	f	%
Professional Development	9	28.12
Educational System	4	12.50
Improving Language Skills	4	12.50
Meeting New People	3	9.37
Learning new things/culture	3	9.37
Personal Development	2	6.25
Trips	2	6.25
Having Fun	2	6.25
Training	2	6.25
European identity	1	3.12
Total	32	100

A Group of 28%:

Example: *“Developing foreign languages academically,, doing project with teaching experience in foreign schools, learning different teaching methods, discovering innovations in my field in the near future.”* (N.11)

A Group of 12%

Example: “My expectations were to improve my English, try to know another education methodologies and to meet new people.” (N.04)

Table 5. Possibility to Go Preferred Country

Preferred Degree	Netherlands	Slovenia
First	9	9
Second	1	1
Third	1	0

“Netherlands and yes, I went to my preferred country.” (N.10)

“I benefit from Slovenia. Slovenia was my first option.” (S.08)

“Slovenia, it was my second choice, Prague was the first one, but no regrets.” (S.10)

“The Netherlands. It was my third option but I really wanted to go there.” (N.09)

Table 6. Efficient Courses During The Mobility

CODE	f	%
Not attend any courses	6	27.27
All courses	3	13.63
Educational Methodologies	3	13.63
Language Courses	2	9.09
Professional Development	2	9.09
Travmatic events and crisis situation in Education	1	4.54
European Education	1	4.54
Educational Pedagogies	1	4.54
Business English, Marketing Classes	1	4.54
International business Law	1	4.54
Project Design	1	4.54
Total	22	100

A Group of 27%:

Example: *“I wrote my master thesis, so I didn't take any courses.”*
(S.07)

A Group of 13%:

Example: *“I had a lot of very interesting courses. I attended a courses such as Creative movement, where I could learn how to teach students some basic facts from subjects physics or chemistry through a movement as one of the effective modern methods at schools.”* (S.09)

A Group of 13%:

Example: *“It was a part of the Erasmus program, but I think it's something remarkable. We went visiting lots of schools with different education methodologies, and for me, it was something very important for my future degree.”* (N.04)

A Group of 9%:

Example: *“I had some courses that would contribute to improve my English such as Pronunciation in English for Teachers for example.”*
(S.08)

Table 7. Extracurricular Activities During the Mobility

CODE	f	%
Excursions	8	25
Celebrations/Festivals	7	21.87
Not attended any activity	6	18.75
Variety Activities	4	12.50
Trips	3	9.37
Parties	2	6.25
Office-events	2	6.25
Total	32	100

A Group of 25%:

Example:

“I had the opportunity to attend a lot of festivals. Kingsland Festival, Holi, Kingsnight and kingsday. We went on a trip to Volendam and Zaanse Schans. We went to Brussels for 1 week with our teachers as an intenational class.” (N.11)

A Group of 21%:

Example: *“Yes, I joined to many international office events and celebrations.”* (S.05)

A Group of 18%:

Examples: *"No,I have not been to any."*(S.03) *"I Have not."* (N.08)

Table 8. Communication with the International Office

CODE	f	%
Good/Easy	17	54.83
Hepful	10	32.25
Enough Guidance	2	6.45
Online interaction easy	1	3.22
Online interaction hard	1	3.22
Total	31	100

A Group of 54%:

Example: *"It was very good, they were kind."* (S.07)

A Group of 32%:

Example: *"Yes, they were very helpful."*(N.07)

Table 9. The Challenges During the Erasmus+ Programme

CODE	f	%
Language Proficiency	9	33.33
Adapting to Weather	5	18.51
Adapting to Process	5	18.51
Living Conditions	3	11.11
Haven't any challenges	2	7.40
Adapting to Schedule	1	3.70
School Systems	1	3.70
Transportation	1	3.70
Total	27	100

A Group of 33%:

Examples: *"Language proficiency but actually everyone spoke English."*(N.05)

"Sometimes I've had problems with the language but I didn't have any other problem."(S.05)

A Group of 18%:

Example: *“Adapting and their culture.” (S.03) “I had to adapt to their schedule and the weather.” (N.03)*

Table 10. Impact of the Program In Different Ways at the End of the Mobility

CODE	f	%
Friendships	8	20.51
Awareness of International perspective	5	12.82
Being open-minded	5	12.82
Professional Development	4	10.25
Educational Perspective	3	7.69
Positive Challenges	3	7.69
Language Development	3	7.69
Self-confident	3	7.69
Increasing culture knowledge	3	7.69
Personal Development	2	5.12
Total	39	100

A Group of 20%:

Example: *“I’m still in contact with the people that I met. I made some friends for a lifetime.” (N.03)*

A Group of 12%:

Example: *“I became more aware of international perspectives thanks to international friendships and events.” (S.03) “I have a more open minded view about international teaching, I met my partner during this stay and I feel more confident about myself.” (N.06)*

DISCUSSION

The students said that they learned the Erasmus + program either from their university or their friends. The reason for participating in the mobility is to meet new people, learn new things/culture, and improve language skills. The factors to took a part of Erasmus+ Program are cost of living and location. The expectations from the Erasmus+ Program are travel, make new friends, make progress in their personal development and communication, improve language skills, and recognize new culture. But students from Netherlands said that they would like to learn the new teaching methods and education systems of their host country. Nine students from both countries went to their 1st choice. As extracurricular activities during the mobility, the students from both countries said that they attended excursions, festivals and celebrations. In addition, the students from Netherlands

implied that they attended an educational excursions in a school settings. All students highlighted that their communication with the international office was very good and helpful. Language proficiency, adapting weather conditions, and daily routine were very common challenges during the programme. In general, the students stated that they had met new people, gained awareness of the international perspective, they thought they were more open-minded, and made progress in their professional and personal development once the students arrived. The results obtained from this research are consistent with the results of (Asoodar, Atai, & Baten, 2017), (Yang et al., 2011), (Rinehart, 2002), (Hendrickson et al., 2011) and (Ha, 2009).

SUGGESTIONS

The followings are the general suggestions based on the results of the study:

1. More informative content should be increased in the media so that students can get information about the Erasmus + program.
2. The number of bilateral agreements between universities for the Erasmus + program should be increased.
3. In the Erasmus + program, the amount of grants given per month should be increased
4. The number of dormitories that International offices have offered may be more and the possibilities can be improved.
5. Suggestions can be made on the content of the activities students attend by the Erasmus coordinator of Slovenia.
6. The coordinators should be informed on why the students prefer their country and the impact of the program they offered.

References

- Asoodar, M., Atai, M. R., & Baten, L. (2017). Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80-97.
- Chirkov, V. I., Safdar, S., De Guzman, J., & Playford, K. (2008). Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(5), 427-440.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing*

among Five Approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE. European Commission. 2018. Erasmus+ Programme Guide. Version 1. Brussels: Erasmus+.

Papatsiba, V. (2006). Making Higher Education More European through Student Mobility? Revisiting EU Initiatives in the Context of the Bologna Process. *Comparative Education* 42 (1), 93–111.

The Bologna Process 2020 (2009). The European Higher Education Area in

the new decade Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la_Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf

Unlu, I. (2015). Teacher Candidates' Opinions on Erasmus Student Exchange

Program. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 223–237.

