



multicongress

II. Uluslararası
Multidisipliner Çalışmaları Kongresi
4-5 Mayıs 2018, Adana-Türkiye

*2nd International
Congress on Multidisciplinary Studies
4th-5th May 2018, Adana-Turkey*

Bildiri Tam Metin Kitabı

Proceeding Book

Eğitim Bilimleri

Educational Sciences

Editörler / Editors

**Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA**



AKADEMİSYEN
KITABEVI

Editör / Editor • Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz, Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara

Kapak Tasarım / Cover Design • Emre Uysal

Kitap Tasarım / Book Design • M. Fatih SANSAR

Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2018 // October 2018-ANKARA

ISBN: 978-605-258-093-6

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Akademisyen Kitabevi'ne aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla
çoğaltılamaz

Yayıncı / Publisher • Akademisyen Kitabevi

Akademisyen Kitabevi Adres /Address:

Halk sokak No: 5/A Yenışehir / Ankara

Tel : +90 (312) 431 16 33

GSM : +90 (533) 765 23 74

web: www.akademisyen.com

e-mail: info@akademisyen.com



AKADEMİSYEN
KİTABEVİ

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

ÖN SÖZ.....	VIII
KURULLAR.....	IX
DÜZENLEYEN KURUM /ORGANIZING INSTITION.....	IX
DESTEK VEREN KURUMLAR / SPONSORS	IX
DÜZENLEME KURULU BAŞKANI / CHAIR OF ORGANIZING COMMTTEE	IX
DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE.....	IX
BİLİM VE HAKEM KURULU / SCIENCE AND REFEREE BOARD	X
SEKRETERYA.....	XIV
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK ALMA DURUMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ.....	1
KÜLTÜREL BENZEŞİM BAĞLAMINDA SURİYELİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	16
TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN ALANLARARASI FARKINDALIKLARI	25
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ.....	50
KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİ.....	50
MİKRO ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMI ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK ÖĞRETİM BECERİLERİNE YANSIMALARI.....	68
OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI ÇOCUK ALGILARI: METAFORLAR ARACILIĞIYLA BİR İNCELENME....	80
İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİNDE BİR ARAŞTIRMA-UYGULAMA DENEYİMİ: ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE YALIN'IN UYGULANMASI.....	100
DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SAYILARA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI	123
TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETMENİ İSTİHDAM POLİTİKALARI.....	135
5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA (MEB, 2017) YER ALAN YAZMA ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN ETKİNLİKLERİN	

YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTUNUN BELİRLEMESİ.....	149
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN CEP TELEFONU BAĞIMLILIK DÜZEYLERİ VE (İNGİLİZCE DERSİ) AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	172
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİKLERİNE VE ROLLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	184
5. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE METİNLERE YÖNELİK OKUMA MOTİVASYONU DÜZEYİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	198
TARİHİ MİRAS ONLAR İÇİN NE ANLAM İFADE EDİYOR?:ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TARİHİ MİRASA İLİŞKİN FARKINDALIKLARINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME.....	216
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM İLE İLGİLİ GELİŞMELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	231
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEV VERMEYE YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ	253
ÖN LİSANS ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK HAKLARI FARKINDALIKLARININ BELİRLENMESİ	262
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA AKRAN KABUL DÜZEYİ İLE BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	269
FELSEFE DERSİNDE ŞİİR KULLANIMI: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARI ÖRNEĞİ.....	286
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARININ KALIPLAŞMIŞ DİL BİRİMLERİ AÇISINDAN GÖRÜNÜMÜ	296
ÖĞRENCİLERİN FACEBOOK KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	319
ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLAR VE ANNELERİNİN DOĞAYA YAKINLIK (BİYOFİLİ) SEVİYELERİNİN İNCELENMESİ	335
NORM KADRO FAZLASI SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE BİR METAFOR ÇALIŞMASI	347

NORM KADRO FAZLASI SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE İLGİLİ BİR İNCELEME.....	361
PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ “ÇEVRE ETİĞİ” NE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	383
İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI DERS KAZANIMLARININ YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ	407
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE TÜRKÇE VE YABANCI DİL DERSLERİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ... 420	
7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL GEOMETRİK KAVRAMLARA YÖNELİK İMAJLARI VE GÜNLÜK HAYATA TRANSFER EDEBİLME BECERİLERİ.....	424
BİR KOLTUKTA ÜÇ KARPUZ TAŞIMAK: LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNDE İŞ AİLE VE OKUL ÇATIŞMASI.....	434
MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDE İNCELENMESİ	447
YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA KONUŞMA ÖĞRETİMİNDE TELKİN YÖNTEMİ UYGULAMALARI.....	458
UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BU PROGRAMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ). 464	
2018 OKURYAZARLIK SEFERBERLİĞİNE KATILAN KURSİYERLERİN KATILMA NEDENLERİ, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	475
TÜRKİYE’DEKİ KADIN ÇALIŞMALARI LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARININ İNCELENMESİ	494
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ KİŞİLİK TİPLERİ	512
YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA YAZMA ÖĞRETİMİNDE TÜRK ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	517
ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ARAPÇA DERSİ (9 VE 10. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI TEMELİNDE 10. SINIF ARAPÇA DERS KİTABININ İNCELENMESİ	524

SURİYELİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ARKADAŞ OLARAK SEÇİLME DURUMLARININ İNCELENMESİ	540
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	547
ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUM VE DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	558
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Mesleki Tercihlerine Etki Eden Mentorlar	569
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE MÜZİK DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	580
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK LİSANS EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMA	589
ÇOCUK İSTİSMARI VE İHMALİNİ ÖNLEME VE MÜDAHALE SÜRECİNDE OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ ROLÜ ..	597

ÖN SÖZ

Multidisipliner alanlarda yapılan çalışmalar, 21. yüzyılda dünya çapında ilgi gören ve desteklenen çalışmaların başında gelmektedir. Bu bağlamda dünyada birçok üniversitede multidisipliner programlar açılmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak, dünyanın önde gelen ülkelerinde multidisipliner konular üzerine çalışan bilim insanı sayısı her geçen gün artmaktadır. Multidisipliner alanlardaki çalışmalar dünya çapında hız kazanırken Türkiye’de de Yüksek Öğretim Kurumu tarafından multidisipliner programlar desteklenmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, multidisipliner alanda Türkiye’de yapılan çalışmalar halen yeterli düzeyde değildir.

4-5 Mayıs 2018 tarihlerinde Adana’da gerçekleştirdiğimiz "II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi " ile farklı disiplinlerde çalışan bilim insanlarını bir araya getirerek, yeni bir bakış açısı ortaya çıkarmayı, disiplinler arasında bilgi etkileşimini sağlamayı ve multidisipliner çalışmalara bilim dünyasının dikkatini çekmeyi amaçladık. Bu amaç doğrultusunda; sempozyuma sunulan bildiriler kitaplaştırılarak bilim dünyasının hizmetine sunulmuştur. Sempozyuma katı veren kurumlara, kitabın ortaya çıkmasına katkı sağlayan meslektaşlarımıza teşekkürü borç biliriz.

KURULLAR

DÜZENLEYEN KURUM /ORGANIZING INSTITUTION

Çukurova Üniversitesi

DESTEK VEREN KURUMLAR / SPONSORS

Adana Büyükşehir Belediyesi

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Çağ Üniversitesi

Seyhan Belediyesi

SOBIAD

ASOS

Çukurova Araştırmaları Dergisi

ASOS Journal

Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi

Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi

ASOS Yayınları

Akademik İletişim

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI / CHAIR OF ORGANIZING COMMITTEE

Doç. Dr. Haşim AKÇA, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye,

Prof. Dr. Ellie ABDİ, Montclair State Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Tomasz NIZNIKOWSKI, Józef Piłsudski Üniversitesi, Polonya

Doç. Dr. Meriç ERASLAN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Reza BEHDARİ, East Tehran Branch İslamic Azad Üniversitesi, İran

Öğr. Gör. M. Fatih SANSAR, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

BİLİM VE HAKEM KURULU / SCIENCE AND REFEREE BOARD

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Alparslan DAYANGAÇ, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cemal SAKALLI, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Dana BABAU, (Medicine and Pharmacy of Targu Mures Üniversitesi, Romanya

Prof. Dr. Deniz ABİK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Dušan MITIĆ, Belgrade Üniversitesi, Sırbistan

Prof. Dr. Emel ORAL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esat ARSLAN, Çağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. F. Duygu SABAN ÖKESLİ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fedâ Rehimov Hannanoğlu, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan

Prof. Dr. Fikret DÜLGER, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gencay ZAVOTÇU, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Haluk BODUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Himmet KARADAL, Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İbrahim ÖRNEK, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi İrem TÖRE, Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kutluk Kağan SÜMER, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet ÇELİK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Murat DURUKAN, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Muzaffer SÜMBÜL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Münir YILDIRIM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Orhan BAŞ, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Orhan DOĞAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Pelin YILDIZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ramazan BİLGİN, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Roger ENOKA, Colarado Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Süleyman DÖNMEZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turgay BİÇER, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Tülin ARSEVEN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yahya Fatih AYAZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet İNCE, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet TEKE, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Aysel ÇİMEN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bülent ELİTOK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Deniz ZEREN, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Erdem ÇANAK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Evşen NAZİK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fatma Ebru İkiz, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fürüzan ASLAN, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hülya YÜCEER, Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. İbrahim GİRİTLİOĞLU, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. İlder Ünlükaptan, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. İsmail ŞIK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Kasım ÖZGEN, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Fedai ÇAVUŞ, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa ÜNVERDİ, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ömer KORKUT, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Rabia ÇİZEL, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

- Doç.Dr. Rovshan Aliyev, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
- Doç.Dr. Saadet Gandilova Tagı kızı, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi -UNEC, Azerbaycan
- Doç.Dr. Súdabe Salihova, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi - UNEC, Azerbaycan
- Doç. Dr. Şebnem HELVACIOĞLU, İstanbul Teknik Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Yavuz DUVARCI, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Abdullah AKPINAR, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Kürşat ERSÖZ, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Aqil Memmedov, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi -UNEC, Azerbaycan
- Dr. Öğretim Üyesi Aslıhan NAKİBOĞLU, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Baki BAĞRIAÇIK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Banu ÖZTANRIÖVER, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Behçet Yalın ÖZKARA, Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Behzad DİVKAN, East Tahrán Branch İslamic Üniversitesi, İran
- Dr. Öğretim Üyesi Berrin GÜNER, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Burcu GÜRKAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Dilan ALP, Şırnak Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Eray YAĞANAK, Mersin Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Erhan AKDEMİR, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Esengül İPLİK, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğretim Üyesi Fethi NAS, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Gözde TANTEKİN ÇELİK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Hakan GÜNEYLİ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Gürol ZIRHLIOĞLU, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Hakkı ÇİFTÇİ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Işıl IŞIK BOSTANCI, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi İrfan DÖNMEZ, Şeyh Edebalı Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi İsmail Erim GÜLAÇTI, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Bülent ÖNER, Gelişim Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Emin KAHRAMAN, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mir Hamid SALEHIAN, Tabriz Branch İslamic Azad Üniversitesi, İran

Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Fazıl HİMMETOĞLU, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa CANER, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILLI, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mümine KAYA KELEŞ, Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Neval AKÇA BERK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Nil YAPICI, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Nurkhodzha Akbulaev, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi -UNEC, Azerbaycan

Dr. Öğretim Üyesi Ramis KARABULUT, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Samet EVÇİ, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Seda ÇELLEK, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Serdar GİRGINER, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Sevda DOLAPÇIOĞLU, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Şahin EKBEROV, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi -UNEC, Azerbaycan

Dr. Öğretim Üyesi Toğrul NAĞIYEV, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Tolga AKAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Volkan YURDADOĞ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Zehra Doğan SÖZÜER, Haliç Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ali BİRBİÇER, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Fatih ERHAN, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Nermin TANBUROĞLU, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr. Nigar NAGIYEVA YORULMAZ, Girne Amerikan Üniversitesi, KKTC

SEKRETERYA

Araş. Gör. Ahmet KARDAŞLAR, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Araş. Gör. Esra ASICI, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Okutman Pınar ÇAM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SORUMLULUK ALMA DURUMLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ

Determination of Teacher Opinions on the Responsibilities of the 4th Grade Students

Ebru BARİK* & M. Sencer BULUT ÖZSEZER**

Filiz YURTAL***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk alma durumlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir. Nitel araştırma deseni olan olgu bilim esas alınarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu; Adana ili Yüreğir ilçesine bağlı, Doğu Bölgesinden göç eden ailelerin çocuklarının devam ettiği iki okuldaki, Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 8'i ile odak grup görüşmesi, diğer 4 öğretmen ile ise bireysel görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak alınmıştır. Görüşmenin yanı sıra gözlem yapılmış ve veriler toplanmıştır. Bu görüşmelerden ve gözlemden elde edilen verilerin nitel analize yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak kodlara dönüştürülmüş ve birbirleri ile ilişkili kodlar bir araya getirilip üç ana tema ve bunların alt temaları oluşturulmuştur.

Araştırmadan elde edilen verilerin sonucunda; öğretmenlerin öğrencilerin; ödevini ve diğer görevlerini zamanında yapma; akademik başarı gösterebilmek için özen gösterme; nöbetini tutma, araç-gereçleri eksiksiz getirme; okul kurallarına uyma; kıyafetine özenme, beslenmesine dikkat, öğretmenini dinleme, derse hazırlıklı gelme, bireylere saygılı olma; haklarını tanıma; özel alana saygı gösterme davranışlarını göstermelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Verilen cevaplardan da anlaşıldığı gibi; öğretmenlerin daha çok, öğrencilerinin akademik sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda beklentileri vardır. Bu sorumlulukların kazandırılması için etkili olan etmenleri; sevgi, ilgi, sosyoekonomik durum, ailenin yapısı ve tutumu; okul ortamı, yaşadığı çevre ve öğretmenin tutumu olarak belirtmişlerdir. Sorumluluk verilen öğrencinin fiziksel, psikolojik ve yaş özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini; sorumluluğu verecek kişilerin ise; kontrol edilebilecek düzeyde, ilgi ve sevgi göstererek, tercih hakkı sunarak ve doğru iletişim ile sağlanacağını belirtmişlerdir.

* (Sınıf Öğretmeni); MEB, e-mail: ebrubarik@hotmail.com

** (Dr. Öğr. Üyesi); Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, e-mail: msencerbulut@gmail.com

*** (Prof. Dr.); Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, e-mail: fyurtal@cu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Çocuk Sorumlulukları, Okuldaki Değerler, İlkokul Öğretmeni

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the taking responsibilities of the students in the 4th grade primary school according to their teachers' views. The study group, which is based on case study with the qualitative research design ,is composed of twelve teachers working as classteacher in the district of Yüreğir in Adana province. The view of the teachers were taken using a semi-structured observation form. In addition to the interview, observations were made and the data were gathered. These interviews and the data obtained from the observations were transformed into codes using content analysis from the qualitative analysis methods and the codes related to each other were brought together and three main themes and their sub-bases were formed.

As a result of the data obtained from the research, care should be taken to ensure that the teachers are able to demonstrate academic success in the timely manner of their students' assignments and other tasks; keeping the watch, bringing the complete equipment, obeying school rules also they stated that they were expecting to show their behaviors to care for their clothes, to care for their nutrition, to listen to their teachers, to be prepared for classes, respect for individuals, recognition of their rights and respect for the privates here. The factors affecting the attainment of these conditions are love, interest, socioeconomic status, family structure and attitude, school environment, environment and teacher attitude. They point out that the physical, psychological and age characteristics of the learner should be taken into consideration and that those responsible will be provided with the right to choose and with the right communication by showing interest and love at a level that can be controlled.

Keywords: Children's responsibilities, Values in school, Primary School Teacher

Giriş

Değerlerin kazanılmasında çevre, aile, arkadaş ortamı ve özellikle okulun etkisi büyüktür. Saygı, sevgi, doğruluk, dürüstlük ve sorumluluk alma gibi değerlerin kendi kendine kazanılması güçtür. Bu değerlerin kazanılmasında anne baba ve sonra da öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Kazandırılması gereken değerlerden etkili olan bir tanesi de sorumluluktur. Yavuzer (1998, s.107) sorumluluğu, “öğrencinin; yaşına ve gelişim düzeyine uygun davranışlar göstererek üzerine düşen görevleri yerine getirmesidir.” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan da yola çıkarak öğrencinin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, toplumda uyumlu, olumlu, saygı ve sevgi gören bir birey olmasını sağlıyor diyebiliriz. Böyle yetişmiş birey diğer değer kavramları da kazanmakta zorluk çekmeyecektir.

Babadoğan (2003, s.1) “Okullar örgün eğitimin gerçekleştirilmesinde en çok pay sahibi kurumlardır. Birçok kişinin bildiğinin aksine okullar, sadece bilgilerin öğrenen bireylerin belleklerine kazındığı kurumlar değildir. Okullar bilişsel yapı kadar duyuşsal ve devinişsel hedeflerin gerçekleştirildiği kurumlardır.” şeklinde okulların eğitim üzerindeki yerinden bahsetmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere okulların sadece bilgi yükleme yükümlülüğü yoktur. Bunun yanı sıra bireylerin sorumlu davranış kazanmalarında büyük yeri vardır. Okullar bu görevlerini eğitim sisteminin belirlediği çerçevede kazandırmaları gerekmektedir.

Türk Millî Eğitiminin amaçlarına da göz atıldığında, bireylere sorumlu davranış kazandırmanın öneminin büyük olduğu görölmektedir. Babadoğan (2003,s.3) “sorumluluk kazandırmak sözel bir bilgilenmeden çok bir zihinsel beceri ürünü” olduğunu Bilgiç (2003, s.2) ise sorumluluğun “erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirme” ile ilişkili olduğunu dile getirmiştir. Gündelik hayatta ise sorumluluk için kişinin yaptığı davranışların sonuçlarını üstlenmesi olarak ifade edebiliriz. Bu bağlamda sorumluluk, bireylerde doğumdan itibaren başlar ve aldığı eğitim ile devam eder.

Şahan (2011, s.1)’e göre, “mutlu bir yaşam sürebilmek için insanın, bütün yönlerine ilişkin ihtiyaçlarının giderilmiş olması gerekir. İnsan ihtiyaçlarının giderilmesi, bireyin hem kendisine hem de çevresine karşı bir takım yükümlülükler doğurmaktadır.” Buradan da anlaşılacağı üzere bireyin ihtiyaçlarının giderilmesi ile sorumluluk kazandırılması arasında olumlu etkileşim vardır. İnsanların mutlu ve çevreye uyum sağlayan bir yaşam sürebilmeleri için bir takım sorumluluklar altına girmeleri gerekmektedir. Bireylerin yükümlülüklerini yerine getirdikçe, yaşamda mutlu olabilmesi artacaktır. Bu yükümlülüklere genel anlamda sorumluluk diyebiliriz. Sorumlulukların ise zorlamayla kazandırılmayacağı tartışılmaktadır. Bu tartışmalar özellikle zorlama ile kazandırılan sorumluluğun bireylerde kalıcı olmadığı yönündedir.

Sorumluluk kazandırırken özellikle dikkat edilmesi gerekenler konusunda Babadoğan (2003) bazı unsurlara değinmiştir. Bunlar; ister öğretici isterse ana-baba olunsun çocukla arkadaş olunması gerektiği, içinde bulunulan durumla uğraşılmaması, cezaya yer verilmemesi bunun yerine değer yargılarının yorumlanması, yeni bir davranış kazandırmaya yönelme ve sorumluluk kazandırmak için sürekli mücadele yapmanın bir davranış kalıbı haline getirilmesi gerektiği yönündedir. Bu durum, sorumluluk kazandırmanın bir eğitim sorunu olduğunu ve bunun yaşam esnasında öğrenildiğini ortaya koymaktadır (Yurtal ve Yontar, 2006; Yontar, 2007).

Babadoğan (2003)'a göre, “sorumluluk eğitimi, eğitim ve psikoloji ilkelerine dayalı bir sorun çözme sürecidir.” Çünkü bireylerin, sorumluluk kazanmalarında planlı bir programın etkisi olduğu kadar, duygu, düşünce, eylem gibi etmenlerinde etkisi büyüktür. Bu nedenle sorumluluk amaçlı yapılan öğretim uygulamalarının; öğrenci merkezli ve bilgi, duygu, beceri, düşünce ve eylemini bütün olarak geliştirmeyi hedef alması gerektiği söylenebilir. Sorumluluk eğitiminde bireylere sorumluluk vermenin ve bu sorumlulukları yerine getirirken onları motive etmenin etkisi büyüktür.

Önal (2005) ise, sorumluluk eğitiminin önemini anlatan bazı gerekçeler sunmuştur. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Bireylerin yaşam biçimlerinin kaliteli olması,
- Bireylerin kendi davranışlarını kabul ederek, sonuçlarını iyileştirmeye çalışmaları,
- Başarılarından zevk almaları ve başarısızlıklarını kabul ederek düzeltmeye geçmeleri,
- Bireylerin karar verme becerilerinin geliştirilmesi,
- Sorumlu davranışın geliştirilerek bireyin alanındaki öğrenme düzeyinin artırılması,
- Öğrencilerin okul ve toplum kurallarına uymalarının sağlanması,
- Aile ve toplum hayatına uyum sağlayabilme, görevlerini yerine getirebilmeleri ve arkadaşları ile olumlu sosyal ilişkileri geliştirebilmeleri ve sağlıklı bireyler yetiştirilmesi için sorumluluk eğitimine ihtiyaç vardır.

Yukarıda da üzerinde durduğumuz gibi öğrenme yaşam boyu sürer ve her öğrenilen bir öncekini pekiştirir ya da yeni bir bilgiye işaret etmektedir (Gündüz, 2014). Bu nedenle sorumluluk kazandırırken bireylerin çocukluktan itibaren hangi sorumlulukları kazandıklarına ya da hangi sorumlulukları kazanamadıklarına dikkat etmek gerekmektedir. Bu süreç birbirini etkilediği için, belli bir yaştaki öğrencinin o yaşın gerektirdiği sorumlulukları kazanıp kazanmaması önemlidir. Bireylere sorumluluk kazandırırken bireyin hangi yaşta olduğu, bu dönemin gerektirdiği sorumlulukların neler olduğuna dikkat edilerek süreç yürütülmelidir. Özen'e göre (2001) çocuğa öncelikle kendi kendine yetmeyi öğretebilmek gerekmektedir. Böylelikle çocuklar kendi işlerini yapmada kendilerine güvenecektir. Çocuğa sorumluluk verilirken onun yaşın, cinsiyeti, bireysel özellikleri, gelişim düzeyi ve ilgi alanları göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca alacağı sorumluluklar çocuğa belirtilmeli ve içerisinden seçim yapması için olanak tanınmalıdır. Sorumluluğu yerine getirme aşamasında gösterdiği çaba kullandığı

yöntem ve süreye saygı gösterilmelidir. Bunun yanı sıra sorumluluk ile birey baş başa bırakılmalıdır, onun yerine düşünülüp karar verilmemelidir. Çocuğa sizin için önemli olduğunu ve onu sevdiğinizi hissettirmeli, onun ile iletişimde sakin ve yumuşak davranılmalıdır. Verilecek sorumluluğu yerine getirebilecek durumda olmasına ya da bu duruma gelmesi için zaman tanınmasına dikkat edilmelidir. Yerine getirebildiği sorumlulukları için ödüllendirme yapılmalıdır. Fakat başarı göstermez ise ceza uygulamasından kaçınılmalıdır. Eğer ceza uygulaması yapılacaksa mutlaka zamanında yapılmalı ve uygulanamayacak cezalar söylenmemelidir. Yanlış yaptığı davranışlarından dolayı çocuğa suçluluk duygusu hissettirilememelidir. Bu görevi yerine getirmede gösterdiği çabanın bile önemli olduğu hissettirilmelidir. Çocuktan beklenen sorumluluk anlatılırken açık ve net cümleler kullanılmalıdır. Çocuğun yerine getireceği sorumluluğu iyi anladığından emin olunmalıdır. Yerine getirdiği sorumlulukların sonuçları değerlendirilmelidir. Böyle yapılarak, çocuğun bu hareketinin sonuçlarının neler olduğu ya da başkalarının bu durumdan nasıl etkilendiği çıkarımının yapılabilmesi sağlanmalıdır. Sorumluluk kazandırmada geç kalınmıştır diye düşünülmemelidir (Özen, 2001).

Yukarıda yazılanlardan anlaşılacağı gibi ailenin ve okul gibi kurumların öğrencilerde sorumluluk kazandırma amaçları vardır. Temel eğitimin bir basamağı olan ilkokulun sorumluluk kazandırmadaki yeri önemlidir. Özellikle kişilik gelişiminde önemli bir döneme denk gelmesiyle bu önem artmaktadır. Bu yaş grubunda okulla ve yaşamla ilgili pek çok yeni sorumlulukla tanışılması ve kazanılması beklenmektedir. Öğretmenlerin çocukların ne gibi sorumlulukları olduğu hakkındaki görüşleri onlara bu sorumlulukları kazandırmada aktif rol oynayacakları için önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin sorumluluk eğitimi uygulamaları hakkında alanyazına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin sorumluluk alma durumlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi dikkate değer bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk alma durumlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler, ilkokul öğrencilerinin hangi sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğini düşünmektedirler?
2. Öğretmenler, öğrencilerin sorumlulukları kazanmalarında nelerin etkili olduğunu düşünmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk alma durumlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; küçük grupla çalışma fırsatı sunarken, derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış elde edebilmekte araştırmacıya yardımcı olmaktadır (Patton,2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu desenin kullanılma amacı, araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamları sistematik olarak inceleyebilmektir (Ekiz, 2003). Ayrıca olgu bilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sebeple bu çalışmanın deseni olarak tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Adana ili Yüreğir ilçesine bağlı bulunan ilkokullarda görev yapan 8 kadın 4 erkek toplamda 12 gönüllü dördüncü sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak gönüllü öğretmenlerin Yüreğir ilçesinde ve dördüncü sınıfı okutuyor olması ön plana alınmış ve bu ölçüte uyan yakın, erişilmesi kolay olan öğretmenlerle çalışılmıştır. Verilerin çeşitliliğini arttıracakı düşünöldüğü için araştırmada farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir bölgedeki okulların ölçüt olarak alınmasına karar verilmiştir. Diğer bir ölçüt ise çalışma grubunda dördüncü sınıf öğretmenlerinden oluşmasıdır. 4. sınıf öğretmenlerinin seçilmesinde ise iki etken rol oynamıştır. İlki bu yaş grubu öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden büyük olması nedeni ile sorumluluklarının daha fazla olmasıdır. Diğer neden ise bu sınıf düzeyini okutan öğretmenlerin, 4 yıldır aynı sınıfı okuttukları bu sebeple de öğrencileri hakkında yeterli görüşe sahip olduklarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formuyla elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, odak grup ve yüzyüze bireysel görüşmeler şeklinde gerçektemiştir. Patton'a (2014) göre, odak grup sürecinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve yanıtlarını duyarlar, buradan yola çıkarak daha önceden dile getirdikleri görüşlerine ekleme yapabilirler. Araştırmacı; görüşme yöntemi ile görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun perspektifinden anlamaya ve kavramaya çalışır. Görüşme soruları alanyazın taramasından yola çıkılarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğunu tespit etmek amacıyla da bir sınıf öğretmeni ile ön uygulaması yapılmıştır. Bu

aşamalardan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme öncesi görüşmeye katılacak gönüllü öğretmenlere görüşmeye ilişkin bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere öncelikle kişisel bilgilere yönelik sorular daha sonra da öğrencilerin sorumluluklarının neler olduğu ve bu sorumlulukları nasıl kazanacaklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Odak grup görüşmesine 8 öğretmen katılmış, diğer 4 öğretmen ile de bireysel görüşme yapılmıştır.

Gözlem ise, görüşme verilerini kontrol amaçlı olarak, yapılan görüşmelerden sonra gerçekleştirilmiştir. Patton (2014), araştırmacının gözlem yoluyla sosyal bir oluşuma ilk elden dâhilolmasının, incelenen durumun araştırmacı tarafından daha iyi anlaşılmasını ve yorumlamasını sağlayacağını belirtmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler çerçevesinde gözlem kriterleri oluşturulmuş ve bu kriterler uzman görüşleri ve alanyazın gözden geçirilerek gözlem formuna son şekli verilmiştir. Rastgele seçilen 3 sınıfta, her bir sınıf birer ders saati (40 dakika) olmak üzere toplam 3 gözlem yapılmıştır. Gözlem sırasında amaca uygun olan durumlar yazıyla kayda alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme ve gözlemden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, 2016). Bu yöntemeye uygun olarak öncelikle yapılan görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Sonrasında ise, veriler kodlara dönüştürülmüştür. Birbirleri ile ilişkilendirilen kodlar bir araya getirilip gruplandırılmış ve bu gruplardan temalar oluşturulmuştur. Bu temalar ve temalara ilişkin kodlar tablolara dönüştürülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden kadın olanlara KÖ, erkek olanlara ise EÖ olarak kodlanmıştır. Çalışmada elde edilen kodlara ilişkin yüzde analizleri de yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada iç geçerliliği sağlayabilmek için, görüşme soruları hazırlanırken, konu ile ilgili alanyazın taranmış ve sorular tüm katılımcıların onayına sunulmuştur. Araştırmada dış geçerliliği sağlamak için ise, araştırma süreci ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmış, araştırmacının modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca metinde kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmen görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak “geçerlilik” sağlanmıştır (Patton, 2014).

Araştırmacının iç güvenirliliğini sağlamak için, görüşme soruları açık, anlaşılır bir şekilde hazırlanmış, bulgular bölümünde alıntılar doğrudan

aktarılmıştır. Dış güvenilirliği sağlamak için ise, araştırma verileri daha sonrada teyit edilebilmesi için araştırmada elde edilen ham veriler saklanmıştır.

Oluşturulan gruplar ve temalar Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1: Verilerden Oluşturulan Temalar ve Kodlar

Kazanılması Beklenen Sorumluluklar	Sorumluluk Kazanmadaki Etmenler
Bireysel sorumluluk	Sosyal ortam Aile
Eğitim-öğretim	Sorumluluk Veren
Sosyal sorumluluk	Sorumluluk Verilen

Tablo 1’de görüldüğü gibi elde edilen veriler; kazanılması beklenen sorumluluklar (bireysel, eğitim-öğretime ait ve sosyal sorumluluklar) ve sorumluluk kazandırmadaki etmenler (sosyal ortam ve aile) olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur.

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin sorumluluklarının incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunun verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemiyle öncelikle ana tema sonrasında alt temalara ayrılmıştır. İlkokul öğrencilerin sorumlulukları, gerçekleştirme düzeyleri ve sorumluluk almalarında etken olan nedenler konusu üzerinde yapılan tartışma da üç alt amaç belirlenmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen “Öğrencilerinizden beklediğiniz sorumluluklar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara Tablo 2’de temalar ve alt temalar şeklinde yer verilmiştir.

Tablo 2: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumlulukları

TEMALAR									
	Bireysel Sorumluluklar	n	%	Eğitim-Öğretim	n	%	Sosyal Sorumluluk	n	%
^A İ.T.	Ödev	7	58	Araç-gereçler	4	33	Bireylere saygı	4	33

						gösterme	
Akademik Başarı	3	25	Okulla ve sınıfa zamanında gelme	9	73	Haklarını tanıma	3 25
Nöbet	4	33	Okul kıyafetine özen	2	17	Özel alana saygı	5 42
Zamanında Tamamlama	5	42	Okuldaki beslenme	5	42	Kurallara Uyma	2 17
			Öğretmeni Dinleme	3	25		
			Derse Hazırlıklı Gelme	3	25		

Tablo 2’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak, sorumluluk belirlemede bireysel sorumluluklar, eğitim-öğretim ile ilgili sorumluluklar ve sosyal sorumluluklar şeklinde temalar oluşturulmuştur. “Bireysel Sorumluluklar” kapsamında öğrencilerden; ödevini yapma, akademik başarı gösterme, nöbetini kuralına uygun tutma ve zamanında görevlerini tamamlama davranışları beklenmektedir. Katılımcıların bu açıklamaları da verileri destekler niteliktedir. KÖ1: *Verilen ödevleri, ders konusundaki başarıları, ondan sonra sınıftaki durumu*

“Eğitim-Öğretim” kapsamında öğrencilerden; araç-gereçlerini eksiksiz getirme, okula ve sınıfa zamanında girme, okul kıyafetlerine özen gösterme, beslenme kurallarına uyma, öğretmeni ders anlatırken dinleme ve anlatılacak konuya derse hazırlıklı gelme davranışları beklenilmektedir. Katılımcıların bu açıklamaları da verileri destekler niteliktedir. KÖ3: “Zamanında okula gelip-girme, zamanında derse girme”. KÖ5: “Okulda arkadaşların da dediği gibi, derse zamanında gelem ve hazırlıklı gelmesi hocam, hazırlıksız geldiği zaman burada bir performans alamıyoruz”. KÖ2: “Ders esnasında öğretmenini dinleme...” KÖ8: “Öğrencilerimizden beklediğimiz sorumluluklar en önce, ilk etapta verilen ödevlerini yerine getirmesi. Derli toplu, düzenli bir öğrenci olması. Arkadaşları ile iyi geçinmelerini isteriz. Okula zamanında gelsin, derse zamanında girsin çıksın. Okul kurallarına uysun. Bunlardır genel olarak”.

“Sosyal Sorumluluk” kapsamında öğrencilerden; bireylere saygı gösterme, haklarını tanıma, kendinin ve başkalarının özel alanlarına saygı gösterme ve belirlenen kurallara uyma davranışları beklenilmektedir. Katılımcıların bu konudaki söyledikleri de verileri destekler niteliktedir. KÖ5: “*Hem öğretmenine hem de öğrencilere saygı hususunda problemler yaşıyoruz*”. KÖ2: “*Bide ben şöyle bunu eklemek istiyorum. Sınırlarını tanıma hususunda sorumluluklarını bilmiyor. Şöyle arkadaşının vücuduna sahip değil. Yani bunu bilme bir sorumluluktur*”. KÖ6: “*...sınıf ve okul kurallarına uyma sorumluluğunu yerine getirme*”.

Öğretmenlere yöneltilen “Öğrencilerin sorumluluk kazanılmasındaki etmenler nelerdir?” sorusuna yanıt olacak alt sorulara verilen cevaplara Tablo 3’de temalar ve alt temalar şeklinde yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Sorumluluk Kazanmalarındaki Etmenler

	TEMALAR											
	Aile	n	%	Sosyal Ortam	n	%	Sorumluluk Verilen	n	%	Sorumluluk Veren	n	%
ALT TEMALAR	Sevgi	4	33	Okul Ortamı	5	42	Fiziksel	6	50	Kontrol dileyebilecek	6	50
	İlgi	6	50	Yaşadığı Çevre	6	50	Psikolojik	5	42	Tercih Hakkı	4	33
	Sosyo-ekonomik Durum	2	17	Öğretmen Tutumu	5	42	Yaş	4	33	İletişim	1	8
	Aile Yapısı	4	33							İlgi Gösterme	5	42
	Aile Tutumu	4	33							Sevgi	7	58

Tablo 3’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak, öğrencilerin sorumluluk kazanmalarındaki etmenleri belirlemede aile ve sosyal ortam şeklinde temalar oluşturulmuştur. “Aile” teması kapsamında; sevgi göstermenin, öğrenci ile bire bir ilginin, ailenin sosyoekonomik durumunun, ailenin yapısı ve sorumluluk kazanmadaki aile tutumunun etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların bu konudaki belirttikleri görüşleri bunu destekler niteliktedir. KÖ3: “*Ben okuldan ziyade ailenin etken olduğunu düşünüyorum. Yani anne baba okula gelemeden belli bir sorumluluğun çocuğa vermeli. Çocuk onu görmeli, görerek gelmeli. Burada anne çocuğun çantasını sınıfa kadar en basit*”

örnek sınıfa kadar taşıyor. Çocuk bırakın yapsın. Çanta taşıma sorumluluğunu kendi yapsın. Ya da beslenme çantası olayı yine aynı şekilde taşıyamaz o, yapamaz o, ben yapayım, ben götüreyim”. KÖ6: “KÖ3 hocamın dediği gibi bağlantılı birbiriyle yani... Aile okul birbiriyle bağlantılı. Eğer evde çocuğa sorumluluk verilmişse o şekilde yetişmişse, okulda o şekilde işimiz kolaylaşıyor. Okula sorumluluk bilinciyle geliyor. Ama eğer evde hiçbir sorumluluk almadıysa çocuk okulda uyum sağlamak çok zor oluyor”.

“Sosyal Ortam” kapsamında ise; okul ortamının (fiziksel yapısı, bulunduğu konum v.b.), yaşadığı çevrenin ve öğretmenin öğrencilerin sorumluluk almalarındaki tutumunun etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların bu konuda belirttikleri görüşleri bunu destekler niteliktedir. KÖ2: “A hocam şimdi bizim okul adına konuşacak olursak tam güne geçmenin vermiş olduğu bir kargaşa ortamı mevcut. Öğle arasında düzensiz bir ortamda bulunan çocuk sınıfa girdiğinde değil sorumluluklarını hatırlamak sınıfa adapte olamıyor. Ortamın verdiği kargaşayı yaşıyor. İşte saldırganlık devam ediyor. Bahçe düzeni devam ediyor. Yani okul sorumluluklar konusunda bire bir etkili”. KÖ1: “Neden katılmıyorum? Hemen söyleyeyim aynı okulda farklı bir ortam yaşamıyor ne yazık ki. Çünkü arkadaşlarını, velileri, yönetimi aynı şekilde aynı kafadan aynı mahalle sistemiyle buraya getiriyor. Sen istediğin kadar çırpın bunun bir adım ötesine geçemiyorsun. Ne yazık ki çevre ve ailenin daha fazla etken olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu çocuğun konuştuğu ve sürekli muhatap olduğu insan da aynı şekilde aynı tavırda insanlar olduğu için bazen derece yalnız kalıyorsun ve başarısız oluyorsun gibi geliyor”. KÖ2: “Ben şunu düşünüyorum. Çocuktaki sınıfa geldiği zaman öğrenci rolüne kaptırırsak, sorumluluk verirsek oluyor. Dediğiniz gibi aile eğer ilgisiz bir aile ise ama bunun tam tersi öğretmen ilgili ise çocuğa o şekilde yaklaşırın bence sorumlulukları yerine getiri. Ama evdeki olaylar tamamen buraya farklı bir yansıma oluyor”.

“Sorumluluk Veren” teması kapsamında; sorumluluk veren kişilerin, verdiği sorumlulukların kontrol edilebilecek düzeyde olmasının, öğrencilere sorumluluk verirken onlara tercih hakkı sunulmasının, iletişim kurarken özen gösterilmesinin, öğrencilere ilgi gösterilmesinin ve sorumluluk verilirken sevgi ortamı oluşturulmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların belirttiği düşünceler bunu desteklemektedir. KÖ4: “Bende kontrol edebileceğim sorumluluklar vermeye çalışıyorum ki gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilmek için. KÖ6: burada araya girmek istiyorum. Murat hocamın örnek verdiği F. Örneğinden yola çıkacağım. Bir çocuğun gerçekten en önemli can alıcı noktası sevgi. F. ‘yi biliyorum F. Beni çok seviyor. Gördüğü yerde gelip sarılıyor ve ben ona ne dersem yapıyor...”. KÖ3: “Bende katılıyorum. Mesela küçük görevler vererek onları alıştırmaya çalışıyorum. Örneğin bir fotokopi

makinesine fotokopi götürmeye, ya da başka bir sınıfa defter götürme görevlerini o çocuklara verince kendilerine güvenleri de geliyor. Önemsendiklerini, önemsediklerini düşünüyorlar. İlgilenme”.

“Sorumluluk Verilen” teması kapsamında; öğrencinin fiziksel ve psikolojik özelliklerinin ve yaşının özellikleri göz önünde bulundurulması ve bu özelliklere göre sorumluluk verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcıların bu konuda belirttikleri düşünceler bu konuyu destekler niteliktedir. KÖ4: *“Arkadaşlara katılıyorum. Sorumluluk ve kurallar küçük yaşta verilmeye çalışıldığı zaman bizim işimiz daha kolay oluyor. Biz burada 7 yaşında başladığımız zaman kural ve sorumluluk bilmeyen çocuğa buraya geldiği zaman başladığımızda baya zorlanıyoruz. KÖ1: Aynen öyle. Çocuk neyse siz onu tespit edep, onun kaldırmabileceği, ona fazla gelmeyecek, sınırlarını bilecekKÖ3 hocamın dediği gibi sorumluluklar verilmelidir”.* KÖ7: *“Fiziksel olarak değil, ruhsal olarak, yani el kasları gelişmemiş, bunlar aile tarafından ödevleri yapıldığı için, çalışmaları yapıldığı için, zorsunduğu için, küçüklüklerinden beri yerleşmiyor. Bu çocuk sorumluluk almaktan kaçınıyor”.*

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılacağı üzere; öğrencilerden genel olarak bireysel sorumluluklarından, ödevini zamanında ve eksiksiz yapması, derste başarı göstermesi, verilen nöbet görevini yerine getirmesi ve bu sorumluluklarını zamanında yerine getirmeleri beklenildiği görülmüştür. Eğitim ve öğretim ile ilgili sorumluluklarından; araç-gereçlerini eksiz getirmeleri, okula ve sınıfa zamanında gelmeleri, okul kıyafetlerine özen göstermeleri, beslenme kurallarına uymaları, öğretmenlerinin ders anlatımında takip etmeleri ve derse hazırlıklı gelmeleri beklenilmektedir. Öğrencilerin sosyal sorumlulukları olarak ise; diğer bireylere saygı göstermeleri, kişisel haklarının farkında olmaları, insanların özel alanlarına saygı göstermeleri ve kuralları uymaları beklenilmektedir. Yerine getirilmeyen sorumluluklara bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklarla benzer durumları barındırdığı belirlenmiştir. Yurtal ve Yontar'ın (2006) sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemleri araştırdığı çalışmasında öğrencilerin sorumlulukları konusunda benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre; sorumlulukların kazanılabilmesindeki etmenlerin neler olduğuna dair belirtilen görüşlerden, ailenin ve sosyal ortamın etkisinin büyük olduğu genel

olarak belirtilmiştir. Ailenin etkileri arasında; sevgi, ilgi, sosyo-ekonomik durumu, ailenin yapısı ve aile tutumunun önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir. Sosyal ortamın etkilerinin; okulun genel yapısı, yaşadığı çevre ve öğretmenin bu durumlardaki tutumunun etkili olduğu üzerinde görüşler belirtilmiştir. Bu sonuçla ilgili literatür incelendiğinde, eğitim-öğretimde daha çok bilişsel özelliklerin ön planda bulundurulduğu görülmüştür (Duke&Junes,1985.p.278; Akt.Yurtal ve Yontar, 2006). Öğrencinin durumu nasıl olursa olsun “İnsancıl Modelin” temelinde olumlu ilişkiler yoluyla bireylerin okul başarılarını yükselterek, sorumluluk duygularını ve kara verme becerilerini geliştirme yatmaktadır (Öncü, 2002). Bunun yanı sıra Öncü’ye (2002) göre, iyi bir eğitim verilerek ve disiplin yöntemlerinin etkili kullanımı ile, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunabilirler. Şahan’a (2011) göre ise, sorumlu bireyler kazanılmasında eğitim ve öğretimin katkıları göz ardı edilemeyecek kadar çok olduğundan, bu sürecin olumlu işlemesi toplumumuzun da başarı ve gelişimini beraberinde getirir.

Literatürdeki bu benzer çalışmalara karşın Önal (2005) çalışmasında bireylerin sorumluluk kazanabilmesi için gerekli bazı koşullardan bahsetmiştir. Bunlar bireyin yaşam biçimi kaliteli olmalı, başarısızlıklarını kabul edebilmeli, kendi davranışlarının sonuçlarına katlanabilecek durumda olması gerekmektedir. Bu koşulların olmadığı durumlarda yapılan sorumluluk kazandırma çalışmaları sonuca varamayabilir.

Sorumluluk verilirken dikkat edilmesi gereken özelliklerle ilgili elde edilen bulgular sonucunda; sorumluluk verilirken, sorumluluk verilen kişinin ve sorumluluğu veren kişinin özellikleri göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Sorumluluk verilen kişinin fiziksel, psikolojik ve yaş özellikleri göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilen görüşlerden anlaşılmıştır. Bu konudaki literatür incelendiğinde Babadoğan’ın (2003) yaptığı çalışmasında sorumluluk eğitiminde “eğitim ve psikoloji ilkelerine dayalı bir sorun çözme sürecidir. Bu süreç salt duygularla ve birtakım fizyolojik gereksinimlerle bırakılabilecek rastlantısal bir özellik taşımaz. Bu söyleminden sorumluluk alan kişinin psikolojik ve fizyolojik özelliklerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Senemoğlu (2002, s.265), “Gestalt psikologlar, davranışın belirleyicisi olarak coğrafi çevreden çok, davranışsal çevrenin yani psikolojik gerçekliğin etkili olduğu inancındadır. Bu durumda, öğrencinin inançları, değerleri, ihtiyaçları, tutumları, öğretme-öğrenme ortamındaki fiziksel uyarıcıları anlamlandırmasında önemli bir etkiye sahiptir.” sözüyle dış dünyadaki davranışlardan bireylerin nasıl etkilendiğini belirtmiştir.

Sorumluluk veren kişinin ise; sorumlulukları kontrol edebilecek, bireylere sorumluluk almada tercih hakkı tanınması gerektiği, iletişimin, ilgi göstermenin ve sevginin önemi üzerinde durulmuştur. Varoluşçu Felsefeye göre, tüm canlılar içinde yalnızca insan seçme özgürlüğüne sahiptir ve bu seçiminin sorumluluğunu alabilir ve almalıdır. Seçim Teorisine göre ise, yaptığımız her şey kendi seçimimizdir (Özen,2001). Bu sonuç araştırma sonucumuzdaki seçim hakkı vermenin önemi ile benzerlik göstermektedir. Sorumluluk veren kişinin ilgi göstermesi ve çocuğa sevgi gösterilmesi gerektiği, sonucuna benzer bir sonuç olarak; Özen (2001) çalışmasında sorumluluk veren kişilerin özellikleri konusunda belirlediği kriterler; çocuğa sorumluluk verilirken yapılan övgülerde samimi olunmalıdır. Samimiyetsiz davranışların hemen algılanmasından dolayı etkisi azalmaktadır. Çocuğun sorumluluk yüklerken onun bu duruma hazır olduğu belirlenmelidir. Çocuğa sizin için önemli olduklarını ve onları sevdiğinizi hissettirmeniz gerekmektedir. Çocuğun sorumluluğunu yerine getirme süresine saygı göstermelisiniz. Çocuğa güven duygusu kazandırılmalıdır. Bu çalışmasında sorumluluk veren kişinin özelliklerine dikkat çekmektedir.

Göze çarpan en önemli sonuç olarak, öğretmenlerin, öğrencilerinden genel olarak akademik alanda daha fazla sorumluluk bekledikleri bulunmuştur.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak sorumluluk kazandırmada etkili olan uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Bu çalışmada öğretmenlerin akademik alanda daha fazla sorumluluk bekledikleri bulunmuştur. Öğretmenin öğrenciye genel olarak sorumluluk kazandırmadaki rolünün önemi dikkate alınarak öğretmenlere sorumluluklar konusunda farkındalık eğitimi verilebilir.
2. Öğrenciye sorumluluk kazandırmayı etkileyen etkenlerle başatme konusunda neler yapılabileceğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
3. Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde ve farklı sosyo-kültürel özellik taşıyan okullarda çalışan öğretmenlerle yapılabilir.

Kaynakça

Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.

- Bilgiç, N. (2003). *Sorumluluk eğitimi*. (Radyo Programı, 13 Mart 2003) Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğ.(2016), *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, M. (2014). İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde ‘Sorumluluk’ değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi. *Doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Önal, Ş. Hayta, (2005).*Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Öncü-Çelebi, E. (2002).Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*,21, 14-17.
- Özen, Y. (2001).*Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Patton, M.Q.(2014),*Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, Ankara:Pegem Akademi.
- Senemoğlu, Senem, (2002).*Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Şahan, Enver, (2011).*İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yavuzer, H. (1998).*Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtal, F.,Yontar, A. (2006). “Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden beledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.
- Yontar, Alper, (2007).*Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

KÜLTÜREL BENZEŞİM BAĞLAMINDA SURIYELİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Ömer Tuğrul KARA¹

Öz: Birbirinden uzakta yaşayan milletlerin aynı kültürel özellikleri taşıması, bu milletleri birbirine yakınlaştırabilir ve bu durum aralarında güçlü bir iletişim kanalı oluşturabilir. Bununla birlikte, kültürel benzerlik özellikle göç eden milletlerin göç ettikleri ülkeler ile uyum sürecini kolaylaştırır. Bu açıdan genelde yabancılara Türkçe öğretiminde, özelde ise Suriyelilere Türkçe öğretiminde kültürel benzeşim unsurlarından yararlanmak önemlidir.

2011 yılından itibaren 3 milyondan fazla Suriyeli göçmeni misafir eden Türkiye; bu göçmenleri yerleştirme, istihdam etme, sağlık problemlerini çözme gibi birçok sorunla da uğraşmaktadır. Eğitimde çözülmeyi bekleyen bir diğer sorundur. Türkiye sınırları içerisinde bu kadar göçmenin göç ettikleri toprağın dilini bilmemeleri veya öğrenmeye gayret etmemeleri türlü zorlukları, özellikle eğitim sorunlarını beraberinde getirmektedir. Bu nedenle Suriyelilere Türkçe öğretiminde yakınlaştırıcı ve kolaylaştırıcı strateji ve yöntemlerin kullanılması önemlidir. Ancak aynı sınırpaylaşıldığı, benzer dinî ritüelleri yaşadığımız, ortak tarihî öğelere sahip olduğumuz Suriyelilerle azımsanmayacak sayıda çok kültürel benzeşim ortaklığımız vardır. Bu çalışmada günlük yaşamda, kişilerarası ilişkilerde, gelenekler ve folklarda, coğrafya ve mekânda benzerlikler taşıyan özellikler öne çıkarılmış, bu bağlamda Türkçenin daha kolay öğretileceği vurgulanmıştır. Çalışmamız sonucunda elde edilen kültürel benzeşim unsurlarının Suriyelilerin Türkçe öğreniminde bir başlangıç noktası ve kolaylaştırıcı bir unsur olarak fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Suriyeliler, Türkçe öğretimi, kültürel benzeşim

1. GİRİŞ

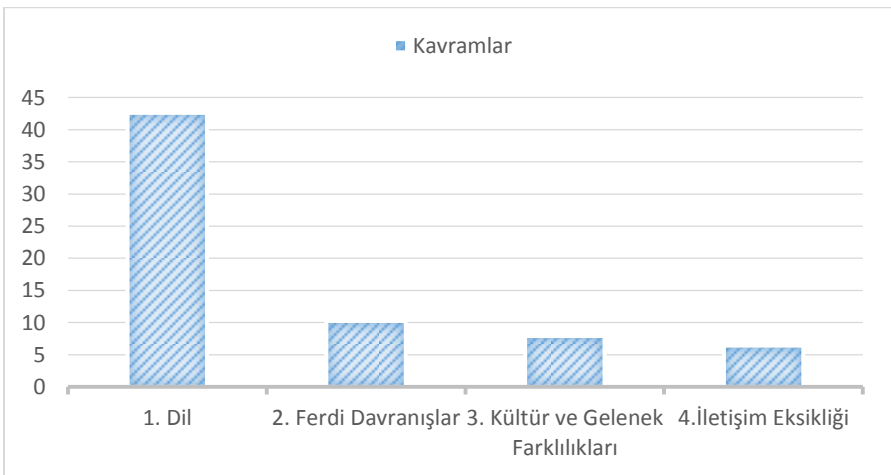
2011 yılından itibaren ülkelerindeki iç savaştan kaçan on binlerce mülteci Türkiye'ye sığınmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin verilerine göre, Suriyelilerin en fazla mülteci konumunda buldukları ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Buradan 24 Temmuz 2018'de alınan verilere göre 3,541,572 Suriyeli mülteci bulunmaktadır (BM Mülteciler Yüksek Komiserliği, 2018).

¹(Doç. Dr.); Çukurova Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana / TÜRKİYE, tkara@cu.edu.tr

Suriyeli mültecilere ev sahipliği, ilk başlarda geçici bir durum olarak algılanmış olsa da artık Türkiye’de bulunan Suriyelilerin çoğunun gelecekte Türkiye’de kalacakları düşünülmektedir. Hatta yapılan araştırmalara göre Suriyeli mültecilerin çoğu imkân tanınması hâlinde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak istemektedir (Apak, 2015; Erdoğan, 2015). Binlerce mülteci Türkiye’ye yerleşmiş, sınır illeri başta olmak üzere Türkiye’nin farklı bölgelerine dağılmışlardır.

İki farklı toplumun uyum içerisinde hayatlarını sürdürebilmesi son derece zordur. İki toplum arasında ortak değerlerin, geçmişin ve kültürel benzerliklerin bulunması bu intibak sürecinin daha kolay aşılmasını sağlayacaktır (Erkan, 2016: 67). Suriye ile Türkiye komşu olmanın ötesinde derin bağlılıkları olan ülkelerdir. İki ülke arasında ekonomik ilişkiler, tarihsel ve kültürel bağlar bulunmaktadır. İki ülkenin vatandaşları arasında akrabalık ilişkileri söz konusudur. Türkiye ile Suriye arasındaki bu ilişkiler ve bağlar Türkiye’yi önemli bir tercih olarak öne çıkarmıştır. Göçmenlerin barınma, güven gibi temel problemlerinin çözümü onların öncelikleri arasında yer alır. Bu açıdan güvenli bir liman olarak Türkiye, Suriyeli göçmenler için iyi bir seçenek teşkil etmiştir (Erkan, 2016: 66-67). Barınma, güvenlik ve beslenme gibi temel ihtiyaçlarının yanı sıra bu mültecilerin Türkiye’de yaşamalarını devam ettirmeleri için Türkçe bilmeleri zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Zira Türkçe bilmeyen bir Suriyelinin ülkede yaşama şartları daha da zorlaşmaktadır. Suriyeli mülteci sayısı göz önünde bulundurulduğunda sorun daha da büyümektedir. Yapılan araştırmalarda bunu göz önüne sermektedir:

Tablo 1. Suriyeli Mültecilerin Türklerle İlişkilerini En Çok Engelleyen Kavramlar



Kaynak: SABR İstatistik Araştırmaları ve Kamu Politikası Merkezi ve Middle East Development Network (MDN), 2015

Tablo 1 incelendiğinde Suriyeli mültecilerin Türklerle ilişkisini olumsuz yönde etkileyen en önemli unsur “dil”dir. Bu aşamada Türkiye için dil öğretim politikası diğer temel ihtiyaçlar kadar önem arz etmektedir. Dil eğitimi için bir yandan fiziksel şartlar oluşturulmaya başlanırken bir yandan da bu eğitimin stratejik yönü belirlenmeye başlanmıştır. Zira Türkiye, Türkçe öğrenmesi gereken milyonlarca insanla karşı karşıya kalmıştır. 2011 yılından itibaren 3 milyondan fazla Suriyeli göçmeni misafir eden Türkiye; bu göçmenleri yerleştirme, istihdam etme, sağlık problemlerini çözme gibi birçok sorunla da uğraşmaktadır. Eğitimde çözümü bekleyen bir diğer sorundur. Özellikle ülkemiz sınırları içerisinde bu kadar göçmenin göç ettikleri toprağın dilini bilmemeleri veya öğrenmeye gayret etmemeleri türlü zorlukları da beraberinde getirir. Suriyelilere Türkçe öğretiminde yakınlaştırmacı ve kolaylaştırmacı strateji ve yöntemlerin kullanılması önemlidir.

Bu çalışmada Suriyelilere Türkçe öğretiminde kültürel benzeşim kavramı ele alınmıştır. Bu bağlamda günlük yaşamda, kişilerarası ilişkilerde, gelenekler ve folklarda, coğrafya ve mekânda Suriyelilerle aramızdaki benzer özellikler öne çıkarılarak Türkçenin daha kolay öğretileceği vurgulanmıştır.

2. Kültürel Benzeşim ve Suriyelilere Türkçe Öğretimi

Suriyeli mültecilere dil öğretiminde bugüne kadar farklı yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Ancak etkin başarının sağlanması için kültürel benzeşim kavramını da ele almak gerekir. Kültürel benzeşimi bir yöntemden ziyade kavram ya da strateji olarak ele almak daha doğru olacaktır. Chambers’e göre (2014: 41) dil her şeyden önce bizzat anlamın kurulduğu kültürel bir inşa aracıdır. Dil en basit tabirle insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araçtır. İletişimin sağlanabilmesi için bir bağlama ve birleştirici ögeye ihtiyaç vardır. Bu da kültürün kendisidir.

Toplum ile kültür arasındaki ilişkiyi dil kurduğundan dolayı onun kültürü aktarmada etkili olduğu açıktır. Bu nedenle kültür kavramını incelemekte yarar vardır (Okur ve Keskin, 2013: 1621). Kültür farklı görüşlere göre betimlenebilen bir kavramdır. Bu nedenle kültür kavramının çok geniş kapsamlı bir anlamı bulunmaktadır. Kültür, “grup üyelerini ortak, otantik yaşam tarzlarına sahip ahenkli topluluklar içinde birleştiren” bir faktördür (Waggoner, 2012: 341). Kültür varlığımızın yapısını belirleyen, sosyal bir süreçle öğrendiğimiz uygulama ve inançların, maddi ve manevi öğelerin birliği” ya da “bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Güvenç, 2005: 100-101). Kültür kavramı yabancı dil öğretiminin

amaçladığı anlamda ele alınacak olursa dini, sanatı, insanların yapıp ettiği her şeyi içine alan karmaşık bir varlık alanıdır. Gözle görülmeyen, elle tutulmayan bu bağları insanlar eğitimle öğrenir, dil ile kurar, sürdürür. Kültür toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini, hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır (Güvenç, 2002: 14-15). İnsanların farklılıklarının bir değerinin olması; her şeyden önce farklı kültürlerin birbirlerinin değer ve yaşantılarına saygılı olmasından geçmektedir. Farklılıkların birbiriyle ahenk içinde ve ortak bir paydada olması; huzurlu, barışçıl ve kolektif bir yaşantının ön şartıdır. İnsanların güven içinde yaşayabilmeleri için ortak değerlere her zaman ihtiyaç vardır. Ancak hâkim kültürün bunun için yeterli desteği sağlaması gerekir.

İhtiyaçlar insanları toplum olarak bir arada yaşamaya zorlar. Bu açıdan insanlar birbirlerine bağımlı ve birbirleriyle ilişkilidir. Bir araya gelen insanlar arasında iletişim ve etkileşim gerçekleşir. Karşılıklı iletişim ve etkileşim, insanların birbirleriyle uyum sağlamalarını gerekli kılar. Bağlayıcı ve birleştirici süreçler olarak adlandırılan işbirliği, uyarlanma ve benimseme davranış örüntülerinin toplumu teşkil eden bireyler tarafından sergilenmesi, bu örüntülerin ortaya çıkması için hak ve erdeme dair söylemler son derece önemlidir. Suriyeli göçmenlerle Türk toplumu arasında ilişkide, iki halkın arasında işbirliği ve özümseme davranış kalıplarının ortaya çıktığı, bütünleşme sürecinde kültürel benzeşmenin, normatif ve manevi bütünleşmenin etkili olduğu görülebilmektedir. (Erkan, 2016: 69). Topluluk bağları, ortak değerler üzerinden kurulan bağlardır. Dolayısıyla toplumda, farklılıktan ziyade yakınlıklar, ortak değerler, birlik ve beraberlikler toplumun varlığı ve devamı açısından çok daha fazla önemlidir. Bir toplumun farklı parçaları, bir bütünün parçası olduklarının bilincinde olmak mecburiyetindedir. Toplum içerisindeki küçük alt gruplar, ondan daha büyük olan, onu kapsayan ve kuşatan, büyük grubun değerlerine ve nihai gayesine uygun düşecek şekilde değer ve amaçlarını düzenlemeleri gerekmektedir. Bu düzenleme ve ahenk olmazsa toplum, bir arada barış içerisinde varlığını sürdüremeyeceği gibi, ulaşılması gerekli görülen amaca da ulaşamaz (Türkkahraman ve Tutar, 2009: 41). Bu çerçevede alt grupların, içinde yer aldıkları daha geniş toplumun kültürlerini ve ayrıca dilini öğrenmeleri gerekmektedir. Aksi durum kendileri için olduğu kadar toplumun geneli için de problemlere yol açar. Sosyal bir kişilik olan bireyin o toplumun kültürünü, kişilere yüklediği sorumlulukları bilmesi, buna uygun davranması ve sağlıklı iletişim kurması sosyal kargaşanın önlenmesi açısından zorunludur. (Erkan, 2016: 65). Bu çerçevede sahneye kültürel benzeşim kavramı çıkar.

Benzeşme, bir toplumda değişik etnik geçmişlere sahip olan kişilerin, herhangi bir baskı ve zorlama olmadan sanki öteden beri aynı grubun üyeleriymiş gibi ilişki kurmaları ve bunları sürdürmeleri sürecidir. Benzeşme, netice itibarıyla bir kültürleşme olmakla birlikte bu mutlak değildir zira bazı etnik gruplar; katıldıkları yeni grupta kendi kültürel özelliklerini devam ettirirler (Arslanhoğlu, 2012: 101).

Kültürel benzeşim; toplum, içinde sürekli etkileşimin sürdüğü insanların birlikteliğidir. Bu açıdan göçmenler ile yerel halklar arasında etkileşimin ve benzeşimin ortaya çıkması doğal bir süreçtir. Suriyeli göçmenler, herhangi bir baskı ve zorlama olmaksızın Türk toplumuna uyum sağlayabilmek için kendi kültürel özelliklerini korumakla birlikte Türklerin kültürüne de uyum sağlamaktadırlar. Toplumdaki düzenliliğin korunabilmesi bir yerde farklı kültürel unsurların, o toplumdaki hâkim kültürünün öz değerlerine saygılı olmalarıyla ilgilidir. Ancak bu durum, kendi kültürel farklılıklarının yok olması anlamına gelmez. Bu, farklı etnik unsurlar kendi kültürel özellikleri ve farklılıkları ile var olurken diğer yandan egemen kültürün temel değerleriyle uyum içerisinde olmaları durumudur. Bir toplumun üyelerinin güven içinde hayatlarını devam ettirebilmesi ortak değerlerle ilgilidir. Temel kültür veya egemen kültür bu ortak değerleri sağlayacak önemli kaynaktır. Toplumsal ilişki karşılıklı etkileşimi doğurur. Toplumda, farklılıktan öte yakınlıklar, ortak değerler, birlik ve beraberlikler toplumun sürekliliği açısından önemlidir. Bir bütünün parçası olduklarının bilincinde olmak toplumun tüm unsurları için gereklidir. Toplumsal uyum temin edilmeden, toplum üyelerinin bir arada barış içerisinde yaşamlarını devam ettirmeleri, nihai hedeflerine ulaşmaları mümkün değildir. Bu açıdan Suriyeli göçmenler sosyal problemlere yol açmaması için Türkiye halkının kültürlerini ve dilini öğrenmeleri, Türklerin kültürleriyle uyum sağlamları gerekir. Bu çerçevede Suriyeli göçmenlerle yerel halk arasında etkileşimin, kültürel bir benzeşmenin ortaya çıktığı görülebilmektedir. Göçmelerin yerel halk ile uyumlu olmak adına onların kültürlerine uygun davranmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır (Erkan, 2016: 71-72). Bir toplum içerisinde çatışmadan varlığını devam ettirmek o toplumdaki bu temel değerlerle uyumlu olmayı, kurallara uymayı başka bir ifadeyle normatif bütünleşmeyi zorunlu kılar. Normatif bütünleşme, bir toplumda yaşayan kişilerin iş ve davranışlarını, o toplumun normlarıyla düzenlemeleridir. Normlar, fikir ve değerler üzerinde anlaşmayı temin eder çünkü kurallar, bir toplumda kültürün önemli bir kısmını oluştururlar. Dolayısıyla toplumsal bütünleşmenin temini, bir yerde insanların herkes için geçerli olan kurallara uymalarını gerekli kılar. Bu durum sosyal sorunların doğmasını önlemektedir. Ancak bütünleşme sadece kurallar çerçevesinde gerçekleşmemektedir. Ayrıca hiçbir toplumda mutlak anlamda bir

bütünleşmeden bahsedilemeyeceği de dikkatlerden kaçmamalıdır (Erkan, 2016: 64). Kültür ve medeniyetler; insanlar, sosyal ve fiziki koşullar gibi etkilenmeye ve değişime açıktırlar. Kültürler arasında etkilenme ve etkileme ilişkisi eşit düzeyde görülmemektedir. Baskın kültürün her zamandığer kültürleri etkileme seviyesi yüksektir (Yazıcı, 2013:1491). Mülteciler, göçmenler, uluslararası öğrenci ve çalışanların kültürleşme sürecini etkileyen faktörler arasında farklılıklar gözlenirse de tüm bu grupların benzer bir uyum sürecinden geçmekte olduğu öne sürülmektedir (Berry ve Sam, 1996).

Toplumun birbiriyle kaynaşabilmesi, daha yakın ilişkiler kurabilmesi için kuralların dışında da kültürel benzeşme gibi başka etkenlerin devreye girmesi gerekmektedir (Erkan, 2016: 70-71). Ancak kültürel benzeşmenin çabucakgerçekleşmesi beklenemez. Zira Suriyeli mülteciler bir yandan kendi kültürlerini yaşamaya çalışırken diğeryandan göç ettikleri toplumun yaşam biçimine de ayak uydurmak zorundadırlar. Kültür benzerliği özellikle göç eden toplumların göç ettikleri ülkeler ile uyum sürecini kolaylaştırır. Bu açıdan genelde yabancılara Türkçe öğretiminde, özelde ise Suriyelilere Türkçe öğretiminde kültürel benzeşim unsurlarından yararlanmak önemlidir. Türklerle Suriyeliler arasında birçok kültürel benzeşim ögesi bulunmaktadır.

Bu ögeler, dil öğretiminin kolaylaştırmakta ve gerekli motivasyonun sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

A) Tarihî Geçmiş

Türklerle Suriyeliler arasında tarihi bir geçmiş ve komşuluk ilişkisi vardır. Geçmişte Suriyeliler sıklıkla Halep Pazarı kadar Kilis'e, Gaziantep'e alışverişe gitmişlerdir. Tarihî geçmiş mimariye de yansımıştır. Suriye'deki Buzuriye Çarşısı ile Türkiye'deki Kapalı Çarşı birbirinden ayırt edemeyeceğimiz iki önemli Osmanlı eseridir. Buradaki insanların alışveriş kültürü de birebir aynıdır.

Çanakkale'de İngilizlere karşı savaşta şehit düşmüşSuriyeliler bulunmaktadır. Bu şehitlerden biri de Halepli İsmail'dir. Başka ifadelerde de Osmanlı ordusunda Musul'da şehit düşmüş Suriyelilerin varlığından bahsedilmektedir. Türk halkının ve Suriyeli göçmenlerin, ortak inançları yanında yine Osmanlı gibi ortak geçmişe ve değere sahip olmaları onların uyumunu kolaylaştıran etkenlerden olduğu düşünülmektedir. I. Dünya Savaşı öncesi bu bölgede farklı etnik unsurlar içe içe geçmiş bir halk olarak yaşamlarını sürdürmekteydi. Savaş sonrası yeniden çizilen sınırlar halkları ayırmıştır. Buna rağmen bu bölgenin insanında ortak bir geçmiş ve tek bir millet oldukları bilinci kendisini hissettirmektedir. Bu durum, göç ile tekrar bir araya gelen iki topluluğun uyumunu olumlu anlamda etkilemektedir (Erkan, 2016: 69-70). Dolayısıyla Türkiye ile Suriye'nin geçmişini birbirinden ayırt edemeyiz.

B) Yemek Kültürü

Özellikle Hatay, Gaziantep ve Kilis yöresine ait yemeklerin birçoğunun Suriye yemekleriyle aynı olması hatta bazılarının aynı ismi taşıması dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra yemeiçme alışkanlıklarında ve yeme zamanlarında birçok benzerlik görülmektedir.

C) Giyim Kültürü

Hatay, Gaziantep ve Kilis illerinde yaşayan halkımızın bir kısmının giyim konusunda Suriyelilerle ortak bir kültürü paylaştıkları görülür.

D) Akrabalık İlişkileri

Özellikle Hatay ve Kilis illerinde vatandaşlarımızın bir kısmı Suriyeli halkına kız vermiş ve kız almıştır. Dolayısıyla uzun bir geçmişe dayanan akrabalık ilişkileri bugün bile devam etmektedir.

E) Din

Toplumların bütünleşme sürecinde manevi bir çimento görevi yapan din kavramı, Suriyeli mülteciler ve Türkler arasında kardeşlik bağı oluşturan en önemli unsurdur. Mültecilerin Türkiye’de yaşadıkları tedirginliklerin ortadan kalkmasında ortak din anlayışı güvenli bir liman kaynağı olmaktadır. Bu güvenli limanda Suriyeli mülteciler yeni bir toplumsal çevrede rahat bir hayat yaşama şansı bulurlar. Bu süreç eğitim ve öğretim içinde rahat bir ortamın oluşmasına da fayda sağlar. Türklerle paylaştıkları ortak dinî terimler, Türkçe öğretiminde kelime hazinesinin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Yapısal dil eğitiminde eksik parçaların giderilmesine ve sözlü iletişimin gelişimine katkı sağlar.

F) Günlük Yaşam

Günlük hayatta kullanılan selamlaşmalar ve davranış şekilleri İslam dininin de etkisiyle iki topluluk arasında benzerlik gösterir. Konuk etme ya da misafirperverlik davranışları özellikle Arap ve Türk kültüründe ortak paydada buluşulan kültürel özelliklerdir. Özellikle A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğretiminde bu ortak davranış biçimlerinden yararlanılabilir. İnsanları ağırlama ve karşılama; beden dili yardımıyla, farklı ve benzer sözcüklerin kullanımıyla özellikle sözlü iletişimin öğretilmesinde önemli bir rol oynar. Bilinen sözcükler ve davranışlar bilinmeyen sözcüklerin öğrenilmesine katkı sağlar.

G) Gelenek ve Görenekler

Özel günler, dinî bayramlar, doğum ve evlilik gelenekleri, toplumsal uygulamalar, ritüeller, folklor gibi unsurlardaki benzerlikler dil öğretimine olumlu bir ivme kazandırabilir. Unutulmamalıdır ki

Finlandiya'dan gelen bir öğrenciye Kurban Bayramı'ndaki kurban kesmeritüelini anlatmak ve hatta göstermek o öğrenci için anlaşılması çok zor bir olaydır. Ancak bu durum aynı geleneği ve dini yaşayan bir Suriyeli için oldukça doğal ve sıradan bir ritüeldir. Bu tür ortak ritüellerin sınıfta drama gibi yöntemlerle canlandırılması; benzeşen kültür öğeleriyle dil öğretimine engüzel örnektir.

H) Coğrafya ve Mekân

Suriye sınır komşularımızdan biridir. Bu sebeple hem jeopolitik hem de kültürel anlamda ortak mekânları ve yerleri paylaştığımız bir ülkedir. Hamediyeye Çarşısı ve Mısır Çarşısı hem mimarı hem de kent yaşantısı bakımından birbirine ne kadar benziyorsa iki kültürün insanları da pazarda, alışverişte omekânın atmosferini aynı tarzda solumaktadır.

3. Sonuç ve Tartışma

2011 yılıyla birlikte kitlesel bir göç yaşayan ülkemizde yüz binlerce Suriyeli mülteci yaşamaya başlamıştır. Hatta bazı sınır illerimizin demografik yapısı bile göçün etkisiyle değişmiştir. Bu durum Suriyelilerin uzun yıllar Türkiye'de kalacağı gerçeğini ortaya koymuştur.

Aynı sınırı paylaştığımız, ortak dinî ritüellere sahip olduğumuz, tarihi belleği beraber taşıdığımız Suriyelilerle çok sayıda kültürel benzeşim ortaklığımız vardır.

İki halk, arasındaki kültürel benzerlikleri daha öncesinde sahip oldukları bilgi dağarcığı üzerinden ortaya koymakta, bu bilgi dağarcığını oluşturan iki temel unsur olan ortak tarih ve din ile ilişkilendirerek algılamakta ve anlamlandırmaktadırlar. Ortak bir tarihe ve dine sahip olmayı iki halk arasında ortaya çıkabilecek sorunların aşılmasında etkili olabilecek, entegrasyonu kolaylaştıracak bir mekanizma olarak görmektedirler. (BÜSAM, 2017: 57). Tüm bu uyum stratejileri özelde dil eğitimini kolaylaştırabileceği gibi genelde ise Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu üretken iş gücünü meydana getirecek ve mültecilerin ülke genelinde neden oldukları ekonomik yükü en aza indirecektir. Ancak bu stratejilerin iyi uygulanamaması Türkiye'yi bir geçiş ülkesi durumuna getirecek ve ülke içinde mültecilerle yaşanan başta iletişim eksikliği olmak üzere birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olacaktır.

Bu çalışmada günlük yaşamda, kişilerarası ilişkilerde, gelenekler ve folklarda, coğrafya ve mekânda benzerlikler taşıyan özellikler öne çıkarılmış, bu bağlamda Türkçenin daha kolay öğretileneği vurgulanmıştır. Çalışmayla eğitimde motivasyonun ve başarının yakalanmasında bir model olarak Suriyeli ve Türk kültürünün hangi temalarda birleştiği, aynı kültürel kodların Suriyeli mültecilerin topluma uyumunda ve eğitimlerinde ne kadar etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak elde edilen kültürel benzeşim unsurlarının Suriyelilerin

Türkçe öğreniminde bir başlangıç noktası ve kolaylaştırıcı bir unsur olarak fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Apak, H. (2015). Suriyeli Göçmenlerin Gelecek Beklentileri: Mardin Örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142.
- Arslanlıoğlu, İ. (2012). *Genel Sosyoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Berry, J. W., ve Sam, D. (1996). Acculturation and Adaptation. (Edit J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibası. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, (3), Boston: Allyn & Bacon.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, <http://data.unhcr.org/syrianrefugees> adresinden 24 Temmuz 2018'de alınmıştır.
- BÜSAM (2017). *Kayseri'de Suriyelilerle Birlikte Yaşamak-Kayseri'nin Sivil Politik Aktörleri İle Derinlemesine Mülakat-*. Rapor, Kayseri.
- Chambers, I. (2014). *Göç, Kültür ve Kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Erkan, E. (2016). Suriyeli Göçmenler ve Dinî Hayat: Uyum, Karşılaşma, Benzeşme Gaziantep Örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16 (2), 51-92.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün Abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (2005). *İnsan ve Kültür*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Okur, A. ve F. Keskin (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 1619-1640.
- SABR ve MDN (2015). Suriyeli-Türk Uyum – Gaziantep'teki Suriyelilerin ve Türklerin Uyum Araştırması, 16 Şubat 2015, Gaziantep.
- Türkkahraman, M. ve H. Tutar (2009). Sosyal Değişme, Bütünleşme ve Çözülme Bağlamında Toplumda Farklı Kültür ve Anlayışların Yeri ve Önemi, *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(1), (2009) 1-16.
- Waggoner, W. (2012). Kültür ve Din. (Çev. Mustafa Arslan). *Din Sosyolojisi Kuram ve Yöntem*, (Der. Peter B. Clarke), Ankara: İmge Kitabevi.
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal Değişim ve Sosyal Değerler, *Turkish Studies – International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8 (8), 1489-1501.

TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN ALANLARARASI FARKINDALIKLARI

*Awareness toward Branches of Turkish and Turkish Language and
Literature Teachers*

Sedat MADEN* & Aslı MADEN*

ÖZ

Ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi eğitim sistemi için hayati önem taşır. Zira dil becerileri çocuğun okul yaşamını şekillendiren bir özellik taşır. Bunun için dili tanıyan, nasıl öğretilbileceğinin farkında olan ve dilinin en zengin ürünlerini tanıyarak öğrencilerine aktarabilen öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin bu açıdan sorumlulukları çok büyüktür. Türkçe derslerinde dil becerilerinin etkin kullanımı örnek metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılırken, dilin en zengin ifade şekilleri, türler ve edebî şahsiyetler çerçevesinde Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğretilmektedir. Her iki branş birbiri ile çok yakından ilişkili ve bütünlüktedir. Bu doğrultuda araştırmada, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin alanlararası farkındalık durumlarını tespit etmek amaçlanmaktadır.

Araştırma, tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Karadeniz Bölgesinde görev yapan Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri arasından kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur. Bu doğrultuda örneklem 52 Türkçe ile 60 Türk dili ve edebiyatı (TDE) öğretmeninden oluşmaktadır. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin alanlararası farkındalıklarına ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan anket formları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde, nicel ve nitel analiz teknikleri bir arada kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin birbirilerinin alanlarına yönelik farkındalık ortalamalarının *Katılıyorrum* düzeyine denk geldiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte farkındalık ortalamaları arasında, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu da

* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
sedat.maden@giresun.edu.tr

* Öğr. Gör. Giresun Üniversitesi Türk Dili Bölümü, asli.maden@giresun.edu.tr

belirlenmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin farkındalığının yüksek olması, Türk dili ve edebiyatı dersinin bir üst öğrenim aşamasında verilmesi ve Türkçe dersi ile bazı konularda ortak içeriğin bulunması ve öğretmenlere özgü etkenler ile açıklanabilir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle; Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı alanları arasındaki ilişkinin öğretim sürecinde daha fazla dikkate alınması için öğretmenlere hizmet öncesinde gerekli bilgilendirmenin yapılması, hizmet içinde ise uygun ortamlarda fikir alışverişinin sağlanması yerinde olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, öğretmenlik, branş, farkındalık.

Giriş

İnsanın sözlü veya yazılı ifadeyi anlaması, aynı şekilde kendisini yazılı veya sözlü olarak anlatabilmesi için ana dili eğitimi büyük önem taşır. Ana dili eğitimi, bireyin yaşamının bir gereği olmakla birlikte toplum olmanın, gelişmenin ve kültürel devamlılığın da bir koşuludur.

Birey okul öncesi evreden başlamak suretiyle ana dilinde anlamaya ve anlatmaya başlamaktadır. İlkokul ve ortaokul evresinde ise, ana dili olarak Türkçenin ses, biçim ve anlam özelliklerini öğrenir, bu temel kurallarla dinleme, okuma ve konuşma, yazma becerilerini iletişim sürecinde etkin biçimde kullanır. Bu dönemde birey ana dilini, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanma yeterliliğini kazanır. Dört temel dil becerisini geliştirir, okuma ve yazmayı bir alışkanlık hâline getirir ve Türk ve Dünya edebiyatının seçkin örnekleri üzerinden bu becerilerini uygulamaya aktarmaya başlar. Ana dilini kullanmaya yönelik bu temel beceriler, ortaöğretim evresinde artık dilin anlatım özellikleri ve edebiyat ürünleri ile buluşmaktadır. Böylelikle bireyin dil becerilerini günlük ihtiyaçları ile birlikte sanat ve estetik zevk almak için kullanabilmesine yönelik kuram ve uygulama düzeyinde geliştirmesi sağlanmaktadır. Ancak ana dili eğitimi sadece ilk ve ortaöğretimdeki öğrenme – öğretme faaliyetleri ile sınırlı değildir. Aksine ömür boyu devam edecek, sürekli gelişecek ve değişecek unsurları içermektedir.

Ülkemizde ana dili eğitiminin formal boyutu yukarıda açıklandığı üzere ilköğretim düzeyinde Türkçe; ortaöğretim düzeyinde ise Türk dili ve edebiyatı derslerinde gerçekleşmektedir. On iki yıllık bir süreci içine alan Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretiminde öğrencilere kazandırılması beklenen beceriler bireyin ve mensubu olduğu toplumun sosyal yaşamına, kültürüne ve bilimsel gelişimine katkıda bulunacak temel

nitelikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu amaçla her iki derse ait amaçlara bakmak yeterli olacaktır. Türkçe öğretimine yönelik öğretim programında belirlenen özel amaçlar;

- 1) Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- 2) Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- 3) Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- 4) Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- 5) Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- 6) Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- 7) Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- 8) Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- 9) Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- 10) Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018a).

Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik özel amaçlar;

- 1) Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları,
- 2) Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımaları,
- 3) Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları,
- 4) Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,
- 5) Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları,

6) *Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri, soruları cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır* (MEB, 2018b).

Her iki derse ilişkin amaçlar incelendiğinde, bir bütünlük arz eden ve öğrencilerin tüm yaşamında gerekli olan becerilerin kazandırılmasının beklendiği görülmektedir. Bu ilişki sadece günümüzde uygulanan programlarla sınırlı değildir. Söz gelimi daha önceki Türkçe programlarının öğrencileri edebiyat öğretimine hazırlamadaki rolü, 1949 Ortaokul Türkçe Programında şu şekilde yer almıştır: “Türkçe dersleri, öğrenciyi, lise veya başka okullardaki edebiyat öğreniminin: Kültürel görüş genişliği, zihin uyanıklığı, okuma alışkanlığı, duygu ve zevk inceliği ve olgunluğu, yasama sevgisi gibi amaçlarına yöneltecek bir nitelikte geliştirilmeli. Ancak bu dersin öğretiminde, her şeyden evvel, öğrencilere *söz ve yazı ile ifade olunan duygu ve düşünceleri anlatmak, onların kendi duygu ve düşüncelerini söz ve yazı ile iyi ve doğru olarak ifade ettirmek* hususları sağlanmalıdır” (Temizyürek ve Balcı, 2006: 267). Dolayısıyla Türkçe derslerinde öğrenciye kazandırılan bilgi ve becerilerin Türk dili ve edebiyatı dersini desteklemesi zorunludur. Her iki derse ilişkin öğretim programı, ders kitabı ve diğer öğretim teknolojileri de buna hizmet etmelidir. Bu bütünlüğün sağlanması sadece Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretiminde değil, diğer tüm derslerdeki başarıyı da etkileyecektir. Marshall (1994: 23)’ın “Ana dili öğretimi bir dört yol kavşağıdır. Bu kavşağa uğramadan geçen hiçbir ders yoktur.” değerlendirmesi bu noktada bütün derslerin ana dili ile öğrenciye anlatılabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretimindeki başarı eğitim sistemi açısından da önem arz etmektedir. Bunun için dili tanıyan, nasıl öğretilabileceğinin farkında olan ve dilinin en zengin ürünlerini tanıyarak öğrencilerine aktarabilen öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bu açıdan çok büyük sorumlulukları bulunmaktadır. Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin üstlendikleri sorumlulukları ve gerçekleştirdikleri işin değeri okulun dışında asıl anlamını kazanır. “Çünkü düşünme ve iletişim aracı olan dilimizi sadece okulda kullanmayız. İş hayatında, aileyle ve sosyal çevreyle olan ilişkilerde dili kullanma becerilerinin etkisi tartışılmaz. Başka bir anlatımla insanların iş, aile, okul, sosyal, ekonomik ve toplumsal alanlardaki başarıları dili etkili kullanmalarına bağlıdır” (Saraç, 2005: 212). Hâlihazırda, Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde bu husus dikkatlerden kaçmaktadır. Bahsi geçen branşlar için yetiştirilen öğretmenlerin lisans ders içerikleri incelendiğinde; Türkçe öğretmeni adayının Türk dili edebiyatı

öğretiminden, Türk dili edebiyatı öğretmenleri adayının ise Türkçe öğretiminin özelliklerinden -seçmeli derslerde az da olsa değinilse de- uzak bir şekilde mesleğe hazırlandığından bahsedilebilir. Diğer taraftan Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin alanlararası yeterlilik ve yaklaşımlarının bilimsel araştırmalara da konu olmaması da dikkat çekmektedir. Birbiriyle ilişkili bu iki branşın öğretmenlerinin birbirlerinin alanlarına yönelik bilgileri, ayrıca iletişime geçmeleri şüphesiz ders başarısını da olumlu etkileyecektir. Erdem (2017: 121)'in araştırmasında ulaştığı sonuçlardan hareketle; “liselere başlayan öğrencilerin ilk dönemlerdeki başarısızlıklarının altında yatan temel etkenlerden biri yeni okul sistemine / basamağına alışamamadır. Buna bağlı olarak edebiyat öğretmenlerinin Türkçe öğretmenleri ile bilgi ve tecrübe alışverişinin sağlanması ve öğrencilerin bir üst öğretim kademesine geçişinin psikolojik ve akademik anlamda uygun hâle getirilmesi” fayda sağlayabilir.

Dil ve edebiyata dair temel bilgilerle, bunların iletişim sürecinde kullanılmasına dair uygulamalar içeren öğretme süreçleri güncel eğitim yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanmış öğretim programları doğrultusunda gerçekleşmektedir. Ancak, bu süreçte programın ve temel alınan yaklaşımın, okullarda sunulan ders kitaplarının tam ve etkin biçimde kullanılmasında yegâne belirleyici Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenleridir. Her iki branştaki öğretmenlerin de bu farkındalığa sahip olması ve derslerinde işledikleri konuların önceki ve/veya sonraki aşamalarını dikkate alması gerekmektedir. Bunun için Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin birbirlerinin alanlarına dair bilgi sahibi olması ve değişiklikleri takip etmesi zorunludur. Bu gerekçelerden hareketle araştırmada; Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin branşlar arasındaki farkındalık düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin branşlar arasındaki farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 2) Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin branşlar arasındaki farkındalık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 3) Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin branşlar arasındaki farkındalık düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 4) Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin branş / alanları arasındaki ilişkiye dair görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin branşlar arasındaki farkındalık düzeylerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2013: 81).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Giresun, Samsun, Gümüşhane illerinde görev yapan Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri arasından kolay ulaşılabirlik ve gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Bu esasa uygun olarak araştırmanın örneklemini, Giresun, Samsun ve Gümüşhane illerinde görev yapan 52 Türkçe ile 60 Türk dili ve edebiyatı (TDE) öğretmeninden oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin alanlararası farkındalıklarına ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan anket formları ile toplanmıştır. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı alanına yönelik iki ayrı anket hazırlanmıştır. Anketin hazırlanma aşamasında, konuyla ilgili çalışmalar taranmış ve taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Anketin taslak hâlinde her iki branş için 12 likert tipte madde ile 1 açık uçlu soru yer almıştır. Taslak anket formları her iki branştan birer öğretmen ve bir Türkçe eğitimi uzmanı tarafından da incelenmiştir. Anketlere ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda, dil ve anlatım açısından bazı değişikliklere gidilmiştir. Kapsam ve uygulanabilirliği gözden geçirilen anket formu, her iki branştan ikişer öğretmen üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin sorulara ilişkin cevapları ve önerileri alınmış, bir sorunun formdan çıkartılmasına karar verilmiştir.

Anketler, örneklemdaki öğretmenlerin bir kısmına elden, ulaşım ve zaman planlaması ile ilgili oluşan ihtiyaçtan dolayı bir kısmına ise elektronik ortamda ulaştırılmış ve cevapları alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler araştırma alt problemleri doğrultusunda, SPSS 16.0 programı kullanılarak çözümlenmiş; bulgular, tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Farkındalık anketinde yer alan aralık değerlerini derecelendirmek için aralık hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan aralık değerleri $n=4$ olmak üzere, $n = (n-1)/n$ formülü ile $(4-1)/4=0.75$ aralık genişliği formülü uygulanmış ve aşağıdaki aralıklar ortaya çıkmıştır:

Tablo 1: Ölçek puan aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
<i>Katılmıyorum</i>	1	1,00 - 1,74
<i>Kararsızım</i>	2	1,75 - 2,49
<i>Katılıyorum</i>	3	2,49 - 3,24
<i>Tamamen Katılıyorum</i>	4	3,25 - 4,00

Elde edilen verilerin analizinde; farkındalık düzeyinin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama (\bar{X}), cinsiyet değişkeni ile ilgili verilerde *Bağımsız Örneklem t* testi, mesleki kıdem değişkeni için ise *One Way Anova* tekniklerinden yararlanılmıştır. Açık uçlu soru ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 ($p < 0.05$) olarak uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın Nicel Bulguları

Türkçe Öğretmenlerinin Türk Dili Edebiyatı Alanına Yönelik Farkındalıkları

Tablo 2: Türkçe öğretmenlerinin farkındalıkları

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Türk dili ve edebiyatı dersinin içeriği hakkında bilgi sahibiyim.	12	23,1	23	44,2	6	11,5	11	21,2
2. Türk dili ve edebiyatı dersi ile ilgili gelişmeleri takip ederim.	4	7,7	16	30,8	15	28,8	17	32,7
3. Türk dili ve edebiyatı dersi ile ilgili bilimsel kaynaklar edinirim.	5	9,6	16	30,8	11	21,2	20	38,5
4. Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı hakkında bilgi	2	3,8	10	19,2	14	26,9	26	50,0

sahibi olmaya çalışırım.									
5. Türk dili ve edebiyatı ders kitapları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	4	7,7	8	15,4	15	28,8	25	48,1	
6. Türk dili ve edebiyatı dersi ile kendi dersim arasında devamlılık olduğunu düşünürüm.	27	51,9	17	32,7	7	13,5	1	1,9	
7. Türk dili ve edebiyatı ile ilgili öğrenecekleri bilgilerin lisede gerekli olduğunu öğrencilerime yansıtırım.	23	44,2	22	42,3	7	13,5			
8. Dersimdeki başarı için edebiyat öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunurum.	8	15,4	21	40,4	11	21,2	12	23,1	
9. Türkçe dersindeki konularla öğrencilerimin lisede ne şekilde karşılaşacağını önemserim.	18	34,6	19	36,5	15	28,8			
10. Öğrencilerimin edebiyata olan ilgisini takip ederim.	20	38,5	26	50,0	6	11,5			
11. Okuduğum lisedeki edebiyat öğretmenimin örnek aldığım özelliklerini mesleğimde kullanırım.	24	46,2	14	26,9	8	15,4	6	11,5	

Türkçe öğretmenlerinin farkındalıkları ile ilgili Tablo 2 incelendiğinde;

Türk dili ve edebiyatı (TDE) dersi ile Türkçe dersi arasında devamlılık olduğunu düşünme (% 51,9), derslerde edebiyat konularının daha sonra gerekli olduğunu yansıtırma (% 44,2), kendi edebiyat öğretmenini örnek alma (% 46,2) konularında Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla **Tamamen Katlıyorum** düzeyinde farkındalığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

TDE içeriğine dair bilgi sahibi olma (% 44,2), TDE öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunma (% 40,4), Türkçe dersi konularının TDE'deki durumunu önemseme (% 36,5) ve öğrencilerin edebiyata olan ilgisini takip etme (% 50) konularında ise Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla **Katlıyorum** düzeyinde farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Bunlarla birlikte TDE alanına dair gelişmeleri takip etme (% 32,7), TDE ile ilgili bilimsel kaynak edinme (% 38,5), TDE öğretim programı hakkında (% 50) ve TDE ders kitapları hakkında bilgi edinmeye çalışma

(% 48,1) konularında Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla *Katılmıyorum* şeklinde farkındalığa sahip olmaları dikkat çeken bulgular arasındadır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Türkçe Alanına Yönelik Farkındalıkları

Tablo 3: Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin farkındalıkları

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Türkçe dersinin içeriği hakkında bilgi sahibiyim.	33	55,0	14	23,3	11	18,3	2	3,3
2. Türkçe dersi ile ilgili gelişmeleri takip ederim.	10	16,7	16	26,7	21	35,0	13	21,7
3. Türkçe dersi ile ilgili bilimsel kaynaklar edinirim.	34	56,7	15	25,0	6	10,0	5	8,3
4. Türkçe dersi öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	5	8,3	10	16,7	25	41,6	20	33,3
5. Türkçe ders kitapları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	2	3,3	13	21,7	22	36,7	23	38,3
6. Türkçe dersi ile kendi dersim arasında devamlılık olduğunu düşünürüm.	42	70,0	15	25,0	3	5,0		
7. Öğrencilerin dil ve edebiyat konusundaki eksikliklerinin kaynağını ortaokulda aldıkları Türkçe dersinde ararım.	39	65,0	15	25,0	4	6,7	2	3,3
8. Dersimdeki başarı için Türkçe öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunurum.	11	18,3	12	20,0	23	38,3	14	23,3
9. Derste işlediklerim hakkında öğrencilerimin Türkçe dersinde öğrendiklerini gözden geçiririm.	26	43,3	19	31,7	10	16,7	5	8,3
10. Öğrencilerimin ortaokuldaki Türkçe başarı / notlarını kontrol ederim.	8	13,3	13	21,7	15	25,0	24	40,0
11. Kendi Türkçe öğretmenimin örnek aldığım özelliklerini mesleğimde kullanırım.	28	46,7	15	25,0	12	20,0	5	8,3

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin farkındalıkları ile ilgili Tablo 3 incelendiğinde;

Türkçe dersinin içeriği hakkında bilgi sahibi olma (% 55), bilimsel kaynak edinme (% 56,7), Türkçe ile TDE dersi arasında devamlılık olduğunu düşünme (% 70), TDE'deki eksikliklerin kaynağını Türkçe öğretiminde arama (% 65), öğrencilerin TDE ile ilgili Türkçe dersinde öğrendiklerini gözden geçirme (% 43,3) ve kendi Türkçe öğretmenini örnek alma (% 46,7) konularında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin çoğunlukla **Tamamen Katılıyorum** düzeyinde farkındalığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersi ile ilgili gelişmeleri takip etme (% 35), Türkçe öğretim programı hakkında bilgi edinmeye çalışma (% 41,6) ve Türkçe öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunma (% 38,3) konularında ise Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin çoğunlukla **Kararsızım** düzeyinde farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu maddeleri takiben olumsuz görüş bildirilen maddelerin öne çıkması, öğretmenlerin kararsızlığının farkındalığa sahip olmama yönünde yorumlanmasına da yol açmaktadır.

Bunlarla birlikte Türkçe ders kitapları hakkında bilgi edinmeye çalışma (% 48,1) ve öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını kontrol etme konularında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin çoğunlukla **Katılmıyorum** şeklinde görüş bildirmeleri dikkat çeken bulgular arasındadır.

Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Farkındalıkları Arasındaki İlişki

Tablo 4:Grup ortalamaları arasındaki ilişkiye dair bulgular

Branş	N	X	Standart Sapma	t	Anlamlılık Düzeyi
Türkçe	52	2,6399	,42180		
Türk Dili ve Edebiyatı	60	2,8076	,39042	2,184	0,031

Tablo 4'te Türkçe öğretmenlerinin TDE alanına ve TDE öğretmenlerinin ise Türkçe alanına yönelik farkındalık ortalamalarının - aralık değerlerine göre- **Katılıyorum** düzeyine denk geldiği görülmektedir. Bahsedilen farkındalık ortalamaları üzerine yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonuçlarına göre ise, birbiriyle ilişkili iki farklı branşın öğretmenlerinden TDE öğretmenleri lehine anlamlı bir

farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Diğer bir ifade ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türkçe alanına yönelik farkındalıklarının Türkçe öğretmenlerinin TDE'ye olan farkındalıklarından yüksek olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Bulgular

Türkçe Öğretmenlerinin Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Analizi

Tablo 5: Cinsiyet değişkenine dair bulgular

Cinsiyet	N	X	Standart Sapma	t	Anlamlılık Düzeyi
Erkek	27	2,6027	,45465	,657	0,514
Kız	25	2,6800	,38847		

Tablo 5'e göre; Türkçe öğretmenlerinin TDE'ye yönelik farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Analizi

Tablo 6: Cinsiyet değişkenine dair bulgular

Cinsiyet	N	X	Standart Sapma	t	Anlamlılık Düzeyi
Erkek	25	2,6764	,36181	2,277	0,028
Kadın	35	2,9013	,38781		

Tablo 6'ya göre; TDE öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu bulgu, TDE öğretmenlerinden kadın olanların erkeklere göre Türkçe dersine yönelik daha yüksek farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

Mesleki Kıdem / Yıl Değişkeni ile İlgili Bulgular

Türkçe Öğretmenlerinin Farkındalıklarının Mesleki Kıdeme Göre Analizi

Tablo 7: Mesleki kıdeme göre Türkçe öğretmenlerinin farkındalıkları

Kıdem / Grup	N	X	Standart Sapma	F(4,47)	Anlamlılık Düzeyi
1-5 Yıl	5	2,8909	,48276		
6-10 Yıl	9	2,5859	,39394		
11-15 Yıl	15	2,8121	,47046	2,844	0,034
16-20 Yıl	16	2,5909	,28362		
21 Yıl ve üzeri	7	2,2727	,37113		
Toplam	52	2,6399	,42180		

Tablo 7'ye göre; Türkçe öğretmenlerinin TDE alanına yönelik farkındalıkları mesleki kıdem / yıl değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Türkçe öğretmenlerinin farkındalık ortalamaları üzerinde yapılan Post-Hoc Bonferroni testi sonuçlarına göre; 1-5 ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin TDE alanına yönelik farkındalıklarının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu bulgudan hareketle, mesleğe yeni başlamış, güncel bilgilere sahip Türkçe öğretmenlerinin TDE alanına yönelik farkındalıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Farkındalıklarının Mesleki Kıdeme Göre Analizi

Tablo 8: Mesleki kıdeme göre TDE öğretmenlerinin farkındalıkları

Kıdem / Grup	N	X	Standart Sapma	F(4,55)	Anlamlılık Düzeyi
1-5 Yıl	17	3,0695	,35578		
6-10 Yıl	12	3,0152	,25955		
11-15 Yıl	6	2,6515	,27823	8,134	0,000
16-20 Yıl	20	2,5409	,34958		
21 Yıl ve Üzeri	5	2,6727	,20929		
Toplam	60	2,8076	,39042		

Tablo 8'ye göre; TDE öğretmenlerinin Türkçe alanına yönelik farkındalıkları mesleki kıdem / yıl değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). TDE öğretmenlerinin farkındalık ortalamaları üzerinde yapılan Post-Hoc Bonferroni testi sonuçlarına göre; 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türkçe alanına yönelik farkındalıklarının 16-20 yıl kıdeme sahip olanlara göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu bulgudan hareketle, mesleğe yeni başlamış ve güncel bilgilere sahip TDE öğretmenlerinin Türkçe alanına yönelik farkındalıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Her iki branşa ait mesleki kıdem değişkenine ait bulgular, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasına ters orantılı biçimde alanlararası farkındalıklarının düştüğünü göstermektedir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Ankette yer alanaçık uçlu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında görüşmeye katılmış Türkçe öğretmenleri için **TÖ** (TÖ1 gibi), Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri için ise **TDEÖ** (TDEÖ1 gibi) kodlaması kullanılmıştır.

Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Dersi Arasındaki İlişkiye Dair Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine “Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile kendi dersiniz arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlarsınız? Kısaca açıklayınız.” şeklindeki açık uçlu soru yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda gösterilmiştir:

1) Türkçe öğretmenlerinden 20'sinin bu soruyla ilgili olarak, Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı dersi arasında temel ve kaynak olma açısından bir ilişki olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Söz gelimi Türkçe öğretmenlerinden bazıları;

(TÖ33) *Türkçe dersi deniz; edebiyat ise okyanus gibidir. Türkçe, edebiyatın temeli niteliğindedir.*

(TÖ34) *Türkçe dersi edebiyattan ayrı düşünülemez, nihayetinde Türkçe lisedeki edebiyat dersinin temelidir. Sınav ağırlıklı öğrenci yetiştirdiğimiz için derslerimde çok fazla edebiyatla ilgili konulara ve mevzulara giremiyorum. Ancak kitap okuma sevgisini kazandırmaya çalışıyorum. Belki bu yolla edebiyata çocukların daha çok ilgi duyacağını düşünüyorum.*

(TÖ14) *Edebiyatın ilk tohumlarının öğrencide ortaokul yıllarında atıldığını ve buna paralel olarak da derslerimde öğrencide edebi zevk oluşturmaya çalışırım. Lise müfredatını çok fazla bilmiyorum ancak öğrencilerin lisede edebiyat dersinde karşılarına çıkacak konular hakkında bilgi veririm.*

(TÖ18) *Edebiyatın temelini Türkçe olduğunu düşünüyorum. Edebiyat ile Türkçenin paralel birbirini destekler nitelikte olduğunu düşünüyorum.*

(TÖ16) *Edebiyatın kaynağı olan bilgilerin öğrenciye ortaokul yıllarında öğretildiğini düşünüyorum. Edebiyat derslerine dair çok bilgi yok yine de öğrencilerime lisede görebilecekleri konularla ilgili bilgi veririm.*

(TÖ3) *Birbiriyle bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Edebiyatın temellerinin Türkçe dersi ile atıldığını inanıyorum. Bu doğrultuda derslerimi işlerken öğrencilerin lisede karşılarına çıkacak konularda daha dikkatli davranırım.*

(TÖ13) *Edebiyatın dersinin temelini Türkçe dersinde atıldığına inanıyorum.*

(TÖ10) *Edebiyat dersinde işlenen konuların kaynağı olarak Türkçe derslerini görüyorum.*

(TÖ32) *Türkçe dersi ve Türk Dili Edebiyatı dersi arasında devamlılık vardır. Türkçe dersi Edebiyat dersinin temelini atıldığı derstir. şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.*

2) Türkçe öğretmenlerinden 9'unun Türk dili ve edebiyatı dersini Türkçe dersinin devamı olarak gördüğü tespit edilmiştir. Söz gelimi Türkçe öğretmenlerinden bazıları;

(TÖ30) *Türk Dili ve Edebiyatı dersi Türkçe dersinin devamı niteliğindedir.*

(TM6) *Bu dersler birbirinden farklı ancak ilişkili konuları içerir.*

(TÖ1) *Birbirinin devamı olarak görürüm Türkçe ve edebiyat derslerini. Derslerimde de bu sebeple edebiyat konularından bahsederim.*

(TÖ7) *Bu dersler her ne kadar ayrı olsa da birbirinin devamı olduğunu düşünürüm. Bu nedenle derslerimde lisede karşılaşacakları konular üzerinde dururken daha dikkatli davranmaya özen gösteririm.*

(TÖ28) Öğrencilere temel dil becerileri Türkçe dersi ile kazandırılır. Edebiyat dersleri ile de öğrencilerin bu becerileri geliştirip devam ettirmeleri desteklenir.

(TÖ19) Her iki ders birbirinin öncesi ve devamı olduğu için ortaokul düzeyinde konuları anlatırken, ortaöğretimde karşılaştıkları durumlardan bahsederim.

(TÖ14) İki branşbirbirinin devamıdır.

(TÖ23) Türkçe dersinde dili en iyi şekilde kullanmak, edebiyatta ise dili kullanarak farklı türlerde kendini ifade etmek öğretilir. Bu nedenle iki dersin konuları da ilişkili ve devamlılık arz eder. şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

3) Türkçe öğretmenlerinden 12'sinin Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe dersi arasında bir ilişki olduğunu ancak derslerin konu ve işleniş bakımından farklılıklar taşıdığını düşündüğü tespit edilmiştir. Söz gelimi Türkçe öğretmenlerinden bazıları;

(TÖ4) Branşım ve edebiyat dersi arasında yakın bir ilişki var ancak iki ayrı alan olarak görüyorum. Öğretmenler ve öğrenciler açısından bambaşka alanlar

(TÖ12) Edebiyat derslerinde konular daha derinden işleniyor. Edebiyat derslerinin sanatsal yönü ağır basmaktadır.

(TÖ22) İki branş arasında yakın sayılabilecek bir ilişki vardır. Önce Türkçe sonra edebiyat. Çünkü çocuk, okumayı, yazmayı Türkçe dersinde öğreniyor; edebiyat derslerinde ise işin biraz daha farklı boyutuyla karşılaşıyor.

(TÖ24) İki ders birbirinden farklı ancak ortak yanları var. İki branş öğretmenlerinin bir araya getirecek etkinlikler yapılmalı.

(TÖ27) Lisede verilen Türk Dili ve Edebiyatı dersi ve Dil ve Anlatım dersinin daha yüzeysel, sadeleştirilmiş biçimi ortaokuldaki Türkçe dersidir.

(TÖ38) Türkçe dersi ve edebiyat arasında dolaylı yoldan ilişki vardır, fakat bu ilişki Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle sınırlıdır. Bu sebepten bir Türkçe öğretmenin yapabileceği şey metin yazar ya da şairlerini öğrencilere kısaca tanıtmak olacaktır. Zaman zaman da öğrencilerden yazar ve şair araştırmaları istenebilir. Bu durum da çok sınırlı bir şekilde her iki ders arasında ilişki kurulmasına sebep olabilir.

(TÖ39) Türkçe dersi ve edebiyat ilişkidir ancak bu ilişki okuma metinlerinin türü ve edebi özellikleri ile sınırlıdır.

(TÖ44) *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi görünüşte birbirinin devamı gibi olsa da başlı başına iki farklı derstir. Öğretim programları farklıdır. Bu ayrımın iyi bilinmesi gerekir. Dil edinmeden edebiyata ulaşmak imkansızdır. İki branş için de üniversite ve okullar arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerekiyor. şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.*

4) Türkçe öğretmenlerinden 5'inin Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe dersinin iç içelik / bütünlük gösterdiğini düşündüğü tespit edilmiştir. Söz gelimi Türkçe öğretmenlerinden bazıları;

(TÖ37) *Türkçe dersi Türk Dili ve Edebiyatı dersinin içinde bir ders sayılır; Türk Dili ve Edebiyatının koludur diyebiliriz.*

(TÖ25) *İki ders de öğrencilerin dil becerilerini, okuma alışkanlıklarını ve edebi zevklerini aşamalı bir şekilde geliştirmeyi amaçlıyor. İçerik olarak değerlendirildiğinde Türkçe dersinin "Milli Kültür" teması aracılığı ile milli kültürün tanınmasına fayda sağlaması gibi Türk Dili ve Edebiyatı dersi de genel olarak bu amaca hizmet ediyor.*

(TÖ40) *Türkçe dersi ve Türk Dili Edebiyatı iç içedir. Ayri düşünmek mümkün değildir. Dilimize sahip çıkmak için bu işbirliğini bırakmamamız gerekir. şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.*

5)Türkçe öğretmenlerinden 1'i ise, Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe dersinin farklı olduğunu düşündüğü tespit edilmiş ve bunu şu şekilde ifade etmiştir:

(TÖ36) *Türkçe dersi işlenişi ile Edebiyat dersi işlenişi arasında büyük farklılık olduğunu düşünüyorum.*

6)Türkçe öğretmenlerinin 5'i de bu soruya cevap vermeyip boş bırakmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine “Türkçe dersi ile kendi dersiniz arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlarsınız? Kısaca açıklayınız.” şeklindeki açık uçlu soru yöneltilmiş, elde edilen cevaplar aşağıda gösterilmiştir:

1) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 19'unun Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı dersi arasında temel ve kaynak olma açısından bir ilişki olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Söz gelimi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden bazıları;

(TDEÖ1) *Türkçe dersi, Türk dili ve edebiyatı dersinin ilk basamağıdır. Bu derste atılacak sağlam temeller öğrencilerin*

lise yıllarında edebi metin ve sanatçıya yönelik sevgisinin oluşmasını sağlayacaktır. Bu nedenle Türkçe dersi ile Türk dili ve edebiyatı dersi arasında önemli ve sağlam bir ilişki vardır.

(TDEÖ2) Anadilimiz edebiyatımıza kaynaklık eder. Bu yüzden dilimizin iyi kullanılması ve yazılması ilk ve ortaokulda öğrenilmelidir. Bu da dilbilgisi, gramer dersleriyle değil; yaş grubuna uygun hikaye ve romanların okunması ve üzerine konuşulması ile mümkündür.

(TDEÖ13) Doğrudan ilişkilidir. Temel sağlam olmadan lisede dil eğitimi oldukça zor oluyor. Dil bilincinin uyandırılması noktasında da temel sağlam tutulmalıdır.

(TDEÖ21) İki derste birbirini destekler. Türkçe dersi edebiyat dersinin ilk basamağını teşkil eder. Özellikle okuma alışkanlığını kazanmak ile Türkçe dersini sevmek arasında çok büyük ilişki vardır. Dilbilgisi kuralları ilk olarak Türkçe dersinde öğrenilmeye başlıyor. Öğrenciler öğrendiklerini hayatlarında uygularsa bilgileri daha kalıcı olur. Maalesef biz bunu başaramıyoruz.