Van Mol, C. (2018). Becoming Europeans: the relationship between student

exchanges in higher education, European citizenship and a sense of European identity. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 31(4), 449–463.

Yang, M., Webster, B.J., & Prosser, M.T. (2011). Travelling a thousand miles:

Hong Kong Chinese students' study abroad experience. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1) 69–78.

Yin, R. K. (2003). Case Study Research Design and Methods (3. Baskı).

London: Sage Publications.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARDAKİ GELİŞMELERİ KAÇIRMA KORKUSUNUN ÖZ KONTROL DAVRANIŞI VE YAŞAM DOYUMU İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ: İZMİR HAVACILIK MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ /

Öğr. Gör. Dr. Banu SARIBAY - Gamze DURGUN

(Türk Hava Kurumu Üniversitesi- YL. Öğr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

1. Giriş

Yaşamın getirdiği yenilikler ve gelişimlerle birlikte bireylerin hayatları gün geçtikçe kolaylaşmakta ve teknoloji, insanların istek ve beklentilerinin tam kalbine dokunarak özellikle akıllı telefonlar ve internet aracılığıyla insanlık tarihine pek çok fayda sağlamaktadır. Genç kuşağın, internet ve akıllı telefon kullanarak birbirleri ile sürekli iletişim halinde olması, bilgiye ulaşarak öğrenme gerçekleştirmeleri ve sosyal ağları kullanarak sosyalleşme sağlamaları internet ve akıllı telefonun sağladığı en önemli avantajlardandır. Ancak internetin ve sosyal ağların sınırlı şekilde kullanılmasının sağladığı avantajların yanında, hayatımızın ayrılmaz bir parçası oluşu bazı problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu problemlerin başında bireylerde bireysellik duygusunu artırma, yüz yüze olan ilişkileri azaltma, yalnızlık duygusu, gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO - Fear of Missing Out) gelmektedir (Kaplan Akıllı ve Gezgin, 2016: 52; Perrone, 2013: 1).

Bireylerin akıllı telefonları aracılığıyla internete kolay bir şekilde ulaşabilmesi, gün içerisinde zamanlarının büyük bir çoğunluğunu sosyal medya adı verilen platformlarda harcamasına neden olmaktadır (Hato, 2013). Sosyal ağların yaygınlığı, bireylerin, özellikle gençlerin kendilerini güncel tutma ve diğer bireyleri takip etmeyi süreklileştirme davranışı yeni bir bağımlılık olarak kabul edilen Fear of Missing Out (FoMO) kavramının doğmasına sebep olmaktadır (Gökler vd., 2016: 54). FoMO, sosyal ağları yoğun olarak kullanan, özellikle genç kuşak bireylerin yaşadığı, herhangi bir sosyal platformda paylaşılan bir gönderi ya da gerçekleşmek üzere olan bir etkinlikten geri kalma düşüncesi ile oluşmakta olan bir davranış bozukluğu olarak algılanmaktadır (Hoşgör vd., 2017: 214).

FoMO davranışı, bireylerin sosyal medya aracılığı ile etraflarında ya da dünyada olan sayısız aktiviteden haberdar olabilmeleri fakat hepsine katılabilecek imkana sahip olmamaları sebebiyle daha çok beslenmektedir (Hayran vd., 2016: 468). Bu aktivitelere katılım sağlayamayan bireylerin sosyal ağlarda daha fazla dolaşması kaçınılmaz bir sonudur. Sosyal medyada daha fazla vakit harcama ile birlikte farklı sosyal medya hesaplarına sahip olma düzeyi ve bu hesaplara düzenli şekilde giriş yapma davranışı

da artmaktadır. Bu davranış, sonuç olarak FoMO düzeyini de arttırmaktadır (Argan vd., 2018: 44; Abel vd., 2016: 33). Bu durumun ortaya çıkması; gençlerin telefonlarına bağımlı olmalarını, hayal dünyasında yaşayarak gerçek yaşamlarından uzaklaşmalarını, daha yalnız bireyler haline gelmelerini, dikkat eksikliği, mutsuzluk, depresyon ve kontrolsüzlük davranışlarını tetiklemektedir.

FoMO'nun psikolojik olarak etkilerinin en çok görüldüğü grup üniversite gençleridir (Hoşgör vd., 2017: 213). Gençlerin akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi cihazlara daha hakim olmaları, interneti daha sık kullanmaları ve yaşadıkları deneyimleri birbirlerinin paylaşarak, daha çok aktif bir sosyal medya kullanımı gerçekleştirmeleri bu konunun nedeni olabilmektedir.

Gerçekleşen bu etkiler göz önüne bulundurulduğunda, FoMO kavramı, ortaya çıktığı günden itibaren dünyada önemi hızlı bir şekilde artmaktadır. Fakat Türkçe literatürde henüz beklenen önemi kazanamadığı düşüncesi ile hazırlanan çalışmanın önemli bir kaynak oluşturması öngörülmektedir. Çalışma, üniversite öğrencilerinin sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkularının öz kontrol ve yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi incelemek amacı ile Türk Hava Kurumu Üniversitesi İzmir Meslek Yüksekokulu öğrencileri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

2.TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO)

Teknolojik gelişmelerin hakim olduğu çağımızda, iletişimi gerçekleştirmek adına büyük buluşlarla ortaya atılan akıllı cihazların modern topluma getirdiği yeni bir kavram mevcuttur. Bilgiye erişim imkanının artması ve hız kazanması, anında iletişim imkanı her ne kadar avantajlı bir durum olarak algılsa da bağlantının kesilmesi durumunda iletişim kanalına duyulan ihtiyaç ve özlem duygusu artarak olumsuzluk oluşturmaktadır. Bağlantıya duyulan özlem, güncel olarak sosyal platformda yer alınmadığında birçok şeyin kaçırıldığı şüphesi Fearing of Missing Out (FoMO) kavramını oluşturmaktadır (Wiesner, 2017: 9).

Sosyal medya hesaplarının fazlalaşması ve farklılaşması ile daha da büyüyen, güncel olay ve durumları izleme, kişileri takip etme ve sosyal platformlarda olabildiğince güncel olabilme davranış türü FoMO tanımının, uluslararası literatüre kazandırılması 2013 yılında Oxford English Dictionary'e kaçırma korkusu, kayıp ve yoksunluk hissi olarak girişi ile birlikte gerçekleşmiştir. Bu kavram zaman içerisinde, bireylerin sosyal ağlarda yaşanan gelişmeleri kaçırma korkusu ve gelişmelerden haberdar olamama şüphesi ile yaşanan bir davranış bozukluğu olarak tanımlanmıştır (Hayran vd., 2016: 468; Gökler vd., 2016: 54).

FoMO, bireylerin sosyal ağlarda gerçekleşe bir gelişmeyi kaçırmış ya da kaçırabilecek olduklarını hissettiren psikolojik bir davranıştır (Barker, 2016). FoMO davranış bozukluğu etkisiyle sosyal medya bağımlısı olan bireyler ve davranışları, psikoloji biliminin ilgi alanında olması yanında artık işletme bilimi konusu içerisinde yer aldığı düşünülmektedir. İşletme biliminin pazarlama departmanı ile bu kavramı ilişkilendiren ilk kişi Dan Herman (2012)'dir.