(TDEÖ23) Kendi dilinin inceliklerini, güzelliklerin, kurallarını bilmeyen insan bırakın edebiyatı hiçbir dersi öğrenemez. Özümseyemez, uygulamaya getiremez ve hayata uygulayamaz. Duygu, düşüncelerini aktaramadığı gibi başkalarının düşünce ve duygularını da anlayamaz. Böylece sosyal hayatın ilk basamağı olan iletişimi de gerçekleştiremez. İletişim kuramayan bir canlı insani özelliklerini de kaybeder. Toplumdan uzaklaşır, ruh sağlığı tehlikeye girer.

(TDEÖ27) Öğrencilerin Edebiyata yönelik temelini Türkçe dersinde atıldığını düşünüyorum. Liseye geldiklerinde ise bu temel üzerine daha ayrıntılı, kapsamlı olarak dilimiz ve edebiyatımız işlenmektedir.

(TDEÖ37) Türkçe dersi tüm dersler için gereken bir derstir. Öğrenciler ilköğretimden itibaren bu dersi tüm incelikleri ile öğrenmeli. Okuma ve yazmayı tam olarak kavrayamamış öğrencilere bir edebiyat öğretmenin bir şeyler öğretmesi bu konudaki çabası gerçekten üst düzeyde olmalı. O nedenle Türkçe dersi tüm dersler için temel bir ihtiyaçtır.

(TDEÖ43) Türkçe dersi, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin temeli niteliğindedir. Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin başarılı olabilmesi Türkçe dersindeki okuma, okuduğunu anlama, dilbilgisini iyi öğrenmesine bağlıdır. şekilde görüşlerini ifade etmiştir.

2) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 6'sının Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe dersi arasında bir devamlılık olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Söz gelimi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden bazıları;

(TDEÖ3) *Bir edebiyat öğretmeni olarak Türkçe eğitim ve öğretimi konusunda duyarlı olmak zorundayım. Öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendiklerini önemsemeli, gelişmeleri takip etmeli ve onlardan yararlanmalıyım.*

(TDEÖ4) *Birbirinin devamı ve olmazsa olmazı olarak görüyorum.*

(TDEÖ7) *Dersimizin Türk Dili kısmında Türkçe dersini devam ettirdiğimizi düşünüyorum.*

(TDEÖ22) *Kendi dersim ile Türkçe dersi tamamen iç içedir. Zaten Türk Dili ve Edebiyatı dersi Türkçe dersinin devamı niteliğindedir.* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

3) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 9'unun temel olma ve devamlılık taşıma ile birlikte ders başarısını etkileme açısından da iki ders arasında bir ilişki olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Söz gelimi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden bazıları;

(TDEÖ20) *İki ders birbiri ile ilişki içindedir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinde kendini geliştirmiş öğrenciler ile kendini ifade edemeyen öğrenciler edebiyat derslerinde hemen ayırt edilmektedir. Türkçe öğretimi iyi olanlar lisede de başarısını yükseltebilir.*

(TDEÖ25) *Ortaokuldaki Türkçe dersleri edebiyat dersleri ile çok ilişkilidir. Çünkü öğrenciler ortaokul dil bilgisi, sözlü ve yazılı iletişim konusunu iyi kavradıysa lisede konuları daha çabuk kavryorlar. Edebiyat konularını, metinlerin özelliklerini anlamakta zorlanıyorlarsa Türkçe derslerinde metin türlerinin öğretiminde bir sorun olduğunu düşünürüm.*

(TDEÖ31) *Türk Dili ve Edebiyatı dersi bazı yönlerden Türkçe dersinin devamı niteliğindedir. Türkçe dersini seven bir öğrenci bir üst eğitim kurumunda da Edebiyat derslerinde başarılı olabilir. Ortaokulda okumayı seven, yazmaya ilgi duyan bir öğrenci lise eğitiminde de bu becerilerini daha üst seviyeye taşıyabilir.*

(TDEÖ40) *Türkçe dersini dil bilgisi ve anlam bilgisi yönünden dersimle ilişkili buluyorum. İlköğretimin sadece 2.*

kademesi değil; 1. kademesinde oluşan temelin dersimin başarısını etkilediğini düşünüyorum. Ama bu temelde etkili olan unsurlar: öğretmen, öğrenci ve velidir.

(TDEÖ41) Türkçe dersini ortaokulda iyi alan öğrenciler lisede bu dersten daha başarılı oluyor. Ortaokulda temeli iyi almaları bu yüzden önemlidir.

(TDEÖ42) Türkçe derslerinde işlenen konular edebiyat derslerine öğrenciyi hazırlar. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri buna göre hazırlaması lazım. Mesela edebi türlere dair kompozisyon çalışmaları yaparlarsa, farklı türlerde metinleri öğrencilere tanıtırlarsa lisede işimiz daha kolay olur dil bilgisi konuları örneklerle kavratırlarsa öğrenci liseye geldiğinde bocalamaz. şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

4) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 6'sının iki dersin içerikleri arasında iç içelik / bütünlük olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Söz gelimi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden bazıları;

(TDEÖ14) Edebiyat bahçesine giden yol dil kapısından geçer. Her iki derste özünde aynı derstir. Her iki derste dil becerilerine odaklanmıştır. Bu odaklanma sayede öğrencinin dil ve edebiyat yoluyla kendi kültür dünyasını tanımasını sağlar, geçmişin dil ve edebiyat birikimi ile öğrencinin buluşmasını sağlar.

(TDEÖ18) Her iki derste benzer konular işlenir. Okumada ve dil bilgisinde bu örnekler görülebilir

(TDEÖ19) Her iki derste okuma, anlama ve yoruma dayanıyor. Türk Dili ve Edebiyatı derslerimizde anlattığımız dilbilgisi konuları bilhassa 6. sınıftan itibaren anlatılan konulardır. Örneğin 7. sınıf Türkçe müfredatta yer alan ek- fiil konusu 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı müfredatında da yer almaktadır.

(TDEÖ45) Türkçe ve edebiyat derslerinin okuma, okuduğunu anlama, yorum yapabilme yeteneği gerektirdiğini düşünüyorum. Kullandığımız dilin tarihsel süreci, dönemlere göre türleri ve bu türlere ait örnek metinlerin okunması, incelenmesi; dilimizin şekil ve biçim özellikleri bu iki dersin konusudur. şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

5) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 3'ünün iki dersin birbiriyle ilişkili ancak işlenişlerinin farklı olduğuna dair görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Söz gelimi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden bazıları;

(TDEÖ9) *Dil ve Anlatım, Türkçe dersinin devamı olarak düşünülebilir ama edebiyat kısmına gelince öğrenciler ağır bir müfredat ile karşılaşılıyorlar bu anlamda Türkçe dersinin devamı olarak düşünülemez.*

(TDEÖ6) *Dersimizin konuları daha genişletilmiştir. Edebiyat ve dilbilgisi konuları farklıdır. şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.*

6) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 17'si de bu soruya cevap vermeyip boş bırakmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe ve Türk dili edebiyatı derslerinin hedefleri incelendiğinde, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmanın ve bu temel amaca bağlı kazanımların ortak olduğu rahatlıkla görülebilmektedir. Ayrıca bu kazanımları gerçekleştirmenin her iki branşa ait özel alan yeterlikleri içerisinde de geçtiğini belirtmek gerekir. Bununla ilgili Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri içerisinde ölçme ve değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin yeni öğrenmelerine rehberlik etme göstergesi bulunmaktadır. Bu yeterlik göstergesine göre Türkçe öğretmenin öğrencisine dersi ile ilgili olarak edebiyat dersine yönelik hatırlatma ve ilişkilendirmeler yaparak rehberlik etmesi beklenmektedir. Aynı şekilde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri içerisinde de öğrencilerin önceki öğretim basamağından getirdikleri bilgi ve becerilerin gözden geçirilmesi önemsenmiştir. Söz gelimi yeterliklerdeki “*Öğrencileri çeşitli özellikler açısından tanımak için tanıma amaçlı ölçme araçları hazırlar.*” performans göstergesi edebiyat öğretmenlerinin önceki öğretim basamağındaki ilişkili alan olan Türkçe dersinin kazanımlarını gözden geçirerek dersini planlamasının önemini yansıtmaktadır. İki farklı öğretim aşamasında verilen bu dersler için programlarda belirlenen özel amaçlar incelendiğinde aralarında çok sıkı bir bağın olduğu açıkça görülebilir. Nitekim Türkçe dersi programındaki *okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanma ile Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etme amaçlarının* doğrudan Türk dili ve edebiyatı dersine öğrenciyi hazırlayıcı rol üstlendiği söylenebilir. Bununla birlikte Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programındaki *dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanma amacı* da aynı şekilde Türkçe dersinin oluşturduğu temel üzerine öğrencinin okuryazarlığını geliştirmektedir. Buna karşın, literatürde Türkçe ve edebiyat öğretimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma varken, öğretmenlerin iki alan

arasındaki farkındalıklarını inceleyen bir çalışmaya rastlanamamaktadır. Bu nedenlerle, Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin alanlararası farkındalık düzeylerinin tespit edilmesini amaçlayan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe ve TDE öğretmenlerinin birbirilerinin alanlarına yönelik farkındalık ortalamalarının *Katılıyorum* düzeyine denk geldiği tespit edilmiştir. Ancak farkındalık ortalamaları arasında TDE öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu da belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türkçe alanına yönelik farkındalıklarının Türkçe öğretmenlerinin TDE'ye olan farkındalıklarından yüksektir. TDE öğretmenlerinin farkındalığının yüksek olması, TDE'nin bir üst öğrenim aşamasında verilmesi ve Türkçe dersi ile bazı konularda ortak içeriğin bulunması ile açıklanabilir.

Türkçe öğretmenlerinin TDE alanına dair gelişmeleri takip etme, TDE ile ilgili bilimsel kaynak edinme, TDE öğretim programı hakkında ve TDE ders kitapları hakkında bilgi edinmeye çalışma konularındaki farkındalıklarının çoğunlukla *Katılmıyorum* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışındaki konularda Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla *Katılıyorum* ve *Tamamen Katılıyorum* düzeyinde farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Özellikle Türkçe dersi ile TDE arasında devamlılık olduğunu düşünme, derste edebiyat konularının daha sonra gerekli olduğunu yansıma ve kendi edebiyat öğretmenini örnek alma konularında Türkçe öğretmenlerinin farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Derslerde öğrenilenlerin daha sonra gerekli olacağını yansımanın lisedeki TDE derslerinde öğrencinin edebiyata olan ilgisini etkileyeceği Erdem (2017:118)'in çalışmasında ulaşılan sonuçlarla temellendirilmektedir. Şöyle ki; Erdem'in çalışmasında TDE zümre toplantı tutanaklarına göre; öğrencilerin ilgisizliği Türkçe derslerine bağlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada ulaşılan Türkçe öğretmenlerinin derste öğrenilenlerin daha sonra gerekli olduğunu yansıtmaya dair farkındalıkları, söz konusu araştırma sonuçları ile desteklenmektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ise; Türkçe ders kitapları hakkında bilgi edinmeye çalışma ve öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını kontrol etme konularındaki farkındalıklarının *Katılmıyorum*, bunun yanında Türkçe dersi ile ilgili gelişmeleri takip etme, öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma, Türkçe öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunma bakımından da *Kararsızım* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışındaki konularda *Tamamen Katılıyorum* düzeyinde farkındalığa sahip oldukları da belirlenmiştir. Özellikle Türkçe dersinin içeriği hakkında bilgi sahibi olma, bilimsel kaynak edinme, Türkçe ile TDE dersi arasında devamlılık olduğunu düşünme, TDE'deki

eksikliklerin kaynağını Türkçe öğretiminde arama, öğrencilerin TDE ile ilgili Türkçe dersinde öğrendiklerini gözden geçirme ve kendi Türkçe öğretmenini örnek alma konularında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Türkçe dersinde işlenen bazı temel kavram ve konuların bir üst öğrenim aşamasındaki Türk dili ve edebiyatı dersinin de içeriğini oluşturması ile açıklanabilir. Diğer bir ifade ile, lise öğretmenleri kendi alanları ile ilgili alan bilgisini edinirken Türkçe dersine yönelik temel kavramları da öğrenmekte, ancak Türkçe öğretmenlerinin edebiyat alanına dair aldıkları eğitim bu konuda aynı etkiyi yaratamamaktadır. Türkçe öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunma konusunda TDE öğretmenlerinin yeterli olmayan bir farkındalığa sahip olmaları ile Erdem (2017)'in konuyla ilgili çalışmasında ulaşılan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Şöyle ki; Erdem'in zümre toplantı tutanaklarından hareketle Türk dili ve edebiyatı öğretiminde yaşanan problemleri incelediği çalışmada; TDE öğretmenlerinin yaşanan problemlerin nedenleri arasında ilköğretim Türkçe öğretmenleri ile bir araya gelmemeyi göstermeleri araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin alanlararası farkındalıklarının cinsiyete göre değişmediği, bununla birlikte TDE öğretmenlerinin farkındalıklarının kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık arz ettiği tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem / yıl durumunun her iki branşta da alanlararası farkındalık üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni ile ilgili ulaşılan bulgular, mesleğe yeni başlamış ve güncel bilgilere sahip Türkçe ve TDE öğretmenlerinin alanlararası farkındalıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile, her iki branşa ait kıdem değişkenine ait bulgulara göre; öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasına ters orantılı biçimde alanlararası farkındalıklarının düştüğü söylenebilir. Bu bulgu, öğretmenlik yaptıkça öğretmenlerin lisans öğrenimleri sırasında edindikleri bilgilerden uzaklaştıklarına ve geçen zaman zarfında kendi alanları ve ilişkili olan alanlara dair yaşanan değişiklikleri takip edemediklerine bağlanabilir.

Türkçe öğretmenlerinin TDE dersi ile kendi dersleri arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlayacakları ile ilgili açık uçlu soruya belirli kavramlar çerçevesinde şu şekilde cevap vermişlerdir:

Türkçe öğretmenlerinin 20'sinin Türkçe dersini TDE dersinin *temeli* ve *kaynağı* olarak; 9'unun TDE dersini Türkçe dersinin *devamı* olarak gördüğü; bunu takiben 12'sinin TDE ile Türkçe dersi arasında bir *ilişkiolduğunu* ancak derslerin konu ve işleniş bakımından *farklılıklar*

taşıdığını düşündüğü tespit edilmiştir. Ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin 5'inin TDE ile Türkçe dersinin *iç içe* olduğunu; 1'i ise TDE ile Türkçe dersinin *farklı* olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. 5 Türkçe öğretmenin ise bu soruya cevap vermediği ulaşılan bulgular arasındadır.

TDE öğretmenlerinin Türkçe dersi ile kendi dersleri arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlayacakları ile ilgili açık uçlu soruya belirli kavramlar çerçevesinde şu şekilde cevap vermişlerdir:

TDE öğretmenlerinin 19'unun Türkçe dersini TDE dersinin *temeli* ve *kaynağı* olarak gördüğü; 6'sının iki ders arasında bir *devamlılık* olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Ayrıca TDE öğretmenlerinin 9'unun *temel olma* ve *devamlılık* ile birlikte *ders başarısını etkileme* açısından da iki ders arasında bir ilişki olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Diğer taraftan TDE 6'sının iki dersin içerikleri arasında *iç içelik / bütünlük* olduğuna ve 3'ünün de iki dersin birbiriyle ilişkili ancak *işlenişlerinin farklı* olduğuna dair farkındalığa sahip oldukları ulaşılan bulgular arasındadır. 17 TDE öğretmenin ise bu soruya cevap vermediği ulaşılan bulgular arasındadır. Nitel bulgular arasında dikkat çeken husus iki ders arasında devamlılığın bulunması ve Türkçenin edebiyata temel ve kaynak olmasına dair farkındalığa her iki branşın öğretmenlerinin de sahip olmasıdır. Ancak söz konusu branş öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, iki alan birbirinden ayrı biçimde yapılandırılmıştır. Zira bu durum dilin doğasına; bilişsel, duyuşsal işlevlerine ve kullanımına da aykırıdır. Börekçi (2009:428) de konuya bir eleştiri getirmiş ve söz konusu yanlışlığı şöyle ifade etmiştir: “Türkçe ile ilgili bir değer oluşturabilmek, Türkçe ile ilgili doğru tutum ve davranış geliştirebilmek için Türkçenin anıt eserlerini bilmek gerekir. Bu durumda dil ve edebiyat tarihinin de dil eğitimi desteklemesine ihtiyaç vardır. Buna rağmen öğretmen yetiştirme sürecinde dil ve edebiyat, iki ayrı bilim alanı olarak değerlendirilmekte; Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programları birbirinden bağımsız bir şekilde oluşturulmuş; Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlikleri öğretmen yetiştirme sistemi içinde tamamen bağımsız birimler olarak yapılandırılmıştır....Ancak Türkçesiz edebiyat, edebiyatsız Türkçe eğitiminin mümkün olabileceğini varsaymak dil ve edebiyat arasındaki ilişkiyi koparmak anlamına gelmektedir. Bu durum da hem dil hem de edebiyat eğitimi eksik kalacaktır.” Dolayısıyla dil becerilerinin doğru ve etkili kullanımına temel oluşturmak için edebî ürünlerin anlama ve anlatma konusunda örnek alınmasını gerektiren ve dil bilincinin aşılmasındabütünlük arz eden Türkçe ve edebiyat eğitimi alanlarına, öğretmen yetiştirmede de bu bilinçle hareket edilmesi beklenmektedir. Her iki branşın öğretmenlerinde gözlenen alanlararası farkındalıklardaki konu ve öğretim sürecine dair eksikliklerin altında yatan sebeplerden biri de budur.

Elde edilen sonuçlardan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik anlamlı fark oluşturacak düzeyde farkındalığa sahip olduğu, ayrıca program ve ders kitabı gibi öğretim sürecine dair teknik özellik taşıyan unsurlardan ziyade genel alan bilgisi (*içerik, bilimsel kaynak, devamlılık vb.*) ve öğrenci eksikliklerinin kaynağını Türkçe dersinde arama ile ilgili durumun farkında oldukları da görülmüştür. Aynı şekilde Türkçe öğretmenlerinin de daha çok iki ders arasında devamlılık olduğunu düşünme, öğrencilere öğrendiklerinin daha sonra gerekli olacağını yansıtmaya ve kendi edebiyat öğretmenini örnek alma bakımından belirgin bir farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin ana dili eğitimi, okuma ve yazma alışkanlığı ile edebiyat sevgisi bakımından temel ve ortaöğretim aşamalarında beklenen düzeyde yetiştirilmelerinde etkili olabileceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla, Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin lisans öğrenimleri sırasında alanları arasındaki ilişkiye dair bilgi ve beceri kazanmaları gerekmektedir. Bunun için lisans döneminde; Türkçe öğretmeni adaylarına *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarına ise *Türkçe Öğretimine* yönelik dersler verilmelidir. Hizmet içinde ise, program ve ders kitabı değişikliği gibi yenilikler ile ilgili iki branşa yönelik bilgilendirici kurslar düzenlenebilir. İki branşın öğretmenlerinin bilgi alışverişinde bulunmaları için ortak (zümre) toplantılar düzenlenmelidir. Zira bu toplantıların özellikle ortaokuldan liseye geçiş döneminde yani 9.sınıflarda hem psikolojik hem de akademik anlamda etkili olacağı dikkate alınmalıdır. Ayrıca ders kitaplarında öğretmenlerin dersin öncesi ve sonrasını izleyebilecekleri çizelgelere yer verilmesi de bu konuda fayda sağlayacaktır.

Kaynakça

- Erdem, C. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretimi uygulamaları üzerine bazı tespitler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1); 99-126.
- Marshall, J. (1994), *Anadili ve yazın öğretimi* (Çev. Cahit Külebi). Ankara: Basak Yayınları.
- Saraç, C. (2005). Türk dili ve edebiyatı / Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21; 211 – 222.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2005). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Börekçi, M. (2009). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 4(3); 419-429.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokullar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretimi programı*. Ankara. Erişim Adresi:<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>'den 17.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) öğretimi programı*. Erişim Adresi:<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353>'den 17.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİ

*Levels of Turkish Language Teacher Candidates' Cultural
Intellegence*

Sedat MADEN* & Aslı MADEN*

ÖZ

Kültürel zekâ; bireyin diğer kültürlerden bireylerle etkileşimde bulunduğu davranışlarını ayarlayabilme ve diğer maddi-manevi kültürel farklılıklara uyum sağlayabilme yeteneği ve buna ilişkin farkındalığı olarak alanyazında tanımlanmaktadır. Kültürel zekâ yabancı dil öğretiminde de önemli bir kavramdır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim sürecinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik yaklaşımı dil öğrenme başarısını etkileyen unsurlardan biri olarak önem kazanmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeylerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak, adayların kültürel zekâ düzeyleri ile yabancılara Türkçe öğretimi yeterlik algıları, bilinen yabancı diller, kitap, şarkı ve film tercihleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma, tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları arasından kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeylerine ilişkin veriler, Ang ve arkadaşları (2007) tarafından hazırlanıp İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürel Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır. Adaylara ilişkin diğer veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanacak olan kısa maddeli sorular içeren görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde araştırmanın amaç ve alt sorularına bağlı olarak, aritmetik ortalama, *Bağımsız Örneklem t* testi, *One Way Anova* tekniklerinden yararlanılmıştır.

* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
sedat.maden@giresun.edu.tr

* Öğr. Gör. Giresun Üniversitesi Türk Dili Bölümü, asli.maden@giresun.edu.tr

Araştırmada sonucunda; Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin genel olarak 3,41 ortalama ile *Katılıyorum* düzeyinde olduğu ve cinsiyet değişkenine göre, sadece motivasyon açısından erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte adayların YTÖ yeterlik algıları ile kültürel zekâ düzeyleri arasında ilişki olduğu ve kültürel zekâ düzeyi yüksek olan adayların YTÖ konusunda kendilerini yeterli hissettikleri; yabancı dil bilen adayların kültürel zekâ düzeylerinin diğerlerine nazaran daha yüksek olduğu ve kültürel zekâ düzeyi yüksek olan adayların kitap, film ve şarkı gibi eserler seçerken yazarın /eserin yerli veya yabancı olmasına değil eserin kendisine önem verdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültürel zekâ, yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni adayları.

GİRİŞ

Fiziki sınırların ortadan kalktığı günümüzde eğitim, turizm, ticaret ve diplomasi gibi amaçlarla insanlar ana dilleri dışında başka dilleri öğrenmektedirler. Hızla gelişen ve değişen yaşam koşullarına ayak uydurabilmek, mensubu olduğu toplumun etkin bir üyesi olabilmek için bireylerin ana dilleri dışında başka dilleri de bilmeleri bugün âdeta bir mecburiyettir.

Türkçe için de bahsi geçen koşullar söz konusudur. Türkiye'nin gerek coğrafi konumu gerek ekonomik ve siyasi alandaki başarıları onu dikkat çeken bir ülke hâline getirmiştir. Bu sebeple Türkçe, dünyanın dört bir yanından farklı dil ve kültür özelliklerine sahip yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil özelliği kazanmıştır. Farklı ülkelerden ülkemize eğitim almak için gelen öğrenciler, ülkemizin coğrafi ve tarihî güzelliklerini görmek isteyen turistler, diplomatlar ve iş adamları Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğrenmektedir. Türkçe öğrenmek isteyenler gerek ülkelerindeki kültür merkezlerinde ve kurslarda gerek ise Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde ve diğer kurslarda yabancı dil öğrenimlerini sürdürmektedirler. Türkçe öğrenen yabancılar bu süreçte aynı zamanda Türk kültürünü de tanımaktadırlar.

Dil öğretimi bir kültür aktarım sürecidir. Kültür bir milleti başka bir millettten ayıran maddî ve manevî unsurların tümüdür. Dil ise kültürün taşıyıcısı ve değişimlerini en somut şekilde yansıtan yönüdür. Bu nedenle ana dilimiz dışında yabancı bir dili öğrenmek, “aslında o ulusun diğer uluslardan ayrılan birtakım niteliklerini öğrenmek demektir” (Gökçel, 2012: 71). İnsanın yaşamının her bir parçasında kültürün izleri görülebilir: dil, yeme-içme, giyim-kuşam, edebiyat, sanat, örf, adet ve gelenekler gibi.

Dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarılması zorunludur. “Aksi takdirde yabancı dil öğretimi eksik kalır. Çünkü dil, kültürün aynası ve aktarıcısı durumundadır. Yabancılar Türkçe öğretirken kültür unsurlarına yer vererek onların dilin içine girmelerini sağlamak, sosyal ilişkilere yer vermek ve öğrendiklerini sıkça tekrarlatmak gerekir” (Barın, 1994: 55). Bu şekilde yabancılar, Türkçenin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını ayrıca hedef dilin özelliklerini amaç-sonuç ilişkisi içerisinde özümseyebilir ve somutlaştırabilirler.

Yabancı bir dil öğrenmek sadece o dilin gramer kurallarını öğrenip uygulamaya ya da kişinin kendi diline ait kelimelerin Türkçe karşılığını öğrenip kullanması demek değildir. Yabancı dil olarak bir dil öğrenilirken gramer kurallarının yanı sıra o dili konuşan insanların bakış açısı, inançları, doğru-yanlış algıları ve kültüre ait ritüellerinin öğrenilmesi (el öpme, tokalaşma, selamlaşma, espri gibi) birlikte değerlendirilmelidir.

Yabancı dil öğrenmek uzun soluklu bir süreçtir. Türkçeyi öğrenen öğrenciler bu dili sevmeli ve dilin inceliklerinin farkına varmalıdır; çünkü ülkelerine döndüklerinde hem Türk dilini hem de Türk kültürünü ülkelerine taşımış olacaklardır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde, yabancı dil öğrenenlerin kendi ana dilleri ve kültürleri dışındaki kültürlere karşı yaklaşımları ve farkındalıkları da bu süreci etkileyen önemli bir faktördür. Bu durum öğretici açısından da söz konusudur. Dolayısıyla farklı kültürlerle ilgili farkındalık, yaklaşım ve uyum sağlayabilme yeteneği yabancı dil öğretiminde önemli bir konudur. Bu konuda, yabancı dil öğretiminde etkili olan ve üzerinde çalışılan kavramlardan biri de kültürel zekâdır.

Gardner’ın çoklu zekâ kuramını ortaya atmasından sonra eğitim ve psikoloji uzmanları tarafından duygusal zekâ (Goleman, 2011), pratik zekâ (Sternberg ve diğ., 2000) ve ekolojik zekâ (McCallum, 2008) gibi değişik zekâ alanları öne sürülmüştür. Önerilen bu zekâ alanlarından biri de, farklı kültürden bireylerle etkileşime girme konusunda bazı bireylerin neden daha başarılı olduğu sorusuna yanıt olarak ortaya çıkan kültürel zekâdır (Ang, Van Dyne, Yee & Koh, 2004; Earley, 2002; Earley & Ang, 2003’ dan akt. İlhan ve Çetin, 2014: 95).

Kültürel zekâ; bireyin içinde bulunduğu yeni kültürel şartlara ve farklılıklara etkin biçimde uyum sağlayabilme, kültürel gereklere göre davranışlarını ayarlayabilme, farklı kültürden bireylerle etkili biçimde iletişime geçebilme yeteneği olarak literatürde tanımlanabilmektedir (Ang, Van Dyne, & Koh, 2006; Earley & Ang, 2003; Berry & Ward 2006; Lin ve diğ. 2012; Ng & Earley, 2006; Sternberg & Grigorenko,

2006;Thomas & Inkson, 2004; Thomas, 2006; Van Dyne, Ang & Nielsen, 2007). Diğer taraftan kültürel zekâ, “hem diğer toplumlarla hem de toplum içerisindeki farklı kültürler ile etkileşime girme yeteneği açısından insanlar arasında görülen farklılıkları açıklamak üzere ileri sürülen bir zekâ alanı” (İlhan ve Çetin, 2014: 95) veya yeteneği olarak ifade edilebilir.

Kültürel zekâ *üst biliş, biliş, motivasyon* ve *davranış* şeklinde dört farklı ve birbirini bütünleyen boyuta sahiptir. Kültürel zekânın *üst biliş* boyutu; kültürel bilgi farkındalığı ve kültürel bilginin kontrolüne yoğunlaşır. *Biliş* boyutu; günlük yaşam ve deneyimler ile formal öğrenmelerden edinilen kültürel unsurları (benzerlik-farklılık gibi) içerir. *Motivasyon* boyutu; bireyin yabancı bir kültürden biri ile iletişim geçme, kültürü hakkında bir şeyler öğrenme konusundaki istekliliği ve öz yeterliliği ile ilgilendir. Kültürel zekânın *davranış* boyutunda ise; bireyin farklı kültürden kişilerle etkileşime girdiğinde sözlü veya sözsüz iletişim davranışlarını sergileme durumuna odaklanır (Ang, Van Dyne & Koh, 2006; Ang & Van Dyne, 2008; Earley & Ang, 2003; Ng, Van Dyne & Ang, 2009; Triandis, 1995; Yeşil, 2009).

Kültürel açıdan farklı özellikleri bir araya getiren yabancı dil öğretiminde, kültürel zekâ yeteneği yüksek öğretmenlerin öğrencilerin veya grubun sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarına karşı duyarlılıkları yüksektir. İş birliği içinde öğretim etkinliklerini sürdürmeleri daha kolaydır. Kültürel zekâ yetenekleri yüksek olan liderlerin diğer bir deyişle öğretmenlerin olumlu öğrenme ortamı sağlamada daha etkin olduğu da kabul edilmektedir (Groves ve Feyerherm, 2011). Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hedef kitlenin kültürel özelliklerine yönelik uyumlarını kolaylaştıracak kültürel zekâ özelliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu şekilde, Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için daha elverişli bir öğrenme ortamının sağlanabileceği söylenebilir. Zira Türkçe öğretirken ve Türk kültürünü aktarırken öğretmenlerin öncelikle yabancı öğrencilerin kültürel özelliklerine yönelik farkındalığa sahip olmaları buna göre etkileşime girmeleri olumlu öğrenme süreci için vazgeçilmez değerdedir.

Yabancılarla Türkçe öğretenler çoğunlukla Türkçe Eğitimi veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olanlar arasından seçilmektedir. Seçim sürecinde Türkçe Eğitimi Bölümünde alınan *Yabancılarla Türkçe Öğretimi* dersi ile birlikte lisans sonrası hizmet içi kurslar da verilmektedir. Bunun yanında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunları lisans döneminde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik herhangi bir eğitim almamakta, sadece lisans sonrası kurslarla bu hizmeti vermektedirler. Türkçe Eğitimi lisans programındaki öğrenciler aldıkları ilgili ders ve ana dili öğretimine yönelik alan bilgisi ve eğitimi dersleri

ile de bu sürece hazırlanma fırsatı bulmaktadırlar. Tüm bunlarla birlikte yukarıdaki bölümlerden mezun olan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin / okutmanlarının öğretim sürecindeki başarılarında anılan gerekçelerle kültürel zekâ yeteneklerinin de etkili olacağı açıktır.

Bu gerekçe ile araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak, adayların kültürel zekâ düzeyleri ile yabancılara Türkçe öğretimi yeterlilik algısı, bilinen yabancı diller, kitap, şarkı ve film tercihi ve cinsiyetleri arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeyleri nasıldır?

2) Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?

3) Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ile yabancılara Türkçe öğretimine yönelik yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

4) Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ile yabancı dil bilme durumu arasında bir ilişki var mıdır?

5) Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ile kitap, şarkı ve film tercihleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2009: 81). Bu doğrultuda araştırmada, kültürel zekâ düzeyi ile cinsiyet, yabancılara Türkçe öğretimi yeterliliği algısı, bilinen yabancı diller, kitap, şarkı ve film tercihi değişkenleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Örnekleme

Araştırmanın örnekleme, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları arasından kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Örnekleme bu esasa uygun olarak, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 115 Türkçe öğretmeni adayından oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeylerine ilişkin veriler, Ang ve arkadaşları (2007) tarafından hazırlanıp İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürel Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek 4 alt boyut (*Üst Biliş, Biliş, Motivasyon ve Davranış*) ve 20 likert tipte maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; üst biliş alt boyutu için 0.72, biliş alt boyutu için 0.86, motivasyon alt boyutu için 0.76 ve davranış alt boyutu için 0.83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada, uygulama kolaylığı için ölçek 5’li likert tipte örnekleme uygulanmıştır.

Adaylara ilişkin diğer veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan (bilinen yabancı diller, kitap, şarkı ve film tercihi ve cinsiyet için) kısa maddeli soru (yabancılara Türkçe öğretimi yeterlik algısı için) içeren görüşme formu ile toplanmıştır. Ölçek ve form, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarına elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırma alt problemleri doğrultusunda, SPSS 16.0 programı kullanılarak çözümlenmiş; bulgular, tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Kültürel zekâ ölçeğinde yer alan aralık değerlerini derecelendirmek için aralık hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan aralık değerleri $n=5$ olmak üzere, $n = (n-1)/n$ formülü ile $(5-1)/5=0.80$ aralık genişliği formülü uygulanmış ve aşağıdaki aralıklar ortaya çıkmıştır:

Tablo 1: Ölçek puan aralıkları		
Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
<i>Hiç Katılmıyorum</i>	1	1,00 - 1,79
<i>Katılmıyorum</i>	2	1,80 - 2,59
<i>Kararsızım</i>	3	2,60 - 3,39
<i>Katılıyorum</i>	4	3,40 - 4,19
<i>Tamamen Katılıyorum</i>	5	4,20-5,00

Elde edilen verilerin analizinde; kültürel zekâ düzeyi ortalamalarının çözümlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}), cinsiyet değişkeni ile ilgili verilerde *Bağımsız Örneklemeler t* testi, yabancılara Türkçe öğretimi yeterlilik algısı, yabancı dil bilme ve kitap, şarkı ve film tercihi değişkenleri için ise *One Way Anova* tekniklerinden yararlanılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde kısa cevaplı maddeler

için betimsel analiz tekniklerinden, açık uçlu soru ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Açık uçlu soru ile elde edilen nitel veriler temalandırılarak belirli başlıklar hâlinde analiz sürecinde kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 ($p < 0.05$) olarak uygulanmıştır.

BULGULAR

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültürel Zekâ Düzeyleri

Tablo 2: Kültürel zekâ düzey ortalamaları

Boyutlar	\bar{X}	Standart Sapma
<i>Üst Biliş</i>	3,8109	,57027
<i>Biliş</i>	3,0832	,58474
<i>Motivasyon</i>	3,6035	,69936
<i>Davranış</i>	3,4383	,55497
Kültürel Zekâ Düzeyi	3,4130	,38062

Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin (etkileşim kurma, farkındalık ve kontrol ile ilgili) üst biliş boyutunda *Katılıyorum*, (dil, din, evlilik, yasa, sanat, meslek ile ilgili) biliş boyutunda *Kararsızım*, (zevk alma, kendine güven, stres, kaynaşma ile ilgili) motivasyon boyutunda *Katılıyorum*, (uyum, duruma uygun davranma, sözel olmayan iletişim unsurları ile ilgili) davranış boyutunda *Katılıyorum* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Adayların genel olarak kültürel zekâ düzeylerinin ise 3,41 ortalama ile *Katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür.

Kültürel Zekâ Düzeyi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Tablo 3: Cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
<i>Üst biliş</i>	Kadın	52	3,8846	,32260	1,263	0,209
	Erkek	63	3,7500	,70995		
<i>Biliş</i>	Kadın	52	3,0962	,63304	0,214	0,831
	Erkek	63	3,0726	,54662		

Motivasyon	Kadın	52	3,3769	,62202	3,289	0,001
	Erkek	63	3,7905	,70886		
Davranış	Kadın	52	3,4846	,52595	0,813	0,414
	Erkek	63	3,4000	,57921		
Genel	Kadın	52	3,3760	,36909	0,949	0,345
	Erkek	63	3,4437	,39015		

Adayların kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre, sadece motivasyon açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, adaylardan erkek olanların farklı bir kültüre karşı istek, kendine güven ve kaynaşma açısından farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Kültürel Zekâ Düzeyi ile Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki

Tablo 4: YTÖ yeterlik algısı ile ilgili bulgular

YTÖ Yeterlik Algısı	<i>f</i>	%
<i>Evet, yeterliyim</i>	9	7,8
<i>Hayır, yeterli değilim</i>	27	23,5
<i>Kısmen, eğitime ihtiyacım var</i>	72	62,6
<i>Mecbur kalırsam yaparım</i>	7	6,1

Yabancılara Türkçe öğretmeye yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının 72 (%62,6)'sinin kısmen yeterli olduğunu düşündüğü ve eğitime ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 27 (%23,5)'sinin yeterli olmadığını ve 7 (%6,1)'sinin ise mecbur kalınca yapabileceğini düşündüğü görülmüştür. Adaylardan sadece 9 (%7,8)'unda yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterli olduğuna dair algı söz konusudur.

Tablo 5: Kültürel zekâ ile YTÖ algısı ilişkisi

Boyutlar	Yeterlik Algısı	N	\bar{x}	S. Sapma	$F_{(3, 111)}$	p
Üst Biliş	Evet, yeterliyim	9	4,1667	,46771	1,417	0,242
	Hayır, yeterli değilim	27	3,7500	,54154		

	Kısmen, eğitime ihtiyacım var	72	3,8021	,59032		
	Mecbur kalırsam yaparım	7	3,6786	,51467		
	Evet, yeterliyim	9	3,7460	,34830		
	Hayır, yeterli değilim	27	3,0106	,59817		
Biliş	Kısmen, eğitime ihtiyacım var	72	3,0198	,55732	4,745	0,004
	Mecbur kalırsam yaparım	7	3,1633	,60849		
	Evet, yeterliyim	9	4,4222	,25386		
	Hayır, yeterli değilim	27	3,5630	,61528		
Motivasyon	Kısmen, eğitime ihtiyacım var	72	3,5722	,71073	6,619	0,000
	Mecbur kalırsam yaparım	7	3,0286	,42314		
	Evet, yeterliyim	9	4,0444	,08819		
	Hayır, yeterli değilim	27	3,4370	,52341		
Davranış	Kısmen, eğitime ihtiyacım var	72	3,3639	,57881	4,366	0,006
	Mecbur kalırsam yaparım	7	3,4286	,26904		
	Evet, yeterliyim	9	4,0500	,21651		
	Hayır, yeterli değilim	27	3,3463	,35651		
Genel	Kısmen, eğitime ihtiyacım var	72	3,3694	,34031	9,818	0,000
	Mecbur kalırsam yaparım	7	3,3000	,32016		

Adayların YTÖ algıları ile kültürel zekâ düzeyleri arasında *biliş*, *motivasyon*, *davranış* boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, adayların genel kültürel zekâ düzeyleri ile YTÖ algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kültürel zekâ düzeyi ortalamaları üzerinde yapılan Post-Hoc Bonferroni testi sonuçlarına göre yabancılara Türkçe öğretimine yönelik *Evet, yeterliyim* algısına sahip adaylar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgular, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik yeterlik algılarının kültürel zekâ düzeyine göre değiştiğini; diğer bir ifade ile

kültürel zekâ düzeyi yüksek olan adayların YTÖ konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir.

Kültürel Zekâ Düzeyi ile Yabancı Dil Bilme Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 6: Yabancı dil bilme ile ilgili bulgular

Yabancı dil bilme	<i>f</i>	%
<i>Bilmiyorum</i>	39	33,9
<i>İngilizce</i>	63	54,8
<i>İngilizce-Almanca</i>	10	8,7
<i>İngilizce-Fransızca</i>	3	2,6

Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil bilme durumları incelendiğinde; 63 (%54,8)'ünün İngilizce bildiği ve 39 (%33,9)'unun ise herhangi bir yabancı dil bilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte adaylardan 10 (%8,7)'unun İngilizce ve Almanca, 3 (%2,6)'ünün İngilizce ve Fransızca bildiği görülmüştür.

Tablo 7: Kültürel zekâ ile yabancı dil bilme durumu ilişkisi

Boyutlar	Yabancı Dil Bilme	N	\bar{X}	Standart Sapma	$F_{(3,111)}$	p
<i>Üst Biliş</i>	Bilmiyorum	39	3,7115	,46784	0,822	0,485
	İngilizce	63	3,8373	,66775		
	İngilizce-Almanca	10	3,9750	,18447		
	İngilizce-Fransızca	3	4,0000	,00000		
<i>Biliş</i>	Bilmiyorum	39	2,9634	,43196	1,436	0,236
	İngilizce	63	3,1179	,65241		
	İngilizce-Almanca	10	3,1857	,67023		
	İngilizce-Fransızca	3	3,5714	,00000		
<i>Motivasyon</i>	Bilmiyorum	39	3,3282	,62490	5,205	0,002
	İngilizce	63	3,8254	,71165		
	İngilizce-Almanca	10	3,3400	,54201		
	İngilizce-Fransızca	3	3,4000	,00000		

Davranış	Bilmiyorum	39	3,2564	,48111	4,784	0,004
	İngilizce	63	3,6032	,51367		
	İngilizce-Almanca	10	3,1200	,81213		
	İngilizce-Fransızca	3	3,4000	,00000		
Genel	Bilmiyorum	39	3,2436	,32931	5,361	0,002
	İngilizce	63	3,5270	,39255		
	İngilizce-Almanca	10	3,3150	,28872		
	İngilizce-Fransızca	3	3,5500	,00000		

Adayların yabancı dil bilme durumları ile kültürel zekâ düzeyleri arasında *motivasyon* ve *davranış* boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, adayların genel kültürel zekâ düzeyleri ile yabancı dil bilme durumları arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kültürel zekâ düzeyi ortalamaları üzerinde yapılan Post-Hoc Bonferroni testi sonuçlarına yabancı dil bilmeyenler ile bilenler arasında İngilizce bilen adaylar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yabancı dil bilen adayların kültürel zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğunu aynı şekilde kültürel zekâ düzeyi yüksek olanların yabancı dil bilme konusunda daha iyi durumda olduğunu göstermektedir.

Kültürel Zekâ Düzeyi ile Kitap Tercihleri Arasındaki İlişki

Tablo 8: Kitap okuma tercihi ile ilgili bulgular

Kitap Tercihleri	f	%
Yazarının yerli olması	28	24,3
Yazarının yabancı olması	9	7,8
Yazar değil eser önemlidir	78	67,8

Türkçe öğretmeni adaylarının okuyacakları kitaplara dair tercihleri incelendiğinde; 78 (%67,8)'inin yazara göre değil esere göre tercihte bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte adaylardan 28 (%24,3)'inin ise kitabın yazarının yerli olmasına önem verdiği; 9 (%7,8)'unun ise yazarın yabancı olmasına önem verdiği belirlenmiştir.

Tablo 9: Kültürel zekâ ile kitap tercihi ilişkisi

Boyutlar	Tercih	N	\bar{x}	Standart Sapma	$F_{(2, 112)}$	p
Üst Biliş	Yerli olması	28	3,6071	,75593	3,056	0,050
	Yabancı olması	9	3,6667	,53033		
	Eser önemlidir	78	3,9006	,47561		
Biliş	Yerli olması	28	3,2806	,40682	2,207	0,115
	Yabancı olması	9	3,0794	,59809		
	Eser önemlidir	78	3,0128	,62596		
Motivasyon	Yerli olması	28	3,3214	,75098	3,122	0,048
	Yabancı olması	9	3,6889	,56667		
	Eser önemlidir	78	3,6949	,67437		
Davranış	Yerli olması	28	3,1714	,61995	5,810	0,004
	Yabancı olması	9	3,2667	,74162		
	Eser önemlidir	78	3,5538	,47034		
Toplam	Yerli olması	28	3,3107	,48712	1,486	0,231
	Yabancı olması	9	3,3833	,39291		
	Eser önemlidir	78	3,4532	,33121		

Adayların okuyacakları kitaplara dair tercihleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasında *motivasyon* ve *davranış* boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın üst biliş, biliş ve genel kültürel zekâ düzeyi bakımından anlamlı bir ilişkinin olmadığı da görülmüştür. Kültürel zekâ düzeyi ortalamaları üzerinde yapılan Post-Hoc Bonferroni testi sonuçlarına göre; kitap yazarının yerli olmasını tercih edenler ile esere önem verenler arasında, esere önem veren adaylar lehine anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, motivasyon ve davranış açısından kültürel zekâ düzeyi yüksek olan adayların okuyacakları kitapları tercih ederken yazara değil eserin kendisine önem verdiğini göstermektedir.

Kültürel Zekâ Düzeyi ile Şarkı ve Film Tercihleri Arasındaki İlişki

Tablo 10: Şarkı ve film tercihi ile ilgili bulgular

Şarkı ve Film Tercihi	f	%
<i>Yerli olması</i>	23	20,0
<i>Yabancı olması</i>	3	2,6
<i>Eser önemlidir</i>	89	77,4

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleyecekleri şarkı ve izleyecekleri filmlere dair tercihleri incelendiğinde; 89 (%77,4)'unun yerli ve yabancı olmasına bakmaksızın esere göre tercihte bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte adaylardan 23 (%20)'ünün ise eserin yerli olmasına; 3 (%2,6)'ünün ise eserin yabancı olmasına önem verdiği belirlenmiştir.

Tablo 11: Kültürel zekâ ile şarkı ve film tercihi ilişkisi

Boyutlar	Tercih	N	\bar{X}	S. Sapma	F_(2, 112)	p
<i>Üst Bilgi</i>	Yerli olması	23	3,6261	,27629	3,238	0,043
	Yabancı olması	3	3,0000	,00000		
	Eser önemlidir	89	3,8343	,61578		
<i>Bilgi</i>	Yerli olması	23	2,8758	,44826	5,480	0,005
	Yabancı olması	3	2,2857	,00000		
	Eser önemlidir	89	3,1637	,59433		
<i>Motivasyon</i>	Yerli olması	23	3,2000	,70324	6,090	0,003
	Yabancı olması	3	3,2000	,00000		
	Eser önemlidir	89	3,7213	,66920		
<i>Davranış</i>	Yerli olması	23	3,3739	,48356	0,205	0,815
	Yabancı olması	3	3,4000	,00000		
	Eser önemlidir	89	3,4562	,58231		
Toplam	Yerli olması	23	3,2174	,38335	7,338	0,001
	Yabancı olması	3	2,9500	,00000		
	Eser önemlidir	89	3,4792	,35944		

Adayların şarkı ve filmlere dair tercihleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasında *üst biliş*, *biliş* ve *motivasyon* boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, adayların genel kültürel zekâ düzeyleri ile de film ve şarkı tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kültürel zekâ düzeyi ortalamaları üzerinde yapılan Post-Hoc Bonferroni testi sonuçlarına göre; şarkı veya filmin yerli olmasını tercih edenler ile sadece esere önem verenler arasında esere önem veren adaylar lehine anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kültürel zekâ, diğer zekâ alanları veya yeteneklerinde olduğu gibi küçük yaşlardan itibaren sürekli gelişen ve değişen bir özellik taşır. Bir seyahatte veya bir turist ile karşılaşılıldığında veyahut yabancı sanat ürünleri izlendiğinde, okuduğunda yeni ve farklı bir kültürün maddi ve manevi yapısındaki özellikler görülür. Farklı kültürden kişilerle iletişim kurulduğunda dil, yemek, giyim ve bunların yansıttığı inanç, kural ve eğilimler de algılanır. Bu aşamada kültürel zekâ yeteneği “kendi kültürümüz ve başka kültürler arasındaki farklılıklara ait bilgiler insanların davranışlarını anlamamıza, kendimiz hakkında düşünmemize ve düşüncelerimizi daha iyi kültürler arası ilişkiler kuracak şekilde adapte etmemize yardım eder (Peterson, 2011’den akt. Büyükbeşe ve Yıldız, 2016: 439). Bahsedilen özelliklerinden dolayı, kültürel zekâ bir yabancı dili öğrenme, öğretme ve doğru biçimde kullanmada etkilidir. Bu doğrultuda, Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeylerini tespit etmeyi ve çeşitli açılardan incelemeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ yeteneklerinin genel olarak 3,41 ortalama ile *Katılıyor* düzeyinde olduğu ve cinsiyet değişkenine göre, sadece motivasyon açısından erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarından sadece 9 (%7,8)’unun yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterli olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Adayların önemli bir kısmının (%62,6) YTÖ konusunda eğitime ihtiyaç duyduğu ve yeterli olmadığını (%23,5) düşündüğü ulaşılan bulgular arasındadır. Bu sonuç, adaylara lisans döneminde verilen YTÖ eğitiminin hizmet içinde yeterli olamayacağına dair bir gösterge olabilir. Bunlarla birlikte adayların YTÖ yeterlik algıları ile kültürel zekâ düzeyleri arasında *biliş*, *motivasyon* ve *davranış* boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, kültürel zekâ düzeyi yüksek olan adayların YTÖ konusunda kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Kültürel zekâ bireyin farklı bir kültürden birilerinin tanımadığı veya alışık olmadığı davranışlarını, ifadelerini ve beden dili unsurlarını o kişinin yakın çevresi ya da

arkadaşları gibi algılaması, yorumlaması ve bu duruma uyum sağlamasına dayanır (Early ve Mosakowski, 2004). Buna göre, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı kültüre sahip öğrencilerine Türkçeyi doğru ve etkili biçimde öğretebilmek için samimi ve demokratik bir öğretim sürecini oluşturmada kültürel zekâ düzeylerinin belirleyici olacağı anlaşılmaktadır. Araştırmada ulaşılan bulgular, adayların farklı kültürden öğrencilerinin davranışlarını algılamalarına katkı sunabilecek düzeyde kültürel zekâyâ sahip olduklarını göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil bilme durumları ile kültürel zekâ düzeyleri arasında *motivasyon* ve *davranış* boyutlarında ve genel ortalamalar bakımından anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, yabancı dil bilen adayların kültürel zekâ düzeylerinin diğerlerine nazaran daha yüksek olduğu söylenebilir. Kültürel zekânın davranış boyutuna dair ortalamalardan hareketle; Thomas ve arkadaşlarının (2008) da belirttiği üzere Türkçe öğretmeni adaylarının YTÖ öğretiminde ve yabancılarla iletişimde daha başarılı olacağı söylenebilir. Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde öğrencinin ve öğretmenin motivasyonu önemlidir. Yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken öğretmenin bulunduğu çokkültürlü ortama uyumu ve isteği ile birlikte enerji ve dikkatini konuya yönlendirebilmesinde kültürel zekânın motivasyon boyutu destekleyici nitelik taşır. Yeşil (2009)'in de belirttiği gibi, farklı kültürel ortamda faaliyette bulunabilme kapasitesi bu zekâ yetenekleri ile doğrudan ilişkilidir. Araştırmada, adaylarının kültürel zekânın motivasyon boyutundaki düzeylerinin diğer değişkenlerle anlamlı ilişki sağlaması bu kuralı desteklemektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun okuyacakları kitap, dinleyecekleri şarkı ve izleyecekleri filmi seçerken yerli veya yabancı olmasına değil eserin kendisine önem verdiği tespit edilmiştir. Adayların okuyacakları kitaplara dair tercihleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasında *motivasyon* ve *davranış* boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Kültürel zekânın davranış boyutundaki ortalama ve değişkenlerle anlamlı ilişkinin sağlanmış olması adayların mesleğe başladıklarında farklı kültürden öğrencileri ile iletişim kurarken davranışlarını ayarlayabileceklerine yorulabilir. Bu sonuç, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yaşamında kültürleri farklı olan öğrencilerle karşılaştığında konuşmasını, ifadelerini, beden dilini ve davranışlarını değiştirebileceğini göstermektedir. Bu yeterlilik ile Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekânın davranışsal bileşenini kullanabileceği (Mercan, 2002) söylenebilir. Aynı şekilde adayların film ve şarkılara dair tercihleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasında *üst biliş*,

biliş ve *motivasyon* boyutlarında ve genel ortalamalar bakımından anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, kültürel zekâ düzeyi yüksek olan adayların kitap, film ve şarkı gibi eserler seçerken yazarın yerli veya yabancı olmasına değil eserin kendisine önem verdiğini göstermektedir.

Literatürde Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel zekâ düzeylerini konu edinen bir araştırmanın olmaması ulaşılan sonuçların değerini artırmaktadır. Ulaşılan sonuçlardan hareketle, adayların kültürel zekâ konusundaki farkındalıklarının artırılması için lisans dönemindeki derslerde bu konuya değinilmelidir. Ayrıca, kültürel zekâ konusuna dair diğer yabancı dil öğretmeni yetiştiren alanlarda da bu tür tespitlerin yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Ang, S., & Van Dyne, L., (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. Ang, & L. Van Dyne, (Ed.), *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (pp. 3-15). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), 100-123.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templar, K.J., Tay, C., & Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(03), 335–71.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Tan, M.L. (2011). Cultural intelligence. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Ed.), *Cambridge handbook on intelligence* (pp. 582-602). New York: Cambridge Press.
- Ang, S., Van Dyne, L., Yee, N.K. & Koh, C. (2004). *The measurement of cultural intelligence*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA.
- Barın, E. (1994). Yabancılarla Türkçenin öğretimi metodu. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, s.17, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, s.53-56.
- Berry, J.W., & Ward, C. (2006). Commentary on “Redefining interactions across cultures and organizations”. *Group and Organization Management*, 31, 64-77.

- Büyükbeşe, T. ve Yıldız, B. (2006). Kültürel zekânın yaşam doyumu üzerine etkisi. *The Journal of International Social Research*, 9(45);438-448.
- Earley, P.C. & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82(10), 139-146.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ (Çev.B.S.Yüksel)*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçel, R. (2012). Romen-Türk kültürel etkileşiminin Romen diline yansımaları. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 2(67), 71.
- Groves, K. S. & Feyerherm, A. E. (2011). Leader cultural intelligence in context: testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance. *Group & Organization Management*, 36(5), 535-566.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Kültüre zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 94-114.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lin, Y.C., C., A. S.Y. & S. Y.C. (2012). Does your intelligence help to survive in a foreign jungle? The effects of cultural intelligence and emotional intelligence on cross-cultural adjustment, *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 541-552.
- McCallum, I. (2008). *Ecological intelligence: Rediscovering ourselves in Nature*. Golden, Colorado: Fulcrum Publishing.
- Mercan, N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürler arası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 9(1);1-13.
- Ng, K.Y., & Earley, P.C. (2006). Culture + intelligence: Old constructs, new frontiers. *Group & Organization Management*, 31(1), 4-19.
- Ng, K.Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 511-526.
- Sternberg, R.J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, S., & Grigorenko, E.L. (2000).

Practical intelligence in everyday life. New York: Cambridge University Press.

- Thomas, D.C. (2006). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group & Organization Management*, 31(1), 78-99.
- Thomas, D.C., & Inkson, K. (2004). *Cultural intelligence: People skills for global business.* San Francisco: Berrett-Koehler.
- Thomas, D.C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B.Z., Ravlin, E. C. etc. (2008). Cultural intelligence domain and assessment, *International Journal of Cross Cultural Management*, 8(2), 123–143
- Triandis, H., C. (2006). Cultural intelligence in organisations. *Group & Organisations Management*, 31(1), 20-26.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: kültürel zekâ, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(16), ss. 100-131.

MİKRO ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMI ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK ÖĞRETİM BECERİLERİNE YANSIMALARI

Şhriban KOCA*

ÖZ

Bu araştırma mikro öğretim yönteminin pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının müzik öğretim becerilerine yansımalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir nitel çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi pedagojik formasyon programında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının mikro öğretim yönteminin müzik öğretim becerilerine yansımalarına ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan, kişisel bilgi ve açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu yolu ile özel öğretim yöntemleri dersi sürecinde elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ise içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının müzik öğretimi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları ışığında öğretmen adaylarının müzik öğretimleriyle ilgili deneyimlerinin artırması ve mesleğe hazırlaması bakımından hizmet öncesinde ve lisans eğitimlerinde mikro öğretime yönelik öğretim etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mikro öğretim, pedagojik formasyon programı, müzik öğretimi.

GİRİŞ

Pedagojik formasyon eğitimi, eğitim fakülteleri mezunları dışındaki fakültelerden mezun olanların öğretmen olabilmeleri için Yükseköğretim Kurumu tarafından izin verilen öğretmenlik eğitimi programları olarak nitelendirilmektedir. Bu program, alan eğitimi almış kişilere alanlarını nasıl öğreteceklerine dair pedagoji eğitimi vermeyi kapsamaktadır.

Müzik öğretmenliği atamalarında sadece müzik öğretmenliği alan mezunları değil, formasyon eğitimi alan müzik dalı mezunu adaylar da

*Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi ABD, sehriban.koca@mersin.edu.tr

tercih yapabilmektedirler. Müzik öğretmeni adaylarının, alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği formasyonu da alması gerekmektedir.

Müzik eğitimi ve öğretimi sürecinin niteliğinde etkin rol oynayan öğrenci, öğretim araçları ve öğretim programı gibi ana unsurların yanı sıra diğer bir önemli unsur da bu eğitimi gerçekleştirecek olan müzik öğretmenidir (Sun, 1996: 89). Öğretmen yeterlikleri üzerine araştırmalar öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur (Darling-Hammond, 2000: 23; Rockoff, 2003: 12; Goe ve Stickler, 2008: 33).

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). “Öğretmenin öncelikle sınıf ortamında gerçekleştirilmesi gereken etkinliklere yeterince rehberlik edebilmesi için bu konuda uygulamalı olarak eğitilmesi gerekir” (Kılıç ve Saruhan, 2006:408). Öğretmen eğitimi niteliğinin çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu (European Parliament, 2008: 2) belirtilmektedir.

Öğretmenlerin nitelikli ve yeterli bir biçimde yetiştirilebilmesinde özellikle hizmet öncesi eğitimin yerinin önemli bir boyut oluşturduğu ifade edilebilir (Çaycı, 2011:2). “Ennis (1994) hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, mesleğin giriş davranışları açısından son derece önemli olduğunu söylemiş, bu süreçte esnek, öğrenmeyi öğrenmiş ve nasıl öğreteceği yetisini de kazanmış geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir” (Akt. Bulut ve Bulut, 2011:382).

Hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminde teorik bilgilerin mutlaka uygulama bilgisi ve yeterliliği ile birleştirilmesi sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Altun ve Şahin, 2009; Çaycı, 2011). Edinilen teorik bilgilerin uygulamalarla pekiştirilmesi amacıyla planlanarak kuram ve uygulama arasında etkili bir araç olan, öğretmen adaylarının öğretim deneyleri geçirmeleri için düzenlenen uygulamalardan biri mikro öğretim yöntemidir.

Mikro öğretim, özellikle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde kullanılan ve onları başlıca öğretmenlik davranışları açısından sistemli bir şekilde deneme yaparak yetiştirmeyi amaçlayan bir “öğretim yöntemi” olarak tanımlanabilir (Güney,2008: 14). Mikro öğretim, öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarını sağlar. Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir” (Güney, 2008: 18).

“Araştırmalar sonucunda mikro öğretimin, öğretmen adayının derse hazırlanma, dersi sunma ve işlemede karşılaşılan problemlerin çözümünde yararlı olduğunu, mesleğe uyumunda, ders planı hazırlamada, sınıf yönetimi yeteneklerini kazandırmada olumlu sonuç verdiği, öğretmen adaylarının rahatlamalarında, konuşma çekingenliklerinin yenilmesinde, dersin işlenişine göre farklı yöntemlerin kullanılması gereğinin anlaşılmasında etkili olduğu görülmüştür” (Umuzdaş, 2010: 36). Mikro öğretimin öğrenci gelişimine yönelik katkıları araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Yöntem

Mikro öğretim yönteminin pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının müzik öğretim becerilerine yansımalarını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma tarama türünde nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 107).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi pedagojik formasyon programında öğrenim görmekte olan 10’u kız, 11’i ise erkek toplam 21 müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının mikro öğretim yönteminin müzik öğretim becerilerine yansımalarına ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan, kişisel bilgi ve açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu yolu ile özel öğretim yöntemleri dersi sürecinde elde edilmiştir. “Açık uçlu araştırma soruları, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek bir yaklaşımla ele alma olanağı sağlar... Kapalı uçlu sorularda önemli değişkenler gözden kaçabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Açık uçlu sorularda katılımcılar sorulara serbestçe cevap verir. Bu tür soruların avantajı, konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu nedenle çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

İşlem Basamakları:

- Öğretmen adaylarına ilköğretim müzik dersi öğretim programında yer alankazanımlar verilerek 30 dakikalık bir ders planı hazırlamaları istenmiştir.
- Öğretmen adayı sunusunu yaparken diğer öğretmen adayı arkadaşları sınıfta öğrenci rolünü üstlenmişlerdir.
- Öğrencilerin ders anlatımları kamera ile kaydedilmiştir.
- Anlatımı gerçekleştiren öğretmen adayı video kaydını izleyerek öz eleştiri yapmıştır.
- Öğretmen adaylarına ilköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar verilerek 30 dakikalık bir ders planı hazırlamaları istenmiştir.
- Öğretmen adayı sunusunu yaparken diğer öğretmen adayı arkadaşları sınıfta öğrenci rolünü üstlenmişlerdir.
- Öğrencilerin ders anlatımları kamera ile kaydedilmiştir.
- Anlatımı gerçekleştiren öğretmen adayı video kaydını izleyerek öz eleştiri yapmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde, frekans ve yüzdeler kullanılmış, açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevapların tamamı okunmuş, yeni bir cevapla karşılaştıkça cevaplar ve frekansları kaydedilmiş, tüm cevaplar ve frekansları belirlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretiminde Mikro Öğretim Uygulamasına Hazırlanırken Karşılaştıkları Güçlükler

	f
Tecrübesiz olmanın getirdiği zorluklar	20
Anlatacağı konuyu öğrenci seviyesine indirmek	17
Konunun nasıl aktaracağıyla ilgili güçlükler	17
Kaynaklara ulaşılması	12
Materyal hazırlama ve materyal çeşitliliği sağlamak	9
Sürenin kısıtlı olması	8

Tablo 1 incelendiğinde; müzik öğretmeni adayları müzik öğretiminde mikro öğretim uygulamasına hazırlanırken karşılaştıkları güçlükleri tecrübesiz olmanın getirdiği zorluklar (f=20), anlatacakları konuyu öğrenci seviyesine indirgeme (f=17), konunun nasıl aktaracağıyla ilgili güçlükler (f=17), kaynaklara ulaşım (f=12), materyal hazırlama ve materyal çeşitliliği sağlama (f=9) ve sürenin kısıtlı olması (f=8) olarak belirtmişlerdir.

Tablo 2. Sunum Öncesinde Öğretmen Adaylarının Müziği Öğretme İle İlgili Düşünceleri

	f
Müzik öğretme konusunda kaygılıydım	14
Müzik öğretmek bilgi beceri ve deneyim ister.	11
Bunun üstesinden gelebilme konusunda oldukça endişeliydim	10
Çok kolay olduğunu düşündüm	7

Tablo 2 incelendiğinde; müzik öğretmeni adaylarının sunum öncesinde müziği öğretme ile ilgili kaygılı oldukları (f=14), müzik öğretmenin bilgi, beceri ve deneyim istediği (f=11), üstesinden gelebilme konusunda endişeli olduklarını (f=10) düşündükleri görülmektedir. Müziği öğretmenin kolay olduğunu düşünen öğrenci sayısı ise 7'dir.

Tablo 3. Sunum Sonrasında Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretimi İle İlgili Düşünceleri

	f
Kendime özgüvenim arttı	16
Konuya ilişkin ön bilgilerin çok önemli ve gerekli olduğunu anladım	9
Güzel ama deneyim gerektiriyor	4

Tablo 3'de görüldüğü gibi; müzik öğretmeni adayları sunum sonrasında kendilerine olan özgüveninin arttığını (f=16), konuya ilişkin ön bilgilerin çok önemli ve gerekli olduğunu anladıklarını (f=9), ve deneyim gerektirdiğini (f=4) düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.Öğretmen Adaylarının Video Kayıtlarını İzledikten Sonraki Düşünceleri

	f
Çok heyecanlanmışım	16
Kendimi geliştirmem gerektiğini fark ettim	14
Hatalarımı düzeltme imkânım oldu	12
Eksik yönlerimi tespit edip kendimi objektif şekilde değerlendirme olanağı buldum	10
Jest ve mimiklerime kullandığım kelimelere daha çok dikkat etmeliyim	8
Daha iyi olabilirdim	4
Kendimi yetersiz buldum	2

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmen adaylarının çoğunluğu (f=16) video kayıtlarını izledikten sonra çok heyecanlandıkları, kendilerini geliştirmeleri gerektiğini fark etmeleri (f=14) ve eksik yönlerini tespit edip kendilerini objektif şekilde değerlendirme olanağı bulduklarını (f=10) belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının diğer düşünceleri ise; jest ve mimikleri ve kullandıkları kelimelere daha çok dikkat etmeleri gerektiği (f=8), daha iyi olabilecekleri (f=4) yönündedir. “Kendimi yetersiz buldum” diyen öğrenci sayısı 2 dir.

Tablo 5.Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretimin Olumlu ve Olumsuz Buldukları Yönleri

	f	
Olumlu buldukları yönleri	21	Deneyim kazanma
	18	Heyecanımızı yenmemize yardımcı oluyor
	16	Mesleğe hazırlıyor
	12	Hatalarını gözden geçirip tekrar yapmasını engeller
	10	Anlatım becerilerimizi geliştiriyoruz
	9	Öğretirken öğrenmemizi sağlıyor
	6	Öğretmenlik hayatımızda karşılaşacağımız güçlükleri şimdiden gördüm
Olumsuz buldukları yönleri	14	Olumsuz yönleri yok
	12	Zamanın kısıtlı olması
	9	Heyecan

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmen adayları mikro öğretim yönteminin olumlu buldukları yönlerini en çok deneyim kazanma (f=21) ve heyecanımızı yenmemize yardımcı oluyor (f=18) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının mikro öğretim yönteminin olumlu buldukları diğer yönlerini ise mesleğe hazırlaması (f=16), hataların tekrarlanmasını engellemesi (f=12), anlatım becerilerini geliştirmesi (f=10), öğretirken öğrenmelerini sağladığı (f=9) ve öğretmenlik hayatında karşılaşabilecekleri güçlükleri şimdiden görmelerini sağladığı (f=6) dır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (f=14) mikro öğretim yönteminin olumsuz buldukları yönleri sorusuna olumsuz yönlerinin bulunmadığını, diğer öğretmen adayları ise zamanın kısıtlı olması (f=12), heyecan ve kamera karşısında yaşanan tedirginlik (f=9) olarak görüş bildirmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Diğer Öğretmen Adayı Arkadaşlarının Sunumlarını İzlemelerinin Öğretim Sürecine Olan Katkıları İle İlgili Düşünceleri

	f
Birbirimizin hatalarını görüyoruz ve tecrübe ediniyoruz	20
Birbirimizi izleyerek farklı konular, teknikler öğreniyoruz	16
Birbirimizin yaptığı çalışmalar ve kullanılan materyaller örnek oluyor	12

Tablo 6 ‘da görüldüğü gibi öğretmen adayları diğer öğretmen aday arkadaşlarının sunumları izlemelerinin birbirlerinin hatalarını görmeleri ve tecrübe edinmelerine (f=20), birbirlerini izleyerek farklı konular ve teknikler öğrenmelerine (f=16), yapılan çalışmalar ve kullanılan materyallerin örnek olmasının (f=12) katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada verilerin değerlendirilmesi sonucu aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları müzik öğretiminde mikro öğretim uygulamasına hazırlanırken karşılaştıkları güçlükleri tecrübesiz olmanın getirdiği zorluklar (f=20), anlatacakları konuyu öğrenci seviyesine indirme

(f=17), konunun nasıl aktaracağıyla ilgili güçlükler (f=17), kaynaklara ulaşım (f=12), materyal hazırlama ve materyal çeşitliliği sağlama (f=9) ve sürenin kısıtlı olması (f=9) olarak belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları sunum öncesinde müziği öğretme ile ilgili kaygılı oldukları (f=14), müzik öğretmenin bilgi, beceri ve deneyim istemesi (f=11) ve üstesinden gelebilme konusunda endişeli oldukları (f=10) yönünde görüş bildirmişlerdir. Müziği öğretmenin kolay olduğunu düşünen öğrenci sayısı ise 7' dir. Öğretmen adaylarının sunum öncesinde yaşadıkları kaygı ve endişeler yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla (Bell, 2007; Higgings ve Nichol, 2003) benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adayları sunum sonrasında kendilerine olan özgüveninin arttığını (f=16), konuya ilişkin ön bilgilerin çok önemli ve gerekli olduğunu anladıkları (f=9) ve deneyim gerektirdiğini (f=4), düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının özgüvenlerinin ve öğretme becerilerinin arttığı sonuçları Peker (2009a) tarafından yapılan, öğretim kaygılarını azalttığı sonucu ise Peker, (2009b) ve Doğan-Dunlap et al. (2007) tarafından yapılan araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu video kayıtlarını izledikten sonra çok heyecanlandıklarını (f=16), kendilerini geliştirmeleri gerektiğini fark etmeleri (f=14) ve eksik yönlerini tespit edip kendilerini objektif şekilde değerlendirme olanağı bulduklarını (f=10) belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının diğer düşünceleri ise; jest ve mimikleri ve kullandıkları kelimelere daha çok dikkat etmeleri gerektiği (f=8), daha iyi olabilecekleri (f=4) yönündedir. “Kendimi yetersiz buldum” diyen öğrenci sayısı 2 dir.

Videonun öğretmen eğitiminde kullanılan etkili bir araç olduğu (Kpanja, 2001), öğrenmeyi desteklediği (Cunningham ve Benedetto, 2002) mikro öğretim uygulamalarında video kayıtlarının kullanımının öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönlerini görerek öz değerlendirme yapabilme imkanı verdiği (Tok, 2007; Peker, 2009a; Yamamoto ve Hicks, 2008) ifade edilmektedir. Bu anlamda belirtilen görüşlerin araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları mikro öğretim yönteminin olumlu buldukları yönlerini en çok deneyim kazanma (f=21) ve heyecanlarını yenmelerine yardımcı olduğu (f=18) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının mikro öğretim yönteminin olumlu buldukları diğer yönleri ise hataların tekrarlanmasını engellemesi (f=12), anlatım becerilerini geliştirmesi (f=10), öğretmenlik hayatında karşılaşılabilecekleri güçlükleri şimdiden görmelerini sağladığı (f=6) ve öğretirken öğrenmelerini (f=9) sağladığıdır.

Araştırma sonuçları ile mikro öğretimi hizmet öncesi eğitimde faydalı bulan diğer araştırma (Amobi, 2005; Benton-Kupper, 2001; Butler, 2001; Fernández, 2005; Fernández ve Robinson, 2006; Higgins ve Nicholl, 2003; Kuran, 2009, Ostrosky, Mouzourou, Danner ve Zaghawan 2013; Ramalingam, 2004; Şen, 2009; Wilson ve l'Anson, 2006) sonuçları paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (f=14) mikro öğretim yönteminin olumsuz buldukları yönleri sorusuna olumsuz yönlerinin bulunmadığını, diğer öğretmen adayları ise zamanın kısıtlı olması (f=12), heyecan ve kamera karşısında yaşanan tedirginlik (f=9) olarak görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları diğer öğretmen adayı arkadaşlarının sunumları izlemelerinin birbirlerinin hatalarını görmeleri ve tecrübe edinmelerine (f=20), yapılan çalışmalar ve kullanılan materyallerin örnek olması (f=12), birbirlerini izleyerek farklı konular ve teknikler öğrenmelerine (f=16) katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bu sonuç İsmail (2011) ve Donnelly ve Fitzmaurice, (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının müzik öğretimi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları ışığında öğretmen adaylarının müzik öğretimleriyle ilgili deneyimlerinin artırması ve mesleğe hazırlaması bakımından hizmet öncesinde ve lisans eğitimlerinde mikro öğretime yönelik öğretim etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 15-32.
- Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115-130.
- Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education*, 18(2007), 24-40.
- Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education*, 121(4), 830-835.
- Bulut, D. ve Bulut, F. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının temel müzik kuramları bilgilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi: Niğde

Üniversitesi örneği, *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts*, D0067, 6, (3), 380-396.

- Butler, A. (2001). Pre-service music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 258–272.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Cunningham, A. ve Benedetto, S. (2002). Using digital video tools to promote reflective practice. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Nashville, Tennessee, USA.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 1-12.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. ve Klein, S. P. (2000). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Doğan-Dunlap H, Dunlap J, Izquierdo E, Koshekeva O. (2007). Learn by teaching: A mediating approach to teaching and learning mathematics for prospective teachers. *I. Undergrad. Math. Prep. Sch. Teach. J.* 4: 1-15.
- Donnelly, R., Fitzmaurice, M.: Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Training International*, Volume 48, Issue 3, August 2011, pages 335-346.
- Ennis, C. D. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise, *Quest*, 46(2), 164 - 175.
- European Parliament, (2008). European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education, (2008/2068(INI)).
- Fernandez, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37–47.
- Fernández, M.L. ve Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Education*, 127 (2), 203-215.
- Güney, K. (2008). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi,

Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Higgins, A. ve Nicholl, H. (2003).The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy, *Nurse Education in Practice*, 3, pp. 220-227.
- İsmail, S .A.A. (2011). Student teachers'' microteaching experiences in a preservice english teacher education program, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, No. 5, pp. 1043-1051.
- Kılıç, A. ve Saruhan, H. (2006). Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri,*Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Selçuk Üniversitesi, 16, 407-417
www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/.../KILIÇ,%20Abdurrahman%20vd..pdf
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training.*British Journal of Educational Technology*, 32, 483- 486.
- Kuran, K. (2009). The effect of micro teaching on teachers' gaining of knowledge and skills, *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6 (11), 384-401.
- MEB. (2008). Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler/s%C4%B1n%C4%B1f%20%C3%B6%C4%9Fretmeni%20%C3%B6zel%20alan%20yeterlikleri.pdf>
- Ostrosky, M.M., Mouzourou, C., Danner,N. ve Zaghlawan,H.Y. (2013).Improving Teacher Practices Using Microteaching : Planful video recording and constructive feedback, *Young Exceptional Children*, DOI: 10.1177/1096250612459186
- Peker M (2009a). Pre-service mathematics teacher perspectives about the expanded microteaching experiences. *J. Turk. Educ. Sci.* 7(2): 353-376.
- Peker, M. (2009b).The use of expanded microteaching for reducing preservice teachers' teaching anxiety about mathematics,*Scientific Research and Essay*, Vol.4 (9), pp. 872-880, Available online at <http://www.academicjournals.org/SRE>
- Ramalingam, P. (2004). Effectiveness of video recorded teaching skills development programmes in higher education. *Journal of All India Association for Educational Research*, 16, (3 and 4), 16- 20.

- Rockoff, J. E. (2003). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*. 94 (2), Retrieved on 26 July, 2016, from https://www.jstor.org/stable/3592891?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sun, M. (1996). *Eğitsel müzik öğretimi, müzik öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedi.
- Şen, A.İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program, *Education and Science*, Vol. 34, No 151.
- Tok, T. N. (2007). *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ahmet Doğanay. Pagem A Yayıncılık, Ankara.
- Umuzdaş, S. (2010). Mikro öğretim yönteminin viyolonsel öğretmeni adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wilson, G., ve I'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 22(2006), 353-361.
- Yamamoto J, Hicks J (2008). Digitalizing Microteaching. [Online] Available from: http://academics.sru.edu/education/FEJ/FEJ_fall2008.pdf Field Exp. J. 2: 1-16.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI ÇOCUK ALGILARI: METAFORLAR ARACILIĞIYLA BİR İNCELENME

Ayten İFLAZOĞLU SABAN* & Şule ERDEN ÖZCAN**

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, okulöncesi öğretmenlerinin yaratıcılık algılarını metaforlar aracılığı ile incelemektir. Araştırmada öğretmenlerin “yaratıcı çocuk” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla yaratıcılık algıları incelenmiştir. Araştırma olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam) görev yapan toplam 250 okulöncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından geliştirilen Yaratıcılık Kavramına İlişkin Metafor Anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin yaratıcı çocukla ilgili 117 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bulgular öğretmenlerin yaratıcı çocuğu daha çok kâşif/mucit/icatçı metaforu ile nitelediklerini ortaya koymuştur. Yaratıcı öğretmen ile ilgili olarak ise en çok güneş ve ışık metaforlarını ürettikleri belirlenmiştir. Yaratıcı çocuk ile ilgili genel algıyı ortaya koyan ve öğretmenler tarafından üretilen metaforlar, 8 kavramsal kategoride toplanmıştır. Sonuç olarak, araştırmada öğretmenlerin yaratıcı çocuk kavramına ilişkin çok çeşitli metaforlar ürettikleri dolayısıyla metaforları bir zihin gelişim aracı olarak kullandıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin yaratıcı çocuğa atfettikleri özelliklerin “yön veren, şekillendiren, geliştiren vb” bağlamında sınırlı kalması düşündürücüdür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, yaratıcılık, yaratıcı çocuk, metafor

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate pre-school teachers' creativity perceptions through metaphors. The study investigated teachers' metaphors in relation to “creative child” concept. This study is a phenomenological study which is qualitative in nature. The participants were 250 pre-school teachers who worked in center towns of Adana (Seyhan, Çukurova, Yüreğir and Sarıçam). Data were collected through the Metaphor Questionnaire in relation to the creativity child concept.

* Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: iayten@cu.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mial: suden@gmail.com

Data were analyzed using qualitative analysis methods. Results show that the teachers produced 117 metaphors about "creativity child". The findings show that the teachers describe the creative child more as the explorer /inventor metaphor. Metaphors produced by teachers and produced general perceptions about the creative child were collected in 8 conceptual categories. As a result, in the research it is seen that teachers use a variety of metaphors about the concept of creative child therefore use metaphors as a means of mind development. However, it is thought-provoking that the characteristics that teachers attribute to the creative child are limited in the context of "directing, shaping, developing, etc.".

Keywords: Pre-school teachers, creativity, creative child, metaphor

1. Giriş

Toplumların gelişebilmeleri ve hızlı bilimsel-teknolojik ilerlemeler karşısında ayakta kalabilmelerinin göstergesi yaratıcı düşünürler yetiştirebilmeleri ile ilişkilidir. Guilford (1962), Taylor ve Barron (1963) ve Yager (1989), teknolojik ve bilimsel ilerleme ile yaratıcılık arasında doğrusal bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Cropley, 1992). Bilim ve teknoloji alanında gelişmiş toplumların eğitim programları incelendiğinde yaratıcılığa her eğitim kademesinde özel bir önem verildiği görülmektedir. Dolayısıyla yaratıcılığın geliştirilmesinde, teşvik edilmesinde, okul ve sınıf ortamı ayrıcalıklı bir bağlam olarak karşımıza çıkmaktadır (Runco, 2004). Bu çerçevede ülkemizdeki durumu ve bu araştırmanın konusu olarak okulöncesi eğitimi dikkate aldığımızda; Türkiye’de 2013 yılında geliştirilen okul öncesi eğitimi programında (MEB, 2013) yaratıcılığı teşvik eden kazanım ve göstergelere yer verildiği görülmektedir. Bu noktada öğretmenler sınıflarda yaratıcılığın geliştirilmesi ve okulöncesi eğitim programının hedeflerine ulaşabilmesi konusunda arabulucu olmalıdır. Öğretmenler bunu başarabilirse Welle-Strand & Tjeldvoll, (2003) belirttiği gibi okul, öğrencileri daha yaratıcı hale getirme hedefini gerçekleştirme sorumluluğunu yerine getirecektir.

Bireylerin gelişiminde hem kalıtımın hem de çevresel faktörlerin etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Yaratıcılık söz konusu olduğunda birey içinde bulunduğu ortamda sahip olduğu gizil gücüde çıkarmasına yardımcı olacak koşullara ihtiyaç duyabilmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde bireyin yaratıcı olacağına inanç önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bütün öğrencilerini potansiyel yaratıcı bireyler olarak algılamaları ve buna göre davranmalarını beklemek çok iddialı olmayacaktır. Ancak pratikte öğretmenlerin her zaman yaratıcı özellikler sergileyen öğrencilere değer verme konusunda tutarlı davranışlar sergilediklerini söylemek pek mümkün olmamaktadır. Torrance (1963), öğretmenlerinin yaratıcı çocuklara yönelik olarak olumlu algılarının olmadığını, çünkü çoğunlukla itaatkar, popüler ve kurallara uymaya

çalışan çocukları önemsediklerini teyit etmiştir (Akt. Morais & Azevedo, 2011). Guncer ve Oral (1993), öğretmenlerin yaratıcı öğrencileri uyumsuz olarak algıladığını, dikkatlerini dağıttıklarını ve akademik sorumluluklarını yerine getirmede sorun yaşadıkları için bunu disiplin sorunu olarak gördüklerini belirtmiştir. Bazı çalışmalarda da öğretmenler, öğretmenlerle iyi ilişkiler kuran öğrenci özelliklerini yaratıcı davranış olarak nitelerken yaratıcı davranışları ise yanlış yorumlamaktadır (Chan & Chan, 1999). Mayfield (1979) öğretmenleri tarafından sevilmeyen ama yaratıcı olan öğrencileri, öğretmenleri yaratıcı olarak tanımlamadıklarını belirtmektedir (Akt. (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). Öğretmenlerden öğrencilerini okulun ve toplumun beklentilerine uygun bireyler olarak yetiştirmelerinin yanı sıra yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını da beklemektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin uyumlu, benzerlik taşıyan davranışları edinmeleri için onları sınırlandırmakta ve yaratıcılıklarını olumsuz etkileyebilmektedir (Aslan & Cansever, 2009).

İlgili literatürde de görüleceği gibi öğretmenlerin sınıflarında yaratıcı özellikler gösteren çocuklara yönelik olumlu algıları olmamakla birlikte genelde yaratıcı çocukları hayal gücü kuvvetli (Runco, Johnson, & Raina, 2002; Sak, 2004), sanatçı ruhlu (Chan & Chan, 1999), entelektüel (Gralewski ve Karwowski, 2013), bağımsız veya özgün (Liu ve Lin, 2014) ve meraklı (Scott, 1999) olarak betimlemektedir. Bazı araştırmacılar ise öğretmenler, yaratıcı öğrencileri akıcı (Plucker, Beghetto & Dow, 2004), esneklik (Lee ve Seo, 2006), yeni deneyimlere açıklık (Liu ve Lin, 2014), ayrıntılandırma (Torrance, 1979; Akt. Kettler, Lamb, Willerson & Mullet, 2018), dürtüsellik veya maceraperestlik (Kampylis, Berki ve Saariluoma, 2009) ve eleştirel ya da duygusal olarak tanımlamaktadır (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005).

Öğretmenler yaratıcı öğrenciyi olumlu özellikler olarak tanımlasa bile neşeli, duygusal, arkadaş canlısı gibi tutarsız kavramlarla da ilişkilendirdikleri görülmektedir (Runco, Johnson ve Bear, 1993; Akt Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). Bu tür tutarsızlıklar, öğretmenlerin yaratıcı öğrencileri tanımakta karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır (Mullet ve ark., 2016; Akt. Keller et al, 2018).

Kaufman & Baer, (2002), Runco, (2008) ve Starko, (2010) öğretmenlerin yaratıcı öğrenci kavramını merak, coşku gibi gözlemlenebilen yönleri ya da sanatsal yetenek, sözcük dağarcığındaki zenginlik, orijinallik gibi özelliklere hapsedmekte ve yeterince açıklayamamaktadırlar. Diğer taraftan öğretmenlerin, sıra dışı yanıtlar verme, özgün düşünceleri ileri sürme, meraklı olma ve risk alabilme gibi özellikleri yaratıcı çocuk kavramıyla ilişkilendirmekte güçlük çekmektedir Bu da öğretmenlerin yaratıcı çocuk kavramına ilişkin

görüşlerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Öyleyse, öğretmenlerin yaratıcı bir çocuğun özelliklerini ve çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmeye yönelik ölçütlerini daha iyi tanımlamaları gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bir başka deyişle bu konuda daha fazla zihinsel aktiviteye ihtiyaç vardır. Böylece yaratıcı çocuk kavramı için metaforların kullanılmasının önemi de ortaya çıkmaktadır.

Çağdaş kuramlar, bilişsel sistemimizin yapılandırılması olarak metaforları tanımlamıştır (Lakoff & Johnson, 2005). Metaforlar, dünyayı algılama biçimimizi etkiler, deneyimleri sınıflandırır ve düşüncelerimizi düzenler. Metaforların, sadece akıl yürütmeyi değil aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi de geliştirmeye gibi temel bir rolü bulunmaktadır. (Casakin ve Kreitler, 2005; Akt. Casakin, 2007).

Literatür incelendiğinde Türkiye’de okul öncesi alanında farklı konularda metafor çalışmasına rastlanırken (Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu, 2013; Neslitürk, Çakmak ve Asar, 2014; Şenel ve Arslan, 2014; Tok, 2015; Uysal, Burçak, Tepetaş ve Akman, 2014; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015; Yılmaz, Ergin, Kaynak ve Köksal, 2014), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı çocuk algılarına metaforların katkısını inceleyen herhangi bir araştırma yürütülmediği belirlenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okulöncesi öğretmenlerinin yaratıcılık algılarını metaforlar aracılığı ile incelemektir. Araştırmada öğretmenlerin yaratıcı çocuk kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla yaratıcılık algıları incelenmiştir.

2.Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Şimşek ve Yıldırım, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninin Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam) görev yapan ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün düzenlemiş olduğu öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme konulu hizmet-içi eğitim çalışmalarına katılan 930 öğretmen, örneklemine ise araştırmada veri toplama aracını yanıtlamayı kabul eden

ve eksiksiz yanıt veren toplam 250 okulöncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını kadındır. Öğretmenler 1 ile 37 yıl arası ($\bar{X}=11.36$) kıdeme sahip ve 23 ile 57 yaş aralığındadır ($\bar{X}=34.74$).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından geliştirilen Yaratıcılık Kavramına İlişkin Metafor Anketi kullanılmıştır. Anket öğretmenlerin “yaratıcı çocuk” kavramına yönelik düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan “yaratıcı çocuk gibidir; çünkü.....” şeklinde açık uçlu cümlelerin tamamlanmasını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Ankette öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul ve bölüm bilgilerine de yer verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması, Analizi ve Yorumlaması

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından okulöncesi öğretmenleri için düzenlenen bir hizmetiçi eğitim semineri sürecinde toplanmıştır. Öğretmenlere anketler dağıtılmış, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğretmenlerin anketteki soruları tek başlarına yapmaları sağlanmıştır. Anketler seminer sonunda yanıtlayan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan önemli tekniklerden biridir ve belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir uygulama olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010). İçerik analizi, sözel ve yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, özetlenmesi, belirli değişken veya kavramların ölçülmesi ve bunlardan belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi, temelde nitel verilerin nicelleştirilmesidir. Bu teknik, mevcut verileri özetlemede, standardize etme, karşılaştırma ya da başka bir biçime dönüştürmede kullanılabilir (Öğülmüş, 1991). Öncelikle anketler gözden geçirilmiş ve geçerli metafor belirtilmeyen ve boş bırakılan 45 anket ayıklanmıştır. Daha sonra geçerli metafor belirtilen 250 anket anketteki açıklamalar bilgisayar ortamına aktarılarak ham veri metinleri elde edilmiştir. Üçüncü aşamada bu metinler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı birkaç kez okunup, kodlama işlemi yapılmış ve Miles ve Huberman’ın formülü (Güvenirlilik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100) kullanılarak kodlar arasındaki uyum test edilmiştir (1994, s. 64). Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı .87 olarak hesaplanmıştır. Son aşamada ise benzer özellikler taşıyan metaforlar bir araya toplanmış ve ilgili literatür

göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular frekans ve yüzde şeklinde ifade edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmaya dahil edilen 250 anketin analizleri sonucunda öğretmenlerin 194'ünün “yaratıcı çocuk” kavramı ile ilgili 117 geçerli metafor ürettiği saptanmıştır. Buna göre bir “metafor tablosu” oluşturulmuştur. Metafor tablosuna göre yaratıcı çocuk ile ilgili frekans değeri en yüksek olan altı metafor aşağıda belirtilmiştir.

Tablo1. Frekans Değeri En Yüksek Metaforlar

Yaratıcı Çocuk	
Metafor adı	f
Kâşif/mucit/icatçı	11
Çiçek	7
Keşfedilmemiş bir maden/ cevher/ ada/kıta	7
Yıldız	7
Kuş	6
Gökkuşığı	6

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yaratıcı çocuğu daha çok kaşif/mucit/icatçı (f: 11) metaforları ile nitelemişlerdir. Daha sonra da yaratıcı çocuk için; çiçek, keşfedilmemiş bir maden/cevher/ada/kıta, yıldız, kuş ve gökkuşığı metaforlarını geliştirdikleri görülmüştür. Bu aşamadan sonra öğretmenler tarafından üretilen metaforlar belirli ortak özelliklere sahip olma bağlamında incelenmiştir. Bu süreçte metafor tablosundan yararlanılarak elde edilen 117 metafor ile yaratıcı çocuğun nasıl kavramsallaştırıldığına dikkat edilmiştir.

Araştırmada yaratıcı çocuk kavramıyla ilgili 194 öğretmen 117 metafor geliştirmiştir. Geliştirilen metaforlar bütünsel olarak incelenmiş ve kategorik olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre 10 farklı kavramsal tema oluşturulmuştur (“Özgün/ Orijinal/ Farklı/ Doğal ,Yetkin Ama Desteğe İhtiyaç Duyan, Doğasında Olumlu Özellikler Olan, Meraklı- Üretici, Özgür, Bilinmez/Ulaşılmak İstenen, Şekil Verilerek Yönlendirilebilen, Muhtaç Olan, Yön ve Şekil Veren ve Hayatın Yansıması-Aydınlatıcı”). 10 tema altında toplanan metaforların kategorik sınıflaması Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin “Yaratıcı Çocuk” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Temalar	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Sayısı	%
Özgün/ Orijinal/ Farklı/ Doğal	Gökkuşuğu (f:6), Yap boz/ tangram (f:2) Sanat eseri (f:2), İlham, Ebru sanatı, Renk cümbüşü, Meraklı kedi, Müzik, Hareketli çizgiler, Hafıza oyunu, Çağdaş bir yorum, Akıllı bir farklılık, Parmak izi, Rutin olmayan, Görülme-yeni görebilen göz, Kendini rahatça ifade eden çocuk, Hayal dünyası geniş birey, Patlamış mısır, Farklı ürün, Çılgın biri, Parmak boyası, Tamirciye gitmemiş "sıfır araba", Üçüncü göz, Dağın arkası, Yaşama yeni bir dokunuş, Kendisini olduğu gibi gösteren, Leb demeden leblebiyi anlayan	35	27	23.08
Doğasında Olumlu Özellikler Olan	Yıldız (f:7), Deniz (f:4), Dünya (f:3), Su (f:3), Tohum (f:3), Güneş (f:2), Kar tanesi (f:2), Okyanus (f:2), Minik ahtapot, Çocukça davranmak, Bukalemun, Bulut, Ufuk çizgisi, Işık, Doğa, Kedi, Arı	35	17	14.53
Meraklı-Üretici	Kaşif/mucit/icatçı (f:11), Üretici (f:3), Araştırmacı (f:3), Mühendis (f:2), Pastacı (f:2), Ana renk, Kabına sığamayan çocuk, Düşünen makine, Einstein, Kitap, Kovadaki arılar, Keşif gemisi, Bilim adamı	29	13	11.11

Tablo 2 (devamı). Öğretmenlerin “Yaratıcı Çocuk” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Temalar	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Sayısı	%
Yetkin Ama Desteğe İhtiyaç Duyan	Kendisi olmak (f:6), Özel bir güç, Elinde sihirli bir değneği olan çizgi film kahramanı, Zihnini farklı kullanan biri, Hayallerinin peşinden giden, Meraklı ve girişken, Boya kalemleri, Süpermen, Kahraman, İstekli çocuk, Model, Fabrika, Gemi, Ebru boyası, Renkler, Deniz feneri, Orkestra şefi, Yaş pasta	23	18	15.38
Özgür	Kuş (f:6), Kelebek (f:3), Rüzgâr (f:2), Özgür ruh (f:2), Uçurtma, Islak beton, Kendi hayatının kralı, Düşünen bir enerji, Kendi hissettiğini yapan, Güvenli lider, Denizdeki gemi, Su damlası	21	12	10.27
Bilinmez/Ulaşılmak İstenen	Rüya/hayal (f:3), Keşfedilmeye hazır bir maden, Ufku açık, Sonsuz denize açılmış bir gemi, Sürpriz yumurta, Soru işareti, Keşfedilmemiş kıta, Keşfedilmeye hazır bir cevher, Keşfedilmemiş bir ada, Gizemli bir ada, Sihirli değnek, Şaşkınlık	14	12	10.27
Şekil Verilerek Yönlendirilebilen	Oyun hamuru/hamur (f:5), Boş bir tahta, Yaşam, Boş kâğıt, İpsiz kukla, Havai fişek, Lastik, İskambil kartları	12	8	6.84
Muhtaç Olma	Çiçek (f:7), Fidan, Ağaç, Çocuk, Lamba	11	5	4.27
Yön ve Şekil Veren	Ressam (f:5), Sanatçı (f:3), Heykeltıraş	9	3	2.56
Hayatın Yansıması-	Işık (f:3), Ayna (f:2)	5	2	1.71

Aydınlatici				
	Toplam	194	117	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi geliştirilen metaforlar çoğunlukla “Özgün/ Orijinal/ Farklı/ Doğal (%23.08), Yetkin Ama Desteğe İhtiyaç Duyan (%15.38) ve Doğasında Olumlu Özellikler Olan (%14.53)” temalarına yöneliktir (%52.99). Bunu sırasıyla, Meraklı-Üretici, Özgür, Bilinmez/Ulaşılmak İstenen, Şekil Verilerek Yönlendirilebilen, Muhtaç Olma, Yön ve Şekil Veren ve Hayatın Yansıması-Aydınlatici temaları izlemektedir. Aşağıda öğretmenlerin yaratıcı çocuğa ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve kullanma gerekçeleri temalar bazında açıklanmıştır.

Özgün, Orijinal, Farklı, Doğal Olarak Yaratıcı Çocuk

Bu kategoride öne çıkan “gökkuşağı” (f:6) metaforunun gerekçesini, yaratıcı çocuğun içinde pek çok renk barındırdığını, ne zaman ne koşulda olursa olsun ilginç ve işe yarar bir fikri olduğunu, etrafını güzelleştirme ve renklendirme özellikleri ile özgün olduğunu belirterek ifade etmişlerdir. Farklı olması farklı farklı şekiller alması ve değişik uygulamalara izin vermesi ile yaratıcı çocuk ikinci sırada yap boz/ tangram (f:2) ile ilişkilendirilmiştir. Orijinal bir ürün oluşturma süreci ile üçüncü sırada “Sanat eseri” (f:2) ile özdeşleştirilmiştir. Bunların yanında yaratıcı çocuk yaptığı etkinlikler, söylediği sözler, ürettiği fikirlerle yetişkinlere “ilham veren”, her seferinde farklı bir eser ortaya çıkarır davranışlar sergilemesiyle “ebru sanatı” “parmak izi”, “üçüncü göz”, farklı farklı renklerle karşımıza çıkan “renk cümbüşü” “hareketli çizgiler”, merak ettiğini her şeye rağmen yapan “meraklı kedi”, “rutin olmayan”, “görülme-yeni görebilen göz”, farklı şarkıların ortaya çıkması ile “müzik”, “yaşama yeni bir dokunuş” farklı fikirler ortaya koymaları ile “hareketli çizgiler”, keşfedildiği anda farklılaşıp bambaşka olabilmesi ile “patlamış mısır”, “çılgın biri”, “parmak boyası”, “tamirciye girmemiş sıfır araba”, “farklı ürün”, “dağın arkası” metaforları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Aşağıda öğretmenlerin yaratıcı çocuk metaforlarına ilişkin yaptıkları açıklamalardan alıntı örnekleri yer almaktadır:

“Gökkuşağı gibi göz alıcı ve renklidir. Belli bir uğraş sonucunda ortaya çıkan yaratıcılığı insanı cezp eder içinde her renk bulunur. Duruma göre fikirler üretir.”

“Farklı düşünür-yaratır yapar-bozar- yaratır. Farklı şekillerde yer değiştirir, uygular, yaratır”

“Kendini bu şekilde ortaya çıkarır. Yepyeni bir ürün oluşturmuş ve kendine özgü bir ürün oluşturmuştur. Bu bir eserdir. Onun kendi eseridir”.

“her anlarında akıllarında dolaşan fikirler ortaya koyabiliyorlar. Onların dünyası sınırsız, sorgusuz, yargılayıcı şeyler yok. O yüzden doğal davranışlar ortaya koyabiliyorlar. Fakat şartlar bazı engeller çıkarıyor çocuklara hareketleri kısıtlanıyor”.

“Hepsi farklı düşünür, farklı yaratır ve farklı bakış açısıyla yaklaşır. Hepsi birbirinden farklıdır ve hepsinin ayrı bir hayal gücü vardır”.

“Görmeden üretebilme farklı fikirler ortaya koyma”

“... başladığı anda ve bu keşfedilip desteklendiği zaman bambaşka tanınmayacak şekle dönüşür”

Doğusunda Olumlu Özellikler Olan Olarak Yaratıcı Çocuk

Bu tema altında ön çıkan “yıldız” metaforu öğretmenler tarafından ışık saçma, gizemli olma, parlaklık, kendini ifade edişi ile kendini gösterme, farklı şeklide olma ve farklı şeyler yaratabilme özellikleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler yaratıcı çocuğu görünürde diğer çocuklardan farklı olmaması ancak içinde birçok şeyi barındırması, özgür, sınırsız bir düşünme isteği içinde olması ve her seferinde şaşırtıcı olması ile denizle/okyanusla özdeşleştirmişlerdir. Kendi içinde özel olması, farklı “kar tanesi” ve geliştirilmeye ihtiyaç duyması ile “dünya” gibi olduğunu vurgulamışlardır. Ne zaman hangi şekle gireceğinin bilinmemesi ve aktıkça yenilenebilmesi ile “su”, beslendikçe büyüyen, başkalaşan ve sonucun görülebilmesi için sabırla beklenen “tohum”, merakları beslendikçe göz kamaştırıcı ürünler ortaya çıkarma gücü olan ve etrafını aydınlatabilen “güneş”, metaforları da bu kategori de birden çok öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu kategoride öğretmenler ayrıca “Minik ahtapot”, “Çocukça davranmak”, “Bukalemun”, “Bulut”, “Ufuk çizgisi”, “Işık”, “Doğa”, “Kedi”, “Arı” metaforlarını da üretmişlerdir. Bu tema altında üretilen metaforlara ilişkin yapılan açıklamalardan bazı örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“...her zaman parlar, hepsi farklı ışık saçar... hepsi farklı şekildedir, farklı fikirler yaratırlar

gökyüzüde parlayan bir yıldız gibi... kendini gösterir farklı olduğunu belli eder kendini rahat ifade eder...ışığın ardını görmek zordur...”

“...her an her seferinde seni şaşırtabilir. renk renk çeşit çeşit ıslıl ıslıldır. ...ucu bucağı görünmez ...olduğu yerde durur ama içinde bir çok değişik şeyler vardır...özgürlüktür.”

“...herkes kendi içinde özeldir. Dünyamız gibi çocuklarında farklı ve geliştirilmeye hazır yönleri vardır. Önemli olan çocukların bu yönlerini geliştirmektir...”

“...aktıkça yerine daha temiz su gelir... ne zaman nerede hangi şekilde gireceğini bilemezsiniz... her zaman yolunu bulur”.

“...besledikçe, büyür, başkalaşır ... suladıkça tohumun ne olduğu ortaya çıkar. Sabırla ortaya ne çıkacağını beklersin...”

“... merakı beslenen çocuğun gözlerindeki pırıltı göz kamaştırıcı bir güzelliştir... yaptıklarıyla, farklı çözüm yollarıyla, zengin iç dünyalarını ortaya çıkarıp güneş gibi etrafını aydınlatır...”

“... yetenekleri ile kollarını birleştiren herşeye yetebilen ve herşeyi başarabilen çocuklardır...her ortama uyum sağlayabilir

...Güneşin bütün rengini, ışık oyunlarını sergiler. Emek verenlerin izlemeye doyamadığı uygulamalar gerçekleştirerek özgür, özgün birey olma yolundadır.”

“...meraklıdır, merakını gidermek için burnunu sokmadık yer bırakmaz, dener, izler, takip eder...”

“... araştırır, her seferinde daha farklı bir çiçekten öz alır. Arı hiç durmaz hep çalışır...”

Meraklı-Üretici Olarak Yaratıcı Çocuk

Bu tema altında öğretmenler yaratıcı çocuğu en çok yeni şeyler üretme, keşfetme çabası içinde olan “Kaşif/mucit/icatçı”, kendine has yeni ürünler ortaya koyan “üretici”, ezbere yaşamayan sürekli kendini yenileyen “araştırmacı”, elindekiyle en farklıyı yapmaya çalışan “mühendis” ve birbirinden farklı malzemeleri birleştirerek farklı bir ürün ortaya koyan “pastacı” metaforları ile bağlantılı olarak tanımlamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaratıcı çocuğu “Ana renk”, “Kabına sığamayan çocuk”, “Düşünen makine”, “Einstein”, “Kitap”, “Kovandaki arılar”, “Keşif gemisi”, “Bilim adamı” metaforları ile de ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu metaforlara ilişkin yaptıkları açıklamalardan örnekler aşağıda verilmiştir.

... sürekli yeni şeyler keşfetme, üretme çabası içerisindedir... yeni icatlar ortaya koyabilir. Bu buluşlarda gelecekte insanlığın çok yararına olabilir ... verilen malzemelerle ilginç şeyler üretebiliyorlar. Hayal güçlerinin sınırları yok ... bizim göremediklerimizi görürüler...”

“...kendine has şeyler üretmektir... hayal gücünü kullanarak yeni ürünler ortaya koyup kendini tanıyan çocuktur.”

“...sürekli araştırı ve ezbere yaşamaz...”

“İşleve takılmaz. Elindekiyle en farklı şeyi yapmaya çalışır, düşünür ve her şeye rağmen denemekten zevk alır... herhangi bir durumda kendisi için hayatı kolaylaştıracak basit çözümleri üretebilir.”

“Birbirinden farklı malzemeleri bir araya getirerek yeni bir ürün ortaya koyar”.

“...her an her ara renge dönüşebilir”.

“...herkesin dalga geçeceğini bildiği halde zihnini kullanıp adını tarihe yazdırmaktır.”

“...kitapları oku oku bitmez. Üretici zekaya sahip olurlar...”

“...öğrendikleri ile yetinmeyen sürekli zorlayan çocuktur.

“...özgürdürler, üretirler.

“Deneyerek farklı ürünler ortaya koyarlar.”

Yetkin Ama Desteğe İhtiyaç Duyan Olarak Yaratıcı Çocuk

Öğretmenler yaratıcı çocuğu bu tema altında en çok “kendisi olmak” metaforu ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerin bu metafora ilişkin yaptıkları açıklamalar incelendiğinde yaratıcı çocukların; kimseye benzemediklerini, daha doğal davrandıklarını, doğal gereği bunu yaptıklarını, başkalarını taklit etmediklerini ve daha bağımsız davranabildiklerini vurgulamışlardır. Bu yönleri ile de çevresindekilerin ciddi desteklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu kategori altında ele alınan diğer metaforlar sırasıyla; “Elinde sihirli bir değneği olan çizgi film kahramanı”, “Zihnini farklı kullanan biri”, “Hayallerinin peşinden giden”, “Meraklı ve girişken”, “Boya kalemleri”, “Süpermen”, “Kahraman”, “İstekli çocuk”, “Model”, “Fabrika”, “Gemi”, “Ebru boyası”, “Renkler”, “Deniz feneri”, “Orkestra şefi”, “Yaş pasta” olmuştur. Aşağıda bu temada ele alınan metaforların açıklamalarından alıntılara yer verilmiştir.

“Başkasına benzemez. İçinden geleni olduğu gibi sergiler... zaten çocuklar hayal gücünü doğuştan yanlarında getirirler... başkasını taklit etmez”.

“Doğru ellerde, imkân verildiğinde çok güzel şeyler ortaya çıkabilecektir”.

“Düşüncelerini korkmadan hayata geçirir, kendi gücünün fark eder”.

“Yaptığı şeylerle insanlara faydalı olmanın yolunu, mutlu olmanın yolunu bulur”.

“Gerekli şartlar malzemeler sunulduğunda kullanıp üretim yapar”.

“Boya karışımı, bir damladan çok farklı şekillerin ortaya çıkması”.

“Birçok materyali aynı anda yöneterek farklı şeyler çıkarır ortaya”.

Özgür Olarak Yaratıcı Çocuk

Bu temada öğretmenler yaratıcı çocuğu özgür düşünen, kanatları varmış gibi özgür hisseden ve duygularını yansıtan şekilde tanımlayarak “kuş” metaforunu öne çıkarmışlardır. Bu tema altında toplanan metaforla ilgili açıklamalar bir bütün olarak incelendiğinde öğretmenlerin içten gelen ve kimsenin engel olamayacağı bir isteğe (kelebek, rüzgar, kendi hayatının kralı, kendi hissettiğini yapan, denizdeki gemi, ıslak beton, güvenli lider) ve ruhun özgürlüğüne, gizemine ve bilinmezliğe (özgür ruh, uçurtma, su damlası, düşünen enerji) vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“...kuş nasıl istediği yere uçuyorsa çocukta kendini özgür hisseder, farklı hisseder. Kanatları varmış gibi hisseder. kuşlar özgürce uçarlar. Çocukta yaratıcı ise bir kuş kadar özgür düşünüyor demektir”.

“Bir günlük ömrü olan kelebek nasıl bir heyecanla oradan oraya uçuyorsa, çocuklarda merak ve hayal güçleriyle koşuşturup duruyor... neyi yapmak isterse nereye esmek isterse onu yapar ve eser.

...özgür ruhlar yeni ürünler oluşturur”

“uçurtma nasıl gökyüzünde özgür uçuyorsa, çocuklarda yaratıcılığını kullanarak yeni dünyanın kapılarını açabilir “

“...özgür ve özgün kararlar verebilir... Enerji yüklüdür ve uçandır, saklananadır, kaybolandır. onun ürününü görünce farklılıkları görüyorum...denizin ortasında istediği yöne gidebilir... istediği, hayal ettiği her yere akabilir...”

Bilinmez/Ulaşılmak İstenen Olarak Yaratıcı Çocuk

Öğretmenlerin bu tema altında sırasıyla; “rüya/hayal (f:3)”, “keşfedilmeye hazır bir maden”, “ufku açık”, “sonsuz denize açılmış bir gemi”, “sürpriz yumurta”, “soru işareti”, “keşfedilmemiş kıta”, “keşfedilmeye hazır bir cevher”, “keşfedilmemiş bir ada”, “gizemli bir ada”, “sihirli değnek”, “şaşkınlık metaforlarını ürettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu tema altında belirttikleri metaforlar ve açıklamaları birlikte incelendiğinde; yaratıcı çocuğu farklılıklar yaratabilen şaşırtan, bilinmeyen, başı sonu olmayan, keşfedilmeyi bekleyen olarak tanımladıkları görülmektedir. Buna ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır.

“..hiç ummadığın anda ummadığın şeyler yapabilen, cevaplar verebilen, farklılıklar yaratabilen sizi şaşırtandır”.

“...neden görüldüğü bilinmez lakin her bir olay gerçek hayattaki yaşanmış ya da yaşamak bir durumu üretken ya da olağan bir hal verir”.

“...yaratıcılığın başı ve sonu yoktur”.

“...içinden ne çıkacağını bilmezsin”.

“...beyninden çok fazla nesnenin çok fazla şekilde kullanılmasıdır. Soruların bitmediği şekillendiği bir durumdur”.

“...çocuklarında farklı ve keşfedilmeye hazır yönleri bulunmaktadır. Önemli olan bu yönleri ortaya çıkarabilmektir”.

“...hayalindeki gerçeğe dönüştürebilen birşeyler üretebilen çocuk yaratıcı çocuktur”.

“...keşfedilmeyi bekler”.

“...bir adada ilerledikçe farklı karşılaşacağını bilemezsin çocukta öyledir. İlerledikçe farklı etkinliklerde fırsatlar verildikçe neler yapabileceklerini tahmin etmek zordur”.

“...sihirli değnek neye dokunursa onu istediği şeye çevirir”.

“...sürekli yeni şeyler öğretir beklenmedik olaylar olaylar yaratır”.