Herman, FoMO kavramının tüketici olarak sosyal ağlarda gezinen bireylerin davranışlarını etkileyebilen bir faktör olduğunu düşünmektedir (Herman, 2012). Sonrasında Przyblski vd. (2013), bu kavramın aslında hep var olduğunu fakat sosyal medyanın kullanımı ile diğer bireylerin hayatlarını daha yakından görebilmenin daha imkanı hale gelmesiyle bu kavramın ön plana çıktığını vurgulayarak FoMO'yu ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ise Gökler vd. (2016) tarafından gerçekleştirilerek, üniversite öğrencileri arasında geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede, FoMO'nun işletme bilimiyle alakalı olması, üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görülmesi ile onun yaşam doyumu ve öz kontrol ile ilişkisinin var olabileceğini düşündürmüş ve çalışmanın ana hatları bu düşünce ile şekillenmiştir.

2.2. Yaşam Doyumu

Yaşam, bireylerin evinde, yolda, okulda, işte geçirdiği zamanının tümünü oluşturmaktadır (Dikmen, 1995: 117). Yaşam doyumu ise, bireylerin istedikleri ve bunun karşılığında sahip olduklarından duyulan memnuniyeti yansıtmaktadır. Yaşam doyumu kavramı mutluluk ile ilişkilendirilen bir kavramdır (Yılmaz ve Altınok, 2009: 456; Diener vd., 1985). Bireyin yaşam doyumu, karşılaştığı tüm olumlu ya da olumsuz durumların sentezlenmesi sonucu hissettiği mutluluk ya da farklı bir ifade ile hayatta var oluştundan duyduğu memnuniyettir.

Yaşam doyumu esas itibariyle üç ana kısımdan oluşmaktadır. İlki, bireylerin kendi yaşamlarını dış etkenleri baz alarak değerlendirmelerinden oluşan iyi olma durumudur. İkincisi, yaşamını yargılama aşamasında oluşan duygu durumudur. Üçüncüsü ise, günlük ilişkilerden kaynaklanan bireyin duygularında meydana gelen yansımadır (Serin ve Özbek, 2006). Yaşam doyumunda meydana gelen bu üç kısım, aslında bireyin yaşam doyumunun günlük yaşamın sağladığı mutluluk, yaşamın sunduğu anlam, bireyin fiziksel açıdan iyi hissetmesi, sosyal ilişkiler gibi farklı unsurlar tarafından etkilenebilmektedir (Schmitter, 2003). Kanımızca bu unsurlardan bir tanesi de FoMO'dur. Gelişmeleri kaçırma korkusu bireylerin yaşam doyumunu etkileyebileceği ve aynı şekilde yaşam doyumunun düşük olması da FoMO'yu etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencileri bir milletin geleceğini oluşturmakta ve milletin refahı açısından üniversite

öğrencilerinin ruhsal olarak iyi olmaları önem taşımaktadır (Tuzgöl Dost, 2007: 133).

2.3. Öz Kontrol

Çalışmanın bir diğer önemli kavramı da öz kontrol kavramıdır. Öz kontrol, bireylerin hem kendileri açısından hem de diğer bireylerle olan ilişkileri açısından önemli bir kavram olmakla birlikte, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol altında tutabilmesi yeteneğini açıklamaktadır (Nebioğlu vd., 2012). Öz kontrol kişilerin kendilerini kontrol edebilmelerinin yanında onlara insan ilişkilerinde güçlü olma, öz saygıya sahip olabilme ve akademik başarı edinebilme yeteneği de sunmaktadır (Nebioğlu vd., 2012; Tangney vd., 2004; Finkel ve Campbell, 2001).

Araştırmalar öz kontrolün davranışlar açısından son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öz kontrol davranışını, saldırganlık ve anti sosyal davranışlarla ters orantılıdır (Özdemir vd., 2013; Kuzucu vd., 2015: 49). Bu sebeple, öz kontrol artışının sağlanması bireylerde anti sosyal davranışların azalmasını sağlamaktadır. Bu bilgiden hareketle, öz kontrol davranışının FoMO ile yakından ilgili olabileceği düşünülmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkusunun, öz kontrol davranışları ve yaşam doyumları ile bir ilişkisinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin cep telefonu ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H₁: Öğrencilerin sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkuları ile öz kontrol davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Öğrencilerin sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkuları ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

3.2. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada kullanılan veriler anket tekniği ile elde edilmiştir. Anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Kullanılan soru formunda ilk olarak Przybylski vd. (2013) tarafından geliştirilip, Gökler vd. (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 10 soruluk FoMO (Gelişmeleri Kaçırma Korkusu) Ölçeği yer almaktadır. Derecelendirme yapılırken 5 noktalı likert ölçeği (1:beni hiç yansıtmıyor-5:beni tamamen yansıtmıyor) kullanılmıştır. İkinci soru formu olarak Nebioğlu vd. (2012) tarafından geliştirilen Öz Kontrol Ölçeği-Kısa Formu yer almaktadır. Ölçek 13 ifadeden oluşmaktadır. Derecelendirme yapılırken 5 noktalı likert ölçeği (1:beni hiç yansıtmıyor -5: beni tamamen yansıtmıyor) kullanılmıştır. Üçüncü kısımda Diener vd. (1985)

tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 5 soruluk Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Derecelendirme yapılırken 5 noktalı likert ölçeği (1:hiç katılmıyorum - 5: tamamen katılıyorum) kullanılmıştır. Dördüncü ve son kısımda ise öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 5 ve araştırmaya giriş niteliğinde ise 7 soru sorulmuştur.

3.3. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türk Hava Kurumu Üniversitesi (THKÜ) İzmir Havacılık Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Saha çalışması 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı THKÜ İzmir Havacılık Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan kayıtlı 108 öğrenci vardır. Bu kapsamda çalışma evrenini oluşturacak temsili 105 öğrenciye (%97) ulaşılmıştır.

4.BULGULAR

4.1. Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bulguları ve kullanıldıkları cep telefonu türü Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	37	35,2
	Erkek	68	64,8
	Toplam	105	100
Program	Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri	63	60,0
	Uçak Teknolojisi	42	40,0
	Toplam	105	100
Sınıf	1. sınıf	74	70,5
	2. sınıf	31	29,5
	Toplam	105	100
Yaş	18-22 yaş	91	86,7
	23-27 yaş	14	13,3
	Toplam	105	100
Kullanılan telefon türü	Akıllı	102	97,1
	Normal	3	2,9
	Toplam	105	100

Tablo 1 incelendiğinde erkek öğrencilerin sayıca fazla olduğu (68) ve araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun 1. sınıf öğrencisi (%70,5) ve yarıdan fazlasının sivil havacılık kabin hizmetleri bölümü öğrencisi (63) olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çoğunun 18-22 yaş aralığında (%86,7) ve akıllı telefon kullanıcısı (%97,1) oldukları görülmektedir.