Şekil Verilerek Yönlendirilebilen Olarak Yaratıcı Çocuk

Öğretmenlerin bu tema altında ürettikleri metaforlar (oyun hamuru/hamur (f:5), boş bir tahta, yaşam, boş kağıt, ipsiz kukla, havai fişek, lastik, iskambil kartları) ve açıklamaları bütünsel olarak incelendiğinde yaratıcı çocuğun şekil verilerek farklılaşmasına yardımcı olunabilecek, yardımcı olundukça farklılaşma ve farklılaştırabilme gücüne daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir. Örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...oyun hamuru gibi çevresinden etkilenerken veya şekillenerek çok farklı etkinlikler veya ürünler oluşturabilir... istediği şekli almaya kendi karar verir...”.

“...doğru elde olursa iyi pişerek olgunlaşır”.

“...hayatı yeni öğrenir ve kendine göre yorumlar. Onlardan öğreneceğimiz çok şey olabilir”.

“...ipleri olmayan kuklaları istediğiniz gibi yön veremezsiniz onlar kendi istedikleri oyunları dansları hayal güçlerini konuştururlar”.

“...her patladığında yeni ve farklı şeyleri ortaya çıkmama. Etrafı aydınlatması”.

“...Hayal gücünü nasıl desteklersen o kadar esnek düşünüp uygulayabilir ne çıkacak diye merak edersin”.

Muhtaç Olan Olarak Yaratıcı Çocuk

İhtiyaç duyduğu olanaklar sunulduğunda ve gereken ortam oluşturulduğunda güzellikler saçabilme özellikleri ile bu tema altında yaratıcı çocuğun “çiçek (f:7)”, “fidan”, “ağaç”, “çocuk”, “lamba” metaforları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu tema altında üretilen metaforlar ve açıklamaları birlikte incelendiğinde yaratıcı çocuğun aslında varlığını sürdürebilmesi ile ilgili yaşamsal ihtiyaçlarının karşılanması ya da uygun ortamların oluşturulması konusunda diğerlerine bağımlı olduğu vurgusu ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte muhtaç olsa da kısıtlanmaması gerektiğine de dikkat çekilmektedir. Bu temaya ilişkin örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“...hepsi farklı renkte ve çeşit çeşittir...her biri farklı renk, koku ve özelliğindedir...büyük tarlada açan her çiçek farklı koku ve özelliğe gibi...istediği imkanlar sunulduğu ve gereken ortam sağlandığı için hep güzel kokular yayar”.

“...güzel değerler verilirse tüm güzelliklerini sergileyerek büyür, görmezden gelinirse öylece durur hatta geriler, solar...görüntüleri, kokuları, ışıltıları her çiçeğin farklıdır. Çocuklarda apayrı hayal dünyasına sahiptir. Her bir çocuğun çiçekler gibi ışığı farklıdır. Hayaller, fikirler probleme ürün üretmeleri farklıdır...”

“...her çiçek aynı tür olsa bile başkadır. Rengi kokusu dokusu”.

“...büyükler onları sularsa büyür, yaprak verir, çiçek açar, meyve verir. Fakat su vermesek kurur, solar, hiç birşey yaratamaz...”.

“...ürün verir verimlidir, değişik zamanlarda çiçek, bitki verir”.

“...çocukları kendi haline bırakmamız onun yaratıcı olması için yeterlidir”.

“...o düğmeye basacak yaratıcı öğretmenini bekler. Ve her çocuk aslında içinde sınırsız yaratıcılık taşır. Yeter ki fırsatlar verilsin”.

Yön ve Şekil Veren Olarak Yaratıcı Çocuk

Öğretmenlerin bu tema altında ürettikleri metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde; yaratıcı çocuk hiçbir etki altında kalmadan, korkmadan yeni şeyler düşünen, üretebilen, yön ve şekil veren “ressam (f:5)”, “sanatçı (f:3)”, “heykeltıraş” ile ilişkilendirilmiştir. Örnek alıntılar aşağıdaki gibidir.

“...ressam yeni şeyler üretebilen, düşünebilen...eserlerini hiçbir etki altında kalmadan özgürce yansıtan varlıklardır. Çocuklar aynı ressam gibi”.

“...düşündüklerini hayata geçirebilir, korkusu olmadan söyleyebilir, resimle anlatma imkanı bulur”.

“...sanatçı kendi kullanacağı materyali seçer ve istediği şekilde yapar...hayal gücünü kullanır...kendine özgü ürün çıkarır”.

“...yapacağı çalışmanın (ortaya çıkaracağı) eserin sonucu belli değildir”.

Hayatın Yansıması-Aydınlatıcı Olarak Yaratıcı Çocuk

Düşündüklerini, iç dünyasında sahip olduklarını bir ışık gibi dışa vuran ya da bir ayna gibi yansıtan olarak yaratıcı çocuk beş öğretmen tarafından “ışık (f:3)” ve “ayna (f:2)” ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin bu metaforlara ilişkin açıklamaları aşağıdaki gibidir.

“...aynaya baktığında kendini görür. Kendini gören çocuk kendinin var olduğunu bilir. Kendine değer verir düşünür, bir birey olduğunu bilir. Taklitçilikten uzak sadece kendisi olur ve hayal gücüyle sürekli üretir...iç dünyamda yaşadığım şeyleri somutlaştırarak dışa vurumumdur...”.

“...farklı yansır. yaratıcılık düşünmeyle olur. Düşünen çocuk bugün bir çizgi çizer yani ufukları çizer. Yaratıcılık düşünerek olur, düşünen çocuk bir çizgi çizer, yarın ise ışıkları çizer, çizmekle kalmaz onları oluşturur”.

4. Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=194) yaratıcı çocuk kavramına ilişkin metafor üretmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte birinin yaratıcı çocukla ilgili metafor üretmedikleri belirlenmiştir. Bu da az da olsa bazı öğretmenlerin bir kavram yapısını bir başka kavram yapısıyla ifade ederek yeni anlamlar oluşturmadıklarını bir başka deyişle metaforları zihinsel gelişim aracı olarak kullanmadıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Oysa bireyler metaforlar aracılığıyla hem kendilerini, hem doğayı hem de çevrelerini anlamalarına yardımcı olacak yaşantı ve deneyimlerini daha iyi yorumlayabilirler. Bu bağlamda metaforlar insanın kendi deneyimlerine anlam kazandırmasını sağlayan araçlar, benzetmeler olarak tanımlanabilir (Lakoff ve Johnson, 2005). Metaforlar aracılığıyla bireyler bir olguyu başka bir olgu olarak görmeye başlayacak (Saban, 2009) ve bu olgunun özelliklerini daha kolay içselleştirebileceklerdir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hem bu araştırmanın konusu olan “yaratıcı çocuk” kavramına hem kaynak olarak yaratıcılığa ve yaratıcılık konusuna atfedilen özelliklere ilişkin verdikleri bilgilerin ilgili literatürle büyük oranda örtüştüğü söylenebilir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlar ve açıklamaları doğrultusunda yapılan kategorik sınıflama

doğrultusunda da öğretmenlerin yaratıcı çocuk ile ilgili belirsiz kavramlar yerine net fikirlere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin yaratıcı çocuğu; “Özgün/ Orijinal/ Farklı/ Doğal, Yetkin Ama Desteğe İhtiyaç Duyan ve Doğasında Olumlu Özellikler Olan, Meraklı-Üretici, Özgür, Bilinmez/Ulaşılmak İstenen, Şekil Verilerek Yönlendirilebilen, Muhtaç Olma, Yön ve Şekil Veren ve Hayatın Yansıması-Aydınlatıcı” olarak tanımlamaları ile yaratıcılık konusu ve yaratıcılığa atfedilen özellikler arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler yaratıcı çocuk kavramını pozitif özelliklerine vurgu yapan somut, soyut kavramlar ve ürünler üzerinden açıklamıştır. Runco et al (1993) yaptıkları çalışmada, öğretmenler yaratıcı öğrencinin pozitif özelliklerini belirtmişlerdir (Akt Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). Bu çalışmada öğretmenler, meraklı-üretici gibi gözlemlenebilen yönlerin yanı sıra sanatla ilişkili, bilinmezlik, orijinallik gibi yönleriyle yaratıcı çocuk metaforunu açıklamışlardır. Benzer şekilde Kaufman & Baer, (2002); Runco, (2008); Starko, (2010) yaptıkları çalışmalarla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin yön veren ve aydınlatan bireylere dönüşmeleri ile ilgili yaratıcı çocuk metaforu oldukça sınırlı sayıda kalmıştır.

Pekdoğan ve Kanak, (2015) ile Tomassoni, Treglia & Tomao (2018) göre yaratıcılık hem bir eylem hem düşünsel ve duyuşsal yaşamı ifade eden bir kavram hem de alışılmamış düşünce, akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutları olan bir süreçtir. Yaratıcılık, kendiliğinden oluşmayan, destekleme, yüreklendirme, yol gösterme ile ilişkilendirilmesi gereken ve yaşam biçimi haline getirilmesi için çaba gösterilmesi gereken bir etkinlik olarak da düşünölmelidir (Argun, 2004). Öğretmenlerin temalar altında yer verdikleri metaforlara ilişkin açıklamalar bu bağlam açısından da değerlendirilebilir. Örneğin; *“yaratıcı çocuklar; kimseye benzemezler, daha doğal davranırlar, doğaları gereği bunu yaparlar, başkalarını taklit etmezler ve daha bağımsız davranabilirler ancak bu yönleri ile de çevresindekilerin ciddi desteklerine ihtiyaç duyarlar”, “yaratıcı çocuklar, farklılıklar yaratabilen şaşırtan, bilinmeyen, başı sonu olmayan, keşfedilmeyi bekleyenlerdir”*, *“yaratıcı çocuk şekil verilerek farklılaşmasına yardımcı olunabilecek, yardımcı olduğunca farklılaşma ve farklılaştırabilme gücüne daha çok sahip olındır”*. Dolayısıyla öğretmenler yaratıcı çocuğun ihtiyaç duyduğu olanaklar sunulduğunda ve gereken ortam oluşturulduğunda güzellikler saçabileceğini düşünmektedirler denebilir. Öğretmenler yaratıcı çocuğun varlığını sürdürebilmesi ile ilgili yaşamsal ihtiyaçlarının karşılanması ya da uygun ortamların oluşturulması konusunda da diğerlerine bağımlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte muhtaç olsa da kısıtlanmaması gerektiği konusuna da dikkat çekmeleri önemlidir.

Sonuç olarak, araştırmada öğretmenlerin yaratıcı çocuk kavramına ilişkin çok çeşitli metaforlar ürettikleri dolayısıyla metaforları bir zihin gelişim aracı olarak kullandıkları görölmektedir. Ancak öğretmenlerin yaratıcı çocuğa atfettikleri özelliklerin “yön veren, şekillendiren, geliştiren vb” bağlamında sınırlı kalması düşündürücüdür. Bu durum öğretmenlerin çocuğu geliştiren değil henüz gelişimini tamamlamayan olarak görmeleri ile ilişkili olabilir. Bu nedenle özellikle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde yaratıcılık, yaratıcılığın özellikleri, yaratıcı birey ve bu süreçleri etkileyen değişkenlerle ilgili daha sistemli çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin/öğretmen adayları daha çok metafor kullanma konusunda desteklenebilir. Bununla birlikte metaforların bir zihin aracı olarak kullanması ve yaratıcılık süreçleri ile ilişkilendirmelerine dönük uygulamalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39, 17–34. doi:10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Aslan, N. ve Arslan-Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Tübvav Bilim Dergisi*. 2(3), 333-340.
- Casakin, H. (2007). Metaphors in design problem solving: implications for creativity. *International Journal of Design* 1(2), 21–33
- Chan, D. W., & Chan, L. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12, 185–195
- Cropley, A. J (1992). *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2013). Polite girls and creative boys? Students' gender moderates accuracy of teachers' ratings of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 47, 290–304. doi:10.1002/jocb.36
- Guilford, J.P (1962). Factors that aid and hinder creativity. *Teacher's College Record*, 63, 380-392.
- Guncer, B., & Oral, G. (1993). Relationship between creativity and nonconformity to school discipline as perceived by teachers of Turkish elementary school children, by controlling for their grade and sex. *Journal of Instructional Psychology*, 20, 208–214.

- Kampylis, P., Berki, E. & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 15–29. doi:10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Kaufman, J. C. & Baer, J. (2002). Could Steven Spielberg manage the Yankees? Creative thinking in different domains. *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 12, 5-14.
- Kuyucu, Y., Şahin, M. ve Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 43-53. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05._yasemin_kuyucu_mehmet_sahin_m._osman_kapicioglu.pdf adresinden alınmıştır
- Lakoff, G. & Johnson M. (2005). *Metaforlar hayat anlam ve dil*. (Çeviren: Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Lee, E. A., & Seo, H. A. (2006). Understanding of creativity by Korean elementary teachers in gifted education. *Creativity Research Journal*, 18, 237–242. doi:10.1207/s15326934crj1802_9
- Liu, S., & Lin, H. (2014). Primary teachers' beliefs about scientific creativity in the classroom context. *International Journal of Science Education*, 36, 1551–1567. doi:10.1080/09500693.2013.868619
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 12, 330– 339. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.042
- Mullet, D.R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30. doi:10.1016/j.tsc.2016.05.001
- Neslitürk, S., Çamlıbel-Çakmak, Ö. ve Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(18), 679-712. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000071169/500065624> adresinden alınmıştır.
- Pekdoğan, S. & Kanak, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin algıları: *Metafor* analizi örneği. *The Journal of International Education Science*. 2 (3), 138-147.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96. doi:10.1207/s15326985ep3902_1

- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687
- Runco, M. A., & Johnson, D. J., (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14, 427-438. doi:10.1207/S15326934CRJ1434_12
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 281-326.
- Scott, C. L. (1999). Teachers' biases toward creative children. *Creativity Research Journal*, 12, 321-328. doi:10.1207/s15326934crj1204_10
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom – Schools of curious delight*. New York: Routledge
- Şenel, T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Tok, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 4(2), 1-8.
- Tomassoni, R., Treglia, E. & Tomao, M. (2018). Creativity across cultures: A comparison between Ugandan and Italian students. *Creativity Research Journal*, 30 (1), 95-103, DOI: 10.1080/10400419.2018.1411565
- Uysal, U., Burçak, F., Tepetas, G. S. & Akman, B. (2014). Preschool education and primary school pre-service teachers' perceptions about classroom management: A metaphorical analysis. *International Journal of Instruction*, 7(2), 165-180, p-ISSN: 1694-609X
- Welle-strand, A., & Tjeldvoll, A. (2003). Creativity, curricula and paradigms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 359-372.
- Yılmaz, E., Ergin, B., Kaynak, K.B. ve Köksal, O. (2014). An investigation into the perceptions of the managers of pre-school education institutions related to the pre-school teacher and child: A metaphor sample. *The Journal of Academic Social Science*. 2(1), 573-592.
- Zembat, R., Tunçeli, H.İ., ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul yöneticisi” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 446-459.

İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİNDE BİR ARAŞTIRMA-UYGULAMA DENEYİMİ: ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE YALIN'IN UYGULANMASI

Filiz YALÇIN TILFARLIOĞLU* & Vasıf KARAGÜCÜK**

ÖZET

Yabancı dil öğrenmek ve öğretmek, öğretmenlerin, araştırmacıların, eğitim otoritelerinin, ebeveynlerin ve öğrencilerin endişe kaynağı haline gelmiştir. Eğitim sürecindeki tüm paydaşlar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak istemektedir. Söz konusu çabaların sonucu olarak İngiliz Dili ve Eğitimi alanında birçok öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır. Günümüzde, özellikle de Türkiye'de İngiliz Dili ve Eğitimi bağlamında büyük ölçekli standartlaştırılmış testler (örneğin; TOEFL, IELTS, PET, KET, FCE, CAE, CPE, PTE, SAT, LYS, TEOG vb.) önemli bir rol oynamaktadır. Sınavlar, tüm öğretim süreçlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır; çünkü sınavlar eğitim kurumlarındaki dil öğretiminin ne kadar başarılı olduğu hakkında bilgi sağlar. İlköğretim sürecinin ikinci kademesi olan ortaokul bağlamlarında, öğrenciler sekizinci sınıf seviyesine geldiğinde Milli Eğitim Bakanlığı öğrencileri TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavına tabii tutarak onları ortaöğretim kurumlarına (liselere) yerleştirir. Ancak, TEOG İngilizce sınavlarından alınan sonuçlar istenilen düzeyde değildir (2016-2017 eğitim öğretim yılı ortalaması 57.315). İngiliz Dili ve Eğitimi alanında yöntembilimsel bir yenilik olan Yalın Eğitim Yöntemi (YEY), bu soruna bir çözüm önermektedir. Yalın Eğitim Yöntemi'nde temel amaç tüm öğrenme-öğretme süreçlerinde üretkenliği ve verimliliği, israfları ortadan kaldırarak artırmaktır. Bu çalışmada Yalın Eğitim Yöntemi'nin sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki kelime bilgisi, dilbilgisi ve okuma edinimi üzerine etkisi araştırılmıştır. İngilizce derslerinde, Yalın Eğitim Yöntemi'nin etkisini sorgulamak için deneysel bir çalışma yapılmıştır. Rastlantısal grup örnekleme ile 40 öğrenci içeren bir deney grubu ve 40 öğrenci içeren bir kontrol grubu bir devlet ortaokulunda oluşturulmuştur. Deney grubu Yalın Eğitim Yöntemi'ne göre uyarlanan yabancı dil eğitimini almış ve kontrol grubu standart yabancı dil eğitimini almıştır. Analizler ortaokul bağlamında toplam 80 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney süreci 19 hafta devam etmiş ve

* Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, e-mail: fyalcin@gantep.edu.tr

**Uzman İngilizce Öğretmeni; Münire Kemal Kınoğlu Ortaokulu, e-mail: vasf_krgck@hotmail.com

ilgili deney sürecinden önce hem deney hem de kontrol grupları ön teste tabi tutulmuştur, deney sürecinden sonra iki grup Yalın Eğitim Yöntemi'nin yabancı dil başarısına etkisini araştırmak için bir son teste tabi tutulmuştur. Toplanan verilerin istatistiksel analizleri betimsel istatistikler ve varyans analizleri de tek yönlü ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son testteki puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (kontrol grubunun ön test ortalaması=8.9, SS=3.801 / son test ortalaması=8.775, SS=4.293, deney grubunun ön test ortalaması=8.45, SS=4.437 / son test ortalaması=13.375, SS=3.998). Ön test ve son testin varyans analizi, bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik göstermiştir ($F=27.197$, $p<.05$). Söz konusu sonuçlar ortaokul düzeyinde Yalın Eğitim Yöntemi'nin uygulanmasının oldukça mümkün olduğunu göstermektedir. Yalın Eğitim Yöntemi'nin ülke çapındaki genel İngilizce sınavlarında yabancı dil başarısını artırdığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yalın, Yalın eğitim yöntemi, İngiliz dili eğitimi, Yabancı dil edinimi

GİRİŞ

Diller iletişim araçları olarak kullanılmaktadır. Bir toplumda, insanlar birbirleriyle aynı dilde iletişim kurarlar, ancak günümüzde, toplumlar hızla değişmekte ve gelişmekte olduğundan, toplumlar diğer milletlerle iletişim kurmak zorundadırlar. Başka bir deyişle, bilgi alışverişinde bulunmak, ekonomik ilişkileri yürütmek ve düşüncelerimizi yabancılara aktarmak için en az bir yabancı dili bilmeye ihtiyaç vardır.

Günümüzde, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak, İngilizce, neredeyse tüm ülkelerde kullanılan bir “dünya dili” haline gelmiştir (Bailey, Gorch & Arbor, 1986; Trudgill, 2017). Bu nedenle, İngilizce öğretimi ve öğrenimi büyük önem kazanmıştır. Bu, uzun yıllar boyunca titizlikle ele alınan bir konudur. Küreselleşmeyi yakalayabilmek, çağdaş olmak, teknolojik, ekonomik ve kültürel olarak diğer ülkelerle iletişim kurabilmek için İngilizce öğrenmek gerekmektedir.

Tarih boyunca yabancı dillerin öğretimi özel bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, eğitimciler, yabancı dili doğru bir şekilde öğretmek ve öğrencilerin hedef dile hâkim olmalarına yardımcı olmak için ilgili konuya azami özeni göstermişlerdir. Günümüzde, küreselleşen dünyanın gereklilikleriyle, İngilizce; ticaret, medya ve eğitimin hâkim dili haline gelmiştir. Diğer bir deyişle, İngilizce “tüm yaşayan dillerden en çok kullanılanı” olmuştur ve dünya çapında okullarda yabancı dil olarak öğretilmiştir (Broughton, Brumfit, Pincas & Wilde, 2002; Crystal, 2012).

Sonuç olarak, yöntem ve teknikler kavramı, İngilizce'nin başarılı bir şekilde öğretilmesinin anahtarı olmuştur ve daha iyi yöntem ve teknikler arayışı, bir asrı aşkın süredir birçok öğretmen ve akademisyenin meşguliyeti haline gelmiştir.

Dilbilgisi çeviri yönteminin icadından bu yana, İngiliz Dili Eğitimi alanı, Seriler Yöntemi, Düzvarım Yöntemi, Dil-İşitim Yöntemi, Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi, Telkin Yöntemi, İletişimsel Dil Öğretimi, Görev Temelli Dil Öğretimi, İçerik Temelli Öğretim, Tüm Dil Eğitimi, Yöntemler Ötesi gibi bir dizi yöntem ve tekniğe şahit olmuştur. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada önceki yöntemlerin yetersizliğine tepki olarak farklı yöntemlerin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Brown, 2007; Hall, 2011; Harmer, 1991; Pishghadam & Mirzaee, 2008; Richards & Rodgers, 2001; Ur, 2013). Farklı yöntemlerin gelişimini takiben, İngiliz Dili Eğitimi alanında, ilgili oldukları yöntem doğrultusunda farklı teknikler ortaya çıkmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin bir kısmı başarılı olanlar olarak tanımlanabilse de, neredeyse hiçbiri farklı türdeki öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılayamamıştır. Başka bir deyişle, herkes için sınırsız başarı vaat eden hiçbir yöntem ya da tekniğe ulaşamamıştır. İlgili durumun arkasındaki nedenlerden biri de yöntemlerin “reçete olarak hizmet eden sabit sınıf uygulamaları dizisi” olarak algılanmasıdır (Bell, 2003, s.326). Başka bir deyişle ilgili yöntemlerin yaratıcıları “doktorlar” gibi hareket etmişler ve dil dersleri için bazı sınıf etkinlikleri formüle etmişler ve ilgili kuralların uygun bir şekilde takip edildiği takdirde öğrencilerin hedef dilde ustalık kazanacaklarını umut etmişlerdir, ancak dil öğrenimi esasen bu kadar kolay ve basit değildir, dolayısıyla da birçok yöntem ve teknik bu aşırı genelleme sonucu başarısız olmuştur. İkincisi, ilgili problemin ardındaki bir başka sebep ise teori ve pratik arasındaki karşıtlıktır (Kumaravadivelu, 2006). Genel olarak, teoriler akademisyenler tarafından oluşturulur ve öğretmenler tarafından dil sınıflarında uygulamaya konur. Ne yazık ki, teorisyenler ve uygulayıcılar arasındaki ilişki çoğu durumda üreticiler ve müşteriler arasındaki ilişkiye oldukça benzerdir (Hedgcock, 2002). Sonuç olarak, her karşılıklı çıkar durumundaki gibi, yöntem ve tekniklerin çoğu uzun vadede başarılı olamamıştır.

Öğretmenlik mesleği aslında, satıcı ve müşteri örneğinden farklı olarak teorisyenler ve uygulayıcılar arasında farklı bir bağlantı gerektirir. Başka bir deyişle, hem öğretmenlerin hem de akademisyenlerin işbirliğini gerektirir. Neyse ki, bu ikilemi bazı araştırmacılar tarafından gidermek için eylem araştırması ve sınıf temelli araştırmalar önerilmiştir (Bailey, 2001; Johnson, 1999; McKay, 2006; Murphy & Byrd, 2001). Ayrıca, bu

yeni araştırma türlerinin yardımıyla, sorunun bir ölçüde çözüldüğü, ancak tamamen çözülmediği, dil öğretiminin etkinliğini artırma çabalarının genellikle öğretim yöntemlerinde değişikliklere odaklandığı gözlenmiştir. İlgili yöntemlerin ve tekniklerin yaratılış sürecinde, dikkat noktası her zaman öğrencilerin ihtiyaçları olmuştur, ancak tüm okul katılımcılarını içeren bütün bir süreç olarak öğretim sürecine odaklanan neredeyse hiçbir yöntem yoktur. Başarılı bir öğrenim atmosferinin yaratılması, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul idareleri olan tüm okul katılımcılarının işbirliğini gerektirdiğinden, bu çalışma TEOG İngilizce Sınavında başarıyı arttırmak için İngilizce eğitiminde Yalın Eğitim Yöntemi (YEY) uygulamasını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır.

Sürekli iyileştirme ilkesine dayanan YEY, hizmet verdiği süreçlere değer katarak para ve zaman atıklarını ortadan kaldırmayı hedefleyen bir kültür ve değer sistemi olarak tanımlanabilir. Yalın farklı sektörlerdeki birçok imalat firması tarafından özellikle uzun bir süredir başarı ile uygulanmaktadır. Eğitimde, Yalın'ın amacı, çeşitli nedenlerle tamamlanmayan müfredatın israfları ortadan kaldırarak dengelemesidir. Bu nedenle, dengeli bir müfredat etkili bir eğitim süreci geliştirmeyi ve öğrencilerin tam öğrenimini gerçekleştirmeyi kolaylaştırır. Bu sayede, Yalın felsefesinde sürekli iyileştirme hedeflenir (Cleary & Duncan, 1997, 2008; Connell, 2005; Dennis, 2007; DuFour & Eaker, 2005; Eaker & DuFour, 2015; Ewy, 2009; Fitzgerald, 2006; George & George, 2003; Jenkins, 2003, 2013; Jenkins, Roettger & Roettger, 2007). Bu bağlamda, eğitim alanı oldukça yenidir ve YEY, yüksek farkındalık düzeyinin korunması, okul maliyetlerinin düşürülmesi, işteki hazırlık süresinin azaltılması, israfların sürekli iyileştirilmesi ve süreçlerin akışının planlı bir şekilde kolaylaştırılması yoluyla katma değer elde edilebileceğini göstermiştir. Organizasyonel iyileştirme ve değişim programı olan Yalın eğitimde, temel amaç verimliliği arttırmaktır. Süreçte karşılaşılan sorunlar sadece sorun olarak değil, aynı zamanda değişimleri kolaylaştıracak fırsatlar olarak algılanmaktadır. YEY'in problem çözme bileşeninde; şeffaflık, katılım, hız ve eşit öğrenim son derece önemlidir. Ek olarak, bu çalışma, yabancı dil öğretimi için bazı pratik çıkarımlar sağlayarak verimli sınıf uygulamalarının nasıl oluşturulacağı hakkında bazı ipuçları verilmektedir.

YÖNTEM

Bilim, hakikati keşfetme faaliyetleri olarak tanımlanabilir ve deney, bu süreçteki en önemli faaliyettir (Arıkan, 2004). Doğa genellikle sınırlarını açığa vurmak konusunda isteksizdir fakat deneysel çalışmalar doğanın gerçekliğini bulmak için kullanılabilir çünkü deneysel çalışmalarda, keşfedilen bilgi nesnedir ve bu durum gözlemciye bağlı olarak hiçbir zaman değişmez (Cohen, Manion & Morrison, 2013). Aslında, deneysel

araştırma tasarımları, özellikle fiziksel bilimlerde gerçekliği keşfetmenin ana yollarından biridir, çünkü değişkenler laboratuvar koşullarında kolayca ve doğru bir şekilde manipüle edilebilir (Çömlekçi, 2001). Eğitim çalışmalarında, bağımlı değişkenlerdeki değişimleri görmek için laboratuvar koşullarının kolaylıkla uygulanabildiği bilim çalışmalarından farklı olarak, araştırma sürecinin doğası gereği sosyal bilimlerde deneysel çalışmalar yapmak gerçekten zordur. Diğer bir deyişle, iyi bir deneysel tasarım, eğitim bilimlerinde kolayca sağlanamaz, ancak iyi bir deney ve kontrol, rastgele örnekleme yoluyla başarılabilir (Ekmekçi, 1999). Ayrıca gerçekliği bulmak ve açıklamak için deneysel çalışmalar da kullanılabilir (Altunışık vd., 2007). Deneysel çalışmalarda, deney ve kontrol grupları arasındaki tedavinin sonuçlarını karşılaştırarak bir sonuca ulaşmak için hem kontrol hem de deney grupları oluşturmaya ihtiyaç vardır. Genel olarak deneysel çalışmalarda, değişkenler arasında bir korelasyon vardır ve bu korelasyon değişkenler arasındaki neden ve sonuç ilişkisini gösterir. Özellikle eğitim bilimlerinde, değişkenleri değerlendirme süreci genellikle konuya bağlı olduğu için değişkenleri ölçmek ve manipüle etmek gerçekten zordur, bu yüzden eğitim bilimlerinde deneysel bir araştırma yürütürken, araştırmacılar araştırma sürecini çok dikkatli bir şekilde ele almalıdırlar. Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2007).

Bu güncel çalışma deneysel araştırma tasarımına dayanmaktadır. Deneysel araştırma tasarımı, gözlemlenecek verilerin araştırmacıların kontrolü altındaki değişkenler arasındaki gündelik ilişkileri araştırmak için oluşturulduğu araştırma alanıdır (Ural & Kılıç, 2006). Deneysel araştırma tasarımları genellikle dil çalışmalarında kullanılır, çünkü bunlar küçük ölçekli ve yönetilebilir şartlarda yüksek kontrol seviyeleri sağlarlar (Bechhofer & Paterson, 2012). Başka bir ifadeyle, dil öğreniminin doğasını ve yeni yöntemsel yeniliklerin İngiliz dili eğitimi alanındaki faydalarını ortaya çıkarmak için deneysel araştırma tasarımları sıklıkla kullanılmaktadır (Dörnyei, 2007).

Deneysel araştırmalarda, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini araştırarak deneysel çalışmalar yürütülmüş, kontrollü koşullarda sistematik değişiklikler yapılmış ve sonuçlar izlenmiştir (Lipsey, 1990). Bu çalışmada, iki bağımsız değişken vardır; (1) YEY'in 8. sınıf İngilizce müfredatına uygulanmasının, öğrencilerin TEOG İngilizce sınavında genel başarılarını nasıl etkilediği ve (2) standart müfredatın öğrencilerin TEOG İngilizce sınavında genel başarılarını nasıl etkilediği. Bu çalışmada, deney grubu olarak iki grup öğrenci seçilmiştir ve çalışmanın bağımsız değişkenlerine bağlı olarak LEM gereksinimlerine göre tedaviye tabi tutulmuş ve iki grup öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir. Tüm gruplar ön test olarak ilk TEOG İngilizce testi ile test

edildi, daha sonra çalışma grubunun deney gruplarına YEY uygulamasına gidildi. Uygulama seansları sona erdiğinde, tüm gruplar son-test olarak ikinci TEOG İngilizce sınavına tabi tutuldu. Bu çalışma öncelikle 8. sınıf İngilizce derslerinde YEY uygulamasının etkilerini ve TEOG İngilizce sınavındaki başarı üzerinde YEY uygulamasının sonuçlarını bulmaya çalışmıştır. Bu bağlamda, ön testten sonra, ikinci TEOG İngilizce sınavından önce YEY uygulaması için on dokuz hafta mevcuttu. Deney grupları, müfredatın yük dengeleme planı ve YEY'in dil öğretimi alanına getirdiği yeniliklere tabi tutuldu. Deney gruplarında meydana gelen değişiklik analiz edilmiş ve kontrol grupları ile karşılaştırılmıştır. Bu deneysel çalışma sürecinde, kontrol grupları standart müfredata ve ders kitabındaki faaliyetlere (Upturn in English) tabi tutulmuş, daha sonra ön test ve son test uygulanmıştır. Bu çalışmanın bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişkenler üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için iki kontrol grubu seçilmiştir. Son olarak, sınav içerisinde geçen tüm bölümler için (kelime, dilbilgisi, okuduğunu anlama) ön test ve son testten elde edilen puanlar, YEY ile uyumlu İngilizce eğitiminin öğrencilerin TEOG İngilizce sınavı başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığını anlamak için tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma deseni aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın araştırma deseni.

Aşama	Deney grubu 1 (D1)	Kontrol Grubu 1 (K1)	Deney Grubu 2 (D2)	Kontrol Grubu 2 (K2)
1.	Örnekleme Belirlenmesi	Örnekleme Belirlenmesi	Örnekleme Belirlenmesi	Örnekleme Belirlenmesi
2.	İlk TEOG İngilizce sınavı (ön-test)	İlk TEOG İngilizce sınavı (ön-test)	İlk TEOG İngilizce sınavı (ön-test)	İlk TEOG İngilizce sınavı (ön-test)
3.	YEH Uygulaması	-----	YEH Uygulaması	-----
4.	İkinci TEOG İngilizce sınavı (son-test)	İkinci TEOG İngilizce sınavı (son-test)	İkinci TEOG İngilizce sınavı (son-test)	İkinci TEOG İngilizce sınavı (son-test)

Birinci (D1) ve ikinci (D2) deney grubu 20 öğrenciden oluşmaktadır, Deney grubu olarak toplam 40 öğrenci seçilmiş ve YEH'e dayalı İngilizce öğretimine tabi tutulmuştur. Deney süreci öncesi, ön test olarak

ilk TEOG İngilizce testi kullanılmış ve uygulama sürecinden sonra ikinci TEOG İngilizce testi, son test olarak kullanılmıştır. Ayrıca kontrol grubu olarak iki adet 8. sınıf sınıfı seçilmiştir (K1 ve K2). Her biri 20 öğrenciden oluşan iki kontrol grubu, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere etkisini ölçmek için (toplam 40 öğrenci) seçilmiştir. Kontrol grupları, MEB tarafından hazırlanan, belirlenen müfredat ve ders kitabı doğrultusunda İngilizce eğitimine tabi tutulmuş ve ardından ön test ve son teste girmişlerdir.

Uygulama sürecinde ilk adım okul idaresinin onayını almak olmuştur, ardından 8. sınıf İngilizce müfredatının yük dengeleme planı YEY gereklilikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Yük dengeleme planı kapsamında, ders kitabındaki aktiviteler yeniden yapılandırılarak değiştirilmiş, ardından yük dengeleme planı doğrultusunda standart bir çalışma haftası geliştirilmiştir. Bu plan ayrıca Kaizen etkinlikleri (küçük günlük ilerlemeler) ve YEY'in PUKÖ (planla, uygula, kontrol et, önlem al) aracı ile güçlendirilmiştir. YEY'in temel amacı, eğitim süreçlerinde israfların (aşırı üretim, yetenek, hareket, zaman, işlem yapma, kullanılan araç-gereçler, kapasite, bilgi ve hatalar) ortadan kaldırılmasıdır ve bu ilgili israfların tümü yenilikçilik ve sürekli gelişim esasına dayalı Yalın Eğitim Yöntemi ile önlenmeye çalışılmıştır. 8. sınıf İngilizce derslerinde uygulanan yük dengeleme planı aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2. Yük dengeleme planının özeti.

Ünite	Ayrılan zaman	İletişimsel Fonksiyonlar	Prosedür
4- Communi cation	4 hafta	-İlgiyi ve kaygıyı ifade etme -Telefon görüşmelerini yönetme -Basit sorgulamalar yapma -Planlarla ilgili konuşma	-SS Uygulaması (Ayıklama, Düzenleme, Temizleme, Standartlaştırma, Sürdürme ve geliştirme)
5- The Internet	4 hafta	-Kabul etme ve reddetme -Açıklamalar yapma, sebepler belirtme -Bahane üretme -Basit isteklerde bulunma - Basit sorgulamalar yapma - Planlarla ilgili konuşma -Zamanı, günleri ve tarihleri	-Konu öğretimi (sunumlar, videolar, şarkılar, çalışma kâğıtları, kelime oyunları, ek okuma parçaları, ev ödevleri, rubrikler anlatılan konulara bağlı olarak kullanılmıştır). -Yeni öğretilen

		belirtme	konuların 10 farklı tekrarı (notlar, mesajlar, telefon konuşmaları, SMS, iletişimsel aktiviteler, verilen parça içerisinden kelime manalarının çıkarımı, okuduğunu anlama soruları, gerçek hayat deneyimleri, roller ve simülasyonlar anlatılan konuya uygun olarak kullanılmıştır).
6- Adventur es	4 hafta	-Tercihleri belirtme - Açıklamalar yapma, sebepler belirtme -Basit karşılaştırmalar yapma - Basit sorgulamalar yapma -Kişisel görüşlerini belirtme -İnsanların düzenli olarak ne yaptığını konuşma -Geçmiş olaylarla ilgili konuşma	-Kaizen etkinlikleri ve PUKÖ -Haftalık küçük sınavlar ve Pareto analizleri.
7- Tourism	4 hafta	-Yerleri tarif etme -Hava durumunu tarif etme - Tercihleri belirtme - Açıklamalar yapma, sebepler belirtme - Basit karşılaştırmalar yapma - Kişisel görüşlerini belirtme - Geçmiş olaylarla ilgili konuşma	-Aile ziyaretleri (derslerden sonra).
8- Chores	3 hafta	-Hislerini belirtme -Sevdiği ve sevmediği durumları belirtme -Sorumlulukları belirtme - Açıklamalar yapma, sebepler belirtme - Basit sorgulamalar yapma -Basit önerilerde bulunma	

Öğrenim hatalarını yerinde tespit edebilmek, öğrencilere ve velilere gerçek zamanlı performans bilgileri verebilmek için haftalık küçük sınavlar uygulanmıştır. Özellikle okuma ve konuşma aktiviteleri, farklı türden ödevler, video ve dinleme aktiviteleriyle kelime dağarcığının on tekrarı elde edilmeye çalışılmıştır. Ön test ve son test arasında on dokuz

hafta var olmuştur ve her hafta dört adet 40 dakikalık İngilizce dersi işlenmiştir, bu yüzden YEY uygulaması 76 ders saatine kadar sürmüştür.

Deney sürecinden sonra, son test (ikinci TEOG İngilizce sınavı) ve deney ve kontrol gruplarına uygulandı. YEY uygulamasının sekizinci sınıf öğrencilerinin dilbilgisi, kelime dağarcığı ve okuma performansı üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığını belirlemek için hem ön test hem de son testten elde edilen sonuçlar tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Son olarak, TEOG İngilizce sınavında üç dil becerisinin (dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama) ve bileşenlerinin varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. F değerleri, .05 (p) anlam derecesinde incelenmiş ve ilgili tüm veri analizleri, Windows için SPSS 20'nin yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Levene'nin test sonucuna göre (F = .013; sig. = .910 > .05), toplanan veriler deneysel araştırma tasarımı için uygundur (Tablo 3).

Tablo 3. Levene testi sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
PRE.TOTAL	Equal variances assumed	1,242	,269
	Equal variances not assumed		
POST.TOTAL	Equal variances assumed	,013	,910
	Equal variances not assumed		

BULGULAR

Bu çalışmada kontrol gruplarının ve deney gruplarının güvenilir sonuçlara ulaşmak amacıyla sekizinci sınıf İngilizce derslerinde YEY uygulamasından önce aynı düzeyde İngilizce dil yeterliliğine sahip olmaları gerekmiştir. Aslında, ilgili durum ön test ve son test deneysel araştırma tasarımları için bir zorunluluk değildir, çünkü her iki grubun istatistiksel karşılaştırması, deney ve kontrol gruplarının farklı seviyelerde İngilizce dil yeterliliğine sahip olmasına rağmen hala mümkündür. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce dil yeterlilik düzeyi, sonuçları etkileyebilecek faktörlerden biri haline gelebilir. Aslında, YEY daha yetkin öğrenciler diğer bir değişle lise ve üniversite öğrencileri ile ortaokul ve ilkokul öğrencilerine göre daha iyi sonuçlar sağlayabilir ve bunun tersi de geçerlidir. İlgili çalışma, sekizinci sınıf İngilizce derslerine LEM uygulanmasının İngilizce dil öğrenimi üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığına dayanmaktadır, dolayısıyla hem deney grupları hem de

kontrol gruplarının hemen hemen aynı düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını görmeye ihtiyaç vardır.

Tablo 4. Kontrol grubu ve deney grubu için ön test puanları, standart sapma, t ve p değerleri.

EXPERIMENTAL OR CONTROL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PRE.TOTAL CONTROL	40	8,9000	3,80148	,60107
EXPERIMENTAL	40	8,7750	4,29363	,67888
POST.TOTAL CONTROL	40	8,4500	4,43731	,70160
EXPERIMENTAL	40	13,3750	3,99800	,63214

Bu tablodan, ön testten elde edilen verilerin analizinin, deney grubu ile kontrol grubu arasında çalışma öncesi istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t = .138$; $p > .05$). Bu sonuç, her iki grubun da hemen hemen aynı yeterlilik seviyesinde olduğunu ve deney grubunun YEY ile deney sürecine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Kontrol grubu ve deney grubu için ön test ve son test ortalama puanları ve standart sapma.

t-test for Equality of Means						
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
,138	78	,891	,12500	,90673	-1,68017	1,93017
,138	76,872	,891	,12500	,90673	-1,68058	1,93058
-	78	,000	-4,92500	,94437	-6,80510	-3,04490
5,215						
-	77,167	,000	-4,92500	,94437	-6,80542	-3,04458
5,215						

Tablo 5'de, deney grubunun son test ortalama puanının, ön test puan ortalaması ile karşılaştırıldığı zaman nispeten arttığı ve kontrol grubunun son test puan ortalamalarından göreceli olarak daha yüksek olduğu açıkça görülmektedir. İlgili durum İngilizce derslerinde YEY uygulamasının bir sonucu olarak kabul edilebilir.

Tablo 6'da deney grubunun ve kontrol grubunun son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülebilir. Diğer bir deyişle, YEY'in sekizinci sınıf İngilizce müfredatına

uygulanması sonucunda TEOG İngilizce sınavında deney grubunun başarı seviyesinde bir artış vardır.

Tablo 6. Kontrol grubunun ve deney grubunun ön test ve son test ortalama puanlarının varyans analizi.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PRE.TOTAL	Between Groups	,313	1	,313	,019	,891
	Within Groups	1282,575	78	16,443		
	Total	1282,887	79			
POST.TOTAL	Between Groups	485,113	1	485,113	27,197	,000
	Within Groups	1391,275	78	17,837		
	Total	1876,387	79			

Tablo 6'da, ortalama puanların varyans analizi, bağımlı değişkende (İngilizce öğrenme) istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif değişim olduğunu göstermektedir, çünkü F değeri ve p değeri, ortalama puanlar arasındaki bir farkı göstermektedir ($F = 27.197$; $p < .05$). Sekizinci sınıf İngilizce derslerinde YEY uygulamasının TEOG İngilizce sınavı başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu doğrulanmıştır.

Şimdiye kadar, sekizinci sınıf İngilizce müfredatında YEY uygulamasının genel olarak İngilizce öğrenmeye olumlu katkı sağladığı gösterilmiştir. Ayrıca, bu çalışma, İngilizce dil derslerinde LEM uygulamasının kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Tablo 7. Testin kelime, dil bilgisi ve okuduğunu anlama bölümleri için ön test ve son test puanlarının ortalama puanları ve standart sapması.

Group Statistics

		EXPERIMENTAL OR CONTROL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PRE.VOCAB	CONTROL		40	2,2250	1,16548	,18428
	EXPERIMENTAL		40	1,7750	1,02501	,16207
POST.VOCAB	CONTROL		40	2,3250	1,09515	,17316
	EXPERIMENTAL		40	3,1000	,70892	,11209
PRE.GRAM	CONTROL		40	1,8250	1,10680	,17500
	EXPERIMENTAL		40	2,0250	1,09749	,17353
POST.GRAM	CONTROL		40	1,7000	1,34355	,21243
	EXPERIMENTAL		40	2,8250	1,03497	,16364
PRE.READ	CONTROL		40	4,8500	2,37022	,37476
	EXPERIMENTAL		40	4,9500	2,85505	,45142
POST.READ	CONTROL		40	4,5000	2,69853	,42667
	EXPERIMENTAL		40	7,4250	2,89905	,45838

Tablo 7'de deney sürecinin (YEV uygulamasının) kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülebilir. Deney grubunun ön test puan ortalaması, kelime bilgisinde 1.775, dilbilgisinde 2.025, okuduğunu anlamada 4.950; son test ortalama puanları kelime bilgisinde 3.1, dilbilgisinde 2.825, okuduğunu anlamada 7.425'e yükselmiştir. Bu nedenle, YEV uygulaması, kelime, dil bilgisi ve okuma başarısında olumlu bir değişim göstermektedir. Ayrıca, ortalama puanlar ve standart sapma değerleri okuduğunu anlama bölümünde en yüksek olanıdır ve YEV uygulamasının okuduğunu anlamada daha büyük bir artışa yol açtığını göstermiştir. İlgili durum, İngilizce derslerinde yük dengeleme planı ve YEV'in PUKÖ aracının bir sonucu olabilir.

Tablo 8. Testin kelime kısmı için ortalama puanların varyans analizi.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PRE.VOCAB	Between Groups	4,050	1	4,050	3,362	,071
	Within Groups	93,950	78	1,204		
	Total	98,000	79			
POST.VOCAB	Between Groups	12,012	1	12,012	14,116	,000
	Within Groups	66,375	78	,851		
	Total	78,388	79			

Tablo 8 incelendiğinde, kelime ediniminde deney grubu lehine olumlu bir değişimin olduğu görülmektedir. Tablodaki değerler, son test ve ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olduğunu göstermektedir. ($F = 14.116$; $p < .05$). Kelime öğreniminde YEY uygulamasının başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 9. Testin dilbilgisi kısmı için ortalama puanların varyans analizi.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PRE.GRAM	Between Groups	,800	1	,800	,659	,420
	Within Groups	94,750	78	1,215		
	Total	95,550	79			
POST.GRAM	Between Groups	25,313	1	25,313	17,601	,000
	Within Groups	112,175	78	1,438		
	Total	137,487	79			

Bu çalışmanın bir başka amacı dilbilgisi başarısında olumlu bir değişiklik olup olmadığını incelemektir. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrencilerin son testte başarılarını arttırdıkları ve ön test sonuçlarına göre daha iyi sonuçlar elde ettikleri kolayca gözlemlenebilir. Tablo 9 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, dilbilgisi derslerinde YEY uygulamasının, dilbilgisi sorularında öğrencilerin test puanlarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür ($F = 17.601$; $p < .05$). İlgili deney sürecinin bağımsız değişkende olumlu bir değişime neden olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Testin okuduğunu anlama kısmı için ortalama puanların varyans analizi.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PRE.READ	Between Groups	,200	1	,200	,029	,865
	Within Groups	537,000	78	6,885		
	Total	537,200	79			
POST.READ	Between Groups	171,112	1	171,112	21,816	,000
	Within Groups	611,775	78	7,843		
	Total	782,888	79			

Tablo 10 incelendiğinde, sekizinci sınıf İngilizce derslerinde YEY uygulamasının okuduğunu anlama becerilerini öğrenmede olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($F = 21.816$; $p < .05$). Ayrıca, bu

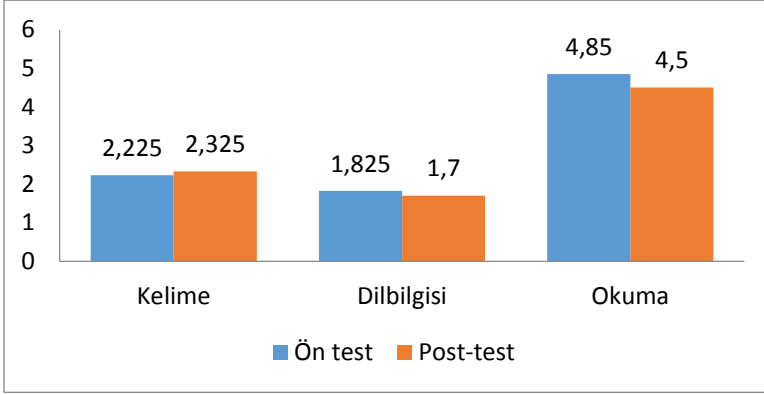
bölümdeki son test puan ortalaması ön testten daha yüksektir ve ilgili durum deney sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu bir değişime neden olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Hem ön test hem de son testten elde edilen veriler tek yönlü ANOVA ile analiz edildiğinde ve ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda, dil öğrenimi adına istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, Yalın sekizinci sınıf İngilizce müfredatının uygulanması dil öğrenimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla YEY uygulaması bağımlı değişken üzerinde başarılı olmuştur. Ayrıca, YEY'in ortaokul bağlamında uygulanmasının Ziskovsky ve Ziskovsky (2010) belirttiği üzere olasıdır.

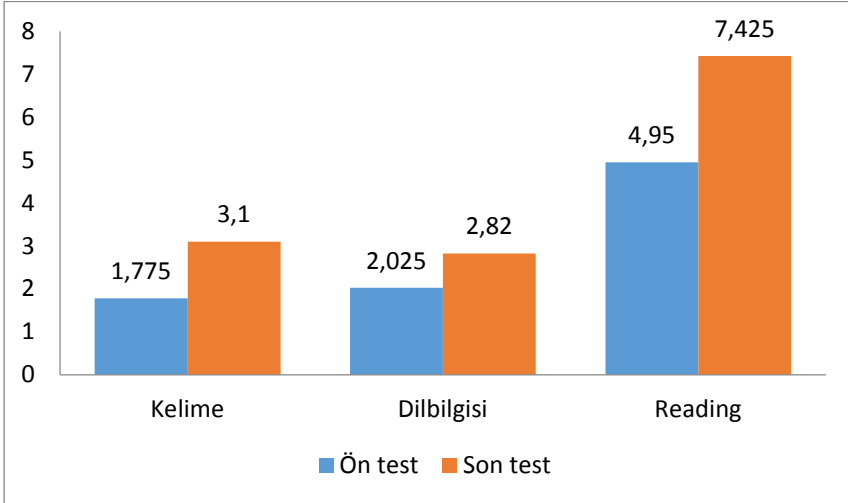
Ayrıca, kontrol grubunun son test puan ortalamalarında da bir artış görmesi beklenilmekteydi çünkü çalışma sürecinde ilgili gruplar geleneksel yöntemlerle yabancı dil eğitimi almışlardır. Buna karşılık, kontrol grubunun ortalama puanlarında bir düşüş yaşanmıştır, çünkü kelime bilgisinde, dilbilgisel öğelerde, okuma metinlerinde ve konu başlıkları gün geçtikçe artmıştır. Bu nedenle, geleneksel yöntemler, son testin gereksinimlerini karşılayamamıştır. Sonuç olarak, Tatikonda'nın (2007) belirttiği üzere, yabancı dil öğretimi, YEY'in okul sürecindeki herkesin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için derslere getirebileceği yeniliklerle desteklenmelidir.

Kontrol grubunun son test puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubu için hemen hemen hiç istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşmenin olmadığı görülebilir. Bununla birlikte, kelime bilgisi gibi bazı bölümlerde ön test ile son test arasında nispeten küçük bir fark vardır. Geleneksel yöntemlerle kelime öğretiminin testin ilgili bölümlerinde bir artış getirdiği açıktır, ancak bütün resim tam tersini söylemektedir. Testin diğer kısımlarındaki başarı düzeyinde (dilbilgisi ve okuduğunu anlama) hafif bir azalma oluşmuştur (Şekil 1).



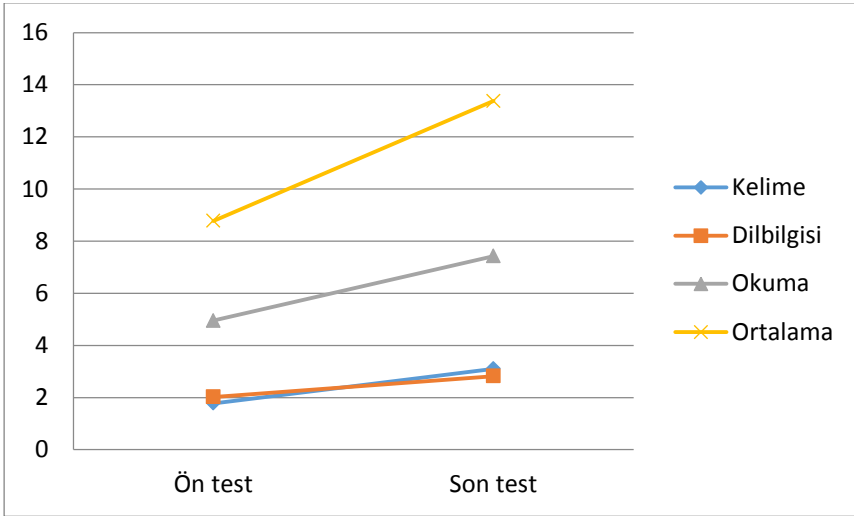
Şekil 1. Ana sınav bölümleri için kontrol grubunun ön test / son test ortalama puanları.

Kontrol grubundan toplanan veriler, dil öğrenimi için ümit verici sonuçlar ortaya koymuştur, çünkü kontrol grubunun puan ortalamalarının tümünde, öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir değişim meydana gelmiştir. Dolayısıyla YEY'in ülke çapındaki sınavlarda elde ettiği başarıyı eğitim bağlamlarına getirdiği yenilikçi ve sürekli gelişim ilkesine dayalı araç ve tekniklerle artırabildiği görülmüştür (Flumerfelt, 2008). Başka bir deyişle, YEY uygulaması yabancı dil öğretimi, dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Şekil 2).



Şekil 2. Ana sınav bölümleri için deney grubunun ön test / son test ortalama notları.

Ayrıca, Şekil 3'te, deney grubundaki YEY uygulamasının getirdiği değişim görselleştirilmektedir. Kelime öğretiminde en önemli iyileşmenin olduğu görülmektedir. Bu değişiklik on farklı tekrara ve YEY'in yük dengeleme planına atfedilebilir (Ziskovsky ve Ziskovsky, 2007). Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark 4,6; testin kelime kısmında 1,325; Okuduğunu anlama kısmında 2,475; Son olarak testin dilbilgisi bölümündeki fark 0,8'dir. Diğer bir deyişle, tüm sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermiştir. Özellikle, okuduğunu anlama kısmında, belirgin bir iyileşme vardır ve bu başarı, kaizen etkinlikleri ve PUKÖ prosedürü ile ilişkili olabilir, çünkü deney sürecinde öğrencilerle kaizen etkinlikleri gerçekleştirilmiştir ve ilgili etkinliklerin sonuçları PUKÖ döngüsü ile hayata geçirilmiştir. Dolayısıyla, okuma derslerinde mükemmellik elde edilmiştir.



Şekil 3. Deney grubunun başarı düzeyindeki değişim.

Bu bölümdeki tüm analizler ve şekiller YEY'in ortaokul bağlamında başarılı olabileceğini göstermiştir. Yalın özellikle iş dünyasında ünlü olsa bile, bu çalışma ile Yalın'ın eğitimde de daha iyi sonuçlar sağlayabileceği görülmüştür. Aslında, yükseköğrenim kurumlarında Yalın konusunda birçok çalışma vardır, ancak ortaokul bağlamında neredeyse hiç çalışma yoktur. Bu çalışma ile YEY'in ortaokul bağlamlarına uygulanabileceği ve diğer eğitim ortamlarında ve iş sektörlerinde olduğu gibi tatmin edici sonuçlar alınabileceği gösterilmiştir (Balzer, 2010).

Yalın esas olarak süreçlerdeki israfların tanımlanması ve ortadan kaldırılması ile ilgilenir ve herhangi bir okulun işlemlerinde çok fazla israf vardır. Öncelikle, Yalın israflardan kurtulur, öğrenme ortamını temizler (5S), müfredatı geliştirir (yük dengeleme) ve son olarak, yeniliği (kaizen etkinlikleri, PUKÖ döngüsü) mükemmelleştirerek sürdürür ve

aynı zamanda maliyetleri minimize eder (Womack & Jones, 2003). Bu çalışmanın bulgularından, YEY'in ortaokul bağlamında daha verimli bir dil öğrenimi sağladığı ve eğitim sistemini ilgili kurumda daha başarılı hale getirdiği görülmüştür.

Bu çalışmada, İngiliz dili öğretimine Yalın uygulamasının oldukça mümkün olduğu ve YEY'in genel olarak yabancı dil üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Aslında, Yalın sadece emreden bir yöntem değildir; bunun yerine, alanda sürekli iyileştirmeyi amaçlayan bir organizasyonel öğrenme yolculuğudur. Yalın'ın İngilizcenin eğitimine getirebileceği yenilikler sayesinde, eğitim sürekli gelişim gerektirdiğinden, ilgili alandaki problemler kolaylıkla çözülebilir. Ayrıca, YEY kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuduğunu anlama öğrenimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Deney grubunun son test sonuçlarının varyans analizi, İngilizce derslerinde LEM uygulaması sayesinde deney grubu adına istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Testin her parçası için; gramer, kelime bilgisi ve okuma olan toplanan verilerin analizleri de aynı istatistiksel işlemlerle gerçekleştirilmiş ve YEY uygulamasının dil öğrenme ve öğretme süreçlerine yaklaşabileceği görülmüştür. Başka bir deyişle, Yalın yabancı dil öğreniminde ve öğretimde gelişme için sınırsız fırsatlar sunabilir (Flumerfelt, 2008). Doğası gereği bu özellikler nedeniyle, Yalın Türk eğitim bağlamları için tamamen uygundur, çünkü bu ülkedeki dil öğretmenlerinin çoğu dil öğrenme aktiviteleri sağlamak için ders kitaplarına bel bağlamaktadır veya sınıflarına yenilik getirmekte zorlanmaktadır, ancak YEY'in yardımıyla sınırlamalar kolayca kaldırılabilir ve yenilikler yabancı dil derslerinde yer alabilir.

Dil sınıflarında YEY uygulamak, keşif amaçlı bir uygulama olarak düşünülebilir çünkü Yalın, kısa vadeli bir deneme ve hata sürecinden ziyade devam eden araştırma fikrini destekler, dolayısıyla YEY'in yabancı dil öğretimine getirdiği faydalar süresiz olarak sürdürülebilir. Diğer bir deyişle, Yalın, sadece iş operasyonları için uygun değildir, aynı zamanda dil eğitimi alanı için de uygundur ve bu çalışma ile kanıtlanmıştır. Aslında, Yalın bazı uygulamaları yükseköğretim kurumlarında görülebilir (Antony, 2014; Carvalho, Lopes, Ramos, Ávila, Bastos, Fonseca & Martens, 2013; Gadre, Cudney, & Corns, 2011; Heinemeier, 2014; Ranky, Kalaba, & Zheng, 2012; Thirkell & Ashman, 2014; Van Til, Sengupta, Flidner, Tracey & Yamada, 2005) ancak bu çalışma, Türk ortaokullarında ve Türkiye'de yapılan ilk çalışmadır ve Yalın'ın hem öğretmen hem de öğrenciler için tatmin edici koşullar ile sonuçlanabileceğini göstermiştir.

Ayrıca, Yalın, süreçlerdeki hataların köklerini araştırarak sorunları çözmeye çalışır; öğrencileri düzeltmeyi amaçlamaz. Türk eğitim bağlamındaki en büyük sorunlardan birinin “alan dışı öğretmenler” olduğu söylenebilir. Bu öğretmenler MEB tarafından işe alınmıştır çünkü İngilizce öğretmenlerine çok büyük ihtiyaç olmuştur. Ülkemizdeki İngiliz dili öğretimini pekiştirmek için, öğretmenlik işinin problem çözme ve pragmatik doğasına kolaylıkla uygulanabilen YEY ile alan dışı öğretmenler bilgilendirilebilir.

Balzer'in (2010) belirttiği gibi, Yalın var olan kaynaklarla daha fazlasını yapmak anlamına gelir. Her yıl milyonlarca Euro İngilizce ders kitapları için harcanmakta ve çoğu yabancı ülkelere ihraç edilmektedir ve bu durum ciddi bir ulusal zenginlik kaybına yol açmaktadır. YEY ülke ölçeğinde bir projede kullanılırsa, eğitim maliyetinde bir azalma olacaktır ve bu ulusal zenginlik gelecek kuşaklar için kullanılabilir. İlgili çalışmada öğrenciler, öğretmen tarafından ekstra ders kitabı almaya zorlanmamıştır. Araştırmacı, yük dengeleme planı ve ilave dil öğrenme materyalleri (PPT'ler, çalışma sayfaları, kelime çalışmaları, videolar, haftalık küçük sınavlar vb.) oluşturmuştur. Diğer bir deyişle, daha az para ve mevcut kaynaklarla, ülke çapındaki sınavlarda YEY'in yardımıyla bir artış sağlanabileceği görülmüştür.

Son olarak, Yalın eğitim sistemindeki sorunlardan muzdarip öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve okul yöneticileri için son derece yararlı olabilir. Ayrıca, YEY'i benimseyerek, eğitim kurumları ana yetkinliklere değerli kaynakları tahsis edebilir ve kullanabilir. YEY bu ülkede yaygınlaşabilir ve Türk eğitim ortamlarında dalga etkisi yaratabilir. Yalın'ı daha iyi bir şekilde anlamak için Yalçın Tılfarlıoğlu (2017) tarafından Yalın eğitim kurumunun şekli oluşturulmuştur (Şekil 4).



Şekil 4. Yalın eğitim kurumu

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yildirim, E. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *SakaryaYayıncılık, Sakarya*, 226.
- Antony, J. (2014). Readiness factors for the Lean Six Sigma journey in the higher education sector. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(2), 257-264.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Asil Yayın Dağıtım.
- Bailey, K. (2001). Action research, teacher research, and classroom research in language teaching. In M. Celce-Murcia(Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp.489-499). New York: Heinle & Heinle.
- Bailey, R. W., Gorch, M., & Arbor, A. (1986). English as a world language. *RELC Journal*, 17(1), 91-96.
- Balzer, W. K. (2010). *Lean higher education: Increasing the value and performance of university processes*. CRC Press.

- Bell, D. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37, 325-336.
- Bechhofer, F., & Paterson, L. (2012). *Principles of research design in the social sciences*. Routledge.
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson.
- Burgess, S., & Head, K. (2005). *How to teach for exams*. Longman.
- Carvalho, C. V., Lopes, M. P., Ramos, A. G., Ávila, P., Bastos, J., Fonseca, L., & Martens, I. (2013, October). Lean learning academy: An innovative framework for Lean Manufacturing training. In *Engineering Education (CISPEE), 2013 1st International Conference of the Portuguese Society for* (pp. 1-5). IEEE.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group.
- Cleary, B. A., & Duncan, S. J. (1997). *Tools and techniques to inspire classroom learning*. ASQC Quality Press.
- Cleary, B. A., & Duncan, S. J. (2008). *Thinking tools for kids: An activity book for classroom learning*. ASQ Quality Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Connell, D. (2005). Brain-based strategies to reach every learner: Surveys, questionnaires, and checklists that help you identify students' strengths-plus engaging brain-based lessons and activities teaching strategies Washington.DC: *Teaching Strategies*.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Bilim Teknik Yayınevi.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge university press.
- Dennis, P. (2007). *Getting the right things done: a leader's guide to planning and execution*. Lean Enterprise Institute.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- DuFour, R., & Eaker, R. (2005). *Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students' achievement*. Solution Tree Press.
- Eaker, R., & DuFour, R. (2015). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Solution Tree Press.
- Ekmekci, F. O. (1999). *Research Manual for Social Sciences*. İstanbul: Sürat Basımevi.
- Ewy, R. (2009). *Stakeholder-driven strategic planning in education: A practical guide for developing and deploying successful long-range plans*. ASQ Quality Press.
- Fitzgerald, R. (2006). *Smart teaching: Using brain research and data to continuously improve learning* (Vol. 1). Asq Press.
- Flumerfelt, S. (2008). Is lean appropriate for schools. *White papers. The Pawley Lean Institute*. <http://www.4oakland.edu>.
- Gadre, A., Cudney, E., & Corns, S. (2011). Model development of a virtual learning environment to enhance lean education. *Procedia Computer Science*, 6, 100-105.
- George, M. L., & George, M. (2003). *Lean six sigma for service* (p. 273). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. Taylor & Francis.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London/New York.
- Hedgcock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *The Modern Language Journal*, 86(3), 299-317.
- Heinemeier, D. C. (2014). Lean Construction Institute: Partners with the Associated Schools of Construction in Support of Construction Education. *International Journal of Construction Education and Research*, 10(4), 238-239.
- Jenkins, L. (2003). *Improving student learning: Applying Deming's quality principles in classrooms*. ASQ Quality Press.
- Jenkins, L. (2013). *Permission to forget: and nine other root causes of America's frustration with education*. ASQ Quality Press.

- Jenkins, L., Roettger, L. O., & Roettger, C. (2007). *Boot camp for leaders in K-12 education: Continuous improvement*. ASQ Quality Press.
- Johnson, K. (1999). *Understanding language teaching: reasoning in action*. New York: Heinle & Heinle.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching 3rd edition*. Oxford university press.
- Lipsey, M. W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research* (Vol. 19). Sage.
- McKay, S. (2006). *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy, J. & Byrd, P. (2001). *Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill/Contemporary.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pishghadam, R., & Mirzaee, A. (2008). English language teaching in postmodern era. *TELL*, 2(7), 89-109.
- Ranky, P. G., Kalaba, O., & Zheng, Y. (2012, May). Sustainable lean six-sigma green engineering system design educational challenges and interactive multimedia solutions. In *Sustainable Systems and Technology (ISSST), 2012 IEEE International Symposium on* (pp. 1-6). IEEE.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approach and methods in language teaching: A description and analysis. *Cambridge, London: Cambridge University*.
- Tatikonda, L. (2007). Applying Lean Principles to Design, Teach and Assess Courses, *Management Accounting Quarterly Spring*, 8(3), 27-29.

- Thirkell, E., & Ashman, I. (2014). Lean towards learning: Connecting lean thinking and human resource management in UK higher education. *The International Journal of Human Resource Management* 25(21), 2957-2977.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi: SPSS 10.0-12.0 for windows*. Detay Yayıncılık.
- Van Til, R., Sengupta, S., Flidner, G., Tracey, M., & Yamada, K. (2005, October). Teaching lean manufacturing principles using an interdisciplinary project featuring industrial/academic cooperation. In *Frontiers in Education, 2005. FIE'05. Proceedings 35th Annual Conference* (pp. S2J-28). IEEE.
- Womack, J. P., & Jones, D. T. (2010). *Lean thinking: banish waste and create wealth in your corporation*. Simon and Schuster.
- Yalçın Tılfarlıoğlu, F. (2017). A new method in education: Lean. *Electronic Turkish Studies*, 12(6).
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Zimmerman, W. J. (1991). Kaizen: the search for quality. *The Journal of Continuing Higher Education*, 39(3), 7-10.
- Ziskovsky, B., & Ziskovsky, J. (2010). *Optimizing Student Learning: A Lean Systems Approach to Improving K-12 Education*. ASQ Quality Press

DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SAYILARA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI

Canselin BALTACI* & Perihan DİNÇ ARTUT**

ÖZ

Bu araştırma, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılara, üslü sayılara, köklü sayılara ve bu sayılarla yapılan işlemlere nasıl yaklaştıkları ve hangi hataları yaptıklarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Araştırma nitel araştırma desenine göre modellenmiştir. Çalışma grubunu Türkiye'nin güney bölgesinde bulunan bir ilçenin anadolu lisesine devam eden 15 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler matematik öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda 5' i iyi düzey, 5' i orta düzey ve 5' i de düşük düzeyde matematik başarısına sahip olacak şekilde belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak rasyonel, üslü ve köklü sayılardan oluşan 27 sorunun yer aldığı bir soru seti kullanılmıştır. Bu soru seti her bir öğrenciye tek tek uygulanmıştır. Her bir soruya verdikleri cevaplar kaydedilmiştir. Her bir soruya verilen cevaba ilişkin "bu şekilde düşünmenin nedeni açıklayabilir misin" sorusu yöneltilerek alınan cevaplar kaydedilmiştir. Bu şekilde toplanan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Bulguların sunumunda katılımcıların kimliklerini açık etmemek için kodlar kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen ilk bulgular öğrencilerin çoğunlukla yaptıkları çözüme ilişkin açıklama olarak "çünkü kural böyle" ifadesini kullandıkları görülmüştür. Daha çok üslü sayılarla ilgili hatalar yaptıkları ve sayılarla ilgili bazı özel durumları bütün sayılara genelleme hatası yaptıkları da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, Sayı kavramı, Üslü sayılar, Köklü sayılar, Rasyonel sayılar

Giriş

Eğitim, bilimin temelini oluşturmaktadır. Matematik eğitimi, birçok bilimin temelindedir. İnsanlar farkında olarak ya da olmayarak matematiği kullanmışlardır. Matematik bilimi insanların ihtiyaçları sonucunda ortaya çıkmıştır. Matematik eğitimi, problemleri akıl yürüterek çözebilen, irdeleyen, düşünen, akıl yürüten bireyler oluşturmayı hedeflemiştir. Bu nedenle matematik eğitimi oldukça önemlidir (Ercan, 2010).

* Yüksek lisans öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. E-mail: canselinbaltali@gmail.com

** (Prof. Dr.); Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. E-mail: artut@cu.edu.tr

Ortaöğretim, öğrencilerin ilköğretimde öğrendikleri matematik bilgilerini birikimli olarak geliştirdikleri bölümdür. Bu düzeydeki öğrencilerin gelişimsel açıdan soyut kavramları daha kolay öğrenebilmeleri beklenmektedir.

Kavramlar, nesnelerin ve olayların ortak özelliklerini kapsayanların ortak bir ad altında toplanmasını ifade eder (TDK, 2010). Matematik, başlı başına evrensel bir dil olduğundan matematiksel kavramlar vardır ve matematik eğitimi yapılırken bu kavramların tam ve doğru anlaşılması matematiğin anlaşılması açısından önemlidir (İşgüden, 2008).

Matematikte sayının tanımı asırlar içerisinde; doğal sayıları, sayma sayıları, tamsayıları, rasyonel sayıları, irrasyonel sayıları, reel sayıları ve kompleks sayıları kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2014, s.444).

Rasyonel sayılar, üslü sayılar ve köklü sayılar konularında öğrenciler sıkça zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu konular matematiğin ve diğer disiplinlerin birçok alanında kullanılıyor olmasına rağmen genellikle öğrenciler tarafından günlük hayatla ilgisi olmayan, zor, gereksiz ve karışık işlemler ve kavramlar olarak tanımlanmaktadır (Şenay, 2002). Bu olumsuz yargıların sebebi bahsedilen konuların günlük hayatta sıkça kullanılmaması ve öğrencilerin gözünde soyut kalması olabilir. Bu güçlükler, genellikle rasyonel, üslü ve köklü sayı duyusunun oluşmamasından ve doğal sayılar ve tam sayılarda geçerli olan tüm kuralların rasyonel, üslü ve köklü sayılara genellenebileceği yanılgısından kaynaklanabilir (Duatpe-Paksu, 2008).

Ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak üzere yapılan literatür taramasında öğrencilerin tamsayılar, doğal sayılar, üslü sayılar, köklü sayılar ve rasyonel sayılarla ilgili dört işlem çalışmalarına, kavramlarla ilgili yaşadıkları zorluklara ve bu konularda yaptıkları hataların giderilebilmesi için yapılabilecek ders programlarına ilişkin ilgili araştırmalara rastlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma matematikte kavramlarla ilgili araştırmalara temel oluşturması açısından önemlidir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin üslü sayılar, köklü sayılar ve rasyonel sayılar konularında üçünün birlikte ele alındığı, bu sayılarla ilgili temel bilgilerin ve yapılan olası hataların araştırıldığı nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

ÇALIŞMA

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin rasyonel sayı, üslü sayı ve köklü sayılar ve işlemlerle ilgili yaptıkları hataları öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılara, üslü sayılara, köklü sayılara ve bu sayılarla yapılan işlemlere nasıl yaklaştıkları ve hangi hataları yaptıklarını belirlemek amacıyla yapılmış nitel araştırma desenine göre modellenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Türkiye'nin güney bölgesinde bulunan bir ilçenin bir Anadolu lisesine devam eden 15 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler matematik öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda 5' i iyi düzeyde matematik başarısına, 5' i orta düzey matematik başarısına ve 5' i de düşük düzeyde matematik başarısına sahip olacak şekilde belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin 7 si erkek 8 i kız öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak rasyonel, üslü ve köklü sayılar ve bu sayılarla ilgili işlemlerden oluşan 27 madde ve bu maddelerin bazılarında yer alan alt maddelerle birlikte 43 sorunun yer aldığı bir soru seti kullanılmıştır. Bu soru setinin 13 maddesi rasyonel sayılarla ilgili, 23 maddesi üslü sayılarla ilgili ve 7 maddesi de köklü sayılarla ilgilidir. Hazırlanan test üç matematik öğretmeni ve matematik eğitimi alanında bir uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda testin ölçmeyi hedeflediği davranışlar yönüyle kapsam geçerliliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin Toplanması

Görüşme

Bu soru seti her bir öğrenciye tek tek uygulanmıştır. Her bir soruya verdikleri cevaplar kaydedilmiştir. Her bir soruya verilen cevaba ilişkin "bu şekilde düşünmenin nedeni açıklayabilir misin" sorusu yöneltilerek alınan cevaplar kaydedilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Görüşme sonuçları görüşme formuna kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracından elde edilen veriler, betimsel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenci çözümlerinden elde edilen sonuçlar frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri tablo olarak verilmiştir. Öğrenci görüşleri ve yaptıkları hatalara ilişkin nitel analiz sonuçlarından elde edilen kodlar ve temalar da tablo olarak sunulmuştur. Öğrenci görüşlerine ilişkin örnek alıntılara da yer verilmiştir. Örnek alıntılarının sunumunda katılımcı öğrencilerin kimliklerini açıklamamak için yapılan görüşme sırası ve cinsiyet dikkate alınarak kodlar kullanılmıştır. Örneğin E1 kodu görüşülen birinci erkek öğrenciyi, K2 kodu ise kız öğrenci ve ikinci görüşülen öğrenci anlamında kullanılmıştır.

BULGULAR

Görüşme formundan elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Veriler, cinsiyet ve başarı düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilmiştir.

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sayılara ilişkin soru setindeki cevapları incelenmiş ve her soru maddesi için 15, toplamda (15x43=) 645 cevaba ulaşılmıştır. Elde edilen cevaplardan öğrencilerin başarı yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplanan frekanas ve yüzdeler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Soru Setindeki Cevaplarına Göre Genel Dağılımı

Öğrenci Sayısı	Doğru		Yanlış		Boş	
	f	%	f	%	f	%
15	344	53,33	178	27,61	123	19,06

Tablo 1 incelendiğinde dokuzuncu sınıf öğrencilerinin soru setine verdikleri cevapların %53,33’ü (344) doğru cevap, %27,61’i (178) yanlış cevap ve %19,06’sı (123) boş bıraktığı görülmüştür. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin başarılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de soru setine göre verilen cevaplarda öğrencilerin cinsiyete göre aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Sayı Kavramı Aritmetik Ortalamaları

Cinsiyet	N	A.O
Kız	8	26,63

Erkek	7	18,71
TOPLAM	15	22,93

Tablo 2 incelendiğinde soru setinde bulunan toplam 43 maddeye verilen cevaplara göre tüm öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 22,93 olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından daha fazla olduğu görülmektedir. Soru setindeki maddeler göz önüne alındığından öğrencilerin sayılara ilişkin yaklaşımlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te soru setine verilen cevaplara göre öğrencilerin başarı düzeyine göre aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 3: Başarı Düzeyine Göre Sayı Kavramı Aritmetik Ortalamaları

Başarı düzeyi	N	A.O
İyi	5	29
Orta	5	22,6
Düşük	5	17,2
TOPLAM	15	22,93

Tablo 3 incelendiğinde soru setinde bulunan maddelere göre matematik başarısı iyi olan öğrencilerin daha fazla doğru yaptıkları ve tüm öğrencilerin başarılarının aritmetik ortalamasından daha fazla düzeyde başarılı oldukları, matematik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin, tüm öğrencilerin başarısına yakın olduğu ve matematik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin tüm öğrencilerin başarılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Hatalı cevap veren öğrencilerin “Bu şekilde düşünmenin nedeni açıklayabilir misin?” sorusuna verdikleri cevaplar 2 kategoride kodlanmıştır. Öğrencilerin bazıları “dikkatsizlik yapmışım” veya “işlem hatası yapmışım” diye yanıtlamıştır. Bu ifadeler “Basit hata” şeklinde kodlanmıştır. Bazıları ise yorum getirilmeden sadece “çünkü kural böyle” ifadesini kullanmışlardır. Bu ifadeler de “Kural böyledir” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 4'te öğrencilerin soru setindeki rasyonel, üslü ve köklü sayılara verdikleri cevaplarının toplam frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4: Yapılan Açıklamaların Rasyonel, Üslü ve Köklü Sayılara Göre Dağılımı

Sayılar		Basit	hata	Kural	böyledir	Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Rasyonel	sayılar	2	3,92	49	96,08	51	100
Üslü	sayılar	18	17,48	85	82,52	103	100
Köklü	sayılar	3	12,5	21	87,5	24	100
Toplam		23	100	155	100	178	100

Tablo 4 incelendiğinde “kural böyledir” açıklamaları her sayı çeşidi için “basit hata”dan daha fazladır. Ayrıca rasyonel sayılarla ilgili “kural böyledir” açıklamaları üslü sayılar ve köklü sayılardan daha fazladır.

Öğrencilerin yaygın olarak yapmış oldukları hatalara ilişkin temalar ve kodlar Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin yaygın olarak yapmış oldukları hatalara ilişkin temalar ve kodlar

Kategoriler	Alt kategoriler	f	%
Rasyonel sayılar	0 özel durumu	13	86,6
	Yoğunluk	15	100
Üslü sayılar	0 özel durumu	14	93,3
	Negatif üs	9	60
	Sıralama	12	80
	İşlem	7	46,6
Köklü sayılar	Sayı doğrusunda gösterme	10	66,6
	Tahmini değer	5	33,3

Tablo 5 incelendiğinde üç kategori olduğu görülmektedir. Bu kategorilere ilişkin bulgular rasyonel sayılar konusundaki yaygın yanlışlar, üslü sayılar konusundaki yaygın yanlışlar ve köklü sayılar konusundaki yaygın yanlışlar olarak ele alınıp sunulmuştur.

Rasyonel Sayılar Konusundaki Yaygın Yanlışlar:

“Rasyonel sayılar” katagorisi, “0 özel durumu”, “yoğunluk” ve “işlem” alt kategorileri altında incelenmiştir.

Tablo 5’ incelendiğinde öğrencilerin %86,6’sının te “0 özel durumu” alt kategorisine yönelik hata yaptığı görülmüştür. Öğrenciler ile yapılan bazı görüşmelere göre öğrencilerin “0 özel durumu” nu ya aşırı genelleme hatasına düştükleri ya da ezberleyerek öğrenmiş olduklarından karıştırdıklarını vurgulamışlardır. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Sayının sıfıra (0) bölümü sıfıra (0) eşittir. Aynı şekilde sıfırın (0) sayıya bölümü de sıfıra (0) eşittir. Çünkü rasyonel sayılarda hem sayı 0 a bölünürse hem de 0 sayıya bölünürse sonuç hep 0 çıkar” (E2).

“Sayının sıfıra (0) bölümü tanımsızdır. Ayrıca sıfırın (0) sayıya bölümü ise bir (1) dir. Çünkü kural bu şekildedir” (K15).

“Sayıyı sıfıra (0) bölersek sonuç sıfır (0) olur. Sıfırı (0) sayıya bölersek sonuç belirsizdir” (K10).

“Yoğunluk” alt katagorisine yönelik öğrenci cevapları tablo 5 de incelendiğinde %100’ünün (15) yanlış yaptığı görülmüştür. Öğrenciler, ondalık olarak verilen iki sayı arasında başka sayı bulunmadığını ifade etmişlerdir, virgülden sonra yazılan sıfırların geçersiz olduğunu düşünmedikleri, rasyonel sayı şeklinde verilen iki sayı arasında ya başka bir sayı olmadığını ya da bir kez genişleterek sayı aradıklarını ancak daha fazla genişletmedikleri görülmüştür.

“8,9 ile 8,15 arasında bulunan sayılar 8,10 – 8,11 – 8,12 – 8,13 – 8,14 dir. 3,49 ile 3,50 arasında başka sayı yoktur çünkü bu sayılar art arda gelir. $\frac{1}{3}$ ile $\frac{2}{3}$ arasında başka bir sayı bulunamaz çünkü bu sayılar arka arkadadır. $\frac{1}{8}$ ile $\frac{1}{9}$ arasında buçuklu bir sayı olabilir” (K7).

“8,9 ile 8,15 sayıları arasında 8,10 olabilir. Çünkü virgülden sonra 9 ile 15 var o halde 9 ile 15 arasındaki sayılar olabilir. 3,49 ile 3,50 arasında sayı bulunmaz çünkü 49 dan sonra 50 gelir arada başka sayı yoktur. $\frac{1}{3}$ ile $\frac{2}{3}$ arasında $\frac{1,5}{3}$ sayısı olabilir. $\frac{1}{8}$ ile $\frac{1}{9}$ sayılarını paydaları aynı olacak şekilde genişletirsek . $\frac{9}{72}$ ile $\frac{8}{72}$ sayılarını elde ederiz. Bu iki sayı arasında $\frac{8,5}{72}$ sayısı bulunabilir” (E14).

Üslü Sayılar Konusundaki Yaygın Yanlışlar

“Üslü sayılar” kategorisi, “0 özel durumu”, “negatif üs”, “sıralama” ve “işlem” alt kategorilerinde incelenmiştir.

“0 özel durumu” alt kategorisine yönelik öğrenci cevapları tablo 5 de incelendiğinde, öğrencilerin %93,3’ünün (14) hata yaptığı görülmüştür.

Öğrencilerle yapılan görüşmelere göre öğrencilerin “0 özel durumu” nu ya aşırı genelleme hatasına düştükleri ya da ezber yaparak öğrenmiş olduklarından karıştırdıklarını vurgulamışlardır.

“ $0^0 = 0$ dir. $2^0 = 1$ dir. Çünkü kural bu şekildedir. 0 hariç bütün sayıların 0. Kuvveti hep bir (1) dir” (K5).

“ $0^0 = 1$ dir. $2^0 = 1$ dir. Çünkü bütün sayıların 0. Kuvveti bir (1) dir” (E12)

Tablo 5’ te “Negatif üs” alt kategorisine yönelik öğrenci cevapları de incelendiğinde, öğrencilerin %60’ının (9) hata yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelere göre öğrencilerin üslü sayıyı bulurken üs çiftse sayıyı pozitif, üs tekse sayıyı negatif bulma yanılığısına düştükleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise üssün negatifliğini hiç dikkate almadan taban negatifmiş gibi işlem yaptıkları görülmüştür. Ya da üslü sayıyı bulup sayının önüne eksi işareti yazmışlardır. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

“ $(2)^{-5} = -32$ dir. 2 yi 5 kez çarptım sonra da -5 olduğu için önüne eksi yazdım. Çünkü bu sorular bu şekilde çözülüyor” (E3).

“ $5^{-2} = 25$ dir. Çünkü -5 ile -5 çarparsak +25 olur. Eksi işaretinin tabanda değil de üs de olması fark etmez” (K15).

“ $(-3)^{-2} = 9$ dur. Çünkü üs çift olduğundan sayı pozitif çıkar. $(-4)^{-3} = -64$ dir. Çünkü üs tek olduğu için sayı negatiftir” (E14).

Tablo 5 te “Sıralama” alt kategorisine yönelik öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin %80’inin (12) hata yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin üslü sayılarda sıralama yaparken öncelikle sayıların değerlerini buldukları görülmüştür. Ancak sayıların değerleri yanlış bulunduğu zaman sıralama soruları da yanlış çözülmüş olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin üssün üssü ile üslü sayının üssü arasındaki farkı görmedikleri ikisinde de aynı işlemi yaptıkları görülmüştür. Buna ilişkin bazı örnek sorular ve bu sorular öğrencilerin çözümleri ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Örnek1:

“ $a = (2^3)^2$, $b = (3^2)^3$, $c =$

3^{3^2} sayılarını küçükten büyüğe sıralayınız.” sorusuna ilişkin bir öğrencinin cevabı ve açıklamaları aşağıdaki gibidir.

“ $a = (2^3)^2 = 2^6$ dir. Çünkü üs olan 2 ve 3 sayıları çarpılarak tek bir üs olarak 6 yazılabilir. $b = (3^2)^3 = 3^6$ dir. Nedeni yine üs olan 2 ve 3 sayılarının çarpılarak tek bir üs olarak yazılabilesidir. $c = 3^{3^2} = 3^6$

dir. Yine 3 ve 2 çarpılarak bulunmuştur. Bu durumda en küçük a , b ve c sayıları ise eşittir” (K8).

Örnek2:

“ $(-10)^2, 4^3, (-2)^5, -3^4$ sayılarını küçükten büyüğe sıralayınız.” sorusuna ilişkin bir öğrencinin cevabı ve açıklamaları aşağıdaki gibidir.

“100, 64, -32, 81 sayılarına eşittir. Doğal olarak $-32 < 64 < 81 < 100$ olarak sonuca ulaşılır. Üs çift olduğundan sonuç pozitif $-3^4 = 81$ dir” (K7).

Tablo 5’te “İşlem” alt kategorisine yönelik öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin %46,6’sının (7) hata yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin üssü negatif olan üslü sayıları rasyonel sayılara çevirdikten sonra toplama işlemi yaparken payda eşitlemek yerine paydaları topladıkları, aynı olan payı ise yazdıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra 20 tane 4 ün toplamını bulurken yaptıkları işlemle 10 tane 5 i çarparken yaptıkları işlem aynıdır. Ya da bunun tam tersi olarak iki sorunun da cevabını üslü olarak ifade eden öğrenciler de vardı. Ayrıca ortak çarpan parantezine almak yerine üslü sayılarda çarpma işlemi için kullandıkları kuralı aşırı genelleme yaparak üslü ifadelerde tabanları aynı olan sayıları toplarken de kullanmışlardır. Buna ilişkin bazı örnek sorular ve bu sorular öğrencilerin çözümleri ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Örnek1:

“ $a = -2, b =$

-3 olduğuna göre $a^b + b^a$ işleminin sonucu kaçtır? sorusuna ilişkin bir öğrencinin cevabı ve açıklamaları aşağıdaki gibidir.

Bu sorunun çözümü $(-2)^{-3} + (-3)^{-2} = -\frac{1}{8} + \frac{1}{9} = \frac{1}{1}$ dir. Çünkü paylar aynı ben de 9 dan 8 i çıkararak paydaya yazdım” (K7).

Örnek 2: “ $\underbrace{4 + 4 + 4 + \dots + 4}_{20 \text{ tane}} = ?$ sorusuna ilişkin iki öğrencinin cevabı ve açıklamaları aşağıdaki gibidir.

“ $\underbrace{4 + 4 + 4 + \dots + 4}_{20 \text{ tane}} = ?$ Sorusunun çözümünde 20 ile 4 ü çarparak sonucu 80 buluruz. “ $\underbrace{5.5.5. \dots .5}_{10 \text{ tane}} = ?$ Sorusunda da yine 10 ile 5 i çarparak sonucu 50 buluruz. Arada toplama ve çarpma işlemi olması sonucu değiştirmez” (E6).

“ $\underbrace{4 + 4 + 4 + \dots + 4}_{20 \text{ tane}} = ?$ Sorusunun cevabı 4^{20} dir. “ $\underbrace{5.5.5. \dots .5}_{10 \text{ tane}} = ?$ Sorusunda da cevabı 5^{10} dur. Arada toplama ve çarpma işlemi olması sonucu değiştirmez” (E12).

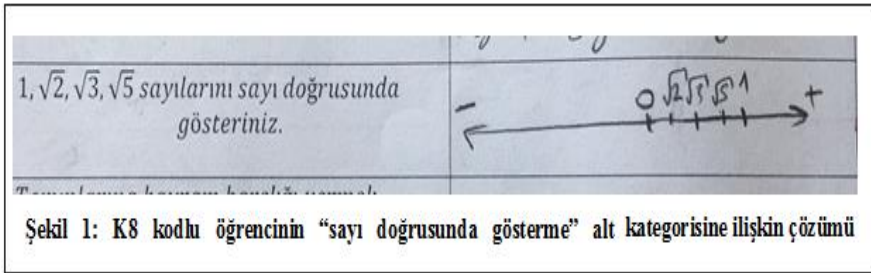
Örnek 3: “ $2^{10} + 2^{11} = ?$ ” sorusuna ilişkin bir öğrencinin cevabı ve açıklamaları aşağıdaki gibidir.

“ $2^{10} + 2^{11} = ?$ Sorusunun cevabı tabanlar aynı olduğu için üsler toplanır. Yani cevap 2^{21} dir” (E3).

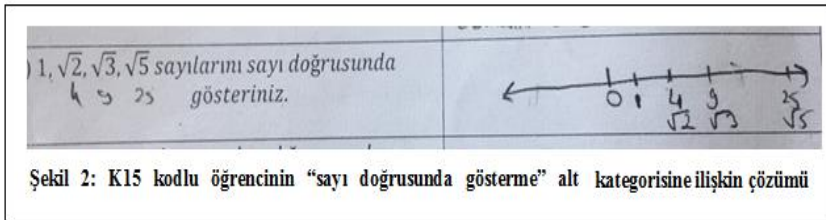
Köklü Sayılar Konusundaki Yaygın Yanlışlar

“Köklü sayılar” katagorisi, “sayı doğrusunda gösterme” ve “tahmini değer” alt kategorilerinde incelenmiştir.

“Sayı doğrusunda gösterme” alt kategorisine yönelik öğrenci cevapları tablo 5 de incelendiğinde öğrencilerin %66,6’sının (10) hata yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin köklü sayıların sayı doğrusunda 0 ile 1 sayıları arasında olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise köklü sayıların karelerini sayı doğrusunda yerleştirebildikleri görülmüştür. Buna ilişkin bazı örnek çözümler (Şekil 1 ve Şekil 2) ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 1 deki çözümü yapan K8 kodlu öğrencinin bu çözüme ilişkin açıklaması “Çünkü köklü sayılar 0 ile 1 sayıları arasında yer alır. Kural böyledir” (K8).” biçimindedir.



Şekil 2 deki çözümü yapan K15 kodlu öğrencinin bu çözüme ilişkin açıklaması “Çünkü, $\sqrt{2} = 4$, $\sqrt{3} = 9$, $\sqrt{5} = 25$ e eşittir. Bu yüzden 1, 4, 9 ve 25 i sayı doğrusunda göstermek yeterlidir” (K15).” biçimindedir.

Tablo 5 incelendiğinde “Tahmini değer” alt kategorisine yönelik öğrencilerin %33,3’ünün (5) hata yaptığı görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin köklü sayıların değeri küçükse hangi iki tamsayı arasında olduğunu tahmin edebildikleri ancak köklü sayı büyüdükçe tahminde zorlandıkları görülmüştür. Buna ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıda verilmiştir.

“ $\sqrt{132}$ sayısına en yakın tam sayı değerini bulmak için öncelikle 132 sayısının hangi iki tam kare sayı arasında olduğunu bulmamız gerekiyor. Buradan 132 sayısı 121 ile 144 sayıları arasındadır. Şimdi de hepsinin karekökünü almamız gerekiyor. Böylece 11 ile 12 arasındadır. $\sqrt{132}$ sayısı 12 ye daha yakındır. Çünkü kural böyle büyük olan sayıyı alırız hep” (K15).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Adana ili Ceyhan ilçesinde MEB’e bağlı bir anadolu lisesinin 9. Sınıfında eğitimine devam eden 15 öğrenci ile yapılan araştırmada, rasyonel sayılar, üslü sayılar ve köklü sayılar ve işlemlerle ilgili yaptıkları hataları öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin rasyonel sayılar, üslü sayılar ve köklü sayılarla ilgili hatalara sahip oldukları, konu ile ilgili kavramsal yapıları anlamayı geliştiremedikleri görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularına göre 9. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları hatalar;

-Rasyonel sayılarda sıfırın pay ve paydada olduğunda sonucu ifade edememe, özellikle sıfırın paydada olduğunda sonucun tanımsız olduğuna dair yorum yapamama,

-Ondalık kesirlerde virgülden sonra sıfır yazamama ve iki ondalık sayı arasında başka ondalık sayı yazamama,

-Payları eşit rasyonel sayıya dönüştürdükleri üslü sayılarda toplama işlemi yaparken payda eşitlemek yerine tıpkı doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemi yapar gibi paydaları topladıkları ya da çıkardıkları,

-Üslü ifadelerde sıfırın tabanda ve üs de olduğu durumlarda sonucu ifade edememe, özellikle hem tabanda hem de üs de sıfır varken sonucun belirsiz olduğuna dair yorum yapamama,

-Üslü ifadelerde üs negatif sayı olduğunda sayının payı ve paydasının yer değiştireceğini bilememe,

-Üslü ifadelerde iki üslü sayının arasındaki toplama işlemi çarpma işlemi gibi görüp işlem yaptıkları, ortak çarpan parantezine almadıkları,

-Köklü sayılarda sıralama yaparken bütün köklü sayıların 0 ile 1 sayıları arasında olduğunu düşündükleri,

-Köklü sayılarda tahmini değer bulurken sayı büyüdükçe zorlandıkları görülmüştür.

ÖNERİLER

1) Bu araştırma 9. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı sınıf düzeyinden öğrencilerle yapılarak yapılan hatalar incelenebilir.

2) Bu araştırma nitel olarak yapılmıştır. Örneklem büyütülerek hem nitel hem de nicel bir çalışma yapılabilir.

3) Bu çalışmada rasyonel sayılar, üslü sayılar ve köklü sayılara ilişkin maddeler oluşturulurken bileşenlere yönelik eşit sayıda maddeler oluşturularak konulara ilişkin daha detaylı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S., & Halıcıoğlu, S. (2014).

Temel matematik kavramlarının künyesi. Ankara: Gazi Kitabevi.

Duatepe-Paksu, A. (2008). “Üslü ve köklü sayılardaki öğrenme güçlükleri”, Özmantar, M. F. ve Akkoç, H. (Eds): Matematiksel kavram yanlışları ve çözüm önerileri. Pegem Akademi, Ankara, 9-39.

Ercan, B. (2010), “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Tam Sayı Kavramı İle İlgili Bilgilerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

İşgüden, E. (2008), “7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Tam Sayılar Konusunda Karşılaştıkları Güçlükler”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şenay, C. S., (2002), “Üslü ve Köklü Sayıların Öğretiminde Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar Ve Yanlışlar Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

TDK. (2010) Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETMENİ İSTİHDAM POLİTİKALARI

Foreign Language Teacher Employment Policies in Turkey

Erdinç ASLAN* & Orhan KOCAMAN**

ÖZ

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin kalitesi her zaman tartışılmış ve tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışmanın merkezinde ise yabancı dil öğretmenlerinin nitelikleri yer almaktadır. Bugün her ne kadar Türkiye’de birinci yabancı dil İngilizce’nin yanında ikinci yabancı dil olarak Almanca, Fransızca, Rusça gibi diller öğretilse de tartışmanın esasını birinci yabancı dil İngilizce öğretmeni istihdamı oluşturmaktadır. Yakın zamana kadar yabancı dil öğretmeni temininde sıkıntılar yaşayan Milli Eğitim Bakanlığı, bu sıkıntıları uyguladığı farklı yöntemlerle aşmaya çalışmıştır. Günümüzde İngilizce bölümlerinden ve İngilizce öğretmeni yetiştiren lisans programlarından mezun olanlar İngilizce öğretmeni olarak atanmaktadır. Fakat son 20-25 yıllık sürece baktığımızda alan dışından da İngilizce öğretmeni atandığını görmekteyiz. Yüzde yüz yabancı dille eğitim yapan eğitim fakültesi mezunları, Almanca ve Fransızca bölümlerinden mezun olup belli kredide İngilizce kursu alanlar, merkezi yabancı dil sınavlarından B (80) ve üzeri puan alan eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunları İngilizce öğretmenliğine kaynak teşkil etmiştir. Bunun yanı sıra Açıköğretim Fakültesi bünyesinde İngilizce Öğretmenliği programı açılmış ve belli bir dönem devam eden bu programdan mezun olanlar da İngilizce öğretmeni olarak atanmıştır. Atılan bu adımlar yabancı dil öğretmenlerinin niteliği tartışmasını da alevlendirmiştir. Nitekim atanmış öğretmenlerin ne kadar başarılı olduklarını veya verimli olup olmadıklarını denetleyen herhangi bir mekanizma bulunmamaktadır. Ancak öğretmen yeterliliklerini konu edinen akademik çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada izlenen bu istihdam politikaları yabancı dil eğitiminde başarı elde eden ülkelerin uyguladığı istihdam politikaları ile karşılaştırılarak irdelenmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğretmeni istihdamına yönelik çeşitli öneriler getirilerek niteliklerin artırılmasına katkı sunulmaya çalışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretmeni, istihdam politikaları, öğretmen yeterliliği,

* (Dr. Öğr. Üyesi); Marmara Üniversitesi, erdinc.aslan@marmara.edu.tr

** (Dr. Öğr. Üyesi); Sakarya Üniversitesi, okocaman@sakarya.edu.tr

ABSTRACT

The quality of foreign language education in Turkey always continue to be discussed and debated. At the centre of this discussion is the qualifications of foreign language teachers. Today in Turkey, although German, French and Russian are taught as a second foreign language besides the first foreign language of English, the employment of the first foreign language teacher of English constitutes the basis for the discussion. Until recently, the Ministry of National Education, which is experiencing difficulties in providing foreign language teachers, has tried to overcome these difficulties with different methods. Today, the graduates of English Departments and the graduates of English Language Teaching programs are appointed as English teachers. However, when we look at the last 20-25 years, we see that English teachers are being appointed from outside the field of study. The graduates of Education faculties the medium of instruction of which is only English, the graduates of German and French departments who attended English courses for a certain credit and the graduates of Education Faculty and Faculty of Arts and Sciences who scored level B (80) or over in the central foreign language exams constitute the source of English Language teaching. Besides, the Open Education Faculty English Teaching Program was opened which functioned for a certain time, and those who graduated from this program were also appointed as English teachers. These steps also sparked debate on the quality of foreign language teachers. As a matter of fact, there are no mechanisms to control to what extent the appointed teachers are successful or whether they are productive or not. However, there are academic studies on teacher competencies. In this study, the methods of these employment policies are compared with the employment policies applied by countries that have succeeded in foreign language education. In addition, various proposals for foreign language teacher employment have been introduced to contribute to the enhancement of qualifications.

Keywords: Foreign language teacher, employment policies, teacher competence.

1. Giriş

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin kalitesi her zaman tartışılmış ve tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışmanın merkezinde ise yabancı dil öğretmenlerinin gerek nitelikleri yer almaktadır. Öğretmen niteliklerine etki eden en önemli faktörlerin başında ise uygulanan farklı istihdam yöntemleri gelmektedir. Bugün her ne kadar Türkiye’de birinci yabancı dil İngilizce’nin yanında ikinci yabancı dil olarak Almanca, Fransızca,

Rusça gibi diller öğretilse de tartışmanın esasını birinci yabancı dil İngilizce öğretmeni istihdamı oluşturmaktadır. Yakın zamana kadar yabancı dil öğretmeni temininde sıkıntılar yaşayan Milli Eğitim Bakanlığı, bu sıkıntıları uyguladığı farklı yöntemlerle aşmaya çalışmıştır.

Türkiye’de son 20- 25 yıllık sürece baktığımızda farklı yöntemlerle İngilizce öğretmeni alımına gidildiği görülmektedir. Öncelikli olarak İngilizce bölümlerinden ve İngilizce öğretmeni yetiştiren lisans programlarından mezun olanların İngilizce öğretmeni olarak atandığını belirtmek gerekir. Bunun yanında alternatif istihdam yöntemlerine de başvurulmaktadır. Yüzde yüz yabancı dille eğitim yapan eğitim fakültesi mezunları, Almanca ve Fransızca bölümlerinden mezun olup belli kredide İngilizce kursu alanlar, merkezi yabancı dil sınavlarından B (80) ve üzeri puan alan eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunları İngilizce öğretmenliğine alternatif olarak kaynak teşkil etmişlerdir. Ayrıca Açıköğretim Fakültesi bünyesinde İngilizce Öğretmenliği programı açılmış ve belli bir dönem devam eden bu programdan mezun olanlar da İngilizce öğretmeni olarak istihdam edilmiştir.

Geçmişte olduğu gibi hâlihazırda Eğitim Fakültesi mezunu olanların dışında İngilizce öğretmenliğine kaynak teşkil eden Fen Edebiyat Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel Bilimler Fakültesi, İnsani Bilimler Fakültesi gibi fakültelerin bünyesinde yer alan İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim-Tercümanlık, İngiliz Dil Bilimi, Çeviri Bilim İngilizce Programı, İngiliz Dili ve Kültürü Bölümü gibi alanlardan mezun olanlar da bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programını başarı ile tamamlamak koşuluyla öncelik sırası gözetilmeden Eğitim Fakültesi mezunları ile birlikte puan üstünlüğüne göre İngilizce öğretmeni olarak atanabilmektedir (MEB 2018).

Bu alanların dışında farklı kaynaklardan da yabancı dil öğretmeni istihdamı yapılmıştır. Yakın zaman kadar İngilizce öğretmeni yetiştirmek için açılan bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının İngilizce öğretmeni açığını kapatmak için yetersiz kalması yetkilileri farklı arayışlara itmiş ve farklı alanlardan öğretmen istihdamını gündeme getirmiştir. Bu uygulamalardan biri İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programını tamamlamak koşuluyla İngilizce eğitim verilen İstatistik, Mühendislik, Turizm ve İşletme gibi diğer fakülte mezunlarının istihdamıdır. Yüzde yüz İngilizce eğitim yapılan lisans programlarından mezun olabilecek veya mezun olanların katılabildiği bu programı bitirenler, İngilizce öğretmeni olarak atanabilmekteydi. 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konan bu yöntem günümüzde uygulanmamaktadır (Seferoğlu 2004: 59).

Bir başka yöntem ise merkezi yabancı dil sınavı sonuçlarına göre yabancı dil öğretmeni istihdamıdır. Buna göre her hangi bir alan öğretmenliğine kaynak olarak gösterilen programlardan mezun olup, KPDS'de "B" ve daha yukarı düzeyde puan alanlar puan üstünlüğüne göre yabancı dil öğretmeni olarak atanmaktaydı. 2000'li yılların başında bu yöntemle İngilizce öğretmeni ataması yapılırsa da daha sonraki yıllarda bu yöntem devam ettirilse bile öncelik sırasından dolayı atama yapılmamıştır. Günümüzde ise artık bu yöntemle İngilizce öğretmeni ataması yapılmamaktadır.

Başvurulan bir başka yöntem ise Almanca ve Fransızca öğretmenliğine kaynak teşkil eden bölümlerden mezun olanların 40 kredilik İngilizce sertifikası alarak İngilizce öğretmenliğine atanmasıdır. Bu amaçla Cumhuriyet Üniversitesi, Gazi Üniversitesi gibi çeşitli üniversitelerde 40 kredilik İngilizce sertifika programları düzenlenmiş ve bu kurslara katılan Almanca ve Fransızca mezunları 2004, 2005, 2006 yıllarında İngilizce öğretmeni olarak hem kadrolu hem de sözleşmeli olarak göreve başlamış, daha sonra sözleşmeli olarak atanmalarının tamamı 2011 yılında kadroya atanmışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı daha sonraki yıllarda bu uygulamadan vazgeçmiş ve 40 kredilik İngilizce sertifika programıyla İngilizce öğretmeni istihdamı tamamen ortadan kaldırılmıştır.

Açıköğretim yöntemiyle İngilizce öğretmeni yetiştirilmesi uygulaması ise başvurulan bir diğer yöntemdir. Eskişehir Anadolu Üniversitesi ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında İngilizce öğretmeni açığını kapatmak için 2000 yılında imzalanan protokol ile "İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Projesi" hayata geçirilmiş ve bu fakülte bünyesinde İngilizce Öğretmenliği programı açılmıştı (Seferoğlu 2014). Bu programın ilk iki yılında örgün eğitim, sonraki iki yılında uzaktan eğitim yoluyla eğitim yapılması öngörülmekteydi. Aday öğretmenlerden, iki yılı tamamlayanlar önlisans derecesi alarak ekders ücreti karşılığında İngilizce dersi verebilmekteydiler. 2012-2013 öğretim yılı itibariyle programa öğrenci alımı durdurulmuştur (WEB 3).

Bunlarla birlikte İngilizce bilgisini çeşitli belge ve sertifikalarla kanıtlayan lisans ve önlisans mezunları ekders ücreti karşılığı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmaktalar. Ücretli öğretmen olarak tabir edilen bu yöntem öğretmen ihtiyacının karşılanamadığı yerlerde halen devam etmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmada, 2018 yılı Şubat ayı itibarıyla 61 ilden alınan verilere göre 45 bin 867 olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu öğretmenlerin 20 bin 812'si eğitim fakültesi mezunu, 17 bin 213'ü eğitim fakültesi hariç lisans mezunu, 5 bin 916'sı ise ön lisans mezunudur (TES 1). Bu rakama diğer illerdeki ücretli öğretmenler de

eklendiğinde Türkiye’de toplam öğretmen sayısının yüzde 10’una yakını ücretli öğretmenlerin oluşturduğunu görmekteyiz. İngilizce öğretmeni olarak görev yapan kaç ücretli öğretmen olduğunu konusunda bir bilgiye ulaşamamıştır fakat en fazla İngilizce alanında açık olduğu göz önünde bulundurulduğunda ücretli İngilizce öğretmeni sayısının dikkate değer olduğu tahmin edilmektedir. Gerek öğretmenlik bilgisi gerekse alan bilgisi konusunda ciddi eksikliklerin olabileceği ücretli öğretmenlerin yeterlilikleri de ciddi tartışma konusudur.

Bir başka yabancı dil öğretmeni istihdam şekli ise alan değişikliği yoluyla yapılan atamalarıdır. Alan değişikliği, bir belli bir alanda eğitim alan bir öğrencinin ikinci bir alanda belli dersleri alarak o alanda öğretmenlik yapabilmesidir. Yan Alan olarak da tabir edilen bu uygulamada örneğin sınıf öğretmenliğinde eğitim gören bir öğrenci İngilizce bölüm derslerinden alarak İngilizce Öğretmenliği yeterliliği kazanabilmektedir. Nitekim 4+4+4 eğitim sistemine geçişte beş kademe olan ilköğretimin ilk aşaması dört kademeye indirilmiş ve bunun sonucunda 30 bin civarında sınıf öğretmeni norm fazlası durumuna düşmüştü (TES 2). Bu öğretmenlerin önemli bir kısmı alan değişikliği yaparak çeşitli alanlarda görev almışlardı. Bu alanlardan biri de İngilizce öğretmenliği idi.

2. Başka Ülkelerde Yabancı Dil Öğretmeni İstihdam Politikaları

Başka ülkelerin yabancı dil öğretmeni istihdam politikalarını incelerken uluslararası İngilizce Yeterlilik İndeksine göz atıp çok yüksek yeterlikte bulunan ülkelerin istihdam politikalarını ele alacağız. Bu kapsamda İngilizce öğreten özel eğitim kurumu olan ve yabancı dil öğretmenlerinin nitelikleri üzerine araştırmalar yapan Education First (EF) tarafından 80 ülkede bir milyondan fazla yetişkin tarafından yapılan test verilerine dayanarak hazırlanan 2017 İngilizce Yeterlilik Endeksi (English Proficiency Index- EF EPI) raporuna göz atmak gerekir. Türkiye’nin 62. sırada ve çok düşük yeterlik grubunda yer aldığı bu indekste, çok yüksek grubu olarak nitelenen en üst grupta ilk sırada Hollanda, ikinci İsveç, üçüncü Danimarka, dördüncü Norveç, beşinci Singapur, altıncı sırada ise Finlandiya yer almaktadır (WEB 1).