4.2. İstatistiksel Değerlendirmeler

Tablo 2: Katılımcı Öğrencilerin FoMO'nun Gelişmesine Yardımcı Olan Faktörlere Verdikleri Yanıtlar

		Frekans	%
Cep telefonu yanında olmadığına endişe duyma	Evet	66	62,9
	Hayır	39	37,1
	Toplam	105	100
Cep telefonunun kontrol etme sıklığı	Her uyarı/bildirimde	65	61,9
	Her saat	9	8,6
	Her gün ara sıra	17	16,2
	Gün aşırı	4	3,8
	Bazen kontrol etmeyi unuturum	10	9,5
	Toplam	105	100
Uyumadan önce cep telefonunu yakın yere bırakma	Evet	88	83,8
	Hayır	17	16,2
	Toplam	105	100
Uykudan gözü açınca ilk 15 dk içinde kontrol	Evet	81	77,1
	Hayır	24	22,9
	Toplam	105	100

Bu bölümde ilk olarak, gelişmeleri kaçırma korkusu, öz kontrol ve yaşam doyumu ölçeklerine faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerinin güvenilirlik analizleri yapılmış ve sonrasında bağımlı ve bağımsız değişken oluşturularak, regresyon analizi ile aralarındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

4.2.1. Faktör ve Güvenilirlik Analizleri

Gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) ölçeğine öncelikle faktör analizi için örneklem yeterliliğini belirleyen Kaiser Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO testi sonucunda bulunan 0,794 değeri örneklem için uygun olduğunu ifade etmektedir ($>0,50$). Değişkenler arasında yüksek korelasyonun olup olmadığını ifade eden Barlett Küresellik testi sonucu olan 0,00 değeri de anlamlı çıkmıştır ($\text{sig}<0,05$).

Faktör analizi sonucunda Tablo 2’de verilen 10 soruluk iki faktörlü ölçeğin güvenilirliği yüksek bir derece olan 0,84’tür ve bu iki boyut toplam varyansın %55,91’ini açıklayabilmektedir.

Tablo 3: FoMO Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

		Faktör Yükleri	Ort.
Sosyal olarak dışlanma endişesi	Başkalarının benimkilerden daha doyurucu deneyimler yaşadığından korkarım.	0,882	2,18
	Arkadaşlarımın benimkilerden daha doyurucu deneyimler yaşadığından korkarım.	0,890	
	Arkadaşlarımın ben yokken eğlendiklerini öğrendiğimde endişelenirim.	0,791	
	Arkadaşlarımın neler yaptığını bilmediğimde kaygı hissedirim.	0,723	
	İyi bir zaman geçirdiğimde bunu online olarak paylaşmak benim için önemlidir.	0,594	
Pişmanlık duygusu	Arkadaşlarımla buluşmak için bir fırsatı kaçırmış olmak canımı sıkar.	0,775	3,11
	Planlanmış bir etkinliği kaçırmak canımı sıkar.	0,672	
	Arkadaşlarımın “aralarındaki şakaları, muhabbetleri” anlamak benim için önemlidir.	0,650	
	Tatile çıktığımda arkadaşlarımın ne yaptığını takip etmeye devam ederim.	0,565	
	Bazen neler olup bittiğini takip etmek için fazla zaman harcıyıp harcamadığımı merak ederim.	0,465	

Faktörlerin içerdikleri ifadelerle göre yapılan grupta faktörler sırasıyla; *Sosyal olarak dışlanma endişesi* ve *pişmanlık duygusu* olarak oluşturulmuştur. Birinci faktör *sosyal olarak dışlanma endişesi* 5 değişkenin bir araya gelmesiyle oluşmuştur ve bu faktör toplam varyansın %33’ünü açıklamaktadır. Bu faktör birçoğumuzun, şu an başka bir yerde, başka birilerinin daha iyi zaman geçirdiğini, daha çok para kazandığını veya hayatını daha güzel geçirdiğini düşünmesinden kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır ve sosyal bilgi çemberinin dışında kalma kaygısını içermektedir.

İkinci faktör *pişmanlık duygusu* da 5 değişkenin bir araya gelmesiyle oluşmakta ve toplam varyansın %23’ünü açıklamaktadır. Bu faktörde araştırmaya katılan öğrencilerin genelde o anda yaptıkları işe odaklanmaktan çok, yapmadıkları şeyler için pişmanlık duyarak zamanlarını öldürmelerini içermektedir.

Öz Kontrol ölçeğine de FoMO ölçeğinde olduğu gibi Kaiser Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO testi sonucunda bulunan 0,766 değeri örneklemin analiz için uygun olduğunu ifade etmektedir (>0,50). Barlett Küresellik testi sonucu olan 0,00 değeri de anlamlı çıkmıştır (sig<0,05).

Tablo 4: Öz Kontrol Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

		Faktör Yükleri	Ort.
Oto kontrol	Eğlenceli olmaları durumunda benim için kötü olan bazı şeyleri yaparım.	0,820	2,71
	Bazen yanlış olduğunu bilsem de bazı şeyleri yapmaktan kendimi alamam.	0,771	
	Kötü alışkanlıklarımı terk etmekte zorlanırım.	0,529	
	Ara sıra duygularımı kontrol edemeyip uygun olmayan şeyler söylerim.	0,518	
Kararlılık	Uzun vadeli amaçlarıma ulaşmak için verimli biçimde çalışabilirim.	0,750	3,81
	İnsanlar güçlü bir öz-disipline sahip olduğumu ifade ederler.	0,708	
	İnsanların, beni kötülüğe yönlendirmesine karşı koymada başarılıyım.	0,707	
Öz eleştiri	Daha fazla öz-disipline sahip olmayı isterdim.	0,795	2,81
	Genelde tembel biriyimdir.	0,687	
	Konsantrasyon sorunun var.	0,545	
	Sıklıkla bütün seçenekler üzerinde düşünmeden hareket ederim.	0,464	

Yapılan faktör analizi sonucunda 3 faktör boyutunun olduğu ve bu üç boyutlu çözümün toplam varyansın %56'sını açıklayabildiği görülmektedir. Faktör analizi yapılırken faktör yükü düşük olan 2 değişken (*Benim için kötü olan şeyleri redderim; Zevkli ve eğlenceli şeyler yapacağım işten beni alıkoyar.*) analizden çıkarılıp yeniden değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen 11 soruluk ölçeğin güvenilirliği 0,60'dır. Ölçek yeterli güvenilirlik düzeyine sahiptir.

Faktör analizi sonuçlarına göre birinci faktör 4 değişkenin bir araya gelmesiyle oluşmuştur ve bu faktör toplam varyansın %19'unu açıklamaktadır. Faktörün yapısı incelendiğinde, bu faktörün öğrencilerin kendi davranış ve hareketlerine hakim olmaları durumu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bireylerin kendi benliğine söz geçirebilmesi ile ilgili ifadeler yer aldığı için bu faktör oto kontrol olarak adlandırılmıştır.

İkinci faktör öğrencilerin kararlı duruşları ile ilgidir. İkinci faktör toplam varyansın %19'unu açıklamaktadır. Bu faktör, kararlılık ile ilgili "*İnsanların, beni kötülüğe yönlendirmesine karşı koymada başarılıyım. Uzun vadeli amaçlarıma ulaşmak için verimli biçimde çalışabilirim*" gibi ifadeleri içermektedir. Üçüncü ve son faktör ise toplam varyansın %18'ini

açıklamakta ve faktörlerin içeriğine bakıldığında öz eleştiri yapabilme gücünü ifade ettiği görülmüştür.