Hollanda’da sekiz yıllık ilköğretimin ilk aşamasından itibaren İngilizce dersleri başlamaktadır. Okul türüne göre 4,5 ve 6 yıl süren ortaöğretim süresince İngilizce’nin yanında ikinci yabancı dil eğitimi de verilmektedir (MEB 1). Hollanda’da, okullar ya da okul kurulları personel alımında kendi prosedürlerini uygular. Öğretmenlik yeterliliğine sahip her kişi eğitim aldığı konudaki işlere ehil olduğu eğitim seviyesinde ya da okul türlerinde atanabilir. Hükümetin öğretmenleri okullara eşit dağıtma gibi bir görevi yoktur. Öğretmenler istedikleri işe başvurma ve istedikleri zaman iş değiştirme özgürlüğüne sahiptir (EURODYCE 2013: 46).

Öğretmen eğitimi verilen yükseköğretim kurumlarından diploma alan kişiler, öğretmen olarak görevlendirilmek için doğrudan okulların bağlı oldukları yerel yönetim birimlerine başvururlar. Yerel makamlar tarafından yapılan inceleme ve/veya görüşme sonucuna göre kişiler, öğretmen gereksinimi olan okullarda tam ya da yarı zamanlı olarak görevlendirilirler. Bu ülkelerde de öğretmenliğe yeni atananlar için 1-2 yıllık bir stajyerlik dönemi söz konusudur (Sağlam ve Kürüm 2005). Hollanda'da, kamu yetkisindeki okullardaki öğretmenler memur statüsünde çalışırken özel okullarda sözleşmeli olarak çalışmaktadır fakat bu personel kamu sektörü çalışanlarında olduğu gibi hükümet tarafından belirlenen aynı çalışma koşullarına tabidir (EURYDİCE 2013: 49).

İsveç'te öğretim dili İsveççedir. Diğer birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi ilköğretimde İngilizce zorunlu yabancı dil olarak okutulmaktadır. Ortaöğretimde ise İngilizcenin yanında ikinci yabancı eğitimi başlamaktadır (EURYDİCE 2012). Orta dereceli okul öğretmenlerinin çoğu, öğretmen adaylarına verilen özel ilk dereceyi almış bulunmaktadır. Bu dereceyi aldıktan sonra 4-5 sürekli ve psikoloji pedagoji, öğretim uygulaması ihtiva eden bir programdan geçirilirler (Ada ve Üstün 2008: 167). Bir öğretmenin kadrolu olarak istihdam edilmesi için üniversite veya üniversite kolejinde öğretmenlik eğitimi tamamlaması gerekmektedir. Yerel düzeyde, Belediye okullarında çalışan öğretmenlerin işe alınmasına ilişkin kararlar okul düzeyinde alınmaktadır. Çalışma süresi, maaş ve çalışmaya ilişkin kurallar işveren ve öğretmen sendikaları arasında yapılan toplu sözleşmelerle belirlenir. Bütünleşik öğretmenlik derecesi 2001 yılında uygulamaya konulmuştur. Bu yapıyla birlikte, tüm öğretmenlerin ortak yeterliklere sahip olmaları sağlanmaktadır. Anaokulu, temel eğitim ve ortaöğretimdeki öğretmenler belediye çalışanlarıdır (Polatcan 2014). İsveç'te, öğretmenlik dışında mesleki deneyimi olan kişiler bir alanda derece sağlayan öğretmen eğitimi ek programlarının ardından öğretmen olabilirler. Yabancı dil öğretmenlik yeterliliklerine sahip olanlara ise özel bir ek eğitim programı ile okullarda çalışma imkânı tanınır (EURODYCE 2013: 33).

Danimarka'da 6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokuldan oluşan ilk 9 yılı zorunlu, 10. yılı ise isteğe bağlı ilköğretim sürecinde ilkokul 3. sınıftan itibaren zorunlu İngilizce dersleri başlamakta ortaokul 9. sınıfa kadar devam etmektedir. Öğrencilerin, 7 ile 9. sınıf arasında Almanca, Fransızca, İspanyolca, göçmen dilleri gibi seçmeli dersler içerisinden en az birini almaları gerekmektedir (Koç 2017). Danimarka'da eğitime yönelik kararlar Eğitim Bakanlığı tarafından belediyelere, belediyelerden de tek tek okullara bırakılmıştır. Öğretmenlerin göreve alınması, paranın dağıtımı, okulların açılıp kapanması gibi kararlar, belediyeler tarafından

verilmektedir (Yüceer ve Keskin 2012). Danimarka’da öğretmen adayları yerel yönetimler tarafından verilen açık ilanlara başvuru yapmakta ve boş kontenjanlar doğrultusunda yerel yönetimler tarafından uygun görülen adaylar okullara öğretmen olarak atanmaktadır. Ortaokul da görev yapacak tüm öğretmenlerin lisans diploması sahibi olmalarının yanı sıra o alanda yüksek lisans yapmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler, okula atanmadan önce veya sonra, Bakanlık tarafından düzenlenen teorik ve uygulamalı eğitimle ilgili kursları başarıyla tamamlayarak sertifika almak zorundadır (Yüceer 2011).

Zorunlu eğitimin on yıl olduğu Norveç’te yabancı dil olarak İngilizce zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Fransızca veya Almanca gibi bir ikinci dili seçmeli ders olarak öğretilmektedir. Ayrıca ilave dil dersi de seçebilmektedir, örneğin İngilizce, Norveç dili Sami dili veya İşaret dili gibi (WEB 2). Norveç’te 1985 ve 1994 yıllarında yükseköğretim alanında yapılan yeni düzenlemeler uyarınca öğretmen eğitiminin süresi 4 yıla çıkarılmış ve öğretmen eğitimi belli kurumlarda toplanarak öğretmen yetiştiren kurumların sayıları azaltılmıştır. (Sağlam ve Kürüm 2005). Norveç öğretmen eğitimi kuralları Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine dayalıdır ve öğretmen adaylarının ‘öğrenme çıktısı’ olarak ne bilmeleri, anlamaları ve yapabilmeleri gerektiğini ifade eder. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tek işvereni yerel yetkililerdir. (EURODYCE 2013). Bununla birlikte Norveç’te İngilizce aday öğretmenler hizmet öncesi dönemde İngiliz diline, edebiyatına, kültürüne ve birçok öğretim tarzlarına göre değerlendirilmektedir (Aydoğan ve Çılsal 2007: 190).

Singapur eğitim sistemi öğrencilere geniş tabanlı bir eğitim sunmasının yanı sıra çift dilli eğitim, eğitim sisteminin temel özelliği olmaktadır (Özan ve Yaraş 2017: 271). Çift dilli eğitim sayesinde tüm öğrenciler, dünyada kabul gören dil olan İngilizceyi öğrenir. Öğrenciler ayrıca kendi kültürlerini, kimliklerini, geleneklerini, değerlerini koruma adına anadillerini de (Çince, Malay, Tamil) öğrenebilirler (Bal ve Başar 2014: 15). Öğretmen adayları, eğitim süreçleri boyunca yeni başlayan öğretmen maaşının %60’ı kadar aylık burs almaktadır (CIU, 2008; OECD, 2012). Burs verilmesinin amacı, adayların yalnızca eğitimlerine yoğunlaşmasına yardımcı olmaktır (SME, 2010). Singapur’da öğretmenlere sunulan bu imkânlar, akademik olarak başarılı ve potansiyeli yüksek olan öğrencilerin, üniversitede öğretmenlik bölümlerini tercih etmesini sağlamaktadır (akt. Levent ve Yazıcı 2014: 133). Öğretmen olarak atanabilmek için üniversiteyi bitiren adaylar “Eğitimde Lisans Sonrası Yeterlilik” olarak adlandırılan öğretmen yetiştirme programına katılmak durumundadırlar. Tüm öğretmenler Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmektedirler. Yeni mezun olmuş öğretmenler herhangi bir iş kaygısı içerisinde olmadan Eğitim Bakanlığı

tarafından doğrudan değişik okullara görevlendirilmektedirler (Orakcı 2015).

Finlandiya'da 1978 yılında çıkarılan bir yasa gereğince ve politik çevrelerin eğitim düzeyinin yükseltilmesi talepleri doğrultusunda, 1980 yılından itibaren öğretmen eğitimi görevi üniversitelere devredilmiş ve sınıf öğretmenliği için 3, alan öğretmenliği için de 5 yıllık bir öğrenim öngörülmüştür (Sağlam ve Kürüm 2005). Finlandiya Temel Eğitim yasasına göre, 1 ila 6. sınıf arasındaki öğrenciler sınıf öğretmenleri, 7 ila 9. sınıf arasındakiler ise alan öğretmenleri tarafından yetiştirilmektedir. Diğer bir deyişle, ilkokul düzeyindeki yabancı dil eğitimi alanında uzman olmayan sınıf öğretmenleri tarafından verilebilmektedir. Ancak, bu dönemdeki yabancı dil dersinin de alanındaki uzman öğretmenler tarafından verilmesi teşvik edilmektedir. Finlandiya'da alan öğretmenlerinin bir yüksek lisans derecesine sahip, öğretmenlik formasyonu eğitimi almış ve öğreteceği alanla ilgili belli oranda çalışma yapmış olması gerekmektedir (Solak 2013: 298). Bununla birlikte Finlandiya'da öğretmen olabilmek için sadece üniversite giriş sınavı yeterli değildir. Üniversite giriş sınavında başarı olan öğrenciler, öğretmen olabilmek için yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması aşamalarından geçmek zorundadır. Bu sınavların içerikleri üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Ayrıca tüm öğretmenlik türlerinde yüksek lisans düzeyinde eğitim zorunludur (Aras ve Sözen 2012: 3).

3. Alan Dışından İstihdam Edilen İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlilikleri

Alan dışından atanan yabancı dil öğretmenlerinin yeterlilikleri alandan atanan öğretmenlerin yeterlilikleri gibi her zaman tartışılmıştır. Esasen yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunların temelinde öğretmenlerin hem nicelik olarak hem de nitelik olarak yetersizlikleri yönünde genel bir kanı vardır. Fakat bu konuda kapsamlı bir araştırmanın bulunmadığını görmekteyiz. Buna rağmen bu konuları inceleyen akademik çalışmalar bulunmaktadır. Haznedar (2010), Güven ve Çakır (2012), Kararmaz ve Arslan (2014), Uslu (2016) gibi araştırmacılar yaptıkları çalışmalarla yabancı dil öğretmenlerinin niteliksel ve niceliksel yeterlilik konularını irdelemişlerdir.

Haznedar (2010) yabancı dil öğretmenlerinin öğretmekte oldukları yabancı dil düzeyi hakkında bilgi edinmek üzere yaptığı çalışmada, yabancı dil düzeyi konusunda almış olduğunuz herhangi bir test var mı? (TOEFL, IELTS, KPDS, DELF, vb) sorusuna öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54, 2, 287/530) olumsuz yanıt verdiği görülmüştür. %8.1'i

TOEFL sınavına girmiş, IELTS sınavına girenlerin sayısı alabildiğine düşük olup, Türkiye’de uygulanan ve uluslararası bağlamda geçerliğinin bilinmediği KPDS’yi alanların yüzdesi ise %29,7 olarak tespit edilmiştir. Haznedar (2010) bundan dolayı, halen pek çok ilköğretim okulunda görev yapmakta olan yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dilde ne ölçüde etkin oldukları konusunda yeteri kadar sağlıklı bilgiye sahip olmadığımızı ifade etmektedir.

Güven ve Çakır (2012) ilkokul İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları üzerine yaptıkları çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının mezun oldukları bölüme ve çocuklara dil öğretimine yönelik ders alıp almadıklarına göre değiştiği tespit edilmiş ve İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngiliz Dilbilimi mezunu olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının, eğitim dili İngilizce ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada çocuklara dil öğretimine yönelik alınan derslerin ilkokulda İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inancını etkileyen önemli birer değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Kararmaz ve Arslan (2014) ise yaptıkları araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterliklerin yanı sıra İngilizce öğretmenleri için belirlediği özel alt yeterlikleri öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre incelemiştir. Bu özel alt yeterlikler; Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme (ÖSPD); Dil Becerilerini Geliştirme, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme (DGİD), Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma (OATİY), Mesleki Gelişimini Sağlama (MGS)’den oluşmaktadır. Buna göre, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler DGİD yeterlik alanında kendilerini diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yeterli olarak düşünürken diğer yeterlik alanlarında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ile farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin bu yeterlik alanlarında kendilerini benzer şekilde yeterli olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Uslu (2016), 40 kredilik İngilizce sertifikası alarak İngilizce öğretmeni olarak atanan Almanca mezunları ile yaptığı araştırmada, Almanca Bölümü öğrencilerinin tamamına yakınının (% 91.8) İngilizce yeterliliğini Almandan daha yüksek gördüğü ortaya çıkmaktadır. Bu durumu Uslu (2016: 421) şöyle açıklamaktadır: “Ortaöğretimde yabancı dil alanı İngilizce olan bu öğrenciler Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)’na İngilizceden girmiş ve başarılı olarak Üniversiteye yerleştirilmişlerdir. Bu durumda İngilizce yeterlilikleri doğal olarak yüksektir. Öğrencilerin yaklaşık yüzde 66’sı, Almanca Bölümünü 40 kredilik İngilizce dersi için

tercih etmiştir. Bu verilere göre Almanca Bölümünü tercih etmelerinin temel nedeni Almanca öğretmeni olarak yetişmek değil, tam tersine bu bölümde yürütülen seçmeli kırk kredilik İngilizce dersini alma ve İngilizce öğretmenliğine başvurma isteğidir.”

4. Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de geçmişte uygulanan yabancı dil öğretmeni istihdam politikalarına baktığımızda farklı kaynaklardan yararlandığını görmekteyiz. Bugün bu yöntemlerden vazgeçildiği ve yalnızca Eğitim Fakültesi mezunları dışında Fen Edebiyat Fakültesi bünyesindeki İngilizce bölümlerinden mezun olanların atamaları devam etmektedir. Aynı durum Almanca, Fransızca gibi diğer dil öğretmenleri için de geçerli bir durumdur. Fen Edebiyat Fakültesinde okuyan öğrenciler şüphesiz ki Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerden farklı yöntem ve felsefe ile yetiştirilmektedirler. Öğretmenlik eğitimi almayan öğrencilerin kısa süreli formasyon eğitimi ile öğretmen olarak atanmaları ciddi tartışma konusudur. Zaman zaman bu durumun sakıncalarından hareketle öncelikli olarak Eğitim Fakültesi mezunları istihdam edilmiş, fakat öğretmen açığının kapatılamamasından dolayı Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının da ataması gerçekleştirilmiştir. Fakat bu uygulamadan da vazgeçilmiştir. Bugün Eğitim Fakültesi mezunları ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olup formasyon eğitimi alanlar öncelik sırası gözetilmeden KPSS puan üstünlüğüne göre atanmaktadır.

Günümüzde Türkiye’de İngilizce öğretmeni açığının 18 bin civarında olduğu ve en fazla bu alanda öğretmen açığının bulunduğu Milli Eğitim Bakanlığı tarafında dile getirilmektedir (MEB2 2017). Bununla birlikte İngilizce Öğretmeni olmak için 2017 yılı Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına katılan aday sayısı 11.535’dir (OSYM 2017). Bununla birlikte 2017 yılı içerisinde İngilizce öğretmenliği için 1. Atama döneminde 4877 aday başvuru yapmış 2193 kişi göreve atanmıştır. Aralık ayında yapılan atamalar da ise 80 kişinin ataması gerçekleştirilmiştir (MEB3 2017). Buradaki rakamlardan çıkan sonuç yakın zamana kadar İngilizce öğretmeni açığının kapatılması için Eğitim Fakültesi mezunları yeterli olmayacaktır ve hâlihazırdaki uygulama devam ettirilecektir. Bu durum formasyon derslerinin niteliği konusunda ikinci bir tartışma konusunu da beraberinde getirmektedir. Esasen bu tartışmanın da geçmişten beri devam ettiğini söylemek gerekir. Nitekim Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 1997 yılında ortaöğretim alan öğretmenliği için öğretmenlik sertifika programlarının uygulamadan uzak, içerik ve süre açısından yetersiz olduğu gerekçesi ile kapatarak yerine 1,5 yıl süreli tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamaya koymuştur. Fakat 2010 yılında tezsiz yüksek lisans programları

kapatılarak fen edebiyat fakülteleri mezunlarına ve halihazırda okumakta olanlara formasyon eğitimi vererek öğretmen olma hakkı tanımıştır. 2014 yılında ise YÖK formasyon eğitimini hayat boyu öğrenme kapsamına alarak tüm fakülte mezunlarına verilmesinin yolunu açmıştır (Demirtaş ve Kırbaç 2016:139).

Yabancı dil öğretmen istihdamı ile ilgili arz talep dengesi uzun yıllardan beri sağlanamamış, etkili bir planlama yapılamamıştır. Bunun en önemli nedenleri arasında yabancı dille öğretim mi, yoksa yabancı dil öğretimi mi sorusunun tam olarak cevap bulmaması gösterilebilir. Nitekim geçmişteki uygulamalara baktığımızda yabancı dilin yeterli düzeyde öğretilmediği düşüncesi farklı arayışlara yöneltmiş ve öğretimin büyük oranda yabancı dille yapıldığı Süper Lise diğer adıyla Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler, Anadolu Liseleri gibi modeller ortaya çıkarmıştır. Şüphesiz bu uygulamalar yabancı dil öğretmenine olan ihtiyacı bir anda ciddi biçimde artırmıştır. Bunun yanı sıra yakın zaman da, 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya konulan 4+4+4 eğitim reformu ile daha önce ilkokul 4. sınıftan itibaren başlayan yabancı dil dersleri ilkokul 2. sınıfa çekilmiştir. Bu uygulama da yabancı dil öğretmenine olan ihtiyacı artırmış, arz talep dengesi üzerinde etkili olmuştur.

Yabancı dil öğretmenlerin mesleğe atanırken girdikleri sınavların içerikleri ise başka bir tartışma konusudur. 2015 yılına kadar KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) olarak adlandırılan Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri testlerinden oluşan bir sınava girmek zorundaydılar. 2013 yılından itibaren aralarında İngilizce, Almanca, Fransızca dillerinin de olduğu bazı alanlarda yukarıda belirtilen sınava ilaveten branşa yönelik alan bilgisi ve alan eğitiminden oluşan bir alan sınavına uygulamaya koymuştur. Adayların kendi alanlarında da birbirleriyle yarışmaları son derece isabetli olmuştur. Fakat çoktan seçmeli 50 sorudan oluşan bu sınav yabancı dil öğretiminin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği dört temel dil becerisini ölçmemekte ve nitelikli yabancı dil öğretmeni seçme hedefinden uzak kalmaktadır. Bu sınavın yabancı dilde sözlü iletişim becerilerinin de ölçüldüğü bir içeriğe kavuşturulması esas hedefe daha fazla hizmet edecektir. Ayrıca 2015 yılında çıkan bir yönetmelikle öğretmen adaylarının kadroya atanabilmeleri için performans değerlendirmesi ile yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olma şartı getirilmiştir. Fakat buradaki sözlü sınav yabancı dil öğretmenleri için temel dil becerilerini ölçme amaçlı değil, adayın iletişim becerileri, mesleki temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri gibi özellikleri ölçmeye yöneliktir.

Sonuç olarak yabancı dil eğitiminden istenilen başarının elde edilmesi için belli standartların yakalanması gerekmektedir. Yabancı dil

öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve istihdamında izlenecek tutarlı politikalar arzu edilen başarının ortaya çıkmasında kilit rol oynayacaktır. Paydaşlar arasında yapılacak işbirliği ile yabancı dil öğretmen ihtiyacının tamamen Eğitim Fakültelerinden karşılanması için gerekli planlamalar yapılmalı ve bu planlar ivedilikle hayata geçirilmedir. Ayrıca yabancı dil öğretmenleri mesleğe atanırken hâlihazırda uygulanan sınavlarla birlikte dört temel dil beceriyi ölçen bir sınavında uygulamaya konması etkili bir yabancı dil eğitimi için zorunlu görünmektedir.

Kaynakça

- Ada, Ş. ve Üstün, A. (2008). İsveç Eğitim Sisteminin İncelenmesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (17) 146-173.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi, X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Aydoğan, İ. ve Çilsal, Z. (2007). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler). Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 22 (81), 179-197.
- Bal, B. ve Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye’nin Eğitim Sistemleri Açısından Kademeler Arası Geçiş Sistemlerinin Karşılaştırılması. Ç.Ü. Türkoloji. [Http://Turkoloji.Cu.Edu.Tr/Pdf/Belgin_Bal_Erdogan_Basar_Kademeler_Arasi_Gecis_Sistemi.Pdf](http://Turkoloji.Cu.Edu.Tr/Pdf/Belgin_Bal_Erdogan_Basar_Kademeler_Arasi_Gecis_Sistemi.Pdf) adresinden erişildi. (E.T. 12.04.2018).
- Demirtaş, H. ve Kırbaç, M. (2016). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6 (2), 138-152.
- EURYDICE (2012). Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler. <http://Eacea.Ec.Europa.Eu/Education/Eurydice> adresinden erişildi. (E.T. 12.04.2018).
- EURYDICE (2013). Avrupa’da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler. [http://Eacea.Ec.Europa.Eu/Eğitim/Eurydice](http://Eacea.Ec.Europa.Eu/Egitim/Eurydice) adresinden erişildi. (E.T. 12.04.2018).
- Güven, S. ve Çakır, Ö. (2012). A Study On Primary School English Teachers’ Self-Efficacy Beliefs. Eğitim Ve Bilim. 37 (163), 43-52.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. International Conference On New Trends İn Education And Their Implications. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.

- Kararmaz, S. ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (4), 203-237.
- Koç Başaran, Y. (2017). Danimarka Eğitim Sistemi: Amaç, Yapı ve Süreç Açısından Türkiye İle Karşılaştırılması. *Route Educational And Social Science Journal*. 4(5), 295-308.
- Orakcı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Özan Mukadder, B. ve Yaraş, Z. (2017). Türk Eğitim Sisteminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies International Journal Of Social Science*. (57) 263-280.
- Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur Eğitim Sisteminin Başarısına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. (39), 121-143.
- Polatcan, M. (2014). İsveç Eğitim Sistemi: Amaç Yapı ve Süreç Açısından Türkiye İle Karşılaştırılması. 9. Balkan Eğitim Ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı Edirne/Türkiye
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler Ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 33 (167).https://Dhgm.Meb.Gov.Tr/Yayimlar/Dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/Index3-Kurum.Htm adresinden erişildi. (E.T. 13.04.2018).
- Seferoğlu, G. (2004). Alternatif İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Uygulamalarına İlişkin İki Farklı Bakış Açısı. *Eğitim Ve Bilim*. 29 (132), 58-66.
- Solak, E. (2013). Finlandiya Ve Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 6 (28), 296-301.
- Uslu, Z. (2006). Almanca Öğretmenliği Bölümlerinde Seçmeli Kırk Kredilik İngilizce Dersinin Etkileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi* Xıx (2), 415-430.
- Yüceer, D. (2011). Danimarka'da ve Türkiye'de Uygulanan Sosyal Bilgiler Programlarının Analizi Ve Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Yüceer, D. ve Keskin, S.C. (2012). Danimarka ve Türk Eğitim Sistemlerinin İlköğretim Düzeyinde Karşılaştırılması. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (1), 325- 349.

Web 1 <https://Www.Ef.Com.Tr/Epi> (E.T. 09.04.2018).

Web

2<http://Euroguidance.İskur.Gov.Tr/Portals/1/Kaynaklar/Ulkeornekleri/Norvec.Pdf> (E.T. 09.04.2018).

Web 3 <Http://Abp.Anadolu.Edu.Tr/Tr/Program/Programprofili/1651/8> (E.T. 09.04.2018).

OSYM<https://Dokuman.Osym.Gov.Tr/Pdfdokuman/2017/Kpss/Oabt/Sayisablgiler04082017.Pdf> (E.T. 09.04.2018).

(Meb2018)http://Atama.Meb.Gov.Tr/Sonuclar/Kaynak_Okul_Tamami/Kaynak_Okullar.Asp?Sonuc=Sonucgoster (E.T. 09.04.2018).

Meb 1 <http://Urn.Meb.Gov.Tr/Ulkelerpdf/Hollanda.Pdf> (E.T. 09.04.2018).

Meb 2 http://Altinorduram.Meb.K12.Tr/İcerikler/Ulkemizin-Ogretmen-İhtiyaci_4020902.Html (E.T. 09.04.2018).

Meb 3 <http://İkgm.Meb.Gov.Tr/> (E.T. 09.04.2018).

Tes 1 https://Www.Turkegitimsen.Org.Tr/İcerik_Goster.Php?Id=12177 (E.T. 17.04.2018).

Tes 2 https://Www.Turkegitimsen.Org.Tr/İcerik_Yazdir.Php?Id=1835 (E.T. 17.04.2018).

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA (MEB, 2017) YER ALAN YAZMA ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN ETKİNLİKLERİN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTUNUN BELİRLEMESİ

Duygu EROĞLU ÇOPUR* & Doç. Dr. İlhan ERDEM**

ÖZ

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (MEB, 2017) yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilerek bilişsel süreç boyutunun hangi basamağında yer aldığı belirlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada, elde edilen bulgular ışığında mevcut durum betimlenerek yorumlanmıştır.

Araştırmada veri olarak kullanılan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (MEB, 2017) yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden, betimsel analiz modeli benimsenmiş, bu nedenle belge tarama (doküman analizi) tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, kapsamında frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiş, güvenilirliğin sağlanması için uzman görüşü ile desteklenerek değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, Ortaokul 5. sınıf düzeyindeki TDK 'de bulunan 50 etkinliğin yazma öğrenme alanında bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan; %2 hatırlama basamağı, %2 anlama basamağı, %4 çözümlenme basamağı, %16 değerlendirme basamağı, %76 yaratma basamağı etkinliği yer almaktadır.

Alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümlenme, değerlendirme, yaratma) açısından incelendiğinde; Alt düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan etkinlik düzeyinin %4; üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan etkinlik düzeyinin %96 olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabında yer alan, dilin üst düzey kullanım alanlarından biri olan yazma becerisine ait etkinliklerin bilişsel süreç boyutu açısından üst düzey bilişsel becerileri ölçen etkinlikler ağırlıklı olması beklenmektedir. Bu nedenle yapılan araştırma sonucuna göre, "yaratma" basamağındaki

* Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-mail: dygrgl@hotmail.com.

** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. E-mail: ilhan.erdem@inonu.edu.tr

yazma öğrenme alanına ilişkin etkinliklere 5. sınıf düzeyine uygun ve çeşitlilikte etkinliklere yer verilmesi yazma becerisini yeterli düzeyde geliştirmek için daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu incelemenin ve tespitler sonucundaki önerilerin alan öğretmenlerine ve alan ders kitabı hazırlayacak yazarlara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Öğrenme Alanı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Öğrenci Ders Kitabı, Yazma Öğrenme Alanı Etkinlikleri

ABSTRACT

In this study, which is aimed to determine in which step of the cognitive process dimension the activities related to the writing learning area in the 5th grade (MEB, 2017) Turkish Student Course Book are evaluated according to the Revised Bloom Taxonomy, the present situation is described and interpreted in the obtained findings.

A descriptive analysis model was adopted from the qualitative research methods in the evaluation of the activities related to the writing learning field in the MEB Publications (2017) 5th Year Turkish Textbook which is used as data in the research. Therefore document scanning (document analysis) technique was used. The obtained data were analyzed with frequency and percentage calculations and evaluated and interpreted in support of expert opinion to ensure reliability.

According to the results of the study, 50 activities in TTB at the 5th grade level of secondary school were included in the cognitive skill steps in Writing learning field. 2% remembering step, 2% comprehension step, 4% resolution step; 16% evaluation step, and 76% creation step sequence.

When examined in terms of lower level cognitive skill steps (recall, understanding, practice) and upper level cognitive skill steps (analysis, evaluation, creation) The level of activity included in lower level cognitive skill steps was 4%; the level of activity involved in high-level cognitive skill steps was found to be 96%.

It is expected that activities related to writing skills, which is one of the most used areas of language in the textbooks, are expected to be predominantly activities that measure high level cognitive skills in terms of cognitive process dimension. As a result of this research, it is considered that the activities related to the writing-learning field at the

stage of "creation" should be more effective in improving the writing ability sufficiently to include the 5th grade level and diversity activities.

It is thought that this review and the results of the determinations will be beneficial to the teachers who take the suggestions and the authors who will prepare the field course book.

Keywords: Writing Area of Learning, Refurbished Bloom Taxonomy, Student Lesson Book, Writing Learning Area Activities

GİRİŞ

Türkçe Dersi Öğretim Programı göre; “*Anadilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimdebulunmaktadır.*” şeklinde tanımlanmaktadır (2018: 4). Bu bağlamda, yazma becerisi bir dilin üst düzey kullanım alanlarından biridir.

TDÖP, öğrencilerin hayat boyu dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde, dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabulederken yazma beceri alanının önem ve gerekliliği programın her aşamasında aşağıda da belirtildiği gibi vurgulanmıştır (2018: 8).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili,

- Dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (2018: 8).

Bu bağlamda, çalışmada yeni programa göre hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki yazma öğrenme alanına ilişkin etkinlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın hem ders kitabı hazırlayanlara hem de

öğretmenlere yazma becerisinin etkili şekilde geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Problem Durumu

5. sınıf Türkçe Ders Kitabında (MEB, 2017) yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar (2018) Yenilemiş Bloom taksonomisine göre bilişsel alan düzeylerinin tespitini amaçlayan bu araştırmada, elde edilen bulgular ışığında mevcut durum betimlenerek yorumlanmıştır.

Problem Cümlesi

5. sınıf Türkçe Ders Kitabında (MEB, 2017) yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinlikler YBT’de bulunan bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

Araştırmanın Amacı

5. sınıf Türkçe Ders Kitabında (MEB, 2017) yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinliklerin YBT’de bulunan bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım gösterdiğinin tespiti amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Yazmak, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” (Sever, 2004: 24).

Dört temel dil becerisinin son halkası olan yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Özdemir, 1991). Yazma üst düzey bilişsel becerileri aktif hale getiren bir beceridir. Program kazanım ve ders kitaplarındaki etkinliklerin de bu durum göz önünde bulunarak hazırlanması önemlidir.

Bu bağlamda, çalışmanın hem ders kitabı hazırlayanlara hem de öğretmenlere yazma becerisinin etkili şekilde geliştirilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2017-2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak dağıtımı yapılan 5. Sınıf Türkçe Ders kitabıyla; Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Kazanım: Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları ifade etmektedir (MEB, 2006: 8).

Etkinlik: İlgili öğretim programlarında yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için hazırlanan (MEB, 2006: 8); çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumudur (www.tdk.gov.tr, 2018).

Yazma Becerisi (Öğrenme Alanı): TDÖP’de “...yazma öğretimi, temel düzeyde ... yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk ... yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ...yazma öğretimi amaçlanmaktadır.” Şeklinde açıklanmıştır (2018: 10).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine İlişkin Genel Kavramlar

Taksonomi: Eğitimde davranışsal amaçların (hedef davranışların) birbirinin ön koşulu olacak biçimde basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenen bilinmeyene, doğru aşamalı olarak dizilmesine denir (Sözen, 2009: 48).

Bilişsel Alan: Bilgiyi ve bilgiden doğan zihinsel yetenekler ile becerileri kapsar (Tekin, 2003: 184). Bu zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır (Demirel, 2000: 112).

Üst Düzey Düşünme Basamakları: Bloom’un bilişsel alan basamaklarından “analiz yapma (çözümleme), değerlendirme, sentez yapma (yaratma)” basamaklarını ifade eder.

Alt Düzey Düşünme Basamakları: Bloom’un bilişsel alan basamaklarından “hatırlama, anlama ve uygulama” basamaklarını ifade eder.

Yazma Öğrenme Alanı

Kavcar’a göre (1986: 79) yazma, yazılı anlatım bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenlemek ve bir bütün meydana getirmektir. Demirel (1999: 59) yazma etkinliğini “düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma denir.” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlara baktığımızda yazılı anlatım için bir konu belirlenmeli ve o konu etrafında vermek istediğimiz mesajı yazılı olarak anlatmalıyız.

Yazma etkinlikleri deyince aklımıza ilk gelen kompozisyon kavramıdır. Kompozisyon batı dillerinden bizim dilimize geçmiş bir kavramdır. Kompozisyon aslında düzenleme demektir. Duygu ve düşüncelerin belirli bir düzen içerisinde aktarılması akla gelmektedir (Güner, 2004: 226).

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (MEB, 2006). Yazma becerisi yetenek isteyen bir beceridir. Özellikle edebî yazılar ile duygu yükü ağır (şiiir) yazılar yazmak hayli zordur. Ancak öğrencilere yaptıracağımız uygulamalar ile bu yeteneğin ortaya çıkmasını ya da yazılı anlatım türlerinin ne olduğunu öğretebiliriz. En azından öğrencilere resmî yazışmaları öğreterek onların daha sonraki hayatlarında kullanmaları için yardımcı olabiliriz.

Yazma öğretiminin amacı, öğrencilerin belirli yerlerde ve zamanlarda değil hayatın bütün etkinliklerinde gerektiği gibi anlatma, yazma gücü alışkanlıklarının kazandırılmasıdır. Yazma eğitimindeki nihai hedef öğrencilerin doğru ve güzel yazma becerisi kazanmalarınıdır. Yazma becerisi belirli bir süreç içerisinde kazanılır (Arıcı, 2005). Bu yüzden yazma öğrenme alanı üst düzey bilişsel becerileri ölçen ders kitabındaki etkinliklerle geliştirmelidir.

Orijinal Taksonomi

Orijinal taksonomi bilişsel alandaki altı ana kategorinin her biri için dikkatlice geliştirilmiş tanımlamalar sunmaktaydı. Bu kategoriler *bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme* idi. Uygulamanın dışında bu kategorilerin her biri alt kategorilere ayrıldı. Orijinal taksonominin tamamı Krathwohl, (2002); Köğçe vd. (2009) çalışmalarında Tablo 3'te şu şekilde yer verilmiştir:

Orijinal Taksonominin Yapısı

1. Bilgi

1.2. *Belirli bir alana özgü bilgiler*

1.3. *Terimler (kavramlar) bilgisi*

1.4. *Olgular bilgisi*

1.5. *Belirgin bir alanla ilgili bilgilerle uğraşma araçları ve yolları bilgisi*

1.6. *Alışlar bilgisi*

1.7.Yönelimler ve aşamalı diziler bilgisi

1.8.Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi

1.9. Ölçütler bilgisi

1.10. Yöntem bilgisi

1.11. Bir Alandaki Evrenseller ve Soyutlamalar Bilgisi

1.12. İlke ve genellemeler bilgisi

1.13. Kuram ve yapılar bilgisi

2. Kavrama

2.1 Çevirme

2.2 Yorumlama

2.3 Yordama

3.Uygulama

4.Analiz

4.1 Öğelerin Analizi

4.2 İlişkilerin Analizi

4.3 Örgütlenme İlkelerinin Analizi

5.Sentez

5.1 Özgün Bir İletişim Muhtevası Oluşturma

5.2 Bir Plan veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturma

5.3 Soyut ilişkiler Takımı Geliştirme

6. Değerlendirme

6.1 İç kanıtlar bakımından yargılama

6.2 Dış kanıtlar bakımından yargılama

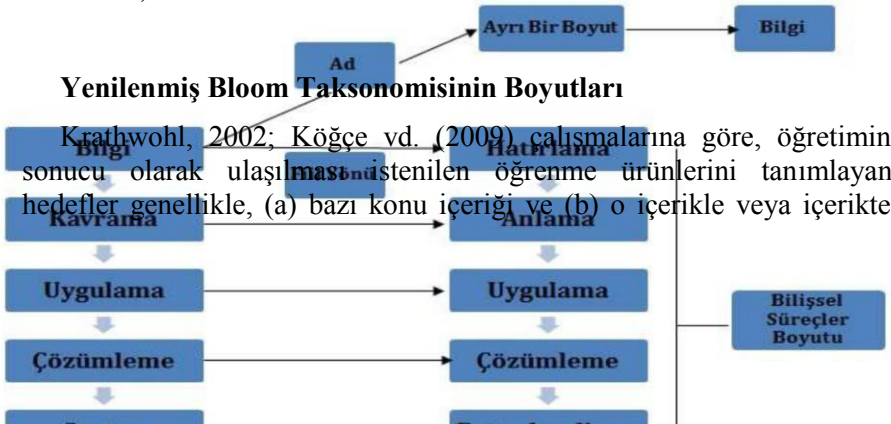
Bu kategoriler basitten karmaşığa ve somuttan soyuta sıralanmıştır. *OrijinalTaksonominin* birikimli bir hiyerarşi sunduğu varsayılmıştır; yani her bir daha basit kategoribir sonraki daha karmaşık kategorinin önkoşulunu oluşturmaktadır. Tanıtıldığı dönemde, *taksonomi* terimi bir Eğitim terimi olarak bilinmiyordu. Potansiyel kullanıcılarbu terimlekastedilen şeyi anlayamadılar, bu yüzden başlangıçta orijinal taksonomiye çok az dikkat verilmiştir. Fakat okuyucular bu taksonominin potansiyelini gördüğü için 22 dile çevrilerek önemli ölçüde tanınmaya ve adından söz edilmeye başladı (Krathwohl, 2002; Köğçe vd., 2009).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

“Amaçların sınıflandırılması konusunda en yaygın kabul gören görüş, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’dir (Can, 2009).” Babadoğan’a göre, (1993: 168) Bloom Taksonomisi Lawton, Kelly, Romiszowski gibi araştırmacılarca, sınıflamanın yapay olması, ölçülemeyen davranışların dikkate alınmaması, sadece çıktı merkezli olması gibi nedenler ile sıkça eleştirilse de; Bacanlı’ya göre (1999: 33) bugün artık amaçların sınıflanmasında bir standart haline gelmiştir.

Bloom’un sınıflamasında yer alan Krathwohl, arkadaşlarıyla birlikte Bloom taksonomisini revize etmiştir. Bloom taksonomisi temele alınarak yapılan yeni sınıflamada bilişsel alan, içerik ve süreç olmak üzere iki boyuta ayrılarak incelenmiş ve bu sınıflamada bilgiye daha fazla önem verilmiştir (Krathwohl, 2002 Aktaran: Yeşilyurt, 2012). Orijinal taksonomide olduğu gibi, revize edilmiş halinin bilişsel süreç boyutunun altı temel kategorisinin basitten karmaşığa bir hiyerarşi oluşturmaktadır. Hatırlama, anlama kategorisinden; anlama, uygulama kategorisinden; uygulama, analiz kategorisinden; analiz, değerlendirme kategorisinden; değerlendirme, sentez kategorisinden daha az karmaşık bir yapıya sahiptir (Krathwohl, 2002; Köğçe vd., 2009). Bunun yanı sıra Bloom’un sınıflamasında görülen eksiklikleri gidermeye çalışan ve bu sınıflamaya alternatif olarak geliştirilen bazı sınıflamalarda Bloom’un sınıflamasını temele almıştır. Bu bağlamda bilişsel alanda geliştirilen sınıflamalar, alternatif ve çok boyutlu sınıflama şeklinde iki kısma ayrılmaktadır. Gerlach ve Sullivan, Hannah ve Michaelis, Gagné ve Briggs, Stahl ve Murph, Quellmalz, Hauenstein ve Haladayna tarafından geliştirilen sınıflamaları alternatif sınıflamalar kategorisinde; Tuckman, Marzano, Romiszowski, Anderson ve Krathwohl, DeBlock, Williams ve Haladayna tarafından geliştirilen sınıflamaları ise çok boyutlu sınıflama kategorisi içerisinde değerlendirilmektedir (Yüksel, 2007). Bunun yanı sıra Guilford’un Zekâ Modeli, Gardner’in Çoklu Zekâ Modeli, DeCorte Modeli, Taba’nın sınıflaması bilişsel alan içerisinde yer almaktadır (Sönmez, 2000).

Tablo 1. Taksonominin ilk şeklienden güncelleştirilmiş biçimine geçilirken yapılan yapısal değişikliklerin özeti (Anderson ve Krathwohl, 2014: 356).



yapılacak şeyin tanımına göre oluşturulur. Böylece, hedef ifadeleri tipik olarak konu içeriği için isim veya isim öbeklerinden ve bilişsel süreçler için eylem veya eylem öbeğinden oluşur. Örneğin aşağıdaki hedefi düşünün: Öğrenci ...kanununu hatırlayabilecek. Bu hedef öğrencilerin öğrenmesi beklenen şeyi tanımladığı için “Öğrenci -e bilecek” (veya “öğrenci -ecek” veya bazı benzer ifadeler) bütün hedeflere özgü ifadelerdir. Hedef ifadeleri tek parçada ifade edilebilecek (örneğin, “...kanunları hatırlamak”) “Öğrenci –e bilecek” şeklindeki söz öbeğini çoğu kez ihmal eder. Bu formda, isim öbeğinin “...kanunu” ve eylemin “hatırlamak” olduğu açıktır. Orijinal taksonomide, *Bilgi* kategorisi hem isim hem eylem hallerini bünyesinde toplamıştır. İsim hali *Bilgi*'nin kapsamlı alt kategorilerinde açıklanmıştır. Eylem hali öğrenciden bilgiyi hatırlayabilmesini veya tanıyabilmesini beklediğinden *Bilgi*'ye verilen tanımın kapsamına alınmıştır. Bu doğasında çift yönlü olan ve böylece diğer Taksonomik kategorilerden farklı olan *Bilgi* kategorisinin değerinde sisteme tek boyutluluk getirmiştir. Bu bozukluk isim ve eylem hali ayrılarak *Revize Edilmiş Taksonomi* içinde giderilmiştir. İsmi temel oluşturduğu *Bilgi Boyutu* ve eylemin temel oluşturduğu *Bilişsel Süreç Boyutu* iki ayrı boyutu oluşturmuştur (Krathwohl, 2002; Köğçe vd., 2009).

a. Bilgi Birikimi Boyutu

Orijinal Taksonomi'de olduğu gibi, *Revize Edilmiş Taksonomi*'nin bilgi kategorilerikonunun sınırlarını aşmaktadır. Ancak yeni *Bilgi* boyutu üç temel kategorinin yerine dört kategoriye ihtiva etmektedir. Onların üçü *Orijinal Taksonomi*'deki *Bilgi* basamağının alt kategorilerinin kastettiği anlamı içerir (Krathwohl, 2002; Köğçe vd., 2009).

A. Olgulara Dayanan Bilgi - Bir disiplin veya onun içindeki problemleri çözerek öğrencilerin bilmek durumunda oldukları temel unsurlarla ilgili bilgi.

A.a. Terminoloji bilgisi

A.b. Belirli ayrıntılar ve unsurlar bilgisi

B. Kavramsal Bilgi - Birlikte işlevini yerine getirebilen bir yapı içerisindeki temel unsurlar arasındaki karşılıklı ilişkilerle ilgili bilgi.

B.a. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi

B.b. İlkeler ve genellemeler bilgisi

Bc. Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi

C. İşlemsel Bilgi – Bir şeyin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgi; araştırma metotları ve becerileri, algoritmaları, teknikleri ve metotları kullanma kriteri.

C.a. Belirli bir konuyla ilgili beceriler ve algoritmalar bilgisi

C.b. Belirli bir konuyla ilgili teknikler ve metotlar bilgisi

C.c. Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına belirlenmesinde kullanılan kriter bilgisi

D. Biliş Ötesi Bilgi - bilinçli olmanın yanı sıra genelde bilişsel bilgiyi ve birisinin kendi bilişsel bilgisi ile ilgili bilgi

D.1) Stratejik Bilgi

D.2) Uygun bağlamsal ve koşulsal bilgiyi içeren bilişsel görevlerle ilgili bilgi

D.3) Kendini tanıma ile ilgili bilgi

Fakat bu kategoriler Orijinal Taksonomide tasarlandığından farklı olarak buyana geliştirilmiş bilişsel psikolojinin farkını ayırt etmek ve terminolojiyi kullanmak için yeniden düzenlenmiştir. Yeni olan dördüncü kategori *Biliş Ötesi Bilgi (Metacognitive Knowledge)*'dir. *Biliş Ötesi Bilgi* bilinçli olmanın ve birisinin kendi bilişi ile ilgili bilgisinin yanı sıra geneldebilişle ilgili bilgiyi içerir. Araştırmacılar, öğrencilerin kendi biliş ötesi aktivitelerinin farkında olmalarının ve daha sonra bu bilgiyi kendi öğrenme yöntemlerine uygun bir biçimde adapte etmede kullanmalarının önemini göstermeye devam ettikleri için bu bilgi artan bir öneme sahiptir. Bu dört kategori alt kategorileriyle birlikte Tablo 2'de görülmektedir (Krathwohl, 2002; Köğçe vd., 2009).

b. Bilişsel Süreç Boyutu

Kategorilerin sayısı orijinalindeki gibi korunmuş fakat önemli değişiklikler yapılmıştır. Üç kategori yeniden adlandırılmış, ikisinin sırası değiştirilmiş ve isimleri değişmeden bırakılan kategoriler hedeflerde kullanıldıkları şekline uyması için eylem formuna dönüştürülmüştür (Krathwohl, 2002; Köğçe vd., 2009).

Orijinal *bilgi (Knowledge)* kategorisinin eylem hali altı temel kategorinin birincisi olarak korunmuş, fakat **hatırlamak (remember)** olarak yeniden adlandırılmıştır.

Kavrama (Comprehension) yeniden adlandırılmış, çünkü kategori etiketlenişçemenin bir ölçütü öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgili konuşmada kullandıkları terimlerin kullanımınıdır. *Anlamak (Understand)* hedeflerde yoğun olarak kullanılan bir terim olduğu için, onun kapsama ile ilgili eksikliği orijinal taksonomiyle ilgili sıkça yapılan bir eleştiri iken, gerçekte, orijinal taksonomiye hazırlayan grup onu kullanmayı düşünmüştür, fakat detaylıca bakıldığında bu gerçekleşmediği görülür. Öğretmenler, gerçekten öğrencilerin anlamalarını istediklerini söylediklerinde, onların kavramadan senteze her şeyi kastetmektedirler.

Fakat revizeyi yapan yazarlar popüler kullanımda kavramanın eş anlamlısının **anlamak(understand)** olduğunu görmüş, bu yüzden, orijinal taksanominin ikinci kategorisi olan **kavrama (comprehension) anlamak (understand)** olarak yeniden adlandırılmıştır. **Uygulama, Analiz ve Değerlendirme** kategorileri korunmuş, fakat onların eylem formları **Uygulamak(Apply), Analiz etmek (Analyze) ve Değerlendirmek (Evaluate)** olarak değiştirilmiştir. **Sentez** kategorisi **Değerlendirme** kategorisiyle yer değiştirmiş ve **Yaratmak (Create)** olarak yeniden adlandırılmıştır. Bütün orijinal alt kategoriler isim fiil ve “*bilişsel süreçler*” olarak değiştirilmiştir. Bu değişikliklerle, bilişsel süreç boyutunun bilişsel süreç kategorileri ve alt kategoriler Tablo 3’te görülmektedir (Krathwohl, 2002; Köğçe vd., 2009):

Revize Edilmiş Taksonominin Bilişsel Süreç Boyutunun Yapısı

1. Hatırlamak -Uzun süreli bellekten ilgili bilgi hatırlama.

1.1. Tanıma

2. Anlamak -Sözlü, yazılı ve grafik ileticimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarma

2. 2. Örnek Gösterme

2. 3. Özetleme

2. 4. Sonuç Çıkarma

3. Uygulamak –Bir yöntemi verilen bir durumda kullanma veya uygulama

4. Analiz etmek –Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların bir biriyle ve materyalin genelyapısı veya amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirleme

4. 1. Ayırt etme

4. 2. Organize Etme

4. 3. İlişkilendirme / dayandırma

5. Değerlendirmek -Kriter ve standartlara dayalı olarak karara varma / hüküm verme

6. Sentez Yapmak(Yaratmak) –Orijinal bir ürün oluşturmak veya tutarlı bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirme

6. 1. Oluşturma

6. 2. Planlama

6. 3. Üretme

1. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Hatırlama)

1. hakkında ne hatırlıyorsun?
2. yı nasıl tanımlarsın?
3. yı nasıl adlandırırırsın?
4. nın nasıl farkına varırsın?
5.dan hangisini seçersin?
6. olduğunda, ne olurdu? Açıkla.
7. nasıldır?
8. nerededir?
9. hangisidir?
10. kimdir?
11. nedendir?
12. nedir?
13. ne zamandır?
14. nın özünü nasıl belirtirsin?
15. sırayla listele.

(Anderson ve Krathwohl, 2001).

2. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Anlama)

1.nın anlamını nasıl açıklarsın?
2. ile arasındaki farkı nasıl anlarsın?
3.yı nasıl genellersin?
4.yı nasıl ifade edersin?
5.dan ne anladın?
6.yı nasıl gözlemlersin?
7.yı nasıl adlandırırırsın?
8.yı nasıl tanımlarsın?
9.yı tekrar ifade edecek misin?
10.detaylandır.

11. Eğer..... olsaydı, ne olurdu?
12.nın ana fikri nedir?
13.hakkında ne söyleye bilirsin? (Anderson ve Krathwohl, 2001).

3. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Uygulama)

1. yı işletmek için, hangi eylemleri yaparsın?
2.yı sunmak için,yı nasıl geliştirirsin?
3.yapmak için başka hangi yolu seçersin?
4.olsaydı, sonuç ne olurdu?
5.yı nasıl gösterirsin?
6.yı nasıl sunarın?
7.yı nasıl değiştirirsin?
8.yı nasıl modifiye edersin?
9.yı nasıl geliştirirsin?
10. neden böyle işler?
11. yı ya nasıl çevirirsin?
12. için hangi örnekleri bulabilirsin?
13. yı nasıl çözerdin?

(Anderson ve Krathwohl, 2001).

4. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Analiz etme -Çözümleme)

1.ya göre.....yı nasıl sınıflandırabilirsin?
2.nın farklı bölümlerini nasıl kıyaslayabilirsin?
3. için ne açıklamaların var?
4.ile.....birbirine nasıl bağlı?
5.nın artı ve eksilerini tartış.
6.nın bölümlerini nasıl düzenlersin?
7.nın analizi nedir?
8.dan ne anlarsın? (parçalarına ayırarak)

9.yı hangi fikirler geçerli kılar?
10.yı nasıl açıklarsın.
11.hakkında ne belirtebilirsin.
12.ile ilgili problem nedir?
13.sence neden böyle?

(Anderson ve Krathwohl, 2001).

5. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Değerlendirme)

1.ölçmek için hangi kriteri kullanırsın?
2.değerlendirmek için hangi bilgi kullanılmıştır?
3.da hangi seçeneği tercih ederdin?
4.nın gerçeklerini, nasıl belirlersin?
5.nın en önemli kısmı nedir?
6. için ne önerirsin?
7.nasıl puanlarsın?
8.ya dair fikrin ne?
9.yı nasıl doğrulardın?
10.ya öncelik vermek için hangi bilgiyi kullanırsın?
11.yı oranla.
12.nın önemini derecelendir.
13.nın değerini sapta.

(Anderson ve Krathwohl, 2001).

6. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Yaratma)

1. için hangi alternatifi önerirsin?
2.yı gözden geçirmek için hangi değişiklikleri yaparsın?
3.nın sebebini nasıl açıklarsın?
4.da nasıl bir plan geliştirirsin?
5. ile ne yaratabilirsin?

6. ile ilgili hangi gerçekleri toplarsın?
7.sonucunu tahmin et.
8. Eğer olsaydı, sonuç ne olurdu?
9.yı nasıl betimlersin?
10. için bir yol geliştir.
11. için gerçekleri nasıl derlersin?
12.sebebini nasıl açıklarsın?
13. yı nasıl geliştirirsin? (Anderson ve Krathwohl, 2001).

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler içermektedir. Araştırmada veri olarak kullanılan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında [MEB Yayınları (2017)] yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden, betimsel analiz modeli benimsenmiş, bu nedenle belge tarama (doküman analizi) tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, kapsamında frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiş, güvenilirliğin sağlanması için uzman görüşü ile desteklenerek değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, nitel araştırma modelinin özelliklerine göre tasarlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma modelinin desenlerinden belge (doküman) incelemesi kullanılmıştır. MEB 5. sınıf Türkçe Ders Kitabında [MEB Yayınları (2017)] yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinliklerin YBT’de bulunan bilişsel beceri basamakları yönünden bütüncül bir bakış açısı ile ayrıntılı bir şekilde ve konuyla ilgili farklı açılardan incelenmiştir.

Bu araştırmanın eğitim alanındaki bir konuda olduğu için ders kitabı doküman incelemesine kaynak oluşturmaktadır. Doküman analizinden elde edilen bulgular, alan uzmanı görüşünün sonucu ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Veri Kaynağı ve Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynağı 5. sınıf Türkçe Ders Kitabında [MEB Yayınları (2017)] yer alan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinlikler oluşturmaktadır.

Etkinlik Sayısı:

Tablo 2. 2017-2018 Eğitim Öğretim YılıMEBOrtaokul 5. Sınıf TDK'de Yer Alan Yazma Öğrenme Alanına İlişkinEtkinliklerin Sayısı

Kitap	Etkinlik Sayısı
Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	50
Toplam Etkinlik Sayısı	50

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın asıl verileri, ders kitabındaki yazma öğrenme alanına ilişkin etkinlikler ve TDÖP'deki yer alan yazma öğrenme alanı kazanımlarıdır.

Bu çalışmada, TDÖP'deki yer alan yazma öğrenme alanı kazanımları belirlenerek 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında bu kazanımlara yönelik yazma öğrenme alanına ilişkin etkinlikler tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin bilişsel düzeyleri araştırmacı tarafından tespit edilerek tablolaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde önce, ders kitabındaki yazma öğrenme alanına ilişkin etkinliklerin taksonomideki bilişsel düzeyleri, araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Şimsek'e (2013: 83) göre “...elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etme” güvenilirliği artıran stratejilerden biridir. Bu nedenle soruların bilişsel düzeyleri başka araştırmacı tarafından da çözümlenmiş, uzlaşılabilen noktalarda alan ile ilgili uzmanın görüşü alınmıştır. Verilerin analizi aşamasında, araştırma sürecinden elde edilen verilerden bazıları, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Bu durum araştırmanın geçerliliğini güçlendiren bir yaklaşımdır (Yıldırım, Şimsek, 2013: 78).

Araştırma kapsamında elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiş, sonuçlar ortaya konmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 3. 2017-2018 Eğitim Öğretim YılıMEBOrtaokul 5. Sınıf TDK'de Yer Alan Yazma Öğrenme Alanına İlişkinEtkinliklerin Sayısı

Kitap	Etkinlik Sayısı
--------------	------------------------

Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	50
Toplam Etkinlik Sayısı	50

5. Sınıf TDK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: 5. sınıf TDK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

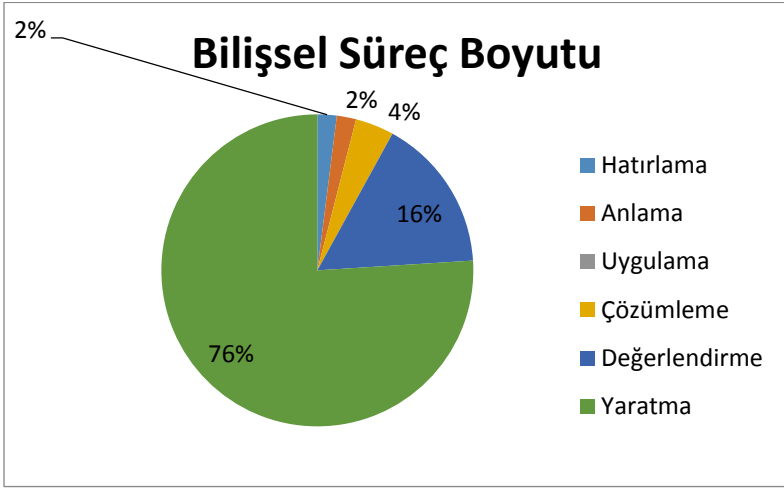
Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, 2017- 2018 yılında okutulan ortaokul düzeyindeki 5. sınıf TDK'de bulunan etkinliklerinin tamamı, YBT'de yer alan bilişsel beceri basamaklarına göre incelenmiş ve aşağıdaki tabloda bulunan sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 4. 5. sınıf TDK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı.

5. sınıf	f	%
Hatırlama	1	%2
Anlama	1	%2
Uygulama	0	%0
Çözümleme	2	%4
Değerlendirme	8	%16
Yaratma	38	%76
Toplam	50	%100
%		

Ortaokul 5. sınıf düzeyindeki TDK'deki yazma beceri alanına ilişkin etkinlikler YBT'nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; yazma öğrenme alanına ait 50 etkinliğin, bilişsel beceri boyutu açısından (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma) uygulama basamağı hariç her bir basamağa, farklı oranlarda dâhil olduğu görülmektedir. Özellikle yaratma basamağında etkinliklerin fazla olduğu görülmektedir. Ortaokul 5. sınıf düzeyindeki TDK 'de bulunan 50 etkinliğin 1'i (f= 1) hatırlama basamağına, 1'i (f= 1) anlama basamağına, 0 (f= 0) uygulama basamağına, 2'si (f= 2) çözümleme basamağına, 8'i (f= 8) değerlendirme basamağına, 38'i (f= 38) yaratma basamağı kapsamında olan etkinliklerdir. Yazma öğrenme alanında bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan; 1 (f= 1) etkinlikten hatırlama basamağı

etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (50) oranı %2 iken, 1 (f= 1) anlama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (50) oranı %2 dir. 0(f= 0) uygulama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (50) oranı %,0 iken, 2(f=2) çözümlene basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (50) oranı %4'dır. 8(f= 8) değerlendirme basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (50) oranı %16 iken, 38 (f= 38) yaratma basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (50) oranı %76'dır.



Grafik 2. 5. Sınıf TDK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilişsel süreç boyutubasamaklarına dağılımı.

Tablo 5. Ortaokul 5. sınıf TDK'de yer alan yazma öğrenme alanı etkinliklerin YBT'de bulunan alt düzeybilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı

	5.sınıf	f	Toplam	%
	Hatırlama	1		
Alt düzey				
bilişsel beceri	Anlama	1	2	4

basamakları

Uygulama	0
Çözümleme	2

Üst düzey**bilişsel beceri**

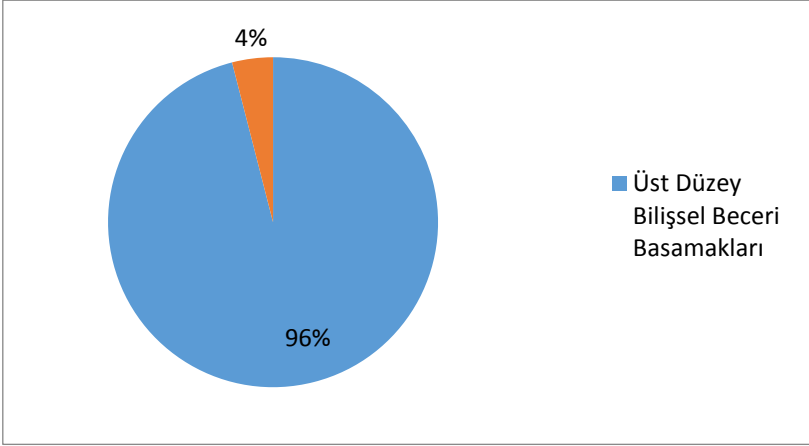
Değerlendirme	8	48	96
---------------	---	----	----

basamakları

Yaratma	38
---------	----

Ortaokul 5. Sınıf TDK’de Yer Alan Yazma Öğrenme Alanına İlişkin Etkinliklerin YBT’de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Dağılımına İlişkin Bulgular

Ortaokul 5. sınıf düzeyindeki TDK’de bulunan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinlikler, YBT’nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) açısından incelendiğinde; 50 etkinliğin, 2’si (f=2) alt düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili etkinlikler (1’i (f=1)hatırlama basamağı, 1’i (f= 1) anlama basamağı, 0’ı (f= 0) uygulama basamağı) olduğu, 48’si (f=48) üst düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili etkinlikler (2’si (f= 2) çözümleme basamağı, 8’i (f= 8) değerlendirme basamağı, 36’sı (f= 36) yaratma basamağı) olduğu görülmektedir. Alt düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan; 2(f= 2) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (50) oranı %4 iken, üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan 38 (f= 38) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (50) oranı %96’dır.



Grafik 2. 5. Sınıf TDK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişselbeceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı.

SONUÇ VE ÖNERİLER

YBT’nin bilişsel süreç boyutu; bazı konu alanlarının içerdiklerinin ne dereceye kadar öğrenilmiş olması ve belli bir süre kalıcı olabilmesinden ziyade öğrenilenlerin kalıcılığı ve transferi üzerinde durmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014). Bilişsel süreç boyutu sadece alt düzey zihinsel becerilerden oluşmaz, üst düzey zihinsel beceriler üzerine vurgu yapar. Bu açıdan bakıldığında Türkçe Öğretim Programının asıl amacı ile örtüşmektedir. İlkokullarda okutulan TDK’de bulunan etkinliklerin alt düzey zihinsel becerilerin yanında dengeli bir şekilde üst düzey zihinsel becerileri de ölçmesi beklenir.

Yazma öğrenme alanı üst düzey bilişsel beceri gerektiren bir alandır. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular neticesinde, Ortaokul 5. sınıf düzeyindeki TDK’de bulunan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinlikler, YBT’nin bilişsel beceri boyutunun düzeylerinin yaratma basamağında yoğunlaştığı alt düzey bilişsel becerilere yer az sayıda yer verildiği görülmektedir.

Yazma etkinliklerinin şiir, hikâye, e-posta, dilekçe, slogan, drama metni, bilgilendirici metin yazma; değerlendirme etkinliklerinin görsellerden yola çıkıp değerlendirme yapma ağırlıklıdır. Benzer etkinlikler farklı metinlerde yinelenmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda:

Öğretmenler; yazma öğrenme alanının üst düzey beceri olduğunun farkında olup eğitim alanındaki güncel gelişmeleri takip ederek,

taksonomi üzerinde yapılan güncellemelerin (bilgi birikimi ve bilişsel beceriler boyutu) kendisini geliştirmeli öğretim etkinliklerini (Türkçe kitaplarındaki etkinlikler haricindeki) bu yönde düzenleyerek ders kitaplarındaki eksikliklerin giderilmesini amaçlamalıdır.

MEB; Türkçe Öğretim Programlarının temel ilkeleri, kullanım alanı en geniş olan TDK'ye tamamen yansıtılmalıdır. YBT alanında yapılan bilimsel çalışmalar MEB tarafından takip edilerek öğrenme alanlarına uygun bilişsel düzeylerde farklı etkinliklere TDK'de yer verilmelidir. Yapılan bu ve benzer araştırmaların sonuçları; TDK'deki etkinliklerin YBT'nin boyutları açısından dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçları kitap hazırlama komisyonları tarafından dikkate alınmalıdır. TDK'de bulunan yazma öğrenme alanına ilişkin etkinliklerin bilişsel beceri boyutu açısından üst düzey bilişsel becerileri yokladığı görülmektedir. Ancak etkinlik çeşitliliğinin az olduğu tespit edilmiştir. Farklı etkinlik türleri görsellerle desteklenerek ilgi çekici hale getirilebilir.

5. sınıf öğrencisinin hazırlık bulunuşluk düzeyine uygun, yapılandırıcı yaklaşımın ön gördüğü süreç temelli yazma etkinlikleri ile yazıyı tasarlama aşamasından başlanarak paylaşma aşamasına kadar farklı süreçleri içeren öğretici ve farklı etkinliklerle yazma çalışmalarını zenginleştirilebilir.

Araştırmacılara; öğretim etkinliklerinde kullanılan herhangi bir ölçme değerlendirme aracının bilişsel beceri basamakları açısından dengeli bir dağılım içerisinde düzenlenip düzenlenmediği önemli bir konudur. Böyle bir düzenlemenin var olup olmadığının tespitini amaçlayan yıllık bilimsel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing. a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (Çev.) D. A. Özçelik (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları: beceri – ilgi – alışkanlık - eğilim*. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Doktora Tezi. Erzurum.
- Babadoğan, C.(1993). *Bloom'un amaçlar sınıflaması ve okulda öğrenme kuramına yöneltilen çeşitli eleştiriler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 26 (1), 167-176.

- Bacanlı, H. (1999). *Duyusal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, G. (2009). *Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. www.aof.anadolu.edu.tr/kitap.pdf. 20.02.2018
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Kavcar, C. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (2002). *A revision of Bloom's taxonomy: an overview, theory into practice*, 41(4), 212-218.(Çev. Köğçe, D., Aydın., M. ve Yıldız, C. (2009). *Bloom taksonomisinin revizyonu: genel bir bakış*. İlköğretim Online. 8(3), 1-7).
- Güner, G. (2004). *Türkçe kompozisyon öğretiminde yazma öncesi yapılabilecek etkinlikler*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (17), s. 224-228
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. sınıflar). Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü: Ankara.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve metin inceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, E. (2009). *Sosyal bilgiler öğretiminde amaçların düzenlenmesi*. www.aof.anadolu.edu.tr. 21.02.2018
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (10.baskı). Ankara: Yargı.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2007). *Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5(3). 479-509.

www.tdk.gov.tr (2018)

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN CEP TELEFONU
BAĞIMLILIK DÜZEYLERİ VE (İNGİLİZCE DERSİ)
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği)

*The Relationship between Mobile Phone Addiction and Academic
Achievement in University Students*

(Fırat University School of Foreign Languages Case)

Seçil TÜMEN AKYILDIZ*

ÖZ

Yüzyıllardır devam eden dil öğretebilme çabası sonucu varılan noktada en iyi yöntem arayışından ziyade sınıfta her öğrenciye hitap edebilecek etkinlikler yelpazesinin kullanılması gerekliliği sonucu yabancı dil uzmanları tarafından kabul edilmektedir. Bu bağlamda modern yabancı dil sınıflarında bireysel farklılıklara hitap edecek farklı görevlerin öğretime dâhil edilmesi bile dil öğrenme sorununa tam olarak bir çözüm olamamıştır. Hatta teknolojinin gelişimi dahi öğretim ortamlarında hem avantaj hem de dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji dil öğretiminin vazgeçilmez bir unsurudur. Ancak bu unsurun önemli bir parçası olan cep telefonlarına bağımlılığın dil öğretim sürecinde öğrenci konsantrasyonunu olumsuz yönde etkilediği öğretim elemanları tarafından gözlemlenmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı cep telefonu bağımlılığı ile İngilizce başarısı arasındaki ilişkiyi tespit edebilmektir. Bilimsel tarama modeliyle yürütülen araştırmanın örneklemini 2017-2018 akademik yılında Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık okuyan 230 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları Karadağ ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Cep Telefonu Bağımlılığı Ölçeği ve hazırlık öğrencilerine 2. modülün sonunda uygulanan final sınavıdır. Verilerin normal dağılımda olmadıkları normallik testi yoluyla ortaya çıkmış ve bu durumda Mann Whitney-U testi ile gruplar arasındaki fark ve de Spearman Rank korelasyon katsayısı hesaplanarak öğrencilerin cep telefonu bağımlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular öğrencilerin cep telefonu bağımlılık düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin cep telefonu bağımlılık düzeyleri arttıkça başarı oranlarının düştüğü söylenebilir.

*(Dr. Öğr. Üyesi) Fırat Üniversitesi, stakyildiz@firat.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Cep Telefonu Bağımlılığı, İngilizce Öğretimi, Akademik Başarı.

ABSTRACT

As a result of the effort of foreign language teaching for centuries, language experts have accepted that instead of searching for the best method it is necessary to use varied activities that can be addressed to every student in the class. In this context, even using different tasks which appeal to individual differences has not been a complete solution to the problem of language learning. In fact, using advanced technology in teaching environments also has both advantages and disadvantages. As accepted by majority, technology is an essential element in language teaching. However mobile phones addiction has been observed to affect students' concentration negatively by faculty members in the language teaching process. Therefore, in this paper the relationship between mobile phone addiction and academic achievement in language classes has been investigated. 230 students who have been attending Fırat University School of Foreign Languages in 2017-2018 academic year took place in the study sampling. Data were collected by Mobile Phone Addiction Scale (Karadağ et al. 2015) and students' final exam. Mann Whitney-U test was used to assess differences of academic achievement and scores of the Mobile Phone Addiction Scale. A significant difference wasn't found between the groups and then correlation coefficients were measured. It was revealed that there was a negative and significant relationship between variables. As a result it can be said that academic achievement of students decreases as the mobile phone addiction level of students increases.

Keywords: Mobile Phone Addiction, English Language Teaching, Academic Achievement.

1. Giriş

21. yüzyıl, yaşamın her alanına damgasını vuran ve her geçen gün artan teknolojik gelişmelere sahne olmaktadır. Bu gelişmelerin en önemlilerinden birisi şüphesiz ki cep telefonları ve özellikle akıllı telefonların Whatsapp, Twitter, Skype gibi birçok uygulamasıyla sosyal ağlara ulaşılmasını da sağlayan internet erişimidir. Kısa mesaj, fax, elektronik posta gönderip, internette gezinti yapabilmek telefonların sunduğu sayısız nimetten en çok kullanılanlardır.

Çağın icadı diye de adlandırılan cep telefonlarının avantajları birçok bilimsel çalışmanın da konusu olmuştur. Mobil medya ve teknolojilerinin öğrencilere sözcük öğretiminde kullanılması (Lu, 2008,

Bezircilioğlu,2016), genel olarak yabancı dil öğreniminde kullanılması (Thornton ve House, 2005, Hsu, 2013) ve de harmanlanmış yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlikleri ve uzaktan eğitim etkinliklerini çeşitlendirmede (Wang ve diğerleri, 2009) kullanılması, internet erişimi sayesinde dosya paylaşımı ve öğretmen ve öğrencilerle irtibatı kolaylaştırması (Bull ve McCormick, 2012; Tao ve Yeh, 2013) avantajlar açısından örnek teşkil edebilir. Öte yandan cep telefonları ve mobil uygulamaların negatif etkileri de azımsanmayacak kadar fazladır. Bu cihazlara ve internete bağımlılığın kişinin kendisini ve kişiler arası sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemesi ve buna bağlı olarak duygusal içe kapanmaların yaşanması (Bianchi ve Phillips, 2005, Block, 2008) öğrencilerin ders esnasında dahi cep telefonlarını sosyal ağlarda gezinme, video izleme vs. gibi ders dışı etkinliklerde kullanmaları (Lepp vd,2015; Lepp vd, 2013), fazla kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında düşüşe sebep olması (Seo ve diğerleri, 2016, Felisoni ve Godoi, 2018) ve akademik ortamlarda cep telefonunun aşırı kullanımının öğrenmeyi de olumsuz olarak etkilediği(Levine, Waite ve Bowman, 2007) çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır. Cep telefonu kullanımının avantajları incelendiğinde yabancı dil öğretimi göze çarpmaktadır. Bu teknolojik gelişmenin günümüz şartlarında yabancı dil öğretiminin bir parçası olduğu görülmektedir.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yıllardan beri süregelen ve hala da tam olarak çözümlenemeyen sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların başında yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri ve nitelikleri bulunmaktadır (British Council ve TEPAV, 2013) Öğretmenlerin yabancı dil öğretimindeki payları oldukça büyüktür ancak sorunun tek suçlusu olarak öğretmenleri görmek onlara yapılmış bir haksızlık olacaktır. Diğer önemli bir sorun da yanlış yöntem seçimi ve geleneksel yöntemlere takılıp kalmaktır (Peker, 2012, Işık, 2008). Zira her ülke ve o ülkenin dili ve kültürü kendisine özeldir. Bir başka ülkede ve kültürde kabul görmüş ve başarıyla sonuçlanmış bir yöntem her ülkede aynı sonucu verecek diye beklemek yanlış olacaktır. Ülkeler ve kültürler bazında yöntemleri ele almak, değerlendirmek ve uygulamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Teknolojik gelişmeleri takip etmek ve derslere onları entegre etmek de yabancı dil öğretiminde yapılması gerekenlerin arasındadır. Ancak Merter ve diğerlerinin de belirttiği gibi ülkemizde teknolojik alt yapı her okulda eşit olmamakta; teknolojik alt yapısı sağlam okullarda derslerden daha fazla verim alınırken diğerlerinde halen sıkıntılar yaşanmaktadır (2014). Yaşanan bir diğer problem de sınıf içi etkinliklerde ders kitaplarına bağımlı kalınması ve materyal geliştirmede ve yaratıcılıkta sınırlı olunmasıdır. Tüm bu sorunların ışığında 21. Yüzyılda bilgi ve teknoloji çağının gerektirdiği üzere yabancı dil öğretiminde yöntemlerin

ötesinde bir anlayışla, bireysel farklılıkları dikkate alarak, iletişimi temelli ve de teknolojik en yeni gelişmeleri derslere dâhil ederek çağa ayak uydurmak gerekmektedir.

Yukarıda da özetlendiği gibi yabancı dil öğretimi teknolojik gelişmelerin önem arz ettiği alanların başındadır. Bu çağın paradigması olan mobil cihazlarla yabancı dil eğitimi de birçok araştırmanın konusu olmuştur (Godwin ve Jones, 2011). Mobil destekli yabancı dil öğretimi öğrencilere bireysel özellikleri doğrultusunda, kendi hızlarında öğrenme imkânı sunar. Farazi olmayan gerçek durumlu öğrenmelerine olanak tanır. Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurarak ve etkileşime geçerek işbirlikli öğrenmelerini sağlar ve de öğrenmeyi sınıf dışına da taşır (Naismith vd, 2006; Cheon vd, 2012). Öğrenmeyi sınıfla sınırlı tutmaması ve otantik öğrenme sağlaması ve de en önemlisi öğrencilerin bireysel hızlarında ve özelliklerinde öğrenmeleri için fırsatlar taşıması bağlamında oldukça yararlı olan mobil cihazların derslere olumsuz katkıları da bulunmaktadır. Park'ın da üzerinde durduğu gibi öğrencilerin cep telefonlarını ders etkinliklerinin dışında sosyal medyada gezinmek, müzik dinlemek ve arkadaşlarıyla yazışmak amaçlı kullanmaları ders ortamlarını olumsuz etkilemektedir (2011).

2. Problem

Yabancı dil sınıflarında mobil cihazların, özellikle de cep telefonlarının kullanılmasının dil öğretimine katkıları göz önüne alındığında bu teknolojik gelişmeden uzak durmanın çağı yakından takip edememek olacağı düşünüldüğünden Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında cep telefonları sınıflarda ve sınıf dışında ders aracı olarak kullanılmaktadır. Bu süreçte cep telefonlarının kamera, navigasyon, internet, ses kaydı, QR kod okuma, mesaj gibi uygulamalarından ders esnasında ve dışında faydalanılmaktadır. Bu uygulamaların dil öğretimine katkısı elbette ki tartışılmazdır ancak öğrencilerin ders esnasında sosyal medyayı takip etme, öz çekim yapma, ders dışı mesajlaşma vb. şekillerde telefonu ellerinden düşürmedikleri ve bu sebeplerle de dersten koştukları da gözlemlenmiştir. Cep telefonunu sadece ders dâhilinde kullanmaları doğrultusunda defalarca uyarılmalarına rağmen bir müddet sonra tekrar aynı davranışı gösterdikleri görülmüştür. Cep telefonu ve uygulamalarının amacı dışında bağımlılık şeklinde kullanıldığı dikkat çekicidir. Bu problem kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1- Mühendislik Bölümleri öğrencileri ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin Cep Telefonu Bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Mühendislik Bölümleri öğrencileri ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü modül sonu final sınavından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Mühendislik Bölümleri öğrencilerinin cep telefonu bağımlılık düzeyleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

4- İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin cep telefonu bağımlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

3. Amaç

Mevcut araştırmada yabancı dil sınıflarında bir nevi bağımlılık olduğu gözlenen cep telefonunun ders dışı amaçlarla kullanımı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

4. Yöntem

Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmada, ilişki tarama modeli çerçevesinde var olan değişkenler arasında bir ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Zira Karasar'ın (2003) da belirttiği gibi ilişki tarama modelleri iki ya da daha fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığını ve de var olan ilişkinin derecesini belirlemek için kullanılmaktadır.

5. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2017-2018 Güz döneminde Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık eğitimi alan 230 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenci grubunun 182'si Mühendislik ve Teknoloji Fakültelerinin mühendislik bölümleri öğrencileri oluştururken 48'ini de İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

6. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak için Karadağ vd (2015) tarafından geliştirilen Cep Telefonu Bağımlılığı Ölçeği ve de 2. Modül sonu final sınavı kullanılmıştır. Cep telefonun Bağımlılığı Ölçeği beşli likert tipinde derecelendirilmiş 15öumlu maddeden oluşmaktadır. Modül sonunda hazırlık öğrencilerine uygulanan final sınavı da 100 üzerinden değerlendirilen öğrencilerin üretken bir biçimde soruları cevapladığı bir sınavdır.

Araştırma verileri SPSS (Versiyon 21) paket programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Ölçekten ve başarı testinden elde edilen verilerin normal dağılımda olmadıkları belirlendikten sonra non-parametrik bir test olan Mann-Whitney U testiyle grup puanları arasında fark olup olmadığına bakılmış daha sonra da Spearman Rank korelasyon katsayısı

hesaplanarak öğrencilerin cep telefonu bağımlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

7. Bulgular

1. Araştırma Sorusu

Öncelikle İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri ile Mühendislik bölümü öğrencilerinin Cep Telefonu bağımlılık Ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı hesaplanmış, grup puanlarının normal dağılım göstermediği göz önünde bulundurularak non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo1.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İng. Dili. Edb	48	118.38	5682.00	4230.00	.736
Müh.	182	114.74	20883.00		

Ölçek genel ortalamaları ele alınarak Mann-Whitney U testi yapıldığında elde edilen $p=.736 > p=.050$ olarak bulunmuş ve iki grubun ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

2. Araştırma Sorusu

İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri ile Mühendislik bölümü öğrencilerinin başarı testi ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı hesaplanmış, grup puanlarının normal dağılım göstermediği göz önünde bulundurularak non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo2.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İng. Dili. Edb	48	129.65	6223.00	3689.00	.098
Müh.	182	111.77	20342.00		

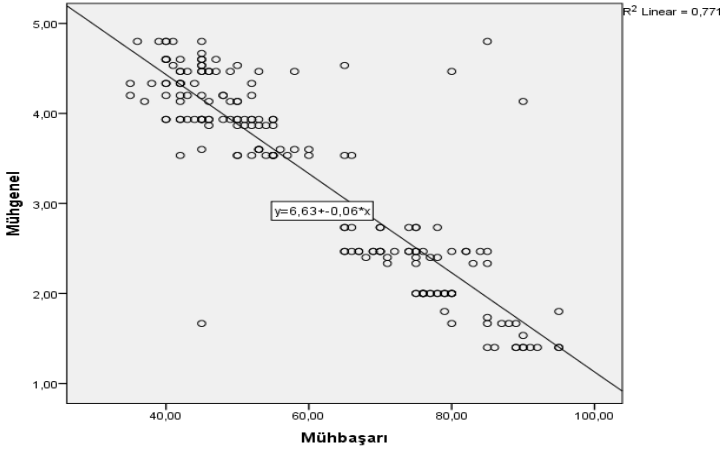
Ölçek genel ortalamaları ele alınarak Mann-Whitney U testi yapıldığında elde edilen $p=0.098 > p=0.050$ olarak bulunmuş ve iki grubun başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

3. Araştırma Sorusu

Mühendislik öğrencilerinin cep telefonu bağımlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki karşılaştırıldığında arada yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -0.836$, $p=0.000 < p = 0.01$. Buna göre cep telefonu bağımlılık düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğü söylenebilir.

Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.771$) dikkate alındığında başarıdaki toplam değişkenliğin %77 'sinin cep telefonu bağımlılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Şekil1.

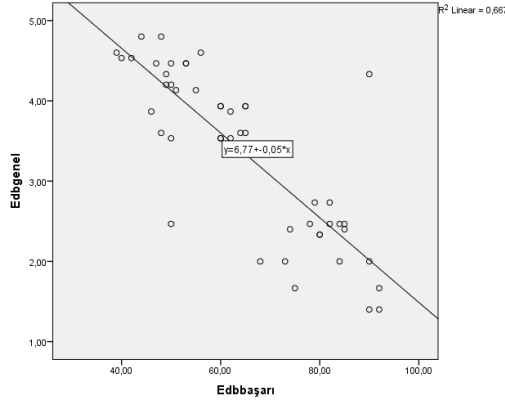


4. Araştırma Sorusu

İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin cep telefonu bağımlılık düzeyleri ve akademik başarıları karşılaştırıldığında arada yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -0.787$, $p=0.000 < p=0.01$. Buna göre cep telefonu bağımlılık düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğü söylenebilir.

Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.667$) dikkate alındığında başarıdaki toplam değişkenliğin %66 'sının cep telefonu bağımlılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Şekil 2.



8. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık eğitimi alan 48'i İngiliz Dili ve Edebiyatı, 182'si de Mühendislik Bölümü öğrencisi olan toplam 230 öğrencinin cep telefonuna bağımlılık düzeyleri ile İngilizce dersinde akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda Cep Telefonu Bağımlılık Ölçeği ve Akademik başarı testi arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu tespitin ardından iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon sayıları hesaplanmış buna göre İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Mühendislik Bölümü öğrencilerinin cep telefonu bağımlılık düzeyleri ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. (İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri için $r = -.787$, Mühendislik Bölümü öğrencileri için ise $r = -.836$). Mühendislik öğrencilerinin iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının daha yüksek oluşu, öğrenci sayısı ile doğru orantılı olduğu göz önünde bulundurularak farklı yorumlanmamıştır.

Sonuç olarak her iki grupta da cep telefonuna bağımlılığın akademik başarıyı düşürdüğü tespit edilmiştir.

Birbirine benzer iki çalışmada da öğrencilere uygulanan anketler sonucunda cep telefonunun ders aracı olarak değil de boş zaman geçirmek için kullanıldığı tespit edilmiştir. 302 üniversite öğrencisine uygulanan ilk çalışmada öğrencilerin % 89'u; 251 üniversite öğrencisine

uygulanan diğ er bir araştırmada da öğrencilerin %83'ü cep telefonlarını boş zamanlarını değerlendirmek için kullandıklarını eğitim amacıyla kullanmadıklarını belirtmişlerdir (Barkley ve Lepp, 2013; Lepp vd, 2013). Yine benzer bir çalışma da sosyal ağların fazla kullanılmasının da akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği kanıtlanmıştır (Karpinski vd, 2013). Cep telefonlarına bağımlı olmanın kişiler arası sosyal ilişkileri, konsantrasyonu ve de matematik dersindeki akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği bununla birlikte depresyon düzeyini azalttığı da bir başka araştırmanın sonuçları arasındadır (Seo vd, 2016). Son zamanlarda yapılan dikkat çekici bir araştırmada da cep telefonuyla aşırı zaman geçirmenin akademik başarı üzerinde olumsuz etkisi ortaya konmuş ve cep telefonuyla geçirilen fazladan her on dakikanın öğrenci başarısını 0.63 oranında düşürdüğü araştırma kapsamında kanıtlanmıştır (Felisoni ve Godoi, 2018).

Cep telefonları her bireyin olduğu gibi üniversite öğrencilerinin de hayatlarının vazgeçilmez bir parçası halini almıştır. Cep telefonlarının mümkün olan her kampüs ortamında hatta sınıflarda bile alenen ya da gizli bir şekilde oldukça fazla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Tindell ve Bohlander sınıf ortamlarında kısıtlamalar getirilse dahi öğrencilerin cep telefonu kullanmaktan vazgeçemediklerini belirtmişlerdir (2012). Mevcut araştırma ve bu alanda yapılan diğ er araştırmaların ışığında cep telefonlarının aşırı kullanımının başka birçok şeyi olduğu gibi akademik performansı da olumsuz yönde etkilediği görülmekte, çağın icadı olarak da adlandırılan bu teknolojik tutkunun yeni neslin sosyal ve akademik alanlardaki başarısını etkilememesi için bazı önlemler alıma gerekliliği kaçınılmazdır. Zira özellikle akıllı telefonların öğrenmeye katkıları tartışma konusu bile olamazken öğrencileri sosyal ağlarda gezinme, video oyunları, mesajlaşma vs. gibi özellikleriyle cezbedip dersten koparan yönleri konusunda öğrenciler lehine sınıf içi düzenlemeleri yapılabilir. Öte yandan Cheng ve Tzeng (2010) tarafından yapılan bir araştırmada cep telefonlarının internetlerinden ders konularıyla ilgili araştırma yapan öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olduğu da görülmüştür. Bu sonuç da göz önüne alınarak vazgeçmenin neredeyse imkânsız olduğu cep telefonlarının hangi özelliklerinin akademik başarıyı düşürdüğü ile ilgili yeni kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Barkley, J. E., & Lepp, A. (2013). Cellular telephone use is associated with greater sedentary behavior independent of leisuretime physical activity. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 38(1), 1023.

-
- Bezircilioğlu, S. (2016). Mobile Assisted Language Learning. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, Volume: 6 Special Issue 1 Article: 02.
- Bianchi, A. & Phillips J.G. (2005) Psychological predictors of problem mobile phone use. *Cyber Psychology & Behavior*, 8 39-51.
- Block, J.J. 2008. Issues for DSM-V: Internet Addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165(3), 306–307.
- British Council ve TEPAV (2013). Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. 5 Mayıs 2018 tarihinde http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Ili_skin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Bull, P., & McCormick, C. (2012). Mobile learning: Integrating text messaging into a community college pre-algebra course. *International Journal on E-Learning*, 11, 233-245.
- Chen, S., & Tzeng, J. (2010). College female and male heavy internet users' profiles of practices and their academic grades and psychosocial adjustment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 257–262.
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S.M. & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59(3), 1054-1064.
- Felisoni, D. D. & Godoi, A. S. (2018). Cell Phone Usage and Academic Performance: An Experiment. *Computers&Education*, 117, 175-187.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology* 15(2), 2-11.
- Hsu, L. (2012) English as a foreign language learners’ perception of mobile assisted language learning: a cross-national study, *Computer Assisted Language Learning*, 26, (3), 197-213, DOI: 10.1080/09588221.2011.649485
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4, (2), 15-26.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., ... Babadağ, B. (2015). Determinants of Phubbing, Which is the Sum of Many Virtual Addictions: A Structural Equation Model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60–74. <http://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005>

- Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar-İlkeler-Teknikler. Ankara, Nobel Yayınları.
- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., & Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29, 1182-1192.
- Lepp, A., Barkley, J. E., Sanders, G. J., Rebold, M., & Gates, P. (2013). The relationship between cell phone use, physical and sedentary activity, and cardiorespiratory fitness in a sample of U.S. college students. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, Article 79. Retrieved from <http://www.ijbnpa.org/content/10/1/79>
- Lepp, A., Li, J., & Barkley, J. (2015). Exploring the relationships between college students' cell phone use, personality and leisure. *Computers in Human Behavior*, 43 210–219.
- Levine, L. E., Waite, B. M., & Bowman, L. L. (2007). Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth. *Cyber Psychology and Behavior*, 10, 560-566.
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 515-525.
- Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 199-210.
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. ve Sharples, M. (2004). NESTA future lab report 11: Literature review in mobile technologies and learning. http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Mobile_Review.pdf
- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 78-102.
- Peker, B.G. (2012). Materyal değerlendirmede prensipler ve kriterler. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 12 – 13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

-
- Seo, D. G., Park, Y., Kim, M. K. & Park, J. (2016). Mobile phone dependency and its impacts on adolescents' social and academic behaviors. *Computers in Human Behaviour*, 63, 282-292.
- Tao, Y., & Yeh, C. R. (2013). Transforming the personal responsesystem to a cloud voting service. In S. Uesugi (Ed.), *IT enabled services* (pp. 139-15). Verlag, Austria Springer.
- Thornton, P. & Houser, C. (2005). Using mobile phones in english education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 217-228.
- Tindell, D. R., & Bohlander, R. W. (2012). The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: A survey of college students. *College Teaching*, 60, 1-9.
- Wang, M., Shen, R., Novak, D. & Pan, X. (2009). The impact of mobile learning on students' learning behaviors and performance: report from a large blended classroom *British Journal of Educational Technology*, 40, 673-695.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİKLERİNE VE ROLLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Investigation of Teachers' Views On Professional Identities And Roles

Lütfi ÜREDİ* & Ersin ÇOPUR**

ÖZ

Öğretmenlerin yetiştirdiği insanlar, ailesini ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır, devletini güçlendirir. Bu bakımdan, milletimizin, yurdumuzun ve devletimizin geleceği, ekonomik yönden kalkınması her şeyden önce öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıya bağlıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki kimliklerini, genel anlamda öğretmenlerin toplumsal görev ve sorumluluklarını, öğretmenlik mesleği ile diğer meslekler arasındaki farkları nasıl yorumladıklarını, öğretmenliğin avantajlı ve dezavantajlı gördükleri yönlerini, kendi deneyimleri temel alınarak, yorumlamaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımına göre yürütülen araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik tanımları, cinsiyet, kıdem, görev yapılan okulun statüsü gibi, çözümlemede fark yaratacak ve çeşitlilik sunacağı düşünülen konular bağlamında incelenmiştir. Araştırmaya, Mersin ili Tarsus ilçesinde çalışan (10 kadın, 8 erkek) 18 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Genel olarak öğretmenler, topluma faydalı bireyler yetiştirmenin, insanlara yol gösterici olmanın ve öğrencileri geleceğe hazırlamanın, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayırdıkları temel nokta, birey yetiştirme ve geleceği şekillendirme konusunda olmuştur. Öğretmen kimliği, kendini geliştiren, insanlara örnek olma zorunluluğu bulunan, bireyleri hayata hazırlayan, saygınlığı olan bir meslek olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin avantajları arasında en çok, öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olması, kendini geliştirme imkânı vermesi, öğretirken öğrenme fırsatı sunması, insanlara faydalı olabilmenin verdiği mutluluk, çalışma saatlerinin uygun olması cevapları verilmiştir. Öğretmenliğin yıpratıcı bir meslek olması, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yok edilmesi, enerjilerini okulda bitirme, eve iş götürme, her daim öğretmen olmanın vermiş olduğu ağırlığı taşımak

* (Doç. Dr.); Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

** Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Y.L. Öğrencisi

zorunda olma, çalışma koşullarının okuldan okula değişiklik göstermesi dezavantaj olarak görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar ışığında öğretmenlerin, toplumun inşasında bir numaralı aktör oldukları düşüncesinin hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gelir düzeyi, lisans düzeyinde eğitim gerektiren diğer mesleklere göre nispeten düşük olsa da, öğretmenliğin toplumsal statüsü hâlâ yüksektir düşüncesi öğretmenler tarafından savunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, mesleki kimlik, öğretmen rolü

ABSTRACT

The people educated by the teachers make the family and the nation happy, improve the country, strengthen the state. From this point of view, the future development of our nationality, our country and our state depends on the achievement of the teachers in their profession, above all else. The aim of this research is to interpret the professional identities of teachers, in general term the social duties and responsibilities of teachers, how they interpret the differences between the teaching profession and other professions, the aspects of teaching that they see advantageous and disadvantages. In the research conducted according to the semi-structured interviewing approach, the definitions of professional identities of teachers are examined in the context of issues that will make a difference in the analysis and are expected to be diversified, such as gender, seniority, status of the tasked school. The survey was conducted with 18 teachers working in Tarsus (10 female, 8 male) in Mersin province. Descriptive analysis was used to analyze the research data. In general, teachers have stated that the training of useful collective people is guiding the people and preparing the students for the future, the tasks and responsibilities of the teachers. The main point that teachers distinguish their teaching profession from other professions is about raising individuals and shaping the future. Teacher identity is defined as a profession that develops itself, has an obligation to be an example to people, prepares individuals for their life, and has prestige. Among the advantages of the teaching profession, it has been given that the teaching profession is the most respected occupation, the opportunity for self-improvement, the opportunity for teaching learning, the happiness of being helpful to people, and the working hours being appropriate. It is seen as a disadvantage that the teacher is a weary profession, destroying the reputation of the teaching profession, finishing the energies at school, taking home work, having to bear the weight of being a teacher at all, and changing working conditions from school to school. The answer given by the teachers is that in the light of the fact that the teachers think that they are the number one actors in society. Although the income level of teachers is relatively low compared to other professions that require

training at the undergraduate level, the social status of the teacher is still high and defended by the intellectual teachers.

Keywords: Teacher, professional identity, role of teacher

1. Giriş

Eğitim, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Bu yönüyle eğitim, insanın doğumuyla başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir (Akyüz, 2007: 2).

Eğitim ve öğretim, insanlık tarihinin başladığı günden bugüne, insanoğlunun önemle üzerinde durduğu ve yoğun mesai harcadığı konuların başında gelmektedir. Çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun iş gücünün yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin üç temel ögesi olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesine bağlıdır. Eğitim sistemini etkileyen en önemli öge ise kuşkusuz öğretmendir. Eğitim sürecinde öğretmen, diğer öğelere anlam kazandıran ve eğitimin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan öğedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 21).

1739 sayılı, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği, "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir" şeklinde tanımlanmaktadır (Resmî Gazete, 1973: 5109).

Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bu insanlar, ailesini ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır, devletini güçlendirir. Bu bakımdan, milletimizin, yurdumuzun ve devletimizin geleceği, ekonomik yönden kalkınması her şeyden önce öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıya bağlıdır (Tekişık, 1987: 24).

Öğretmenliğin tarihinin çok eskilere dayanmasına karşın, bir meslek olarak ortaya çıkışı “modern okul”un doğuşuyla başlamıştır. Eğitimin bir bilim dalı olarak kurumsallaşması, çocuğun eğitimiyle ilgilenecek özel uzmanlık ve beceriye sahip insanların yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır (Eskicumalı, 2002: 10).

Uçan (Tarihsiz)’a göre ülkemizde öğretmenlik mesleğinin tarihçesi yaklaşık bin yıl öncesine dayanmaktadır. Öğretmenlik mesleğini Selçuklu Türkiye’si, Osmanlı Türkiye’si ve Cumhuriyet Türkiye’si olmak üzere üç bölümde ele almak gerekir.

Selçuklu Türkiye’sinde öğretmenlik genel olarak "din adamlığı", "hocalık", "imamlık" ve "müezzinlik" ile iç içe bir meslekti. Bu dönemde öğretmenlik mesleği dinsel ağırlıklı çok işlevli bir meslek niteliği taşır.

Osmanlı Türkiye’sinde ise öğretmenlik mesleğine ilişkin durum 15.Yüzyıl ortalarına kadar Selçuklu dönemindekini hemen hemen aynıydı. Osmanlı döneminde ilk kez Fatih Sultan Mehmet öğretmenlik mesleğini dinsel ağırlıklı olmaktan kurtarma, dünyasal boyut oluşturma ve dolayısıyla laikleştirme doğrultusunda çok önemli bir adım atmıştır. Bu adım Türkiye’de öğretmenlik mesleğine ilişkin ilk gerçek bir atılımdır. 18.Yüzyılın ikinci yarısında başlayan yenileşme hareketi 19.Yüzyılın ilk yarısında batılılaşma hareketine dönüşürken, 15.yüzyıldaki ilk yönetimince yeni bir anlayışla gerçekleştirilen yeni bir atılımla öğretmenlik mesleği kendi meslek okuluna, yani öğretmen okuluna kavuşmuştur. Bir süre sonra öğretmen okulu çıkışlıların hukuki statüleri düşünülüp belli kurallara bağlanmaya ve öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin hukuksal düzenlemeler başlamıştır (1869, 1892). Bu süreç 20.Yüzyılın ikinci on yılında biraz daha gelişerek sürerken öğretmenlik mesleğine ilişkin anlamlı bir birikim oluşmuştur. Bu birikimle birlikte somut bilimin yol gösterici ışığında yenilikçi öğretmenlik mesleği açıkça ortaya çıkmıştır.

Cumhuriyet Türkiye’sinde öğretmenlik mesleği yurdun kurtarıcısı ve Cumhuriyet’in kurucusu Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk’ün yönlendiriminde çağdaş, ulusal ve laik bir temele dayandırılmış: bu temelden kaynaklanan anlayış ve yaklaşımla yeniden yapılandırılmış, sağlam ve tutarlı bir çerçeve içine alınmış gerçek yörüngesinde oturtulmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen yasal düzenleme ve uygulamalarla Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleği çok saygın etkin ve etkili bir meslek niteliği kazanmıştır. 1924’te öğretmenlik mesleği yasayla tanımlanmış, böylece yasal bir meslek niteliğine kavuşmuştur.

Cumhuriyetten günümüze kadar geçen zamanda, öğretmen yetiştirilmesi ve bu mesleğinin geliştirilmesi amacıyla birtakım çalışmalar

yapılmıştır. Örneğin; Amerikalı eğitimci R. J. MAASKE, Türkiye'ye gelerek 1956 yılında Türkiye'de öğretmen yetiştirme hakkında bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda öğretmenlerin mesleki verimliliğini arttırmak amacıyla birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden bazıları şöyledir:

- Öğretmenliğin gittikçe artan bir anlayışla gerek öğretmenler, gerek genel olarak vatandaşlar tarafından iyi gelir getiren önemli bir meslek olarak kabul edilmesi gerekir.

- Öğretmenler, (karşılığında maaşlarına zam yapılmak koşuluyla) mesleki bakımdan iş başında sürekli olarak yetişmeye ve kendilerini geliştirmeye karşı bir ilgi duymalıdır (Hesapçioğlu, 2011: 377).

R. J. Maaske'nin 1956 yılında öğretmenlerin mesleki verimliliğini arttırmak amacıyla önerdiği şeylerin, günümüzde bile çok fazla dikkate alınmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin gelişiminin, toplumun gelişimi anlamına geldiği unutulmamalıdır. Çünkü öğretmenler mesleki rollerini yerine getirirken kendi kişisel inançlarından, kuramlardan ve toplumun beklentilerinden yola çıkarlar. Sınıf içindeki ve okuldaki etkinlikler de geniş toplumun etkisi altındadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki etkinlikleri, kişisel inançları ve toplumsal değer yargıları birbirleriyle ilişki içindedir. Eğitimin kurumsallaşmadığı dönemlerden bugüne kadar eğitim-öğretim etkinliğinin değişmeyen ve değişmeyecek iki ana unsuru öğrenci ve öğretmendir. Dönem dönem eğitime verilen değerle birlikte öğretmenin statüsü kısmen güçlendirilmiş, bu dönemlerde öğretmen rolünün gereğini daha başarılı bir şekilde yerine getirmiştir (Bek, 2007: 2).

Yukarıda belirttiğimiz gibi öğretmenlik mesleğinin problemleri çözüldüğünde, öğretmenlerin mesleki ve kişisel problemleri en alt düzeye çekilmiş, mesleki performansları ise en üst düzeye erişmiş, öğrenciye ve topluma da en iyi hizmet verilmiş olur.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı Mersin ili Tarsus ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği hakkındaki düşüncelerini, kendi deneyimleri bağlamında ele almak ve yorumlamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda "Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yapılan bu çalışma öğretmenlerin kendi mesleklerinin toplumsal açıdan önemini kavramasını, avantajlı ve dezavantajlı yönlerini bilmesini, diğer mesleklerden farklı olduğunu hissetmesini sağlaması açısından önemlidir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplama süreci ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımına göre yapılmıştır. Bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasının güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 132).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı içinde sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan, kolay ulaşılabilir durum örnekleme temel alınmıştır. Araştırma grubu, Mersin ili, Tarsus İlçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Cinsiyet, kıdem, görev yapılan okulun statüsü, branş açısından farklı özelliklere sahip olan toplam 18 (10 kadın ve 8 erkek) öğretmenle çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan katılımcılarla ilgili bilgilerin toplanması amacıyla, görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk bölümü, öğretmenlerin biyografik bilgileri ile ilgili sorulardan oluşmuştur. İkinci bölüm ise “Öğretmenlerin Eğitime Bakış Açıklarına, Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıklarına, Öğretmenlik Mesleğinin Rollerine” ilişkin sorular içermektedir. Öğretmenlerle görüşmeler kendi istedikleri saatte, çalıştıkları okulun görüşme yapmaya elverişli, gürültüden uzak bir mekânda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, araştırmaya katılanlara isimlerinin herhangi bir yerde geçmeyeceğini belirtmiş, ses kaydı için katılımcılardan izin almıştır. Görüşme yapılırken ses kaydı yapılmış, daha sonra kaydedilenler yazıya dönüştürülmüştür. Yapılan görüşmelerin süresi 25 ila 40 dakika arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz; verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdelemedir. Betimsel analizde ayrıntılı ve kurama dayalı bir ayrıştırma söz konusu değildir. Araştırmacı, araştırma sırasında sorduğu soruyu, araştırma raporlaştırılırken aynen yazamaz. Yazarsa bu hata olur. Onun yerine soruyu bir başlık, kavram, bir cümle halinde yazmalıdır (Sönmez; Alacapınar: 2013, 160). Verilerin toplanması bittikten sonra, görüşme metinleri, araştırmacı tarafından okunarak tema başlıkları oluşturulmuş ve bu çerçevede çözümlenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bulguları üç ana başlık altında ele alınmıştır. İlk başlıkta öğretmenlerin eğitime bakış açılarına ilişkin bulgular, ikinci başlıkta öğretmenlik mesleğine bakış açılarına ilişkin bulgular, üçüncü başlıkta ise öğretmenlik mesleğinin rollerine ilişkin bulgular aktarılmıştır.

1. Öğretmenlerin Eğitime Bakış Açılara İlişkin Bulgular

a) Eğitimi Nasıl Tanımlarsınız?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi eğitimle ilgili bir tanımlama yapmışlardır.

“Eğitim, okul içinde veya dışında bireyi hayata hazırlamak için birtakım etkinliklerin yapıldığı bir süreçtir.” (Öğretmen 9).

“Eğitim, yaşantılar yoluyla, gözlemleyerek, deneyimleyerek, deneme-yanılma yoluyla insanın kendini yapılandırması ve gerçekleştirmesidir.” (Öğretmen 10).

b) Bu tanımınız Mesleğe İlk Başladığınız Yıllarda da Aynı Mıydı? Değiştiyse Neden Değişti?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12’si eğitimle ilgili tanımının mesleğe ilk başladığı yıllardaki ile aynı olduğunu, 6’sı ise bu tanımın yıllar içinde değiştiğini belirtmişlerdir.

“Mesleğe ilk başladığımda öğrencilerin gözünde bu kadar değerli olduğumuzu hissedemiyordum. O zamanlarda eğitim benim için öğrenciye bir şeyler öğretmekten öte bir şey değildi. Kendi çocuğumun doğmasıyla birlikte yaptığım işin bireyi bütünüyle hayata hazırlamak olduğunun farkına vardım.”

“Eğitimle ilgili tanımım elbette değişti. Mesleğe insanın ideallerini gerçekleştirme olasılığının çok düşük, eğitim öğretim açısından ülkemizin son sıralarında yer alan bir köşesinde göreve başladım. O zamanlarda eğitim benim için, içinde zorlukların ve imkânsızlıkların

barındırıldığı bir süreçti. Fakat zamanla kişisel zorlukları geride bıraktıkça, eğitime bakış açım pozitif bir hal aldı.” (Öğretmen 11).

2. Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açılarına İlişkin Bulgular

a) Genel Anlamda Düşündüğünüzde Öğretmen Kimliğini Nasıl Tanımlarsınız?

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini insan ve gelecek odaklı bir meslek olarak görmektedir. Öğretmenler, mesleklerinin sadece öğrenci yetiştirmekten ibaret olmadığını aynı zamanda toplumun her kesimine doğrudan ya da dolaylı olarak etki gücüne sahip bir meslek olduğunu belirtmişlerdir:

“Öğretmenlik insanı önce yaşama, sonra da meslek veya ilgi alanlarını keşfetmeye yönlendiren rehber niteliği olan bir meslektir.” (Öğretmen 1)

“Öğretmenlik, sadece öğrencilerin okul hayatını yön vermekle mükellef olmayan, aynı zamanda toplumsa aydınlanmayı kendine amaç edinmiş meslek grubudur.” (Öğretmen 12).

b) Öğretmenin Toplumsal Görev Ve Sorumlulukları Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi görev ve sorumluluk alanlarının öğrencilerden ibaret olmadığını aynı zamanda toplumsal görev ve sorumluluklarının da olduğunu belirtmişlerdir.

“Bir öğretmenin toplumsal görevi toplumu bilgilendirmek, söz ve davranışlarıyla topluma örnek olmaktır. Genel olarak öğretmenler toplumda saygı duyulan kişiler olduğu için, her konuda dikkatli olmalı, kendilerini her anlamda takip eden kitleler olduğu bilinciyle hareket etmelidirler.” (Öğretmen 5)

“Mesleki yeterlilik ve kişisel donanımıyla topluma rehber ve örnek olmaktır. Sadece öğrencilerine değil, ailelere de her türlü konuda yardımcı olmaktır.” (öğretmen 18).

c) Öğretmenlik Mesleğini Diğer Mesleklerden Ayıran Özellikler Nelerdir?

Araştırmaya katılan öznelere hepsi öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

“Öğretmenler mesleki rehberlik konusunda öğrencilere yol gösterirler. Öğretmenler diğer meslekleri tanıtan, öğrencileri bilgilendiren, öğrencilerin diğer meslekleri seçimi konusunda büyük rolü olan kimselerdir. Öğretmenlik bu özelliğiyle diğer mesleklerden ayrılır.” (Öğretmen 15)

“Diğer meslek gruplarına göre empati gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği fedakârlık ister. Mesleğin gereklilikleri yerine

getirilmediğinde, bireylerin hayatı olumsuz yönde etkilenebilir. Bu nedenle sorumluluğu çok fazla olan bir meslektir.” (Öğretmen13).

d) Öğretmenlerin Çoğunda Gözlemediğiniz ve Meslekle Bağlantılı Olduğunu Düşündüğünüz Tipik Sayılabilecek Özellikler Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğretmenlerin çoğunda gözlemedikleri tipik sayılabilecek özelliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

“Öğretmenlerin çok konuşkan olmaları, her şeye müdahale etme gereği duymaları, cimri olmaları, anaç-korumacı olmaları, bir şeyi defalarca tekrarlamaları, tipik sayılabilecek özelliklerindedir.” (Öğretmen 7).

“Öğretmenlerin merhametli, vicdan sahibi, adaletli, fedakâr ve sabırlı olmaları, genel anlamda öğretmelerin tipik sayılabilecek özelliklerindedir.” (Öğretmen3).

e) Öğretmenlik Mesleğinin Avantajları Nelerdir?

Araştırmaya katılan öznelere hepsi öğretmenlik mesleğinin avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin maddi değil, manevi avantajlarını dile getirmişlerdir.

“Öğretmenlerin toplum nezdinde saygın bir yere sahip olması, insanları iyiye ve doğruya yönlendirme imkânına sahip olmaları ve fikirlerin gelişimini sağlama gücü bu mesleğin en önemli avantajlarından.” (Öğretmen 12)

“ İnsanın kendini daha genç ve dinamik hissetmesi, yeni şeyler öğrenme zorunluluğu sayesinde sürekli kendini geliştirme imkânı vermesi öğretmenliğin avantajlarından.” (Öğretmen 6).

“Çalışma şartları açısından düşünürsek birçok mesleğe göre daha avantajlı diyebilirim. Öğretmenlik beden gücüne dayalı bir iş değildir. Fikirlerinizi özgürce dile getirebilirsiniz. Zamanla azalmış olsa da insanların bu mesleğe gösterdikleri saygı avantaj olabilir.” (Öğretmen 4).

f) Öğretmenlik Mesleğinin Dezavantajları Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi öğretmenlik mesleğinin dezavantajı olmadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise mesleğin dezavantajları olduğunu belirtmiş ve fiziksel yıpranmanın fazla olmasından ve okullarda imkânların sınırlı olmasını hepsi birer dezavantaj olarak göstermişlerdir.

“Bazen bütün enerjinizi öğrencilere harcamanız gerekiyor. Bu da hayatınızı olumsuz yönde etkiliyor. Okullardaki durum da ortada. Fiziksel yetersizlikler birtakım olumsuzluklar oluşturuyor. İnsanlar bize

mesafeli davranıyorlar. İster istemez bu da karşımızdaki ile ilişkilerimizi etkiliyor.” (Öğretmen 8).