Yaşam doyumu ölçeğine KMO testi yapılmış ve bu test sonucunda bulunan 0,755 değeri örneklemin analiz için uygun olduğunu ifade etmektedir ($>0,50$). Barlett Küresellik testi sonucu olan 0,00 değeri de anlamlı çıkmıştır ($\text{sig}<0,05$).

Tablo 5: Yaşam Doyumu Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yükleri	Ort.
İdeallerime yakın bir yaşantım vardır.	0,742	3,24
Yaşam koşullarım mükemmeldir.	0,777	
Yaşamımdan memnunum.	0,864	
Şimdiye kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum.	0,675	
Tekrar dünyaya gelsem yaşamımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim	0,587	

Yapılan faktör analizi sonucunda tek boyutlu olduğu ve toplam varyansın %54'ünü açıklayabildiği görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliği ise %77'dir. Ölçek yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Öğrencilerin yaşam doyumlarının orta düzeyde (3,24) olduğu görülmektedir.

4.2.2. Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerin *sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkusu ve öz kontrol davranışları* arasında bir ilişkinin olup olmadığı yapılan regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($R=0,348$). Başka bir ifade ile sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkusu ile öz kontrol davranışı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Oluşturulan regresyon modeli anlamlıdır ($F: 14,234$; $\text{sig}:0,000$).

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin *sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkusu ve yaşam doyumları* arasında bir ilişkinin olup olmadığı yapılan regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucu oluşturulan regresyon modeli anlamlı çıkmamıştır ($F=2,495$, $\text{sig}>0,05$). Modele göre, gelişmeleri kaçırma korkusu ile yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

SONUÇ

Sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkusuna sahip bireyler günlerinin büyük bir dilimini internet erişimine ayırmakta, hatta sabah kalktıklarında ilk iş olarak, akşam uykudan hemen önce ise son iş olarak sosyal

medya hesaplarını kontrol etmektedirler (Hoşgör vd., 2017: 221). Ayrıca bu fobiye sahip olan kişilerin özellikler ergenler ve üniversite öğrencileri olduğu saptanmıştır (Gökler vd., 2016). Dolayısıyla, FoMO'nun dijitalleşmenin bu kadar yaygın olduğu bir dünyada görülme olasılığı her geçen gün artmaktadır. Bu sebeple, FoMO'nun beraberinde getirdiği yalnızlık, bireyselleşme, yaşam memnuniyetsizliği, kontrolsüzlük gibi davranışlar da en çok genç bireyler üzerinde etkili olmaktadır.

Araştırmada sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkusunun, öğrencilerin öz kontrol davranışı ve yaşam doyumlarına etki eden bir faktör olduğu düşünülmüştür. Yapılan araştırma sonucu sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkusu ile öğrencilerin öz kontrol davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak sosyal ağlardaki gelişmeleri kaçırma korkusu ile yaşam doyumu arasında düşünüldüğü gibi anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Araştırma örneklemini THKÜ İzmir Havacılık MYO'da 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada sivil havacılık kabin hizmetleri programı öğrencilerinin katılımının fazla olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %70'i 1. sınıf öğrencileridir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası erkek öğrencilerdir (%64.8). Araştırmaya katılan öğrencilerin %86'sı 18-22 yaş aralığında, %13,3'ü ise 23-27 yaş aralığındadır.

Öğrencilerin ilk cep telefonuna sahip olma yaşı 5 yaşından başlayıp 18 yaşa kadar yükselmektedir. 12-16 yaşa aralığında cep telefonuna sahip olma oranı artmaktadır (toplam %67). Araştırma sonucuna göre öğrencilerin %63'ü cep telefonları yanlarında olmadığından endişe hissetmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cep telefonlarını kontrol etme sıklığı her uyarı/bildirim geldiğinde % 62, her gün ama sıklığı değişen oranda (her saat-belli aralıklarla) %25'tir. Öğrencilerin uyumadan önce cep telefonlarını yakın bir yere bıraktıkları (% 84) görülmüştür. Öğrencilerin %77'si uykudan gözlerini açtıktan ilk 15 dakika içinde cep telefonlarını kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir. Çıkan sonuçlar, literatürle paralellik göstermektedir (Yılmaz vd., 2015; IDC Research Report, 2013). Bu ifadelerin hepsi, foMO düzeyini arttırıcı nedenler arasındadır.

Dossey (2014)'e göre sosyal medya hesapları da FoMO düzeyini arttıran faktörlerdendir. Araştırmasında belirtilen sosyal ağ hesaplarından (facebook, linkedIn ve twitter) farklı olarak araştırmamızda öğrencilerin sosyal medya hesabı olarak en çok instagram (%93), youtube (%71) ve snapchat (%56)'i kullandıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre de öğrencilerin en çok iletişim kurma (%73), bilgi edinme (%72), paylaşımları takip (%71) ve gündemi kaçırmama (%69) amaçlı sosyal medyayı kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin FoMO ortalaması 2,65'tir. Öğrencilerin FoMO düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz kontrol düzeyleri (3,11) ile yaşam doyumlarının (3,24) ortalama değerlerde olduğu görülmüştür. Çıkan bu sonuçlar, literatürle paralellik göstermektedir (Hoşgör vd., 2017; Gökler vd., 2016).

Kaynakça

- ABEL, J.P., BUFF C.L., BURR, S.A. (2016), 'Social Media and The Fear of Missing Out: Scale Development and Assessment', *Journal of Business & Economics Research*, 14(1): 33-44.
- ARGAN, M., TOKAY ARGAN, M. ve İPEK, G. (2018), 'I Wish I Were! Anatomy of A Fonsumer', *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 9(1), s.43-57.
- BARKER, E. (2016), 'This Is The Best Way To Overcome Fear Of Missing Out', *Time*, <http://time.com/4358140/overcome-fomo/>, (20.03.2019).
- DIENER, E., EMMONS, R., LARSEN, R.J., GRIFFIN, S. (1985), The Satisfaction With Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- DİKMEN, A. A. (1995), İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3), 115-140.
- DOSSEY, L. (2014), FOMO, Digital Dementia, and Our Dangerous Experiment, *Explore the Journal of Science and Healing*, 10(2), 69-73.
- FINKEL, E., CAMPBELL, K. (2001). Self-control and accommodation in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 263-277.
- GÖKLER, M. E., AYDIN, R., ÜNAL, E., METİNTAŞ, S. (2016), 'Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeğinin Türkçe Sürümünün Geçerlilik ve Güvenilirliğinin Değerlendirilmesi', *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17(1):53-59.
- HATO, B. (2013), *(Compulsive) Mobile Phone Checking Behavior Out of a Fear of Missing Out: Development, Psychometric Properties and Test-Retest Reliability of a C-FoMO-Scale ANR: 610304*, Master's Thesis, Tilburg University, Tilburg, Netherlands.
- HAYRAN, C., ANIK, L., GÜRHAN CANLI, Z. (2016), 'Exploring The Antecedents And Consumer Behavioral Consequences of 'Feeling of Missing Out' (Fomo)', *Association for Consumer Research North American Advances*, 44, 468

- HERMAN, D. (2012), 'The Fear Of Missing Out by Dan Herman', [http://www.danherman.com/The-Fear-of-Missing-Out-\(FOMO\)-by-Dan-Herman.html](http://www.danherman.com/The-Fear-of-Missing-Out-(FOMO)-by-Dan-Herman.html), (20.03.2019).
- HOŞGÖR, H; KOÇ TÜTÜNCÜ, S.; GÜNDÜZ HOŞGÖR, D. & TANDOĞAN, Ö. (2017), "Üniversite Öğrencileri Arasında Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Yaygınlığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *International Journal of Academic Value Studies*. 3(17): 213-223.
- IDC Research Report, Sponsored by Facebook, "Always Conneted, How Smartphones and Social Keep Us Engage", 2013.
- KAPLAN AKILLI, G. ve GEZGİN D.M (2016), 'Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri ile Farklı Davranış Örüntülerinin Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 51-69.
- KÖKER, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KUZUCU, Y., TUNÇER, İ., AKSU, Ş. (2015). İlişkilerde Bilişsel Çarpıtmalar ve Öz-Kontrol İlişkisinde Sürekli Öfkenin Aracılık Rolü, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 48-56.
- NEBİOĞLU, M., KONUK, N., AKBABA S., EROĞLU, Y. (2012). The Investigation of Validity and Reliability of The Turkish Version of The Brief Self-control Scale. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 22(4), 340–351.
- ÖZDEMİR, Y., VAZSONYI, A. T., ÇOK, F. (2013). Parenting processes and aggression : The role of selfcontrol among Turkish adolescents. *Journal of Adolescent*, 36, 65-77.
- PERRONE, M.A. (2013), *#FoMO: Establishing Validity of The Fear of Missing Out Scale With An Adolescent Population*, Dissertation, Alfred University, USA.
- PRZYBYLSKI, A.K., MURAYAMA, K., DEHAAN, C.R. ve GLADWELL, V. (2013), 'Motivational, Emotional and Behavioral Correlates of Fear of Missing Out', *Computers in Human Behavior*, 29 (4), 1841– 1848.
- SCHMITTER, A. C. (2003). Life satisfaction in centenarians residing in long-term care, <http://www.mmhc.com/articles/NHM9912/cuttillo.html>. (Erişim tarihi: 21.03.2019).

- SERİN, N.G., ÖZBUDAK, B. (2006), Okul İdarecilerinin Duygusal Zeka Beceri Düzeyleri İle Yaşam Doyumunu Yöneticilik Deneyimleri ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, İzmir: Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, 22-30.
- TANGNEY, J.P., BAUMEISTER, R.F., BOONE, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 271-324.
- TUZGÖL DOST, M. (2007), Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(22), 132- 143.
- WIESNER, L. (2017), *Fighting FoMO A Study On Implications For Solving The Phenomenon Of The Fear Of Missing Out*, Master Thesis, University of Twente, Netherlands.
- YILMAZ, E., ALTINOK, V. (2009), Okul Yöneticilerinin Yalnızlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 451-469.
- YILMAZ, G., ŞAR, A.H., CİVAN, S. (2015) Ergenlerde Mobil Telefon Bağımlılığı ile Sosyal kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Online Journal of Techonology Addiction & Cyberloafing*, 2(2), 20-37.

ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOCUK İŞÇİLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ /

**Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül PALTA -Doç. Dr. Osman Ferda BEY-
TEKİN – Y.L. Öğr. Miray DOĞAN**

(Hakkari Üniversitesi – Ege Üniversitesi)

Giriş

Çocuk genel anlamıyla küçük yaştaki erkek veya kız olarak bilinir (TDK, 2011). Çocukluk; gelişim sürecinin yoğun olarak devam ettiği, ilgi, korunma ve bakım gerektiren bir büyüme süreci olup insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. İnsan hayatına yön veren en temel değerlerin, davranışların, tutumların, yeteneklerin ve terbiyenin temeli bu dönemde atılmaktadır (Dur ve Öztürk, 2017).

Para kazanmak veya geleceklerine yön verecek şekilde meslek sahibi olabilmek amacıyla meslek sahipleri ve ustaların yanında, sanayi sektörü veya tarım sektöründe üretime katkısı olan on sekiz ve daha küçük yaşlardaki bireyler “çalışan çocuk” olarak tanımlanmaktadır (Bulut, 1997). Çalışan çocuklar gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkelerin sorunudur. Çocukların büyük bir bölümü düşük ücretlerle, ihmal ve istismar içeren güç koşullarda ve uygun olmayan işlerde çalışmaktadırlar. Nedenleri ne olursa olsun çocukların çalışma hayatında yer almaları, fiziksel ve ruhsal gelişimlerini olumsuz olarak etkileyebilmekte, fiziksel gelişme sürecini henüz tamamlamamış olan çocukların çalışma hayatında karşılaştıkları riskler de çalışma süreleri ve çalışma şartlarına bağlı olarak değişmektedir (Dur ve Öztürk, 2017).

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Walk Free Vakfı tarafından Uluslararası Göç Örgütü (IOM) ile ortaklaşa gerçekleştirilen 2016 yılında yapılan araştırmaya göre 25 milyon insan zorla çalıştırılmaktadır. Bunlardan 10 milyonu ise çocuk işçidir (ILO, 2017). Zorla çalıştırılan bu çocuklar günümüz dünyasının “modern köleleri”dir.

Çocuk işçiliği problemi büyük oranda ülkelerin içinde bulunduğu yapısal sorunlardan kaynaklanmaktadır. World Vision (Dünya Görüşü) adlı kuruluş tarafından hazırlanan raporda, Dünya’da 21. yüzyılda karşılaşılabilecek en önemli 10 sorun sıralanmıştır. Açlık, savaş, yoksulluk, çevre sorunlarının yanında bir de çocuk işçiliği bulunmaktadır (Bulut, 1994). Çocukların çalışma yaşamında var olmasının en temel nedenlerinden biri yoksulluktur. Aileler gelir düzeyleri düşük olduğu için çocuğun kazandığı paraya ihtiyaç duyar. Sanayileşme sürecini tamamlayamamış, nüfus artış hızı yüksek, dolayısıyla nüfus yapısı genç olan ülkelerde ailelerin eğitime yaklaşımı çoğunlukla fakirliğin zorlayıcı baskısı altındadır (TİSK,2010).

Her ne sebeple olursa olsun çalışma yaşamı çocuk üzerinde fiziksel, ruhsal, toplumsal ve ahlaki açıdan olumsuz etkiler bırakır. Bunların en gözle görülebileni fiziksel etkilerdir. Ağır fiziksel güçle yapılan bedensel çalışmalar çocuğun biyolojik gelişimini geriletterek bedeninde kalıcı hasarlar yaratabilir. Çocukların olumsuz koşullar altında çalışması, onların psikolojik gelişmelerine de zarar verir. Öz saygı yetişkinler için olduğu kadar çocuklar için de büyük önem taşır (Ercan, 2010).