“Sürekli kendini tekrarlayan başarısız programlarla çalışmak zorunda bırakılıyoruz. Bunun yanında okulların fiziksel yetersizliği bizi olumsuz yönde etkiliyor. Bunun üzerine bir de başarısız idareciler eklenince insan hem bedenen hem zihnen aşırı derecede yıpranıyor.” (Öğretmen 16).

3. Öğretmenlik Mesleğinin Rollerine İlişkin Bulgular

a) Kendi Mesleki Rolünüzü Nasıl Tanımlarsınız?

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin rolünü sadece öğrencilerle sınırlı tutmamış, aynı zamanda toplumsal ölçüde de değerlendirmişlerdir.

“Öğrencileri sadece öğrenen bireyler olarak değil aynı zamanda onları toplumsal birer varlık olarak görüp, onların topluma faydalı bireyler olarak yetişmesini sağlayıcı tutumlar içinde olmaktadır.” (Öğretmen 11)

“Öğrencilerin var olan potansiyellerini kendilerine ve topluma faydalı olacak şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilecek şekilde davranmaktadır.” (Öğretmen2)

b) Sınıf İçinde Nasıl Bir Rol Üstleniyorsunuz? Bu rolü Okul Dışındaki Ortamlarda da Sürdürüyor Musunuz?

Araştırmaya katılan öznelere hepsi sınıf içinde rehber görevi üstlendiğini belirtmiştir. Öğretmenler sadece ders açısından değil, öğrencilerin her türlü sıkıntılarıyla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Okul dışındaki ortamlarda da bu rolü sürdürdüklerini belirtmişlerdir.

“Öğrencilere doğru bilgiye ulaşmada, okul yaşantısında ve toplumsal yaşantıda onları iyiye ve doğruya ulaştırmak için rehber olurum. Öğrencilerime örnek olmak için hal ve hareketlerime dikkat ederim. Bu rolü okul dışında da sürdürürüm. Yardımlaşma, olumlu iletişim, temizlik gibi konularda sadece öğrencilerime değil, diğer insanlara da örnek olmaya çalışırım.” (Öğretmen 2)

“Öğrencilerime sınıf içerisinde doğru iletişim kurmalarını ve etkileşim içinde olmalarını sağlayacak şekilde kılavuzluk yaparım. Bu görevi dışarda da sürdürürüm. Çünkü öğretmenlik mesleği sadece okulla sınırlı kalmaz. Biz topluma örnek olma zorunluluğu olan insanlarız.” (Öğretmen 17).

4. Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999: 9). Öğretmenler kendilerini topluma yön veren, topluma faydalı bireyler yetiştiren, insanlara yol gösterici olan ve öğrencileri geleceğe hazırlayan bireyler olarak görmektedirler. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin toplumsal görev ve sorumluluklarının sadece öğretimle sınırlı olmadığı, bireylerin hayatları boyunca onlara yardım edecek nitelikte olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar ışığında öğretmenlerin, toplumun inşasında bir numaralı aktör oldukları düşüncesinin hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmen özellikle hizmet verdiği bölge ve toplum yapısı, kültürü de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler de değişebilmektedir. Şöyle ki, küçük bir köy ya da mezradaki bir öğretmen o belde için “köyün en önde gelen, en prestijli” kişisidir. O bölge için öğretmen “her şeyi bilendir” (Çelikten; Şanal; Yeni, 2005: 213). Öğretmenler, kendi mesleklerini diğer meslek gruplarından ayrı tutmaktadırlar. Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran noktalar, öğretmenin topluma yön verme özelliği olan bir meslek olması ve öğretmenlik mesleğinde geçmiş ya da anın tartışılması değil, geleceğe dair planların tartışılıyor ve amaçlanıyor olmasıdır.

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde “Öğretmenlik Mesleği; devletin eğitim öğretim ve bununla birlikte yönetim işlerini üzerine alan ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmıştır. Öğrencilerle kurulan yakın ve birebir ilişkiler, öğretim işlevinin dışına çıkan ve öğrencinin okul dışı yaşamında farklılıklar yaratan girişimler, öğretmenlere kendilerini “iyi” hissettiren etmenlerdir. Bu anlamda, öğretmenin meslek rolleri ve kimliği, adeta temel etkinlik alanının dışında biçimlenmekte ve öğretmenlik mesleği geleneksel

anlamdaki tanımlanışının dışında cisimleşmektedir. Başka bir deyişle, aslında eğitim sisteminin tam da kendisi, öğretmeni, geleneksel anlamıyla öğretmenlik mesleğinin dışına itmektedir (Esen, 2005: 46). Araştırmaya katılan öğretmenler, genel olarak öğretmen kimliğini, kendini geliştiren, insanlara örnek olma zorunluluğu bulunan, bireyleri hayata hazırlayan bir meslek olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ışığında, öğretmenlerin öğretmen kimliğini geleneksel anlamından uzak olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin avantajları olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin avantajlarından bahsederken, manevi faydalar üzerinde daha çok durmaktadırlar. Öğretmenlerin gelir düzeyi, lisans düzeyinde eğitim gerektiren diğer mesleklere göre nispeten düşük olsa da, öğretmenliğin toplumsal statüsü hâlâ yüksektir düşüncesi öğretmenler tarafından savunulmaktadır.

Öğretmenler kendilerini geleceğin mimarları olarak görmektedirler. Yapılan bir yanlışın telafisinin olmadığını, bireyin, dolayısıyla toplumun bu yanlışın sonuçlarıyla karşı karşıya kalacağını düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlik mesleğinin ne kadar önemli bir meslek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ciddiyetinin gerek öğretmenler tarafından gerekse ilgili kurumlar tarafından farkına varılması açısından aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Öneriler

Toplumun ve Türkiye'nin geleceği için, öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince durulmalıdır. Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerinin, Mustafa Kemal ATATÜRK'ün “Öğretmenler; Yeni nesli, Cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcilerini, sizler yetiştireceksiniz ve yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır” sözünün ağırlığını sadece öğretmenlere yüklemekten vazgeçerek, bu mesleğin fedakâr mensuplarına gereken değeri ve özveriyi, maddi ve manevi olarak hissettirecek adımları atmaları gerekmektedir.

Öğretmenlik sıradan bir devlet memurluğu değildir. Öğretmenlerin toplumu şekillendirme rolü tanınmalı ve bu misyonlarının önemi öğretmenlere hissettirilmelidir.

Öğretmenlik mesleğini icra eden tüm meslek mensuplarını kapsayacak nitelikte yeni düzenlemeler yapılmalı, bu düzenlemelerin tüm üyeler tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır.

Toplumun okul ve öğretmen anlayışını değiştirecek adımlar atılmalıdır. Okulun bilgi aktarımı yapılan bir yer, öğretmenin ise bilgi aktaran bireyler olduğunun farkına varılması sağlanmalıdır.

Öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı bir meslek olduğu gerçeğinin yetkililerin dikkate alması gerekmektedir. Yıpranma durumunun telafisini, gerek erken emeklilik, gerekse maddi açıdan öğretmenlere hak olarak verilmesinin önü açılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi (M.Ö.1000-M.S. 2006)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/ mesleki rolleri ve statüsü*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çelikten, M.; Şanal, M.; Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005/2, 207-237.
- Esen, Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*,3(11), 16-53.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C.(1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Tekışık, H., H. (2014). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 24-33.
- Uçan, A. *Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin tarihçesi*. http://www.ogretmen.info/ogretmenlik_tarihce_.asp. 15.04.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

24/06/1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete.

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE METİNLERE YÖNELİK OKUMA MOTİVASYONU DÜZEYİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Orhan HANBAY*

ÖZET

Okuma becerisi, günümüz eğitim anlayışında önemli bir yere sahiptir. Bu beceri, özellikle yaşam boyu öğrenme ve kendi kendine öğrenme becerilerinin ön koşulu sayılabilir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde ise okumaya yönelik motivasyonun önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında hazırlanan çalışmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerinde metinlere yönelik okuma motivasyonu düzeyinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaçla, 1) kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ve 2) kız ve erkek öğrencilerde motivasyon düzeyi ile Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı sorularının yanıtları aranmıştır. Çalışma grubunu Adıyaman ve Mersin'deki 4 farklı okulda öğrenim gören 98'i kız, 93'ü erkek toplam 191 ortaokul 5. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Okumaya yönelik motivasyon düzeyi verileri, Aydemir ve Öztürk (2013)'ün geliştirdikleri 5'li Likert tipi "Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılarak, derslere ilişkin akademik başarı verileri ise 2017/18 yılı birinci dönem Türkçe ve yabancı dil dersi sınav sonuçlarının aritmetik ortalamaları alınarak elde edilmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesinde birinci soru için bağımsız gruplar arası t-testi, ikinci sorunun yanıtı için de Pearson korelasyon katsayısı testi kullanılmıştır. Çözümleme sonucu elde edilen bulgulara göre, 1) kız ($X=4,30$) ve erkek ($X=4,14$) öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyi puan ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan ($t=2,195$; $p=,030$) anlamlı bir farkın olduğu, 2) motivasyon düzeyi puan ortalamaları ile derslerdeki akademik başarı arasında ise kız öğrencilerde Türkçe ($r=,343$; $p=,001$) ve yabancı dil ($r=,346$; $p=,000$); erkek öğrencilerde Türkçe ($r=,283$; $p=,006$) ile yabancı dil ($r=,363$; $p=,000$) derslerindeki akademik başarı ile okuma motivasyonu arasında anlamlı, orta düzeyde doğrusal bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma motivasyonu, anadili öğretimi, yabancı dil öğretimi.

* (Doç. Dr.); Adıyaman Üniversitesi.

GİRİŞ

Öğrenmenin sürekliliği, içinde yaşanılan bu çağda eğitimle ilgili en önemli ilkelerdendir, denilebilir (Özden 2002, 65). Bu ilkeyle birlikte eğitilmiş insanının tanımı da değişmiştir: Önceleri belli bir bilgi birikimine erişmiş olması yeterliyken, artık eğitilmiş insanın bilgilere ulaşarak sürekli kendisini yenileyebilmesi gerekmektedir (Özsoy 2003, 131).

Bu durum, kendi kendine öğrenme kavramını öne çıkarmıştır. Kendi kendine öğrenme sürecinde ise, okuma en önemli etmendir. Özçelik (1987), okullardaki bütün derslerin okumayı gerektirdiği düşünülürse, doğru ve tam olarak okuyamayan bir öğrencinin, derslerinde başarılı olmasının beklenemeyeceğini; okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, 'okuduğunu anlama' gücünün, sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebileceğini belirtmektedir (aktaran: Çiftçi ve Temizyürek 2008).

Bu durumda, bağımsız öğrenme açısından yaşamsal öneme sahip okuma becerisinin anadili öğretimiyle, öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında, iki temel bileşenden söz edilebilir:

1 Okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,

2 Okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmak. (Sever 1997, 18)

Bu becerilerin kazanılmasında, bilişsel süreçler kadar duyuşsal süreçlerin de, özellikle motivasyonun büyük ölçüde katkısının olduğu söylenilebilir (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie 2004).

Okuma becerisinin geliştirilmesinde duyuşsal alanda yer alan okuma motivasyonunu Guthrie ve Wigfield (2000), okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını belirleyen kişisel hedefler, değerler ve inançlar olarak betimlemektedir.

ÇALIŞMANIN HEDEFİ

Bu bilgiler ışığında hazırlanan çalışmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerinde metinlere yönelik okuma motivasyonu düzeyinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaçla,

1) kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ve

2) kız ve erkek öğrencilerde motivasyon düzeyi ile Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı sorularının yanıtları aranmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Adıyaman ve Mersin'deki 4 farklı okulda öğrenim gören 98'i kız, 93'ü erkek toplam 191 ortaokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur (Bkz. Tablo1).

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.

Gruplar	<i>f</i>	%
Kız	98	51,3
Erkek	93	48,7
Toplam	191	100

Verilerin Toplanması

Okumaya yönelik motivasyon düzeyi verileri, Aydemir ve Öztürk (2013)'ün geliştirdikleri 5'li Likert tipi "Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılarak, derslere ilişkin akademik başarı verileri ise 2017/18 eğitim-öğretim yılı birinci dönem Türkçe ve yabancı dil dersi sınav sonuçlarının aritmetik ortalamaları alınarak elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan verilerin çözümlemesinde birinci soru için bağımsız gruplar arası t-testi, ikinci sorunun yanıtı için de Pearson korelasyon katsayısı testi kullanılmıştır.

BULGULAR

1) Kız ve erkek öğrencilerin metinlere yönelik okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Aşağıda (tablo 2), kız ve erkek öğrencilerin metinlere yönelik okuma motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel açıdan bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar arası t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Düzeyi T-Testi Sonuçları.

Gruplar	N	X	S	t	df	p
---------	---	---	---	---	----	---

Kız	98	4,30	0,43	2,195	170,044	0,03
Erkek	93	4,14	0,57			

Çözümleme sonucuna bakıldığında (tablo 2), kız ($X=4,30$) ve erkek ($X=4,14$) öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyi puan ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan ($t=2,195$; $p<,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

2) Kız ve erkek öğrencilerde metinlere yönelik okuma motivasyonu düzeyi ile Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mı?

Kız ve erkek öğrencilerde metinlere yönelik okuma motivasyonu düzeyi ile Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği Pearson korelasyon katsayısı testi aşağıdaki gibidir:

Tablo 3, kız öğrencilerin durumunu yansıtmaktadır:

Tablo 3. Kız Öğrencilerde Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Düzeyi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki Testi

Kız	Türkçe	Yabancı Dil
r	,343	,346
p	,001	,000
N	98	98

Tablo 3 incelendiğinde, kız öğrencilerde motivasyon düzeyi ile Türkçe ($r=,343$) ve yabancı dil dersindeki başarı ($r=,346$) arasında orta düzeyde, doğrusal ve istatistiksel açıdan anlamlı ($p<,05$) bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4, erkek öğrencilerin test sonuçlarını yansıtmaktadır:

Tablo 4. Erkek Öğrencilerde Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki Testi

Erkek	Türkçe	Yabancı Dil
r	,283	,363
p	,006	,000
N	93	93

Tablo 4'e bakıldığında ise erkek öğrencilerde de motivasyon düzeyi ile Türkçe ($r=,283$) ve yabancı dil dersindeki başarı ($r=,363$) arasında orta düzeyde, doğrusal ve istatistiksel açıdan anlamlı ($p<,05$) bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

SONUÇ

Elde edilen bulgulara bakıldığında, kız öğrencilerin metinlere yönelik okuma motivasyonu düzeylerinin erkeklerin puan ortalamalarına oranla istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer yandan, kız ve erkek öğrencilerde motivasyon düzeyi ile derslerdeki (Türkçe ve yabancı dil) akademik başarı arasında orta düzeyde, doğrusal bir ilişkinin varlığı görülmektedir.

Bu ilişki okuma eğitiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için, daha ilkököl düzeyinde bütünsel bir yaklaşımın (duyuşsal, edimsel ve bilşsel) gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun için de sınıf öğretmeni adaylarının bu konuda çok iyi bir şekilde yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aydemir, Z. ve Öztürk, E (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66- 76
- Baker, T., ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F (2008): "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (2008, Cilt 5, Sayı 9), Antakya
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403 – 422). New York: Longman.
- Özden, Y. (2002): *Eğitimde Yeni Değerler* (5. Basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özsoy, O. (2003): *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim* (2. Basım), İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Sever, S. (1997): *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Wang, J. H., ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ROTASYON (ZORUNLU YER DEĞİŞİKLİĞİ) ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yasin PARMAKSIZ*

ÖZ

Bu çalışmanın genel amacı, ortaokul öğretmenlerinin rotasyon (zorunlu yer değişikliği) algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ilinin Çağlayancerit ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bu ilçenin farklı ortaokullarında görev yapmakta olan 107 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Şahin ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Rotasyon Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda rotasyon ölçeği alt boyutlarıyla cinsiyet, çalışma şekli, yaş, görev yılı, branş, öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Rotasyon ölçeği engelleyici boyutunda öğrenim düzeyi değişkeni açısından lisansüstü öğrenim görenler lehine, öğretmen sayısı açısından 1-20 ve 41 ve üzeri öğretmen olanlar arasında 1-20 öğretmen olanlar lehine; geliştirici boyutunda kıdem yılı değişkeni açısından 1-9 yıl kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak engelleyici, geliştirici boyutlarında ve rotasyon ölçeği genelinde görüşlerin ortalamasının fikrim yok seçeneğinde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rotasyon, Zorunlu Yer Değişikliği, Ortaokul Öğretmeni

1. Giriş

Rotasyon kavramı dilimize Fransızcadan girmiştir. TDK (2005)'ye göre rotasyon, yer değişikliği anlamına gelmektedir. Aynı iş grubunda çalışan bireylerin düzenli bir biçimde yer değiştirmesi olarak da tanımlanabilir. Rotasyonla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında rotasyon kavramının iş rotasyonu olarak kullanıldığı görülmektedir. Aynı

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD.

zamanda rotasyon, yabancı ülkelerde de iş rotasyonu (job rotation) olarak kullanılmaktadır.

Mahalakshmi ve Uthasuriyan (2015: 12)'a göre çalışanların planlı aralıklarla bir işten diğerine sistematik bir şekilde yer değiştirmesine iş rotasyonu denir. İş rotasyonu, işletmelerde ve İnsan Kaynakları Yönetimi'nde (İKY), çalışanın becerilerini, yeteneklerini geliştiren, çoğaltan ve bunun sonucunda, işletme etkinliğini ve etkililiğini arttıran bir model olarak tanımlanmaktadır. İş rotasyonu, çalışana belli fırsatlar sunan bir kişisel gelişim ve işbaşı eğitim tekniklerinden biridir. İş rotasyonunun amaçları; kişilerin farklı işlerde çalışıp farklı sorumluluklar almaları, becerilerini ve tecrübelerini arttırmaktır. İnsan Kaynakları bölümleri, iş rotasyonu uygulamaları ile çalışanın bilgi, beceri ve tecrübelerini arttırmayı; monotonluklarını gidermeyi, motivasyon ve iş tatminini sağlamayı hedeflemektedirler. İş rotasyonu aynı zamanda bir kariyer planlama ve yönetici yetiştirme aracı olarak da görülmektedir (Şermet, 2009).

Rotasyon, İKY uygulamalarından biridir ve günümüzde İKY anlayışını benimseyen kurumlarda sıklıkla telaffuz edilmektedir. Ancak gerek tanım gerekse içerik olarak ne ifade ettiği tam olarak anlaşılmamaktadır. Rotasyonu uyguladığını iddia eden bazı kurumlar rotasyonu “personel hareketliliği” ile karıştırmakta ya da hiç uygulamamaktadır. Bu bağlamda “personel hareketliliği” kavramını açıklamak gerekmektedir. Personel hareketliliği dar anlamda “personelin bir işten diğer bir işe atanması veya geçirilmesi” olarak tanımlanabilir. Personel hareketliliği; yükselme, transfer ve rütbe düşürümü gibi örgüt içi iş değişikliklerinin yanında, personelin sürekli ya da veya geçici olarak işten çıkarılmasını veya personelin emeklilik, çekilme gibi nedenlerle örgütten ayrılmasını da kapsar. Personel hareketliliğinin temel hedefi; mevcut personel kaynaklarının en uygun biçimde değerlendirilmesidir (Kerman, 2004).

Kurumlar, şirketler çalışanlarının iş verimliliğini arttırmak, gelişen yeni durumlara ayak uydurmalarını sağlamak gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda rotasyon (zorunlu yer değişikliği) belirlerler. Jonathan ve arkadaşları (2011:195)'na göre rotasyonun birincil amacı, bireylerin farklı durumlarda yeni deneyimler kazanmasını, beceri bakımından gelişmesini sağlamaktır.

Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı kurumlarda 2014 yılında buldukları kurumda 4 yıl görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarını rotasyona tabi tutulmuştur. MEB, öğretmenlere yönelik geçici rotasyon uygulaması üzerinde son zamanlarda çalışmalar yürütmektedir. Kamuoyu gündemini oldukça meşgul eden öğretmen

rotasyonu, hazırlıkların tamamlanması ve uygun zeminin teminiyle birlikte gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

2. Yöntem

Ortaokul öğretmenlerinin zorunlu yer değiştirme algılarını çeşitli değişkenlerle incelemeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla belirli bir örneklem grubundan veri toplanmasıyla gerçekleştirilen çalışmadır (Büyüköztürk vd., 2015: 177). “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2015: 77).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Çağlayancerit ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Çağlayancerit ilçesinde görev yapan 107 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada, Şahin ve arkadaşlarının (2016) geliştirdiği «Rotasyon Ölçeği» ile araştırmacı tarafından oluşturulan «Kişisel Bilgi Formu» kullanılmıştır. Rotasyon ölçeği, 20 maddeden ve engelleyici, geliştirici olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Geliştirici alt boyutunun Cronbach’s-Alpha güvenilirlik katsayısı ,945, engelleyici alt boyutunun Cronbach’s-Alpha güvenilirlik katsayısı ,911 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının değerlendirilmesinde “SPSS 20.0” paket programı kullanılmıştır. Araştırmada frekans ve yüzde, Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis H testi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Tablo 1: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzde(%)
Kadın	47	43,9
Erkek	60	56,1
Toplam	107	100,0

Öğrenim Düzeyi	Sayı	Yüzde(%)
Lisans	95	88,8
Lisansüstü	12	11,2
Toplam	107	100,0

Yaş	Sayı	Yüzde(%)
20-30	38	35,5
31-40	52	48,6
41 ve Üzeri	17	15,9
Toplam	107	100,0

Kıdem Yılı	Sayı	Yüzde(%)
1-9 Yıl	65	60,7
10-19 Yıl	34	31,8
20 Yıl ve Üzeri	8	7,5
Toplam	107	100,0

Son Görev Süresi	Sayı	Yüzde(%)
1-4 Yıl	80	74,8
5-9 Yıl	22	20,6
10 Yıl ve Üzeri	5	4,7
Toplam	107	100,0

Branş	Sayı	Yüzde(%)
Sözel	61	57,0
Sayısal	30	28,0
Sanat-Spor	16	15,0
Toplam	107	100,0

Okul Çalışma Şekli	Sayı	Yüzde(%)
---------------------------	-------------	-----------------

Normal Öğretim	81	75,7
İkili Öğretim	26	24,3
Toplam	107	100,0
Öğretmen Sayısı	Sayı	Yüzde(%)
1-20	59	55,1
21-40	32	29,9
41 ve Üzeri	16	15,0
Toplam	107	100,0
Öğrenci Sayısı	Sayı	Yüzde(%)
1-150	31	29,0
151-300	28	26,2
301 ve Üzeri	48	44,9
Toplam	107	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri incelendiğinde; %43,9'u kadın, %56,1'i erkek, %88,8'i lisans mezunu, %11,2'si lisansüstü mezun olarak belirlenmiştir. Kişilerin %35,5'i 20-30, %48,6'sı 31-40, %15,9'u 41 ve üzeri olarak yaş dağılımları belirlenmişken, kıdem yılı incelendiğinde %60,7'si 1-9 yıl, %31,8'i 10-19 yıl, %7,5'i 20 yıl ve üzeridir. Son görev süresi incelendiğinde %74,8'i 1-4 yıl, %20,6'sı 5-9 yıl, %4,7'si 10 yıl ve üzeridir. %57'si sözel, %28'i sayısal, %15'i sanat-spor branşlarında çalışmaktadır. %75,7'si normal, %24,3'ü ikili öğretim şeklinde çalışmaktadır. Öğretmen sayısı incelendiğinde %55,1'i 1-20, %29,9'u 21-40, %15'i 41 ve üzeridir. Öğrenci sayısı incelendiğinde %29'u 1-150, %26,2'si 151-300, %44,9'u 301 ve üzeridir.

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Katılımcıların Rotasyon Betimleyici İstatistikler

MADDELER		f	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}	s.s.
1.Rotasyon, kurulu düzeni bozarak (aile, sosyal çevre, iş), öğretmenleri mağdur eder.	f	17	11	7	36	36		3,58	1,44
	%	15,89	10,28	6,54	33,64	33,64			
2.Rotasyon, öğretmenlere ekonomik yük getirir.	f	10	17	9	43	28		3,57	1,28
	%	9,35	15,89	8,41	40,19	26,17			
3.Rotasyon, yerinden memnun öğretmenlerin yerini değiştirerek, çalışma isteklerini olumsuz etkiler.	f	8	24	8	30	37		3,59	1,35
	%	7,48	22,43	7,48	28,04	34,58			
4.Rotasyon haksızlıktır.	f	24	27	27	18	11		2,67	1,27
	%	22,43	25,23	25,23	16,82	10,28			
5.Rotasyon, öğretmenlerde mesleki tükenmişlik yaratır.	f	17	40	24	12	14		2,68	1,24
	%	15,89	37,38	22,43	11,21	13,08			
6.Rotasyon, okulların iklimini olumsuz etkiler.	f	17	32	19	23	16		2,89	1,32
	%	15,89	29,91	17,76	21,50	14,95			
7.Rotasyon, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını olumsuz etkiler.	f	18	34	26	16	13		2,73	1,25
	%	16,82	31,78	24,30	14,95	12,15			
16.Rotasyon, öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılıklarını olumsuz etkiler.	f	8	47	16	23	13		2,86	1,19
	%	7,48	43,93	14,95	21,50	12,15			
8.Rotasyon, öğretmenlerin aynı okulda çok uzun süre çalışmalarından kaynaklanan monotonluğu / tekdüzelikliğini önler.	f	6	22	12	41	26		3,55	1,07
	%	5,61	20,56	11,21	38,32	24,30			$\frac{1,22}{ma=3,00}$
9.Rotasyon, okulları yeniliklere açık hale getirir.	f	5	25	17	40	20		3,42	1,17
	%	4,67	23,36	15,89	37,38	18,69			
10.Rotasyon, okulların işleyişini olumlu etkiler.	f	3	29	34	24	17		3,21	1,09
	%	2,80	27,10	31,78	22,43	15,89			
11.Rotasyon, öğretmenlere kişisel gelişim olanağı sağlar.	f	7	26	23	32	19		3,28	1,20
	%	6,54	24,30	21,50	29,91	17,76			
12.Rotasyon, öğretmenlerin ülkenin farklı bölgelerini daha iyi tanımalarına katkıda bulunur.	f	6	17	13	43	28		3,65	1,19
	%	5,61	15,89	12,15	40,19	26,17			
13.Rotasyon, öğretmenlerin mesleki vizyonunu geliştirir.	f	4	22	30	32	19		3,37	1,11
	%	3,74	20,56	28,04	29,91	17,76			
14.Rotasyon, öğretmenlerin olgu ve olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlar.	f	3	27	17	42	18		3,42	1,12
	%	2,80	25,23	15,89	39,25	16,82			
15.Rotasyon, öğretmenleri kültürel yönden geliştirir.	f	6	16	17	49	19		3,55	1,11
	%	5,61	14,95	15,89	45,79	17,76			
17.Rotasyon, öğretmenlerin mesleki heyecanlarını canlı tutar.	f	7	34	23	31	12		3,06	1,15
	%	6,54	31,78	21,50	28,97	11,21			
18.Rotasyon, okullara değişim ve dinamizm getirir.	f	4	25	14	48	16		3,43	1,11
	%	3,74	23,36	13,08	44,86	14,95			
19.Rotasyon, öğretmenleri işlerinde etkili ve verimli kılar.	f	5	26	31	33	12		3,19	1,07
	%	4,67	24,30	28,97	30,84	11,21			

Geliştirici Alt Boyut Genel Ortalama =3,37

Rotasyon Genel Ortalama=3,18

Tablo 2’de yer alan katılımcıların rotasyon algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. ($\bar{X} = 3,18$). Engelleyici alt boyut algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\bar{X} = 3,00$). Katılımcıların engelleyici alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Rotasyon, yerinden memnun öğretmenlerin yerini değiştirerek, çalışma isteklerini olumsuz etkiler.” ($\bar{X} = 3,59$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Rotasyon, okul kültürüne zarar verir” ($\bar{X} = 2,48$) maddesi olduğu görülmektedir. Geliştirici alt boyut algı düzeylerinin orta düzeyde

olduğu belirlenmiştir ($\bar{X} = 3,37$). Katılımcıların geliştirici alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Rotasyon, öğretmenlerin ülkenin farklı bölgelerini daha iyi tanımalarına katkıda bulunur.” ($\bar{X} = 3,65$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Rotasyon, öğretmenlerin mesleki heyecanlarını canlı tutar.” ($\bar{X} = 3,06$) maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Rotasyon Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	U	p
Geliştirici	Kadın	47	53,32	1378,0	0,841
	Erkek	60	54,53		
Engelleyici	Kadın	47	55,01	1362,5	0,765
	Erkek	60	53,21		

Araştırmaya katılanların rotasyon algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, rotasyon algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4: Öğretmenlerin Rotasyon Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	U	p
Geliştirici	Lisans	95	53,59	531,0	0,700
	Lisansüstü	12	57,25		
Engelleyici	Lisans	95	51,64	346,0	0,027*
	Lisansüstü	12	72,67		

* $P < 0,05$

Araştırmaya katılanların rotasyon algılarının öğrenim düzeyine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için

yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, engelleyici algılarının öğrenim düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=346,0; p<0,05). Lisansüstü mezunu (\bar{X} =72,67) olan kişilerin engelleyici algıları lisans mezunlarına (\bar{X} =51,64) göre daha yüksektir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Rotasyon Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Okul Çalışma Şekline Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Okul Çalışma Şekli	N	\bar{X}	U	p
Geliştirici	Normal Öğretim	81	55,83	905,0	0,282
	İkili Öğretim	26	48,31		
Engelleyici	Normal Öğretim	81	57,06	805,0	0,071
	İkili Öğretim	26	44,46		

*P<0,05

Araştırmaya katılanların rotasyon algılarının okul çalışma şekline göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, rotasyon algılarının okul çalışma şekline göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6: Öğretmenlerin Rotasyon Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	χ^2	p
Geliştirici	20-30	38	59,36	3,183	0,204
	31-40	52	53,60		
	41 ve Üzeri	17	43,26		
Engelleyici	20-30	38	55,82	1,081	0,582
	31-40	52	55,00		
	41 ve Üzeri	17	46,88		

p>0,05

Araştırmaya katılanların rotasyon algılarının yaş değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, rotasyon algılarının yaş gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 7: Öğretmenlerin Rotasyon Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	χ^2	p	Fark
Geliştirici	1-9 Yıl	65	59,70	8,340	0,015*	(1-2)
	10-19 Yıl	34	41,34			
	20 Yıl ve Üzeri	8	61,50			
Engelleyici	1-9 Yıl	65	59,15	5,286	0,071	-
	10-19 Yıl	34	44,07			
	20 Yıl ve Üzeri	8	54,31			

*P<0,05

Araştırmaya katılanların rotasyon algılarının kıdem yılı değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, geliştirici alt boyut algılarının kıdem yılı gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=3,183$; $p<0,05$). Geliştirici algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kıdem yılı 1-9 yıl olanların ($\bar{X}=59,70$) geliştirici algıları 10-19 yıl olanlara ($\bar{X}=41,34$) göre daha yüksektir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Rotasyon Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Son Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Son Süresi	Görev	N	\bar{X}	χ^2	p
Geliştirici	1-4 Yıl		80	53,55	0,976	0,614
	5-9 Yıl		22	58,05		
	10 Yıl ve Üzeri		5	43,40		
Engelleyici	1-4 Yıl		80	52,99	0,372	0,830
	5-9 Yıl		22	57,52		
	10 Yıl ve Üzeri		5	54,70		

p>0,05

Araştırmaya katılanların rotasyon algılarının son göre süresine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, rotasyon algılarının son göre süresi gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 9: Öğretmenlerin Rotasyon Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	χ^2	p
Geliştirici	Sözel	61	53,96	0,340	0,844
	Sayısal	30	56,00		
	Sanat-Spor	16	50,41		
Engelleyici	Sözel	61	54,58	0,153	0,926
	Sayısal	30	54,30		
	Sanat-Spor	16	51,22		

p>0,05

Araştırmaya katılanların rotasyon algılarının branşa göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, rotasyon algılarının branşa gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 10: Öğretmenlerin Rotasyon Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Sayısına Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	χ^2	p	Fark
Geliştirici	1-20	59	57,93	2,26 6	0,322	-
	21-40	32	50,39			
	41 ve Üzeri	16	46,72			
Engelleyici	1-20	59	60,48	8,70 9	0,013*	1-3
	21-40	32	51,47			
	41 ve Üzeri	16	35,16			

*P<0,05

Araştırmaya katılanların rotasyon algılarının öğretmen sayısına göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, engelleyici alt boyut algılarının öğretmen sayısı gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=8,709$; p<0,05). Engelleyici algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre

öğretmen sayısı 1-20 olanların ($\bar{X}=60,48$) engelleyici algıları öğretmen sayısı 41 ve üzeri olanlara ($\bar{X}=35,16$) göre daha yüksektir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Rotasyon Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	χ^2	p
Geliştirici	1-150	31	53,34	4,682	0,09 6
	151-300	28	64,32		
	301 ve Üzeri	48	48,41		
Engelleyici	1-150	31	60,03	5,373	0,06 8
	151-300	28	60,52		
	301 ve Üzeri	48	46,30		

$p>0,05$

Araştırmaya katılanların rotasyon algılarının öğrenci sayısına göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, rotasyon algılarının öğrenci sayısı gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada; engelleyici, geliştirici boyutlarında ve rotasyon ölçeği genelinde görüşlerin ortalamasının fikrim yok seçeneğinde olduğu tespit edilmiştir. Rotasyon ölçeği alt boyutlarıyla cinsiyet, çalışma şekli, yaş, kıdem, görev yılı, branş, öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Engelleyici boyutunda öğrenim düzeyi değişkeni açısından lisansüstü öğrenim görenler lehine, öğretmen sayısı açısından 1-20 ve 41 ve üzeri öğretmen olanlar arasında 1-20 öğretmen olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yapılan bu araştırma ilişkiyel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmadan farklı olarak nitel bir çalışma yapılabilir. Görev yapılan okuldaki son görev süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerle ilgili bir araştırma yapılabilir. İlkokul ve lise öğretmenleriyle çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

-
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F., 2015. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara, 344 s.
- JONATHAN, S. I., JAMES, K. T., KRİTİ, B., REGAN, H. M., SACHİTA, S. vd. 2011. “Back To The Bedside: The 8-Year Evolution Of A Resident-As-Teacher Rotation”, The Journal of Emergency Medicine, 41(2), ss. 190-195. DOI:10.1016/j.jemermed.2010.05.020
- KARASAR, N., 2015. Bilimsel Araştırma Yöntemi (28. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 292 s.
- KERMAN, S. T., 2004. “İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları: Rotasyon Gerekli Mi?”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- MAHALAKSHMI, R. R. ve UTHASURIYAN, K., 2015. “Impact Of Job Rotation On Employee Commitment And Job Involvement In Banking Sector Of Sivaganga District”, Open Access International e-Journal 6, ss. 12-15.
- ŞAHİN, İ., vd., 2016. “Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değiştirme) Ölçeği'nin Geliştirilmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22(2), ss. 267-287. doi: 10.14527/kuey.2016.011
- ŞERMET, M. C., 2009. “İnsan Kaynaklarında İş Rotasyonu Tekniği ve Bir Uygulama”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- TÜRK DİL KURUMU., 2005. Türkçe Sözlük. Ankara, TDK Yayınları.

TARİHİ MİRAS ONLAR İÇİN NE ANLAM İFADE EDİYOR?: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TARİHİ MİRASA İLİŞKİN FARKINDALIKLARINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Neval AKÇA BERK* & Fatih BERK** & Fatma GÜLTEKİN***

ÖZ

Tarihi miras kavramı ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanında farklı kazanımlar ve etkinlik örnekleriyle yer almaktadır. Söz konusu bu öğrenme alanı kapsamında öğrencinin kendi çevresinden başlayarak Türkiye’de ve dünyada yer alan tarihi mirası örneklendirmesi beklenmektedir. Buradan hareketle çalışmanın amacı Adana ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin tarihi mirasa ilişkin bilgilerine ve farkındalıklarına yönelik bir değerlendirme yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda *öğrenciler tarihi mirası nasıl tanımlamaktadır?, neleri tarihi miras olarak görmektedir?, tarihi miras öğrenci için neden önemlidir/neden önemsizdir?* gibi alt amaçlara yanıt aranmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak demografik bilgiler ile sekiz sorunun yer aldığı “*Tarihi Mirasa İlişkin Farkındalıkları Değerlendirme Formu*” hazırlanmıştır. Form her bir sınıf düzeyinde 30 öğrenci olmak üzere 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda “*Tarihi Mirasa İlişkin Farkındalıkları Değerlendirme Formu*”na son hali verilerek asıl uygulama, 6. sınıftan 55, 7. Sınıftan 58 olmak üzere toplam 113 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında 6 ve 7. sınıflardan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin tarihi miras kavramını sıklıkla “eşya” olarak ifade ettiği; aynı zamanda tarihi mirası “atalarımızdan kaldığı, tarihi öğrettiği ve eskiden gelen bir eşya olduğu için önemli” olarak gördükleri tespit edilmiştir. Çalışma özelinde elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin doğal, kültürel ve tarihi mirasa ilişkin kavramlara yönelik kavram karmaşası yaşadıklarını ifade etmek mümkündür.

*Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nevalakca@gmail.com

**Adana Milli Eğitim Müdürlüğü, efberk@gmail.com

***Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gultekinfatma@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Miras, Kültürel Miras,Tarihi miras, Ortaokul Öğrencileri

1. Giriş

Miras kavramı Türk Dil Kurumu'nun (2016) sözlüğünde üçüncü anlam olarak “*bir neslin kendinden sonra gelen nesle bıraktığı şey*” olarak tanımlanmaktadır. Oğuz'un (2001:6) yapmış olduğu tanımda ise miras bir ulusun/ ülkenin kültürel kimliğini oluşturan, tanımlayan, destekleyen veya gösteren, bir ulus/ ülkenin ‘diğer’ veya ‘öteki’ olarak gördüğü uluslar/ ülkeler karşısındaki farklılığını ve varlığını belgeleyen, kültür tanımlamasının içine giren bütün ulusal yaratılar, kazanımlar ve maddesel varlıklar olarak ifade edilmektedir. Tarihi miras kavramı kültürel miras üst başlığı altında ele alınabilir. Şöyle ki UNESCO'nun (1972:147) kültürel miras kavramı içinde yer alan *anıtlar, yapı toplulukları, sitlere* ilişkin yaptığı açıklamalar dikkate alındığında tarihi miras kavramının kültürel miras kavramının içinde yer aldığı söylenebilir.

Tarihi miras kavramı ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanında farklı kazanımlar ve etkinlik örnekleriyle yer almaktadır. Programda söz konusu bu öğrenme alanı kapsamında öğrencinin kendi çevresinden başlayarak Türkiye’de ve dünyada yer alan tarihi mirası örneklendirmesi beklenmektedir. Ele alınan öğrenme alanının programdaki içerik ve kazanımlarına bakıldığında, öğrencilerin bilişsel düzeylere göre (Bloom Taksonomisi) ünite dâhilinde verilen konulara ilişkin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde kazanım sağlamaları gerekmektedir. Bu beklenti ve gerekliliklerin sağlanıp sağlanmadığı, bu durumda yakından uzağa, somuttan soyuta gibi ilkelerin etkili olup olmadığı araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Bu noktadan hareketle öğrencilerin yakın çevrelerindeki ve görebildikleri tarihi miras unsurlarını nasıl tanımladıkları, anlamlandırdıkları ve örneklendikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Literatüre bakıldığında kültürel miras ve tarihi çevreye ilişkin araştırmalara (Kılcan ve Akbaba, 2013; Arıkan, 2012; Şahan, : Alkış ve Oğuzoğlu, 2005) rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmalarda kimi zaman kültürel mirasa ilişkin bir değer ele alınmış, kimi zaman tarihi çevre ve müzelerde eğitimin önemini vurgulanmış, kimi zaman da kültürel mirasa ilişkin akademik başarı ve tutum incelenmiştir. Söz konusu bu araştırma ise öğrencilerin tarihi mirasa ilişkin sundukları tanımlamalar, örnekleme ve bunlara ilişkin nedenlemeleri ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu anlamda literatüre katkıda bulunduğu ve özgün olduğu söylenebilir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin tarihi mirasa ilişkin bilgilerine ve farkındalıklarına yönelik bir değerlendirme yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda;

- Altı ve yedinci sınıf öğrencileri tarihi mirası nasıl tanımlamaktadır?
- Söz konusu öğrenciler için tarihi mirasın önemli olup olmamasının sebepleri nelerdir?
- Öğrenciler kendi çevresinden hareketle Adana ilinden, Akdeniz Bölgesi'nden, Türkiye'den ve Dünya'dan tarihi mirasa neleri örnek göstermektedirler?

gibi sorulara yanıt aranmıştır.

3. Yöntem

Çalışmada altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin tarihi mirasa ilişkin bilgilerine ve farkındalıklarına yönelik bir değerlendirme yapabilmek amaçlanmıştır. Doküman analizinin hem bir yöntem hem de bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı bu çalışmada elde edilen veriler herhangi bir genellemeye tabi tutulmadan bu araştırma özelinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Adana ili merkez ilçelerde 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde dört ortaokulda öğrenim görmekte olan altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyete ve sınıflara ilişkin dağılımı aşağıda yer alan tabloda bulunmaktadır.

Tablo 3.1.1. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Cinsiyet		
	Kız	Erkek	Toplam
	f	f	f
6. sınıf	33	22	55
7. Sınıf	31	27	58
Toplam	64	49	113

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü gibi araştırmaya 64 kız, 49 erkek olmak üzere toplam 113 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu sosyo ekonomik düzey olarak Türkiye İstatistik Kurumu (2012) verilerine göre orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubuna ilişkin, araştırma özelinde ortalama bir durum olarak belirlenen tarihi mirasa dair öğrencilerin bilgilerine ve farkındalıklarına yönelik bilgi edinilmesi hedeflenmiştir. Çalışma grubunun bir diğer özelliği ise çoğu öğrencinin tarihi mekânları ziyaret etmemesidir. Aşağıda yer alan tabloda öğrencilerin tarihi mekânları ziyaretlerine ilişkin durumları bulunmaktadır.

Tablo 3.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarihi Miras olarak Kabul Edilen Mekânları Ziyaretlerine İlişkin Durumları

Sınıf Düzeyleri	Tarihi Mekânları Ziyaret Durumları					
	Kız		Erkek		Toplam	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
	f	f	f	f	f	f
6. sınıf	12	21	5	17	17	38
7. Sınıf	18	13	7	20	25	33
Toplam	30	34	12	37	42	71

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 71 öğrenci ziyaret amaçlı gittikleri yerlerde tarihi miras olarak kabul edilen mekânları ziyaret etmediklerini, fakat araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı tarihi mirası önemli bulduğunu belirtmiştir. Bu duruma ilişkin veriler Bulgular ve Yorum bölümünde yer almaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Söz konusu araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgiler ile sekiz sorunun yer aldığı “*Tarihi Mirasa İlişkin Farkındalıkları Değerlendirme Formu*” hazırlanmıştır.

Tablo 3.2.1. Tarihi Mirasa İlişkin Farkındalıkları Değerlendirme Formu

<i>Kişisel Bilgiler</i>	
<i>Cinsiyet</i>	
Kız	Erkek

<p><i>Ziyaret amaçlı gittiğim yerlerde tarihi miras olarak kabul edilen yerleri mutlaka gezerim.</i></p> <p>Evet Hayır</p>	
1	Tarihi mirasın size göre tanımını yapınız.
2	Nelerin tarihi miras olduğunu yazınız
3	Tarihi miras benim için önemlidir. Çünkü;
4	Tarihi miras benim için önemsizdir. Çünkü;
5	Yaşadığımız il olan Adana'da tarihi mirasa yönelik bir örnek yazınız.
6	Akdeniz Bölgesi'nden tarihi mirasa ilişkin bir örnek yazınız.
7	Türkiye'den tarihi mirasa ilişkin bir örnek yazınız.
8	Dünyadan tarihi mirasa ilişkin bir örnek yazınız.

Bu form alanında uzman tarih, sosyal bilgiler ve ölçme değerlendirme uzmanları tarafından incelenmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Form öğrencilerin cevaplama süresi, soruların anlaşılabilirlik düzeyleri gibi değişkenleri de kontrol altına almak amacıyla her bir sınıf düzeyinde 30 öğrenci olmak üzere 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda *“Tarihi Mirasa İlişkin Farkındalıkları Değerlendirme*

Formu”na son hali verilerek asıl uygulama 6. sınıftan 55; 7. sınıftan 58 olmak üzere toplam 113 öğrenciye uygulanmıştır.

Verilerin niteliğini artırmak için çeşitli veri kaynaklarından veri toplayarak ve toplanan veriler arasında karşılaştırmalar yaparak verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini doğrulamakta yarar vardır. Veri toplama araçlarında kullanılan ifadelerin gerçeği yansıtması ve anlaşılır olması gerekmektedir. Yapılacak eylem araştırmasında veri toplama tekniklerine karar vermeden önce, kullanılması düşünülen tekniğin güçlü ve zayıf yönleri ve kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi gerekir. Bu durumda araştırmacı veri çeşitleme stratejisini kullanmaya karar verebilir. Böylece, elde ettiği verilerin geçerliğini güçlendirebilir ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 301). Bu anlamda “*Tarihi Mirasa İlişkin Farkındalıkları Değerlendirme Formu*”nun uygulanmasının ardından 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden gönüllük esasına dayalı 20 öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek veriler zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Söz konusu görüşmeler ayrı bir analize tabi tutulmamış verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Elde edilen veriler doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin, araştırma özelinde doldurmuş oldukları Tarihi Mirasa İlişkin Farkındalıkları Değerlendirme Formu’nun tümü sınıf ve öğrenciler bazında üç araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin tarihi miras tanımları ve neleri tarihi miras olarak ifade ettikleri maddeler ise betimsel analize tabi tutulmuş, tarihi mirasın tanımında yer alan ifadelere göre “yapıt, yer, eşya, yer+eşya, emanet, eskiden bugüne gelen, eser” kategorilerinde kodlanmış, yalnızca öğrencilerin tanımlayamadıkları “şey” ifadesini birden fazla öğrenci kullandığından doğrudan kategori olarak alınmıştır. Öğrencilerin tarihi mirası önemli bulma nedenleri de benzer bir şekilde “atalarımızdan kalma, merak, tarih anlatısı, geçmiş öğretisi, değerli, eski ve boş” kategorilerinde üç araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirliğin belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994: 64)’ın formülü (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmış, güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

4. Bulgular

4.1. Öğrencilerin Tarihi Mirasa İlişkin Tanımlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin tarihi mirası ilişkin tanımlarının neler olduğunu, bu tanımlarının içinde tarihi mirası ne olarak nitelediklerini tespit etmeye yönelik bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.1.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Tarihi Mirasa İlişkin Tanımlarına Yönelik Dağılım

Sınıf Düzeyi	Tarihi Mirasa İlişkin Tanım						
	Eskiden Bugüne Gelen	E ş y a	E s e r	Ş e y ?	Y e r	Y e r v e E ş y a	E m a n e t
	f	f	f	f	f	f	f
6. Sınıf	22	7	6	10	3	3	1
7. Sınıf	18	17	13	6	4	2	-
Toplam	40	24	19	16	7	5	1

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere, 6 ve 7. sınıf öğrencileri tarihi mirasa ilişkin tanımlarında sıklıkla “eskiden bugüne gelen” vurgusu yapmış olup bu tanımlarında “eşya, eser” nitelemesini de eklemektedirler. Bu tanımlamalarda dikkati çeken nokta öğrencilerin tarihi mirası niteleyecek ifade bulamayarak “şey” ifadesini tanımlamalarına eklemeleridir. Aşağıda öğrencilerin tarihi mirasa ilişkin tanımlamalarına örnekler yer almaktadır.

56.6.E. “Geçmişten kalan ve belirli bir değeri olan şey.”

72. 6. K. “Tarihi miras bence örf ve adetlerimizden geriye kalan tarihi ve önemli şeyler.”

86.6. E. “Bence tarihi miras ilkçağ, ortaçağdaki eserlerdir.”

97.7.K. “Atalarımızdan bize kalan değerli eşyalardır.”

99.7.E. “Bizlere geçmişten kalan yani bizden önce yapılmış tarihi şeyler.”

111.7. K. “Belirli bir anısı ve hikâyesi olan veya efsanesi olan eserler.”

Öğrencilerin odak grup görüşmelerinde de benzer şekilde tarihi mirasa ilişkin vurguladıkları nokta “*eskiden kalma eser veya eşya olması ve değerli*” olmasıdır.

4.2. Öğrencilerin Tarihi Mirasın Öneme Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin tarihi mirasın öneme yönelik düşüncelerinin belirlenmesini içeren ikinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.2.1’de bulunmaktadır.

Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Tarihi Mirasın Öneme İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Önemli	Önemsiz	Toplam
	f	f	f
6. sınıf	55	-	55
7. Sınıf	55	3	58
Toplam	110	3	113

Öğrencilerin neredeyse tamamı tarihi mirası önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak belirttikleri noktalar ise aşağıda bulunan tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Tarihi Mirasın Öneminin Nedenine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Çünkü;	Sınıf Düzeyi		
	6. sınıf	7. sınıf	Toplam
	f	f	f
Boş	8	14	22
Atalarımızdan kalma	14	6	20
Tarihi Anlatır	8	12	20
Eski	5	9	14
Değerli	4	-	4
Merak	2	2	4

Araştırmaya katılan öğrenciler tarihi mirası “atalarımızdan kalma ve tarihi öğrettiği” için önemli bulduklarını ifade etmektedirler. Odak grup görüşmesinde öğrencilere yöneltilen “atalarınızın kimler olduğunu tanımlar mısınız?” sorusuna öğrenciler “Osmanlılar, bu topraklarda yaşayanlar” gibi oldukça sınırlı düzeyde cevap vermeye çalışmışlardır. Yukarıda yer alan tabloda tarihi mirası önemli bulan fakat bunun nedenini boş bırakan öğrencilerin sayısının yüksek olmasının da manidar olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumdan hareketle öğrencilerin tarihi mirasa ilişkin farkındalık düzeyleri ve bu mirası önemli bulma düzeyleri yüksek olsa dahi bu durumu içselleştirerek buna ilişkin nedensellik algılarının düşük olduğu söylenebilir.

4.3. Öğrencilerin Tarihi Mirası Örneklendirmelerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğrencilerin kendi çevrelerinden hareketle buldukları il, bölge, Türkiye ve Dünya’da tarihi mirasa ilişkin her birine farklı bir örnek vermeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları örnekler aşağıda yer alan başlıklar altında yer almaktadır.

Öğrencilerin Tarihi Mirasa Yönelik Adana İlinde Verdikleri Örneklerle İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yaşadıkları şehir olan Adana ilinde bulunan tarihi mirasa ilişkin verdikleri örnekler aşağıda yer alan tabloda bulunmaktadır.

Tablo 4.3.1. Tarihi Mirasa İlişkin Adana İli Özelinde Verilen Örnekler

Tarihi Mirasa İlişkin Örnek Adana	Sınıf Düzeyi		
	6. sınıf	7. sınıf	Toplam
	f	f	f
Taşköprü	29	50	79
Merkez Camii	-	16	16
Küçük Saat	8	7	15
Atatürk Evi	5	10	15
Büyük Saat	7	7	14
Yılankale	5	4	9

Boş	7	2	9
Müzeler	2	6	8
Yağ Camii	3	1	4
Toprakkale	2	-	2
Ayasofya	-	2	2
Ölen Kişiden Kalan Arsa	1	-	1
Sallanan Köprü	-	1	1

Öğrenciler “Taşköprü, Küçük saat, Büyük Saat ve Atatürk Evi”ni yaşadıkları çevrede bulunan tarihi mirasa yönelik örnek olarak vermiştir. Yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler söz konusu bu mekânları toplu taşıma araçlarını kullanırken, önünden geçerken ya da büyüklerinden duyduklarını ifade etmişler, bu mekânların tarihine ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını sıklıkla dile getirmişlerdir. Tabloda dikkati çeken nokta öğrencilerin “Ayasofya”yı Adana’dan tarihi mirasa örnek vermiş olmasıdır.

Öğrencilerin Tarihi Mirasa Yönelik Akdeniz Bölgesi’nden Verdikleri Örneklerle İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Akdeniz Bölgesi’nde bulunan tarihi mirasa ilişkin verdikleri örnekler aşağıda yer alan tabloda bulunmaktadır.

Tablo 4.3.2. Tarihi Mirasa İlişkin Akdeniz Bölgesi Özelinde Verilen Örnekler

Tarihi Mirasa İlişkin Örnek Akdeniz Bölgesi	Sınıf Düzeyi		
	6. sınıf	7. sınıf	Toplam
	f	f	f
Taşköprü	9	12	21
Kız Kalesi	-	21	21
Boş	13	6	19
Yılankale	10	5	15
Eshab-ı Keyf	4	10	14

Sultan Hanı	8	5	13
Aspendos	1	7	8
Merkez Camii	3	4	7
Atatürk Evi	3	4	7
Cennet-Cehennem	1	3	4
Ulu Cami	-	2	2
Küçük Saat	1	-	1
Yağ Camii	1	-	1
Bebekli Kilise	1	-	1

Öğrencilere her bir bölümde farklı örnekler vermeleri gerektiği özellikle belirtilmiş olmasına rağmen bu bölümde de aynı örnekleri vermiş olmaları oldukça manidardır. Gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğrenciler bu durumun sebebi olarak Akdeniz Bölgesi özelinde tarihi mirasa ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum aşağıda yer alan tabloda öğrencilerin Akdeniz Bölgesinde olmayan ya da tarihi mirasa örnek olarak gösterilemeyecek fakat Akdeniz Bölgesine tarihi mirasa örnek olarak gösterdikleri örnekler ile de paralellik göstermektedir.

Tablo 4.3.3. Akdeniz Bölgesine Yönelik Tarihi Miras ile İlişkiz Verilen Örnekler

Tarihi Mirasa İlişkin Örnek Akdeniz Bölgesi	Sınıf Düzeyi		
	6. sınıf	7. sınıf	Toplam
	f	f	f
Truva	3	-	3
Alanya	-	3	3
Kız Kulesi	1	2	3
Anıtkabir	3	-	3
Pamukkale	2	-	2

Kuşadası	-	2	2
Sümela Manastırı	-	1	1
Sultan Ahmet Camii	-	1	1
Manavgat	1	-	1
Göksu Nehri	1	-	1
Heykeller	1	-	1

Yukarıda yer alan tabloda da bulunan veriler, öğrencilerin tarihi mirasa ilişkin yaptıkları tanımların sınırlı ve yüzeysel olması, tarihi mirası önemli bulmaları fakat nedenine ilişkin açıklamaları yetersiz ve bilgiye dayalı olmadan yapmaları ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin Tarihi Mirasa Yönelik Türkiye’den Verdikleri Örneklerle İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Türkiye’de bulunan tarihi mirasa ilişkin verdikleri örnekler aşağıda yer alan tabloda bulunmaktadır.

Tablo 4.3.4. Tarihi Mirasa İlişkin Türkiye’den Verilen Örnekler

Tarihi Mirasa İlişkin Örnek Türkiye	Sınıf Düzeyi		
	6. sınıf	7. sınıf	Toplam
	f	f	f
Peri bacaları	7	13	20
Boş	12	3	15
Pamukkale/ Pamukkale Travertenleri	6	8	14
Truva/Truva Atı	8	2	10
Ayasofya	-	9	9
Anıtkabir	4	4	8
Sultan Ahmet Camii	3	5	8
Taşköprü	7	-	7
Galata Kulesi	-	5	5

Topkapı Sarayı	3	-	3
Yılankale	2	-	2
Orhun Yazıtları	2	-	2
Dolmabahçe Sarayı	1	-	1
Çin seddi	-	1	1
Yerebatan Sarnıcı	-	1	1

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere öğrenciler “Peri bacaları, Ayasofya ve Truva/Truva Atı”nı Türkiye’den tarihi mirasa ilişkin örnek olarak göstermişlerdir. Tabloda dikkati çeken önemli nokta 7. Sınıf öğrencilerinin Pamukkale Travertenleri’ni, Çin Seddi’ni, Orhun Yazıtları’nı tarihi mirasa örnek olarak göstermeleridir. Bu noktadan hareketle, çalışma özelinde öğrencilerin tarihi miras ve doğal miras kavramları konusunda bir kavram karmaşası yaşadıkları ifade edilebilir.

Öğrencilerin Tarihi Mirasa Yönelik Dünyadan Verdikleri Örneklerle İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin dünyadan tarihi mirasa ilişkin verdikleri örnekler aşağıda yer alan tabloda bulunmaktadır.

Tablo 4.3.5. Tarihi Mirasa İlişkin Dünyadan Verilen Örnekler

Tarihi Mirasa İlişkin Örnek Dünya	Sınıf Düzeyi		
	6. sınıf	7. sınıf	Toplam
	f	f	f
Boş	16	19	35
Çin Seddi/Çin piramitleri/Çin Surları	8	26	34
Pisa Kulesi/Pizza Kalesi	2	23	25
Eyfel Kulesi /Eyfer Kalesi	3	18	21
Mısır Piramitleri	8	5	13
Özgürlük Anıtı/Heykeli	2	11	13

Taşköprü	4	7	11
Büyük Kanyon	2	5	7
Bâbil'in Asma Bahçeleri	1	1	2
Monalisa	-	2	2
Mostar Köprüsü	-	1	1
İskenderiye Feneri	1	-	1

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere öğrenciler Türkiye'den de örnek olarak gösterdikleri “Çin Seddi/ Çin Piramitleri/Çin surları, Pisa Kulesi/Pizza Kalesi, Eyfel Kulesi/Eyfer Kalesi”ni yüksek frekansla örnek göstermişlerdir. Tabloda dikkati çeken nokta Taşköprü’yü her aşamada tarihi mirasa ilişkin örnek olarak göstermeleri, Büyük Kanyon’u tarihi miras olarak ifade etmeleri ve dikkate değer bir oranda bu bölümü boş bırakarak örnek vermemeleridir.

5. Sonuç

Araştırma kapsamında 6 ve 7. sınıflardan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin tarihi miras kavramını sıklıkla “eşya” olarak ifade ettiği; aynı zamanda tarihi mirası “atalarımızdan kaldığı, tarihi öğrettiği ve eskiden gelen bir eşya olduğu için önemli” olarak gördükleri tespit edilmiştir. 6 ve 7. Sınıf öğrencileri -formda farklı örnekler verilmesi gerektiği belirtilmiş olmasına rağmen- Adana ilinden verdiği örnekleri Akdeniz Bölgesi’ne, Türkiye ve Dünya kategorisinde de örnek olarak göstermektedirler.

Çalışma özelinde yapılan odak grup görüşmelerinde öğrencilerin tarihi mirasa yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek fakat bilgi düzeylerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka ifade ile öğrenciler aslında “tarih”, “miras” ve “tarihi miras” kavramlarına duyarlılık göstermektedirler. Ancak bu kavramları somutlaştırmakta, anlamlandırmakta sorun yaşamaktadırlar. Dolayısıyla tarihi miras denildiğinde öğrencilerin kayda değer bir bilgi, anlayış ve tutum sergilemedikleri söylenebilir.

Sosyal Bilgiler programı Kültür ve Miras öğrenme alanı için Bloom Taksonomisi’ne göre bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde kazanım sağlanmasını beklemektedir. Çalışma özelinde elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin tarihi mirasla ilgili bilgi düzeyinde dahi oldukça önemli hatalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Programın bu öğrenme alanı kapsamında öngördüğü kazanımların sağlanabilmesi için özellikle yakın çevredeki tarihi miras unsurlarını somutlaştırmaya dönük öğretim etkinliklerinin yapılması ve bu yapılırken de veli işbirliğinin sağlanmasına çalışılmalıdır. Yakın çevredeki tarihi miras unsurlarına ilişkin oluşturulacak farkındalıktan hareketle uzak çevrede yer alan tarihi miras unsurların tanınması ve anlamlandırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Alkış, S., & Oğuzoğlu, Y. (2005). Ülkemiz koşullarında tarihi çevre eğitiminin önemini ve gerekliliğini arttıran etkenler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2).
- Arıkan, İ. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kültürel Miras ile İlgili Başarı Düzeyleri ve Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İncelenmesi (Adıyaman örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman.
- Kılcan, B., & Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 113-137.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Şahan, M. (2005). Müze ve Eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 4, Cilt 3. Tarman, B., Ergür, Ş., Eryıldız, F. (2012) Yenilenen Sosyal Bilgiler Programına Dair Bir Değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.11(1), 103-135
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2016) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=POLİTİK_A03.02.2016, 15.05.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Unesco. (1972). *Statistical yearbook*. UN.

TÜRKİYE’DE ÖZEL EĞİTİM İLE İLGİLİ GELİŞMELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet ÇOBAN* & Emrullah DENİZ**

ÖZ

Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşlılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylere uygun eğitimin verilmesi ve ortamların sağlanması, bir toplumun gelişmişlik düzeyini göstermektedir. Bir ülkenin yönetimi, özel eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireyler için gerekli yasal düzenlemeleri yapmak zorundadır. Ülkemizde 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel gereksinimli bireylerin eğitimi tüm yönleriyle belirlenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığının 2000 yılında yayınladığı ve 2006 yılında güncelleyip yürürlüğe koyduğu “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile özel eğitimin uygulama esasları belirlenmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre bireyler, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte destek eğitim hizmetleri de sağlanarak eğitimlerini sürdürmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim almaları, bireysel farklılıkların kabullenilmesini ve sosyal gelişimi hızlandıracaktır. Araştırmanın amacı, Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar Türkiye’de özel eğitim ile ilgili gelişmeleri değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır: 1. Anayasalarımızda özel eğitimle ilgili kanun maddeleri/ifadeler yer almakta mıdır? 2. Hükümet Programlarında yer alan özel eğitim alanıyla ilgili hedef ve politikalar nelerdir? 3. Kalkınma Planlarında özel eğitim alanıyla ilgili belirlenen hedefler nelerdir? 4. Milli Eğitim Şuralarında özel eğitim alanıyla ilgili alınan kararlar nelerdir? 5. Özel eğitim alanıyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmeliklerde yapılan düzenlemeler nelerdir? Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiş, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Araştırmada, öncelikle Anayasalar, Hükümet Programları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmelikler incelenmiş, özel eğitim ile ilgili ifadeler tespit edilmiştir. Tespit edilen bu ifadelerin özel eğitimin hangi boyutları ile ilgili olduğu kategorik olarak

* (Doç. Dr.); Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ahcoban@gmail.com

** Öğrt., Milli Eğitim Bakanlığı, emrullah_0047@hotmail.com

değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, gerektiğinde tablolarla gösterilmiş ve yorumları yapılmıştır. Yapılan yorumlardan hareketle, uygun öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Anayasalar, Hükümet Programları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları, Yönetmelikler

1. GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde çağdaş gelişmeler doğrultusunda bütün bireylere eşit eğitim fırsatlarının sunulması anayasal bir haktır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği, her birey, yaşadığı toplumda bireysel özelliklerine uygun ve kendi potansiyelini gerçekleştirebileceği eğitsel ortamlara ihtiyaç duymaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duyduğu eğitsel ortamların sağlanması ve desteklenmesinde; devletin, bu alanda eğitim politikaları belirlemesi, yasal düzenlemeler yapması, kalkınma hedefleri arasında engelli bireylere yönelik sosyal ve ekonomik hedefler belirlemesi, engelli istihdamını artırması, engellilerin toplumsal yaşama uyumunu artırmaya yönelik fiziksel alt yapı düzenlemeleri yapması ve bireylerin en az kısıtlanacağı eğitim fırsatları sunması gibi temel görevleri vardır (Orhan ve Genç, 2015: 117; Osborne, 1994; Akt., Avcılar, 2010: 1; Sucuoğlu, 2006; Ataman, 2003: 13-19).

Toplumun önemli bir ögesi olan engelli bireylerin toplumla bütünleşebilmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları, gereksinimleri doğrultusunda ve bireysel farklılıklarına göre eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır (Diken ve Sucuoğlu, 1999: 25-26; Orel, Zerey ve Töret, 2004: 24).

Özel eğitim, her toplumun eğitim sistemi içinde yer alan ve özel gereksinimli öğrencilerin her özgür birey gibi eğitim olanaklarına ulaşması temeline dayanan ve sürekli gelişen bir alandır. Ülkemizde özel eğitim uygulamalarının gelişimi, 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (Resmî Gazete) ile hız kazanmış ve yayımlanan yönetmeliklerle desteklenmiştir. Günümüzde özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma eğitimi modeli temeline dayalı olarak genel eğitim sınıflarında; normal gelişim gösteren öğrenciler ile birlikte destek eğitim hizmetleri de sağlanarak eğitimlerini sürdürmektedirler (MEB, 2006) (Madde 23).

Ülkemiz eğitim sisteminin bir parçası olan özel eğitimin, eğitim sistemindeki yerini ve önemini kavramak için; Cumhuriyetin kabul edilmesinden günümüze kadar özel eğitimle ilgili Anayasaların ilgili hükümleri, Hükümet Programları, Kalkınma Planları, Millî Eğitim Şuraları ve Yönetmeliklerde gündeme gelen ve uygulanan

düzenlemeleri ve özel eğitimin değişen ve gelişen boyutlarını ele almakta yarar bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Cumhuriyetin kabul edilmesinden bugüne kadar Türkiye’de özel eğitim ile ilgili gelişmeleri değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Anayasalarımızda özel eğitimle ilgili kanun maddeleri/ifadeler yer almakta mıdır?
2. Hükûmet Programlarında yer alan özel eğitim alanıyla ilgili hedef ve politikalar nelerdir?
3. Kalkınma Planlarında özel eğitim alanıyla ilgili belirlenen hedefler nelerdir?
4. Millî Eğitim Şûralarında özel eğitim alanıyla ilgili alınan kararlar nelerdir?
5. Özel eğitim alanıyla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmeliklerde yapılan düzenlemeler nelerdir?

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada; özel eğitim alanıyla ilgili resmî kurumlardan ve resmî internet sitelerinden ulaşılan kaynakların yeterli ve doğru olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın literatür bölümü elde edilen kaynaklarla sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiş, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma evreni: Bu çalışmada, belgelere dayalı durum betimlemesi olması ve sonuçların genellenmesi mümkün olmadığından evren bulunmamaktadır.

Verilerin toplanması: Bu çalışmada veriler literatür taramasıyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan yazılı dokümanlar, Cumhuriyetin kabul edilmesinden günümüze kadar Anayasalarımız, Hükûmet Programları, Kalkınma Planları, Millî Eğitim Şûraları ve Yönetmeliklerin içeriklerinden oluşmaktadır. Kaynak verilere kütüphanelerden ve resmî internet sitelerinden ulaşılmıştır.

Verilerin analizi: Veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman incelemesi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile

çözümlemişdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, Anayasalarımız, Hükûmet Programları, Kalkınma Planları, Millî Eğitim Şûraları ve Yönetmeliklere ilişkin içerikler, yazılı dokümanları oluşturmaktadır. Bu yazılı dokümanlardaki özel eğitimle ilgili olarak alınan kararlar, araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde, Cumhuriyetin kabul edilmesinden günümüze kadar Anayasalarımız ve Hükûmet Programları, 1960-2018 yılları arasındaki Kalkınma Planları, Millî Eğitim Şûraları ve özel eğitim alanıyla ilgili yönetmelikler incelenmiş, özel eğitim alanıyla ilgili ifadeler tespit edilmiştir. Tespit edilen bu ifadelerin özel eğitimin hangi boyutları ile ilgili olduğu kategorik olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, özel eğitim alanıyla ilgili kategorilerde yer alan ifadelerin Anayasalarımız, Hükûmet Programları, Kalkınma Planları, Millî Eğitim Şûraları ve Yönetmeliklerde geçme sıklıkları frekans (f) ve yüzde (%) olarak ilgili tablolarda sunulmuştur.

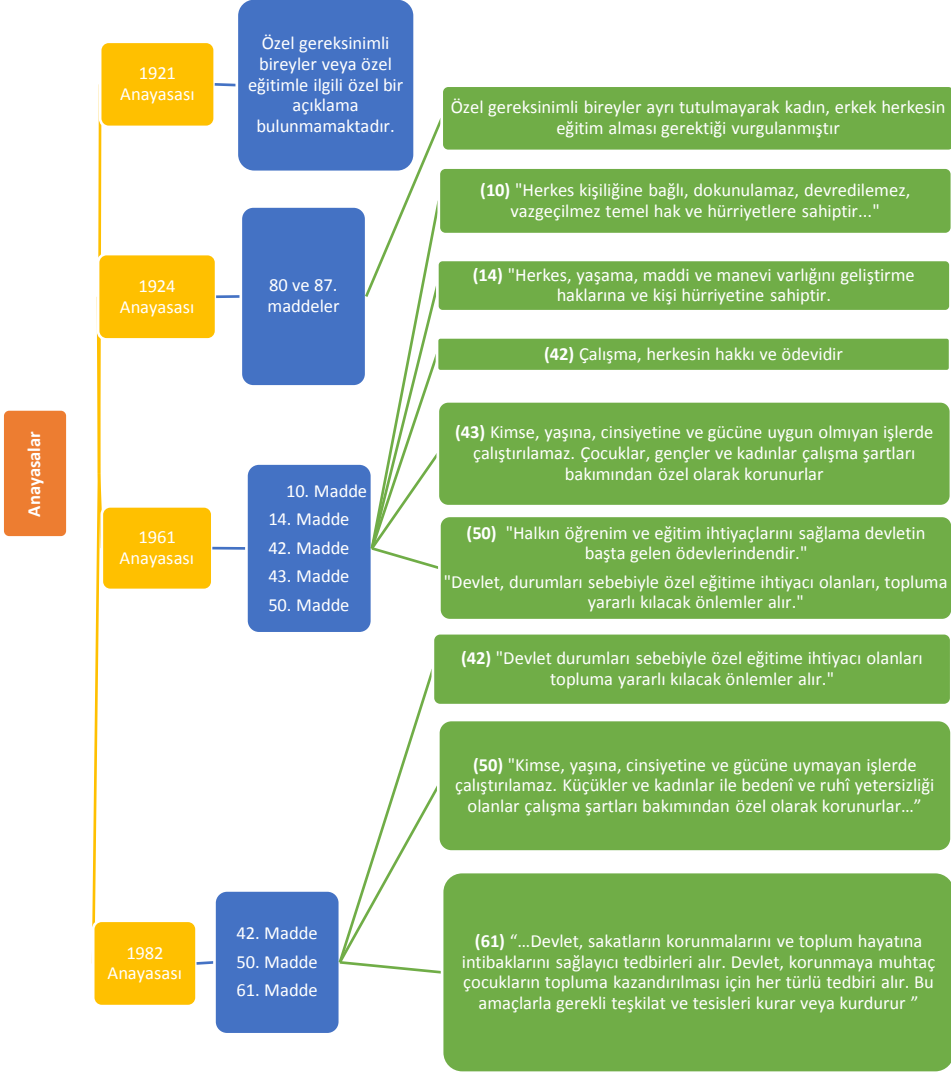
3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, Cumhuriyetin kabul edilmesinden günümüze kadar; Anayasalar, Hükûmet Programları, Kalkınma Planları, Millî Eğitim Şûraları ve Yönetmeliklerde özel eğitim ile ilgili yaşanan gelişmelerin değerlendirmesini içeren bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada bulgular, araştırma soruları çerçevesinde 5 ana başlık şeklinde sunulmuştur.

3. 1. Anayasalarımızda Özel Eğitimin Yeri

Ülkemizde TBMM çatısı altında 1921'den günümüze kadar, 4 Anayasa yürürlüğe girmiştir. Anayasalarımızda Özel Eğitim alanını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen kanun maddelerini/ifadelerini kapsayan ilgili temalar ve alt temalar ile ilgili bilgiler Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1: Anayasalarımızda Özel Eğitim Alanıyla İlgili Kanun Maddelerine/İfadelerine İlişkin Dağılım



Şekil 1 incelendiğinde; 1924 Anayasası'nda 2 Kanun Maddesi (80 ve 87. Maddeler), 1961 Anayasasında 5 Kanun Maddesi (10, 14, 42, 43 ve 50. Maddeler) ve 1982 Anayasasında 3 Kanun Maddesi'nin (42, 50 ve 61. Maddeler) yer aldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk Anayasası

olan 1921 Anayasası'nda ise özel eğitimle ilgili herhangi bir kanun maddesi ya da ifadesine rastlanmamıştır.

Özel eğitim hizmetlerindeki gelişmelerin ve uygulamaların yasal dayanağı olması, engelli bireylere çağdaş bir bakış açısının gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Engelli bireyler ile normal gelişim gösteren bireyler arasındaki eşitliği sağlamak ve ortaya çıkan farklılıkları gidermek toplum ve devletlerin temel görevi olarak kabul edilmektedir. Engellilere sağlanan eğitim hizmetleri, devletin ya da toplumun bu bireylere sağladığı bağış değil, onların doğal ve en temel hakları olarak kabul edilmektedir (Akçamete, 1998:197).

1921 Anayasası (Teşkilatı Esasiye Kanunu), Millî mücadeleden sonra açılan TBMM'nin ilk yasal düzenlemesini temsil etmektedir ve özel gereksinimli bireylerle ilgili herhangi bir kanun maddesi içermemektedir. Bu anayasa, 1923 yılında Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra daha kapsamlı nitelikte olan 1924 Anayasası'na dönüşmüştür. 1924 Anayasası'nda da özel gereksinimli bireylerle ilgili herhangi bir kanun maddesi ya da ifadeye rastlanmamıştır. Ancak, 80 ve 87. maddelerde özel gereksinimli bireyler ayrı tutulmaksızın herkesin eğitim hakkının olduğu ve parasız olarak temin edileceği ifade edilmiştir. 1924 Anayasası, 1961 yılına kadar geçerliliğini sürdürmüş ve hükümlerinde özel eğitimle ilgili herhangi bir değişiklik olmamıştır (TBMM, 2018a).

20.07.1961 yılında yürürlüğe giren 1961 Anayasası'nın giriş kısmı ile 10, 14, 42, 43 ve 50. Maddelerinde özel eğitimle ilgili gelişmelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Giriş kısmında, "*İnsan hak ve hürriyetlerini, millî dayanışmayı, sosyal adaleti, ferdin ve toplumun huzur ve refahını gerçekleştirmeyi ve teminat altına almayı mümkün kılacak demokratik hukuk devletini bütün hukuki ve sosyal temelleri ile kurmak için*" ifadesi engelli ile engelsiz bireyler arasında sosyal haklar yönünden ortaya çıkan farklılıkların giderilmesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca Anayasa'nın 10.uncu Madde'sinde "*Herkes kişiliğine bağlı, dokunulamaz, devredilemez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahiptir...*", 14. Maddesi'nde "*Herkes, yaşama, maddi ve manevi varlığını geliştirme haklarına ve kişi hürriyetine sahiptir.*", 43. Maddesi'nde "*Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uygun olmayan işlerde çalıştırılmaz. Çocuklar, gençler ve kadınlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar*" ve 50. Maddesi'nde "*Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevlerindedir. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak önlemler alır*" ifadelerinin yer alması temel hak ve özgürlüklerin korunduğunu destekler niteliktedir.

1982 Anayasası'nda özel gereksinimli bireylerle ilgili üç temel hakkın ayrı ayrı belirlendiğini ve bu hakları korumada devletin görevlendirildiğini görmekteyiz.

Anayasa'nın "Eğitim ve Öğretim Hakkı ve Ödevi" bölümünde (Madde 42), "*Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevlerindedir.*" denilerek özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda gerekli tedbirlerin alınması, devletin görevi olarak belirlenmiştir.

Yine "Çalışma Şartları ve Dinlenme Hakkı" bölümünde (Madde 50), "*Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Küçükler ve kadınlar ile bedenî ve ruhî yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar...*" ifadeleri, özel gereksinimli bireylerin çalışma şartlarının düzenlenmesi devlet görevi olarak belirlenmiştir.

Son olarak "Sosyal Güvenlik" bölümünde (Madde 61), "*...Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır. Devlet, korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri alır. Bu amaçlarla gerekli teşkilat ve tesisleri kurar veya kurdurur*" denilerek engelli bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları yönünde önlemler alınması bir devlet görevi olarak yer almıştır. Anayasalarımızda yer alan temel hakların sağlanması doğrultusunda belirlenen hedefler, Kalkınma Planları, Hükûmet Programları, Millî eğitim Şûraları ve Yönetmeliklerde belirlenen temel politika ve tedbirleri belirlemektedir.

3. 2. Hükûmet Programlarında Özel Eğitimin Yeri

Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar, 65 hükümet kurulmuştur. Programlarında Özel Eğitime yer veren hükümetler ve ifade ettikleri konularla ilgili temalar ve alt temalar ile ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Hükûmet Programlarında Özel Eğitim Alanıyla İlgili İfadelere İlişkin Dağılım

Temalar	Alt Temalar	Hükûmet Programları															
		11	40	48	53	55	56	57	59	60	61	62	64	65	Toplam		
		f	%														
1. Eğitim Fırsatları	1. Okullaşma oranının artırılması	1		1				1								19	39,58
	2. Eğitim fırsatlarının artırılması		1	1		1	1		1								

	3.Üstün yeteneklilerin eğitimi			1	1			1				1	1						
	4.Yönetme hizmetlerinin sağlanması				1														
	5.Mesleki ve teknik eğitim				1	1		1											
	6.Bireysel farklılıkların önemsenmesi	1							1										
2.Özel Eğitim Alanı ile İlgili Gelişme Hedefleri	1.Ekonomik gelişme hedefleri		1	1			1		1	1	1	1							
	2.Toplumsal gelişme hedefleri		1	1		1	1		1	1	1								
	3.Sosyal gelişme hedefleri												1	1					
	4.Engellilerin toplumsal kabulü ile ilgili hedefler								1										
3.Fiziksel Alt Yapı	1.Fiziksel alt yapı olanaklarının artırılması												1	1					
	2.Bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim hedefleri												1	1					
	3.Engelli yaşam merkezlerinin açılması												1	1					
4.Personel	1.İstihdam planlaması		1	1				1	1	1		1						6	12,50
Toplam		2	4	6	3	3	3	4	6	3	2	3	4	5	48				100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar, kurulan 65 hükümetten sadece 13’ünün programında Özel Eğitimle ilgili ifadeler yer almaktadır. İfade sayısı açısından, programlarında Özel Eğitime yer veren hükümetler arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu ifadeler, ilgili oldukları temalar açısından incelendiğinde, ilk sırayı %39,58 ile “Eğitim Fırsatları” teması

yer alırken, ikinci sırayı %35,42 ile “Özel Eğitim Alanı İle İlgili Gelişme Hedefleri”, son sırayı ise %12,50 eşit oranlarla “Fiziksel Alt Yapı” ve “Personel” temaları yer almaktadır.

Hükûmet Programları, Anayasa’da temelleri belirlenen ve Kalkınma Planlarında yer alan gelişme hedefleri doğrultusunda; özel eğitim uygulamalarının desteklenmesi ve yaygınlaştırılması bakımından güçlü bir dayanak oluşturmaktadır. Ülkemizde Cumhuriyetin kabul edilmesinde günümüze kadar toplam 65 Hükûmet kurulmuştur. Bu hükûmet programlarında özel eğitim, ilk kez 11. Hükûmet Programında bireysel farklılıklar teması altında gündeme gelmiştir. Benzer şekilde 48. Hükûmet programı, özel eğitimin ilk kez kapsamlı olarak ele alınması bakımından öne çıkmaktadır. Hükûmet Programlarına genel olarak bakıldığında ise, özel eğitimle ilgili belirlenen hedeflerin ekonomik ve sosyal gelişme, mesleki eğitim ve istihdam ile ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca, üstün yeteneklilerin eğitimi, özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim fırsatlarının ve okullaşma oranının artırılması hedeflerinin belirlenmesi, Kalkınma Planlarında yer alan hedef politikalar ile örtüşmektedir. Ayrıca bilgi teknolojilerine erişim ve engelli yaşam merkezleri sayısının oluşturulmasına yönelik hedeflerin belirlenmiş olması, bu alanda yaşanan çağdaş gelişmeler olarak görülebilir (TBMM, 2018b). Canöz (2013) ve Ataman’ın (2003) ifade ettiği gibi, demokratik ve gelişmiş toplumlar uygun servis ve destek ağıyla engelli bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde örgütlenmiştir. Ülkemizde de yasaların ön gördüğü biçimde her tür yetersizlikle ilişkili olarak özel programlar desenlenmiştir. Ancak bu programların uygulanması, özel eğitim hizmetleri sunulmaksızın mümkün gözükmemektedir. Özel gereksinimli bireyler; yetersizliği ile bağlantılı olarak tanılandıktan sonra, özel eğitim hizmetleri bu çocuğun öğrenme ihtiyaçlarına uygun servis ve desteği verecek biçimde düzenlenmelidir. Ülkemizde 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitimin uygulama esasları belirlenmiş ve bu doğrultuda yayımlanan yönetmeliklerle (MEB, 2000 ve MEB, 2006) faaliyete geçilmiştir. Ülkemizde özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma eğitiminde özel eğitimden yararlanan öğrenci sayısı artmıştır. MEB (2017) kaynaklarına göre özel eğitim hizmetlerinden yararlanan toplam öğrenci sayısı 306.097’dir. Ancak, bu ortamlarda uygulanan eğitim, öğretmen yeterlikleri, fiziki alt yapı koşulları, öğrencilerin eğitsel tanılanma sürecinde yaşanan aksaklıklar, uygulamaları tartışılabilir konuma getirmiştir. Bu aksaklıkların önüne geçmek için, hükûmet programlarında engelli bireylerin toplumsal yaşama uyumunu hızlandırıcı çağdaş uygulamaların benimsenmesi ve engellilerin çok yönlü eğitimine yönelik güçlü politikaların belirlenmesi gerekmektedir.

3. 3. Kalkınma Planlarında Özel Eğitimin Yeri

Ülkemizde 1960-2018 yılları arasında 10 Kalkınma Planı hazırlanmış ve eğitim ile ilgili çeşitli hedef politikalara yer verilmiştir. Kalkınma Planlarında yer alan ve özel eğitim alanıyla ilgili politika ve uygulamaları belirleyen konularla ilgili temalar ve alt temalar ile ilgili bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Kalkınma Planlarında Özel Eğitim Alanıyla İlgili İfadelere İlişkin Dağılım

Temalar	Alt Temalar	Kalkınma Planları										Toplam		
		2	4	5	6	7	8	9	10	f	%			
1. Eğitim Fırsatları	1. Zihinsel yetersizliği olanların ayrı okullarda eğitilmesi	1											19	57,58
	2. Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi					1	1							
	3. Mesleki ve teknik eğitim olanaklarının artırılması							1						
	4. Okullaşma oranının artırılması		1		1									
	5. Yönelme hizmetlerinin sağlanması							1						
	6. Özel eğitim sınıflarının açılması		1											
	7. Eğitim fırsatlarının artırılması		1		1			1	1					
	8. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi			1	1		1	1	1					
	9. Üstün yetenekli öğrencilere dönük erken yönelme hizmetlerinin sağlanması						1	1						
2. Özel Eğitim Alanı ile İlgili Gelişme Hedefleri	1. Sosyal gelişme hedefleri							1	1		2	6,06		
3. Kaynaştırma	1. Kaynaştırma eğitimi							1			3	9,09		
	2. Öğretim programı						1							

	3. Materyal desteği						1				
4. Fiziksel Alt Yapı	1. Fiziksel alt yapı olanaklarının artırılması	1	1		1		1	1	1	6	18,18
	1. Personel eğitimi			1			1			3	9,09
5. Personel	2. İstihdam planlaması							1			
Toplam		2	4	2	4	1	7	9	4	33	100,00

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 1960’tan günümüze kadar hazırlanan 10 Kalkınma Planınının 8’inde Özel Eğitim alanıyla ilgili ifadeler yer almıştır. İfade sayısı açısından, Kalkınma Planları arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu ifadeler, ilgili oldukları temalar açısından incelendiğinde, ilk sırada %57,58 ile “Eğitim Fırsatları” teması yer alırken, ikinci sırada %18,18 ile “Fiziksel Alt Yapı”, üçüncü sırada %9,09 eşit oranlarla “Kaynaştırma” ve “Personel”, son sırada ise %6,06 ile “Özel Eğitim Alanıyla İlgili Gelişme Hedefleri” temaları yer almaktadır.

Kalkınma Planları, ülkemizde 1960’lı yıllarda başlayan ve günümüze kadar uygulanan; Türkiye’nin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda, uzun dönemde gerçekleştireceğı büyümeyi ortaya koyan temel politika dokümanlarıdır. 1963 yılından itibaren 2018 yılını da kapsayacak biçimde 10 tane kalkınma planı hazırlanmıştır (DPT, 2018). Kalkınma planları sadece kamu kesimi için değil aynı zamanda toplumun geneli için hedef birliğı sağlar (Akça, Şahan ve Tural, 2017). Kalkınma Planlarında özel eğitimle ilgili başta eğitim fırsatlarının artırılması ve fiziksel alt yapı hedeflerinin yer alması, bu alanda belirlenen hedef politikaların devlet tarafından benimsendiğini ve hayata geçirildiğini göstermektedir. Kalkınma Planlarında kaynaştırma eğitimi ve personel boyutlarının gündeme gelmesi bunun en güçlü göstergesidir. Ayrıca sosyal ve ekonomik gelişmeleri içeren, engellilerin toplumsal yaşama uyumunu artırıcı hedeflerin de bulunması sevindiricidir.

3. 4. Millî Eğitim Şûralarında Özel Eğitimin Yeri

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar, 19 Millî Eğitim Şûrası düzenlenmiştir. Şûra kararları arasında Özel Eğitime yer verilen konularla ilgili temalar ve alt temalar ile ilgili bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Millî Eğitim Şûralarında Özel Eğitim Alanıyla İlgili İfadelere İlişkin Dağılım

Temalar	Alt Temalar	Millî Eğitim Şûraları																	Toplam	
		5	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	f	%			
1. Tanımlama	1.Özel gereksinimli birey	1																	15	16,85
	2.Özel eğitim uzmanı						1						1							
	3.Fiziksel yetersizlik	1						1												
	4.Zihinsel yetersizlik	1	1					1					1							
	5.Eğitimi zor çocuklar	1																		
	6.Suça yönelmiş çocuklar	1																		
	7.Rehber öğretmen												1							
	8.Fizyoterapist												1							
	9.Psikolog												1							
	10.Sosyal hizmet uzmanı												1							
2.Eğitim Fırsatları	1.Eğitim olanaklarının artırılması		1					1			1	1	1					25	28,08	
	2.Yöneltilme hizmetlerinin sağlanması											1								
	3.Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması				1								1							
	4.Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi	1	1		1			1					1	1	1					
	5.Burs yardımı				1															
	6.Tedbirler				1							1	1		1					
	7.Yaygın eğitim								1		1									
	8.Okul öncesi eğitim									1			1							
	9.Mesleki ve teknik eğitim											1								

3. Özel Eğitim Alanı İle İlgili Gelişme Hedefleri	1.Eğitim hareketlerine katılım desteğinin sağlanması										1						2	2,24	
	2.Engellilere yönelik farkındalık kazandırma										1								
4. Kaynaştırma	1.Aile desteği		1										1					7	19,10
	2.Tanımlama ve yerleştirme												1						
	3.Kaynaştırma eğitimi									1			1						
	4.BEP										1								
	5.Öğretim programı					1		1					1						
	6.Program uyarlama										1		1						
	8.Ölçme araçları													1					
	9.Destek eğitim hizmetleri											1		1					
	10.Kurumlar arası işbirliği														1				
	11.Rehber öğretmen														1				
	12.Gezici öğretmen			1															
	5.İlgili kurumlar	1.RAM													1				
2.BİLSEM														1	1				
3.Özel eğitim kurumları/rehabilitasyon merkezleri							1		1				1	1					
6.Fiziksel Alt Yapı	1.Donanım ve alt yapı imkânlarının artırılması						1			1	1	1	1	1			13	14,60	
	2.Özel eğitim sınıflarının açılması						1			1									
	3.Eğitim kurumlarının artırılması		1	1				1		1					1				
7.Personel	1.Personel eğitimi						1								1		10	11,23	
	2.Engelli istihdamı									1		1	1						
	3.Hizmet içi										1		1						

eğitim																		
4.Öğretmen eğitimi											1	1	1					
Toplam	6	5	2	4	1	1	10	1	4	9	9	28	7	3	89			100,00

Tablo 3’te görüldüğü gibi, Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar, gerçekleştirilen 19 Millî Eğitim Şûrasından sadece 14’ünün kararları arasında Özel Eğitimle ilgili ifadeler yer almaktadır. İfade sayısı bakımından, Şûra gündemleri ve kararları arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu ifadeler, ilgili oldukları temalar açısından incelendiğinde, ilk sırada %28,08 ile “Eğitim Fırsatları” teması yer alırken, ikinci sırada %19,10 ile “Kaynaştırma”, üçüncü sırada %16,85 ile “Tanımlama”, dördüncü sırada %14,60 ile “Fiziksel Alt Yapı”, beşinci sırada %11,23 ile “Personel”, altıncı sırada %7,90 ile “İlgili Kurumlar” son sırada ise %2,24 ile Özel Eğitim Alanıyla İlgili Gelişme Hedefleri” temaları yer almaktadır.

1953-2018 yılları arasında 19 kez toplanan Türk Millî Eğitim Şûralarında (MEB, 2014; 2018), ağırlıklı olarak eğitim sistemi ile ilgili kararlar alınmıştır. Şûra kararları arasında özel eğitim hizmetleri ile ilgili de kararlar alınmıştır. Şûra kararları incelendiğinde, 1-4 arası Millî Eğitim Şûralarında (1939-1949) özel eğitim hiç gündeme gelmemiş ve kararlar alınmamıştır. 5. Millî Eğitim Şûrası’ndan (1953) itibaren yapılan Şûralarda özel eğitim gündeme gelmiş ve çeşitli kararlar alınmıştır. Şûralarda özel eğitimle ilgili alınmış olan kararlara bakıldığında, üstün yeteneklilerin eğitimi (5, 7, 9, 12, 17, 18 ve 19. Millî Eğitim Şûraları); donanım ve alt yapı imkânlarının artırılması (12, 15, 16, 17, 18 ve 19. Millî Eğitim Şûraları); eğitim olanaklarının artırılması (7, 12, 15, 16 ve 17. Millî Eğitim Şûraları); tedbirlerin alınması (9, 15, 16 ve 19. Millî Eğitim Şûraları); engellilerin sınıflandırılması (5, 7, 12 ve 17. Millî Eğitim Şûraları) ve özel eğitim kurumları/rehabilitasyon merkezlerinde eğitimin (12, 14, 17 ve 18. Millî Eğitim Şûraları) sağlanması ile ilgili konulara yoğunlaştığı görülmüştür. Millî Eğitim Şûralarından yalnızca 16, 17 ve 18. Şûralarında, öğretmen eğitimi gündeme gelmiştir. Özel eğitim hizmetlerinin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin yalnızca 3 Şûra’da yer alması üzerinde durulması gereken bir sonuç olmuştur çünkü öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında yeterli ve donanımlı olmaları; özel gereksinimli öğrencilerin fark edilmesi, bireysel özelliklerine uygun eğitim almaları ve öğretimsel ortamın oluşturulmasında belirleyici olmaktadır (Atkın, 2013: 27; Batu, 2000: 40; Sucuoğlu, 2006: 6-7; MEB, 2010: 32).

3. 5. Yönetmeliklerde Özel Eğitimin Yeri

Ülkemizde yasal gelişmelerin uygulama boyutunu temsil eden yönetmeliklerde, özel eğitim alanıyla ilgili çeşitli uygulamalara yer verilmiştir. Yönetmeliklerde yer alan ve özel eğitim uygulamalarını belirleyen konularla ilgili temalar ve alt temalar ile ilgili bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Yönetmeliklerde Özel Eğitim Alanıyla İlgili İfadelere İlişkin Dağılım

Temalar	Alt Temalar	Yönetmelikler							Toplam	
		27.12.1967 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği	22.01.1968 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği	16.02.1975 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği	18.01.2000 tarihli Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği	31.05.2006 tarihli Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği	15.10.1983 tarihli ve 2915 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu	06.06.1997 tarihli ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname	f	%
1.Tanımlama	1.Özel eğitimin tanımı	1	1	1	1	1	1	1	26	29,54
	2.Özel eğitimin amaçları	1				1	1	1		
	3.Özel eğitimin İlkeler					1	1	1		
	4.Eğitim kademelerine göre özel eğitim					1		1		
	5.Özel eğitimde destek hizmetler					1	1	1		
	6.Özel gereksinimi öğrencilerin gereksinimlerin e göre sınıflandırılması	1	1	1	1	1	1			
2.Eğitim Fırsatları	1.Üstün yeteneklilerin eğitimi	1							1	1.13
3.Kaynaştırma	1.Tanımlama-Yerleştirme	1	1	1	1	1	1	1	25	28,40
	2.Kaynaştırma türleri					1	1	1		

	3.Tedbirler			1	1	1				
	4.BEP				1	1		1		
	5.Uyarlama				1	1				
	6.Sınıf mevcutlarının uyarlanması						1			
	7.Öğretim programları				1	1		1		
	8.Sınıf geçme ve sınavlar			1	1	1				
4.İşbirliği Unsurları	1.RAM	1		1	1	1	1	1	19	21,59
	2.Özel eğitim merkezleri		1	1	1	1	1	1		
	3.Okul rehberlik servisi				1	1	1	1		
	4.Aile				1	1		1		
5.Personel	1.Personel Görevleri	1	1	1	1	1	1	1	9	10,25
	2.Öğretmen eğitimi	1		1						
6.Fiziksel Alt Yapı	1.Özel eğitim sınıflarının açılması					1		1	8	9,09
	2.Destek eğitim odasının açılması					1		1		
	3.Materyal, araç-gereç	1			1	1		1		
Toplam		9	5	9	19	21	8	17	88	100,00

Tablo 4’te görüldüğü gibi, günümüz özel eğitim hizmetlerinin belirleyicisi olan yönetmeliklerde Özel Eğitimle ilgili ifadeler yer almaktadır. İfade sayısı açısından, yönetmeliklerde farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu ifadeler, ilgili oldukları temalar açısından incelendiğinde, ilk sırada %29,54 ile “Tanımlama” teması yer alırken, ikinci sırada %28,40 ile “Kaynaştırma”, üçüncü sırada %21,59 ile “İşbirliği Unsurlar”, dördüncü sırada %10,25 ile “Personel”, beşinci sırada %9,09 ile “Fiziksel Alt Yapı”, son sırada ise %1,13 ile “Eğitim Fırsatları” temaları yer almaktadır. Tabloda, yönetmeliklere ek olarak, özel eğitim uygulamalarına yön veren 2 yasal düzenlemeye de yer

verilmiştir (1983 ve 1997 tarihli yasal düzenlemeler). 1983 tarihli yasal düzenleme incelendiğinde, fiziksel alt yapı ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili herhangi bir düzenlemenin yer almadığı görülmektedir. 1997 tarihli yasal düzenlemede ise, özel eğitim hizmetlerinin bütün boyutlarına yer verildiği görülmektedir (özel eğitim, özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma uygulamaları, işbirliği unsurları, personel ve fiziki alt yapı).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitimle ilgili 1967-2006 yılları arasında yayınlanan yönetmelikler incelendiğinde; 1967 tarihli yönetmelikte sadece özel eğitimin tanımı, ilkeleri, özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılması ve personel görevlerinin ön plana çıktığı görülmüştür. 1968 ve 1975 tarihli yönetmeliklerde de benzer şekilde çok sınırlı düzeyde hükümlerin yer aldığı görülmüştür. Ancak, 2000 tarihli yönetmelikte özel eğitimle ilgili bütün boyutların ele alındığı görülmüştür (özel eğitim, özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma uygulamaları, işbirliği unsurları, personel ve fiziki alt yapı). Bunun nedeni, 1997 tarihli KHK'da özel eğitimle ilgili esasları belirleyen yasal düzenlemenin yapılmış olmasıdır. Bu gelişmelerden sonra 2006 yılında tekrar düzenlenen özel eğitim yönetmeliği, günümüz özel eğitim uygulamalarının da belirleyicisi olmuştur. Adı geçen yönetmelikte, kaynaştırma uygulamaları, sınıf mevcutları, destek eğitim odası ve özel eğitim sınıfları detaylı olarak açıklanmış ve bu sayede ülkemiz genelinde ortak uygulamalar yapılmaya başlanmıştır (MEB, 1967; 1968; 2000; 2006). Araştırma sonuçlarına göre, 1983 ve 1997 tarihli yasal düzenlemeler, özel eğitim uygulamalarını belirlemeleri bakımından önemli yasal düzenlemeler olarak öne çıkmıştır (Resmî Gazete, 1975; 1983; 1997). Bu dönemde I. Gençlik Şûrası (1988) ve I. Özel Eğitim Konseyi'nin (1990) yapılması buna örnek olarak verilebilir (Sucuoğlu, 2004; URL-1). 1997 tarihli ve 573 Sayılı KHK (Resmî Gazete), günümüz özel eğitim uygulamalarının çatısı konumundadır. Bu KHK'da, çağdaş gelişmelerin ülkemiz özel eğitim politikalarında yansımaları görülmektedir. 1983 tarihli yasal düzenlemede yer aldığı gibi özel eğitimin tanımı, özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve sınıflandırılması bu yasal düzenlemede de yer almıştır. Bunlara ek olarak 1997 tarihli KHK'da (Resmî Gazete), destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırma uygulamaları, işbirliği unsurları, personel görevleri, BEP uygulamaları, destek eğitim odası ve özel eğitim sınıfı iş ve işlemleri detaylı olarak açıklanmıştır. 1997 tarihli KHK'dan (Resmî Gazete) sonra ülkemizde çok sayıda genelge ve uygulama yönergesi yayınlanarak kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemler azaltılmaya çalışılmıştır.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitimle ilgili çeşitli kararlar Anayasalarımızda, Hükümet Programlarında, Kalkınma Planlarında, Millî Eğitim Şûralarında ve Yönetmeliklerde alınmıştır. Özel eğitimin yasal olarak ele alındığı ilk Anayasa, 1961 Anayasa'sı olmuştur. 1961 Anayasa'sında ilk kez özel eğitim Anayasal düzeyde güvence altına alınmıştır. Günümüz özel eğitim uygulamalarının yasal dayanağı olmaya devam eden 1982 Anayasası ise, 1961 Anayasası'na göre özel gereksinimli bireylere daha geniş haklar tanımaktadır. Anayasa düzeyinde yasal zemine kavuşan Özel Eğitim, hedef ve politikaların belirlenmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla Hükümet Programları, Kalkınma Planları, Millî Eğitim Şûraları ve yönetmelikler bu süreçten doğrudan etkilenmektedir. Bunlardan biri olan Kalkınma Planlarında, özel eğitim ile ilgili belirlenen hedeflerin fiziksel alt yapı, eğitim fırsatlarının artırılması, sosyal ve ekonomik gelişmelerin sağlanması yönünde olduğu görülmüştür. Kalkınma Planlarında personel eğitimi, mesleki eğitim, istihdam ve erken yöneltme hizmetlerinin ise sınırlı düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Özel Eğitimde belirleyici role sahip bir diğer unsur ise Hükümet Programlarıdır. Hükümet Programları genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitimin gündeme getirildiği ilk Hükümet Programı 11. Hükümet döneminde olmuştur. Özel eğitimin hedef ve amaçlarının yer aldığı ilk hükümet programı 40. Hükümet, üstün yeteneklilerin yer aldığı ilk hükümet programı ise 48. Hükümet döneminde olmuştur. Daha sonraki Hükümet Programlarında özel eğitim ile ilgili olarak toplumsal ve ekonomik hedefler, istihdam, fiziksel alt yapı ve eğitim fırsatlarının artırılması yönünde hedef politikalar yer almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ve Türk Eğitim Sisteminin önemli bir parçası olan Millî Eğitim Şûraları, 1953 tarihinden günümüze kadar 19 kez yapılmıştır. Millî Eğitim Şûraları genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim ilk kez 1953 tarihli 5. Şûra'da gündeme gelmiştir. Bu Şûra'da özel eğitimin tanımı ve özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılması boyutları ele alınmıştır. 1962 tarihli 7. Şûra'da aile desteği ve kurum sayısı, 1974 tarihli 9. Şûra'da özel gereksinimli öğrencilere yönelik burs yardımı ve eğitimde fırsat eşitliği, 1988 tarihli 12. Şûra'da özel gereksinimli bireylerin detaylı olarak sınıflandırılması ve fiziksel alt yapı koşullarının iyileştirilmesi, 1999 tarihli 16. Şûra'da öğretim programları ve öğretmen eğitimi gündeme gelmiştir. Destek özel eğitim hizmetleri, uzman desteği, kaynaştırma uygulamaları, öğretim programları, okul öncesi eğitim, aile katılımı, personel eğitimi ve istihdam konularının birlikte ve detaylı olarak ele alındığı Şûra ise 2006 yılında yapılan 17. Millî Eğitim

Şûrası olmuştur. Bu Şûra'da özel eğitimle ilgili çok karar alınmıştır. Oysa, ülkemizde özel eğitim hizmetleri 1997 tarihli ve 573 sayılı KHK'da (Resmî Gazete) yasal zemine kavuşmuştur. Çağdaş eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan özel eğitim hizmetlerinin 2006 yılında yapılan 17.Şûra'da kapsamlı olarak gündeme alınması çok yeni ve çok geç olmuştur. Son olarak, özel eğitimle ilgili yönetmelikler teması incelendiğinde, 1967 ve 1968 tarihli yönetmeliklerin özel eğitim hizmetlerini tanımlama ile sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. 1975 tarihli yönetmelikte özel eğitimle ilgili yapılan tanımlara ek olarak sınıf geçme, tedbirler ve öğretmen eğitimi de yer almıştır. 2000 tarihli yönetmelik günümüz özel eğitim hizmetlerinin belirleyicisi olmuştur. Bu yönetmelikte, kaynaştırma uygulamaları, destek eğitim odası süreci, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin görevleri, işbirliği, aile katılımı ve personel görevleri detaylı olarak açıklanmıştır. Bu yönetmelik, 2006 yılında güncellen ve halen uygulamada olan yönetmeliği çatısı konumundadır. Günümüzde uygulamada olan yönetmelikte (2006), eğitim kademeleri, sınıf oranları, kaynaştırma türleri, öğretim programları, materyal ve araç-gereç kullanımı detaylı olarak yer almaktadır. 2010 yılında yapılan değişiklikle okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları zorunlu hale getirilmiştir. 2006 yılında yayınlanan yönetmelik, içerdiği düzenlemeler bakımından 2006 yılında yapılan 17. Şûra kararları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuç, özel eğitim ile ilgili alınan kararların (Anayasalar, Kalkınma Planları, Hükûmet Programları, Millî Eğitim Şûraları) yaşama geçirildiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öneriler aşağıda sunulmaktadır:

1. Kalkınma Planları ve Hükûmet Programlarındaki özel eğitimle ilgili belirlenen hedeflerin uygulama aşamasında yaşanan problemleri gidermek amacıyla önleyici tedbirler alınabilir.

2. 17. Millî Eğitim Şûrası'nda olduğu gibi, bundan sonraki şûralarda, özel eğitim ayrı bir gündem maddesi olarak ele alınmalı ve bu gündem maddesine ilişkin çeşitli kararlar alınmalıdır.

3. Özel gereksinimli bireylere yönelik genel eğitim programlarında yapılan uyarlamaların tarihsel gelişiminin değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

4. Çağdaş özel eğitim hizmetleri açısından bakıldığında da, günümüzde uygulanması gereken özel eğitim hizmetleri, bütün eğitim kademelerinde materyal ve personel desteği sağlanarak uygulanmalıdır. Özel eğitim hizmetlerinin istenilen düzeyde uygulanabilmesi için gerekli ve yeterli hazırlıklar yapılmalı, öğretmen eğitimleri artırılmalı ve var olan sorunlar çözümlenmeye çalışılmalıdır.

Kaynaklar

- Akça, Y., Şahan, G. ve Tural, A. (2017). Türkiye'nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3 (SI), 394-403
- Akçamete, G. (1998). Özel Eğitim, (Ed., Eripek, S.), *Türkiye'de Özel Eğitim*.
(http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/77659/47941/unite1_2_t%C3%BCrkiye'de_%C3_%B6zel_e%C4%9Fitim.pdf).
- Erişim Tarihi: 12.04.2018
- Atkın, N. (2013). Kaynaştırma, (Ed.: Avcıoğlu, H.), *İlköğretimde Özel Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, (Ed.: Ataman, A.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık
- Avcılar, D. (2010). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45
- Canöz, Ş. (2013). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, (Ed.: Avcıoğlu, H.), *İlköğretimde Özel Eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları
- Diken, İ.H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 25-29
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2018). *Kalkınma Planları*, (<http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>). Erişim Tarihi: 23.02.2018
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). *Şûra Kararları (1-18)*, (<https://ttkb.meb.gov.tr/www/millî-egitim-suralari/dosya/12/1/>). Erişim Tarihi: 13.04.2018
- _____. (2017). *2016-2017 Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı*, (http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328mebistatistikleriorgunegitim_2016_2017.pdf). Erişim Tarihi: 15.11.2017

-
- _____ (2014). *XIX. Millî Eğitim Şûrası: Kararlar*,
(<http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr%20adresinden%2027.01.2016>). Erişim Tarihi: 15.02.2018
- _____ (2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma*, (http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf). Erişim Tarihi: 16.02.2018
- _____ (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*,
(https://orgm.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/201210/10111226ozelegitimhizmetle_riyonetmeligison.pdf). Erişim Tarihi: 22.11.2017
- _____ (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği*,
http://www.resmîgazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/23937_1.pdf&main=http://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/23931.pdf). Erişim Tarihi: 05.11.2017
- _____ (1968). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği*,
(http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem_sayilar/viewcategory/32-1968). Erişim Tarihi: 15.02.2018
- _____ (1967). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği*,
(<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/31-1967>). Erişim Tarihi: 15.02.2018
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33
- Orhan, S. & Genç, G.K. (2015). Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmet Uygulamaları ve Örnek Ülke Karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. (35), 116-130
- Resmî Gazete (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*,
(http://www.resmîgazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf&main=http://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/230111.pdf). Erişim Tarihi: 23.02.2018
- _____ (1983). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği*,
(<http://www.resmîgazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf&main=http://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf>). Erişim Tarihi: 23.02.2018
- _____ (1975). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği*,
(<http://www.resmîgazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/15151.pdf&main=http://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/15151.pdf>). Erişim Tarihi: 23.02.2018

- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks yayınları
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 15-23
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2018a). *TC Anayasaları*, (<https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasalar.htm>). Erişim Tarihi: 10.04.2018
- _____(2018b). *Hükümet Programları*, (https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukmetler.html). Erişim Tarihi:15.02.2018
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- URL-1: <https://issuu.com/emindevrimefidan/docs/19881.genclikuras-komis>Erişim Tarihi: 15.02.201

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖDEV VERMEYE YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Bayram Fatih FIRAT* & Aytan Pınar BAL**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde ödev yapmaya yönelik algılarını belirlemek ve bu algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma öğrencilerin var olan durumunu ortaya koymaya yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini 2017- 2018 Eğitim Öğretim Bahar döneminde Adana ili merkez ilçelerine bağlı okullardan basit tesadüfî örnekleme yöntemine göre ortaokuldan seçilen toplam 385 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Uçar (2018) tarafından geliştirilen “Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktöre analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle açıklayıcı faktöre analizi sürecinde madde toplam korelasyon katsayısı .51 ile .84 arasında değişmektedir. “Matematik Ödev Yapma Stratejileri”, “Matematik Ödev Kontrolü” ve “Matematik Ödev Erteleme Boyutu” alt ölçeklerinde toplam 23 yer almaktadır. Ölçeğin alt faktörleri ve toplam puan için Cronbach Alfa değerleri .79 ile .90 arasında değişmektedir. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel yöntemler, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin matematik ödevlerine ilişkin algıları genel olarak olumlu olduğu cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ödev Algısı, Matematik Ödev Yapma, Ortaokul Öğrencileri

1.Giriş

Eğitim olgusu sürekli kendini yenileyen ve bireylerde yaşam boyu pek çok alanda farklı kazanımlar sağlayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda eğitim programları okulda verilen formal eğitimlerin sadece bir boyutunu oluştururken, öğrencileri hayata hazırlamak ve onlara yaşam deneyimleri açısından gerekli bilgi ve becerileri kazandıran okul dışı etkinliklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren en önemli etkinliklerden biri de ödevlerdir. Ödevler

* Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı,

**Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, apinarbal@gmail.com

öğrencilerin çalışma disiplini ve çalışma alışkanlıklarının ne düzeyde olduğunu gösteren en önemli değerlendirme ölçütlerinden de biridir.

Öte yandan, ülkemizde sınıfların kalabalık oluşu ve matematik dersinde yoğun bir eğitim programının uygulanması nedeni ile öğrenilen konunun kalıcılığının sağlanması kısmen öğrenciye bırakılmaktadır. Bu nedenle matematik dersi bağlamında bakıldığında da ödevler önemli bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Özellikle, gerçek hayat ile ilişkilendirilen matematik dersi ödevlerinin öğrencilerde analitik düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu tür ödevlerin öğrencilerin algılarında olumlu değişimlere neden olduğu görülmektedir (NCTM, 2018).

Literatürde ödevlere ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle bu çalışmaların fen, coğrafya, Türkçe ve İngilizce dersi ödevlerine yönelik öğrenci algı ve görüşleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Aladağ ve Doğu, 2009; Atlı, 2012; Aydın, 2011; Deveci, 2011; Ersoy ve Anagün, 2009; Özben, 2006; Taş, 2013; Yılmaz, 2013; Zilkar, 2015). Ancak, matematik dersi bağlamında öğrencilerin ödevlere yönelik algılarını irdeleyen sınırlı sayıda çalışma göze çarpmaktadır (Akyüz, 2013; Gürlevik, 2006).

Bu olgudan yola çıkarak, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde ödev yapmaya yönelik algılarını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Ortaokul öğrencilerinin matematik ödevlerine yönelik algıları nasıldır?
- 2) Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin ödevlere yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 3) Sınıf düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin ödevlere yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 4) Akademik başarıya göre ortaokul öğrencilerinin ödevlere yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. Yöntem

Bu çalışma öğrencilerin var olan durumunu ortaya koymaya yönelik tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışmanın örneklemini 2017- 2018 Eğitim Öğretim Bahar döneminde Adana ili merkez ilçelerine bağlı okullardan basit tesadüfî örnekleme yöntemine göre ortaokuldan seçilen toplam 385 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Uçar (2018) tarafından geliştirilen “Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktöre analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda

öncelikle açımlayıcı faktöre analizi sürecinde madde toplam korelasyon katsayısı .51 ile .84 arasında değişmektedir. “Matematik Ödev Yapma Stratejileri (14 madde)”, “Matematik Ödev Kontrolü (5 madde)” ve “Matematik Ödev Erteleme Boyutu (4 madde)” alt ölçeklerinde toplam 23 madde yer almaktadır. Ölçeğin alt faktörleri ve toplam puan için Cronbach Alfa değerleri .79 ile .90 arasında değişmektedir.

Verilerin analizi, SPSS 22.0 (Statistical package for social sciences) istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesinde bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu koşullarda ise LSD testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölüm araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilere göre düzenlenmiştir.

1) Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Ödevlerine Yönelik Algılarının Nasıl Olduğuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerin Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algi Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algi Ölçeği Alt Faktörleri ve Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı

Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algi Ölçeği Alt Faktörleri	N	\bar{X}	Ss
Matematik Ödev Yapma Stratejileri	385	3.75	.80
Matematik Ödev Erteleme Boyutu	385	2.67	1.13
Matematik Ödev Kontrolü	385	3.66	.94

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin matematik ödev yapma stratejilerine ($\bar{X}=3,75$) ve matematik ödev kontrolü faktörüne ($\bar{X}=3,66$) “katıldıkları” ancak matematik ödevini erteleme (

$\bar{X} = 2,67$) boyutunda ise “kararsız” oldukları görülmektedir. Öğrencilerin matematik ödevlerine ilişkin algıları genel olarak olumludur.

2) Cinsiyete Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ödeve Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Cinsiyetlerine göre ortaokul öğrencilerin Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algı Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ödeve Yönelik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algı Ölçeği Alt Faktörleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p																				
Matematik Ödev Yapma Stratejileri	Kız	190	3,95	,72	383	5,052	,000																				
	Erkek	195	3,55	,83				Matematik Ödev Erteleme Boyutu	Kız	190	2,53	1,15	383	-2,384	,018	Erkek	195	2,80	1,09	Matematik Ödev Kontrolü	Kız	190	3,77	,94	383	2,329	,020
Matematik Ödev Erteleme Boyutu	Kız	190	2,53	1,15	383	-2,384	,018																				
	Erkek	195	2,80	1,09				Matematik Ödev Kontrolü	Kız	190	3,77	,94	383	2,329	,020	Erkek	195	3,55	,93								
Matematik Ödev Kontrolü	Kız	190	3,77	,94	383	2,329	,020																				
	Erkek	195	3,55	,93																							

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyete göre “Matematik Ödev Yapma Stratejileri” faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ($t[383-5,052]$, $p<.05$). “Matematik Ödev Yapma Stratejileri” faktöründe ortalamalara bakıldığında farkın kadınlar lehine olduğu görülmektedir. (\bar{X} erkek=3.55 ve \bar{X} kız=3.95)“ Matematik Ödev Erteleme Boyutu” alt faktörü cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t[383- (-2,384)]$, $p<.05$). “Matematik Ödev Erteleme Boyutu” faktöründe ortalamalara bakıldığında farkın erkeklerin lehine olduğu görülmektedir (\bar{X} erkek=2.80 ve \bar{X} kız=2.53). Cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkan diğer bir faktör “Matematik Ödev Kontrolü” faktöründe ortalamalara bakıldığında farkın kadınlar lehine olduğu görülmektedir. (\bar{X} erkek=3.55 ve \bar{X} kız=3.77). Bu bulgulara göre kadınların matematik ödev yapma stratejilerini, matematik ödev kontrolünü erkeklere göre daha fazla tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Erkekler ise kadınlara göre matematik ödev erteleme boyutunu daha fazla tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

3) Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ödev Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Matematik dersi öğrenci ödev algı ölçeğinin diğer faktörlerinde gruplara ait dağılım varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ödev Yönelik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, *t* ve *p* Değerleri

Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algı Ölçeği Alt Faktörleri	Sınıf düzeyi	N	X	Ss	sd	F	P	Anlamlı fark (LSD)
Matematik Ödev Yapma Stratejileri	5. sınıf	91	3,92	,86	3	2,719	,044	5.sınıf>7., 8. sınıf
	6. sınıf	108	3,79	,83				
	7. sınıf	90	3,68	,81				
	8. sınıf	96	3,60	,67				
Matematik Ödev Erteleme Boyutu	5. sınıf	91	2,51	1,19	3	2,451	,063	
	6. sınıf	108	2,55	1,14				
	7. sınıf	90	2,90	1,17				
	8. sınıf	96	2,73	,98				
Matematik Ödev Kontrolü	5. sınıf	91	3,99	,88	3	9,840	,000	5.sınıf>7., 8. sınıf 6.sınıf>7., 8. Sınıf
	6. sınıf	108	3,81	,91				
	7. sınıf	90	3,43	,98				
	8. sınıf	96	3,38	,87				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin ödev yönelik algıları sınıf düzeylerine göre “Matematik Ödev Yapma Stratejileri” faktörünün istatistiksel oranları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (F[3–2,719], $p < .05$). Farkın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde “Matematik Ödev Yapma Stratejileri” alt faktöründe 5. Sınıfların 7. ve 8. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır. “Matematik Ödev Kontrolü” faktörünün ortaokul öğrencilerinin ödev yönelik algılarının sınıf düzeyine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (F[3–9,840], $p < .05$). Bu farkın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde “Matematik Ödev Kontrolü” alt faktöründe 5. Sınıfların 7. sınıf ve 8. sınıf lehine ve 6.sınıfların da 7.sınıf ve 8. Sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ancak ortaokul

öğrencilerinin ödev ertelemeye yönelik algıları sınıf düzeylerine göre birbirine yakın olduğu görülmektedir ($F[3-2,451]$, $p>.05$).

4) Akademik Başarıya Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ödev Yönelik Algılarının Anamlı Bir Şekilde Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Matematik dersi öğrenci ödev algı ölçeğinin diğer faktörlerinde gruplara ait dağılım varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve yapılan tek yönlü varyans analizine ait bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ödev Yönelik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algı Ölçeği Alt Faktörleri	Başarı düzeyi	N	X	Ss	sd	F	p	Anamlı fark (LSD)
Matematik Ödev Yapma Stratejileri	Düşük	83	3,50	,79	2	11,809	,000	Yüksek>Düşük ve Orta >Düşük
	Orta	189	3,71	,81				
	Yüksek	97	4,05	,71				
Matematik Ödev Erteleme Boyutu	Düşük	83	3,12	,99	2	26,821	,000	Düşük>Orta, Yüksek, Orta>Yüksek
	Orta	189	2,81	1,09				
	Yüksek	97	2,03	1,06				
Matematik Ödev Kontrolü	Düşük	83	3,41	,91	2	5,224	,006	Yüksek>Düşük Orta>Düşük
	Orta	189	3,66	,95				
	Yüksek	97	3,87	,91				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin ödev yönelik algıları başarı düzeylerine göre "Matematik Ödev Yapma Stratejileri" faktörünün istatistiksel oranları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F[2-11,809]$, $p<.05$). Farkın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde "Matematik Ödev Yapma Stratejileri" alt faktöründe başarı düzeyleri yüksek olanların başarı düzeyi düşük ve orta olan öğrenciler lehine ve başarı düzeyleri orta olanlarında başarı düzeyleri düşük olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır. "Matematik Ödev Erteleme" faktörünün istatistiksel oranları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F[2-26,821]$, $p<.05$) Farkın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde "Matematik Ödev Erteleme" alt faktöründe başarı düzeyleri düşük olanların başarı düzeyi orta ve yüksek olanlara lehine; orta olanların düşük olanlar lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. "Matematik Ödev

Kontrolü” faktörünün ortaokul öğrencilerinin ödevle yönelik algılarının başarı düzeyine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F[2-5,224]$, $p<.05$). Bu farkın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde “Matematik Ödev Kontrolü” alt faktöründe başarı düzeyleri yüksek olanların başarı düzeyi düşük olan öğrenciler lehine ve başarı düzeyleri orta olanlarında başarı düzeyleri düşük olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde ödev yapmaya yönelik algıları belirlenmek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin matematik dersindeki ödevlere yönelik olumlu algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle öğrenciler en çok matematik ödev yapma stratejileri alt faktörünün ($\bar{X}=3.75$) genellikle matematik dersine uygun olduğunu; ancak matematik ödev erteleme boyutu alt faktörünün matematik dersine en az uygun olduğunu ($\bar{X}=2.67$) ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Öcal (2009)’ın da yaptığı araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ise Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algı Ölçeği Alt Faktörlerinin matematik ödev yapma stratejileri ve matematik ödev kontrolü alt faktörlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Matematik ödev erteleme boyutu alt faktöründe erkek öğrenciler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Erkek öğrenciler ödev erteleme konusunda daha eğilimli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca paralel olarak Şentürk (2013) de benzer sonuca ulaşmıştır. Şentürk çalışmasında; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ödevlerini daha özenli, eksiksiz ve hatasız yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf düzeyi açısından Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algı Ölçeği Alt Faktörlerinden matematik ödev yapma stratejileri alt faktörleri arasında sınıf düzeyine göre 5. Sınıfların 7. ve 8. Sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. “Matematik Ödev Kontrolü” alt faktöründe 5. Sınıfların 7. sınıf ve 8. sınıf lehine ve 6. sınıfların da 7. sınıf ve 8. Sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun nedeni 5. Ve 6. Sınıf öğrencilerinin 7. Ve 8. Sınıfa göre öğretmeni otorite figürü olarak benimsemiş olduğu ve öğretmenin kurallarının sorgulanmadığını kabullenmiş olabilirler. Matematik ödev erteleme boyutu alt faktöründe sınıf düzeylerine göre birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalara baktığımızda da örneğin Aydın (2011) ortaöğretim öğrencilerinin ev ödevleriyle ilgili görüşleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın son değişkeni olan akademik başarı türüne göre yapılan karşılaştırma testleri sonucunda, ortaokul matematik öğrencilerinin ödevlere yönelik algılarına ilişkin görüşlere Matematik Dersi Öğrenci Ödev Algı Ölçeği Alt Faktörlerinin matematik ödev yapma stratejileri alt faktöründe matematik başarı düzeyleri yüksek olanların başarı düzeyi düşük ve orta olan öğrenciler lehine ve başarı düzeyleri orta olanlarında başarı düzeyleri düşük olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır. Matematik ödev erteleme boyutu alt faktöründe matematik başarı düzeyleri düşük olanların başarı düzeyi orta ve yüksek olanlara lehine; orta olanların düşük olanlar lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Matematik ödev kontrolü alt faktöründe matematik başarı düzeyleri yüksek olanların başarı düzeyi düşük olan öğrenciler lehine ve başarı düzeyleri orta olanlarında başarı düzeyleri düşük olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçları notu yüksek olan öğrencilerin notu düşük olan öğrencilere göre genellikle matematik ödev stratejilerini uyguladığını, ödev kontrolüne dikkat ettiğini ve ödevlerini ertelememeye özen gösterdiklerini göstermektedir. Özetle; ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde ödev yapmaya yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin matematik dersindeki ödevlere yönelik olumlu algılarının olduğu sonuca ulaşılmıştır. Bu çalışma sadece ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarla da diğer kademelerde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersi ödevlerine yönelik algıları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 112-130.
- Aladağ, C. & Doğu, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 15-23.
- Atlı S. (2012). *4. sınıf fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerine, akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Aydın, F. (2011). Coğrafya dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 27-41.

-
- Deveci, İ. (2011). *Fen ve teknoloji dersi kapsamında ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarda verilen ödevler hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ersoy, A. & Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1).
- Gürlevik, G. (2006). *Ortaöğretim matematik derslerinde ev ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- NCTM, (2018). Structuring Effective Homework Assignments. <https://www.nctm.org/Research-and-Advocacy/Research-Brief-and-Clips/Structuring-Effective-Homework-Assignments/> adresinden 8 June 2018 tarihinde alınmıştır.
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü*. . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Özben, G. B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taş, Y. (2013). *Öğrencilerin ödevle ilgili öz-düzenleme becerilerinin ve öğretmenlerin ödev uygulamalarının araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uçar, G. (2018). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Ve Velilerin Ödev Vermeye Yönelik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yılmaz, Ç. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Zilkar, E. (2015). *Sosyal açıdan dezavantajlı ilkokul öğrencilerinin ödev yapımına karşı tutumları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

ÖN LİSANS ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK HAKLARI FARKINDALIKLARININ BELİRLENMESİ

Akın KARAKUYU* & Ahmet UYAR** & Zülfü ALANOĞLU***

ÖZET

Bu çalışmada önlisans çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk hakları farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya çocuk gelişimi bölümü son sınıfında okuyan 168 öğrenci katılmıştır. Çalışma tarama modelinde bir çalışmadır. Veriler Özkan Kor(2013) tarafından geliştirilen “Öğretim Sürecinde Çocuk Hakları Farkındalık” anketi ile toplanmıştır. Anket beşli likert ve yirmi beş maddeden oluşmaktadır. Anketten alınabilecek puanlar 25 – 125 arasındadır. Verilerin analizinde ortalama, frekans ve yüzde analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin ortalamaları 103,72 dir. Anket beşli likert yapıdan oluştuğu için 93,75 – 125 arası farkındalıklarının yüksek olduğu aralıktır. Bu sonuca göre çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk hakları farkındalıkları yüksektir diyebiliriz.

GİRİŞ

Çocuk, gelişme döneminde olan fakat bazı temelerde gelişmemiş kişilere denir (Schapiro, 1999). Bir yetişkinden beklenen olgunluğu gösteremeyen, büyüklere yakışmayacak şekilde düşüncesizce davranan, olgunluğa erişmemiş, aklının bir şeye ermediği, saf olduğu düşünülen, hoşgörülülükle karşılanıp, doğal kabul edilmesi gereken basit düşünce ve görüşe sahip kimse (Çetinkaya, 1998). Bir başka tamında ise çocuk, doğumdan ergenliğe kadar süren hayat dilimine ait insandır (Doğan, 2000). Türk Dil Kurumu (TDK) göre çocuk, Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız olarak tanımlanır. Resmiyette ise 18 yaşın altındaki herkes çocuk olarak kabul edilir.

Bir toplumun ilerleyip kalkınabilmesi için o toplumdaki yetişen çocukların bedensel, ruhsal ve sosyal yönden gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesiyle mümkündür (Bostancı, Albayrak, Bakoğlu ve Çoban, 2006). Bu gelişimin mümkün olması için çocuklara çocuk hakları dediğimiz bir takım haklar sağlanmıştır.

Çocuk hakları konusunda dünya üzerindeki en kapsamlı sözleşme Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde hazırlanan Çocuk

* Öğr.Gör., Mustafa Kemal Üniveristesi, karakuyuakin@gmail.com

** Öğr.Gör., Mustafa Kemal Üniveristesi, ahmet_uyar23@hotmail.com

*** Öğr.Gör., Mustafa Kemal Üniveristesi, zalanoglu@gmail.com

Haklarına Dair Sözleşmedir. 20 Kasım günü hazırlandığı için tüm dünya üzerinde 20 Kasım Dünya Çocuk Hakları günü olarak kutlanmaktadır. Türkiye sözleşmeyi 1990 yılında imzalamıştır. Sözleşme 54 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ülkemizde çocuk haklarının korunmasına yönelik kanun 2005 yılında 5395 sayılı Çocuk Haklarını Koruma Kanunu adı altında yürürlüğe girmiştir. Kanun 3 Temmuz 2005 tarihinde kabul edilmiş olup, 15 Temmuz 2005 tarihinde resmî gazetede yayınlanmıştır (www.mevzuat.gov.tr).

Çocuk hakları kavramı makro düzeyde toplumsal, felsefi, ahlaki ve yasal boyutlar içerirken mikro düzeyde ise objektif hukukun çocuklara tanıdığı hak ve sorumlulukların tamamını ifade eder (Cılga, 2001). Çocuk hakları, kanunen veya ahlaki olarak dünya üzerindeki bütün çocukların doğuştan sahip olduğu, eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi haklarının tamamı şeklinde tanımlamak mümkündür (Antakyalıoğlu ve Kumcu, 2010). Çocuk hakları, çocukların zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal ve ahlaki yönden bağımsız bir biçimde gelişebilmesi adına hukuk kuralları ile korunan durumlarıdır (Akyüz, 2000).

Toplumların geleceğini oluşturan çocukların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki yönden gelişmesi ile ilgili önlemler almak, çocuğun aile ve toplum içerisindeki yerini düzenleyen hukuk kurallarına bağlıdır. Bu kuralların insan onuruna, saygınlığına ve özgürlüklerine uygun olması hem çocukların hem de toplumun yararına (Kaya, 2011).

Çocuk haklarının uygulanabilir olması için çocukların sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Ayrıca sadece çocukların değil anne-baba ve öğretmenlerinde bu konuda bilgili olmaları gerekmektedir. Bu konuda bilgi sahibi olması gerekenlerden biri de mezun olduklarında anaokulu ve kreşlerde öğretmen ve yardımcı öğretmen gibi pozisyonlarda çalışacak olan önlisans çocuk gelişimi bölümü öğrencileridir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada anaokulu ve kreşlerde öğretmen ve yardımcı öğretmen olarak çalışacak ve çocuklarla yoğun etkileşimde bulunacak olan önlisans çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk hakları farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu meslek yüksekokulu çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 168 son sınıf öğrencisi katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler Özkan Kor (2013) tarafından geliştirilen “Öğretim Sürecinde Çocuk Hakları Farkındalık” anketi ile toplanmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert yapıda olup, ölçekten alınabilecek puanlar 25 – 125 arasındadır. Ölçeğin cronbach alpha katsayısı 0,844 dür.

Verilerin Analizi

Veriler spss ile ortalama, frekans ve yüzde analizine tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Tablo1: Katılımcıların CHFÖ den aldıkları puanların ortalamaları

	N	Ortalama (X)
CHFÖ	168	103,72

CHFÖ: Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği

Tablo 1 de görüldüğü gibi öğrencilerin çocuk hakları farkındalık ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 103,72 olarak bulunmuştur. Ölçek beşli likert yapıdan oluştuğu için 93,75 – 125 puan arası farkındalıklarının yüksek olduğu aralıktır. Bu sonuca göre çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk hakları farkındalıkları yüksektir diyebiliriz.

Tablo2: Katılımcıların Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Yüzdeleri

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiçbir Zaman Katılmıyorum
Öğretmen çocuk için faydalı olacak bir etkinliği planladığında çocuk katılımı reddediyorsa öğretmen yine de çocuğun katılımını sağlamalıdır.	21,4	9,5	5,9	19,0	44,0
Öğretmenler çocuklardan tam olarak ne yapmalarını istediklerini ve bu beklentilerini nasıl yapmaları gerektiğini sık sık söylemelidir.	57,1	14,8	11,9	8,9	7,1
Öğretmen sınıf içinde alınan kararların sebeplerini çocuklarla tartışmalıdır.	76,1	10,1	3,5	7,7	2,3
Çocuklar sınıf içindeki kurallara uymakta zorluk çektiği zaman öğretmen çocukların kendini ifade etmesi noktasında cesaretlendirmelidir.	91,7	6,5	1,7	-	-
Öğretmenler çocukların kendi istedikleri etkinliği					

yapmaya karar verme ve yapmasında özgür olması için izin verici olmalıdır.	48,2	13,6	3,5	6,5	27,9
Öğretmen sınıf kuralları ile ilgili alınan kararları çocukların sorgulamasına izin vermemelidir.	62,5	16,0	9,5	7,1	4,7
Öğretmen çocukların kararlarını ve eylemlerini mantık disiplin yoluyla yönlendirmelidir.	30,9	10,7	5,3	8,3	44,6
Çocuklar sınıfta kurallara itaat etme ve davranışlarını düzenleme gerekliliği olmamalıdır.	9,5	18,4	14,2	20,2	37,5
Çocuklar öğretmenlerinden çok fazla yönlendirme almaksızın çoğu şey için kendi kendilerine karar verip yapmalarına izin verilmelidir.	54,7	13,6	11,9	10,7	8,9
Öğretmenler çocuklara nadir olarak sınıf kuralları hakkında talimat vermemelidirler.	24,4	19,0	10,1	15,4	30,9
Çocuklar öğretmenleriyle aynı fikirde olmadıklarında öğretmenler bu duruma üzülmediklerini belli etmemelidirler.	8,3	6,5	13,6	26,1	45,2
Sınıf kuralları belirlenirken öğretmenler çocukların da fikirlerini dikkate almalıdır.	82,1	7,1	3,5	7,1	-
Öğretmenler sadece çocuklar istedi diye kurallar hakkında kolayca karar vermemelidir.	75,0	4,7	2,3	4,1	13,6
Öğretmenlerin çocuklar için davranış standartları açık olmalıdır.	70,2	13,0	4,1	5,3	7,1
Bu davranış standartları çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenebilmelidir.	66,6	12,5	4,7	6,5	9,5
Öğretmenler çocukların sınıf içindeki davranış, hareket ve isteklerini yönlendirmelidir.	7,7	6,5	5,9	17,2	62,5
Çocuk istediği televizyon programını izleyebilmeli, istediği müziği dinleyebilmelidir.	10,7	5,9	3,5	18,4	61,3
Çocuk okulda deneyerek öğrenme şansına sahip olmalıdır.	85,7	8,9	1,7	3,5	-
Çocuk kendini kötü hissettiğinde ya da anlatmak isteyeceği bir şeyler olduğunda öğretmeninden yardım isteyebilmelidir.	91,7	8,3	-	-	-
Öğretmenler çocukların düşüncelerini sözlü ya da resimleme gibi yollarla ifade etmesi için teşvik edici olmalıdır.	84,5	3,5	1,7	3,5	6,5
Çocuğun sınıf içindeki etkinliklerle ilgili tercihlerinde özgür bırakılması, onun daha sonraları kendi tercihlerini yapmasında temel oluşturur.	76,1	6,5	2,3	4,7	4,1
Eğer öğretmen/aile, çocuk için görüşlerini söyleyebileceği ortamlar sağlarsa çocuğun kendisine ve başkalarının fikirlerine olan saygısı gelişir	83,3	4,1	4,7	2,9	4,7
Aile/ öğretmen çocuğun merak ettiği her konuda soru sorması için teşvik edici olmalıdır.	84,5	6,5	4,7	4,1	-
Eğitim etkinlikleri hazırlanırken çocukların ilgi, gereksinim ve görüşlerine yer verilmesi, çocukların okul başarısını olumlu yönde etkiler.	88,0	7,7	4,1	-	-
Çocuklar öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerini bilmelidir.	80,3	4,1	6,5	1,7	7,1

Araştırmaya katılan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin ”Çocuklar sınıf içindeki kurallara uymakta zorluk çektiği zaman öğretmen çocukların kendini ifade etmesi noktasında cesaretlendirmelidir” maddesine tamamen katılıyorum diyenlerin oranı:% 91,7. “Çocuk okulda deneyerek öğrenme şansına sahip olmalıdır” maddesine tamamen katılıyorum diyenlerin oranı:%85,7. “Çocuk kendini kötü hissettiğinde ya da anlatmak isteyeceği bir şeyler olduğunda öğretmeninden yardım

isteyebilmelidir” maddesine tamamen katılıyorum diyenlerin oranı:%91,7. Eğitim etkinlikleri hazırlanırken çocukların ilgi, gereksinim ve görüşlerine yer verilmesi, çocukların okul başarısını olumlu yönde etkiler” maddesine tamamen katılıyorum diyenlerin oranı:%88,1 olarak tespit edilmiştir.

SONUÇ

Çocuklar insanların sahip oldukları hakların tamamına sahiptirler. Buna ilaveten çocuk oldukları için extra birtakım haklara daha sahiptirler ki bu haklar çocuk hakları olarak ifade edilmektedir. Herkes çocukların bu haklarının farkında olmalıdırlar. Bu farkındalığa sahip olması gerekenlerden biri de önlisans çocuk gelişimi bölümü öğrencileridir.

Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin anketten aldıkları puanların ortalamasının 103,72 olması çocuk hakları farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum çocuklarla anaokulu ve kreş gibi ortamlarda yoğun etkileşim içinde olacak bu kişilerin çocuk haklarını uygulayabilmeleri açısından önemlidir.

Çocuklar sınıf içindeki kurallara uymakta zorluk çektiği zaman öğretmen çocukların kendini ifade etmesi noktasında cesaretlendirmelidir maddesine tamamen katılıyorum diyenlerin oranının %91,7 olması katılımcıların çocukların ifade hakkına önem verdiğini, Sınıf kuralları belirlenirken öğretmenler çocukların da fikirlerini dikkate almalıdır maddesine tamamen katılıyorum ve kısmen katılıyorum diyenlerin oranının % 89,2 olması katılımcıların çocukların fikirlerine saygı duyduğunu göstermektedir. Çocuk okulda deneyerek öğrenme şansına sahip olmalıdır maddesine hiç katılmıyorum diyen olmazken tamamen katılıyorum ve kısmen katılıyorum diyenlerin oranının %94,6 olması çocukların öğrenme olayına aktif olarak katılmasını sağlayabileceklerini buna ilaveten eğitim etkinlikleri hazırlanırken çocukların ilgi, gereksinim ve görüşlerine yer verilmesi, çocukların okul başarısını olumlu yönde etkiler maddesine tamamen ve kısmen katılanların oranının % 95,7 olması katılımcıların çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılma hakkının farkında olduklarının sonucudur. Çocuk kendini kötü hissettiğinde ya da anlatmak isteyeceği bir şeyler olduğunda öğretmeninden yardım isteyebilmelidir maddesine kararsızım, katılmıyorum ve hiçbir zaman katılmıyorum diyen olmazken tamamen ve kısmen katılanların oranının %100 olması çocukların hakları konusunda istismara uğradığında veya herhangi başka bir sıkıntısında katılımcılar öğretmen olarak yardımcı olabileceklerdir.

Katılımcıların Öğretmen çocuk için faydalı olacak bir etkinliği planladığında çocuk katılmayı reddediyorsa öğretmen yine de çocuğun

katılımını sağlamalıdır maddesine katılmayan ve hiçbir zaman katılmayanların oranının % 63 olması ve Öğretmenler çocukların sınıf içindeki davranış, hareket ve isteklerini yönlendirmelidir maddesine katılmayan ve hiçbir zaman katılmayanların oranının % 79,7 olması çocukların tercihlerine saygılı olması bakımından önemlidir. Ayrıca Çocuklar öğretmenleriyle aynı fikirde olmadıklarında öğretmenler bu duruma üzüldüklerini belli etmelidirler maddesine katılmayan ve hiçbir zaman katılmayanların oranının % 71,3 olması katılımcıların çocukların ifade özgürlüğü hakkının farkında olduklarını göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, E. (2000). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması . Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Antakyalıoğlu, Ş. ve Dilek K(2010). “Büyümeden Adaleti Beklemek Mümkün mü?” Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 20. Yılında Türkiye’de Çocuk Hakları. Eds. Hakan Acar ve Arzu İçağasıoğlu Çoban, Maya Akademi, Ankara
- Bostancı, N., Albayrak, B., Bakoğlu, İ. ve Çoban, Ş. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmalarının Depresif Belirtileri Üzerine Etkisi. New/Yeni Symposium Journal, 44, 189-195.
- Cılga, A.(2001) “Çocuk Hakları ve Eğitimi.” Milli Eğitim Dergisi, Sayı 151,
- Çetinkaya, N.(1998). Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışının Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çocuk Koruma Kanunu
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf> (Erişim Tarihi: 29.04.2018)
- Doğan, G (2000). Akıllı Küçük: Çocuk Kültürü ve Çocuk Hakları Üzerine Sosyo-Kültürel Bir İnceleme. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kaya, S.Ö (2011) Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özkan Kor, K.(2013) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Schapiro, T. (1999). What is a Child?. Ethics, 109(4), 715-738

Türk Dil Kurumu (TDK),

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b48c47b85fdc9.64772811 (Erişim Tarihi: 29.04.2018)

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA AKRAN KABUL DÜZEYİ İLE BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

The Relationship between Peer Acceptance and Preschoolers' Perspective Taking Skills

Yasemin Zehra SALIKUTLUK* & Durmuş ASLAN**

ÖZ

Akranlarla kurulan destekleyici ilişkilerin bir parçası olmak, sosyalleşme ve sağlıklı gelişim için bir gerekliliktir. Çocukların sosyal becerilerini artırabilmesi ve buna bağlı olarak gelecekteki sosyal izolasyonlarını azaltılması yapıcı akran etkileşimi ile mümkündür. Akran kabulü, sosyal etkileşime girme isteğiyle ilgili olduğundan, çocuklar arasında destekleyici ve kabul edici etkileşimi yapılandırmak, hem akranlarla etkileşim miktarını hem de sosyal becerilerin gelişimini etkilemektedir. Akran ilişkileri, bakış açısı alma yeteneklerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunur. Çocuklar kendi durumları dışındaki durumları ve problemleri kendi perspektiflerinden görme yeteneğini akranlar ile etkileşim yoluyla geliştirirler. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının akran kabul düzeyi ile bakış açısı alma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkişel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezine bağlı Muratpaşa ilçesinde bulunan Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı iki anaokuluna devam eden dört altı yaş arası 58 kız 62 erkek çocuk olmak üzere toplam 107 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Aslan ve Köksal-Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ve “Sosyometrik Değerlendirme” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların akran kabul düzeyleri çocukların bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, bakış açısı alma becerisi, akran kabulü

ABSTRACT

Being part of accepting and supportive relationships with peers is an absolute necessity for socialization and healthy development. Increasing the social skills of children and consequently reducing their future social isolation is possible through constructive peer interaction. Since peer

*Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yzsalikutluk@gmail.com

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, asland@cu.edu.tr

acceptance is related to the desire to engage in social interaction, structuring supportive and accepting interaction among children affects both the amount of interaction with peers and the development of social skills. Peer relationships contribute to the emergence of perspective taking abilities. Children develop their ability to see situations and problems that different from their own from their own perspective through peer interaction. For this reason, it was aimed to determine the relation between the preschoolers' perspective taking skills and peer acceptance level in this research. The study used relational screening method which is a descriptive screening model. Sample was consisted of 107 children from four, five and six year olds groups. They were attending two kindergartens belonging to the Provincial Directorate of Social Services in the districts of Antalya province center, Muratpaşa. The data was collected by the "Perspective Taking Test for Children (PTC)" which was developed by Aslan and Köksal-Akyol (2016) and "Sociometry". There was no significant relationship between children's peer acceptance levels and perspective taking skills.

Keywords: *Preschool years, perspective taking skill, peer acceptance*

Giriş

Okul öncesi dönemdeki çocukların akran etkileşimleri, sosyal, bilişsel, akademik, duygu düzenleme ve karşılıklı iletişimsel becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir (Acar, 2013; Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2007; Ladd ve Birch, 1999; Wentzel, 1999). Bu dönemde çocuklar sosyal davranış kalıplarını oluştururken zihinlerindeki bilgileri ışığında bir dizi ardışık bilgi işlem süreci başlatırlar (Dodge ve Price, 1994). Çocukların başlattığı bilgi işlem süreci beş aşamada gerçekleşmektedir. İlk Aşama ilgili uyarana ait ipuçlarını kodlama, ikinci aşama kodlanan ipuçlarını yorumlama, üçüncü aşama bunlara cevaplar üretme, dördüncü aşama üretilen cevapları değerlendirme ve son olarak beşinci aşama değerlendirme sonrası seçilen cevabın davranışa dönüştürülmesidir. Çocukların sahip oldukları sosyal bilgi ve becerileri nasıl işledikleri, akranları tarafından ne derece kabul gördükleri ile yakından ilişkilidir (Choi ve Kim, 2003). Selman (1980) ve Youniss (1980), çocukların arkadaşlık anlayışının temelinde bilişsel süreçlerin olduğunu öne sürmüşlerdir. Hartup, (1989)'un ifadesine göre çocukların sosyal becerilerinin temelinde, sosyal bağlamlardaki ilişki türlerini anlamak gibi bilişsel bir süreç yer almaktadır. Bu nedenle çocuğun akranlarıyla olan sosyal etkileşimi, başkaları ve daha sonra kendi

hakkında bilgi edinmesi için önemli bağlamlar sunmaktadır (Leman, Ahmed ve Ozarow, 2005).

Çocukların sosyal gelişim sürecindeki gelişimsel ilerlemelerde akranlarla iletişim kurma ve bu iletişimi sürdürme gibi sosyal beceriler, ileriki yıllarda sağlıklı ilişkiler yürütmesinde kritik bir önem taşır (Guralnick, M., 1986). Okul öncesi dönemden itibaren, akranlarla kurulan sosyal etkileşimler, çocukların gelecekteki sosyal beceri çizgisini de etkiler (Szewczyk- Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Örneğin, yüksek akran kabulüne sahip ve sosyal olarak yetkin davranışlar sergileyen çocuklar, ilgili bilgi ve becerileri daha sık kodlar, daha az saldırgan tepkiler sergiler ve sosyal yetkinlik göstermeyenlere göre daha sağlam sosyal idare becerileri sergilerler (Dodge ve Price, 1994; Harrist, Zaia, Bates, Dodge ve Pettit, 1997). Buna karşın, düşük akran kabulüne sahip olan çocuklar, sosyal uyaranlara daha düşük ilgi gösterme eğilimindedirler. Sosyal etkileşimde de akranlarından gelen uyaranları ya daha az doğru ya da ön yargılı biçimde yorumlarlar. Sosyal sorun çözme sürecinde ise uyumsuz ya da saldırgan davranış modeli sergilerler. Bu açıklamadan anlaşılacağı gibi çocukların erken yaşlarda sosyal davranışları anlamlandırmaları oldukça karmaşıktır (Rose-Krasnor ve Denham, 2009).

Sosyal yetkinlikler yetişkinlerden daha sınırlı olmasına rağmen, bu dönem sosyal becerilerin hızla geliştiği bir zaman dilimidir (Blurton-Jones, 1972; Coplan ve Arbeau 2009; Eckerman, Whatley ve Kutz, 1975; Holmberg, 1980). Bu sosyal beceri gelişiminin altındaki itici güç, çocukların dil, sosyal biliş, iletişim ve öz-düzenleme becerilerindeki gelişimsel artıştır (Dunn, 1999).

Arkadaş edinmek ve sürdürmek, sosyal-duygusal düzenleme becerilerini ve sosyal bilişi gerektirir. Küçük çocuklarda arkadaşlık formu üç grup bileşenden oluşur. Bunlardan ilk grup bileşen perspektif alma, duyguları tanıma ve iletişim becerileri; ikincisi başkalarında niyet, arzu ve inancın anlaşılması; üçüncüsü ise sosyal bilgi işlem becerileri ve sosyal problem çözmedir (Brownell ve Brown, 1992; Dunn, 2004; Gifford- Smith ve Brownell, 2003).

Akran grubu tarafından kabul gören ve bakış açısı alma becerisini olumlu sosyal ilişkilerde kullanan çocuklar, sosyal etkileşimlerini şekillendirmede oldukça başarılıdır. Duyguların ve düşüncelerin doğru anlamlandırılması çocukların sosyal etkileşimlerindeki davranışlarını yönlendirmesi için temel bir beceridir. Okul öncesi dönem boyunca çocuklar duygu ve düşünceleri kavrama becerisinin gelişiminde büyük adımlar atarlar. Bu süre zarfında çocuklar duygusal dile hakim olma (Bretherton, 1986), taklit oyunda duyguları kullanma ve başkalarının

duygularını doğru şekilde değerlendirmede giderek daha yetkin hale gelirler (Fabes, Eisenberg, McCormick ve Wilson, 1988).

Gelişimsel süreç boyunca çocuklar, karşılaştığı sosyal zorluklarla baş etmek için çok çeşitli beceri ve motivasyonlardan yararlanırlar. Bu becerilerin başında öz düzenleme becerisi, sosyal durumlarda öz-yeterlilik duygusu, iletişim yetenekleri, uygun ve etkili sosyal strateji dağarcığına sahip olma ve duyguları tanıyıp ayırt etme becerileri gelmektedir (Rose-Krasnor ve Denham, 2009).

Sosyal durumlara karşı tepki gösterme becerilerinin incelendiği araştırmalarda, sosyal yetkinlik davranışlarına sahip olan çocukların sosyal sorun çözme becerisinin daha yüksek olduğu öne sürülmektedir (Card ve Hodges, 2003; Fitzgerald ve White, 2003; French, 1990; Hart, Ladd ve Bursleson, 1990; Ramsey, 1988; Richard ve Dodge, 1982; Rubin, Daniels-Beirness ve Bream, 1984). Buna ek olarak, araştırmalarda akran reddi veya düşük akran kabulü uyumsuz sosyal davranışlarla ilişkilendirilmektedir (Brown, Odom ve Conray, 2001; Choi ve Kim, 2003; Zettergren, 2005). Ki bu da sosyal biliş ya da bilgiyi işleme sürecindeki yetersizliklere bağlanmaktadır.

Akran etkileşimleri, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal gelişimi ve ahlaki gelişimi için de önemlidir (Acar, 2013; Damon, 1999; Szweczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Okul öncesi dönemdeki yapılandırılmış ve yapılandırılmamış faaliyetlerde çocuklar, akran etkileşimleri yoluyla yardımlaşma ve işbirliği gibi olumlu davranışları öğrenirler (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Prososyal davranışa ek olarak, akran etkileşimleri çocukların duygularını ve davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olur (Denham, 2007; Doll, Murphy ve Song, 2003). Örneğin, okul öncesi çocukları akranlarına ihtiyaç duyduklarında birbirleriyle empati kurarlar (Ito, 2006).

Akran etkileşimleri, okul hazırlık ve sosyal uyum için öngörücü bir rol oynar (Ladd, Coleman ve Kochenderfer 1997). Ladd ve Price (1987) okul öncesi dönem çocukları üzerine yaptıkları boylamsal çalışma sonucunda okul ortamındaki oyunlarda ve etkinliklerde işbirlikçi davranışlar sergileyen çocukların akranlarıyla olumlu etkileşim kurabilen dolayısıyla akranlarıncaya daha fazla kabul gören çocuklar oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Akran kabulünün merkezinde sosyal ve bilişsel beceriler yer almaktadır. Bu beceriler aynı zamanda bakış açısı alma becerisiyle de yakından ilişkilidir. Bakış açısı alma, kendini bir başkasının yerine koyarak, bir durumun başka bir kişi tarafından nasıl görüldüğünü ve bu kişinin bilişsel ve / veya duygusal olarak nasıl tepki verdiğini anlama

yeteneğidir (Johnson, 1975). Bakış açısı alma, iki eşit derecede önemli bileşeni gerektiren zorlu bir davranıştır. Bu bileşenlerden ilki bilişsel yetenek, ikincisi ise sürece dâhil olma motivasyonuna veya eğilimine sahip olmaktır (Gehlbach, 2004).

Başkalarının ne düşündüğünü ve -benmerkezci olmayan bir şekilde- hissettiklerini ayırt etme bakış açısı alma becerisinin temelinde yer alır. Bu becerileri gösterebilmek için ise, çoğu zaman başkalarının durumları nasıl algıladıklarını anlamak gerekir. Literatürde, zaman zaman başkalarının deneyimlerini anlamaya çalışmakla ilgili aynı olguyu tanımlamak için “empati” kullanılsa da bakış açısı alma empatiden farklı özelliklere sahiptir. Empati, bakış açısı alma kadar bilişsel bileşen içermez ve başkasına yönelik uygun duygusal tepki göstermeyi içerir (Hoffman, 2001). Bakış açısı alma becerisi, temel olarak üç boyuttan meydana gelmektedir (Horwitz 1989). Bu boyutlar algısal, bilişsel ve duygusal bakış açıdır. Algısal bakış açısı alma, belli bir görüntünün bir başkasının bakış açısından zihinde tasarlanma becerisidir (Cox, 1980; Flavell, Everett, Croft ve Flavell, 1981). Bilişsel bakış açısı alma, başka bir kişinin bilişinin farkında olmayı ifade eder (Eisenberg ve Fabes 1998). Duygusal bakış açısı alma ise, başkasının duygusal durumu ile ilgili çıkarım yapabilmektir (Kurdek ve Rodgon, 1975; Tan-Niam, 2003). Çocuklar akranları ile kurdukları etkileşimlerle, diğerlerinin duygularını ve düşüncelerini daha iyi anlayabileceği buna bağlı olarak sosyal ilişkilerindeki problemleri çözmeye daha yetkin hale geleceği öne sürülmektedir (Gülay, 2008). Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerisiyle akran kabul düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabul düzeyi ile bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri akran kabul düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerisiyle akran kabul düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermez. İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Crano ve Brewer, 2002; Cohen, Manion, Morrinson, 2002; Karasar, 2010).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Antalya şehir merkezindeki özel iki anaokuluna devam eden dört, beş ve altı yaş grubu çocuklardan oluşturulmuştur (n=107). Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Bu yöntem araştırma sürecindeki var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Berg, 2001). Bu yöntem ışığında Antalya il merkezindeki iki özel anaokulunun okul idareleri aracılığıyla velilere ulaşılmıştır. Çocuklarının çalışmaya katılmasına izin veren velilerin çocukları çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Çalışma Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Özellikler*

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	54	50,5
	Erkek	53	49,5
	Toplam	107	100
Yaş	6 yaş	35	32,7
	5 yaş	36	33,6
	4 yaş	36	33,6
	Toplam	107	100
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	58	54,2
	İki çocuk ve üstü	49	45,8
	Toplam	107	100
Kardeş Sırası	İlk çocuk	83	77,6
	İkinci veya sonraki çocuk	24	22,4
	Toplam	107	100
Aile Durumu	Anne baba birlikte	89	83,2
	Anne baba ayrı	18	16,8
	Toplam	107	100
Aile Yapısı	Çekirdek aile	86	80,4
	Geniş aile	6	5,6
	Tek ebeveynli aile	15	14,0
	Toplam	107	100
Gelir Düzeyi	1.600 TL ile 3.000 TL arası	9	8,4

	3.001 TL ile 5.000 TL arası	35	32,7
	5.001 TL ile 10.000 TL arası	49	45,8
	10.001 TL ve üstü	14	13,1
	Toplam	107	100
Anne Eğitimi	İlkokul	4	3,7
	Ortaokul	2	1,9
	Lise	24	22,4
	Önlisans	3	2,8
	Üniversite	71	66,4
	Lisansüstü	3	2,8
	Toplam	107	100
Baba Eğitimi	İlkokul	2	1,9
	Ortaokul	4	3,7
	Lise	27	25,2
	Önlisans	6	5,6
	Üniversite	65	60,7
	Lisansüstü	3	2,8
	Toplam	107	100

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların %50,5'inin kız, %49,5'inin erkek; %32,7'sinin altı yaşında, %33,6'sının beş yaşında ve %33,6'sının dört yaşında olduğu görülmektedir. Çocukların %54,2'si tek çocukken, %45,8'i bir veya daha fazla kardeşe sahiptirler. Çocukların %77,6'sı ailede doğan ilk çocuk iken, %22,4'ü ailede doğan ikinci veya daha sonraki çocuktur. Çocukların %83,2'sinin anne ve babaları birlikte yaşamakta, %16,8'inin anne ve babaları ayrı yaşamamaktadır. Çocukların aile yapısına bakıldığında ise %80,4'ünün çekirdek aile, %5,6'sının geniş aile ve %14'ünün tek ebeveynli aile olduğu görülmüştür. Çocukların sosyoekonomik durumlarının anlaşılabilmesi için ailelerinin gelir düzeyi incelendiğinde, ailelerin %8,4'ünün 1.600 TL ile 3.000 TL arasında, %32,7'sinin 3.001 TL ile 5.000 TL arasında, %45,8'inin 5.001 TL ile 10.000 TL arasında, %13,1'inin ise 10.001 TL ve üstünde aylık gelire sahip oldukları tespit edilmiştir. Çocukların annelerinin %3,7'sinin ilkökul, %1,9'unun ortaokul, %22,4'ünün lise, %2,8'inin ön lisans, %66,4'ünün lisans, %2,8'sinin lisansüstü mezunu olduğu, babalarının ise %1,9'sinin ilkökul, %3,7'unun ortaokul, %25,2'ünün lise, %5,6'inin ön

lisans, %60,7'ünün lisans ve %2,8'sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Genel Bilgi Formu, Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve Sosyometrik Değerlendirme kullanılmıştır.

Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)

Araştırmada çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek amacıyla, Aslan ve Köksal-Akyol (2016) tarafından geliştirilen ve çeşitli resimlerden oluşan “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” kullanılmıştır. ÇBT, üç kuramsal boyuttan (“Algısal Bakış Açısı Alma”, “Bilişsel Bakış Açısı Alma” ve Duygusal Bakış Açısı Alma”) oluşmaktadır. ÇBT toplam 24 maddeden meydana gelmektedir. Algısal ve Bilişsel Bakış Açısı Alma boyutlarında dörder, Duygusal Bakış Açısı Alma boyutunda ise mutlu olma, üzülmeye, kızma ve korkma duygularının her biri ile ilgili dörder madde olmak üzere 16 madde madde bulunmaktadır. ÇBT’den alınabilecek minimum puan “0”, maksimum puan ise “24”dir. Bu araştırmada, ÇBT’nin güvenilirliği KR-20 ile hesaplanmış ve KR-20 değeri .70 bulunmuştur.

Sosyometrik Değerlendirme

Çocukların akran kabul düzeylerini belirlemek için Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel (1979) tarafından geliştirilmiştir. Sosyometrik değerlendirmede amaç bireyin içinde bulunduğu akran grubundaki statüsünü belirlemektir. Uygulamada araştırmacı, araştırmaya katılacak çocukların fotoğraflarını sınıf öğretmenleri ve okul idaresi aracılığıyla edinmiş ve bu fotoğrafların bulunduğu bir poster hazırlanmıştır. Üzerinde mutlu (☺), nötr (☹) ve üzgün (☹) duygu ifadelerinin bulunduğu resimler çıktı alınarak üç ayrı kutuya yapıştırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce çocuklara kutulara yapıştırılmış simgelerin ne anlama geldiği açıklanmıştır. (*mutlu yüz simgesi o çok sevmeyi, üzgün yüz simgesi pek hoşlanmamayı, nötr yüz simgesi ise o çocuğu zaman zaman sevip zaman zaman ise sevmediği anlamına gelmektedir.*) Uygulama aşamasında çocuklardan posterdeki her bir arkadaşının fotoğrafını alıp teker teker bu üç kutudan birini seçerek atması istenmiştir. Mutlu yüz kutusuna atılan her bir çocuğa üç (3), nötr kutusuna atılana iki (2) ve mutsuz kutusuna atılana ise bir (1) puan verilmiştir. Sosyometri puanı arttıkça çocuğun akranları tarafından kabul düzeyi de artmaktadır. Verilerin analiz kısmında her bir çocuğun sınıf ortalamasına göre puanları hesaplanmış ve bu puanlar standart bir puana (Z puanı) dönüştürülmüştür.

Genel Bilgi Formu

Çocuklar ve aileleri hakkındaki çeşitli bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, kardeş sırası, aile yapısı, ailenin aylık geliri, anne ve babanın eğitim durumuna yer verilmiştir. Genel bilgi formu araştırmaya katılan çocukların aileleri tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Uygulama yapılacak anaokullarının idarecileri ve öğretmenleri ile görüşülerek yapılacak araştırmanın kapsam ve amacı anlatılmıştır. Bunun yanında araştırmaya katılacak çocukların velilerine de araştırmanın amaç ve kapsamı belirtilmiş, aile bilgilendirme formu noktasında kendilerine gerekli bilgiler verilmiş, aile katılımı beklendiği vurgulanmıştır. Veriler, çocukların devam ettikleri anaokulundaki sessiz ve bağımsız bir odada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) uygulanırken, uygulamacı çocuklara tek tek teste yer alan resimleri göstererek, resimdeki olayları açıklamış ve resimdeki başkarakterin algısal, bilişsel ya da duygusal bakış açısına ilişkin sorular sormuştur. Örneğin, duygusal bakış açısı ile ilgili olarak, ayağı taşa takılan bir çocuk resmi gösterilerek, "Bu çocuk yolda yürürken ayağı taşa takılmış ve düşmek üzere sence ne hissetmektedir?" diye sormuştur. Çocuğun her maddeye verdiği yanıtlar görüşme kayıtlarına işlenmiştir. Çocuğun resimde gösterilen bildiği her ifade için bir (1) puan, bilemediği her ifade için sıfır (0) puan verilmiştir.

Çocukların akran kabul düzeyinin ölçülmesi için, çocuklara kendi sınıflarındaki akranlarının resimleri gösterilerek hangisiyle oynamaktan daha mutlu olduğunu oylaması istenmiştir. Çocuk, cevabına göre kendisine gösterilen arkadaşının resmini çok mutlu, mutlu ve mutsuz ifadeler bulunan kutulara atmıştır. Aynı test sınıftaki tüm çocuklar için uygulanmış, daha sonra o sınıftaki her çocuğun akran kabul puanları toplanmıştır. Veriler analiz edilirken farklı mevcut sayısındaki ve ayrı sınıflardaki çocuklar birbirleriyle karşılaştırılmış olduğundan standart bir puana ihtiyaç duyulmuş, bu sebeple her bir çocuk için belirlenen akran kabul düzeyine ilişkin puan standart puanlara (z puanına) çevrilmiş, verilerin kolay analizi için de z puanları t puanlarına çevrilerek analiz yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çocuklara ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçme araçlarından elde edilen puanların dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Çocukların

Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve Sosyometrik Değerlendirme'den aldıkları puanlar normal dağılım gösterdiğinden, verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ve yordama düzeyinin belirlenmesi için regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çocukların bakış açısı alma becerileri ve akran kabullerine ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerisiyle Akran Kabul Düzeyi arasındaki ilişkiye dair Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Bakış Açısı Alma Becerisi
	<i>R</i>	.135
Akran Kabul Düzeyi	<i>p</i>	.167
	<i>N</i>	107

Çocukların bakış açısı alma becerisi ile akran kabul düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, çocukların akran kabul düzeyleri ile bakış açısı alma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=.135$, $p>.05$).

Tablo 3: Akran Kabulünün Bakış Açısı Alma değişkenine göre regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-.654	.481		-1.358	.177		
Bakış Açısı Alma Puanı	.041	.030	.134	1.387	.168	.134	.134
R=0.134		R ² =0.018					
F _(1,105) =5,486		p=0.168					

Tablo 3'de de görüldüğü üzere, yordayıcı değişkenle (bakış açısı alma), yordanan değişken (akran kabul düzeyi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara göre, akran kabul düzeyi ile bakış açısı alma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($R=.134$, $R^2=.018$ $p>.01$).

Bakış açısı alma akran kabul düzeyindeki toplam varyansın yalnızca %2'sini açıklamaktadır. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi çocuklarda bakış alma becerisinin akran kabulünde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle bu çalışmaya dâhil edilen okul öncesi çocukların akran kabulünde bakış açısı alma becerisi etkili bir yordayıcı değildir.

Tartışma

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerisiyle akran kabul düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, akran kabul düzeyi ile bakış açısı alma becerisinin arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Bakış açısı alma sosyal-bilişsel temelde gelişen bir beceri olmasının yanı sıra her zaman empatik davranışlara ve olumlu sosyal ilişkilere yol açmayabilir (Hughes, White, Sharpen ve Dunn, 2000; Myyrya vd. 2010, Trötschel vd. 2011). Diğer bir deyişle, bir bireyin bakış açısı alma becerisine sahip olması, onun sosyal açıdan da her zaman olumlu davranışlar sergileyeceği anlamına gelmemektedir. Trötschel vd. (2011) bunu şöyle bir örnekle açıklamaktadırlar: “satranç oynayan bir kişi rakibinin hamlelerini tahmin etme ve oyunda galip gelebilme amacıyla karşısındakinin bakış açısını almaya çalışabilir. Bu tür bir amaçla rakibinin düşüncelerine ve duygusal tepkilerine odaklanan kişi bunu olumlu bir davranış biçimi olarak kullanmaz. Aksine sahip olduğu bilgileri daha iyi hamleler yapmak ve rakibine galip gelmek kendi yararı için kullanabilir”.

Öte yandan, dünyayı başka bir bireyin perspektifinden değerlendirerek bireylerin davranışlarını ve tepkilerini tahmin etmeyi sağlayan bilişsel bir kapasite (Davis, 1983) olan bakış açısı alma sosyal bağlamda, davranış biçimi olarak empati ile sonuçlanmayabileceği gibi, kimi zaman ben merkezci bir biçimde de kullanılabilir. Sonuç olarak, her ne kadar akran kabulünün temelinde empatik düşünceler yer alsada (Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002), bakış açısı alma becerisi ile akran kabulü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarında akran kabulü ve bakış açısı alma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, çocukların akran kabul düzeyleri ile bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bakış açısı alma, empati gibi kimi olumlu sosyal beceriler için bir ön koşul olmakla birlikte, her zaman olumlu sosyal davranışlarla sonuçlanmamakta ve dolayısıyla da akran kabulüne yol açmayabilmektedir. Bu nedenle çocukların bakış açısı alma becerilerinin

olumlu sosyal ilişkilere dönüşmesi için ailelerin ve öğretmenlerin çocukları desteklemeleri yararlı olacaktır. Çocukların bakış açısı alma becerilerini olumlu sosyal davranışlara dönüştürmek amacıyla müdahale programları geliştirilebilir. Ayrıca bu araştırma okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilmiştir, ileriki araştırmalarda daha büyük yaş gruplarında bakış açısı alma ile akran kabulü arasındaki ilişki incelenebilir. Son olarak, bu araştırmada veriler bireysel görüşmeler ile elde edilmiştir. İleriki araştırmalarda, çocukların akran kabulü ve bakış açısı alma becerileri doğal ortamlarında, gözlem yoluyla incelenebilir.

Kaynakça

- Acar, İ. (2013). *Predictors of preschool children's peer interactions: temperament and prosocial behavior*. (Unpublished Master Thesis). Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R. ve Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443-444.
- Aslan, D., ve Akyol, A. K. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nin Geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 207-221.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*, Boston: Allyn and Bacon.
- Blurton-Jones, N. G. (1972). Categories of child-child interaction. N. G. Blurton-Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior* (ss. 97-127). Oxford, UK: Cambridge University Press.
- Bretherton, I. (1986). Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development*, 57(3), 529-48.
- Brown, W. H., Odom, S. L., ve Conray, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*. 21, (3), 162- 175.
- Brownell, C., ve Brown, E. (1992). Peers and play in infants and toddlers. J. VanHasselt ve M. Herson (Ed.), *Handbook of social development* (ss. 183-200). New York: Plenum Press.
- Card, N. A., ve Hodges, E. V. E. (2003). Parent- child relationships and enmity with peers: The role of avoidant and preoccupied attachment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 102, 23-37.

-
- Choi, D. H., ve Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-45.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. New York: Routledge/Palmer.
- Coplan, R. J. ve Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. K. H. Rubin, W. M. Bulowski ve B. Laursen (Ed), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (ss. 143–161). New York, NY: Guilford Press.
- Cox, M.V. (1978). The development of perspective-taking ability in children. *International Journal of Behavioral Development*, 1(3), 247-254.
- Crano, W. D. ve Brewer, M. B. (2002). Content analysis. N. J. Mahwah (Ed), *Principles and methods of social research* (ss. 245-263). Lawrence Erlbaum Associates.
- Damon, W. (1999). The moral development of children. *Scientific American*, 281(2), 72-78.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Dodge, K. A., ve Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child development*, 65(5), 1385-1397.
- Doll, B., Murphy, P. ve Song, S. Y. (2003). The relationship between children's selfreported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41(2), 113-130.
- Dunn, J. (1999). Making sense of the social world: Mindreading, emotion, and relationships. P.D. Zelazo, J.W. Astington, ve D.R. Olson (Ed.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (ss. 229-242). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships*. Malden, MA: Blackwell.
- Eckerman, C. O., Whatley, J. L., ve Kutz, S. L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11, 42-49.

- Eisenberg, N. and Fabes, R.A. (1998). Prosocial development, N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development: Handbook of child psychology*. (ss. 701-778), Wiley, New York.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. W. Damon, R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (ss. 646-718). New York: Wiley.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., McCormick, S. E., ve Wilson, M. S. (1988). Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental Psychology*, 24(3), 376.
- Fitzgerald, D. D., ve White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality*, 31, (5), 509-522.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., ve Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level distinction. *Developmental Psychology*, 17(1), 99.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.
- Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review*, 16(3), 207-234.
- Gifford-Smith, M. E., ve Brownell, C. (2003). Children's peer relationships: Social acceptance, friendship, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284.
- Guralnick, M. (1986). The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. P. Strain, M. Guralnick, ve H. M. Walker (Ed.), *Children's social behavior: development, assessment and modification* (ss. 93-140). New York: Academic Press.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., ve Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28 (1), 64-79.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

-
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., ve Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child development*, 68(2), 278-294.
- Hart, C. H., Ladd, G. W., ve Burleson, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Correlations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, 44(2), 120.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. New York.
- Holmberg, M. (1980). The development of social interchange patterns from 12-42 months. *Child Development*, 51, 448-456.
- Horwitz, J.A. (1989). *Perspective-taking and prosocial moral reasoning: Their relationship to prosocial moral behavior in children*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Pace University, New York.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. ve Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 169- 179.
- Ito, J. (2006). Prosocial self-perception in relation to prosocial behavior: Preschool observations of free play. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 241-251.
- Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and social perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 241.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Arastırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 21. *Baskı, Ankara: Nobel. Yayınevi*.
- Kurdek, L. A., ve Rodgon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children. *Developmental Psychology*, 11(5), 643.
- Ladd, G. W. ve Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168.
- Ladd, G. W., Coleman, C. C., ve Kochenderfer, B. J. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68(6), 1181-1197.

- Ladd, G. W., ve Birch, S. H. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Leman, P. J., Ahmed, S., ve Ozarow, L. (2005). Gender, gender relations, and the social dynamics of children's conversations. *Developmental Psychology*, 41(1), 64.
- Myyrya, L., Juujärvi, S. ve Pessa, K. (2010). Empathy, perspective taking and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education*, 39(2), 213- 233.
- Ramsey, P. G. (1988). Social skills and peer status.: A comparison of two sociometric groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(2), 185- 202.
- Richard, B. A. ve Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(2), 226.
- Rose-Krasnor, L. Ve Denham, S. (2009). Social and emotional competence in early childhood. K.H. Rubin, W. Bukowski, ve B. Laursen (Ed.), *Peer interactions, relationships, and groups* (ss. 162-179). NY: Guilford.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., ve Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(1), 17.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Slaughter, V., Dennis, M. J. ve Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., ve Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14, 379-397.
- Tan-Niam, C. (2003). Thematic fantasy play: effects on the perspective-taking ability of preschool children. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 5-16.
- Trötschel, R., Hüffmeier, J., Loschelder, D.D., Schwartz, K. ve Gollwitzer, P.M. (2011). Perspective taking as a means to overcome motivational barriers in negotiations: when putting oneself into the opponent's shoes helps to walk toward agreements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(4), 771-790.

-
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school . *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zettergren, P. (2005). Childhood peer status as predictor of midadolescence peer situation and social adjustment. *Psychology in the Schools*, 42, (7), 745-757.

FELSEFE DERSİNDE ŞİİR KULLANIMI: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARI ÖRNEĞİ

Using Poem in Philosophy Lecture: Example of Social Studies Preservice Teachers.

Maide Şila TİFTİKÇİ*

ÖZ

Sosyal bilgilerin temellerine bakıldığında, tarih, coğrafya, sosyoloji felsefe, antropoloji, psikoloji, hukuk, ekonomi, sanat gibi pek çok alanla ilişkili olduğu görülecektir. Sosyal bilgiler öğretimi çeşitli şekilde özel öğretim yöntemleriyle sürdürülmektedir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitiminde edebiyat ürünlerinden yararlanıldığı bilinmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçlarına ulaşmasında edebiyatın önemli olmasıyla birlikte yeterli düzeyde yazılı ve sözlü dil becerilerine sahip olmak sosyal bilgiler eğitimi programında belirlenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Nitel bir anlayışla tasarlanan bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler eğitimi lisans programında yer alan felsefe dersi kapsamında kullanılan bir şiiri, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının felsefeyle nasıl ilişkilendirdiğini belirlemektir.

Bu çalışmaya Adana’da bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programında okuyan yirmi yedi erkek, yirmi dört kadın olmak üzere toplamda elli bir öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşları 19 - 30 ve üzeri olmakla birlikte değişmektedir. Veri toplama sürecinde katılımcılara Peter Handke tarafından yazılan Türkçeye “Çocukluk Şarkısı” olarak çevrilen şiirden bir bölümün yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Bu form alanında uzman kişiler tarafından değerlendirildikten sonra (eğitim felsefesi ve sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman kişiler olmak üzere) formun uygulanmasına karar verilmiştir. Formda, katılımcılardan beklenen sözü edilen şiiri felsefeyle nasıl ilişkilendirdiklerini gerekçelerini de belirterek açıklamalarıdır. Elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bütün veriler incelendikten sonra, araştırmanın amacına uygun olmayan veriler çıkarılmıştır. Toplamda on beşi kız, on beşi erkek olmak üzere ölçüt örnekleme yoluyla seçilen otuz katılımcıya ait veriler analiz edilmiştir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verilen şiiri büyük ölçüde felsefeyle

* Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, stiftikeicu.edu.tr

ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların, şiiri felsefeyle ilişkilendirirken daha çok felsefenin problematik alanlarına vurgu yaptıklarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları şiirin felsefenin düşünme biçimleriyle (eleştirel, sorgulayıcı) de ilgili olduğunu belirtmiştir.

Anahtar kelimeler: Felsefe, sosyal bilgiler, öğretmen adayları, şiir.

1. Giriş

Günümüzde, öğretmenlerden beklenen rollerin ve görevlerin de farklılaştığı söylenebilir. Öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, derslerini etkili bir şekilde organize etmeleri, öğretim programlarında belirtilen kazanım, beceri ve değerlerin öğrencide yer etmesinde yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, kazanıma uygun bir dersin planlanması, farklı öğretim yöntemlerinin, etkinliklerin kullanılması vb. gibi hususlar, dersin içeriğini zenginleştirebilir.

Sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarına bakıldığında; insanların, toplum, doğa ve evrenle olan ilişkilerini anlama, geçmişten günümüze kadar olan yaşananları değerlendirme, etkin bir yurttaş olma gibi hususların olduğu söylenebilir (Doğanay, 2016). Bu amaçlara ulaşılmasında da “düşünme” nin öneminden söz etmek mümkündür. Çünkü geçmiş ve günümüz bağlamındaki etkinliklerin anlaşılmasında, yorumlanmasında düşünme ve akıl yürütme önemli bir rol oynamaktadır.

Bir başka ifadeyle çok disiplinli bir alan olan sosyal bilgilerde öğrencilerin özel alan bilgilerini kazanmaları amaçlanırken aynı zamanda eleştirebilen, sorgulayabilen, düşünebilen bireylerin de yetişmesi söz konusudur. Bu düşünme becerilerin yerleşmesinde ”felsefe” nin etkisinin olduğu yadsınmaz bir gerçektir. Sosyal bilgilerle temas hâlinde olan felsefe, etimolojik olarak Latince “philo” ve “sophia” kelimelerinden birleşmiş “bilgelik sevgisi” şeklinde çevrilmiştir. Bu “bilgelik sevgisi” ni açıklamak gerekirse bilgeliğin bilgiden daha başka ve daha iddialı olduğunu söylemekle birlikte içerik olarak daha kapsamlı olduğu ifade edilebilir (Arslan, 2017). Buna ek olarak bilgelik sevgisi, insan hayatının anlamı ve değerine yönelik bir noktayı işaret ederken kişinin bilgeliğe sahip olduğunda ona mutluluk ve bir çıkış yolu göstereceği, yaşamına anlam ve değer katacağı tahmin edilen anlamlı ve değerli bir bilgi olduğu vurgulanabilir (Arslan, 2017).

Felsefeyi açıklama noktasında, tarih içerisinde felsefenin nasıl yorumlandığına bakmak daha faydalı olacaktır.¹ Bu sebeple bazı

¹ Felsefeye dair görüşlerin içerildiği kısım NOTOS dergisi Şubat-Mart 2018 sayısından yararlanılarak hazırlanmıştır.

görüşlere yer verilecektir. Aristoteles'e göre hayret etmeyle başlayan bir "theoria" faaliyeti; Platon'a göre varlıkların idealar düzeyinde bilgisini arama; Nietzsche'ye göre kişinin kendi olma mücadelesi olarak açıklamak mümkündür.

Ayrıca, Kant'ın felsefeyi "kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak veya haklı çıkarmak iddiasında olan bir zihinsel etkinlik biçimi", Jaspers'in de felsefeyi "daima yolda olmak" şeklinde ifade ettiklerine ulaşılabilmektedir (Arslan, 2017).

Bu açıklamalardan hareketle felsefenin birey-toplum ve dünyayı anlamaya çalışma, kavramların içeriğini sorgulama, merak etme faaliyetlerini kapsadığı söylenebilir. Böyle bir çağrışıma sahip felsefenin de uygun şekillerde öğretilmesi bu noktada kritik bir konumda bulunmaktadır. Çünkü yaşanan toplumdaki ve dünyanın problemlerinden yalıtılmış bir biçimde verilen felsefe eğitimi, amacına hizmet etmediği gibi aynı zamanda felsefenin yapısıyla da örtüşmemektedir (Kızıltan, 2012). İnsan ve toplumla iç içe olan felsefe, hak, adalet, mutluluk, iyi, güzel, erdem vb. kavramların - bu kavramları insan yaşamından kopuk bir şekilde incelemenin pek mümkün olmamasıyla birlikte- güncel yaşamdan uzak olarak sunulması felsefe eğitiminin daha kuru, yavan bir biçimde görünmesine neden olacaktır. Bunun önüne geçmek için felsefe eğitiminde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Ancak bunlar dersin amacı, hitap edilen kitlenin özellikleri vb. hususlara uygun bir şekilde kullanılmalıdır. Buna ek olarak, öğrencinin felsefe problemleri hakkında fikir yürütebilme, olayları, durumları eleştirel bir gözle inceleme, çok boyutlu ve özgür düşünebilmelerine zemin hazırlamak da felsefe eğitiminin amaçları arasında olduğu söylenebilir (Yılmaz, Cihan ve Şahin, 2005). Dolayısıyla, felsefe dersinde bilgilerin bir formül gibi sadece ezber temelinde verilmesinden ziyade, öğrencilerin sorgulayabileceği, kavramlar üzerinde tartışabileceği bir platforma dayanması gerekmektedir. Böyle bir alt yapının oluşturulması için çeşitli kaynaklardan yararlanmak da mümkündür. Örneğin, edebi niteliği olan ürünler bu kaynaklardan bazılarıdır. Bunun için edebiyat ve felsefe arasındaki ilişkinin kısaca açıklanması daha yararlı olabilir.

2. Edebiyat ve Felsefe İlişkisi

Duyguların, düşüncelerin bir çeşit aktarımı olarak düşünülen edebiyat, kişiye aynı zamanda estetik zevk de kazandırmaktadır. Bu şekilde, birey edebi ürünler sayesinde kendisinin ve çevresinin farkına vararak hayatın anlamlandırılmasını, düşüncelerin ifade edilebileceğini görebilmektedir (Kızıltan, 2012). Bu noktada her düşüncünün felsefi derinliği olmadığı gibi

her ürünün de edebi değeri olmadığı söylenebilir. Entelektüel kültür unsuru olarak bilgelik sevgisine ulaşmaya çalışan felsefeyle edebiyat arasında ilişkinin olduğu bilinmektedir (Öktem, 2010). Bu bağlamda, ilk önce deneme türünde, mitoloji ve trajedilerle beraber başlayan felsefe ve edebiyat arasındaki ilişki, Aydınlanma döneminden sonraki zamanlarda sanata duyulan ilginin de artmasıyla daha da güçlenir; yirminci yüzyıla gelindiğindeyse felsefi romanların yaygınlaşmasıyla bu ilişkinin devam ettiği söylenebilir (Öktem, 2010).

Felsefe tarihine bakıldığında kimi filozofların edebi bir üslup kullandıkları fark edilebilir.

Örneğin, İlkçağ filozoflarından bazıları fikirlerini şiirle ifade etmiştir(Gündoğan,<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/743/9490.pdf> 19.06.2018 tarihinde ulaşıldı). Bu bağlamda Parmenides “Doğa Üzerine” adlı bir şiir yazmıştır, Miletli Anaksimandros da “Doğa Üzerine” isimli bir şiir yazıp evrenin oluşumuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir ve bu konularda şiir yazan başka filozoflar da bulunmaktadır (Öktem, 2010). Yine Öktem (2010), Humboldt’un Yunan edebiyatı ve felsefesinde şiirin düz yazıdan önce başladığını belirtmektedir. Bu kapsamda, Antik Yunan filozoflarına bakıldığında pek çoğunun retoriğe önem verdiği, felsefe ve şiirin iç içe olduğu söylenebilir.

Bir başka açıdan bakıldığında düzyazıların da felsefeyle ilgili olduğu belirtilebilir. Örneğin Montaigne’in Denemeler adlı eseri bu kapsamda verilebilecek bir örnektir. Deneme türünde, 19. Yüzyılın sonlarına doğru edebiyat ve sanat konularında daha çok eleştirel bir niteliğe büründüğü söylenebilir (Şahbaz, 2008).

3. Yöntem

Nitel bir yaklaşımla tasarlanan bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler eğitimi lisans programında yer alan felsefe dersi kapsamında kullanılan bir şiiri, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının felsefeyle nasıl ilişkilendirdiğini belirlemektir.

4. Katılımcılar

Bu çalışmaya Adana’da bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programında okuyan yirmi yedi erkek, yirmi dört kadın olmak üzere toplamda elli bir öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşları 19 - 30 ve üzeri olmakla birlikte değişmektedir.

5. Veri Toplama

Veri toplama sürecinde katılımcılara Peter Handke tarafından yazılan Türkçeye “Çocukluk Şarkısı” olarak çevrilen şiirden bir bölümün yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Bu form alanında uzman kişiler tarafından

değerlendirildikten sonra (eğitim felsefesi ve sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman kişiler olmak üzere) formun uygulanmasına karar verilmiştir. Formda, katılımcılardan beklenen sözü edilen şiiri felsefeyle nasıl ilişkilendirdiklerini gerekçelerini de belirterek açıklamalarıdır.

6. Verilerin Analizi

Elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bütün veriler incelendikten sonra, araştırmanın amacına uygun olmayan veriler çıkarılmıştır. Toplamda on beşi kız, on beşi erkek olmak üzere ölçüt örnekleme yoluyla seçilen otuz katılımcıya ait veriler analiz edilmiştir.

7. Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verilen şiiri büyük ölçüde felsefeyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların, şiiri felsefeyle ilişkilendirirken daha çok felsefenin problematik alanlarına vurgu yaptıklarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları şiiri felsefenin düşünme biçimleriyle (eleştirel, sorgulayıcı) de ilgili olduğunu belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları şiiri felsefeyle nasıl ilişkilendirmektedir? sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Bu bağlamda Ö1 kodlu katılımcı şiiri çocuk ve felsefe odağında değerlendirdiği, çocukların da var oluşu, gerçekliği gibi felsefi nitelikli kavramları sorgulamasını faydalı bulduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda Ö1 kodlu katılımcının yazdıkları aynen şu şekildedir:

“Benim düşüncelerime göre bir çocuğun küçük yaşta kendisini, var oluşunu, gerçekliği, bilinmezliği.. gibi kavramları sorgulaması onun için çok iyidir. Çocuk merağa, sorgulamaya, düşünmeye çalışması felsefe için çok iyidir. Böylece tek düze, monoton, sıradan bir insan olmaz. Dünyaya belirli kalıplardan at gözlükleriyle bakmaz. Kim bilir bu yaşta böylesorgulayan bir çocuk belki ileride filozof olur. Felsefe için felsefi düşünce için yeni bir isim olur.

*Not: O çocuk bekli ileride felsefe nedir sorusuna cevap arayarak bile felsefi düşünüş yapar”*Ö1 kodlu katılımcı.

Başka bir ifadeyle Ö1 kodlu katılımcının düşüncelerinden yola çıkarak felsefenin bireye sağlayacağı yararlılardan söz ettiği ifade edilebilir.

Bir başka katılımcı olan Ö2 kodlu katılımcı, şiiri felsefeyle ilişkisi hususunda “şüphe duyma”, “sorgulama” gibi kavramlarla ilişkilendirdiği

tespit edilmiştir. Ayrıca, çocukların küçük yaşlarda felsefi soru sorabileceklerini de belirtirken bu sayede toplumu değiştirebilme, dönüştürebilmenin kaynağına da değindiği fark edilmiştir. Bu kaynağın da felsefi sorular sorabilme yetisi katılımcı tarafından düşünüldüğü söylenebilir. Ayrıca, felsefenin ilgilendiği alanların şiire yansıyan noktaların katılımcı tarafından belirtildiği de tespit edilmiştir. Bu bağlamda Ö2 kodlu katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Şiir yüzyıllardan beri süregelen felsefi sorulara henüz çocukken ilgi uyandırmayı amaçlıyor. Şiire genel olarak “şüphencilik” havası hâkim. Kâinatın kaynağına, onu oluşturan ilk maddeye, algılarımızın biziyanıltıp-yanılmayacağına, şeylerin ve nesnelere bizim algılarımızda mı yoksa bizden bağımsız mı var oldukları gibi sorulara cevap arıyor.

Aslında bir bakıma şiirde anlatılanları yani felsefi soruları çocuklara küçük yaşlarda sormaya bailar ve cevap ararsak daha düşünceli nesik ve daha düşünceli toplumlar yetiştirebileceğimizi düşünüyorum” Ö2 kodlu katılımcı.

Bir başka katılımcı olan Ö3 kodlu katılımcı çocukların da felsefi sorular sorabileceği, felsefi kavramları sorgulayabileceği odak noktasında şiiri felsefeyle ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda, Ö3 kodlu katılımcı felsefenin bir alanı olan “ontoloji” ile şiir daha çok ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Bu şiirin felsefi düşünceyle ilişkisi: çocuğun kendini, hayatını, başkalarının hayatını, kötülüğü, Dünya’yı, Uzay’ı ve Evren’i sorgulamaktadır. Bu tür düşüncelerinin hepsinide varlık felsefesini aktarabiliriz. İnsanoğlunun hayatta tutunurken birtakım düşünceleri anlama neden var olduklarını kavramak ister. İşte buraya felsefe girer. Tüm bu sorulara cevap ararken mantıklı sistemli olmaya çalışır. Sonuç olarak bu şiiri Neden, niçin, nasıl ve nereden geldik gibi sorularla felsefi düşünceyi başlatmıştır” Ö3 kodlu katılımcı.

Ayrıca bu katılımcı, felsefenin sistematik bir yapısının olduğunu vurguladığı da tespit edilmiştir.

Bir başka katılımcı olan Ö4 kodlu katılımcı, şiiri felsefenin problematik alanlarıyla ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda Ö4 kodlu katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“ Arayış ve sorgulama içindedir. İyilik ve kötülük kavramının gerçekten ne olduğunu merak etmektedir. İyi varsa, kötü nedir? Aksiyoloji dalının sorduğu sorulara benzemektedir. Aynı zamanda da varoluşu, evreni, evrenin sonsuzluğunu sorgulamaktadır. Bu yönüyle de meatafizik düşüncenin temel sorularını araştırmaktadır.

Şiir baştan sona felsefi bakış açısıyla yazılmıştır. İnsanın düşünce derinliğini geliştirecek niteliktedir” Ö4 kodlu katılımcı.

Bu konuda Ö5 kodlu bir başka katılımcı da felsefenin sorgulayıcı bir temele dayanmasından hareket ederek çocuk ve sorgulama eylemi arasında ilişki kurarak şiiri felsefeyle birleştirmiştir. Aynı katılımcının şiirde felsefenin ilgilendiği alanlara da değindiği tespit edilmiştir.

Bu kapsamda katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Bu şiirde çocuk hayatın amacını sorgulayarak felsefe yapmaktadır. Felsefenin alanı olarakta ontoloji (varlık) felsefesi olarak değerlendirebiliriz. Çünkü varlığın var oluşunu sorgulamaktadır. Nereden geldiğimizi, neden var olduğumuzu.

Aynı zamanda bilgi felsefesinde vardır. Gerçekten kötülük var mı kısmında. Görünenin bizim gördüğümüz gibi yoksa daha mı farklı bunu da metafiz ile açıklayabiliriz” Ö5 kodlu katılımcı.

Ö5 kodlu katılımcıya ait bu ifadelerde yazım yanlışları da dikkati çekmektedir.

Bir başka katılımcı olan Ö10 ise, felsefenin soru sorma eyleminden yola çıkarak pek çok soruya yanıt arama etkinliğiyle şiiri ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu konuda katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Felsefe bir yerde soru sormak; dünyanın, evrenin insanın yaratılışına daha birçok soruya cevap aramaktır. Bu şiirde birden fazla böyle soru vardır.

Felsefe ve felsefi düşünceyle şiirin içerisinde bulunan sorular yoluyla ilişkilendirilebilir. Şiirdeki sorular yoluyla yaratılışa, ölüm gerçeğine, evrenin oluşumundan tutum “Güneşin altındaki yaşam sadece bir rüya mı?” dizesiyle normal yaşamımızı bile sorgulamıştır ve bu sorular aynı zamanda felsefenin de konusudur. Dediğim gibi bu yönleriyle rahatlıkla aralarında bir ilişki kurulabilir” Ö10 kodlu katılımcı.

Bu bulgulardan hareketle kısaca ifade edilmek istenirse bu çalışma özelinde katılımcıların şiiri, çocukların da felsefe yapabilecekleri dünyayı, evreni, insanı anlamaya yönelik sorular sorabileceği yönünde felsefeyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Buna ek olarak kimi katılımcıların da şiiri felsefenin uğraşı alanlarıyla ilişki kurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların kendi ifadeleri birebir şeklinde

bulgularda sunulmuş olup yazım hataları da dikkati çeken başka bir husustur.

8. Sonuç

Eğitim-öğretim ortamında edebi ürünlerden yararlanıldığı bilinmektedir. Edebi ürünlerin, bu süreçte yararlanılması noktasında Türkçe ve edebiyat dersleri akıllara gelebilir (Öztürk, 2007). Ancak, edebi metinlerden disiplinlerarası bir anlayışla da yararlanmak mümkündür. Bu alanlardan biri de sosyal bilgilerdir. Pek çok disiplinle iletişim hâlinde olan sosyal bilgiler kapsamında edebi ürünler kullanılmaktadır. Örneğin, sosyal bilgiler alanının da bir parçası olan tarih disiplinin öğretiminde edebi ürünlerin kullanılması yeni bir durum olmamakla birlikte 19. Yüzyılda okullarda bu tarz yaklaşımların olduğu da bilinmektedir (Öztaş, 2018). Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerinin bir ders malzemesi olarak kullanılması öğrenciler açısından yararları bulunduğu da bilinmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Sosyal bilgilerle temas hâlinde olan felsefe disiplinin öğretiminde de edebi ürünler kullanılmaktadır. Bu kapsamda, edebiyat eserinin insanları felsefeye yönlendirme, eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırma gibi bir yönünün olduğu da ifade edilebilir (<http://www.felsefeturk.org/YazilarDetay.aspx?id=2&sayfaid=3> 07.08.2018 tarihinde erişildi). Ayrıca, bu ürünlerden yararlanırken hitap edilecek kitlenin özellikleri de düşünülmesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, felsefenin konularına, alanlarına veya problemlerine uygun edebi nitelikteki ürünler veya bunların belli bölümleri amaca hizmet edebilebilir(<http://www.felsefeturk.org/YazilarDetay.aspx?id=2&sayfaid=3> 07.08.2018 tarihinde erişildi).

Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında yer alan felsefe dersi kapsamında kullanılan bir şiirin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından nasıl ilişkilendirildiğinin araştırıldığı bu çalışma özelindeki bulgulardan hareketle katılımcıların şiiri daha çok çocukların da felsefe yapabileceği düşüncesi temelinde yorumladıkları fark edilmiştir. Bu şekilde katılımcılar tarafından algılanmasında şiirin anlatım tarzının da etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, çocukların da felsefe yapabileceğinin öğretmen adayları tarafından fark edilmesi önemli bir basamaktır. Çünkü eğitim-öğretim süreci bireye yönelik bakış açısıyla şekillenmektedir. Bu bağlamda, çocukların, felsefe yapabilecekleri şeklindeki bir bakış açısının eleştiren, sorgulayan, düşünebilen bireylerin yetişmesinde etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma özelinde çocukların da felsefe yapabileceklerinin öğretmen adayları tarafından fark edilmesi önemlidir.

Çünkü kısaca çocukları felsefeyle tanıştıran ve onları sorgulamaya, eleştirel düşünmeye yönelten Çocuklar İçin Felsefe anlayışının, küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiği düşünülebilir. Pek çok ülkede çocuklar için felsefe uygulamaları yapıldığı bilinmektedir <http://www.felsefeturk.org/YazilarDetay.aspx?id=2&sayfaid=3> (07.08.2018 tarihinde erişildi). Öğretmen adaylarının, şiiri çocuk özelinde değerlendirirken çocukların da felsefe yapabileceği bir başka ifadeyle çocuklar için felsefe anlayışına yakın olduklarına ulaşılmıştır.

Bir başka sonuç da şiirin, katılımcılar tarafından felsefenin problematik alanlarıyla bağlantı kurulduğudur. Katılımcıların ontoloji epistemoloji aksiyoloji gibi alanlara ait ipuçlarını fark ettikleri tespit edilmiştir. Şiirin, felsefe disiplinin temel alanlarıyla ilişkilendirilmesi noktasında şiirin bir eğitim-öğretim aracı olarak kullanıldığı söylenebilir.

Bir başka ifadeyle katılımcıların şiirdeki felsefi unsurları fark ettikleri söylenebilirken şiirin bir edebî tür olarak katılımcılar tarafından pek göz önüne alınmadığı da ifade edilebilir. Çünkü şiirin estetik boyutuna ilişkin katılımcıların ifadelerine rastlanılmamıştır.

Özetle, bu çalışmadaki bulgulara dayanarak toplumun değişiminde dönüşümünde çocukların küçük yaşlardan itibaren sorduğu felsefi soruların katılımcılar açısından kritik bir önemde olduğuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda “eleştiren, sorgulayan, düşünebilen” bireylerden oluşan bir toplumun yaratılmasında felsefenin bu rolü üstlendiğinin katılımcılar tarafından belirtildiğine ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Arslan, A (2017). Felsefeye giriş. Ankara: *BB101 Yayınları*.

Doğanay, A (2016). Sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme. Sosyal bilgiler eğitimi (içinde. Editör Dursun Dilek). Ankara: *Pegem Yayıncılık*.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/743/9490.pdf> 19.06.2018 tarihinde ulaşıldı.

<https://feelozof.wordpress.com/category/dalinti/cocukluk-sarkisi-peter-handke/> 20.06.2018 tarihinde ulaşıldı.

http://www.academia.edu/35080447/BERL%C4%B0N_%C3%9CZER%C4%B0NDEK%C4%B0_G%C3%96KY%C3%9CZ%C3%9C_Der_Himmel_%C3%BCber_Berlin_Wim_Wenders_1987 20.08.2018 tarihinde ulaşıldı.

-
- Kızıltan, Ö (2012). *Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Cilt:1 sayı:4.*
- NOTOS Edebiyat Dergisi Şubat-Mart 2018 sayısı.
- Öktem, Ü (2010). *Felsefe-edebiyat etkileşimi: Felsefî roman. Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi Dergisi. 50, 1 (2010) 1-17.*
- Öztaş, S (2018). *Tarih derslerinde bir öğretim materyali: edebî ürünler. Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi.*
- Öztürk, C. Ve Otluoğlu, R (2002).*Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 15.*
- Öztürk, Ç (2007).*Coğrafya öğretiminde edebi metinlerin kullanımı. On Dokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi.*
- Şahbaz, NK (2008). *Çocuk edebiyatında ihmâl edilmiş bir edebî tür: Deneme. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:9. Sayı:15.*
- Yılmaz, Z., Cihan, M., Şahin, Ç (2005). *Felsefe öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:11.*

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARININ KALIPLAŞMIŞ DİL BİRİMLERİ AÇISINDAN GÖRÜNÜMÜ

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK* & B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU**

ÖZ

Türkçenin söz varlığında geniş bir kullanım alanına sahip olan kalıplaşmış dil birimleri, sözlü ve yazılı iletişim sırasında sıklıkla kullanılmakta; dil öğretiminde de önemli bir yer tutmaktadır. Atasözleri, deyimler, kalıp sözler ve ikilemelerden oluşan kalıplaşmış dil birimleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kendilerini hedef dilde daha etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için gerekli yapılar olup aynı zamanda Türkiye Türkçesinin ve Türk kültürünün zenginliğini yansıtmaya bakımdan oldukça değerlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dilin kültürle ilişkisi bağlamında, dil öğrencilerinden hedef dilin kültürel ögesi olan bu birimleri öğrenmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazdıkları masalların kalıplaşmış dil birimleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin yazdıkları masalarda kalıplaşmış dil birimlerinden hangilerine yer verdikleri ve bunları anlamına uygun olarak kullanıp kullanılmadıkları araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 akademik yılında, Suriyeliler için “İleri Düzey Türkçe Eğitimi” projesi (Türkçe Eğitimi Şehir Merkezleri Projesi) kapsamında Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerden gönüllülük esasına göre seçilen 59 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiş, veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Öğrencilere yarım bırakılmış bir masal verilerek bu masalı tamamlamaları, 250-300 sözcükten oluşan bir masal yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda en çok kullanılan kalıplaşmış dil biriminin deyimler olduğu, deyimlerden sonra en fazla kullanılan kalıplaşmış dil biriminin kalıp sözler olduğu saptanmıştır. Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin bazı deyimlere sıklıkla yer verdikleri ancak bazı öğrencilerin “yol açmak, can atmak, hoş

* Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bkarakoc@cu.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, erdemgstn@gmail.com

karşılmak” gibi deyimleri anlamlarına uygun olmayan bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Kalıplaşmış Dil Birimleri, Suriyeli Öğrenciler, Deyimler.

GİRİŞ

Duygu ve düşüncelerin, bilgi ve deneyimlerin, kültürel öğelerin aktarılmasında kullanılan en temel iletişim aracı dildir. Dil, konuşulduğu toplumun özelliklerini en iyi yansıtan, toplumun ortaya koymuş olduğu kültürel değerlerin izlerini taşıyan, bir kültür aktarıcısı olduğu gibi kültürün sürekliliğini de sağlayan en önemli vasıtaadır (Akarsu, 1998, 83). Sözcüklüğü, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtırıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünölmelidir (Aksan, 2006, 7). Türkçenin söz varlığında yer alan kalıplaşmış dil birimleri Türk kültürünü, gelenek ve göreneklerini yansıtan birimler olarak etkili bir sözlü ve yazılı iletişim kurulmasına katkı sağlamaktadır. Atasözleri, deyimler, kalıp sözler ve ikilemeler gibi kalıplaşmış dil birimleri Türkçenin anlatım gücünü ve inceliklerini, az sözcükle çok şey anlatma niteliğini ortaya çıkarmakta; dilin kültürle olan bağımlı güçlü şekilde ortaya koymaktadır. Ayrıca bireylerin iletişim kurma becerisinin niteliğini doğrudan etkilediği için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de oldukça önem taşımaktadır.

İnsanlar, ait oldukları toplumun ve o topluma ait kültürün kelime ve kavramlarıyla kendilerini ifade ettikleri için yabancı dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimidir. Bütün kelime ve kavramların arkasında bir kültür geçmişi vardır. Bu sebeple öğretilen dilin toplumunun yapısı ve sosyal değerleri dikkate alınmalıdır (Pehlivan, 2007). Yabancı dil öğrenen bir kişinin o dilde öğrendiği her sözcük, anladığı her cümle, kavradığı her yeni metin o kişinin bilincinde o dili konuşan kişilerle, o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşturur (Tapan, 1990, 55). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için ana dili kullanıcılarının sıkça başvurduğu kalıplaşmış dil birimlerini öğrenmeleri önemlidir.

Yabancı dil öğretimindeki süreçlerde, kalıplaşmış dil birimleri dilin üçte biri ila yarısı kadar yer tutmaktadır (Conklin ve Schmitt, 2008 Akt. Martı, 2011). Başka dillerle karşılaştırıldığı zaman, Türkçenin söz varlığında daha çok kalıplaşmış dil birimi bulunmaktadır (Tannen ve Öztekin, 1981, 48-53; Aksan, 1996, 190-191, 2002: 191-193; Kula, 1996,

46; Zeyrek, 1996, 40; Toklu, 2003, 110 Akt. Gökdayı, 2008, 89). Bazı araştırmacılar kalıplaşmış birimlerin bütün olarak zihinsel sözlükte depolandığı ve ihtiyaç duyulduğunda oradan çağrıldığı görüşündedir (Ellis, 1996; Sinclair, 1991). Bu durum mesajların oluşturulmasında kodlama ve kod çözme yükünü hafifletmekte, iletişimin daha akıcı olmasını sağlamaktadır (Moon, 1998).

Kalıplaşmış dil birimlerinin tek bir birim olarak hafızada yer alması, hafızada daha az yer kaplayarak erişimini kolaylaştırmakta, kısa yol oluşturması konuşmacıya kolaylık sağlamaktadır (Overstreet ve Yule, 2001; Wray ve Perkins, 2000 Akt. Martı, 2011). Bu işlemi kolaylaştıran bir etken de kalıplaşmış dil birimlerinin kişilere tanıdık gelmesidir. Tanıdık kalıpların kullanılması mesajın daha açık bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olmakta, bu da toplumsal ilişkiler bakımından kalıplaşmış dil birimlerinin tercih edilmesinde etken olabilmektedir (Van Lancker-Sidtis & Rallon, 2004 Akt. Martı, 2011, 108-109). Dolayısıyla kalıplaşmış dil birimlerinin ortak bir işlevinden söz edilebilir. Bu işlev, iletişim durumu ve bağlamdan hareketle, dili kullanan kişilere hazır birimler sunularak dilsel üretim ve anlamlandırma süreçlerinin kolaylaştırılması ve hızlandırılmasıdır (Wray, 2002, 16-17 Akt. Gökdayı, 2008, 96).

Atasözleri başlıca kalıplaşmış dil birimlerindedir. Atasözleri bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözlerdir (Aksan, 1996, 33). Belli bir kalıp içinde, belli sözcüklerle söylenmiş olan donmuş bir biçimdir. Sözcükler değiştirilip yerlerine başka sözcükler kullanılamayacağı gibi sözdiziminin biçimi de bozulamaz (Aksoy, 2015, 15). Örneğin “Üzüm üzüme baka baka kararır.” atasözündeki kelimelerin yerleri değiştirilemez veya *kararmak* kelimesi yerine *siyahlaşmak* kelimesi kullanılamaz. Atasözleri, geniş halk kitlelerinin uzun deneme ve gözlemler sonucunda edindikleri kanılara dayanan, bir ulusun değer yargılarını yeni nesillere aktaran, söyleyeni bilinmeyen, kamuca benimsenmiş, kalıplaşmış sözlerdir (Adalı, 2009).

Deyimler de atasözleri gibi kalıplaşmış dil birimlerindedir. Bir dilin söz varlığının önemli bir kısmını oluşturan deyimler, kullanıldığı dilin birçok özelliğini ortaya koymasının yanında ana dili olarak o dili kullananlar ve o dili öğrenenlerin bilmesi gereken sözlerdir ve bir dilin sözcük, dil bilgisi gibi diğer parçaları düzgün bir şekilde kavranmış olsa bile deyimler olmaksızın dil öğrenme ve bir dile egemen olma çabası yetersiz kalır (Aksan, 2015, 82). Deyimler bir kavramı, bir durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da

tümce (Aksoy, 1984, 49), en az iki sözcükten oluşan, konuşmada ve yazıda anlatım gücünü artıran, sözcükleri anlam değişmesine uğrayıp, yeni bir anlam kazanan kalıplaşmış söz öbekleridir (Çotuksöken, 2004). Deyimler sözcük dağarcığımızdaki hazır gereçlerdir. Böylece konuşmada da, konuşanın kendini iyi dinletme, duygu ve düşüncelerini en kısa ve çarpıcı yoldan aktarma olanağına hizmet ederler. Bir dil kullanıcısı kavram arayışı içinde bulunduğu ve iletmek istediğini bu yüzden doğrudan ilemediğinde / iletemediğinde de bu tür benzetmeli anlatımlardan yararlanır (Yüceol Özezen, 2001, 874).

Diğer bir kalıplaşmış dil birimi olan *kalıp sözler* ise araştırmacılar tarafından çeşitli adlarla ve farklı ölçütlere dayanılarak tanımlanmış, *ilişki sözleri* ve *kültür birim* olarak da adlandırılmıştır (Gökdayı, 2008, 90). Kalıp söz yerine kullanılan kültür birim, dilin kültürelliğinin belirginleştiği adlandırmalardan biridir (Kula, 1996, 46). İlişki sözleri terimini tercih eden Aksan'a (1996, 35) göre bu sözler, bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan birtakım sözlerdir. Örneğin sabah tanıdık biriyle karşılaştığımızda “günaydın”, birinden hediye aldığımızda “teşekkür ederim”, hastalandığımızda “geçmiş olsun”, yeni bir şey aldığımızda “hayırlı olsun” gibi çok bildik, sıradan görünen bu alışılmış kalıp sözleri söylemek ve duymak bizi rahatsız etmezken duyamamak birçoğumuzu mutsuz edebilir. Hatta kırgınlığımızı karşıımızdaki insana hissettirmek için onun beklediği bu sözleri dile getirmeyerek olumsuz mesaj vererek iletişimi sağlamış oluruz (Dilek, 2007, 40-41). Türkçe öğrenen bireylerin toplumda iletişim yeteneğini kazanmalarını sağlamak ve iletişimin önündeki kültürel engelleri kaldırmak, açık ve anlaşılabilir olmalarını ve mesajı etkili iletmelerini sağlamak için kalıp sözler öğretilmelidir. Gramer ve dil yapısına ne kadar hâkim olsalar da hedef toplumun kültürü hakkında bilgi sahibi olmayan bireyler, sağlıklı iletişim kuramayacaklardır (Kara ve Memiş, 2015). Avrupa Konseyi, dilin kültürel kullanımı olarak adlandırdığı bu birimleri yabancı dil öğreniminde *eşik* olarak kabul etmektedir (Aksan, 2006, 34).

İkilemeler de kalıplaşmış dil birimlerinden biri olarak dilin anlatım olanaklarının genişlemesi, güçlü, akıcı, şiirsel ve kıvrak bir anlatımın sağlanabilmesi bakımından çok önemli bir yere sahiptir (Akyalçın, 2007, 1). Hatiboğlu'na (1981, 9) göre ikilemeler; anlatım gücünü arttırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır. Türkçeye olağanüstü bir anlatım gücü ve zenginliği katan, ana dilimizin biçim, sözdizimi, sözcükbilim ve anlambilim bakımından önemli bir özelliğini oluşturan öğeler ikilemelerdir (Aksan, 2006, 81). Türkçenin her döneminde var olan ve dilimizin söz varlığı içerisinde kendine yer bulan

ikilemeler, Türkçenin zengin bir anlatım özelliğidir (Yavuz ve Telli, 2013). “Sabahleyin çok erken kapıma geldi.” ya da “Sabahleyin erkenden kapıma geldi.” yerine “Sabah sabah kapıma geldi.” cümlesinin çok daha çarpıcı bir anlatım sağladığını bu örnekler ortaya koymaktadır (Yücel, 2016).

Atasözleri, deyimler, kalıp sözler ve ikilemelerden oluşan kalıplaşmış dil birimleri yazılı ve sözlü anlatıma sağladıkları katkılar ile hem ana dili öğretiminde hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptirler. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hedef dilde iletişimi kolaylaştıran ve hızlandıran bu birimleri kullanmaları iletişim engellerini ortadan kaldırarak daha güçlü ve etkileyici bir anlatıma sahip olabilmelerini, hedef dile hâkim olabilmelerini, az sözcükle çok şey anlatabilmelerini sağlamaya yardımcı olacaktır. Bununla birlikte kalıplaşmış dil birimleri Türkiye Türkçesinin ve Türk kültürünün zenginliğinin hissedilmesine katkı sağlayacaktır.

Avrupa’da yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler belirleyip eğitim-öğretimi standart hâle getirdikten sonra buna dayalı olarak bir araç geliştirmeyi planlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı”nı oluşturmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yalnızca temel dil becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmamış, öğrenilen dilin ait olduğu toplumun kültürünün de öğrenilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Kültürün en önemli taşıyıcısının dil olduğu düşüncesinden hareketle günlük hayatta sıklıkla kullanılan, kalıp hâline gelmiş sözlü ve yazılı dilsel yapıların, sosyokültürel bilgiye ulaşmada önemli araçlar olduğu söylenebilir (Koç, 2015, 4-5). Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dilin kültürle ilişkisi bağlamında, dil öğrencilerinden hedef dilin kültürel ögesi olan bu birimleri öğrenmeleri beklenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve Türkiye’de ikamet eden Suriyelilerin öğrenim hayatlarını sürdürebilmeleri veya sosyal hayata etkili bir şekilde dâhil olabilmeleri için Türkçenin sözvarlığına hâkim olmaları gerekmektedir.

Kalıplaşmış dil birimlerine yönelik araştırmalar incelendiğinde bu birimlerin dil öğretiminde kullanımına yönelik çeşitli çalışmalara rastlanmıştır (Baş, 2002; Bağcı, 2010; Erol, 2007; Şahbaz, 2012; Şalvarlı, 2010; Tepeli ve Arıcı, 2012). Ancak bu çalışmaların ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirildiği ve birçok kalıplaşmış dil biriminin ele alınmadığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise kalıplaşmış dil birimlerinden kalıp sözlerin kullanımı üzerinde durulduğu (Kara ve Memiş, 2015; Koç, 2015), bazı çalışmaların ise (Demir, 2016; Çaydaş, 2016) kalıp sözlerin ders kitaplarındaki kullanımı bağlamında gerçekleştirildiği saptanmıştır.

Söz konusu edilen önem ve gerekçelerden yola çıkarak yapılan araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazdıkları masalların kalıplaşmış dil birimleri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Suriyeli öğrenciler yazdıkları masalarda kalıplaşmış dil birimlerinden hangilerine yer vermişlerdir?
- Suriyeli öğrenciler yazdıkları masalarda kullandıkları kalıplaşmış dil birimlerini anlamına uygun bir şekilde kullanmışlar mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel olarak desenlenmiş, doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 187). Suriyeli öğrencilerin yarım bırakılmış bir masaldan yola çıkarak yazdıkları masallar araştırma kapsamında analiz edilen dokümanlardır.

Çalışma Grubu

2017-2018 akademik yılında, Suriyeliler için “İleri Düzey Türkçe Eğitimi” projesi (Türkçe Eğitimi Şehir Merkezleri Projesi) kapsamında Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretilmektedir. Bu bağlamda araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, çalışma grubundaki öğrencilerin proje kapsamında öğrenim görmeleri ve yazma becerilerini ortaya koyabilecekleri bir dil düzeyinde olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerden gönüllülük esasına göre seçilen, araştırma kapsamında masal yazmayı kabul eden ve B2 düzeyinde olan 59 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler incelendiğinde 33’ünün kadın, 26’sının erkek olduğu, yaşlarının 17 ile 25 arasında değiştiği, çoğunluğun ise 20 yaşında olduğu saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders ve çalışma kitapları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Kitaplarda dil düzeylerine göre yer verilen metin türleri ve öğretilmesi amaçlanan kalıplaşmış dil birimleri incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapan bir Türkçe okutmanıya da görüşmeler yapılmış,

masal türünün ayırt edici ve üslup özellikleri dikkate alınarak öğrencilere masal yazdırmaya karar verilmiştir.

Bu çalışma kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilere masal türünde metin tamamlatılmasının nedenlerinden biri, söz konusu çalışma grubunun tamamlamış olduğu ders ve çalışma kitaplarında bu türe dair örneklerin bulunmasıdır. Diğer bir neden ise kalıplaşmış dil birimleri olan deyimler, atasözleri, ikilemeler ve kalıp ifadelerin bir anonim halk edebiyatı ürünü olan masal türüyle uyumlu oluşudur. Masalarda kısalık ve yoğunluk ön plandadır, bu hızlı, kısa ve yoğun anlatıma bağlı olarak belirsiz geçmiş zaman, şimdiki zaman veya geniş zaman gibi basit zaman kalıpları kullanılır (Aça, Ekici ve Yılmaz, 2010, 147). Masallar, öğüt verici anlatılardır ve tıpkı bu çalışmanın konusu olan kalıplaşmış dil birimleri gibi milletlerin kültürel yapısının bir yansımasıdır. Bu özellikleri nedeniyle de kalıplaşmış dil birimlerini barındırmaları bakımından oldukça zengin anlatı türleridir. Bu nedenle yarım bırakılmış bir Keloğlan masalı verilerek öğrencilerden bu masalı tamamlamaları istenmiştir. Bir masal tamamlama formu hazırlanmış ve formda verilen yönergede öğrencilerden bildikleri kalıplaşmış dil birimlerine anlamlarına uygun olarak yer vermeleri ve 250-300 sözcükten oluşan bir masal kurgulamaları istenmiştir. Birkaç kalıplaşmış dil birimi cümle içinde kullanılarak örnekler sunulmuştur. Söz konusu örnekler A2 ve B1 düzeyindeki ders kitaplarının ünite sonlarında bulunan kalıp ifadelerden seçilmiştir. Masal tamamlama formunun dil açısından geçerliliğini tespit etmek için formlar tüm sınıflara dağıtılmadan önce 15 Suriyeli öğrenciye okutularak yönergenin anlaşılabilirliği incelenmiş, alınan geri bildirimlerde yanlış anlaşılın veya anlaşılmayan bir ifadenin olmadığına kanaat getirilmiştir. Öğrencilere masal yazabilmeleri için 60 dakika süre verilmiş, masallar derslere giren öğretim elemanları tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Öğrencilerin yazdıkları masallar iki araştırmacı tarafından da okunarak içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle her bir masala numara verilmiş, öğrenci sayısını ifade edecek biçimde Ö1,Ö2,Ö3..... şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda masalarda atasözleri, deyimler, kalıp sözler ve ikilemelerden hangilerine yer verildiği ve her bir dil biriminin kaç farklı kullanımının bulunduğu saptanmıştır. Aynı zamanda masallar kullanılan söz konusu kalıplaşmış dil birimlerinin anlamına uygun olarak kullanılıp kullanılmadığı açısından da değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazdıkları masallarda tespit edilen kalıplaşmış dil birimleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin yazdıkları masallardaki kalıplaşmış dil birimleri

Kalıplaşmış Dil Birimleri	Tespit Edilen Kalıplaşmış Dil Birimi Örnekleri			f
Deyimler	acı çekmek	dört gözle beklemek	kârlı çıkmak	37
	alçak gönüllü olmak	eli boş gitmek	kendini dışarı atmak	
	Ali Cengiz oyunu oynamak başının etini yemek	elinden geleni yapmak	peşinden koşmak	
	bir çuval inciri berbat etmek	fazla gelmek	şifayı kapmak	
	burnunu sokmak	gözden çıkarmak	tadını çıkarmak	
	can atmak	hafife almak	umut kaybetmek	
	can(ını) sıkmak	hatır sormak	uygun görmek	
	ceza çekmek	hava atmak	üstesinden gelmek	
	dalga geçmek	havalara uçmak	üstünlük kurmak	
	dert yanmak	hoş karşılamak	üstünlük kurmak	
	dizini dövme	iç çekmek	kurmak	
		istekte bulunmak	yol açmak	
		kalbini fethetmek	yola koyulmak	
			yüz vermek	
Kalıp sözler	Afiyet olsun.	Geçmiş olsun.	Hoşça kal.	20
	Allah yolunu açık etsin.	Güle güle	İyi günler	
	Allah’a emanet	Günaydın	Kolay gelsin.	
	Aşk olsun.	Hayırlı olsun.	Sağol	
	Buyrun	Helal olsun.	Selamun Aleyküm	
	Çok yaşa(yın).	Hoş geldin.	Teşekkür ederim.	
	Elinize sağlık.	Hoşbulduk.		
İkilemeler	koşa koşa	ağır ağır	yavaş yavaş	6

	ağlaya ağlaya	sık sık	pırl pırl	
Atasözleri	Akıl yaşta değil baştadır.	Akıl akıldan üstündür.	Allah'tan ümit kesilmez.	3
	Toplam			66

Tablo 1’de görüldüğü üzere Suriyeli öğrencilerin yazdıkları masallarda en çok kullandıkları kalıplaşmış dil biriminin deyimler (37) olduğu, bunu kalıp sözlerin (20) izlediği saptanmıştır. Diğer kalıplaşmış dil birimlerinden ikilemeler altı, atasözleri ise yalnızca üç kez kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları deyimlerin çoğunun masallarda birleşik eylem biçiminde kullanıldığı; kalıp sözlerin selamlaşma, vedalaşma, temenni gibi günlük dil kullanımına dair birimler oldukları; ikilemelerde aynı sözcüğün tekrarıyla kurulan yapıları kullandıkları görülmektedir. Kalıplaşmış dil birimleri içinde en az kullanılan atasözleridir. Farklı yapı ve anlam özellikleriyle kurulabilen, yargı bildiren ve öğüt veren cümle düzeyindeki bu birimler, mecazlı kullanımın ötesinde dilin ve onu kullanan bireylerin yaşayışının, tecrübelerinin yani kültürün bir yansımasıdır. Yabancı dil öğreniminde gelişimi en zor olan dil birimlerinden atasözleri, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin masallarında da diğer kalıplaşmış dil birimlerine nazaran kullanımı zayıf olan bir dil ögesidir.