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk işçiliği hakkındaki görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Çünkü nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir yaklaşımdır (Ekiz, 2003). Araştırma deseni olgu bilim deseni olarak belirlenmiştir. Bu desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır, araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Gruplar	n
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	6
	Toplam	9
Meslek	Yönetici	4
	Öğretmen	5
	Toplam	9
Branş	Sınıf	5
	Branş	4
	Toplam	

Katılımcıların 3 ü kadın 6 sı erkek, 4 ü yönetici 5 i öğretmen, 5 sınıf öğretmeni, 4 ü branş öğretmenidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış “Çocuk İşçiliğine İlişkin Görüşme Formu” yardımıyla elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelenerek, öğretmen ve yöneticilerin çocuk işçiliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Görüşme formu hazırlanırken 3 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman akademisyenlerin önerileri doğrultusunda görüşme formundaki mantık ve dil hataları düzeltilmiş ve biçim olarak son halini almıştır:

Çocuk İşçiliğine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- Okulunuzda çalışan öğrenciler var mı? Var ise hangi tür işler yapıyorlar?
- Çocuk işçiliğinin sebepleri nelerdir?
- Çocuk işçiliğinin çocuğa olan olumsuz etkileri nelerdir?
- Çocuk işçiliğini önleme yöntemleri nelerdir?

Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). İçerik analizi yaklaşımı, görüşme verilerinin ve açık uçlu soruların analizinde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve yapılan görüşmelerin sürelerinin uzun tutulması ile iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik ise, ayrıntılı betimleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Her görüşme 1’den başlayarak numaralandırılmıştır ve katılımcıların ifadelerine bulgulara yer verilirken başına K1, K2,...K9 gibi tanımlayıcılar konulmuştur.

Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucu, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk işçiliği ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmıştır ve her bir problemle ilgili sonuçlar bu bölümde sıralanmıştır:

Tablo 2: Çalışan öğrencilerin yaptıkları işlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri

No	Kategoriler	f
1	Seyyar satıcılık	2
2	Garsonluk	3
3	Kasiyerlik	1
4	Fotoğrafçılık	1
5	Oto tamirciliği	2
6	Dökümcülük	1

7	Kuaförlük	1
---	-----------	---

İçerik analizi sonucu 7 kategori bulunmuştur. “Garsonluk” en çok tekrar edilen kategori olmuştur. “Kasiyerlik, fotoğrafçılık, oto tamirciliği, dö-kümcülük, kuaförlük” en az tekrar edilen kategorilerdir. “Seyyar satıcılık ve oto tamirciliği” 2 kez tekrar edilmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden bazıları:

K2: “... Öğrencilerimizden birkaç tanesine seyyar satış yaparken rast-ladım ve yanlarına giderek konuştum. Aile içi yardımlaşma olduğu için ça-lışmaktan mutluluk duyduklarını dile getirdiler...”

K5: “...8. Sınıflarda bir kız öğrencimize okula neden sürekli geç gel-diğini sorduğumda öğleden sonra markette çalıştığını ve eve akşam geç gittiğini, bu yüzden sabah geç kaldığını ifade etmişti...”

Tablo 3: Çocuk işçiliğinin sebeplerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri

No	Kategoriler	f
1	Sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler	2
2	Kötü niyetli ebeveynler	1
3	Ebeveynlerin sağlık problemleri	1
4	Aile isteği	3
5	Aile içi gelire katkı düşüncesi	5
6	Kendi ihtiyaçlarını karşılama	3
7	Göç	1

İçerik analizi sonucu 7 kategori bulunmuştur. “Aile içi gelire katkı dü-şüncesi” en çok tekrar edilen kategori olmuştur. “Kötü niyetli ebeveynler, Ebeveynlerin sağlık problemleri, Göç” en az tekrar edilen kategorilerdir. Katılımcıların ifadelerinden bazıları:

K4: “... Çocuk işçiliğinin sebebi, benim karşılaştıklarım üzerinden dü-şünmek gerekirse, göçtür. Öğrencilerim üzerinde yaptığım araştırma so-nucunda çocukların Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu illerinden göç ettikleri anlaşılmaktadır...”

K2: “... Genel anlamda çalışan öğrencilerimiz aile içi gelire katkıları olduğu düşüncesi ile çalıştıklarını dile getirmekteler. Fakat aile isteği daha ön planda olduğu kanısındayım aile istemediği müddetçe bu işlerde çalış-maları güçleşecektir...”

Tablo 4: Çocuk işçiliğinin çocuğa olan olumsuz etkilerine ilişkin öğretmen ve yönetici gö-rüşleri

No	Kategoriler	f
1	Sağlık sorunları	5
2	Kendine zaman ayıramama	4
3	Okuldan kopma	4
4	Zararlı alışkanlıklar	4
5	Okula geç kalma	1

6	Devamsızlık	1
7	Başarısızlık	6
8	Emek sömürsü	3
9	Hayallerin gerçekleşmemesi	1

İçerik analizi sonucu 9 kategori bulunmuştur. “Başarısızlık” en çok tekrar edilen kategori olmuştur. “Okula geç kalma, devamsızlık ve hayallerin gerçekleşmemesi” en az tekrar edilen kategorilerdir. Katılımcıların ifadelerinden bazıları:

K1: “... Bir nedenden ötürü çalışmak zorunda kalan çocuklar zor şartlarda çalıştıklarından hem fiziksel sağlıkları hem psikolojik sağlıkları olumsuz geliştiğinden hayatlarının her alanında problemlerle karşılaşır- lar...”

K3: “... Öğrencimle okulda yaşadığımız en büyük sorun geç kalma ve zaman zaman devamsızlık sorunu. Bazı zamanlarda kafede ihtiyaç olduğunda hafta içi de çalışması geç yatmasına sebep olmakta dolayısıyla okula geç kalmaktadır. Uykusuz ve yorgun olduğu için ders konsantrasyonunu zayıf olmaktadır. Bu durum da ders başarısını düşürmektedir...”

Tablo 5: Çocuk işçiliğini önleme yöntemlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri

No	Kategoriler	f
1	Çocukların sağlık, eğitim, giyim, gıda ihtiyaçlarının karşılanması	3
2	Ailelerin bilinçlendirilmesi ve farkındalık oluşturulması	3
3	Ailelerine iş imkanı sağlanması	4
4	Toplumsal eğitim düzeyinin artırılması	1
5	Maddi gelirlerin yükseltilmesi	1
6	Mücadele projesi geliştirme	4
7	Önlemede yerel kaynakların etkinleştirilmesi	4
8	Çocukların MEB işbirliğinde eğitim öğretime yönlendirilmesi, desteklenmesi ve izlenmesi	2

İçerik analizi sonucu 8 kategori bulunmuştur. “Ailelerine iş imkanı sağlanması, Mücadele projesi geliştirme, Önlemede yerel kaynakların etkinleştirilmesi” en çok tekrar edilen kategori olmuştur. “Toplumsal eğitim düzeyinin artırılması, Maddi gelirlerin yükseltilmesi” en az tekrar edilen kategorilerdir. Katılımcıların ifadelerinden bazıları:

K8: “...Ailelerine iş imkânı sağlanması, toplumun eğitim düzeyinin artırılması ve maddi gelirlerinin yükseltilmesi gerekir...”

K6: “...Okulumuzda ve kaymakamlık bünyesinde bazı projeler yapılmakta ancak bunlar ülke politikası haline getirilmelidir...”

Tartışma ve öneriler

Çalışan öğrencilerin yaptıkları işlere ilişkin içerik analizi sonucu 7 kategori bulunmuştur. “Garsonluk” en çok tekrar edilen kategori olmuştur.

“Kasiyerlik, fotoğrafçılık, oto tamirciliği, dökümcülük, kuaförlük” en az tekrar edilen kategorilerdir. “Seyyar satıcılık ve oto tamirciliği” 2 kez tekrar edilmişlerdir. Yılmaz’a (2017) göre çocuklar fındık dışında gezici tarım işçiliği yapmaktadır. Başka illerde de göçe katılan bu çocuklar pamuk hasadı, pancar çapası, sebze ve meyve hasadı gibi tarımsal faaliyetlere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Çocuk işçiliğinin sebeplerine ilişkin içerik analizi sonucu 7 kategori bulunmuştur. “Aile içi gelire katkı düşüncesi” en çok tekrar edilen kategori olmuştur. “Kötü niyetli ebeveynler, Ebeveynlerin sağlık problemleri, Göç” en az tekrar edilen kategorilerdir. Çocuk işçiliğinin en temel nedeni yoksulluktur. Yoksulluk sorununu yaşayan aileler, çocuklarını çalışmaya yönlendirmek zorunda kalmaktadır (Erbay, 2007). Okutan ve Turgut’a (2018) göre; Roman çocuklarının yoksulluğu ve beraberinde gelen dışlanma, ötekileştirilme durumu, çocukların eğitim hayatına girmelerini engellemektedir ve girse dahi devam ettirilememektedir. Bu çocuklar bu yüzden ailelerine yardımcı olma, iş hayatına atılma veya evlenme yoluna gitmektedir. Çocuk işçiliğinin ana sebepleri yoksulluk, göç, geleneksel bakış açısı, eğitim imkânlarının yetersizliği, işsizlik, işverenlerin çocuk işgücüne talebi, mevzuatın yetersizliği ve etkin uygulanmamasıdır (ÇSGB, Çalışan Çocukların Eğitime Yönlendirilmesi İzmir Projesi Raporu, 2005). Dur ve Öztürk’e (2017) göre aile gelir düzeyi 0–1300 TL olan katılımcıların büyük çoğunluğu ailesine katkıda bulunmak için çocukluğunda çalıştığını ifade ederken, diğer gelir düzeylerine sahip olan katılımcıların büyük çoğunluğu kendi paralarını kazanmak için çalıştıklarını ifade etmektedir.

Çocuk işçiliğinin çocuğa olan olumsuz etkilerine ilişkin içerik analizi sonucu 9 kategori bulunmuştur. “Başarısızlık” en çok tekrar edilen kategori olmuştur. “Okula geç kalma, devamsızlık ve hayallerin gerçekleşmemesi” en az tekrar edilen kategorilerdir. Dur ve Öztürk’e (2017) göre katılımcıların büyük çoğunluğu erken yaşta olgunlaşmalarının çocuklukta çalışmalarından dolayı meydana geldiğini ifade etmektedir. Çocukların çalışmasında, okul bağlarının zayıflaması ve eğitim olanaklarından yoksun kalmaları ile gelecekte yoksul hane bireyleri ve yoksul hane reisleri olmaları arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır (Kulaksız, 2014). Avşar ve Öğütöğulları’na (2012) göre çalışma yaşamı çocuk üzerinde özellikle fiziksel ve ruhsal sağlık ve eğitim hususunda olumsuz etki bırakmaktadır. Çocuk işçilerin işyerlerinde olumsuz rol modelleri ile karşı karşıya kalırlar ve onlardan olumsuz etkilenebilirler. Ayrıca işyerlerinde fiziksel ve duygusal istismarı yoğun olarak yaşarlar; aşırı saatler ve düşük ücretlerle çalıştırılırlar (Erbay, 2007). Fındık işçisi çocuklar fındık toplarken yaşadıkları olumsuzlukları şu şekilde sıralamışlardır; uygun olmayan barınma koşulları, yetersiz boş zaman, haşere/yılan sokması, yaşına göre ağır işler yapmak, yetersiz beslenme, fındık işçiliği nedeniyle hastalanma, yetersiz uyku, güneş

çarpması, iş kazası, gıda zehirlenmesi (Yılmaz,2017). Bazı çocukların çalışmaya başladıktan sonra çeşitli suçları işlediği ve bağımlılık yapıcı maddeler kullanmaya başladığı görülmüştür (Bilgin,2012).

Çocuk işçiliğini önleme yöntemlerine ilişkin içerik analizi sonucu 8 kategori bulunmuştur. “Ailelerine iş imkanı sağlanması, Mücadele projesi geliştirme, Önlemede yerel kaynakların etkinleştirilmesi” en çok tekrar edilen kategori olmuştur. “Toplumun eğitim düzeyinin artırılması, Maddi gelirlerin yükseltilmesi” en az tekrar edilen kategorilerdir. Avşar ve Öğütoğulları’na (2012) göre halkın çocuk işçiliği konusunda bilinçlendirilmesi için iyi bir iletişim stratejisinin kurulması, yönetimler tarafından çıkarılan mevzuatın takipçisi olunmalı, toplumdaki bütün aktörlerin önlemeye aktif katılımının sağlanması gerekir. Bu araştırma farklı örneklem ve yöntemlerle tekrar edilebilir. Araştırmanın bulgularının nedenleri araştırılabilir.

Kaynaklar

Avşar,Z. ve Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği ile mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2012(1), 9-40.

Bilgin, R. (2012). Sokakta çalışan çocukları bekleyen risk ve tehlikeler: Diyarbakır Örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 79-96.

Bulut, I. (1997). *Sanayide çalışan çocukların psiko-sosyal gelişim sorunları: Sanayi bölgelerinde çalışan çocukların sorunları*. Ankara: TİSK.

Bulut, I. (1994). *Çocuk çalıştırılmasının psiko-sosyal boyutları ve sonuçları, Türkiye’de çalışan çocuklar sorunu ve çözüm yolları*. Ankara: H.Ü. SHYO ve Friedrich-Naumann Vakfı.

ÇSGB. (2005). *Çalışan çocukların eğitime yönlendirilmesi İzmir projesi raporu*. Ankara.

Ekiz, D. (2003). *Eğitim araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.

Erbay, E. (2007). Çocukluklarında küçük sanayi işletmelerinde çalışmış yetişkinlerin bu çalışma sürecini nasıl yorumladıkları ve çocuk işçiliğine bakışları üzerine bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.

Global estimates of modern slavery: Forced labour and forced marriage, ILO, Cenevre 2017.

Tekin, Ercan. (2010). Çocuk işçiliği. http://www.ercantekin.com/calismalar_cocuk_isciligi.asp.

TDK. (2011). Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu.

TİSK, (2010). Çocuk işçiliği konusunda görüş ve öneriler.
<http://www.tisk.org.tr/ipecc.asp?id=508>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, M. (2017). Giresun ili fındık işletmelerinde çocuk işçiliği. *Yüksek lisans tezi*, Akdeniz Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı, Antalya.