Tablo 2. Kalıplaşmış dil birimlerinden deyimlerin doğru / yanlış kullanımları

Kalıplaşmış Dil Birimleri	Doğru Kullanımlar	Yanlış Kullanımlar
Deyimler	<p>acı çekmek, alçakgönüllü olmak,</p> <p>Ali Cengiz oyunu oynamak, başının etini yemek, bir çuval inciri berbat etmek, burnunu sokmak, can atmak, can(ını) sıkamak, ceza çekmek, dalga geçmek, dizini dövmek, dört gözle beklemek, eli boş gitmek, elinden geleni yapmak, fazla gelmek, hafife almak, hatır sormak, hava atmak, havalara uçmak, hoş karşılamak, iç</p>	<p>alçakgönüllü olmak, başının etini yemek, can atmak, dert yanmak, dizini dövmek, gözden çıkarmak, hafife almak, hatır sormak, hoş karşılamak, iç çekmek, kalbini fethetmek, peşinden koşmak, şifayı kapmak, yol açmak</p>

**çekmek, istekte bulunmak,
kalbini fethetmek, kârlı çıkmak,
kendini dışarı atmak, tadını
çıkarmak, umut kaybetmek,
uygun görmek, üstesinden
gelmek, üstünlük kurmak, yol
açmak, yola koyulmak, yüz
vermek**

Tablo 2’de yer aldığı üzere elde edilen bulgular incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin yazdıkları masalarda en çok kullandıkları kalıplaşmış dil biriminin deyimler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 37 farklı deyim yer verdikleri ve deyimleri çoğunlukla doğru şekilde kullandıkları saptanmıştır. Bununla birlikte diğer kalıplaşmış dil birimlerinin kullanımıyla kıyaslandığında en fazla yanlış deyimlerin anlamına uygun ve doğru şekilde kullanımında yapıldığı görülmüştür.

Öğrencilerin yazdıkları masalarda tespit edilen anlamına uygun kullanılmış deyimlerden bazıları şunlardır:

Keloğlan günler boyunca abilerinin başının etini yemiş ve onu yarışmaya götürmeleri için istekte bulunmuş. [...] Esas sınav bu değilmiş esas sınav prensesin kalbini fethetmekmiş. (Ö8)

keloğlan atına binmiş ve yoldayken bir çiçekçi görmüş ve eli boş gitmemek için çiçekçideki en güzel çiçeklerini koleksiyon yapar mısın?” demiş. [...] ağabeylerin yaptıklarının cezasını çekecekler [...] onların amacı bana acı çektirmek değil. (Ö10)

Keloğlan: beni neden bu kadar hafife alıyorsunuz? Sonuçta ben sizin gibi bir adamım. (Ö30)

Öğrenci masallarında birbirinden farklı 14 deyim kullanımında hatalar tespit edilmiştir: *alçak gönüllü olmak* (Ö8, Ö57), *başının etini yemek* (Ö8), *can atmak* (Ö10, Ö39, Ö45), *dert yanmak* (Ö7, Ö10, Ö47, Ö57), *dizini dövme* (Ö10, Ö47), *gözden çıkarmak* (Ö42, Ö51), *hafife almak* (Ö31), *hatır sormak* (Ö12), *hoş karşılamak* (Ö31, Ö34, Ö37, Ö41), *iç çekmek* (Ö10, Ö15, Ö46, Ö51), *kalbini fethetmek* (Ö48), *peşinden koşmak* (Ö8, Ö53), *şifayı kapmak* (Ö10, Ö23, Ö46), *yol açmak* (Ö7, Ö9, Ö12, Ö15, Ö24, Ö29, Ö34, Ö41, Ö50). Bunlardan *şifayı kapmak, dert yanmak, peşinden koşmak, gözden çıkarmak* deyimlerinin doğru kullanımlarının olmadığı, yalnızca yanlış kullanımlarının bulunduğu tespit edilmiştir.

O zamanda Keloğlan hazırlanıyormuş ve şansını deneme karar vermiş, saraya doğru yola açmış. (Ö9)

keloğlan dağların içinde kaybolmuş. keloğlan deritten yanmaya başlamış. “Ben ne yapacağım, buradan nasıl çıkacağım” demiş. [...] Ağabeylerinden çok kırıldına rağmen tüm acılarını içine çekti. (Ö10)

Bu adam alçakgönüllü bir adamış Keloğlan'ı gördüğünde onu hoş karşılamış. (Ö31)

Hakim onu iyi anlamış ve onun yolunu açtırmak istemiş. (Ö34)

Keloğlan alaylarını dinlememiş ve kendine “prezensele evlenmek” için canını atacağım” demiş. (Ö39)

İçerdiği mecazlı anlatımla; benzetme, kinaye gibi çeşitli sanatlı anlatımları barındırması ve bağlamda dil dışı dünyaya dair taşlama, övgü, beğeni gibi çağrışımları içermesi bakımından deyimler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki en zor dil öğelerinden biridir (Barın, 2004, 22-26). Bu bağlamda bir süredir Adana’da yaşasalar da Suriyeli öğrencilerin deyimleri tamamen anlamaları ve doğru bir biçimde kullanmaları zaman alacaktır.

İmgesel olması, anlamlarının düz anlamlarından uzak, mecazi özellikler taşıması nedeniyle deyimler, yabancı dil öğreniminde hedef dili konuşanlarla iletişim kurmada ve yabancı dil öğretiminde sorunlar yaratan dil öğeleri olarak tanımlanmıştır. Bilişsel dilbilimcilerin “İmge dil, doğal ve tüm dillerde ortak bir olgudur.” şeklindeki görüşünden yola çıkarak ikinci dil öğretiminde mecaz ve deyimler gibi imge dil öğelerine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir (Ponterotto, 1994 Akt. Özdemir, 2013). Ancak yabancı dilde deyim öğretiminin sözcük öğretimine bağlı olarak geliştiği, yabancı dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında ise sözcük öğreniminin ve öğretiminin yeterince önemsenmeyen, sürekli ihmal edilen bir alan olduğu görülmektedir (Coady, Huckin, 1997 Akt. Özdemir, 2013).

Dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce, içerik olan anlamı, dil içi bağlantıların yanı sıra bağlam da ortaya çıkarmaktadır (Vardar, 2002, 18). Örneğin Suriyeli öğrencilerin yazdıkları masallardan birinde *Keloğlan içini çekerek herkesin önünden geçip kaslı çıkmış (Ö51)* cümlesinde *içini çekmek* gerçek anlamıyla ve beklendik durumun dışında kullanılmışken, aynı ifade, *Ağacın altına oturmuş ve derin bir iç çekmiş. (Ö29)* cümlesinde deyimleşmiş bir yapıdır ve gerçek anlamının dışında kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencisinin deyimlerin kendisini oluşturan sözcüklerin ötesinde bir anlamla mecazi ve bağlama dayalı kullanıldığını kavraması ve bunu doğru bir biçimde kullanması, dili konuşan toplumun ve kültürünün içinde yaşadıkça olgunlaşacak bir durumdur.

Eylem görünümlü deyimler ya da deyimleşmiş birleşik eylemler, kendisini oluşturan birimlerden en az birinin gerçek anlamı dışında kullanıldığı yapılardır. Yabancı dil öğreniminde deyimleri oluşturan sözcüklerin hedef dil dışında, dil öğrencisinin ana dilinde de kullanılıyor olması deyimlerin mecazlı anlatımının öğrenilmesini zorlaştırabilmektedir. Zira bu çalışma kapsamında, ana dili Arapça olan dil öğrencilerinin bazı deyimleri sözcüklerin Arapça anlamlarını düşünerek kullandıkları saptanmıştır. Örneğin, *kalbini fethetmek* deyiminin *kalbini açmak*, *içini dökmek*, *içinden geçenleri söylemek* anlamında kullanıldığı görülmektedir. Bu deyimdeki *fetih* sözcüğü Arapça aslına uygun bir biçimde *açmak* anlamında kullanılmıştır (Baalbaki, 1995, 814):

Keloğlan: Bu köyde herkes dalga geçiyor ama ben prensesle evlenmek istiyorum.

Yani Keloğlan kalbini cadiya fethetmiş. (Ö18)

.....onunla sohbet etmeye başlamış ... keloğlan kalbini ona fethetmiş... (Ö45)

Yabancı dil öğreniminde hedef dil kadar kişinin ana dilinin de önemli bir belirleyici olduğu muhakkaktır. Özellikle yüzyıllarca iç içe yaşamış dillerin öğreniminde sadece sözcüklerin ve onların gerçek anlamlarının değil mecazların, kalıp sözlerin ve deyimlerin de benzerlikler arz etmesi beklendik bir durumdur. Bu durum çağdaş dillerde olduğu gibi Türk dilinin tarihî lehçelerinde ve ediplerinde de görülebilmektedir. Abik (2004), Farsçayı edebî dil olarak örnek alan Nevâyî'nin Târîh-i Enbiyâ ve Hükemâ, Târîh-i Mülûk-i 'Acem ve Münşe'ât adlı eserlerindeki eylem görünümlü deyimleri Farsça benzer kullanımlarıyla karşılaştırmış, altmış bir deyimden Farsça ile benzer / ortak olduğunu saptamıştır.

Öğrenci metinlerinde deyimlerle ilgili bir diğer hatalı kullanım, deymi oluşturan sözcüğün gerçek anlamının esas alınmasından kaynaklanmaktadır. *Prensese keloğlana ... şifayı kaptuktan sonra benim hocam olacaksın" demiş. (Ö10)* cümlesinde *hastalanmak* veya *hastalığı artmak* anlamındaki *şifayı kapmak* deyiminde *şifa* sözcüğü gerçek anlamıyla kullanılarak *derman bulmak*, *iyileşmek* anlamı verilmeye çalışılmıştır. *Güvenlikler o olay görünce elindeki soparlarla onun dizini dövmüşler keloğlan olayı anlatmaya çalışmış. (Ö10)* örneğinde de benzer biçimde deymi oluşturan sözcüklerin gerçek anlamlarıyla kullanıldıkları görülmektedir. Sözcüklerin gerçek anlamıyla kullanıldığı diğer bir deyim kullanımı da şöyledir: *Bir gün ağabeylerinden biri keloğlan'ı gördü ve hemen koşmaya başladı ama keloğlan atı iyice bildiği için güzelce uzaklaştı o halde onu gözden çıkarmış oldu. [...] Keloğlan içini çekerek herkesin önünden geçip kaslı çıkmış. (Ö51)*

Bunlar dışında metin bağlamına uygun kullanılmaması, yanlış çatı ekiyle, iyelik ekiyle kullanılması gibi nedenlerle deyimlerde hatalar yapıldığı saptanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları masalarda tespit edilen hatalı deyim kullanımlarından bazıları şöyledir:

Yaşlı insan yemek bittikten sonra keloğlan'a "Elinize sağlık" demiş, "Afiyet olsun" keloğlan ona demiş ve onunla çok alçakgönüllü olmuş. [...] Ona hatır sormuş ve başının etini yemiş, yaşlı ve keloğlan birlikte dert yanmış. (Ö7)

keloğlan bu yarışmada kazanamadı ama prenses keloğlanı gözünden çıkaramadı tam aksine gençleri gözden çıkarttı. (Ö42)

Alçakgönüllü kahramanımız duyduğu haberin peşinden koşmaya karar vermiş. [...] Bana söylediğin laf seni gözünden çıkarttı, demiş. (Ö52)

Öğrencilerin yazdıkları masalarda tespit edilen anlamına uygun kullanılmış deyimlerden diğer örnekler şunlardır:

Yaşlı kadın ... hatır sormuş, nereden geliyorsun evladım? (Ö9)

Orada birçok emirler ve güçlü gençler varmış Keloğlan onlara bakarak iç çekermiş. Herkes kâli çıkıp prensesle evlenmeye can atarmış. [...] Onun içindeki sevgiyi hissetmiş ve onu uygun görmüş. [...] (Ö11)

Bu durum Keloğlan'ın canını sıkıyormuş. [...] Keloğlan bu sözleriyle prensesin kalbini fethetmiş. (Ö13)

Buraya senin için geldim kaç gündür hatırımı sormuyorsun. [...] Keloğlan'ın her seferinde nasıl iç çektiğini görünce ona "Bana derdini anlatana kadar ben buradan gitmem" demiş. [...] "O bana bir yol açmak için neden olabilir" diye düşünmüş. (Ö15)

Bu köyde herkes dalga geçiyor ama ben prensesle evlenmek istiyorum. [...] Ama o cadı bana Ali Cengiz oyunu oynadı demiş. (Ö18)

keloğlan kardeşlerine kızmaktansa hoş karşılamaya karar verdi. (Ö20)

Keloğlan saraya gitmek için yola koyulmuş. [...] ağacın altına oturmuş ve derin bir iç çekmiş. [...] eğer prensesin kalbini fethetmek konusunda can atıyorsan... (Ö29)

Onlarla gitmekte çok ısrar ederek ağabeylerinin başının etini yemişti. [...] "Kralımız kızı için seni uygun bir koca olarak görebilir mi acaba" diye gülerek dalga geçmişler. [...] bu olayların üstesinden gelerek... (Ö31)

dizlerini dövmüşler çünkü oğlana yüz vererek kızı vermelerine yol açmış. (Ö39)

prenses umut kaybetmek üzere... (Ö41)

bu duruma çok sevinmiş havalara uçtu... (Ö42)

O yaşlı adam teşvik edip yolunu açmış. (Ö50)

onun katılmaması için ellerinden geleni yapmış ama... (Ö51)

Tablo 3. Kalıplaşmış dil birimlerinden kalıp sözlerin doğru / yanlış kullanımları

Kalıplaşmış Dil Birimleri	Doğru Kullanımlar	Yanlış Kullanımlar
Kalıp sözler	afiyet olsun, Allah yolunu açık etsin , Allah'a emanet, aşk olsun , buyrun, çok yaşa(yın) , elinize sağlık, geçmiş olsun , güle güle, günaydın , hayırlı olsun, helal olsun , hoş geldin, hoşbulduk , hoşça kal, iyi günler , kolay gelsin, sağol , selamunaleyküm, teşekkür ederim	afiyet olsun elin(iz)e sağlık

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenciler yazdıkları masalarda 20 farklı kalıp söz kullanmışlardır. Bu kalıp sözlerin büyük çoğunluğunu anlamına uygun olarak kullandıkları, sadece iki kalıp sözün kullanımında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları masalarda daha çok selamlaşma, vedalaşma, dilek/temenni gibi günlük hayatta sıklıkla kullanılan kalıp sözlere yer verdikleri saptanmış; farklı bağlamlarda, farklı zamanlarda kullanılması gereken kalıp sözleri etkin bir şekilde kullanamadıkları, bu açıdan yazılan masaların kalıp sözlerin kullanımına ilişkin zengin bir görünüm arz etmediği görülmüştür. Kara ve Memiş (2015) de Türk soylu olan ve olmayan öğrencilerin kalıp sözleri kullanma yeterliliklerini inceledikleri araştırmalarında benzer şekilde “afiyet olsun, çabucak iyileş, çok yaşa, ellerine sağlık, geçmiş olsun, iyi uykular, iyi yolculuklar, kolay gelsin, sen de gör, tatlı rüyalar” kalıp sözlerinin öğrenilme oranının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Koç (2015) tarafından yapılan araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Herseklilerin kalıp sözleri kullanma yeterlilikleri incelenmiş, öğrencilerin çoğunun dil öğreniminin temel düzeylerine ait “Ne haber?”, “Teşekkür ederim.”, “Hoşça kal” gibi kalıp sözlere hâkim oldukları, kalıp sözcük dağarcıklarının belli bir sınır içinde kaldığı ve çok çeşitli ifadeler kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Kalıp sözler, toplumdaki bireyler arası iletişimde âdet olan kimi kullanımlardır ve bunlar, sokakta karşılaşmaktan bir iş yerine ya da bir

sınıfa girişte, yemek masasına oturup kalkmaktan bir hasta ziyaretindeki temenni sözlerine kadar çok geniş bir kullanım alanına sahiptirler. Ayrıca kalıp sözler, hedef dilin kullanıcılarının hayatına dair doğrudan izleri içeren kültürel öğelerdir ve dil öğreniminde eşik niteliği taşımaktadır. Bu sözler, ancak ilgili kültürü tanımak ve yaşayışa hâkim olmakla doğru kullanılabilen birimlerdir (Aksan, 2006, 34).

Öğrencilerin yazdıkları metinlerde doğru kullanımı tespit edilen kalıp sözler şunlardır:

Yaşlı insan yemek bittikten sonra keloğlan'a "Elinize sağlık" demiş, "Afiyet olsun" keloğlan ona demiş... (Ö7)

Dediki "Ağabey afiyet olsun" keloğlan "Sağ ol, çok yaşa, elinize sağlık çok güzel yemek yapmışsınız" demiş. (Ö10)

Ağabeyleri çok kızmışler ama ona "Hayırlı olsun" demişler. (Ö11)

sen sevdin kız için yarış allah yolunu açık etsin. (Ö29)

Adam: Oo Keloğlan sağ ol oğlum, hoş geldin. (Ö31)

Keloğlan: Hoşbulduk amcam.

Adam: Buyrun keloğlan...

Yaşlı ve beyaz saçlı bir adam gelmiş, "Kolay gelsin" diye selam etmiş. (Ö39)

demişki: hoş geldiniz gençler (Ö42)

Masallar incelendiğinde birbirinden farklı 2 kalıp sözün kullanımında hata saptanmıştır: Afiyet olsun (Ö33), elin(iz)e sağlık (Ö41, Ö51). Kalıp sözler, iletişimde toplumsal bir gereksinim ve ifade pratiği olarak kullanılagelen birimlerdir ve olağan yerleri dışında kullanımları çoğu zaman hata olarak algılanmaktadır. Öğrenci metinlerinde tespit edilen *afiyet olsun* hatalı kullanımı, şifa kaynağı olması için verilen bir ilacın ardından söylenmiştir. Metindeki hata *şifa olsun / versin, geçmiş olsun* vb. kalıp sözler yerine, yeme içmeye dair *afiyet olsun* kalıp sözünün kullanımından kaynaklanmaktadır:

...keloğlan gelince ilaç prensese vermiş keloğlan ona afiyet olsun ... demiş (Ö33)

Ölçünlü dili esas alan bir dil kullanıcısının dil hakkındaki soyut bilgileri, teorik dilbilimi için birincil malzemedir ve bunların iletişimde yer alıp almadığı, dilde nelerin güncel olduğu ön plana çıkarılmaz. Dildeki beklendiklerin ötesinde, iletişim aracı olarak dil kullanımları ve değişkenleriyle ise sosyolengüistik ve diyalektoloji ilgilenir (Milroy,

1992, 3 Akt. Demir, 2010, 95). Söz konusu değişimlerden biri olan sosyal varyasyonda *meslek, yaş, sosyal statü, cinsiyet, bağlam, teknik nedenler, dil ilişkisi, dil politikası* gibi sebeplerle dil kullanımında değişkenlikler görölmektedir (Demir, 2010). Söz varlığında kitle iletişim araçları ve sosyal medya gibi hızla yayılıp genel kullanım özelliği ya da belirli bir döneme has yaygın kullanım özelliği kazanması dilde olağan bir gelişmedir. Öğrenci metinlerindeki iki örnekte, ölçünlü dil kullanımında yeme içmeye dair olan *elin(iz)e sağlık* kalıp sözünün beklendik durumun dışında kullanıldığı saptanmıştır. Bu kullanım, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyin öğretim kurumu dışında, sosyal çevresinde ya da internet, televizyon vb. iletişim araçlarında sıklıkla karşılaşabileceği bir kullanımla örtüşmektedir. Ölçünlü dildeki *elinize sağlık* kalıbının yanı sıra bunun benzeri varyasyonların farklı iletişim ortamlarından kullanımı görölmektedir: emeğinize sağlık, klavyene sağlık vb.

Ona çiçekleri verdi prenses çok sevindi ve “ellerine sağlık” dedi. (Ö41)

Prensес yarışmacılara “Elinize sağlık” ve Keloğlan’a “Hayırlı olsun” dedikten sonra.. (Ö51)

Tablo 4. Kalıplaşmış dil birimlerinden ikilemelerin doğru / yanlış kullanımları

Kalıplaşmış Dil Birimleri	Doğru Kullanımlar	Yanlış Kullanımlar
İkilemeler	ağır ağır	
	ağlaya ağlaya	
	koşa koşa	
	pırıl pırıl	-
	sık sık	
	yavaş yavaş	

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerin yazdıkları metinlerde 6 farklı ikileme tespit edilmiştir. Bu ikileme örnekleri, aynı sözcüğün tekrarıyla kurulmuş öbeklerdir. Aşağıda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin yazdıkları masallarda tespit edilen ikileme örneklerinden bazıları yer almaktadır:

keloğlan atına binmiş hava pırıl pırıl... (Ö30)

Keloğlan adamın arkasında koşa koşa gitmiş. (Ö31)

Keloğlan ağlaya ağlaya anlatmış. (Ö34)

Öğrenci metinlerinde tespit edilen ikileme örnekleri, aynı sözcüğün tekrarıyla kurulmuş öbeklerdir. Daha fazla söz varlığına ya da başka bir ikileme üretme şekline ihtiyaç duymadan türetilen bu öbekler *sıra mıra, masa falan, aşağı yukarı, şapır şupur* vb. örneklerle kıyaslandığında daha kolay türetilmekte ve pekiştirme ilgisini sağlamaktadır. Ayrıca bu şekilde aynı iki sözcüğün tekrar edilmesiyle kurulan ikileme örnekleri, dil öğrencisi için hata riskini de azalttığı için tercih edilmiş olabilir.

Türkçe, bütün tarihî ve çağdaş kollarında, farklı yapı ve anlam özellikleriyle ikilemeleri barındırma bakımından zengin bir dildir. Türkçede ikilemelerin kullanımında; pekiştirme, abartma, çoğaltma vb. özellikleriyle anlam birincil neden olarak görülmektedir. İkilemeli bir anlatım, ses uygunluğuna, ses benzerliğine dayandığı için Türkiye Türkçesine bir anlam gücü, anlatım zenginliği ile birlikte bir ahenk de sağlar (Hatipoğlu, 1981, 62).

Belirli oluşum yöntemleriyle ve ahenkle anlatımı pekiştiren ikilemeler, aynı sözcüğün tekrarıyla, farklı sözcüklerin kullanımıyla veya ikinci sözcüğün ön sesine /m/ eklenmesiyle oluşturulmaktadır. Bazı ikilemelerin belirli bir eylem için kullanılageldiği de görülmektedir: şapır şapır, horul horul, tıpış tıpış vb. (Çağatay, 1978; Aksan, 2006, 60).

“Deyim ve atasözü gibi söyleyişleri etkili ve akılda kalıcı kılan unsur, az kelimeyle çok şey ifade etmesi, bunu da ahenkli bir söyleyişle gerçekleştirmesidir. Nitekim ikilemeler de bu iki özelliğe sahip bir dil unsuru olarak dil öğretiminde azami derecede istifade edilebilecek bir kolaylıktır” (Bağmancı, 2012, 51). Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Ancak Dilek (2015) tarafından yapılan araştırmada yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında ikilemelerle ilgili yeterli örnek ve alıştırmaların olmadığı, mevcut ikilemelerin mantıksal bir sıralamadan yoksun ve gelişigüzel bir biçimde kitaplarda yer aldığı bundan dolayı Türkçe öğrenenlerde bir ikileme farkındalığı oluşmadığı saptanmıştır.

Tablo 5. Kalıplaşmış dil birimlerinden atasözlerinin doğru / yanlış kullanımları

Kalıplaşmış Dil Birimleri	Doğru Kullanımlar	Yanlış Kullanımlar
	Akıl akıldan üstündür.	
Atasözleri	Akıl yaşta değil baştadır. Allah'tan ümit	-

kesilmez.

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrencilerin yazdıkları masalarda yalnızca üç atasözüne yer verdikleri, bunları da bağlama ve anlamlarına uygun olarak kullandıkları saptanmıştır. Tespit edilen atasözlerinin doğrudan aktarma cümleleri olarak verildiği görülmektedir. Öğrenci masalarında tespit edilen atasözü örnekleri şunlardır:

Keloğlan kendine Allahtan ümit kesilmez dedi. Prensesle konuşmaya gitti. (Ö7)

Ağabeyleri keloğlan’ı istememiş, yarışmaya gelmeyeceksin demişki sen bizim yaşımızda değilsin yaşın küçük. Keloğlan akıl yaşta değil başta söylemiş. (Ö27)

kimse kırkala cevap veremedi... keloğlan doğru cevabı verdi... prenses şaşırdı kimsenin bilmediğini sen nasıl bildin dedi. keloğlan: akıl akıldan üstündür. (Ö35)

Yılmaz Atagül (2015) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyimli öğretmenlerin görüşleri ışığında sık kullanılan atasözleri belirlenmiş, Suriyeli öğrencilerin kullandıkları “Akıl yaşta değil başta.” ve “Allah’tan ümit kesilmez.” atasözlerinin de söz konusu araştırmadaki sıklık tablosunda yer alan ve ilk onda bulunan atasözlerinden olduğu görülmüştür.

Atasözleri, bir milletin değer yargılarını anlatan sözlerdir. Yüzyıllar boyunca kazanılan yaşam deneyimlerini içeren bu sözler, o milletin düşünce, özlem, eleştiri, gözlem ve yargılarını bildirir (Bars, 2008: 213). Toplumun dününde, bugününde ve yarınında geçerli olacak yaşam biçimlerini ve ahlâk kurallarını belirleyerek toplum düzenini işaret eder (Artun, 2004). Toplumun yaşayışını, durum ve olaylara bakışını kuşaklararası kültürel aktarım ögesi olarak yansıtan atasözleri, genellikle sözcüklerinin yeri dahi değiştirilmeden kullanılagelen kalıplaşmış dil birimleridir. Kuruluş biçimi bakımından cümle düzeyindeki kalıp sözlere benzemekle birlikte, sözcük öbeği özelliğinin ötesinde, yapı bakımından farklı cümle türleriyle oluşturulabilen hem yapıca hem de anlamca daha karmaşık görünüm arz eden atasözleri, içerdiği mecazlı anlatım ve gönderimleriyle, bilgece yargı ve öğüt bildiren niteliğiyle kullanılması zor bir dil birimi olabilmektedir. Nitekim Boratav’a (1999) göre atasözleri, bir masal veya hikâye gibi durup dururken, tek başına söylenmez. Söylenmesi için belli bir vesilenin ortaya çıkması gereklidir. Bu bakımdan atasözleri konuşmanın içinde, ondan ayrılmaz bir parçadır.

Atasözlerinin kullanımında ise yabancı dil öğrencisinin gerek hedef dildeki kültürel birikime gerekse dil ögesi olarak atasözlerindeki mecazi anlatıma hâkim olması beklenir. Zira atasözlerinin kullanımında dil öğrencisinin çok daha farklı çağrışımları ve mecazi kullanımları bilmesi gerekir. *Afiyet olsun, Allah yolunuzu açık etsin, hayırlı olsun, elinize sağlık* vb. kalıp sözler kaynak ve alıcı ilişkisiyle sınırlı ve iletişim ortamına göre dil dışı gerçeklikle de örtüşen basit düzeyde çağrışımları işaret etmektedirler. Atasözleri ise iletişim ortamının ötesinde mecazlarla dolu gönderime sahip ifade araçlarıdır. Yapılan araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde her ne kadar yer verilen üç atasözü doğru kullanılmışsa da öğrencilerin yazdıkları masalların atasözü kullanımı sıklığı bakımından zayıf olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Suriyeli öğrencilerin yazdıkları masalarda en çok kullandıkları kalıplaşmış dil biriminin deyimler olduğu, bunu kalıp sözlerin izlediği, ikilemeler ve atasözlerinin ise oldukça az kullanıldığı saptanmıştır. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin yazdıkları masalların kalıplaşmış dil birimlerinden özellikle atasözleri ve ikilemeleri kullanma bakımından zengin bir görünüm arz etmediği söylenebilir. Öğrencilerin 37 farklı deyim yer verdikleri ve deyimleri çoğunlukla doğru şekilde kullandıkları bununla birlikte diğer kalıplaşmış dil birimlerinin kullanımıyla kıyaslandığında en fazla yanlıştın da deyimlerin anlamına uygun şekilde kullanımında yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin yazdıkları masallar kalıp sözler açısından incelendiğinde daha çok selamlaşma, vedalaşma, dilek/temenni gibi günlük hayatta sıklıkla kullanılan kalıp sözlere yer verdikleri saptanmış; farklı bağlamlarda, farklı zamanlarda kullanılması gereken kalıp sözleri etkin bir şekilde kullanamadıkları, yazılan masalların kalıp sözlerin kullanımına ilişkin olarak da zengin bir görünüm arz etmediği görülmüştür. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıplaşmış dil birimlerinin öğretimine yönelik etkinlikler gözden geçirilebilir ve bu birimlerin örnek kullanımlarının yer aldığı ses dosyaları ve videolar hazırlanabilir. Deyimler ve atasözlerinin öğretiminde, bu dil birimlerinin ortaya çıkış hikâyelerinden yararlanılabilir.

Kalıplaşmış dil birimlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına ne düzeyde yansıdığı kapsamlı düzeyde araştırılmalı, ders kiatplarında saptanan eksiklikler göz önünde bulundurularak öğretim materyalleri hazırlanmalı, işlenen temalara uygun olaylar veya durumlar

kurgulanarak kalıplaşmış dil birimlerinin kullanıldığı bağlamlara ve zamanlara örnekler verilmelidir.

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi günlük yaşam içinde kullanarak öğrenebilecekleri gerçeğinden hareketle çeşitli kalıplaşmış dil birimlerini hangi ortamlarda ve durumlarda, ne zaman söyleyebilecekleri öğretilirken gözlem yapmaları sağlanmalı; kalıplaşmış dil birimlerinin öğretimi ders kitaplarıyla ve sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmamalıdır. Zaman zaman günlük hayattaki farklı iletişim ortamlarında söz konusu dil birimlerinin doğal bir şekilde kullanıldığı ortamlara taşınmalıdır.

Yaratıcı yazma, canlandırma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma gibi farklı yöntemlere yer verilerek kalıplaşmış dil birimlerinin yazılı veya sözlü anlatım yoluyla daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yazılı anlatımları dil öğreticileri tarafından mutlaka okunmalı ve geri bildirim verilmelidir. Hataları varsa düzeltilmeli, öğrencilerin hatalar yoluyla da öğrenebileceği göz önünde bulundurularak sınıf ortamında doğru kullanımlar gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abik, A. D. (2004). Nevâyî'nin Üç Eserindeki Deyimlerin Farsça ile Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 211-222.
- Aça, M., Ekici, M. ve Yılmaz A. M. (2010). *Anonim Halk Edebiyatı* (7. bs.). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı* (Ed. M. Özal Oğuz). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Adalı, O. (2009). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözcük Varlığı*, Ankara: Engin Yayınevi
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1984). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I: Atasözleri Sözlüğü, II: Deyimler Sözlüğü*. Ankara Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (2015). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akyalçın, N. (2007). *Türkçe İkillemeler Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artun, E. (2004). *Türk Halk Edebiyatına Giriş*. İstanbul.

- Baalbaki, R. (1995). *Al-Mawrid A Modern Arabic - English Dictionary*. Beirut.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 91-110.
- Bağmancı, E. (2012). Arap Dilinde İkilemeler ve Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 19-30.
- Bars, M. E. (2008). Atasözleri ve Koroğlu Destanı'nda Bazı Kullanımları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(4), 212-223.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 60-68.
- Boratav, P. N. (1999). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Çağatay, S. (1978). Uygurcada Hendiadyoinler. *Türk Lehçeleri Üzerine Denemeler*. 29-66, Ankara.
- Çaydaş, A. (2016). Gazi Üniversitesi Tömer ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Çotuksöken, Y. (2004). *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (1. Baskı). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Demir, M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçede Kalıp Sözlerin Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demir, N. (2010). Türkçede Varyasyon Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 17(2), 93-106.
- Dilek, G. F. (2007). Altay Türkçesinde Sözeylemler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-49.

-
- Dilek, İ. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçede İkileme Öğretimi: Örnek Alıştırmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES*, 1436-1452.
- Ellis, Nick (1996). "Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking and Points of Order". *Studies in Second Language Acquisition*, 18, s. 91-126.
- Erol, Ç. (2007). Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözler. *Bilig*, 44: 89-110
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kara, M. ve Memiş, M. R. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kalıp İfadeleri Kullanmadaki Yeterlilik Düzeyleri. *International Journal of Languages Education and Teaching, UDES 2015 Özel sayısı*, s. 1670-1681.
- Koç, B. (2015). Türkçe Öğrenen Yabancıların Kalıp Sözleri Kullanabilme Yeterlilikleri (Bosna Hersek Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kula, O. B. (1996). Dilin Kültürelliği ya da Kültürün Dilselliği, *Bilim ve Ütopya*, 23: 46-47
- Martı, L. (2011). Türkçe öğrenenler açısından kalıp sözler ve işlevleri *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Politika, Yöntem ve Beceriler* (Derya Yaylı & Yasemin Bayyurt Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Moon, Rosamund. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English-A Corpus-based Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Pehlivan, F. (2007). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürler Arası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2013). Deyimlerin Yabancılarla Öğretiminde Mnemonik Teknikler. *6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı*.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Şahbaz, N. K. (2012). Atasözleriyle Okuma-Yazma Öğretimi Üzerine Bir Çözümleme. *Muğla Üniversitesi IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. 565-574, Muğla.

- Şalvarlı, B. (2010). Türkçe Deyim Öğretimi İçin Metin Hazırlama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII: 55-68.
- Tepeli, Y. ve Arıcı, A. F. (2012). Lise Öğrencilerinin Atasözlerini Kavrama Düzeyleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 223-236.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yavuz S.ve Telli B. (2013). İç Anadolu Bölgesi Ağızlarında Geçen İkişemeler Üzerine Bir Değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (3), 376-402.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Atagül, Y. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Sıklık Analizi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (7), 1021-1036.
- Yücel, E. (2016). Karşılaştırmalı Bir Bakış Açısıyla Türkçe ve Almanca İkişemeler. *SEFAD*, 36, 79-96.
- Yüceol Özezen, M. (2011). Türkçe Deyimler Üzerine Birkaç Söz, *Türk Dili*, 2, 600, 869-879.

ÖĞRENCİLERİN FACEBOOK KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Students' Opinions about Facebook Usage

Mehmet Can ŞAHİN*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin Facebook kullanım amaçlarını ve Facebook kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma türü olarak tarama araştırması yapılmıştır. Araştırma verileri rasgele olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi seçilerek toplanmıştır. Araştırma, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencileri kapsamaktadır. Çalışma grubu 270 kişiden oluşup, Facebook sosyal medya aracını kullananlar arasından rastgele seçilmiş öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada sorular 5'li likert tipi anket olarak hazırlanmıştır. Ankette cinsiyet, okul düzeyi, Facebook kullanma sıklığı, Facebook'ta kalma süresi ve üye oldukları gruplar sorulmuştur. Araştırma sonucunda demografik veriler ve Facebook kullanım sıklıklarının yanı sıra göre öğrencilerin Facebook'un dikkat dağınıklığı, sosyal karşılaştırma ve şiddet haberleri ile ilgili düşünceleri elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Facebook, Eğitim, Kullanım, Öğrenci Görüşleri

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the purpose of the students' use of Facebook and their views on Facebook usage. Survey research was conducted as a research type. Research data were collected from random sampling methods by selecting appropriate sampling method. The survey covers primary, secondary, high school and university level students. The study group consisted of 270 people and was applied to randomly selected students using the Facebook social media tool. Questionnaires were prepared as 5-point likert type questionnaire. At the scale, gender, school level, frequency of Facebook usage, duration of stay on Facebook and groups they were asked. As a result of the research, demographic data and Facebook usage frequency, as well as students' thoughts on Facebook's distractibility, social comparison and violence news were obtained.

Keywords: Facebook, Education, Usage, Student Opinions

*Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, mcsahincu.edu.tr

1. Giriş

2009 yılında Facebook Türkiye de 14 milyonun üzerinde kullanıcıya sahipti. (Şener, 2009). Günümüzde kullanıcı sayısı ise yaklaşık 1,86 milyar kişiye ulaşmıştır (IWS, 2017).

Facebook kişinin kendi profilini oluşturabildiği, fotoğraf, video, canlı yayın ve yer bildiriminde bulunabildiği bir platformdur. İnsanlar ilk olarak e-posta üzerinden iletişim kurmak daha sonra ise sosyal ağları kullanmak için internete bağlanmaktadır. Facebook da günümüzde yaygın olan önemli bir kişilerarası iletişim aracıdır. İnsanlar gruplara katılarak ait olma, beğenilme ve sevme ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar (Özdayı, 2010). Şener (2009)'in Türkiye de Facebook Kullanımı Araştırmasına göre, kullanıcıların Facebook'u kullanma amaçları, sırasıyla arkadaşlarıyla iletişim kurmak, haber alamadığı arkadaşlarını bulmak ve hoşuna giden video ve fotoğraflarını paylaşmaktır.

Facebook u sıklıkla kullananlar arasında öğrencilerin de bulunması eğitim amacıyla kullanılmasını da gündeme getirmiştir. Öğrencilere bilgilerin aktarımında sorun yaşandığında ve anlama düzeylerinin artırılması istenildiğinde dersin ilginç hale getirilmesi önerilmektedir (Yüksel ve Olpak, 2014; Aydın ve Er, 2011). Bu da sosyal medya aracılığı ile yapılabilir

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin Facebook'u eğitim aracı olarak kullanımına ilişkin görüşleri orta düzeyin üzerindedir ve Facebook'un eğitim aracı olarak kullanımı ile bu sitenin benimsenmesi arasında orta düzeyde bir ilişki vardır (Özgür, 2013). Öğrenciler Facebook'u çevresi ile iletişim, bilgi ve kaynak paylaşımı, öğrenci-öğretmen etkileşimini kolaylaştırmak için kullanıyorlar (Sezgin, Erol, Dulkadir, Karakaş 2011; Acar, Yenmiş, 2012). Çil, Koçyiğit (2015)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre, ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin Facebook konusundaki görüşleri ise ilköğretim öğrencilerinde görsellik ön planda ve anne babaların kontrolü konusunda rahatsız iken, ortaöğretim öğrencilerinde, güvenlik, internete kolay bağlanabilme, oyun oynama ve özel resimleri paylaşmayı tercih etmedikleri görülmüştür (Aksüt, Ateş, Balaban, Çelikkanat, 2012).

Öğretmen adaylarının Facebook kullanımları ve bağımlılıkları konusundaki bir araştırmada, erkek öğretmen adaylarının daha çok,

sosyal ilişkiler yönünden kullandıkları ve Facebook bağımlısı olduğu görülmüştür (Çam, 2012).

Öğretmenler sorunlu öğrencilerin ailelerine daha kolay ulaşabilmek için Facebook'u seçebilirler. Aynı zamanda öğrencilerle paylaşılması gereken birçok içerik, belge ve ödev yine Facebook aracılığıyla paylaşılabilir (Sönmez, 2013).

Öğretmenlerin kendi aralarında oluşturduğu Facebook grubunu inceleyen bir çalışmada, öğretmenlerin çoğunlukla öğrenme sürecine yönelik paylaşımlarda bulunduğu görülmüştür. Bununla ilgili materyaller ve etkinlikler üzerine fikir alışverişi yapmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için oldukça yararlı bulunmuştur (Deniz,2016).

İnsanların kendilerini "kişisel duygularını açıklamak, arkadaşlarının duygu ve tepkilerini görmesine izin vermek, içinde bulunduğumuz konuyu açığa vurmak, kişisel yaşam ve kişisel inançları açığa vurmak" olmak üzere dört şekilde kendilerini ifşa ettikleri görülmüştür(Eginli, Özsenler, 2016).

İlköğretim öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin Facebook tutumları ve Akademik erteleme seviyeleri belirlenmiştir. Bunun sonucunda ise öğrencilerin Facebook'a olan tutumları arttıkça Akademik erteleme seviyelerinin de arttığı görülmüştür.(Tekin Akdemir, 2013)

Öğretim elemanlarıyla yapılan bir çalışmada, öğretim elemanlarına Facebook Benimseme, Facebook Kullanım Amacı ve Facebook Eğitsel Kullanımı ölçeği uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kadın kullanıcıların erkeklere göre; 18-25 yaş aralığındaki kullanıcıların diğer yaşlara oranla Facebook kullanımı daha yüksek düzeydedir. Facebook'un eğitsel anlamda kullanımına göre ise cinsiyet, yaş, unvan değişkeni ve kullanım süresi açısından bir farklılık bulunmamıştır. (Kırksekiz, 2013)

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Facebook kullanımı hakkındaki görüşlerini öğrenmektir. Öğrencilerin Facebook'u kullanım amaçları bir anket yardımı ile araştırılmıştır. Anketin ilk 6 sorusu genel demografik verilerle sonraki 20 sorusu ise öğrencilerin Facebook kullanımı ile ilgili görüşlerini alan sorulardır. Anket beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır cinsiyet, okul düzeyi, Facebook kullanma sıklığı, Facebook da kalma süresi ve üye oldukları gruplar sorulmuştur. Bu sorular sonucunda çalışmaya katılanlar dâhilinde Facebook'a ne kadar sıklıkla giriş yaptıkları, ne kadar gezindikleri ve Facebook da öğrencilerin en çok hangi gruplara üye oldukları tespit edilecektir. Daha sonraki 20 soru ise

öğrencilerin çeşitli bireysel ve sosyal konularla bağlantılı olarak Facebook kullanıcıları hakkındaki görüşlerini tespit etme amacıyla sorulmuştur.

2. Yöntem

Araştırma türü olarak tarama araştırması yapılmıştır. Araştırma verileri seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi seçilerek Google Formlar üzerinden toplanmıştır. Zaman, para ve işgücü kaybını önlemek amacıyla gerçekleştirilen bir yöntemdir. Coğrafi olarak birbirinden uzakta ve dağınık Internet kullanıcılarına erişmek için bir çözüm olduğu için uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler Facebook'u eğitsel olarak ne için kullanıyor?
2. Facebook, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini artırır mı?
3. Facebook, sizce öğrenciler de dikkat dağınıklığı oluşturuyor mu?
4. Öğrenciler Facebook'un zaman harcadığını düşünüyor mu?
5. Öğrenciler Facebook da kendi hayatlarını başkalarıyla kıyaslıyor mu? Bu kıyaslama onu mutsuz yapıyor mu?
6. Facebook öğrencileri tüketime özendiriyor mu?
7. Facebook da sürekli gezinmek öğrenciler de unutkanlık oluşturuyor mu?
8. Öğrenciler Facebook da fazla reklama maruz kalıyor mu?
9. Facebook da şiddet, işkence gibi paylaşımların yapılması bu durumu normalleştiriyor mu?
10. Öğrenciler Facebook da farklı insanlarla anlaşabiliyorlar mı?
11. Facebook akademik anlamda öğrencilere yarar sağlıyor mu?
12. Öğrenciler Facebook da belirli bir amaç adına toplanıyor mu?

2.1 Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırma, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencileri kapsamaktadır. Çalışma grubu araştırmacının Facebook erişimi olan öğrenci grupları üzerinden rastgele seçilmiş ve bu kişilere ölçeğin internet üzerinden gönderilmesiyle veri toplanmıştır. Örneklem, 155 kadın ve 115 erkek olarak toplamda 270 öğrenciden oluşmaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket yardımıyla toplanmıştır. Anket, 5'li likert tipi olup toplam 26 sorudan oluşmaktadır. Bu ankette ilk altı soruda cinsiyet, okul düzeyi, Facebook'u kullanma sıklıkları, Facebook'ta ne kadar vakit geçirdikleri ve son olarak

Facebook'ta üye oldukları gruplar sorulmuştur. Diğer sorular ise öğrencilerin Facebook hakkındaki görüşlerini ve Facebook kullanım amaçlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracının Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Anketin güvenirlik düzeyinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada çalışma grubu öğrencilerine Google Formlar üzerinden uygulanan ölçek ile elde edilen verilere ilişkin bulgular, demografik özellikler ve Facebook kullanımına ilişkin görüşler olmak üzere iki ayrı başlık altında aşağıda verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinde; cinsiyet, okuduğu okul düzeyi, Facebook kullanma sıklığı, Facebook'ta kalma süresi incelenmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanarak aşağıda verilmiştir.

Katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı (n)	Yüzde(%)
Kız	155	57,4
Erkek	115	42,6
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan 270 öğrenciden cinsiyet faktörüne göre incelendiğinde çoğunluğun kız öğrenciler olduğu görülmektedir(%57,4). Erkek öğrencilerin oranının da kız öğrencilere oranla daha düşük olduğu görülmüştür(%42).

Katılan öğrencilerin okul düzeylerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Okul Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	Sayı (n)	Yüzde(%)
Üniversite	240	88,9
Lise	16	5,9
Ortaokul	13	4,8
İlkokul	1	0,4
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun üniversite öğrencisi olduğu (%88,9), lise öğrencilerin oranının daha az durumda olduğu(%5,9), ortaokul öğrencilerinin oranının lise öğrencilerine yakın olduğu (%4,8), İlkokul öğrencisinin ise yok denecek kadar olduğu (%0,4) görülmektedir.

Katılan öğrencilerin Facebook kullanma sıklığına göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Facebook Kullanma Sıklığına Göre Dağılımı

Facebook Kullanma Sıklığı	Sayı (n)	Yüzde(%)
Her Gün	195	72,2
2-3 Günde Bir	52	19,3
Haftada Bir	9	3,3
Ayda Bir	14	5,2
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun Facebook’u her gün kullandıkları (%72,2), daha azının 2-3 günde bir kullandıkları (19,3) ve ayda bir kullananların (%5,2) haftada bir kullananlara göre daha çok oldukları(%3,3) görülmektedir.

Katılan öğrencilerin Facebook’ta kalma sürelerine göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Facebook’ta Kalma Sürelerine Göre Dağılımı

Facebook’ta Kalma Süresi	Sayı (n)	Yüzde(%)
15 dk’dan az	122	45,2
Yaklaşık yarım saat	72	26,7
Yaklaşık bir saat	33	12,2
1-3 saat	24	8,9
3 saatten fazla	19	7,0
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun Facebook’ta 15 dk’dan az (%45,2) kaldıkları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin Facebook’u her ne kadar her gün kullansalar da çok fazla Facebook’a bağlanıp kalmadıklarının bir göstergesidir. 3 saatten fazla (%7) Facebook’ta kalanların oldukça az olduğu görülmektedir.

Katılan öğrencilerin Facebook'ta hangi gruplara üye göre dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Facebook'ta Üye Oldukları Gruplara Göre Dağılımı

Facebook'ta Üye Oldukları Gruplara	Sayı (n)	Yüzde(%)
Öğrenci Grupları	180	66,7
Ortak İlgi Grupları	123	45,6
İnternet ve Teknoloji Grupları	102	37,8
Organizasyon ve Kuruluş Grupları	69	25,6
Eğitim Grupları	171	63,3
Toplam	270	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun Facebook'ta öğrenci gruplarına (%66,7) ve buna yakın olarak eğitim gruplarına da (%63,3) üye oldukları görülmektedir. Bunun dışında öğrencilerin ortak ilgi grupları (%45,6) başta olmak üzere internet ve teknoloji gruplarına (%37,8) ve az da olsa organizasyon ve kuruluş gruplarına (%25,6) üye oldukları da görülmektedir.

3. 2 Öğrencilerin Facebook Kullanım Amaçları ve Görüşleri

Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin Facebook kullanım amacı ve görüşlerini öğrenmek için hazırlanan anketin sonuçları verilmiştir.

İFADELER	KK	K-	K	K+	TK
7) Facebook sınıf arkadaşları ile iletişimi destekler.	24 (%8,9)	36 (%13,3)	83 (%30,7)	76 (%28,1)	51 (%18,9)
8) Facebook'ta çok fazla şiddet ve işkence haberlerine maruz kalmak bu durumu normalleştirdi.	37 (%13,7)	40 (%14,8)	70 (%25,9)	61 (%22,6)	62 (%23)
9) Facebook öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi artırır.	61 (%22,6)	53 (%19,6)	82 (%30,4)	51 (%18,9)	23 (%8,5)

10) Facebook'ta gezinmek ben de unutkanlık oluşturur.	70 (%25,9)	61 (%22,6)	77 (%28,5)	37 (%13,7)	25 (%9,3)
11) Facebook sınıf içi etkileşimi artırır.	46 (%17)	44 (%16,3)	86 (%31,9)	66 (%24,4)	28 (%10,4)
12) Facebook arkadaş listemde genellikle benim düşüncelerime benzer düşüncelere sahip insanlar vardır.	51 (%18,9)	53 (%19,6)	67 (%24,8)	68 (%25,2)	31 (%11,5)
13) Facebook derste kullanılan materyallerin ve kaynakların öğrenciler arasında ulaştırılmasını kolaylaştırır.	32 (%11,9)	36 (%13,3)	50 (%18,5)	96 (%35,6)	56 (%20,7)
14) Facebook'ta fazla reklama maruz kalıyorum.	10 (%3,7)	23 (%8,5)	57 (%21,1)	63 (%23,3)	117 (%43,3)
15) Facebook okul, sınıf ve dersler hakkındaki duyuruların yapılmasını kolaylaştırır.	25 (%9,3)	11 (%4,1)	53 (%19,6)	84 (%31,1)	97 (%35,9)
16) Facebook seyahat, yeme-içme kıyafet vb. konularında beni tüketime özendirir.	42 (%15,6)	42 (%15,6)	74 (%27,4)	63 (%23,3)	49 (%18,1)
17) Facebook, akademik çalışmaları pozitif yönde	36 (%13,3)	36 (%13,3)	106 (%39,3)	59 (%21,9)	33 (%12,2)

etkiler.					
18) Facebook'ta gezinmek boş yere zamanımı harcar.	24 (%8,9)	35 (%13)	81 (%30)	60 (%22,2)	70 (%25,9)
19) Facebook, grupların oluşturulmasında etkilidir.	18 (%6,7)	11 (%4,1)	72 (%26,7)	105 (%38,9)	64 (%23,7)
20) Facebook, öğrenme için zengin kaynak ve materyale ulaşımı kolaylaştırır.	35 (%13)	41 (%15,2)	99 (%36,7)	65 (%24,1)	30 (%11,1)
21) Facebook'ta gizlilik ile ilgili şüphelerim var.	18 (%6,7)	20 (%7,4)	57 (%21,1)	74 (%27,4)	101 (%37,4)
22) Facebook, grup çalışmalarında etkileşimi kolaylaştırır.	19 (%7)	26 (%9,6)	90 (%33,3)	90 (%33,3)	45 (%16,7)
23) Facebook, günlük yaşamdaki gelişmelerden haberdar olmayı sağlar.	10 (%3,7)	10 (%3,7)	54 (%20)	109 (%40,4)	87 (%32,2)
24) Facebook gündemdeki yeniliklerin takip edilmesini kolaylaştırır.	10 (%3,7)	12 (%4,4)	58 (%21,5)	100 (%37)	90 (%33,3)
25) Facebook mobil de bildirimler gelmesi beni rahatsız eder.	34 (%12,6)	61 (%22,6)	62 (%23)	45 (%16,7)	68 (%25,2)
26) Facebook'ta başkalarının hayatıyla kendi hayatımı kıyaslarım bu da	101 (%37,4)	60 (%22,2)	61 (%22,6)	26 (%9,6)	22 (%8,1)

beni mutsuz yapar.					
--------------------	--	--	--	--	--

1. Öğrenciler Facebook'u eğitsel olarak ne için kullanıyor? (11-13-15-20-22-23-24)

Öğrencilerin Facebook'u eğitsel olarak çoğunlukla sınıf içi yapılan duyurulardan haberdar olmak için %35, eğitim materyallerinin ve kaynaklarının sınıf içerisinde kolaylıkla ulaştırmak için %35,6 kullandıklarını görmekteyiz. Ayrıca Facebook'un grup çalışmalarında etkileşimi %33,3 ve gündemdeki yeniliklerin takip edilmesini kolaylaştırdığını %37, günlük yaşamdaki gelişmelerden haberdar olmayı sağladığını %40 ve sınıf içi etkileşimi artırdığını %31,9 da düşünenler çoğunluğu oluşturmaktadır.

2. Facebook, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini artırır mı? (7-9)

Facebook'un öğrenci iletişimine toplam olumsuz görüş %22,2 ve toplam olumlu görüş %47'dir. Bunun sonucunda Facebook'un öğrenci-öğrenci iletişimini artırdığı görülmektedir.

Facebook'un öğretmen öğrenci iletişimine toplam olumsuz görüş %42,2 ve toplam olumlu görüş %27,4'dir. Bunun sonucunda Facebook'un öğretmen-öğrenci iletişimini artırmadığı görülmektedir.

3. Facebook, öğrencilerde dikkat dağınıklığı oluşturuyor mu?(25)

Facebook'un öğrencilerde dikkat dağınıklığı yapmasında toplam olumsuz görüş %35,2 ve toplam olumlu görüş %41,9'dir. Bunun sonucunda Facebook'un öğrencilerde dikkat dağınıklığını artırdığı görülmektedir.

4. Öğrenciler Facebook'un zaman harcadığını düşünüyor mu?(18)

Facebook'un öğrencilerin zamanını harcadığı konusunda toplam olumsuz görüş %21,9 ve toplam olumlu görüş %48,1'dir. Bunun sonucunda Facebook'un öğrencilerin zamanını harcadığı görülmektedir.

5. Öğrenciler Facebook da kendi hayatlarını başkalarıyla kıyaslıyor mu? Bu kıyaslama onu mutsuz yapıyor mu?(26)

Facebook'un öğrencilerin hayat kıyaslaması yapmasında toplam olumsuz görüş %59,6 ve toplam olumlu görüş %17,7'dir. Bunun sonucunda Facebook'ta öğrencilerin hayat kıyaslaması yapmadığı görülmektedir.

6. Facebook öğrencileri tüketime özendiriyor mu?(16)

Facebook'un öğrencileri tüketime özendirmesi konusunda toplam olumsuz görüş %31,2 ve toplam olumlu görüş %41,4'dir. Bunun

sonucunda Facebook'un öğrencileri tüketime özendirdiği ortaya çıkmıştır.

7. Facebook da sürekli gezinmek öğrenciler de unutkanlık oluşturuyor mu?(10)

Facebook'un öğrencilerde unutkanlık oluşturması konusunun toplam olumsuz görüş %48,5 ve toplam olumlu görüş %23'dir. Bunun sonucunda Facebook'un öğrencilerde unutkanlık oluşturduğu görülmektedir.

8. Öğrenciler Facebook da fazla reklama maruz kalıyor mu? (14)

Facebook'un öğrencilerin reklama maruz kalması konusunda toplam olumsuz görüş %12,2 ve toplam olumlu görüş %66,6'dır. Bunun sonucunda Facebook da öğrencilerin çok fazla reklama maruz kaldığı görülmektedir.

9. Facebook'ta şiddet, işkence gibi paylaşımların yapılması bu durumu normalleştiriyor mu?(8)

Facebook da şiddet, işkence gibi paylaşımların bu durumu normalleştirilmesi konusunda toplam olumsuz görüş %28,5 ve toplam olumlu görüş %45,6'dır. Bunun sonucunda çok fazla şiddet içerikli paylaşımlara maruz kalınmasının bu durumu normalleştirdiği görülmektedir.

10. Öğrenciler Facebook da farklı insanlarla anlaşabiliyorlar mı?(12)

Facebook'ta öğrencilerin farklı insanlarla anlaşabilmesi konusunda toplam olumsuz görüş %38,5 ve toplam olumlu görüş %36,7'dir. Bunun sonucunda Facebook'ta öğrencilerin farklı insanlarla anlaşabildiği görülmektedir.

11. Facebook akademik anlamda öğrencilere yarar sağlıyor mu? (17)

Facebook'un öğrencilerin akademik hayatlarına katkısı konusunda toplam olumsuz görüş %26,6 ve toplam olumlu görüş %34,1'dir. Bunun sonucunda Facebook'ta öğrencilerin akademik hayatlarına katkıda bulunduğu görülmektedir.

12. Öğrenciler Facebook da belirli bir amaç adına toplanıyor mu? (19)

Facebook'ta öğrencilerin belirli bir amaç adına toplanıp toplanmadıkları konusunda toplam olumsuz görüş %10,8 ve toplam olumlu görüş %62,6'dır. Bunun sonucunda Facebook'ta öğrencilerin belirli bir amaç adına toplandıkları görülmektedir.

İFADELER	%
14) Facebook'ta fazla reklama maruz kalıyorum.	79
23) Facebook, günlük yaşamdaki gelişmelerden haberdar olmayı sağlar.	79
24) Facebook gündemdeki yeniliklerin takip edilmesini kolaylaştırır.	78

21) Facebook'ta gizlilik ile ilgili şüphelerim var.	76
15) Facebook okul, sınıf ve dersler hakkındaki duyuruların yapılmasını kolaylaştırır.	76
19) Facebook, grupların oluşturulmasında etkilidir.	74
18) Facebook'ta gezinmek boş yere zamanımı harcar.	69
22) Facebook, grup çalışmalarında etkileşimi kolaylaştırır.	69
13) Facebook derste kullanılan materyallerin ve kaynakların öğrenciler arasında ulaştırılmasını kolaylaştırır.	68
7) Facebook sınıf arkadaşları ile iletişimi destekler.	67
8) Facebook'ta çok fazla şiddet ve işkence haberlerine maruz kalmak bu durumu normalleştirdi.	65
25) Facebook mobil de bildirimler gelmesi beni rahatsız eder.	64
16) Facebook seyahat, yeme-içme kıyafet vb. konularında beni tüketime özendirir.	63
17) Facebook, akademik çalışmaları pozitif yönde etkiler.	61
20) Facebook, öğrenme için zengin kaynak ve materyale ulaşımı kolaylaştırır.	61
11) Facebook sınıf içi etkileşimi artırır.	59
12) Facebook arkadaş listemde genellikle benim düşüncelerime benzer düşüncelere sahip insanlar vardır.	58
9) Facebook öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi artırır.	54
10) Facebook'ta gezinmek bende unutkanlık oluşturur.	52
26) Facebook'ta başkalarının hayatıyla kendi hayatımı kıyaslarım bu da beni mutsuz yapar.	46

İfadelerin sırasıyla genel yüzdelerine bakıldığında ise, katılımcıların %78,8 katılım ile çok fazla reklama maruz kaldıkları; %78,7 katılım ile Facebook'un günlük yaşamdaki gelişmelerden haberdar olmayı sağladığı; %78,4 katılım ile gündemdeki yeniliklerin takip edilmesini kolaylaştırdığı; %76,3 katılım ile Facebook da gizlilik ile ilgili şüphelerinin olduğu; %76,1 katılım ile okul, sınıf ve dersler hakkındaki duyuruların yapılmasını kolaylaştırdığı; %73,8 katılım ile grupların oluşturulmasında etkili olduğu; %68,7 katılım ile Facebook da gezinmenin boş yere zaman harcadığı; %68,6 katılım ile grup çalışmalarında etkileşimi kolaylaştırdığı; %68 katılım ile derste kullanılan materyallerin ve kaynakların öğrenciler arasında ulaştırılmasını kolaylaştırdığı; %67 katılım ile sınıf arkadaşları ile iletişimi desteklediği;

%65,3 katılım ile çok fazla şiddet ve işkence haberlerine maruz kalmanın bu durumu normalleştirdiği; %63,9 katılım ile mobil telefonlar da bildirimler gelmesi rahatsız ettiği; %62,6 katılım ile Facebook'un seyahat, yeme-içme kıyafet vb. konularında tüketime özendirdiği; %61,3 katılım ile akademik çalışmaları pozitif yönde etkilediği; % 61 katılım ile öğrenme için zengin kaynak ve materyale ulaşımı kolaylaştırdığı; %59 katılım ile sınıf içi etkileşimi artırdığı; % 58,1 katılım ile, arkadaş listelerinde genellikle kendi düşüncelerime benzer düşüncelere sahip insanların olduğu; %54,2 katılım ile öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi artırdığı; %51,6 katılım ile Facebook da gezinmenin unutkanlık oluşturduğu; %45,8 katılım ile katılımcıların başkalarının hayatıyla kendi hayatlarını kıyaslayarak bu durumda mutsuz olmadığı görülmektedir.

4. Sonuç& Tartışma

Araştırmada, öğrencilerin eğitimde Facebook'un kullanımına ilişkin görüşleri ve kullanım amaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacına göre varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Günümüzde Facebook gibi sosyal medyalar artık bilgisayardan takip edilmek yerine daha çok telefonlar ve tabletlerden takip edilmektedir. Bir kısım Facebook'u her an takip ederek bir kısım ise sadece bildirimler geldiğinde Facebook'u açarak kullanıyorlar. Öğrencilerden alınan geri bildirimlere göre mobil telefonlarına bildirim geldiğinde rahatsız olduklarını dolayısıyla bu durumunda öğrenciler de dikkat dağınıklığı yapabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak Facebook gibi bir sosyal medya da artık her şey için bildirimler gelmektedir. Gerekli ayarlamalar yapılmazsa yakın arkadaşların hareketleri, doğum günleri, tarihte bugün, herkese açık gönderi bildirimleri, grup gönderileri ve aynı zamanda uygulama gibi pek çok yerden kişiler bildirimler almaktadır. Bu da öğrencilerin ders çalışırken dikkatlerinin dağılmasına neden olabilmektedir.

Ergenlik döneminde birçok çocuk kendini bir başka arkadaşıyla kıyaslamaya başlar. Dışarıdan nasıl görüldüğü, saç rengi, boyu, kilosu gibi bedensel ve aynı zamanda bazı davranışsal özelliklerinde de bir takım değişimler içine girebilir. Araştırmada öğrencilere bu tip davranışları Facebook ortamında sergileyip sergilemediklerini, bu davranışların onlar da kaygı yaratıp yaratmadığı sorulmuştur. Alınan geri bildirimde ise öğrencilerin elektronik ortamda kendini bir başkasıyla kıyaslamadığı görülmüştür. Bunun nedeninin ise araştırmaya en fazla üniversite düzeyinde öğrencinin katılması olarak düşünülmektedir.

Günümüzde şiddet, işkence gibi haberlerin arttığı görülmektedir. Benzer haberlerin videoların sosyal medyada özellikle de Facebook'ta paylaşıldığı görülmektedir. Bazı şeyleri çok fazla duyup görmek o şeyin

normalleşmesine yol açabilir. Facebook'ta da çok fazla şiddet işkence gibi haberlerin gösterilmesi insanlar için bu durumu normalleştirerek artık olağan normal bir olay gibi görülebilmektedir. Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında bu gibi haberlerin gerçekten de normalleştiği görülmektedir.

Öğrencilerin genel anlamdaki görüşlerine bakıldığında olumlu olduğu, en çok kıyaslama boyutunda olumsuz görüşlerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Sezgin ve arkadaşlarının (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunlukla yaklaşık yarım saat Facebook'ta bağlı kaldıkları görülmüştür. Bu çalışmaya göre günümüz öğrencilerinin bağımlılık düzeylerinin bildirim geldiğinde veya boş zamanlarında “bakıp çıkma” derecesine indiği söylenebilir. Öğrencilerin üye oldukları gruplar ve Facebook kullanım amaçları ile ilgili ortak olan maddeler (günlük kullanım, sosyal ilişkiler) Sezgin ve arkadaşlarının yaptığı çalışma ile örtüşmektedir.

Acar ve Yenmiş (2014)'in yaptığı çalışma sonuçlarına göre, materyal ve kaynakların iletilmesi ile okul sınıf ya da dersler ile ilgili duyuruların yapılmasını kolaylaştırmasında hemen hemen aynı sonuçlar alınmıştır. Akademik çalışmaları desteklemesi konusunda olumlu bir artış gözlemlenmiştir. Öğrenciler artık Facebook'un akademik çalışmaları desteklediğini de düşünmektedirler.

Bu çalışmada üniversite öğrencileri Facebook'u kullanırken çeşitli yönlerden yararlandıklarını söylemelerinin yanı sıra olumsuz özellikleri nedeniyle zarar gördüklerini de açıkça belirtmektedirler. Öğrencilerin Facebook'la aralarında; Facebook terminolojisine göre “ilişki durumu karışık” olarak nitelendirilebilecek; aslında ciddi sorunları olduğunu bilip de bırakmadıkları sorunlu-faydacı-bağımlı bir durum bulunmaktadır. Dolayısıyla hem olumlu hem olumsuz özelliklerin bir arada var olduğu Facebook, öğrencilerin bırakamayacağı bir alışkanlık olmakla birlikte, dijital güvenlik, nefret söylemi, dikkat dağınıklığı, bağımlılıklar gibi sosyal ve psikolojik sorunlara dikkat etmeleri gereken tehlikeler de içeren bir araçtır. Eğitimde Facebook kullanmayı düşünen eğitimcilerin bu riskleri göz önünde bulundurmalarında fayda olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, S.,& Yenmiş, A. (2014). Eğitimde Sosyal Ağların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma : Facebook Örneği A ResearchStudy On Determine Of

Students Opinions For Social Networks In Education : Sample Study Of Facebook Abstract. Electronic Journal of Vocational Colleges, Ağustos 20, 55–66.

- Aydın, S. ve Er, H. (2011). İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin genel muhasebe derslerindeki etkinliği. *MÖDAV*, 2, 19–38.
- Aygül, E. (2013). Yeni Medyada Nefret Söyleminin Üretimi: Bir Toplumsal Paylaşım Ağı Olarak Facebook Örneği.
- Çakır, V., & Tam, M. S. (2014). Kullanıcıların Facebook Reklamlarına Tepkilerini Belirleyen Reklam Özellikleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(20), 29–29. <https://doi.org/10.12780/UUSBD439>
- Çalıcı, C. (2011). Sosyal Ağlarda Suç Farkındalığı Facebook Örneği.
- Çam, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Eğitsel Ve Genel Amaçlı Facebook Kullanımları Ve Facebook Bağımlılıkları.
- Deniz, İ. D. (2016). Öğretmen Mesleki Gelişim Aracı Olarak Bir Facebook Grubunun İncelenmesi.
- Eginli, A. T., & Özsenler, S. D. (2016). Self-Disclosure In Virtual Environment: Facebook. *IJASOS- International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 2(4), 86. <https://doi.org/10.18769/ijasos.37310>
- IWS (2017) Internet World Stats Usage and Population Statistics <http://www.internetworldstats.com/facebook.htm>
- İşman, A., & Albayrak, E. (2014). Sosyal Ağlardan Facebook ' un Eğitime Yönelik Etkililiği Effectiveness of Facebook as a Social Network in Education. *Trakya University Journal of Education*, 4(1), 129–138.
- Kırksekiz, A. (2013). Sosyal Ağlardan Facebook'un Kullanımına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal Ağ Sitesi Kullanıcılarının Motivasyonları: Facebook Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 7(2), 58-81.
- Özdayı, E. (2010). Sosyal etki açısından sosyal paylaşım ağlarının kişilerarası iletişim kullanımları: Facebook kullanıcıları üzerine bir araştırma, 123–123.
- Özgür, H. (2013). Sosyal Ağların Benimsenmesi Ve Eğitsel Investigation the Relationship Between Adoption and Use of Social Networks in Educational Context in Terms of Various, 169–182.
- Sezgin, S., Erol, O., Dulkadir, N., & Karakaş, A. (2011). Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) Öğrencilerinin Facebook Kullanım Amaçları Ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı İle İlgili Görüşleri: Makü Örneği. *IETC - May 25-27, 2011 Istanbul, TURKEY*, 1379–1384.
- Sönmez, B. (2013). Sosyal Medya Ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Facebook Kullanım Alışkanlıkları.

- Tanrıverdi, h.,& sağır, s. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adiyamanuniversityjournal of socialsciences*, 2014(18), 775–775. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.849>
- Tekin Akdemir, N. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Facebook Tutumları İle Akademik Erteleme Davranışları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.
- Yaşar, N. N. (2015). Türkiye’deki Bireylerin Kişilik Özellikleri, Facebook Kullanımları Ve Boş Zaman Aktiveleri.
- Yelpae, İ.,& Ceyhan, E. (2015). TheInvestigation of theRelationshipbetweenPersonalityandPatterns of Facebook Usage: A ReviewArticle. *Anadolu Journal Of EducationalSciences International*, 5(2), 24–53. <https://doi.org/10.18039/ajesi.95186>
- Yüksel, M.,&Olpak, Y. Z. (2014). Facebook ’ un Eğitimde Kullanılması : Muhasebe Eğitiminde Bir Uygulama Using Facebook in Education : A Case Study in Accounting Education. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt*, 15(1), 171–186.

ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLAR VE ANNELERİNİN DOĞAYA YAKINLIK (BİYOFİLİ) SEVİYELERİNİN İNCELENMESİ

*Examining The Proximity of Preschool Children and Their Mothers
to The Nature*

Ebru DERETARLA GÜL* & Pınar POLAT**

ÖZ

Biyofili olarak ifade edilen doğaya yakınlık kavramının bireyler tarafından içselleştirilmesinde erken çocukluk dönemi kritik öneme sahiptir. Çocukların doğaya karşı merak duygusundan yola çıkarak iyi bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Böylece çocuğa sunulan doğal öğrenme ortamları ile çocuğun doğaya yakınlığı artacaktır. Bu dönemde, nitelikli bir çevre eğitimi kapsamında çocuklara doğrudan sunulan duyuşal deneyimler onların ileriki yaşantılarında çevreye karşı olumlu davranışlar geliştirmelerini sağlayacaktır. Günümüzde çocukların günlük doğa deneyimleri ile ebeveynlerinin doğaya karşı tutumları arasında bir ilişki olduğu ile ilgili kanıtlarda artmaktadır. Çocukların doğaya yakınlıkları ebeveynlerinin doğaya yakınlıkları arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ve bu ilişkinin olumlu olması için nelerin yapılabileceği ile ilgili çalışmalar önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocukların ve annelerinin doğaya yakınlıkları (biyofili) arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Çalışmanın örneklemini, Mardin ili Midyat ilçesinde yer alan resmi ve özel anasınıfına devam eden 100 çocuk ve onların anneleri oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar için Biyofili Ölçeği”, yetişkinler için “Doğaya Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerinin analiz sonucunda, çocukların ve ebeveynlerinin biyofili seviyeleri yüksek bulunmuş olup çocukların ve annelerinin biyofili seviyesi arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca çocukların biyofili seviyeleri annelerin çocukken yaşadıkları yerleşim yeri, konut tipi, çocukken doğal alana çıkma sıklıkları, çocukken dışarda zaman geçirdikleri yer ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermemiştir.

Anahtar sözcükler: Biyofili, Anasınıfı, Doğa

*Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, ebruderecu.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

ABSTRACT

In the internalization of the concept of proximity to nature, also referred to as biofilm, by individuals, early childhood has a critical prescription. A good learning environment can be created by starting from the curiosity of children towards nature. The natural learning environment offered to the child will increase the child's close to nature. In this period, the sensory experiences directly offered to children in the context of qualified environmental education will enable them to develop positive behaviors towards the environment in their future lives. It is now evident that there is a relationship between children's daily experiences of nature and their parents' attitudes towards nature. Children's proximity to nature The importance of the relationship between parents' closeness to nature and what can be done to make this relationship positive is important. The aim of this study is to determine whether there is a relationship between the 48-66 month-old children and their mothers' closeness to nature (biofilm) continuing to pre-primary education institutions. The sample of the work consists of 100 children and their mothers who continue to official and private kindergartens in the provinces and districts of Mardin. "Personal Information Form", "Biofilm Scale for Children" and "Nature Addiction Scale" were used as data collection tools in the study. As a result of the data analysis, it was found that the biophysical levels of children and their parents were generally high and there was no relationship between the biophysical level of children and their mothers. In addition, biophysical levels of children did not differ according to their place of residence, type of residence, frequency of natural outbreaks of children, place and time of studying abroad, and level of education.

Keywords: Biophilia, Kindergarten, Nature

1. Giriş

İnsan ve doğa arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar her geçen gün artmaktadır. İnsan ve doğa arasındaki ilişkiyi araştırmak, insanların çevreye yönelik davranışlarını analiz etmek açısından oldukça önemlidir. Biyofili hipotezi, güncel bilimin birçok disiplinin zeminini oluşturarak, insan ve doğa arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmaktadır (Kahn, 1997). Biyofili (doğaya yakınlık), yaşam ile bağlantı kurmak ve sürdürmek amacıyla ortaya çıkan genetik temelli insan ihtiyacıdır (Kahn, 1997). Biyofili, insan ve doğa arasındaki bağlılığı ifade eder (Wilson, 1984). Doğaya bağlılık, yeryüzündeki tüm canlılarla bağımızı takdir ve anlayabilmeyi kapsar. Bu sadece bir doğa sevgisi ya da sadece gün batımı ve kar taneleri gibi doğanın hoş yönlerinden zevk almak değil, aynı zamanda insanlara estetik açıdan çekici gelmeyenlerle bile doğanın bir

bütün olarak öneminin anlaşılmasıdır (Nisbet, Zelensky ve Murphy, 2009).

Biyofiliyle ilgili daha önceden yapılan çalışmalar biyofilinin doğuştan geldiğini savunmuştur, fakat güncel çalışmalar biyofilinin öğrenildiğini ve deneysel olduğunu ileri sürmektedir (Zhang, Goodale ve Chen, 2014). Çocukları eğiterek biyofililerini besleyebilir ve doğayla ilgili bilgiler edinmelerini sağlayabiliriz (Phenice ve Griffore, 2003). Çocukların doğayla olumlu etkileşimi onların doğaya saygı duymalarına yardımcı olur (Hilgers, 1997). Duerden ve Witt (2010) yaptıkları araştırma sonucunda doğa ile doğrudan deneyimlerin bireylerin çevresel tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Zhang, Goodale ve Chen (2014) araştırmalarında, çocukların doğa ile temaslarının biyofililerini pozitif şekilde etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmalardan da anlıyoruz ki doğal ortama yönelik bağlanma ve olumlu tutum gelişimi için çocukların yakın çevre ile düzenli etkileşime ihtiyaçları vardır (Wilson, 1996). Biyofiliyi desteklemek için erken çocukluk yılları hayati öneme sahiptir (White, 2004). Bazı araştırmacılar çocukların ilk birkaç yıl boyunca doğaya karşı sevgi ve saygıyı geliştirmedikleri durumda, doğaya karşı sevgi ve saygıyı hiçbir zaman geliştirememeye riskiyle karşı karşıya kalabileceklerine inanmaktadır (Wilson 1996).

Wilson (1996), bireylerin doğal dünyayı tanıma sürecinin anaokulundan önce başlamasını önermektedir. Fakat küçük çocukların eğitiminde çevresel konularda erken soyutlamalar yapmak onların bilişsel yeteneklerinin ve anlayışlarının ötesinde olacağından dolayı endişe uyandırabilir ve bu konulara karşı fobi geliştirebilirler. Bu durumda doğaya karşı duyulan korku ya da doğaya karşı hoşnutsuzluk olarak tanımlanana biyofobinin gelişmesine neden olabilir. Öte yandan çocuklar çevre ile düzenli etkileşimlerinin olmadığı durumlarda biyofobi gelişebilir (White, 2004; Bixler, Carlisle, Hammitt ve Floyd, 1994). Biyofobi genetik olarak doğuştan getirdiğimiz bir durumdan ziyade öğrenilebilen tepkiler olarak karşımıza çıkar (Ulrich, 1993).

Çocukların doğaya olan bağlantılarını daha iyi anlamak için, bu bağlamda yer alan faktörlerin araştırılması gerekir. Yılmaz ve Olgan (2017) yaptıkları çalışmada çocukların biyofilik ya da biyofobik yanıtlarının ortak nedenleri incelemişler, öne çıkan en önemli faktörün kültürün etkisi olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda annelerin, çocukların doğal uyaranlara verdiği olumlu ya da olumsuz tepkiler üzerinde etkili bir yere sahip olduğu tespit etmişlerdir. Hammond ve arkadaşları, çalışmalarında doğaya yönelik olumlu ebeveyn tutumlarının çocukların çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ileri sürmüşlerdir (Hammond, McFarland, Zajicek ve Waliczek, 2011).

Ahmetoğlu (2017) araştırmasında, ebeveynlerin doğaya y¼kledikleri değer ve ¼ocukların biyofili d¼zeyi arasında ¼ift y¼nl¼ iilişki olabileceğini g¼stermiřtir. Ebeveynlerin doğadan keyif aldıklarını, doğada rahat olduklarını g¼stermeleri yanında doğaya saygıyı modellemeleri ¼ocukların ¼evresel değerlerini geliştirmede etkilidir (White ve Stoecklin, 1998). Cheng ve Monroe (2012) yaptıkları araştırma sonrasında d¼rd¼nc¼ sınıf ¼đrencilerinin doğaya olan bağlantılarının, ailelerinin doğaya y¼kledikleri değer ve doğadaki ¼nceki deneyimleri ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ebeveynler, ¼ocuđun ilk ve en ¼nemli ¼đretmenleridir bundan dolayı ¼ocukların biyofili gelişimini etkileyeceğinden ebeveynlerin doğaya y¼nelik inan¼ ve tutumlarının incelenmesi gelecek araştırmalar i¼in ¼nemli olacaktır. Ailelerin doğaya y¼nelik değerleri, ¼ocukların doğayla olan yakınlıklarını etkileyebilecek g¼¼l¼ bir faktörd¼r (Rice ve Torquati, 2013). ¼ocukların doğaya karşı biyofili ya da biyofobi geliştirmelerinde yetişkinler anahtar rol oynadığını s¼yleyebiliriz (Cheng ve Monroe, 2012). B¼t¼n bu ¼alıřmaların sonu¼larından yola ¼ıkarak, annelerin ¼ocukların doğaya karşı bağlılık geliştirmelerinde ¼nemli bir role sahip olabileceği d¼ř¼n¼lm¼řt¼r. Bu araştırma, ¼ocukların doğaya yakınlık seviyeleri ve annelerinin doğaya yakınlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlenmesi a¼ısından ¼nem taşımaktadır.

Bu ¼alıřmanın amacı okul ¼ncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık ¼ocukların ve annelerinin doğaya yakınlık seviyeleri (biyofili) arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu temel ama¼ doğrultusunda cevaplanması gereken sorular şunlardır:

1. 48-66 aylık ¼ocukların ve annelerinin biyofili seviyeleri nedir?
2. 48-66 aylık ¼ocukların biyofili seviyeleri annelerin ¼ocukken yaşadıkları yerleşim yeri, konut tipi, ¼ocukken doğal alanla ¼ıkma sıklıkları, ¼ocukken dışarıda zaman ge¼irdikleri yer ve eğitim d¼zeyi değişkenlerine g¼re farklılık g¼stermekte midir?
3. ¼ocukların ve annelerinin biyofili seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Y¼ntem

Araştırma Modeli

Bu ¼alıřmada nicel araştırma y¼ntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

¼alıřmanın ¼rneklemini, 2017-2018 eğitim ¼đretim yılında Mardin ili Midyat i¼çesinde bulunan resmi ve ¼zel anasınıflarına devam eden 100 ¼ocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı 5 okuldan

seçilmiştir. Okullardan ikisi bağımsız anaokulu, ikisi ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfı, biri ise özel okuldur. Çocuklardan 52'si kız, 48'i erkek, 49'u 48-60 aylık, 51'i 60-66 aylıktır. Annelerin 25'i ilköğretim, 23'ü lise, 23'ü lisans mezunu, 2'si yüksek lisans mezunu olup, 25'i okuma yazma bilmemektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada 2 ölçme aracı ve bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çocukların doğaya yakınlıklarını (biyofili) ölçmek için Rice ve Torguati tarafından geliştirilen “Çocuklar için Biyofili Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Uygulama sırasında ölçek maddeleri çocuklara okunur ve çocuğun tercihinin ne olduğunu sorulur. Çocuklara biyofilik maddeleri seçmeleri durumunda 1 puan, biyofobik maddeleri seçmeleri durumunda 0 (sıfır) puan verilir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .63 olup, ölçek yeterli güvenilirliğe sahiptir (Rice ve Torquati, 2013). Yılmaz ve Olgan tarafından iki yönlü çeviri yöntemini kullanarak “Çocuklar için Biyofili Ölçeği”nin Türkçeye adaptasyonu sağlanmıştır. Türkçe 'ye adapte edilen ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı (α) .68 olarak hesaplanmış olup, ölçek yeterli güvenilirliğe sahiptir (Yılmaz ve Olgan, 2017).

Nisbet, Zelenski ve Murphy (2009) tarafından geliştirilen “Doğaya Bağlılık Ölçeği” ise annelerin biyofili seviyelerini belirlemek için kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 'dir. Türkçe 'ye adapte edilen “Doğaya Bağlılık Ölçeği”nin güvenilirlik analizinde Cronbachalpha iç tutarlık katsayısının (α) .88 olduğu bulunmuştur (Çakır, Karaarslan, Şahin ve Ertepinar, 2015). Annelerin çocukken yaşadıkları yerleşim yeri, konut tipi, çocukken doğal alanla çıkma sıklıkları, çocukken dışarıda zaman geçirdikleri yer ve eğitim düzeyi bilgilerine ulaşmak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Uygulamaya geçilmeden önce pilot bir çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmaya on çocuk dâhil edilmiştir. Uygulama her çocuk için yaklaşık on dakika sürmüştür. Pilot çalışmada herhangi bir sorunla karşılaşılmağı olup asıl uygulamaya geçilmiştir. Ölçek çocuklara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okulun sessiz bir bölümü uygulama için seçilmiştir. Çocuklar tek tek alınmışlardır. Uygulama her çocuk için yaklaşık on dakika sürmüştür.

Annelerin çocukken yaşadıkları yerleşim yeri, konut tipi, çocukken doğal alanla çıkma sıklıkları, çocukken dışarıda zaman geçirdikleri yer ve eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin bilgileri toplamak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ve “Doğaya Bağlılık Ölçeği” öğretmen aracılığıyla annelere gönderilmiştir, doldurulan bilgi formu ve

ölçek aynı yöntemle toplanmıştır. Veriler bir aylık bir sürede toplanmıştır.

Veri Analizi

Toplanan veriler analizinde betimleyici ve yordayıcı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri grubunun normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov testi ve veri setinin homojenliğini test etmek amacı ile de Levene istatistiği kullanılmıştır. Veri gruplarının normallik varsayımı analizi sonucunda normal dağılım varsayımının sağlandığı görülmüştür ($p = .134$, $p > .05$).

Çocukların biyofili puanlarının, annelerin çocukken yaşadıkları yerleşim yeri, konut tipi, çocukken doğal alanla çıkma sıklıkları, çocukken dışarıda zaman geçirdikleri yer ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile kontrol edilmiştir. Anne ve çocukların biyofili seviyeleri arasındaki ilişki ise Pearson Korelasyon analizi ile test edilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 1: Çocuk Biyofili Puanı Ortalamaları

Ölçek Maddeleri	N	Ortalama	Std.Sapma
Madde 1	100	.56	.49
Madde 2	100	.62	.49
Madde 3	100	.53	.50
Madde 4	100	.93	.25
Madde 5	100	.81	.39
Madde 6	100	.83	.37
Madde 7	100	.80	.40
Madde 8	100	.91	.28
Madde 9	100	.67	.47
Madde 10	100	.90	.30
Madde 11	100	.79	.40
Puan Ortalaması	100	.75	.19

Çocukların biyofili puan ortalaması $\bar{x} = .75$ 'dir. Madde 3 en düşük puan ortalamasına sahiptir ($\bar{x} = .53$). Madde 4 ise en yüksek puan ortalamasına sahiptir ($\bar{x} = .93$) (Tablo 1).

Tablo 2: Anne Biyofili Puan Ortalamaları

Ölçek Maddeleri	N	Ortalama	Std.Sapma
Madde 1	100	2.58	1.30
Madde 2	100	2.10	1.19
Madde 3	100	2.46	1.34
Madde 4	100	3.56	3.37
Madde 5	100	4.11	0.87
Madde 6	100	3.59	1.17
Madde 7	100	3.95	0.98
Madde 8	100	4.11	0.89
Madde 9	100	3.08	1.15
Madde 10	100	2.60	1.19
Madde 11	100	2.53	1.25
Madde 12	100	3.87	0.96
Madde 13	100	3.25	1.35
Madde 14	100	2.85	1.31
Madde 15	100	2.17	1.19
Madde 16	100	3.94	0.99
Madde 17	100	3.70	1.12
Madde 18	100	1.95	1.06
Madde 19	100	3.69	1.17
Madde 20	100	4.40	1.00
Madde 21	100	3.96	0.93
Puan Ortalaması	100	3.25	0.36

Annelerin biyofili puan ortalaması $\bar{x} = 3.25$ 'dir. Madde 18 en düşük puan ortalamasına sahiptir. ($\bar{x} = 1.95$). Madde 20 ise en yüksek puan ortalamasına sahiptir ($\bar{x} = 4.40$) (Tablo 2).

Tablo 3: Çocukların Biyofili Puanları ile Demografik Değişkenler Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Anova Sonuçlar

Bağımlı Değişkenler	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P.
Annelerin Çocukken Yaşadıkları Yerleşim Yeri	Gruplar Arası	.129	4	.032	.812	.520
	Grup İçi	3.762	95	.040		
	Toplam	3.890	99			
Annelerin Çocukken Yaşadıkları Konut	Gruplar Arası	.098	4	.025	.616	.652
	Grup İçi	3.792	95	.040		
	Toplam	3.890	99			
Annelerin Çocukken Doğaya Çıkma Sıklığı	Gruplar Arası	.091	4	.023	.567	.687
	Grup İçi	3.800	95	.040		
	Toplam	3.890	99			
Annelerin Çocukken Dışarıda Vakit Geçirdikleri Yer	Gruplar Arası	.116	4	.029	.764	.587
	Grup İçi	3.739	95	.040		
	Toplam	3.890	99			
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	.047	4	.012	.290	.884
	Grup İçi	3.844	95	.040		
	Toplam	3.890	99			

Annelerin Çocukken Yaşadıkları Yerleşim Yeri: Yapılan Levene istatistiği sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($p=414$, $p>.05$). Çocukların doğaya yakınlık puan ortalamaları ile

annelerin çocukken yaşadıkları yerleşim yeri (köy, kasaba, ilçe, büyük şehir, küçük şehir) değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=.812, p=.520 p>.05). **Annelerin Çocukken Yaşadıkları Konut:** Yapılan Levene istatistiği sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir (p= .247, p> .05). Çocukların doğaya yakınlık puan ortalamaları ile annelerin çocukken yaşadıkları konut (apartman dairesi, müstakil ev, bahçeli apartman dairesi, bahçeli müstakil ev, diğer) değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=616, p=.652 p>.05). **Annelerin Çocukken Doğal Ortamlara Çıkma Sıklığı:** Yapılan Levene istatistiği sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir (p= .537, p> .05). Çocukların doğaya yakınlık puan ortalamaları ile annelerin çocukken doğal ortamlara çıkma sıklığı (haftada bir, iki haftada bir, ayda bir, fırsat buldukça, diğer) değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=567, p=.687 p>.05). **Annelerin Çocukken Dışarda Vakit Geçirdikleri Yer:** Yapılan Levene istatistiği sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir (p= .206, p> .05). Çocukların doğaya yakınlık puan ortalamaları ile annelerin çocukken dışarda vakit geçirdikleri yer (park, evin bahçesi, doğal alan, alışveriş merkezi, diğer) değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=764, p=.587 p>.05). **Anne Eğitim Düzeyi:** Yapılan Levene istatistiği sonucunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir (p= .110, p> .05). Çocukların doğaya yakınlık puan ortalamaları ile anne eğitim düzeyi (ilköğretim, lise, lisans, yüksek lisans, okuma yazma bilmeyen) değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=290, p=.884 p>.05) (Tablo 3).

Tablo 4: Çocuk Biyofili Puanları ve Anne Biyofili Puanları Arasındaki İlişki

		Çocuk Biyofili Puanları	Anne Biyofili Puanları
Çocuk Biyofili Puanları	Pearson Correlation	1	-.056
	Sig. (2-tailed)		.577
	N	100	100
Anne Biyofili Puanları	Pearson Correlation	-.056	1
	Sig. (2-tailed)	.577	

Çocukların doğaya yakınlık puanları ve annelerin doğaya yakınlıkları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda bu puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r = -.056$, $p > .05$) (Tablo 4).

4. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, çocuklar ve annelerin biyofili puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca, çocukların biyofili (doğaya yakınlık) seviyelerinin annelerin çocukken yaşadıkları yerleşim yeri, konut tipi, çocukken doğal alanla çıkma sıklıkları, çocukken dışarda zaman geçirdikleri yer ve eğitim düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırmaya katılan çocukların doğaya yakınlık seviyeleri oldukça yüksektir. Rice ve Torquati (2013) yaptıkları çalışma sonrasında çocukların biyofili seviyelerinin oldukça yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yılmaz ve Olgan (2017) yaptıkları çalışma sonrasında çocuklar devam ettikleri okul türüne ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermeksizin yüksek biyofili seviyelerine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ebeveynlerin de biyofili puanları yüksek çıkmıştır. Çevresel konularda yapılan araştırmalarda insan-doğa ilişkilerinin giderek arttığı göstermektedir. Bu durum yetişkinlerin biyofili seviyeleri üzerinde etkilidir (Mayer ve Frantz, 2004).

Veri analizleri sonrasında, anasınıfına devam eden çocukların biyofili puanları annelerin çocukken yaşadıkları yerleşim yeri, konut tipi, çocukken doğal alanla çıkma sıklıkları, çocukken dışarda zaman geçirdikleri yer ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca çocuk ve annelerin biyofili paunları arasında anlamlı herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlardan dolayı bahsedilen değişkenlerin çocukların biyofili seviyelerine etkisi, çocuk ve anne biyofili seviyeleri arasındaki ilişki hakkında herhangi bir sonuç çıkaramayız.

Öğretmenler ve babalar çocukların doğaya olan yakınlığı üzerinde etkili olabilecek modellerdendir (Rice ve Torquati, 2013). Öğretmenlerin ve babaların doğayla ilgili tutumlarını ve inançları bu çalışmada değerlendirilmedi. Gelecek çalışmalarda bu modellerin de değerlendirilmesi önemlidir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerini, okul sırasında dışarıda ne kadar vakit geçirdikleri, doğal alanları ziyaret edip etmediklerini belirlemek önemlidir, bu çalışmada bahsedilen değişkenler değerlendirilmedi fakat gelecek çalışmalarda bunların değerlendirilmesi önemlidir (Rice ve Torquati,

2013). Risk almaktan kaçınan kültürlerde büyüyen çocuklar doğa etkinliklerinden yeterince yararlanamazlar (Scott, Boyd, Scott ve Colquhoun, 2015). Bu açıdan gelecekte farklı sosyo-kültürel ailelerden gelen çocuklarla ilgili bir araştırma yürütülmesi çocukların biyofili seviyelerini etkileyebilecek konu olması açısından önemlidir. Araştırma sonrasında çocukların doğaya karşı bağlılıklarının yüksek olduğunun tespit edilmiştir. Okul öncesi çocukları için geliştirilecek çevre eğitim programları hazırlanırken bu sonuç göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E. (2017). The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care*, 11-1.
- Bixler, R., Carlisle, D. L., Hammitt, W.E. & Floyd, M.E. (1994). Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland area. *The Journal of Environmental Education*, 26(1), 24-33.
- Cheng, J. C. H. ve Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E., Hamide, E. (2015). Doğayla İlişki Ölçeğinin Türkçe'ye Adaptasyonu. *Elementary Education Online*, 2015; 14(4): 1370-1383.
- Duerden, M.D., Witt, P.A., 2010. The impact of direct and indirect experiences on the development of environmental knowledge, attitudes, and behavior. *J. Environ.Psychol.* 30, 379–392.
- Hammond, D. E., McFarland, A. L., Zajicek, J. M., & Waliczek, T. M. (2011). Growing minds: The relationship between parental attitudes toward their child's outdoor recreation and their child's health. *Hort Technology*, 21(2), 217–224.
- Hilgers, L. (1997) *Earth-friendly Therapy*, Self, 19, p. 70.
- Kahn, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental Review*, 17(1), 1-61.
- Mayer, F. S. ve Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 503-515.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. ve Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to

- environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740.
- Phenice, L. & Griffiore, R. (2003). Young Children and the Natural World. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 167-178.
- Rice, C. S. ve Torquati, J. C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children Youth and Environments*, 23(2), 78-102.
- Scott, G. W., Boyd, M., Scott, L. ve Colquhoun, D. (2015). Barriers to biological fieldwork: What really prevents teaching out of doors? *Journal of Biological Education*, 49(2), 165-178.
- Wilson, Ruth A. (1996). Starting Early Environmental Education During the Early Childhood Years (ERIC Digest). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education (ERIC Identifier ED 402147).
- Ulrich, R. S. (1993). Biophilia, biophobia, and natural landscapes. *The Biophilia Hypothesis*, 7, 73-137.
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. White Hutchinson Leisure & Learning Group, 1-9.
- White, R., Stoecklin, V.L., 1998. Children's outdoor play and learning environments: Returning to nature. *Early Childhood News* 10, 24-30.
- Wilson, O. E. (1984). *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yılmaz, S., & Olgan, R. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya Yakınlık (Biyofili) Seviyelerinin Araştırılması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3).
- Zhang, W., Goodale, E., & Chen, J. (2014). How contact with nature affects children's biophilia, biophobia and conservation attitude in China. *Biological Conservation*, 177, 109-116.

NORM KADRO FAZLASI SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE BİR METAFOR ÇALIŞMASI

M. Sencer BULUT ÖZSEZER* & Ezgi KOZAN**

Kamuran TARIM***

ÖZ

Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin, norm kadro fazlası olma durumuna ilişkin sahip oldukları algılarını, metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle ulaşılan, 58 norm kadro fazlası sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Her öğretmenden norm kadro fazlası olma durumuna ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla, “Norm kadro fazlası öğretmen... gibidir. Çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları metaforlar ve gerekçeleri, bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin norm kadro fazlası olma durumunu birbirinden farklı toplam 44 metafor ile açıkladığı saptanmıştır. Geliştirilen bu metaforlar norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin açıkladıkları gerekçelerdeki ortak özelliklere göre; “Süreklilik ile ilgili”, “Duygusal Tükenme ile ilgili”, “Güdülenme ile ilgili” ve “Adil Davranış ile ilgili” olmak üzere 4 tema ve bu temalardan hareketle oluşturulmuş “geçici”, “aidiyet”, “göçebelik”, “düzensizlik”, “yoksunluk”, “tükenmişlik”, “yalnızlık”, “değersizlik”, “motivasyon”, “yetersizlik”, “adalet”, “sürgün”, “başkalarından etkilenme” olmak üzere 13 kategori altında toplanmıştır. Bu metaforlardan bazıları; evsiz, üvey evlat, joker, boşlukta, kiracı gibi aynı isimli ancak farklı gerekçelerle sunulduğu için gerekçesine göre farklı temalar yerleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi norm kadro fazlası olma durumuna tükenme, umutsuz, yorgun olma, işe yaramazlık gibi olumsuz anlamlar yüklemiş ve gerekçelendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Norm Kadro Fazlası, Sınıf Öğretmeni, Metafor Çalışması

GİRİŞ

* (Dr. Öğr. Üyesi); Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sbulutcu.edu.tr

** (YL. öğrenci); Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

*** (Prof. Dr.); Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kamuran.tarimgmail.com

Eğitim – ğretim süreci bireyi hayata hazırlamaya yönelik çok boyutlu ve önemli bir süreç olup temelinde sınıf öğretmenlerini barındırmaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde başlatılması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi de yine bu sürece uygun çok boyutlu bireyler sayesinde gerçekleştirebilir. Bu süreci yönetenlerin gerekli eğitimi alıp “ ğretmen ” unvanına sahip olmalarının yanısıra sisteminde öğretmenin iyi olma durumuna destek olması gerekir. Ancak eğitim ve ğretim süreci çok önemli olmasına rağmen sistemde bazı aksaklıklar da bulunmaktadır.

Bu aksaklıklardan biri öğretmenlerin *norm kadro fazlası* olmalarıdır. MEB’e (2010) göre herhangi bir nedenle istihdam alanı daralanlar ile görevli oldukları eğitim kurumlarında alanlarında norm kadro sayısı azalanlar, hizmet puanı üstünlüğüne göre yapılacak değerlendirme sonucunda hizmet puanı en az olandan başlamak üzere norm kadro fazlası olarak belirlenir. Bir başka deyişle norm kadro fazlası ğretmen olmak bazı nedenler sonucu öğretmenin kadrosunun bulunduğu okuldan alınıp, görevli olduğu il veya ilçe milli eğitim kurumuna kadrosunun aktarılmasıdır. Bu durumda ğretmen il veya ilçe milli eğitimin isteği doğrultusunda ihtiyaç olan herhangi bir okula görevlendirme olarak gönderilir. Görevlendirmesi orada dolduğunda başka bir ihtiyacı olan okula gönderilmektedir. Norm fazlası öğretmenin kadrosu bir okula geçene kadar süreç böyle devam etmektedir. Bu süreç içerisinde il milli eğitim tarafından kadro ihtiyacı bulunan okullara ara ara norm fazlası ğretmen atamaları gerçekleştirilmekte ve hizmet puanı üstünlüğüne göre norm fazlası durumunda olan öğretmenler bu açılan okul kadrolarına yerleştirilmektedir.

Bu kadroda olmak bir anlamda dezavantajlı bir duruma düşmek anlamına da gelmektedir. Çalışılan ortamın sürekli değişmesi, her okuldaki karmaşık ilişkiler, rol ve statü karmaşası yaşanabilmesi, durumdan kaynaklı kurumun işleyişinde meydana gelen aksaklıklar yerine getirilmesi gereken sorumlulukları zorlaştırabilmektedir. Bu benzeri durumlar öğretmenleri olumsuz yönde etkilemekte ve bir süre sonra da mesleğinden uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Mesleki boyutta meydana gelen bu olumsuz durum bireyin tüm hayatına etki edebilmektedir.

Mutsuz, stresli ve mesleğe karşı doyum sağlayamayan bir sınıf öğretmeninin mesleki anlamda tükenmişlik yaşaması da olası bir durumdur. Yapılan çalışmalara bakıldığında alanyazında bunu destekler nitelikte bulgular vardır (olak, 2017; Diri ve Kırıl, 2016; ifti, 2015; Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2014;Tuna ve imen, 2013; Ulupınar ve Akpınar, 2013; Atak ve Atik, 2007).

Tükenmişlik kavramı ilk kez alanyazına "başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu" şeklinde tanımlanarak geçmiştir (Maslach ve Jackson, 1981, 99, akt: Çolak, Y. 2017). Pines ve Aranson (1988) ise tükenmişliği sadece duygusal boyuttan çıkarıp farklı boyutları da ekleyerek, "duygusal talepler gerektiren durumlara uzun süre maruz kalmanın neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumu" olarak tanımlamaktadırlar (akt: Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008, 132). Tükenmişlik kavramı üzerine köklü araştırmalar yapan Maslach'a göre ise tükenmişlik "iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendromdur" (Maslach ve Jackson, 1981, 99, akt: Çolak, Y. 2017).

Ülkemizde alanyazında tükenmişlik üzerine pek çok çalışmaya (Yirci, 2017; Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2014; Ulupınar ve Akpınar, 2013; Çiftçi, 2015; Diri ve Kıral, 2016; Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Yavuz ve Karadeniz, 2009; Atak ve Atik, 2007) rastlanırken öğretmenlik kavramı ve algısıyla ilgili farklı metafor çalışmalarına da rastlanmıştır (Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Ertürk, 2017). Ancak bu çalışmalar görevleri başında olan, kendi okullarında eğitim-öğretime devam eden öğretmen ve yöneticilerle sınırlı bulunmuştur. Alanyazında norm kadro fazlası sınıf öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin içinde buldukları durumu metaforlarla ortaya koymaları açısından bu çalışma diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu anlamda çalışmanın bulgularının hem eğitim sistemimizdeki yasal düzenlemelere hem de bu alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu sebeple bu çalışmanın amacı, norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri hakkındaki algılarını metaforlar yoluyla incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki soruya cevap aranmaktadır:

Norm kadro fazlası öğretmenler "Norm kadro fazlası olma" durumunu nasıl algılamaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin, norm kadro fazlası olma durumuna ilişkin sahip oldukları algılarını, metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmaktadır. Olgubilim deseni,

farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada ele alınan olgu; norm kadro fazlası olma durumudur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle elde edilen, 2017-2018 yılında Türkiye'nin güneyinde yer alan bir ilin merkez ve ilçelerdeki ilkokullarda görev yapmakta olan 58 norm kadro fazlası sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, yapılan araştırmaya sağladığı az maliyet, hız ve pratiklik (Yıldırım ve Şimşek, 2016) için tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin norm kadro fazlası olma durumuna ilişkin sahip oldukları algılarını belirlemek amacıyla, öğretmenlere “Norm kadro fazlası öğretmen.....gibidir. Çünkü.....” cümlesi yöneltilerek norm kadro fazlası olma durumu ile ilgili bir metafor geliştirmeleri ve bu metafora yönelik gerekçelerini açıklamaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin kendi el yazılarıyla ifade ettikleri metaforlar ve gerekçeleri, bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Her öğretmenden norm kadro fazlası olma durumuna ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla, tarafsız ve öznel bir şekilde “Norm kadro fazlası öğretmen....gibidir. Çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaçla çalışma gruba dahil olan öğretmenlere, sayfanın en üstünde bu cümlelerin yazılı olduğu boş bir kağıt verilmiş ve onlardan bu cümleleri kullanarak bir metafor yazmaları ve yazdıkları bu metaforlar için gerekçe sunmaları istenmiştir. Uygulama her öğretmene göre farklılık gösterse de ortalama 15 ile 20 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi ile toplanan veriler ilk önce kavramsal yönleriyle analiz edilir ardından elde edilen kavramlar düzenlenir ve kavramlara göre temalar oluşturulur. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerden elde

edilen yazılı metinler tek tek okunmuş, araştırmanın amaçları çerçevesinde önemli bölümler saptanmış ve ortaya çıkan anlama göre belirli temalar ve bu temalar doğrultusunda da kategoriler oluşturulmuştur. Süreç içerisinde “yazılı metinleri tekrar okuma”, “literatüre dönme” ve “uzman görüşü alma” işlemleri yapılmıştır. Analizin bu aşamasında araştırmacılar birlikte çalışmış, temalar oluşturulurken, ilgili literatür ve araştırma soruları ile öğretmenler tarafından geliştirilen “norm kadro fazlası olma durumu”na yönelik metaforlar göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen veriler; tema, kategori, metafor ve frekans dağılımına göre tablo halinde düzenlenerek betimlenmiş, öğretmenlerin açıklamalarından doğrudan yapılan alıntılara tırnak içinde yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri aktarılırken 1’den 58’e kadar sayılar verilmiş ve alıntılar kodlar yoluyla Ö1 (Görüşünden alıntı yapılan birinci öğretmen), Ö18 (Görüşünden alıntı yapılan on sekizinci öğretmen) ... vb. biçiminde ifade edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde norm kadro fazlası öğretmenlerden elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda açıklanmıştır.

Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin “Norm Kadro Fazlası Olma” İle İlgili Geliştirdikleri Metaforlar ve Temalara İlişkin Bulgular

Yapılan analizler sonucunda katılımcı norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin, “norm kadro fazlası olma” ile ilgili birbirinden farklı toplam 44metafor geliştirdiği saptanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden bir tanesi “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili geliştirmiş olduğu metafora yönelik herhangi bir gerekçe göstermemiştir.

Geliştirilen bu metaforlar norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin açıkladıkları gerekçelerdeki ortak özelliklere göre; “Süreklilik ile ilgili”, “Duygusal Tükenme ile ilgili”, “Güdülenme ile ilgili” ve “Adil Davranış ile ilgili” olmak üzere 4 tema ve bu temalardan hareketle oluşturulmuş “geçici”, “aidiyet”, “göçebelik“, “düzensizlik”, “yoksunluk”, “tükenmişlik”, “yalnızlık”, “değersizlik”, “motivasyon”, “yetersizlik”, “adalet”, “sürgün”, “başkalarından etkilenme” olmak üzere 13 kategori altında toplanmıştır.Bazı metaforlar (evsiz, üvey evlat, joker, boşlukta, kiracı) aynı isimli ancak farklı gerekçelerle sunulduğu için gerekçesine göre temalara yerleştirilmiştir. Araştırma sonucunda oluşturulan tema, kategori, metafor ve frekans dağılımları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. “ Norm Kadro Fazlası Olma Durumu ” İle İlgili Geliştirilen Metaforların Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Metaforlar	f
Süreklilikle ilgili	Geçici	Ücretli öğretmen(f:1), eğitim materyali(f:1), evsiz(f:1), üvey evlat(f:3), yedek futbolcu(f:1), joker(f:2), ip(f:1), katalizör(f:1), gezici(f:1), belirsiz öğretmen(f:1)	13
	Aidiyet	Evsiz barksız (f:1), üvey evlat (f:1), ödünç araba (f:1), fazlalık ve gereksiz eşya (f:1), yuvasız kuş (f:1), üvey çocuk (f:3), ücretli öğretmen (f:1) dil bilmeyen misafir(f:1),ırkçılık yapılan insan(f:1)	11
	Göçebelik	Rüzgârda sallanan yaprak(f:1), kiracı(f:2), gezginci(f:1), kuş(f:1), tır şoförü(f:1), yaprak(f:1), göçebe yaşayan bir kabile(f:1), kaldırım taşı(f:1)	9
	Düzensizlik	Evsiz (f:1)	1
Duygusal Tükenme ile ilgili	Yoksunluk	Kuru ağaç(f:1), bir boşlukta yaşamak(f:1), evsizler(f:1), dökülmüş yaprak(f:1), arazisi elinden alınmış çiftçi(f:1)	5
	Tükenmişlik	Tükenmez kalem(f:1), kağıt(f:1)	2
	Yalnızlık	ağaç(f:1), Issız çöl(f:1)	2
	Değersizlik	Meyve vermeyen ağaç(f:1)	1
Güdülenme ile ilgili	Motivasyon	Pinpon topu (f:1), joker(f:1), sokakta boş gezmek(f:1), belirsizlik(f:1), boşlukta(f:1)	5
	Yetersizlik	Üvey evlat(f:1), yanmayan ampul(f:1), yetersiz öğretmen(f:1)	3
Adil davranışla ilgili	Adalet	Haksızlığa uğrayan kişi (f:1), emanet (f:1), istenmeyen çocuk (f:1)	3
	Sürgün	Köle(f:1)	1
	Başkalarından Etkilenme	Emanet(f:1)	1
TOPLAM			57

Yapılan analizler sonucunda norm kadro fazlası öğretmenlerin toplamda 44 metafor geliştirdikleri görülmüştür. Bir norm fazlası sınıf öğretmeni metaforu hem olumlu hem olumsuz değerlendirmiş diğer öğretmenlerin hepsi metaforlara olumsuz anlam yükleyerek ortaya koymuşlardır. Bu öğretmen “süreklilik ile ilgili” tema altında yer verilen ve kategorisi “göçebelik” olan “göçebe yaşayan bir kabile” metaforuna ilişkin gerekçesini “.... daimi bir sınıfının olmaması, öğrencilerle aranda

bir bağ oluşturmakta çekilen zorluk, sonrasında bu öğrencilerden ayrılıp başka öğrenci, okul ve velilere alışma dönemi. Tüm bunlar gezici öğretmen olmanın kötü yanlarıdır. İyi yanı ise farklı okullar görüp, öğretmenleri tanıyarak çevre ediniyorsun.” diyerek hem olumlu hem de olumsuz anlamlar yüklemiştir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin kullandıkları metaforlar çoğunlukla “süreklilik” teması altında yer almaktadır. Bu tema altında geçicilik (f:13), aidiyet (f:11), göçebelik (f:9) ve düzensizlik (f:1) kategorileri yer almaktadır. Bu temayı sırasıyla; “duygusal tükenme”, “güdülenme” ve “adil davranış” temaları takip etmektedir.

Temalara göre kategori dağılımına bakıldığında ise sırasıyla; “duygusal tükenme” temasına ait olarak yoksunluk (f:5), tükenmişlik (f:2), yalnızlık (f:2) ve değersizlik (f:1) kategorileri; “güdülenme” temasına ait olarak motivasyon (f:5) ve yetersizlik (f:3) kategorileri; son olarak da “adil davranış” temasına ait olarak adalet (f:3), sürgün (f:1) ve başkalarından etkilenme (f:1) kategorileri yer almaktadır.

Aşağıda, norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlar, araştırma sonucunda ortaya çıkan temalar ve kategoriler altında gerekçeleriyle birlikte ele alınmıştır.

Tema 1: Süreklilik İle ilgili

Kategoriler

- Geçicilik (f:13)
- Aidiyet (f:11)
- Göçebelik (f:9)
- Düzensizlik (f:1)

Geçicilik: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; bulunduğu okulda gidici gözüyle görüldüğü için bir yer edinememe, materyal gibi oradan oraya yönlendirilme, yedeklik hissini yaşama ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerden biri (Ö23) norm kadro fazlası öğretmen olmayı “yedek oyuncu” metaforu ile “*Sanki bu mesleği yapamıyoruz da bizden daha iyilere veriyorlar gibi muamale görüyoruz onlar yoruldukça dinlenmeleri için devreye giren yedek oyuncular gibiyiz. Çok rahatsız edici.*” şeklinde ifade ederken, bir diğer öğretmen (Ö46) “joker” metaforunu “*istesen de istemesen de nerde eksik varsa oraya gönderilmeniz demektir. Branş dışı da olsa görevlendirmeniz yapılır.*” şeklinde açıklamıştır.

Aidiyet: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; gittiği okulda gerek idare, gerek öğretmenler, gerek ise veliler tarafından benimsenememe, bir gruba dahil

olamama ya da kabul görülmemesi gibi gerekçelerle ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerden (Ö40) “yuvasız kuş” metaforunu “hiçbir yere ait olmama durumu söz konusu. Ne kendi okuluna ait hissediyorsun ne de görevlendirildiğin okula ait olabiliyorsun.” şeklinde ifade ederken, bir başka öğretmen (Ö42) “üvey çocuk” metaforunu “asla olduğu durumu benimseyemez. Gittiği okulda da benimsenmez üvey çocuk gibi hep dışlanır.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Göçebelik: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; belirli bir okul ortamında bulunamama, sürekli farklı okullara görevlendirilme, farklı mekânlara gönderilmeleri nedeniyle bulunduğu ortamda kök salamadığı için göçebe olma durumu ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerden (Ö41) “göçebe yaşayan bir kabile” metaforunu “daimi bir sınıfının olmaması, öğrencilerle aranda bir bağ oluşturmakta çekilen zorluk, sonrasında bu öğrencilerden ayrılıp başka öğrenci, okul ve velilere alışma dönemi. Tüm bunlar gezici öğretmen olmanın kötü yanlarıdır. İyi yanı ise farklı okullar görüp, öğretmenleri tanıyarak çevre ediniyorsun.” şeklinde ifade ederken, bir diğer öğretmen (Ö4) “kiracı” metaforunu “gittiği hiçbir okulda kalıcı olmadığını bilir. Öğrencilerine ve ortamına karşı duygusal bağ kuramaz çünkü o ortamdan da ayrılacağını bilir. Sınıf ortamını kendine göre düzenleyemez” şeklinde açıklamıştır.

Düzensizlik: Bu kategori altında ise bir öğretmen norm kadro fazlası olma durumunu her gittiği okulda yaşadığı düzen kurma çabalarının gerek eğitsel gerek sosyal ortamının olumsuz yönde etkilemesi ile ilişkilendirmiştir. Bu öğretmen (Ö10) “evsiz” metaforunu kullanarak bu durumu “sınıf öğretmeni için bir sınıfı sürekli okutabilmek çok önemlidir. Sürekli okul değiştirmek yeni çevre, yeni veli, yeni öğrenci, alışma dönemi derken bazı şeylerin sürecini uzatıyor. Özel hayatın zaten sabah öğle sürekli devre değişikliğinden dolayı düzensiz bu da okul ortamını da etkiliyor.” şeklinde gerekçelendirmiştir.

Tema2: Duygusal Tükenme ile ilgili

Kategoriler

- Yoksunluk (f:5),
- Tükenmişlik (f:2),
- Yalnızlık (f:2)
- Değersizlik (f:1)

Yoksunluk: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; kendi öğrencilerinden mahrum kalmak, bir sınıfa sahip olamamanın duygusal olarak eksikliğini yaşamak ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerden (Ö24) ” bir boşlukta yaşamak

metaforunu “her zaman severek yaptığın bir mesleği yerine getiremiyorsun, sınıfın dokusunu, öğrencilerinin sesini duyamıyorsun. Bu duygular hiçbir öğretmenin yaşamaması gereken duygusal bir boşluktur.” şeklinde ifade ederken, bir diğer öğretmen (Ö9) “kuru ağaç” metaforunu “bilgisiz ve öğrencisiz kalırsa dalları kurur.” şeklinde açıklamıştır.

Tükenmişlik: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; içinde buldukları durumun onları yıpratması ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerden, (Ö12) “tükenmez kalem” metaforunu kullanarak “Adı gibi tükenmez ama aslında tükeniyor.” şeklinde ifade ederken, bu temada yer alan ikinci öğretmen de (Ö14) “kağıt” metaforunu kullanarak “kullandıkça eskir.” açıklamasında bulunmuştur.

Yalnızlık: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; mesleğine olan özlem duygusunun öğretmenleri tek kalmaya ittiği, duygu durumlarında dalgalanmalar yaşandığı ile ilişkilendirmişlerdir. Bu temaya dâhil olan öğretmenlerden (Ö49) “ağaç” metaforunu kullanarak “dağın başında tek bir ağaç gibi hissediyorum. Bu şehre yeni gelen biri olarak yalnız kaldığımı hissediyorum. Dağın başındaki ağaç gibi kışı da baharı da tek başıma yaşıyorum. Bazen yapraklarımız dökülüyor bazen de yeni yeşeren bir ağaç gibi umutlanıyorum. Kendi okulumun öğrencilerimin olacağı günü umutla bekliyorum.” şeklinde ifade ederken; bu tema da yer alan ikinci öğretmen de (Ö13) “ıssız çöl ” metaforunu kullanarak “kendimi yalnız hissediyorum, ortama alışmak zor oluyor burada akşama kadar yalnızlık çekiyorum.” açıklamada bulunmuştur.

Değersizlik: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; yaptıkları işe dair kendilerini verimsiz görme, bir misyonu beklerken değersizleşme ile ilişkilendirmişlerdir. Bu temaya dahil olan tek bir öğretmen (Ö36) “meyve vermeyen ağaç ” metaforunu kullanarak “ nasıl ki meyve vermeyen ağaçlara insanlar önem vermezler, bakım yapmazlar norm kadro fazlası öğretmen olmakta tıpkı bu ağaç gibi değersiz, önemsiz ve bir kenarda görev verilmeyi bekleyerek zamanlarını verimsiz bir şekilde geçirmektedir. Çünkü bir öğretmen için eğitim, öğretimden uzak geçmiş her dakika verimsizdir.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tema 3: Güdülenme ile ilgili

Kategoriler

- Motivasyon (f:5)
- Yetersizlik (f:3)

Motivasyon: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; asıl öğretmenin olmadığı zaman devreye giren öğretmen, öğrencilerine ve kendine yetemeyerek meslekten haz alamama ile ilişkilendirmişlerdir. Bu temaya dâhil olan öğretmenlerden (Ö27) “pinpon topu” metaforunu “*üç gün o okula gideceksin, orda işin bitti başka okula 5 gün gideceksin kimse demiyor düzen mi kurdun, öğrenciler alıştı mı, değişiklik öğrencileri ve öğretmeni etkiledi mi? Bir okuldan alıp kamu yararı gözeterek başka bir okula verirler, yerine ücretli ya da çok kısa çalışıp emekli olacak öğretmeni verirler. Kısaca; norm fazlalığı öğretmeni ve öğrencileri olumsuz etkileyen bir durum. Ben her yer değişikliğinde mutsuz oluyorum ve verimli olamıyorum. Bu soruna kısa zamanda bir çözüm bulunmasını diliyorum.*” şeklinde ifade ederken; (Ö29) “joker” metaforunu “*Nerde bir boşluk var zaman gözetmeksizin sürekli yer değiştiriyor. Bu durum da meslekten yeterince soğumalarına sebep oluyor.*” şeklinde açıklamıştır.

Yetersizlik: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; içinde buldukları durumun olumsuz yönde bir ayrıma neden olduğu, bu mesleğin ancak aktif olduğu sürece değerli olduğu ile ilişkilendirmişlerdir. Bu temaya dahil olan öğretmenlerden (Ö43)“üvey evlat” metaforunu “*İster istemez ikinci sınıf durumuna düşüyorsun.*” şeklinde ifade ederken; (Ö48)“yanmayan ampul” metaforunu “*Öğretmenlik mesleği (sınıf öğretmenliği) ürün verdikçe çevresini aydınlatır ışığı çoğalır.*” şeklinde açıklamıştır.

Tema 4: Adil Davranış İle ilgili

Kategoriler

- Adalet (f:3)
- Sürgün (f:1)
- Başkalarından etkilenme (f:1)

Adalet: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; onlara yönelik bir haksızlığın olması, çevrelerinden adil olmayan muameleler görmeleri gibi gerekçelerle ilişkilendirmişlerdir. Bu temaya dahil olan öğretmenlerden (Ö2) “haksızlığa uğrayan kişidir” metaforunu “*ne kadar çok çalıştığı, öğrencilerini ne kadar önemseydiği, okula kazandırdıklarını önemsemeden sadece hizmet puanına bakarak okulundan gönderilmesidir.*” şeklinde ifade ederken, bir diğer öğretmen (Ö37) “emanet” metaforunu “*her gittiği yerde sığıntı gibi duruyor. Okuldaki diğer öğretmenlerle aynı işi yapmasına rağmen bir gün gidecek, 3 aylık, 5 aylık öğretmen muamelesi yapılıyor. Çok çok çalışsa da bir ödüllendirme, görevlendirme de ona veremeyiz deniyor.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Sürgün: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; kendi istekleri dışında oradan oraya savrulma ile ilişkilendirmişlerdir. Bu temaya dâhil olan tek bir öğretmen (Ö21) “köle” metaforunu kullanarak “*Millî Eğitim tarafından kişinin isteğine bakılmaksızın oradan oraya sürülmektedir.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Başkalarından Etkilenme: Norm Kadro fazlası sınıf öğretmenleri, “norm kadro fazlası olma durumu” ile ilgili algılarını; yöneticilerin olumsuz tutumları ile ilişkilendirmişlerdir. Bu temaya dâhil olan tek bir öğretmen (Ö31) “emanet” metaforunu kullanarak “*görevlendirildiğin okula göre değişiyor, idarenin norm fazlası öğretmene bakışı ve davranışı bizi etkiliyor.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin, “norm kadro fazlası olma durumu” hakkındaki algılarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, öğretmenlerin norm kadro fazlası olma durumunu değişik kavramlarla ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin pek çoğunun norm kadro fazlası olma ile ilgili metaforlarının gerekçelerini “süreklilik ile ilgili” tema ile açıklıyor olmaları (“geçici” kategorisi (f:13) “aidiyet” kategorisi (f:11) “göçebelik” kategorisi (f:9)) öğretmenlik mesleğinin devamlılık ve aktif bir katılımı gerektirdiği ve eğitim paydaşlarının eğitimden yarar sağlayabilmelerinin süreklilikle olabileceğini düşünmeleriyle ilişkilendirilebilir. Demirci (2011) bir çalışmasında “verimliliği geliştirmeye yönelik çabaların en önemli özelliklerinden birinin, süreklilik olduğunu vurgulamış ve uğraşının anlamlı olabilmesi, sonuç verebilmesi için sürekliliği sağlamak gerektiğini ifadesi etmesi öğretmenlerin eğitim öğretim için sürekliliğin gerekliliği algısını desteklemektedir.

Öğretmenlerin “Duygusal Tükenme ile ilgili” tema altında kullandıkları metaforlar ve gerekçeleri dikkate alındığında en fazla yoksunluk kategorisi üzerinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinde kendi öğrencilerine sahip olamamanın, öğrencilerinden mahrum kalmanın ve bir sınıfa sahip olamamanın öğretmen için duygusal bir eksiklik olduğu ve öğretmen profesyonelliklerini olumsuz yönde etkilediğini düşündükleri sonucu çıkarılabilir Yirci (2017) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen profesyonelliği 3 boyutta tanımlanmış olup, bu boyutlardan ikincisi öğretmenin öğrenciler üzerindeki sorumluluk ve yetkileri ile ilgilidir. Yirci (2017) öğretmenlerin mesleğe ilişkin bilgi ve beceri konusundaki profesyonelliklerinin yanı sıra öğrenciler üzerindeki sorumluluk, yetki ve öğrenciyle kurulmuş olan duygusal bağ da ciddi bir önem arz ettiğini

belirtmiştir. İlgili çalışmadan elde edilen bu çıkarım, araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin “Güdülenme ile ilgili” tema altında kullandıkları metaforlar ve gerekçeleri dikkate alındığında motivasyon ve yetersizlik kategorilerinde metaforlar gerekçelendirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler kısa süreli sınıf ortamlarında olmanın, belirsizlik içinde öğretmenlik yapmanın çok zor olduğunu, öğretmenliğe karşı motivasyonu düşürdüğünü ve bu zorlu süreçte yetersizlik hissi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yavuz ve Karadeniz (2009) öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu konusunun, hem öğretmenler hem de öğrencilerin görev yaptıkları eğitim kurumları için önemli olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin yüksek ya da düşük olmasının onların ortaya koyacakları hizmetin kalitesini de etkileyeceğini dile getirmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın bulguları bu çıkarımı destekler niteliktedir.

Çalışmada öğretmenlerin “adil davranış ile ilgili” teması altında kullandıkları metaforlar ve gerekçeleri dikkate alındığında en fazla (f:3) “adalet” kategorisi üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin bu durumu kendilerine yönelik bir haksızlık olarak gördükleri, çevrelerince adil olmayan muamelelere maruz kaldıkları, mesleğe yönelik inanç seviyelerindeki düşüş, yasal düzenlemelerdeki eşitsizlik ve buldukları eğitim ortamlarının adil olmadığını düşündükleri sonucu çıkarılabilir. Bu çıkarım Özan, Türkoğlu ve Şener(2010)’in çalışmasında ifade edilen demokratik tutum ve fırsat eşitliği vurgusu ile ilişkilendirilebilir. Özan, Türkoğlu ve Şener(2010) demokratik tutum ve davranışların bir başka deyişle eğitimin temel ilkesi olan fırsat eşitliğini sağlamanın öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini ve bunun da okulun amacını gerçekleştirmede temel etmenlerden biri olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılmış olan bu araştırma kapsamındaki öneriler şunlardır;

- Norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerine yönelik alanyazında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konu gün geçtikçe büyüyen bir aksaklık olarak görülmekte ve bu anlamda da araştırmaya değer olduğu düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar, Eğitim Sistemindeki işleyiş teknik alanlarda katkı sağlayabilir ve böylece bu norm kadro fazlası olma durumu ile ilgili olumsuzluklar farklı düzenlemelerle giderilebilir
- Bu konu ile ilgili yapılacak diğer çalışmalarda daha fazla katılımcıya ulaşılarak nicel çalışmalar yapılabilir.

- Norm Kadro fazlası olma durumu farklı değişkenlerle Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde çalışılabilir.
- Norm kadro fazlası sınıf öğretmenleri ve diğer sınıf öğretmenleri birlikte çalışılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Atak, M., Atik, İ. (2007). Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi, *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, C:3, S:1.ss.63-70.
- Çiftçi, H. D., (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, *Mediterranean Journal of Humanities*, Cilt 5, Sayı 1, ss.221-241.
- Çolak, Y. (2017). İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi *Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep*.
- Demirci, S. F., (2011) Eğitim ve Verimlilik, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 141, ss.14-21
- Diri, M. S. Ve Kıral, E. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s:39, 125-149.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, ss. 1-15.
- Milli Eğitim Bakanlığı atama ve yer değiştirme yönetmeliği, 2010, *T.C. Resmî Gazete a*, 27573, 06.05.2010.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A.Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1).
- Sağlam Arı, G. Ve Çına Bal, E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt: 15 Sayı:1, ss. 131-148.
- Uluþınar, S., Akþınar, S., 2013, Konya, Konya İlinde Bulunan Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman

- Yatkın, S., Sevgi, H. M., Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B.(2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (9), ss. 508-519.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.Ankara:Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., Ünal, A. Ve Çelik, M. (2011). Öğretmen Kavramına İlişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt:8 Sayı:2, ss. 92-109.
- Yılmaz, F. Göçen, S. ve Yılmaz F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt.9 Sayı.1, ss.151-164.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), ss. 503-522.

NORM KADRO FAZLASI SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE İLGİLİ BİR İNCELEME

M. Sencer BULUT ÖZSEZER* & Kahraman AKYÜZ**

Nur Betül AKYÜZ*** & Kamuran TARIM****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, norm kadro fazlası öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini demografik bazı değişkenler açısından incelemek, aynı zamanda norm kadro fazlası olmalarıyla ilgili görüş ve yaşantıları hakkında bir durum tespiti yapmaktır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Türkiye'nin güneyinde yer alan bir il ve çevre ilçelerinde görev yapan 75 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel boyutu ise çalışmada kullanılan ölçeği dolduran gönüllü 17 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük düzeyde, kişisel başarı alt boyutunda ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Görev süreleri, yaş, medeni durum ve çocuk sayısı değişkenleri bakımından öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamış olup, tükenmişliğin alt boyutlarından "Kişisel Başarı" boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin kişisel başarı algılarının yüksek olması sonucu daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Bulguların geneli dikkate alındığında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin norm kadro fazlası olma durumlarını olumsuz değerlendirdikleri ortaya çıkmış. Genel anlamda ise görüşleri beş farklı temada toplanmıştır. Bu temalar "akademik yaşantıları ile ilgili", "duygusal yaşantıları ile ilgili", "norm kadro öğretmen tiplerini ile ilgili", "norm kadro fazlalığının yarattığı değişiklikler" ve "yürürlükte olan yönerge ve çözüm önerileri ile ilgilidir.

Anahtar Kelimeler: Norm Kadro Fazlası Öğretmen, mesleki tükenmişlik, sınıf öğretmeni

*(Dr. Öğr. Üyesi); Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sbulutcu.edu.tr

** (YL. Öğrenci); Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

*** (YL. Öğrenci); Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

**** (Prof. Dr.); Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kamuran.tarim@gmail.com

GİRİŞ

Modern dünyanın en önemli parametrelerinden biri eğitimidir. Eğitim eskiden yaşama hazırlık süreci, meslek edinme süreci olarak algılanmaktaydı. Şimdi ise eğitim yaşamla bağ kurmanın en önemli yolu olarak görülmektedir. İnsanoğlu yeryüzüne ilk ayak bastığı andan itibaren araştırmak, öğrenmek istemiştir. Bu onu insan yapan en temel özelliklerinden biridir. Günümüzde eğitim artık yaşam boyu devam eden ve sürekli ilerleyen ucu açık bir süreçtir.

Eğitim ve öğretim süreci çok önemli olmasına rağmen bazı aksaklıklar oluşmaktadır. Bu aksaklıklardan biri eğitim sistemimizde karşılaştığımız öğretmenlerin *norm kadro fazlası* olmalarıdır. MEB'e (2010) göre Norm Kadro Fazlası; Herhangi bir nedenle istihdam alanı daralanlar ile görevli oldukları eğitim kurumlarında, alanlarında norm kadro sayısı azalanlar, hizmet puanı üstünlüğüne göre yapılacak değerlendirme sonucunda hizmet puanı en az olandan başlamak üzere norm kadro fazlası bir başka deyişle ihtiyaç fazlası olarak belirlenir. Bir anlamda norm kadro fazlası öğretmen olmak bazı nedenler sonucu öğretmenin kadrosunun bulunduğu okuldan alınıp, görevli olduğu il veya ilçe milli eğitim kurumunun kadrosuna devredilmesidir. Bu öğretmenler ihtiyaç duyulduğunda farklı okullarda farklı süreler için görevlendirilebilirler.

Böyle durumlarda öğretmenlerin yaşayabilecekleri bazı problemler ya da aksaklıklar oluşabilecektir. Bu aksaklıklar onların farklı ortamlarda çalışması, okullardaki karmaşık ilişkiler, rol ve statü karmaşası veya kurumun işleyişiyle ilişkili olabilir. Ayrıca bu durumlar sorumluluklarını yerine getirirken öğretmenleri olumsuz yönde etkileyebilir bir süre sonra da mesleğinden uzaklaşmasına neden olabilir. Bu anlamda karşılaşılabilecek bir diğer problem durum ise alanyazında “mesleki tükenmişlik” kavramı olarak ifade edilmektedir. Mesleki tükenmişlik, kişinin mesleğinin gereğini yapamıyor olması ve mesleki anlamda amacından kopması, hizmet götürdüğü kesimle artık ilgilenemiyor olması ya da yoğun stres ve doyumsuzluk içerisinde psikolojik olarak işinden uzaklaşması” olarak düşünülebilir. Bir anlamda “mesleki bir tehlike” olarak da ifade edilebilir (Freudenberger, 1974 akt. Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008, 132).

Freudenberger (1974:159) tükenmişliği, “başarısız olma, yıpranma, aşırı yüklenme sonucu güç ve enerji kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” olarak tanımlamaktadır. Tükenmişlik konusunda birbirine çok yakın fakat bazı noktalarda birbirinden farklılaşan tanımlar yer almaktadır. Maslach'a (2003:189) göre bu kavram, işyerindeki stres artırıcı unsurlara karşı bir

teпки olarak uzun sürede ortaya çıkan psikolojik bir sendromdur. Pines ve Aranson (1988) ise tükenmişliği sadece duygusal boyuttan çıkarıp farklı boyutları da ekleyerek, “duygusal talepler gerektiren durumlara uzun süre maruz kalmanın neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumu” olarak tanımlamaktadırlar (akt. Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008, 132). Bu konudaki görüşler özellikle stresle başa çıkmadaki başarısızlık, çalışma ortamındaki stresi ortadan kaldıramamanın yarattığı fiziksel belirtileri de olabilecek psikolojik sorun olarak ifade edilmektedir (Torun, 1995, Tepeci ve Birdir, 2003). Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik kavramını, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak üç alt boyutta ele almıştır.

“Duygusal Tükenme” yi (Emotional Exhaustion) alanyazın tükenmişliğin en kritik ve belirleyici boyutu olarak ele alırken bireyde yorgunluk, enerji eksikliği duygusal yönden kendini yıpranmış hissetme gibi belirtiler gözlemlendiğini ifade etmektedir (Torun,1995; Maslach ve diğ.,2001; Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008).

“Duyarsızlaşma” (Depersonalization) boyutu ise, bireyin hizmet sunduğu kişilere karşı birer birey olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun tutum ve davranışlar sergilemesi olarak ifade edilmiştir (Maslach ve diğ.2001; Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008). Duyarsızlaşma boyutundaki bireyler bu durumdan rahatsızlık duymadan, çalıştıkları kurum ya da kişilere mesafeli, umursamaz ve kinayeli bir tavır sergileyebilirler (Çimen,2000) Bu boyut bir anlamda tükenmişliğin kişilerarası boyutunu ifade etmektedir (Budak ve Sürgevil, 2005).

“Kişisel Başarıda Düşme Hissi” (Low Personal Accomplishment) ise “kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması”nı ifade etmektedir. (Maslach, 2003). Bu durumdaki birey kendisini yetersiz hisseder ve motivasyonu düşer (Çimen, 2000; Maslach ve diğ.2001; Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008).

Alanyazında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyum düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur (Diri ve Kırıl, 2016) ve öğretmenlerin mesleki yetkinliği ve mesleki tükenmişlikleri arasında negatif yönde ilişki (Çiftçi, 2015) ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin orta seviyede tükenmişlik düzeylerine sahip oldukları, tükenmişlik düzeylerinde ortamdaki memnun olma durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleklerini isteyerek yapma durumu ve sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunmuştur (Ulupınar ve Akpınar, 2013). Alanyazında özel eğitim ve kaynaştırma (Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2014) ile diğer bazı değişkenlere (Yirci, 2017; Özkan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Yavuz ve Karadeniz, 2009; Atak ve Atik, 2007) göre mesleki tükenmişlik durumlarını ele alan çalışmalara da rastlanmıştır. Ancak alanyazındaki bu

gibi çalışmalar görevleri başında olan, kendi okullarında eğitim-öğretime devam eden öğretmen ve yöneticilerle yapılmıştır. Norm kadro fazlası öğretmenlerle yapılmış tükenmişlik ya da başka bir değişkeni ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma norm kadro fazlası sınıf öğretmenleriyle yürütüldüğü için diğer çalışmalardan bu yönüyle ayrılmaktadır. Ayrıca çalışmanın bulgularının hem eğitim sistemimizdeki norm kadro fazlasıyla ilgili yasal düzenlemelere hem de alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu sebeple bu araştırmanın amacı, norm kadro fazlası öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini demografik, kişisel, ekonomik ve sosyal bazı değişkenler açısından incelemek, ayrıca norm kadro fazlası olma durumuyla ilgili görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin

- Cinsiyete,
- yaşa,
- kıdemine,
- çocuk sahibi olma durumuna,
- görev yaptığı okulun sosyoekonomik durumuna
- Eğitim sistemindeki yaşanan değişikliklere

göre mesleki tükenmişlik puan ortalamaları arasında istatistiksel bir fark var mıdır?

2. Norm fazlası kadroda bulunan sınıf öğretmenlerinin norm fazlası kadroda olma durumuyla ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, veri toplama tekniği olarak nicel ve nitel yöntemlerin bir arada yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, nicel ve nitel verilerin aynı anda toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple bu çalışmanın deseni yakınsayan paralel desendir (Creswell ve Clark, 2015) Bu araştırmanın nicel boyutu ölçek kullanılarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması desenine uygundur ve veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Silverman, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 yılında Adana ve çevre ilçeleri içerisindeki ilkokullarda görevlendirilen norm kadro fazlası öğretmenler oluşturmaktadır. Toplam 75 katılımcı 29 erkek, 46 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yönteminden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerine kolay ulaşamadığı için seçkisiz bir örnekleme yöntemi kullanılamamış; maliyet, hız ve pratiklik açısından gerçekleşmesi daha olası olduğundan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeği dolduran tüm öğretmenlere çalışmanın görüşme boyutundan bahsedilmiş ancak gönüllü olan toplam 17 öğretmenle görüşmeler tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Norm kadro fazlası öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmanın nicel boyutundaki veriler, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile elde edilmiş. Nitel boyutundaki veriler ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTE-EF)

1981 yılında Maslach ve Jackson “Mesleki Tükenmişlik Envanteri Eğitimi Formunu” oluşturmuşlardır. Envanterde yer alan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları ayrı ayrı puanlanmaktadır. Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen bu ölçeğin uyarlama çalışması İnce ve Şahin (2015) tarafından gerçekleştirilmiş ve çalışmada bu uyarlama kullanılmıştır. MTE-EF’ nin yapı geçerliliğini belirlemek için Linear Structural Relations (LISREL) 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. MTE-EF’ye uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum düzeylerini gösteren değerler hesaplanmıştır. Uyum indekslerinin tamamı ($\chi^2/sd=4.3$, RMSEA=0.07, CFI=0.94, NFI=0.93, GFI=0.87, AGFI=0.84) dikkate alındığında doğrulamak için kurulan faktör modeli genel olarak kabul edilebilir bir uyum düzeyi göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının sırasıyla; Duygusal Tükenme 0.88, Duyarsızlaşma 0.78 ve Kişisel Başarı 0.74’ tür (İnce ve Şahin, 2015). Sonuç olarak ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı. Ölçek beşli likert tipinde olup “1-Hiçbir zaman”, “2-Çok nadir”, “3- bazen”, “4-Çoğu zaman”, “5-Her zaman” seçenekleri doğrultusunda yanıtlanmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, çocuk sahibi olma durumu, görev yaptığı okulun sosyoekonomik durumu ve eğitim sistemindeki yaşanan

değişikliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Bir amaca yönelik sohbet olarak nitelendirilen görüşme, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Nitel araştırmalarda çeşitli görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın nitel boyutunun verileri uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme sırasında sınıf öğretmenlerinin norm kadro fazlası olma durumları ile ilgili kendi değerlendirmeleri, yakınlarının, diğer öğretmenlerin, idarecilerin, velilerin ve öğrencilerin kendilerine nasıl tepkiler verdiklerini öğrenmeye dönük, yaşadıkları sorunlara, yönetmelik ve yönergelerle ve çözüm önerilerine ilişkin sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda, verilerin analizi için SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmış ve verilerin değerlendirmesinde frekans tablosu, t-testi, Shapiro-Wilk normallik testi, Anova testi ve normal dağılım göstermeyen değişkenler için Mann-whitney-U yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılarak elde edilecek veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntemde ilk önce katılımcıların görüşleri yazılı metin haline getirilmiştir. Bu metinler tekrar tekrar okunarak katılımcıların görüşlerinden araştırma amacına uygun anlamlı birimler kod olarak çıkartılmıştır. Bu kodlar birbirleriyle ilişkili anlamlı örüntüler oluşturacak şekilde bir araya getirilmiş kategori ve temalar oluşturulmuştur. İçerik analizinin kullanıldığı bu gibi çalışmalarda, bulgular kısmında katılımcılardan doğrudan alıntılara yer vermek geçerlilik için önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen sonuçların aktarılabilirliğinin sağlanabilmesi için veriler ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yapılan doğrudan alıntılarda katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş ve alıntılar E1, K1, gibi kodlarla gösterilmiştir. Örneğin E1 görüşme yapılan birinci erkek öğretmeni ifade etmektedir.

BULGULAR

Birinci alt amaca yönelik bulgular – Nicel bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmayla ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nicel bulgularda verilen tablolar her satır için Duygusal

Tükenmişlik, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı boyutundan ayrı ayrı yüzdelerine ayrılmıştır.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 1. Cinsiyete Göre Tükenmişlik Düzeylerini Gösteren Değerler

	Duygusal Tükenmişlik						Duyarsızlaşma						Kişisel Başarı					
	düşük		orta		yüksek		düşük		orta		yüksek		yüksek		orta		düşük	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
erkek	6	20,7	17	58,6	6	20,7	20	69,0	4	13,8	5	17,2	8	27,6	10	34,5	11	37,9
kız	20	43,5	16	34,8	10	21,7	37	80,4	9	19,6	0	0,0	5	10,9	21	45,7	20	43,5

Tablo 1’de norm fazlası sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre tükenmişlik düzeyleri verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde erkek öğretmenlerin en fazla tükenmişlik yaşadığı boyut %27,6 ile kişisel başarı boyutudur. Kadın öğretmenlerin ise en fazla tükenmişlik yaşadığı boyut %21,7 ile duygusal tükenme boyutudur. Kadın ve erkeklerin %75 e yakın bir kesimi duyarsızlaşma açısından düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır.

Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile tükenmişlik alt puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Bu analizlerden elde edilen değerler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Tükenmişlik Alt Boyutlarının T-Testi Sonuçlarını Gösteren Değerler

	cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	df	p
Duygusal Tükenme	erkek	29	23,83	5,14	,903	73	,370
	kız	46	22,59	6,17			
Kişisel Başarı	erkek	29	29,66	4,95	-1,226	73	,224
	kız	30	30,91	3,89			

6

Tablo 2’deki t-testi sonuçlarına baktığımızda duygusal tükenme alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur. ($t = ,903$, $p = ,370$). Ayrıca Kişisel Başarı alt boyutunda da kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur. ($t = -1,226$, $p = ,224$)

Duyarsızlaşma alt boyutunda normal dağılım oluşmadığı için t-testinin alternatifi olarak Nonparametric testlerden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre duyarsızlaşma alt boyunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($U = 548,000$ $p = 0,192$).

Yaş değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 3. Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerin Yaşa Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	Duygusal Tükenme						Kişisel Başarı						Duyarsızlaşma					
	düşük		orta		yüksek		düşük		orta		yüksek		düşük		orta		yüksek	
Yaş	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
20-39	15	33	17	37	13	28	18	40	18	40	9	20	35	77	8	17	2	4
40ve üzeri	11	39	14	50	3	10	13	46	12	42	3	10	20	71	5	17	3	10

Tablo 3 incelendiğinde, 20-39 yaş aralığında bulunan norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinden 13'ünün (%28) duygusal tükenmişlik boyutunun yüksek düzeyde olduğu ve 9 öğretmenin (%20) kişisel başarı boyutunu yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. 40 ve üzeri yaş aralığında bulunan norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinden 3'ünün (%10) duygusal tükenmişlik boyutunun yüksek düzeyde olduğu, 3 öğretmenin (%10) duyarsızlaşma boyutunun yüksek düzeyde olduğu ve 3 öğretmenin (%10) kişisel başarı boyutunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin yaşları ile tükenmişlik alt puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Bu analizlerden elde edilen değerler Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Tükenmişlik Alt Boyutları T-Testi Değerleri

	Yaş	N	Ortalama	Std.		t	df	p
				Sapma				
Duygusal	20-39	45	30,13	6,30		1,244	71	,388

Tükenme	40 ve Üzeri	28	31,14	4,96			
Kişisel Başarı	20-29	45	23,71	4,48	-,964	71	,218
	40 ve Üzeri	28	21,96	4,12			

Norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerin yaşa göre, Duygusal tükenme ve Kişisel Başarı düzeylerinin dağılımı için yapılan t testi sonrasında Duygusal Tükenme düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t = 1,224$ $p = ,338$). Ayrıca yaş değişkenlerine göre Kişisel Başarı düzeylerinde de anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür ($t = -,964$ $p = ,218$).

Hizmet süresi değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 5. Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları

Hizmet Süresi	Duygusal Tükenme						Kişisel Başarı						Duyarsızlaşma					
	düşük		orta		yüksek		düşük		orta		yüksek		düşük		orta		yüksek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0-15	15	30,6	22	44,9	12	24,5	18	36,7	20	40,8	11	22,4	38	77,6	9	18,4	2	4,1
16 ve üzeri	11	42,3	11	42,3	4	15,4	13	50,0	11	42,3	2	7,7	19	73,1	4	15,4	3	11,5

Tablo.5’de norm fazlası sınıf öğretmenlerinin hizmet süresine göre tükenmişlik düzeyleri verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde Duygusal Tükenmişlik boyutunda 0-15 yıl hizmet veren öğretmenlerin %24,5’i (12 kişi) yüksek düzeyde tükenmişlik yaşarken, 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden %15,4’ü (4 kişi) yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır.

Kişisel Başarı boyutunda ise 0-15 yıl görev yapan öğretmenlerin %22,4’ü (11 kişi) yüksek düzeyde tükenmişlik yaşarken, 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin %7,7’si (2 kişi) yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır.

Duyarsızlaşma boyutunda ise 0-15 yıl görev yapan öğretmenlerin %4,1’i (2 kişi) yüksek düzeyde tükenmişlik yaşarken, 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden %11,5’i (3 kişi) yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır.

Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin hizmet süreleri ile tükenmişlik alt puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını

belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Bu analizlerden elde edilen değerler Tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 6. Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Süresine Göre Tükenmişlik Alt Boyutları T-testi Değerleri

	Hizmet Süresi	N	Ortalama	Std. Sapma	t p	df
Duygusal Tükenme	0-15	49	23,80	5,85	1,511 ,135	73
	16 ve Üzeri	26	21,69	5,50		
Kişisel Başarı	0-15	49	29,82	4,29	-1,693 ,095	73
	16 ve Üzeri	26	31,58	4,26		

Tablo 6'da gösterilen t-testi sonuçlarına göre, norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin Duygusal Tükenme düzeyleri arasında hizmet süresine göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür ($t=1,511$ $p=,135$). Ayrıca norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin Kişisel Başarı düzeyleri arasında da hizmet süresine göre anlamlı bir fark görülmemektedir ($t= -1,693$ $p=,095$).

Çocuk sayısı değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 7. Çocuk sayısı değişkenine göre norm kadro fazlası öğretmenlerin Tükenmişlik düzeyleri frekans yüzde dağılım tablosu

Çocuk Sayısı	Duygusal Tükenme						Kişisel Başarı						Duyarsızlaşma					
	düşük		orta		yüksek		düşük		orta		yüksek		düşük		orta		yüksek	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	4	36,4	4	36,4	3	27,3	4	36,4	4	36,4	3	27,3	9	81,8	1	9,1	1	9,1
2	10	30,3	15	45,5	8	24,2	13	39,4	14	42,4	6	18,2	24	72,7	6	18,2	3	9,1
3üzeri	6	42,9	8	57,1	0	0,0%	5	35,7	7	50,0	2	14,3	12	85,7	1	7,1	1	7,1

Tablo 7 genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri orta ve düşük düzeyde yoğunlaşmaktadır. Özellikle duyarsızlaşma boyutunda 1 çocuğu olan öğretmenlerin %81,8'i düşük düzeyde tükenmişlik yaşarken, 2 çocuğu olan öğretmenlerin %72,7'si düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. 3 ve üzeri çocuğu olan öğretmenlerin ise %85,7 si düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır.

Norm kadro fazlası öğretmenlerin çocuk sayısı ile tükenmişlik alt puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 8’de bu sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 8. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Anova Testi Sonuçları

		Karelerin Toplam	df	Kare Ortalamaları	F	Sig.
Duyusal Tükenme	Gruplar Arası	1,84	4	,46	,880	,482
	Gruplar İçi	27,76	53	,52		
	Toplam	29,60	57			
Duyarsızlaş ma	Gruplar Arası	,707	4	,18	,431	,785
	Gruplar İçi	21,70	53	,41		
	Toplam	22,41	57			
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	,49	4	,12	,213	,930
	Gruplar İçi	30,42	53	,57		
	Toplam	30,91	57			

Tablo 8 incelendiğinde tüm alt boyutlarındaki p değerleri 0,05 den büyük çıkmıştır. Norm kadro fazlası öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre tükenmişlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Görev yerinin sosyoekonomik düzeyi (SED) değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 9. Norm Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin Görevlendirildikleri Okulun SED'ine Göre Tükenmişlik Durumlarını Gösteren Değerler

Duyusal Tükenmişlik						Duyarsızlaşma						Kişisel Başarı						
düşük düzey		orta düzey		yüksek düzey		düşük düzey		orta düzey		yüksek düzey		yüksek düzey		orta düzey		düşük düzey		
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
düşük	10	26,3	17	44,7	11	28,9	32	84,2	5	13,2	1	2,6	7	18,4	17	44,7	14	36,8
orta	16	47,1	14	41,2	4	11,8	24	70,6	7	20,6	3	8,8	5	14,7	1338,2	16	47,1	
yüksek	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0

Tablo 9 da norm fazlası sınıf öğretmenlerinin görev yerlerindeki SED’e göre tükenmişlik değerleri verilmiştir. Verilen değerler her satır ve her boyutta ayrı ayrı değerlendirilmelidir. En fazla tükenmişlik düzeyinin, SED’i düşük olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerde olduğu

görülmüştür. Boyut olarak bakıldığında ise en fazla Duygusal Tükenmişlik boyutundan tükenmişlik yaşanmaktadır.

Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin görev yerlerinin SED’i ile tükenmişlik alt puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece 1 tanesi sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda görev yaptığını söylemiştir. Grup düzeyi çok küçük olduğu için değerlendirmeye katılmadan düşük ve orta düzeyde göre yapan öğretmenler arasında t-testi uygulanmıştır. Yapılan t-testi sonuçları tablo 10 da verilmiştir.

Tablo 10. Norm Kadro Fazlası Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yerlerinin SED’ine Göre Tükenmişlik Alt Boyutları T-Testi Sonuçları

	S.E.D	N	Ortalama	Std. Sapma	t	df	p
Duygusal Tükenme	Düşük	38	24,13	5,87	1,95	70	,048
	Orta	34	21,59	5,45			
Kişisel Başarı	Düşük	38	30,08	4,27	-,849	70	,769
	Orta	34	30,94	4,34			

Tablo 10 da ki sonuçlara baktığımızda SED’i düşük ve orta düzeydeki okullarda görevlendirilen norm kadro fazlası sınıf öğretmenleri arasında duygusal tükenme boyutuna göre anlamlı bir fark görülmektedir. ($t=1,95$, $p=,048$) Sosyoekonomik durumu düşük olan okullarda tükenmişlik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel başarı yönünden ise tükenmişlik ortalamaları arasından anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($t= -849$ $p=,769$)

Duyarsızlaşma alt boyutu normal dağılım göstermediği için t-testi uygulanmamış Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Duyarsızlaşma alt boyutunun Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre görev yapılan okulun SED’ine göre duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir (**Mann-Whitney-U = 525,500** , **p = ,171**).

Eğitim sisteminde yaşanan değişikliklerin etkisi değişkeni ile ilgili bulgular

Tablo 11. Eğitim Sistemindeki Yaşanan Değişiklerin Etkisine Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Dağılımları

Duygusal Tükenmişlik	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
----------------------	---------------	----------------

	Düşük			orta			yüksek			düşük			orta			düşük		
	düzey		düzey		düzey		düzey		düzey		düzey		düzey		düzey		düzey	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
olumlu etkiliyor	2	66,7	1	33,3	0	0,0	2	66,7	1	33,3	0	0,0	1	33,3	1	33,3	1	33,3
olumsuz etkiliyor	19	30,6	29	46,8	14	22,6	46	74,2	11	17,7	5	8,1	10	16,1	28	45,2	24	38,7
Nötr	3	42,9	2	28,6	2	28,6	6	85,7	1	14,3	0	0,0	2	28,6	1	14,3	4	57,1

Tablo 11’de eğitim sistemindeki yaşanan değişikliklerin norm fazlası sınıf öğretmenlerini nasıl etkilediği durumuna göre tükenmişlik değerleri verilmiştir. Eğitim sisteminde yaşanan değişiklikleri olumsuz olarak gören norm fazlası sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri, olumlu etkiliyor ve nötr diyen öğretmenlere göre çok daha yüksek çıkmaktadır. Olumsuz etkiliyor seçeneğini işaretleyenlerin frekans değerleri; 3 kişi olumlu etkiliyor, 62 kişi olumsuz etkiliyor ve 7 kişi nötr etkiliyordur. Dağılımlar böyleyken t-testi ve anova testi yapmaya ihtiyaç duyulmamaktadır.

İkinci alt amaca yönelik bulgular – Nitel bulgular

Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin norm kadro fazlası olmaları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlere norm kadro fazlası olma durumlarını değerlendirmelerine, genelge yönetmelikle ilgili görüşlerine, norm kadro fazlalığı ile ilgili yaşantılarına ve çözüm önerilerine dönük sorular sorulmuş ve bu sorulara verdikleri yanıtlar analizleri doğrultusunda 5 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; “akademik yaşantıları ile ilgili”, “duygusal yaşantıları ile ilgili”, “norm kadro öğretmen tiplerini ile ilgili”, norm kadro fazlalığının yarattığı değişiklikler” ve “yürürlükte olan yönerge ve çözüm önerileri ile ilgili” dir.

Akademik yaşantıları ile ilgili bulgular iki başlık altında toplanabilir: ‘verimli olamama’ ve ‘motivasyon’. Aşağıda Tablo 12’de bu temaya ait kategori ve kodlara yer verilmiştir. Verimli olamama ile ilgili görüş bildiren öğretmenler eğitim – öğretim açısından hem kendilerinin hem de öğrencilerin olumsuz etkilendiğini, verimsiz hissettiklerini, projelerden uzak kaldıklarını ve etkinlik yapmadan sadece müfredatı uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Görüşü alınan öğretmenlerden biri verimli olamama ile ilgili “Norm fazlası olduğum ve çalıştığım sınıflarda öğrencilerin sana alışması ve öğrencilerin seviyesini öğrenmen ve onları tanıman zaman alıyor. Bunu birkaç aylık zaman diliminde gerçekleştirmek çok zor hem öğrenci hem de öğretmen bu şekilde eğitim hayatında gerekli verimi gösterememektedir.”(E6) demiştir. Akademik yaşantılarla ilgili diğer

başlık ise motivasyondur. Bu başlık altında öğretmenlerin keyif almadan ders yaptıkları, uyum sağlayamadıkları, öğretmenlikten soğudukları ve meslekten uzaklaştıkları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen bu konu ile ilgili görüşünü “*Norm fazlası olmak üç yıldır meslekten soğuttu, mesleğimden keyif alamaz oldum ...*”(K6) diyerek ifade etmiştir.

Tablo12. Akademi yaşantılarla ilgili tema

Tema	Kategori	Kod
Akademik yaşantılarla ilgili	Verimli olamama	Eğitim öğretim açısından olumsuz etkilenme Projelerden uzak kalma Sadece müfredatı uygulama Verimli olmama
	Motivasyon	Keyif almadan ders yapma Uyum sağlayamama Meslekten uzaklaşma Öğretmenlikten soğuma

Duygusal yaşantılarla ilgili bulgular ‘yetersizlik hissi’, ‘aidiyet duygusundan yoksunluk’, ‘haksızlığa uğrama’, ‘iletişim/etkileşim’ ve ‘gelecek kaygısı’ başlıkları altında toplanabilir. Tablo 13. Bu tema ile ilgili kategori ve kodları içermektedir.

Tablo 13. Duygusal Yaşantılarla ilgili

Tema	Kategori	Kod	
Duygusal Yaşantılarla ilgili	Yetersizlik hissi	Yetersiz hissettirilme	Tembel öğretmen Küçük görülme
		Yetersiz hissetme	Angarya iş Öğretmen Ameleliği
	Aidiyet duygusundan yoksunluk	Önemsinmemek Fazlalık olarak görülme	
	İletişim /etkileşim	Velilerin tedirginliği Öğrencilerin rahatsızlığı ve travması Bağ kurduğu öğrenciden ayrılmak	
	Haksızlığa uğrama Gelecek kaygısı		

Yetersizlik hissi ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin yetersiz hissettirilme ve yetersiz hissetme yönünde iki farklı algılarının olduğu ortaya çıkarılmıştır. Diğerlerinin, norm fazlası kadrodaki öğretmenler için tembel öğretmen gibi düşünceleri ile yaşadıkları küçük görülme hissi yetersiz hissettirilme ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca angarya iş ve öğretmen ameleliğine yönelik düşünceleri de yetersizlikle ilişkilendirilmiştir. Norm fazlası kadrodaki öğretmenlerin aidiyet algılarını önemsinmemek, fazlalık olarak görülme gibi açıklamalarla dile

getirdikleri de görülmektedir. Bu konuda kadın bir öğretmen “...görevlendirildiğimiz okulda geçici olduğumuz için tam olarak sahiplenme olmuyor...” (K10) diyerek kendisini ifade etmiştir. İletişim/etkileşim ile ilgili algıları genellikle yeni ve geçici öğretmen görülme ve bundan dolayı velilerin tedirginliği ile sürekli öğretmen değiştirdikleri için öğrencilerin rahatsızlıkları ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bağ kurdukları öğrencilerden ayrılma bu kategori altındadır. Bir öğretmenimiz bu konuyla ilgili olarak “...öğrenciyi tanıma süreçleri oluşana kadar... uzun zaman geçebiliyor... çocukları tanımıyorsunuz verdiğiniz tepkiler...istenmeyen davranışlara yönelik tepkiler öğrencilerde yer yer travmalar yaratabilmektedir...” (K11) diyerek kendini ifade etmiştir. Ayrıca bu tema altında öğretmenler haksızlığa uğradıkları ve gelecek kaygısı yaşadıklarını da dile getirmişlerdir.

Norm fazlası kadrodaki öğretmenler yaşadıkları bu deneyimi norm fazlası kadrosu olan öğretmen algıları ile de açıklamışlardır. Bu açıklamalar norm kadro öğretmen tiplmesi başlığı altında ele alınmıştır. Öğretmenler kendi kadro durumlarıyla ilgili genelde geçici öğretmen, yeni öğretmen, ücretli öğretmen, tembel öğretmen, yedek öğretmen, kurlsız insan, 2. Sınıf öğretmen, stajyer öğretmen ve öğretmen amelesi gibi açıklamalarla yapmıştır. Bununla ilgili öğretmenler görüşlerinden alıntılar şu şekildedir; “...benim kadromun kalktığını ve ücretli öğretmenlik yaptığımı zannediyorlar...”(K9), “norm fazlası olmak deyince, yedek öğretmen misin gibi yorumlara maruz kalıyorum.” (K5).

Norm fazlası kadronun yarattığı değişiklikler temasında ise bu öğretmenlerin sürekli okul değiştirdikleri, hayatlarının ve okullarının düzensizliği, sürekli ulaşım problemi yaşamaları, bazılarının sınıfları olmadığı için boşluk yaşamaları, uzun dönemli plan yapamamaları gibi değişikliklerle ilgili olumsuz algıları vardır. Tablo 14’de bu iki temayla ilgili kodlara yer verilmiştir.

Tablo14. Norm fazlası kadro öğretmen tiplmesi ve yarattığı değişiklikler

Tema	Kod	Tema	Kod
Norm fazlası kadro öğretmen tiplmesi	Geçici öğretmen	Norm fazlası kadronun yarattığı değişiklikler	Okul değiştirme
	Yeni öğretmen		Düzensizlik
	Ücretli öğretmen		Ulaşım problemi
	Tembel öğretmen		Boşluk (sınıfı yok)
	Yedek öğretmen		Uzun süreli plan yapamama
	Kurlsız insan		
	2. sınıf öğretmen		
	Stajyer öğretmen		
	Öğretmen ameleliği		

Norm fazlası kadrosu olan öğretmen görüşlerinden ortaya çıkarılan en son tema ise yürürlükte olan yönergeler ve çözüm önerilerine ilişkindir. Yönetmelik ve uygulama ile ilgili öğretmen görüşleri özellikle bilgilendirme eksikliği, resen atamaya dönük olumsuzluklar, bu konu ile ilgili yönetmeliklerin sorun giderici olması yerine sorun oluşturmalarıdır. Çözüm önerilerinde ise beş yıllık ilkökul eğitime yeniden dönülmesi ve yarı zamanlı eğitim olması gibi süreyle ilgili görüşlerin yanı sıra sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve okullaşmanın artırılması gibi fiziksel düzenlemeyle ilişkili görüşler vardır. Ayrıca emeklilik yaşı ve emekliliği cazip hale getirme ve MEB bu konuda sorun giderici yönetmelikler hazırlama ve uygulanmasını sağlama gibi özlük haklarına dönük çözüm önerileri de getirilmiştir. Tablo 15’de bu tema ile ilgili Kategori ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 15. *Yürürlükte olan yönerge ve çözüm önerileri*

Tema	Kategori	Kod	
Yürürlükte olan yönerge ve çözüm önerileri	Yönetmelik ve uygulama	Bilgilendirme eksikliği Resen atamaya dönük olumsuzluk Sorun giderici olmaması	
	Çözüm önerileri	Süre düzenlemesi	5 yıllık ilkökul eğitimi Yarım gün eğitim yapılması (sabahçı-öğlenci)
		Fiziksel düzenleme	Sınıf mevcutlarının azaltılması Okullaşmanın artması
		Özlükle ilgili	Erken cazip emeklilik Sorun giderici yönetmelik

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için araştırmaya katılan öğretmenlerin tüm alt ölçek puanlarının dağılımına bakılmıştır. Buna göre en yüksek puanın Duygusal Tükenme olduğu, bunu sırasıyla Kişisel Başarı ve Duyarsızlaşma puanlarının izlediği görülmektedir. Bu bulgunun Aksu ve Baysal (2005) ve Girgin ve Baysal (2005) ve Girgin ve Baysal (2006)’ın yaptığı araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Şahin ve Şahin (2012) ise engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada en yüksek puanın Duygusal Tükenme, en düşük puanın ise Duyarsızlaşma alt boyutunda olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin görev sürelerine göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Maslach ve diğ. (2001) tükenmişliğin ortaya çıkış sebebini, hizmet yılına değil yoğun iş stresine maruz kalmayla ilişkilendirmişlerdir. Cemaloğlu ve Şahin (2007), ise araştırmalarında görev süresinin Duygusal tükenme ve Duyarsızlaşmada alt boyutunda etkili olduğunu bildirmiş ancak, Kişisel Başarı düzeyinde etkili olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç görev süresi bakımından uzun süredir çalışan öğretmenlerin bıkkınlıkları, emekli olma arzuları veya uzun süredir aynı okulda çalışıyor olmalarına bağlanabilir. Alanyazında görev süresi ve tükenmişlik ilişkisini ortaya çıkaran farklı çalışmalarda vardır (Kayabaşı, 2008; Torun, 1995; Tuğrul ve Çelik, 2002; Gündüz, 2004).

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin SED'in tükenmişlik düzeylerini etkileyip etkilemediği bu araştırmanın bir başka alt problemi olmuştur. Araştırmanın bulguları SED'i düşük olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi, SED'i orta olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek düzeyde çıkmaktadır. Manidar şekilde farklılaştığı durum ise duygusal tükenme alt boyutundadır. SED'i düşük olan okullardaki öğretmenlerin duygusal tükenmişliği, SED'i orta olanlardan fazla çıkmaktadır. Tükenmişliğin uzun süre yoğun iş stresine maruz kalmanın bir sonucu olarak ortaya çıktığı (Maslach ve diğ, 2001) daha önce vurgulanmıştı. Bu durumda öğretmenlerin SED'i düşük olan okullarda daha fazla işyeri stresine maruz kalabilecekleri düşünülebilir. Burada dolaylı olarak Peker'in (2002) çalışmasına da gönderme yapılabilir. Peker, (2002) çalışmasında öğretmenlik mesleğinden manevi doyum sağlama derecesi ile tükenmişlik arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğu bildirilmiştir. Öğretmenlerin manevi doyumları arttıkça tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Akçamete ve ark. (1998) araştırmalarında da tükenmişlik ve iş doyumunu arasında yüksek ve ters yönde bir ilişki olduğu, iş doyumunu arttıkça tükenmişliğin azaldığını ortaya koymuştur. Izgar (2001)'d benzer şekilde mesleki doyum ile tükenmişlik arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada yaşa göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Tükenmişlik ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen Girgin (1995) ve Maslach (1982) yapmış oldukları çalışmalarda tükenmişliğin genç yaşlarda daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yine, Torun (1995), Tuğrul ve Çelik (2002), Naktiyok ve Karabey (2005) araştırmalarında tükenmişliğin genç öğretmenlerde daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Kayabaşı (2008) ise çalışmasında bunun tersine bir bulgu olarak yaşlı öğretmenlerin daha fazla tükenmiş olduklarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik puanlarının çocuk sayısına göre değişmediği sonucu görülmüştür. Alanyazında bu çalışmayla tutarlılık gösteren araştırmalar (Çavuşoğlu, 2005; Dolunay, 2002; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003) olduğu gibi tutarlılık göstermeyen çalışmalar da rastlanmıştır (Özipek-Karabıyık, 2006; Izgar, 2001).

Öğretmenlerle yapılan, norm kadro fazlası olma durumlarını nasıl değerlendirdikleriyle ilgili görüşmeler sonucunda öğretmenlerin verimli olamama, motivasyon düşüklüğü, yetersizlik hissi, aidiyet hissetmeme, iletişim / etkileşimde olumsuzluk yaşama, haksızlığa uğrama, gelecek kaygısı, geçicilik / düzensizlik hissetme ile yersiz yurtsuz olma gibi olumsuz düşünceler ve duygular ortaya koyulmuştur. Sınıfsız ya da öğrencisiz bir öğretmenin duygusal bir boşluk oluşturabileceği ayrıca öğretme işinden mahrum kalmanın da öğretmenin profesyonelliğini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Yirci (2017) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen profesyonelliği 3 boyutta tanımlanmış olup, bu boyutlardan ikincisi öğretmenin öğrenciler üzerindeki sorumluluk ve yetkileri ile ilgilidir. Sınıfsız bir öğretmenin profesyonel boyutlardan ikincisini yerine getirmesi olanaksızdır yani sorumluluk ve yetkileri yoktur.

Bir öğretmenin kendini verimli hissetmesi ve sınıfının – öğrencilerinin- amaçlara ulaşabilmesi sürekliliğin olması ile mümkündür. Süreklilik hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından gereklidir. Demirci (2011) bir çalışmada “verimliliği geliştirmeye yönelik çabaların en önemli özelliklerinden birinin, süreklilik olduğunu vurgulamış ve uğraşının anlamlı olabilmesi, sonuç verebilmesi için sürekliliği sağlamak gerektiğini ifadesi etmesi öğretmenlerin vurguladıkları geçici olmanın olumsuzluğu ve verimsizliği ile ilişkilendirilebilir.

Aidiyet hissetmeme, gelecek kaygısı, yetersizlik hissi ve haksızlığa uğradıklarını düşünen öğretmenlerin bu düşüncelerinden yola çıkarak sistemin kendilerine adil olmadığını, haksızlığa uğradıklarını, mesleğe yönelik inançlarının düştüğünü, yasal düzenlemelerdeki eşitsizlik ve buldukları eğitim ortamlarındaki eşitsizliğin norm kadro fazlası öğretmenler için en önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Bu çıkarım Özan, Türkoğlu ve Şener(2010)’in çalışmada ifade edilen demokratik tutum ve fırsat eşitliği vurgusu ile ilişkilendirilebilir. Özan, Türkoğlu ve Şener (2010) demokratik tutum ve davranışların bir başka deyişle eğitimin temel ilkesi olan fırsat eşitliğini sağlamanın öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini ve bunun da okulun amacını gerçekleştirmede temel etmenlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Yavuz ve Karadeniz (2009) öğretmenlerin iş

tatmini ve motivasyonu konusunun, hem öğretmenler hem de öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumları için önemli olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin yüksek ya da düşük olmasının onların ortaya koyacakları hizmetin kalitesini de etkileyeceğini dile getirmişlerdir.

Bu görüşlerden yola çıkarak norm kadro fazlası sınıf öğretmenleri ve onların geçici olarak görev yaptıkları okullardaki öğrenciler ve aileleri için daha adil bir işleyişin getirilmesi ve aksaklıkların giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerine yönelik alanyazında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır dolayısıyla konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar eğitim sistemindeki işleyişe farklı alanlarda farklı katkılar sağlayarak eğitim sisteminin paydaşları tarafından yaşanan aksaklıklar giderilebilir. Bu çalışmada sınırlı bir örneklemin olması çalışmanın sınırlılığıdır. Konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda daha fazla örneklem grubuna ulaşılması sonuçların daha güvenilir olmasını sağlayacaktır ayrıca norm kadro fazlası olma durumu farklı değişkenlerle Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (1998). Engelli ve normal çocuklarla çalışan eğitim yöneticilerinin tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Ankara: VI. Ergonomi Kongresi, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları (622).
- Aksu, A. ve Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 41. Ss7-24.
- Atak, M., Atik, İ. (2007). Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi, *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, C:3, S:1.ss.63-70.
- Budak, G. ve Süregevil, O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt:20, Sayı:2, 95-108.
- Cemaloğlu, N., Şahin D.E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2):465-484.
- Creswell, J. W. Ve Clark, V. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık

- Çavuşoğlu, İ. (2005). Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Çiftçi, H. D., (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, *Mediterranean Journal of Humanities*, Cilt 5, Sayı 1, ss.221-241.
- ÇİMEN, M. (2000), “Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik, İş doyumunu, Kuruma Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetlerine İlişkin Bir Alan Araştırması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, T. C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Hizmetleri Yönetimi Bilim Dalı.
- Çolak, Y. (2017). İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi *Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep*.
- Demirci, S. F. (2011). Eğitim ve Verimlilik, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim *Dergisi*, 141, ss.14-21
- Diri, M. S. ve Kıral, E. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s:39, 125-149.
- Dolunay, A. B. (2002), “Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik-Ticaret Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması”, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, Cilt 55, sayı 2, ss.51-62.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, Vol.30, Number 1, 159-165.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (6), 1-10.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4)
- Gündüz, B. (2004). Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar Ve Bazı Mesleki Değişkenlere Göre Yordanması. Adana: *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<http://www.cukurova.edu.tr/online.tezler>, 20.12.2004 tarihinde erişildi.

- Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*
- İnce, N. B. , Şahin, A.E , (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2015; 6(2); 385-399
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü., Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu araştırması. *İlköğretim Online*. 2 (1), 2-9.
- Maslach, C. (1981). Burnout A SocialPsychological Analysis, The Burnout Syndrome. *Current Research*,
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, Vol.12, 5, 189-192.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). *Job Burnout. Annual Review of Psychology*, Volume, 52:397-422.
- Milli Eğitim Bakanlığı atama ve yer değiştirme yönetmeliği, 2010, *T.C. Resmi Gazete a*, 27573, 06.05.2010.
- Naktiyok, A. ve Karabey, C. N. (2005), “İşkoliklik ve Tükenmişlik Sendromu”, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(1), 179-198.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A.Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1).
- Özipek-Karabıyık A. (2006). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 319-331
- Sağlam Arı, G. ve Çına Bal, E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt: 15 Sayı:1, ss. 131-148.

- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*, sage publications. London, 2006
- Şahin, F. & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1 (2), 275-294.
- Tepeci, M. Ve BİRDİR, K. (2003). Otel Çalışanlarında Tükenmişlik Sendromu, *11.Ulusal*
- Theory and Interventions, *Park Ridge, III*, London House Management.
- Torun, A. (1995). Tükenmişlik, Aile Yapısı Ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Tuğrul, B. & Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12).
- Ulupınar, S., Akpınar, S., 2013, Konya, Konya İlinde Bulunan Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman
- Yatkın, S., Sevgi, H. M., Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B.(2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (9), ss. 508-519.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yirci, R. (2017). Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), ss. 503-522.

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ “ÇEVRE ETİĞİ” NE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ömer S. SEVİNÇ* & Osman AKTAN**

1. Giriş

Canlı ve cansız varlıkların bir arada buldukları, yaşamları boyunca karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları bir ortam olarak ifade edebileceğimiz çevre; tarih boyunca insanoğlunun onu kendi ihtiyaçları ve hırsı doğrultusunda şekillendirmeye, diğer canlıların aleyhine genişletmeye ve kontrol altına almaya başlamasından bu yana olumsuz etkilenmeye başlamıştır.

Günümüzde çevre büyük bir baskı altındadır ve kalıcı olarak değişmeye başlamıştır. Çevre sorunları da yerel olmaktan çıkıp, uluslararası bir boyut kazanmış durumdadır ve çevre sorunlarının merkezinde insan vardır. Des Jardins (2006, s.33) “21. yüzyıla girerken insanların yeryüzü tarihinde eşi görülmemiş çevre sorunlarıyla karşılaşmakta olduklarını rahatlıkla söyleyebiliyoruz. Büyük ölçüde insan etkinlikleri nedeniyle yeryüzünde yaşam, altmış beş milyon yıl önce dinazorlar çağının sonundan beri en büyük kitlesel yok etme olayıyla karşı karşıya bulunuyor” diyerek bu duruma ve insan faktörüne dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda insanlığın en önemli görevlerinden birisi, sahip olduğu çevreyi, çevresel değerleri korumaktır. Çünkü yaşam ve çevre birlikte ayrılmaz bir bütündür ve sürdürülebilir bir yaşam için çevrenin korunmasında tüm bireylerin kendisini sorumlu hissetmesi gerekir.

Batı üniversitelerinde “Çevre felsefesi” (Environmental Philosophy) ve “Çevre Ahlakı” (Environmental Ethics-Land Ethics) havayı, suyu, bitkileri ve hayvanları içine almakta, onlar üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çevreyle ilgili problemleri felsefi bir bakışla ele alan ve bu konularda alternatif görüşlere yer veren “Environmental Ethics” adlı dergi 1979, Amerika Orion Üniversitesinde “Environmental Philosophy” adlı dergi ise yıllardır yayınlanmaktadır (Göz, 2011, s.97).

Davranışlarımızı yönlendiren ilkeler ve değerler olarak etik; yalnızca insanlar arasındaki ilişkileri değil, insan ve diğer canlı türler ile cansız varlıklar arasındaki ilişkileri de konu alacak biçimde, kapsamlı ve

*Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, omersevin@duzce.edu.tr

**Dr., Öğretmen, MEB

gerçekçi bir alan olma yoluna girmekte ve çeşitli alanlara ayrılarak genişlemektedir (Ertan, 2004). Bu bağlamda bu alanlardan biri olan çevre etiği; insanların çevreyle olan ilişkilerinde, atacağı adımlarda, vereceği kararlarda etkili olabilecek her türlü tutum ve davranışlarını irdeleyen (bütün yönlerini tek tek inceleyen) kuramsal bir disiplin olarak tanımlanabilmektedir. Des Jardins (2006, s.62) “*çevre etiğinde derin ve çok sayıda görüş ayrılığı olduğu*” nu söylemekle birlikte genel olarak çevre etiğini; “*insanlar ile doğal çevreleri arasındaki ahlaki ilişkilerin sistemli olarak incelenmesidir. Çevre etiği ahlak kurallarının insanların doğal dünya karşısındaki davranışlarını yönettiğini ve yönetmesi gerektiğini varsayar*” cümleleriyle tarif edip açıklamıştır (Jardins, 2006, s.46). Akkoyunlu Ertan’ da (1998, s.139) çevre etiğinin; “*insanın diğer canlı-cansız varlıklarla ilişkilerini yeniden düzenleyen varlık bütünlüğü bilincine dayanan yeni bir kültürün gereği olarak ortaya çıktığını; ekosistemi oluşturan tüm varlıkların uyum ve işbirliği içinde var olabileceği bir yaşam etiğinin temelini oluşturduğunu*” belirtir. Bu yönüyle çevre etiği kavramının; insanların kaynakları hoyratçatüketmemesi, bireyin çevreye karşı sorumlu olduğu, gelecek kuşakların dünyası üzerinde yıkıcı etken oluşturacak hareketlerden kaçınması, çevreye verilen zararların telafisi adına bir şeyler yapılması gerektiği gibi pozitif eylemlere vurgu yaptığını söyleyebiliriz. Ki bu noktada da en büyük katkıyı sağlayacak olanlar ise öğretmenlerimizdir. Öğretmenlerin dört yıl boyunca aldıkları eğitimler sırasında başta ilgili dersler olmak üzere çevre etiği konusunda farkındalık düzeylerinin artırılması gereklidir. Zira, “*çevre etiğinin farkında olan öğretmen, çevre etiğinin farkında olan öğrenciler yetiştirebilir*” (Özer, 2015, s.4).

Bu çalışma ile amaçlanan pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığı durumlarının incelenerek ortaya çıkarılması ve literatüre çevre etiği algısına yönelik katkıda bulunmaktır.

2. Yöntem

2. 1. Araştırmanın Deseni

Öğretmen adaylarının çevre etiği hakkında farkındalık düzeyleri ve çevre etiği ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması ” deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları genelde nitel araştırma yaklaşımlarından biri olarak görülmektedir. Bir tek bireyden bir okula kadar değişik birimlerin ele alınabileceği durum çalışmaları araştırmacılara zengin ve ayrıntılı veriler sunarken, diğer nitel araştırma yaklaşımlarında olduğu gibi genelleme amacı taşımamaktadır (Lichtman, 2006, s.73-77). Durum çalışmasında bir ya da daha çok olay, ortam, program, sosyal grup, toplum ya da diğer

sınırlandırılmış bir sistemin derinlemesine analizi söz konusudur. Durum bütüncül bir sistemi ifade etmektedir (Stake, 1995; Yin, 2003; Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Silverman, 2006). Durum çalışmaları, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum yönteminin en belirgin özelliği, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp derinlemesine incelemeye çalışmasıdır. Yani araştırmacının araştırılan konuyla ilgili önyargılara sahip olmadan konunun etraflıca incelenmeye çalışılmasıdır (Ekiz, 2009). Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre etiği hakkında farkındalık düzeyleri ve çevre etiği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi bir durum olarak ele alınmıştır.

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimine devam eden Biyoloji Bölümünden formasyon öğretmen adayları arasından ve araştırmaya katılmaya gönüllü olarak katılan dokuz öğretmen adayı oluşturmuştur.

2. 3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş bir dizi ve soru yanıtını içerirken, yapılandırılmamış görüşme ise açık uçlu soruları içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların çevre etiği hakkında farkındalık düzeyleri ve çevre etiği ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sekiz sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öğretmen adayları için hazırlanan yapılandırılmış görüşme soruları için 2’si fen eğitimi, 2’si eğitim bilimleri alanında olmak üzere 4 farklı uzman görüşüne başvurulmuş, 3 öğretmen adayı ile pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır. Uzman görüşleri ve pilot görüşmelerden sonra görüşme sorularından bir tanesi formdan çıkarılmış, bir soru ise başka bir soru ile birleştirilerek görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Yapılan görüşmelerde görüşme formunda yer alan sorular sırasıyla katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmacılar katılımcıları yönlendirmekten kaçınmaya özen göstermiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara adlarıyla hitap edilmiş, analiz ve raporlaştırma sürecinde her katılımcıya bir kod isim verilmiştir.

2. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin araştırma soruları doğrultusunda daha önceden belirlenen tema

ve alt temalara göre özetlenerek yorumlandığı, görüşmeye katılan bireylerin görüşlerini belirgin bir şekilde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılarının yoğun olarak kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden- sonuç ilişkileri içerisinde ele alınıp yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Geçerlik ve güvenilirlik bir araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak veya artırmak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analizlerde her bir öğretmen adayına bir kod verilmiş, veriler analiz edilerek araştırma soruları doğrultusunda temalara ulaşılmıştır. Kodlama yapılırken, temalar ve alt temalar düzenlenirken ham verilere sadık kalınmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılarak, veriler betimlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının görüşleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Tema ve alt temaların oluşturulmasında araştırmacılar dışında, nitel araştırma alanında uzman üç kişinin görüşleri de alınarak kodlamalar karşılaştırılmış, tema ve alt temalara son hali verilmiştir. Betimsel analiz ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı % 84 olarak tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan dokuz öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerle elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan altı temaya, her temanın alt temalarına ve katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda oluşan tema ve alt temalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma bulguları doğrultusunda ortaya çıkan tema ve alt temalar

1. "Çevre etiği" kavramına yönelik görüşler
1.1. Çevreye yönelik davranış ve değerler
1.2. Çevre ile olan ilişkilerin ahlak boyutu
1.3. Çevresel sorumluluklar
2. Canlı ve cansız varlıklara değer verme ile ilgili görüşler
2.1. Olumlu çevre ilişkisi

2. 2. Çevresel değerler

3. Çevreye yönelik “ahlaki sorumluluk ve duyarlılık” ile ilgili görüşler

3. 1. Çevreye yönelik eylem ve tercihlerde ahlaki kuralları dikkate alma

3. 2. Çevresel duyarlılık

3. 3. Çevreye yönelik özsaygı

3. 4. Çevresel vicdan ve dini inanç değerleri

4. Çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturma ile ilgili görüşler

4. 1. Eğitim faaliyetleri düzenleme

4. 2. Eğitim müfredatında farkındalık çalışmalarına yer verme

4. 3. Etkinlik tabanlı öğrenme ortamları oluşturma

4. 4. Rol model olma

5. Çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturmaya yönelik faaliyetlerle ilgili görüşler

5. 1. Olumlu tutum ve değer kazandırmaya yönelik bilinçlendirme faaliyetleri

5. 2. Eğitimde sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler

5. 3. Yaşam boyu süren farkındalık eğitimleri

5. 4. Ders içeriklerinde farklı öğretim yöntemleri ve materyaller kullanma

6. Çevreye karşı tutumlarınızı ve değer yargılarınızı yönlendiren etkenler ile ilgili görüşler

6. 1. Aile

6. 2. Öğrenim hayatı

6. 3. Sosyal çevre

Araştırmanın bulguları doğrultusunda oluşan altı temaya aşağıda sırayla yer verilmiştir.

3. 1. “Çevre Etiği” kavramına yönelik görüşler teması

Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü çevre etiği kavramı hakkında olumlu yargılar belirtmişlerdir. Çevre etiğinin “*çevreye yönelik davranış ve değerler ile düşünceleri biçimlendiren ve yaklaşımları belirleyen temel ilkeleri ifade eden*” bir inceleme alanı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca

bu inceleme alanına ilişkin olarak sorumluluk, ahlaki kural / değer, değer verme, toplum tarafından kabul gören davranışlar, uyum, işbirliği, doğa koruma ve özellikle ahlaki olmaya yönelik kavramlara vurgu yapmışlardır. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler özetle şöyledir:

(O1,K):“Çevreye yönelik sahip olduğumuz davranış ve değerler ile düşüncelerimizi biçimlendiren ve yaklaşımları belirleyen temel ilkeleri ifade eder. İnsanların çevreye karşı nasıl bir sorumluluğu olduğu, ahlaki değerlerin doğa karşısında ne ifade ettiğini açıklamaya çalışan bir inceleme alanıdır.”

(O2,K):“Çevreye yönelik davranışlarımızı ve değerlerimizi, düşüncelerimizi biçimlendiren ve belirleyen temel ilkeleri inceleyen bir felsefe alanıdır. Çevre etiği doğayı korumaya yönelik davranışlarımız ve verdiğimiz değerlere ilişkindir. Biz insanların ahlaki konularda gösterdiğimiz etik davranışlar gibi, doğaya karşı da göstermemiz gereken etik davranışlarımızın olduğunu açıklar.”

(O3,K):“İnsanların çevreleri ile olan ilişkilerini ahlak kuralları çerçevesinde belirlemesidir...”

(O4,K):“Çevre etiği; insan ile doğal çevresi arasındaki uyumu ifade eder. İnsanın kendisine hizmet eden evrene değer vermesidir.”

(O5, K):“Çevre etiği kavramı, bizlere çevreye göstermemiz gereken ahlaki kuralların olduğunu hatırlatır. Çevreye karşı olan sorumluluklarımız da diyebiliriz.”

(O6,K):“İnsanlar ve doğal çevreleri arasındaki ilişkileri ele alan bir değerlendirme alanıdır. Çevre etiği bu ilişkileri inceler. Ahlaki kurallar bizim davranışlarımızı yönetir.”

(O7,K):“İnsanlar ile doğal çevre arasındaki ilişkilerin ahlak temelli sistemli olarak incelenmesini anlıyorum.”

(O8,K):“Çevre etiği, insanlar ile doğal çevreleri arasındaki ahlaki ilişkilerin sistemli olarak incelenmesidir. Ahlak kurallarına göre insanların doğal dünya karşısındaki davranışlarını yönettiği ve yönetmesi gerektiğini varsayar. İnsanların kimlere ve nelere karşı sorumlulukları bulunduğunu açıklamak ve bu sorumlulukların neden haklı olduğunu göstermek zorundadır.”

(O9,K): “İnsanın doğal çevresine karşı tutum ve davranışlarında ahlaki sorumluluklar yüklenmesidir.”

3. 2. Öğrencilerin “canlı ve cansızlara değer verme” ile ilgili görüşleri

Öğretmen adaylarının “canlı ve cansızlara değer verme” ile ilgili görüşler ifadesi sizce neyi anlatmaktadır?” sorusuna yönelik verdikleri cevaplara ilişkin olarak; olumlu çevre ilişkisi oluşturma, insanların canlı ve cansız varlıklara karşı saygı ve sorumluluk duygusu geliştirmeleri yönünde çevresel değerlere sahip olma, cansız varlıkların amaçları doğrultusunda kullanılmasının onlara değer vermek olduğuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca, saygı duyma, değer verme duygusu gelişmiş insanların canlılara değer verdikleri gibi cansızlara da değer vereceklerini ve bu durumun kişinin yapısındaki incelikleri ortaya çıkaran bir durum olduğunu, evrende her varlığın gerekli özeni hak ettiğini anlattığını ifade etmişlerdir. Gül de (2013, s.19) “etik bir davranış olan çevreye saygının, insanın yaşamını sürdürdüğü toplumsal ve doğal çevreye yaklaşımının bir göstergesi” olduğunu belirtir. Öğrencilerin canlı ve cansız varlıklara değer vermeyi olumlu çevre ilişkisi olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şöyledir:

(O1,K): “İnsanlar canlı ve cansız varlıklara karşı saygı ve sorumluluk duygusu geliştirmelidir. Çünkü canlı ve cansızlar doğal çevrede bir arada etkileşim halinde bulunurlar, ortak alanlarda yaşarlar. İnsanlar doğal çevreyle etkileşim halinde olan en gelişmiş canlılardır. Doğadaki denge canlı ve cansızlar bir arada iken vardır. O yüzden değer vermek çok önemlidir...”

(O2, K): “Canlı varlıklar ile cansızlar bir arada yaşamıyor olsalardı, tercih yapma şansımız olabilirdi belki. Ancak yaşadığımız çevre itibari ile birbirimize (canlı-cansız) muhtacız. Cansız varlıkların amaçları doğrultusunda kullanılması onlara gereken değeri vermektir, aynı zamanda...”

(O3, K): “Canlı olanlara karşılığında bir tepki alabileceği ihtimali ile değer verenler, cansızlara herhangi bir değer göstermemektedir. Ancak canlılara kişisel saygı-sevgi, sorumluluk vb. duyguları çerçevesinde değer veren insanların, cansız olan; örneğin “toplum malı” gibi cansız eşyalara da değer vereceğini anlıyorum.”

(O4, K): “Canlı kendi acısını hissedene denir. Başkalarının acısını hissedene de insan denir. Bir insanın cansız bir varlığa değer verip vermemesi onun kişilik yapısındaki incelikleri ortaya çıkarır...”

(O5, K): “Değer vermek kavramının sadece canlıya ait olmadığını düşündürdü.”

(O6, K): “Canlı – cansız her şeyin dünya üzerinde belli bir yeri olduğunu, bu nedenle de her varlığın gerekli değeri, saygıyı, özeni hak ettiğini anlatır.”

(O7, K): “Biz biliyoruz ki canlılar ve onları kuşatan cansız çevreleri ekosistemi oluşturur. Bizim bu dünyadaki ekolojik işleyişi ve ekosistemdeki dengeyi korumak ve sürekliliğini sağlamak için ekosistemdeki canlı ve cansız varlıklara değer vermemiz onların yaşama ve üreme haklarına saygı duymamız gerekir. Bu şu demek değildir. Canlılara değer verelim. Canlıları yaşatmak için mücadele edelim ama cansız varlıklar olmasa da olur. Nasılsa cansız ve değersiz gibi düşünmemeliyiz. Az önce de belirttiğim gibi yaşanabilir ve sürdürülebilir bir ekosistemi canlı ve cansız varlıklar birlikte oluşturmaktadır. Ve her canlının bir yaşama alanı bir ekolojik nişi bulunmaktadır. Canlılar kendilerini kuşatan cansız çevreyle perçinlenmiş haldedir. Çevre faktörleri (canlı-cansız) ekolojik nişi olumlu-olumsuz etkiler. Bu sebeple biyolojik sistemlerin sağlıklı bir şekilde işlemesi ve sürdürülebilmesi için canlı ve cansız varlıkların tamamına bu bilinci özümseyerek değer vermemiz gerekir.”

(O8, K): “Doğanın bir parçası olan her canlıya ve cansıza ayırt etmeksizin, zarar vermemek demektir. Yani içinde yaşadığımız doğadaki bütün varlıkların varlığından haberdar olarak yaşamak.”

(O9, K): “Cansızların da bu dünyada canlılar kadar var olma hakları, potansiyelleri vardır. Canlılara saygı duyduğumuz kadar cansızlara da saygı duymalıyız. Her varlığı koruyup gözetmeli ve hor kullanmamalıyız.”

Öğrencilerden (O1, K) ve (O3, K); “değer verme” nin özellikle çevredeki canlı-cansız varlıklara karşı bireylerin saygı, sevgi, sorumluluk duygusu içerisinde olmalarına yönelik olarak çevresel değerlere vurgu yaptığını görmekteyiz. Buna benzer bir görüşü de Sungur (2017, s.471) yaptığı bir çalışmada dile getirerek; “etik yaklaşımlar genel olarak insan yaşamına dair saygıyı arar. Çevre etiği buna ilave olarak insan dışı varlıkları da düşünme sorumluluğu yüklemektedir” şeklinde belirtmiştir.

İki öğrenci ((O8, K), (O9, K)) ise, çevresel değerler bağlamında varlıkların varlık haklarına dikkat çekmişler, onlara saygı duyulması, zarar verilmemesi gerektiği üzerinden değer anlayışlarını dile getirmişlerdir.

3. 3. Çevreye yönelik “ahlaki sorumluluk ve duyarlılık” ile ilgili görüşler

Öğretmen adaylarının “çevreye yönelik ‘ahlaki sorumluluk ve duyarlılık’ ifadesi sizce neyi anlatmaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bu konuda; eylem seçeneklerine yönelik olarak bireyin tercihlerinde ahlaki kuralları dikkate alması, vicdanının sesini dinlemesi, bunları önemsemesi ve uygun davranması, çevresel duyarlılık ve çevresel özsaygı olduğunu belirtmişlerdir. Yine kişinin hareketlerini ölçüp, biçip tartması ve o şekilde davranması ve bu konuda gösterdiği hassasiyetin önemine değinmişlerdir. Bütün bunlar için bireyin özellikle duygu boyutu yönüyle iyi eğitilmiş, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir birey olmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin çevreye yönelik “ahlaki sorumluluk ve duyarlılık” ifadesini çevreye yönelik eylem ve tercihlerde ahlaki kuralları dikkate alma olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şöyledir:

(O1,K): “Ahlaki sorumluluk: İnsanın önündeki eylem seçenekleri arasında tercih yapabileceğini, bu tercihin bizzat bireyin kendisine ait olduğunu ve eylemin ahlaka uygun kabul edilebilmesi için ahlaki kuralları dikkate alıp önemseyerek, ahlaka uygun hareket etmesi gerektiği anlamına gelir. İnsanlar hareketleri ölçüp, biçip tartıp o şekilde davranmalıdır. Bu bağlamda vicdan önemli bir boyuttur. İnsan sonradan vicdanen rahatsız olacağı şekilde davranmamalıdır.” Duyarlılık: Duyarlı, hassas olma durumudur. İnsanlar yaşadıkları çevreye duyarlı, hassas oldukları, davrandıkları zaman o çevre güzelleşir. Duyarlı olmak, insan olmanın gerekliliklerinden biridir, bence. İnsanlar uyum içinde yaşayabilmeleri için hem birbirlerine karşı, hem de çevreye karşı duyarlı olmalıdırlar.”

(O2,K): “Ahlaki sorumluluk ve duyarlılık; bireyin eylemlerinde, eylemlerine yönelik tercihlerinde ahlaki kurallara uygun davranması ve bu konuda hassas olmasıdır diyebiliriz.

(O3,K): “Ahlaki sorumluluk dendiğinde; kişinin çevresine dini inançları çerçevesinde, eylemlerini kimse görmese de Allah görür düşüncesi, “Allah korkusu” ile hareket etmesinin gerekli olduğunu anlıyorum. Sadece toplumda kabul görmek için kurallara uymak, sorumluluk duygusuna sahip olmak için yeterli değildir. Duyarlılık ise, eylemlerinde kişinin vicdanının sesine kulak vermesi ve sadece içten gelerek hareketlerine yön vermesidir.”

Öğrencilerin çevreye yönelik “ahlaki sorumluluk ve duyarlılık” ifadesini çevresel duyarlılık olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Bu alt boyuta yönelik ifadeleri şu şekildedir:

(O4,K): “Çevreye yönelik duyarlılık, ahlaki sorumluluk deyince kişinin öncelikle kendini sevmesi, kendisiyle barışık olması, kendisine saygılı olmasını anlıyorum. Bu şekilde kendine ait olumlu duyguları olan, bu

duygularını geliştirebilen insanlar çevresine de aynı duygular içinde olur, onu korur ve çevre korumaya yönelik olumlu eylemler içinde olur. Bu konuyu kendi yaşamımdan örneklerle anlatmak isterim: Örneğin; evimde cam, kâğıt, plastik vb. atıkları geri dönüşüme gidecek şekilde ayırır ve ona uygun yerlere bırakırım. Sokak lambalarının geç saatlere kadar yandığını fark edersem, Beyaz Masayı arar, bilgilendiririm. Okulda sınıflarda, koridorlarda lüzumsuz yanan ışıkları kapatırım. Yolda ayağıma bir şey takılırsa diğer insanlara zarar vermemesi için onu oradan kaldırıyorum. Yine yolda bir salyangoz vb. görürsem ezilmesin diye onu oradan uzaklaştırır doğaya bırakırım.”

(O5,K): *“Muhteşem bir düzenle yaratılmış bu dünyada insanların çevresine yönelik sorumluluk ve duyarlılıkların olması gerekliliği.”*

(O6,K): *“Yıllar içinde toplumda oluşan kurallara duyarsız kalmamak ve bir arada yaşama koşullarına uyacak davranışlar sergilemek.*

(O8,K): *“Çevredeki düzenin ya da işleyin bozulmaması adına aynı zamanda canlı – cansız varlıklara karşı sahip olmamız gereken sorumluluk bilincine sahip olmamız gerektiğini anlıyorum. Yani biz çevremizdeki varlıklara ne kadar sevgi, saygı besliyorsak, gösteriyorsak onları rahatsız edici davranışlardan kaçınıyorsak, tahrip etmiyor, yakıp-yıkıyorsak yani bu konularda hassassak o derece çevremize karşı ahlaki sorumluluğumuz, duyarlılığımız vardır diye düşünüyorum.”*

Öğrencilerin çevreye yönelik “ahlaki sorumluluk ve duyarlılık” ifadesini çevresel özsaygı olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şöyledir;

(O7,K): *“Çevremizde var olan canlı cansız her varlığa saygı duymamız gerektiğini anlıyorum. Canlıların yaşaması ve nesillerini devam ettirebilecekleri doğal yaşam alanlarını tahrip etmemek o alanları koruma konusunda sorumluluklarımız vardır. Örneğin, insan müdahalesi ve ya doğal afetler sonucunda eğer bir canlının yaşama alanı tahrip edilmiş ve ya yok olmuş ise bu canlının neslinin tükenmemesi için o canlıya yapay bir yaşama alanı oluşturmak çevreye yönelik ahlaki sorumluluk ve duyarlılığın bir göstergesidir aynı zamanda.”*

(O9,K): *“Çevreyi korumamız, gözetmemiz, çevre kurallarına uymamız, çevremize değer vermemiz, yaşamımızın bir parçası kabul etmemiz, çevremiz için bir şeyler yapmamız, çevremize sanki bir canlıymış gibi yaklaşmamız çevreye olan duyarlılığımızı, sorumluluğumuzu gösterir.*

Öğrencilerin bir kısmı çevreye yönelik “ahlaki sorumluluk ve duyarlılığı” çevresel vicdan ve dini inanç değerleri açısından

değerlendirmişlerdir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şöyledir;

(O1,K): *“Vicdan önemli bir boyuttur. İnsan sonradan vicdanen rahatsız olacağı şeyleri yapmamalı, bu şekilde davranmamalıdır.”*

(O3,K): *“Ahlaki sorumluluk dendiğinde; kişinin çevresine dini inançları çerçevesinde, eylemlerini kimse görmese de Allah görür düşüncesi, “Allah korkusu” ile hareket etmesinin gerekli olduğunu anlıyorum. Bireyin eylemlerinde vicdanının sesine kulak vermesi ve sadece içten gelerek hareketlerine yön vermesidir.”*

(O5,K): *“Muhteşem bir düzenle yaratılmış bu dünyada insanların çevresine yönelik sorumluluk ve duyarlılıkların olması gerekliliğidir.”*

3. 4. Çevre Etiğine Yönelik Farkındalık Oluşturma İle İlgili Görüşler

Öğretmen adaylarının “çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturma” da eğitimcilerle düşen görevler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarda; eğitim faaliyetleri düzenleme, eğitim müfredatında farkındalık çalışmalarına yer verme, etkinlik tabanlı öğrenme ortamları oluşturma ve rol model olma boyutlarında ele aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin öncelikle bireyler için her seviyede eğitimin önemine dikkat çekmişler ve bu konuda model alındıkları için özellikle eğitimcilerin üzerlerine düşeni yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunların dışında bütün branş öğretmenlerinin çevre etiği konusuna değinmesi, etkili bir eğitim için uygun eğitim ortamlarını sağlama ve düzenlemenin yanı sıra öğrencilerde farkındalık oluşturacak her türlü etkinliğe derslerinde yer vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler özetle şöyledir:

(O1, K): *“Eğitimciler ekolojik bilincin yaygınlaştırılmasında, çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturmada ve sürdürülebilir yaşam ilkelerinin bireylerin davranışlarına dönüştürülmesinde etkili bir role sahiptir. Eğitimciler; yetiştirdikleri bireylere doğaya karşı sorumluluklarının olduğuna dair bilinçlendirerek farkındalık oluşturmalıdır. Eğitimciler model alınmaktadır. Bu yüzden öncelikle kendileri üzerlerine düşeni yerine getirmelidir. Öğrenciler eğitimcilerin ne söylediklerinden çok ne yaptıklarına bakarlar, onları örnek alırlar.”*

(O2, K): *“Eğitimciler, her branştaki öğretmenler; çevre konusunu sadece derslerinin bir ünite konusu olarak görmemeleri gerekir. Yeri geldikçe, alanları olmasa da bu konulara da değinmeleri, derslerinde etkinliklere yer vermeleri uygun olur. Konuyu sınıf ortamından, okul bahçesine, öğrencinin tüm yaşam alanlarına (ev, sokak, mahalle)*

taşıyacak şekilde ve konuları projelendirerek işlemeleri gerektiğini düşünüyorum. “

(O3, K): “Eğitimcilerin öğrencilerde farkındalık oluşturmaya yönelik her türlü etkinliğe derslerinde yer vermeleri gerekir.”

(O4, K): “Farkındalık her şeyden önce kişinin kendinde olmalıdır, başlamalıdır. Böyle olursa eylemlerimiz tesirli, etkili olur. Farkındalığı eğitimciler öncelikle kendi yaşamlarında, aile çevrelerinde başlatırlarsa bu konu hızlı bir şekilde ilerler, çok insana ulaşır. **İlkokul öğretmenim zengin bir sınıf öğrencisinin çöpe sağlam bir kalem attığını gördü. Onu oradan alıp, mendiliyle temizleyip kullanmasından çok etkilenmişim.**”

(O5, K): “En önemlisi inandırıcılık. Eğitimcilerin anlattıkları, şeylerin önemine ilişkin inandırıcı, ikna edici olmaları beklenir. Çünkü insanlar bilmedikleri, tanımadıkları, önemine inanmadıkları şeylere değer vermezler. Bütün bunlar için de etkili bir eğitim için uygun eğitim ortamlarını sağlama ve düzenlemenin yanı sıra öğrencilerde farkındalık oluşturacak etkinliklere derslerinde yer verilmesi gerekir.”

(O6, K): “Öncelikle toplumumuza ait ahlaki kuralların, normların öğrencilere verilmesi. Daha sonra çevrelerine, birbirlerine saygılı olmaya yönelik değerlerin kazandırılması önemlidir...”

(O7, K): “En önemlisi hangi branşta olurlarsa olsunlar eğitimciler çevre etiğini öğrencilere aşılmalılar.”

(O8, K): “Eğitimcilerin öncelikle sadece okulda öğrencilerini değil, halkın eğitimine de katkıda bulunması, çevresini yönlendirmesi, çeşitli görevleri üstlenmeleri, topluluklar oluşturmaları, buralarda sorumluluk almaları önemlidir...”

(O9, K): “Öncelikle çevrelerinde bilinç oluşmasını sağlamaları gerekir. Dünya kötüye gidiyor. Eğitimciler çok iş düşünüyor. Farkındalık oluşturacak eylemler içersinde olmaları...”

Bazı öğrencilerin ((O1, K), (O4, K), (O5, K)) öncelikle öğretmenlerin kendilerinin öğrencilerine örnek olmalarının önemine dikkat çektiğini, rol model olmaları gerektiğini vurguladığını görüyoruz. Yine bazı öğrencilerin ((O2, K), (O3, K), (O5, K)) derslerde etkinlik tabanlı öğrenme ortamları oluşturmanın önemine dikkat çektiğini görmekteyiz. Bazı öğrenciler ise eğitimcilerin “çevrelerinde farkındalık oluşturması” na dikkat çekmişlerdir ((O1, K), (O3, K), (O4, K), (O9, K)).

3. 5. Çevre Etiğine Yönelik Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Faaliyetlerle İlgili Görüşler

Öğretmen adaylarının “çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturmada öncelikle ve özellikle hangi tür faaliyetler yapılmalıdır?” sorusundaki etkinlik türüne yönelik olarak; kişide çevre ile ilgili değerleri, tutumları, bilinci geliştiren olumlu tutum ve değer kazandırmaya yönelik bilinçlendirme faaliyetlerinin düzenlenmesi, çevre sorunlarını çözmeye yönelik eğitim kademesinin niteliklerine uygun düşen sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin yapılması, öğretmenlerle birlikte toplumun diğer kesimlerine yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile yaşam boyu süren farkındalık eğitimleri düzenlenmesi, ders içeriklerinde farklı öğretim yöntemleri ve materyallere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şöyledir;

(O1, K): “Çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmeye çalışılmalıdır. Toplumun her kesimine çevre eğitimi verilmelidir. Bu eğitim kapsamında çevre ile ilgili değerlere, tutumlara yer verilmelidir. Gelecek kuşaklara sağlıklı, temiz, düzenli bir çevre bırakabilmek için çevre sorunlarını çözmeye yönelik olarak tüm eğitim kademelerinde gerekli bilgiler verilmeli, deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Bu eğitimlere öncelikle eğitimcilerin kendisinden başlanmalıdır.”

(O2, K): “Gönüllülüğe dayanan ve yerine göre her türlü etkinliğe yer verilmelidir. Ancak bence en önemlisi öğrencilerin etkinliklerine ailelerinin de katılımlarını sağlamaktır. Etkinlikler bu şekilde planlanırsa daha etkili olacaktır.”

(O3, K): “Örneğin; sokaklarda (trafik tabelaları gibi) çevre korumaya yönelik dikkat çekici, bilgilendirici, farklı konularda tabelalar olmalı. Gerektiğinde alanın özelliğine göre (piknik alanları gibi) sesli anonslar yapılmalı. İnsanların toplu yaşam alanlarında dev ekranlarda çevre koruma konulu spot uyarılar, belgeseller vb. görseller gösterilebilir.”

(O4, K): “İlk iş kişidir, bilgidir, bilinçlendirmedir. Bu da inandırmaya, iknaya sevk eder insanı. (Bu konuda) toplu hareket olmalı. Örneğin, 15 Temmuz gibi.” İnsanları bilinçlendirmek için mahalle mahalle bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı. Camilerden anonslar, belediyelerden çalışmalar...

(O5, K): “Öğrencilerin seviyesine göre işlenen konuların yakın çevreden uzak çevreye doğru konuların kendi ortamında öğretilmesi önemlidir.”

(O6, K): “Derslerde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmak. Dersleri ilgi çekici hale getirmek. Grup çalışmaları, rol oynama, drama çalışmaları vb.”

(O7, K): “Her yıl Millî eğitim ve Çevre şehircilik bakanlığının iş birliği sonucu Bir fidanda sen dik kampanyasıyla yüzlerce fidan

dikilmekte. Bunun gibi işbirliği alanları çeşitlendirilmeli. Çevre etiği bilincini topluma aşlamak ve halkı bilgilendirmek için çeşitli etkinlikler(konferans panel vd.) düzenlemeliler.”

(O8, K): “İnsanların doğanın hâkimi değil, doğanın bir parçası olduklarını vurgulayarak, diğer canlı ve cansız varlıklara karşı saygı ve sorumluluk duygularının gelişmesini sağlayacak etkinliklerin gerçekleştirilmesi. Özellikle var olan çeşitli çevre kuruluşlarıyla işbirliği ve dayanışma halinde olmak önemlidir.”

(O9, K): “Sınıf içi, sınıf dışı tüm etkinlikler. Özellikle çevre gezi ve gözlemlerine ağırlık vermek önemlidir. Yapararak-yaşayarak gerçekleştirilen etkinlikler daha etkilidir.

3. 6. Çevreye Karşı Tutumlarınızı Ve Değer Yargılarınızı Yönlendiren Etkenler İle İlgili Görüşler

Son olarak “çevreye karşı tutumlarınızı ve değer yargılarınızı yönlendiren etkenler nelerdir”?sorusuna yönelik olarak öğretmen adayları; öncelikle ailede verilen eğitimin ve yetişme tarzının, daha sonra okulda alınan eğitimin ve nihayet içinde doğup büyüdüğü, yetiştiği, ilişkiler yumağına girdiği sosyal çevrenin değer yargılarını oluşturduğunu, yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Erten’de (2004) bu hususa dikkat çekerek şunları söyler: “Özellikle çocukluk çağında ve genç yaşta oluşan değer yargıları ve tutumlar, erken yaşlarda doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında çok etkilidir.” Araştırmaya katılan tüm öğrenciler aile faktörüne dikkat çekmişlerdir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şöyledir;

(O1, K): “Etkenlerin en başında eğitim gelmektedir. Yine aileden yetişme şeklimiz, çevremizden gördüklerimiz hepsi birer etkindir. Bazen de duyarlı bir arkadaşın yapmış olduğu davranış bile hatanızı fark etmenize yardımcı olabilir...”

(O2, K): “Öncelikle aile ve içinde bulunduğumuz sosyal çevre. Daha sonra okulda aldığımız eğitimler gelir. Ama en önemlisi bu eğitimin küçüklükten itibaren aileden alınması gerekiyor. Daha sonraki eğitimler bunun üzerine gelişecektir. Onun için çevre eğitimlerine ailelerin de katılımı sağlanmalıdır. Bu şekilde okul, aile ve sosyal yaşam birleştirilmiş olacaktır.”

(O3, K): “Bizden sonra gelecek olan nesillerin yaşam haklarına duyduğum saygı. Kendim rahatsız olduğum durumları onların yaşamamasını istemem.”

(O5, K): “Öncelikle insanın yaşayıp büyüdüğü ortam / çevre en büyük etkendir. Tutum ve değerler ailede ne varsa çocuğa da o geçer. Sonra toplum faktörü. Toplum çevreye duyarlı ise bireyler de bu durumdan etkilenip çevreye duyarlı hale gelecektir.”

(O6, K): “Öncelikle ailede verilecek değerler eğitimi önemlidir. Çünkü küçük yaşta öğrenilenler etkili ve kalıcıdır. Daha sonra kendime ait değer yargılarım ve toplumun genel yargıları.”

(O7, K): “Çevreye karşı tutum ve değer yargılarımı yönlendiren en büyük etken duyarlı bir biyolog olmamdır. Ben biliyorum ki ben bu çevre var olduğu için yaşamımı sürdürebiliyorum. Ve bunun bilincinde olmak çevremdeki canlı cansız bütün varlıklara değer vermeme ve içinde bulunduğum bu biyosferin işleyişini bozacak her türlü olumsuz davranıştan kaçınmama sebep oluyor.”

(O8, K): “Öncelikle aileden alınan eğitim, çevre bilinci. Daha sonra okuldan alınan eğitim. Yine yakın çevreden olumlu etkilenmeler. Ayrıca bireyin kendine olan özsaygısı, sorumluluk bilinci en büyük etkendir.”

(O9, K): “Ailem ve sosyal çevrem benim tutumlarımda çok etkili. Özellikle babam çevreye karşı çok duyarlı bir insan olduğu için ben de ondan etkilenerek çevreye karşı duyarlılık geliştiriyorum. Değer yargıları ediniyorum. Yine sosyal yaşamımızdaki kişilerin bizim değer yargılarımızı yönlendirmesi de çok etkili bir faktör.”

Yukarıdakilerin dışında iki öğrenci de bireyin kendisine olan özsevgi ve saygısının da bu konuda belirleyici olduğunu belirtmiş ve bu durumu kendi yaşamından örneklerle belirtmiştir:

(O4, K): “Kendisine değer veren çevresine de değer verecektir. Eylemlerinin farkında olan çevresinin de farkında olacaktır. Aslında kişinin kendisine değer vermesi, kendisini sevmesiyle başlıyor her şey. Karıncalar yuvasını bir odamın alt zeminine yaptılar. Balkonuma tohum taşıdılar. Mermerlerin arasından bitkiler çıktı onlara zarar vermedim. Balkondaki doğal gaz kombisine arılar yuva yaptılar ve çamurdan kendini kapatan bir sistem yaptılar. Yuvalarından çıkmalarını bekledim, onlara hiç rahatsızlık vermedim. Güvercinler yuva yaptılar. Yumurtalarda yavruların gelişip uçuşuna kadar bekledim. Daha birçok şey yaşadım... Tersini düşünelim! Biz canlıların yaşam alanlarını kısıtladıkça aslında doğayı, doğadaki değerleri, kendi ellerimizle kısıtlamış, hatta yok etmiş oluyoruz.

(O8, K): “Ayrıca bireyin kendine olan özsaygısı, sorumluluk bilinci en büyük etkendir.”

Bir öğrenci de “meslek faktörü” ne dikkat çekmiştir: (O7, K): *“Çevreye karşı tutum ve değer yargılarımı yönlendiren en büyük etken duyarlı bir biyolog olmamdır.”*

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler:

Yapılan araştırma sonuçlarına göre pedagojik formasyon öğrencileri çevre etiğini *“çevreye yönelik davranış ve değerler ile düşünceleri biçimlendiren ve yaklaşımları belirleyen temel ilkeleri ifade eden”* felsefenin, ahlakın bir inceleme alanı olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra sorumluluk, ahlaki kural/değer, değer verme, toplum tarafından kabul gören davranışlar, uyum, işbirliği, doğa koruma ve özellikle ahlaki olmaya yönelik kavramlara, ifadelere vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerin tanımlarında öne çıkan sorumluluk ve değer sözcüklerinin İlhan’ın (2013, s.15) çalışmasında da öne çıktığını görmekteyiz: *“çevre etiği; insanın doğal çevreye karşı etik sorumluluklarını ele alan bir inceleme alanıdır ve değerleri konu edinir.”* Ayrıca öğrencilerin çevre etiğinin ahlaki boyutu üzerine özel bir vurgu yaptıklarını yukarıda belirtmiştik. Yine aynı çalışmada çevre etiğinin amaçları başlığı altında belirtilen *“insanın doğal çevresine karşı davranışlarına ahlaki bir sorumluluk yüklemek, çevreyi korumak”* (İlhan, 2013, s.16) maddelerine yer verildiği görülmektedir. Formasyon öğrencilerinin de aynı şekilde bu hususa özel vurgu yaptıklarını görmekteyiz. Yine bu bağlamda çevreye yönelik *“ahlaki sorumluluk ve duyarlılık”* ifadesi sizce neyi anlatmaktadır? sondaj sorusuna ise öğrenciler; bu konuda; eylem seçeneklerine ilişkin olarak bireyin tercihlerinde ahlaki kuralları dikkate alması ve bunlara uygun davranması, vicdanının sesini dinlemesi ve bunları önemsemesi olduğunu belirtmişlerdir. Yine bu ifadeler ışığında kişinin hareketlerini ölçüp, biçip tartması ve sonuçlarını iyi analiz edecek şekilde davranması gerektiğini dile getirmişler, ayrıca bu konuda gösterilecek hassasiyetin önemine değinmişlerdir. Bütün bunlar için bireyin özellikle duygu boyutu yönüyle iyi eğitilmiş, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir birey olmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinde sıklıkla geçen *“çevre-ahlaki ilişki”* ve *“değerler”* vurgusunun Des Jardins’in (2006, s.46) *“Çevre Etiği”* isimli kitabında genel olarak çevre etiğinin anlam olarak aynı zamanda *“insanlar ile doğal çevreleri arasındaki ahlaki ilişkilerin sistemli olarak incelenmesidir”* şeklindeki tarifıyla örtüştüğünü görmekteyiz. Pieper (1999, s.94-95; akt. Mahmutoğlu, 2009, s.93) sınırsız sömürünün kesinlikle ahlaki olmadığını ve bu sömürünün etik açıdan mahkûm edilmesi gereken mutlak bir geçerlilik olarak karşımıza çıktığını belirtir. Ancak *“Çevre etiği insanları zorlayarak çevre sorunlarına çözüm aramaz; insanlara çevre konusunda bazı sınırlamalar koyarak*

yapmaları gerekenleri açıklar. İnsanlar bu gerekenleri yaparsa mutlu olur; yapmazsa zor koşullar onları bekler” (Özer, 2015, s.19). Yaşama saygı; çevreye, canlılara yönelik alınacak kararların, gerçekleştirilecek uygulamaların tüm sorumluluğu konusunda duyarlı olmamızı gerektiren bir karakter çizgisidir. Bu kararların tüm sorumluluğunun bilincinde olmamızı gerektiren bir tavidir. Bizi gelişiğüz, umursamaz bir biçimde ve vicdan azabı duymaksızın bir canlının yaşamına son vermekten alıkoyar. Bunu yaparken gerçek ve ahlaki bir yaşam sürmemize yardımcı olur (Des Jardins, 2006, s.268).

“Canlı ve cansızlara değer vermek” düşüncesine ilişkin olarak öğrenciler; insanların canlı ve cansız varlıklara karşı saygı ve sorumluluk duygusu geliştirmeleri gerektiğini, cansız varlıkların amaçları doğrultusunda kullanılmasının onlara değer vermek olduğunu belirtmişlerdir. Varlıklara karşı saygı duyma, değer verme duygusu gelişmiş insanların canlılara değer verdikleri gibi cansızlara da değer vereceklerini ve bu durumun kişinin yapısındaki incelikleri ortaya çıkaran bir durum olduğunu, evrende her varlığın gerekli özeni hak ettiğini anlattığını ifade etmişlerdir. Ergün’ün (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2009, s.266; akt. Ergün, 2014, s.148) çalışmasında da etiğin aynı zamanda bir “değerler sistemi” olduğu ve “çevreye ilişkin tüm değerleri kapsayacak genişlikte olduğu” şu cümleyle belirtilir: *”Etiğin uğraş alanı değerler sistemi olduğundan, çevre etiğinin de uğraş alanı çevreye ilişkin değerlerin bütününe kapsayacak genişliktedir.”* Benzer şekilde Des Jardins de (2006, s.267) *“yaşamın, evrenin yansız ve değerlerden arınmış bir görünümü olmadığını, yaşamın kendisinin (özünde) iyi olduğunu, esin sağladığını ve saygı uyandırdığını”* söylemiştir. Öğrencilerin ifadelerinin de bu ifadelerle örtüşüğünü, “değer verme” kavramına da sıklıkla vurgu yaptıklarını görmekteyiz.

İnsan öncelikle diğer canlı ve cansız faktörlerle dünyayı paylaştığının farkına varmalıdır. Çevresindeki varlıklara olan ilgi ve alakasını sevgi ve saygı ile taçlandırmalıdır. Şüphesiz ki sevgi ve saygı insanın bünyesinde bulunan çok kıymetli iki duygudur. Üstelik sevgi ve saygı duygularının bitip tükenme gibi bir özelliği olmadığı gibi kuşatıcı özellikleri de vardır. Yani bütün varlıklara yetecek kadar sevgimiz ve saygımız vardır. Bunların bir kısmını da bize her şeyi cömertçe veren çevremize yönlendirebiliriz. Bir başka deyişle “ekolojik yurttaşlık” kisvesiyle, çevre bilincine sahip ve bu bilinç yardımıyla yaşanabilir bir çevreyi inşa etmek ve gelecek kuşaklara daha temiz bir çevre bırakmayı ilke edinen etik değerlerle donatılmış bir bilinçle kuşanan insan, sevgi ve saygı potansiyelini olumlu yönde kullanmış olacaktır. Çevre etiği kavramının ekolojik yurttaşlık kimliğinin kazanılmasında önemli belirleyiciliği olduğu da açıktır (Gül, 2013). Sevgi ve saygı kavramlarının akabinde “sorumluluk” kavramının da içi doldurulmalı, “her şey insanın refahı için

seferber edilmeli şeklindeki etik anlayışı” unutulmalıdır. Nihayetinde insan dünyada misafir konumunda olduğunu unutmamalı, bir misafir edasıyla da misafir olduğu dünyada kalıcı tahribatlara sebep olmaktan kaçınmalıdır. Bazı felsefeciler tarafından bu bilincin felsefik bir anlayışla oluşturulabileceği savunulmuştur. Fakat aslında çevreye dair sorumluluk oluşturma bütün bilim alanlarının konuları içinde yer almalı ve her bilim dalı bu soruna çözüm üretmek noktasında üzerine düşeni yapmalıdır.

“Çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturma” da “eğitimcilere düşen görevler” konusunda ise öğrenciler; öncelikle bireyler için her seviyede eğitimin önemine dikkat çekmişler ve bu konuda model alındıkları için özellikle eğitimcilerin üzerlerine düşeni yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunların dışında bütün branş öğretmenlerinin çevre etiği konusuna değinmesi, etkili bir eğitim için uygun eğitim ortamlarını sağlama ve düzenlemenin yanı sıra öğrencilerde farkındalık oluşturacak her türlü etkinliğe derslerinde yer vermeleri gerektiğini de belirtmişlerdir. Literatürde de bu ifadeleri destekleyen çalışmalar yer almaktadır: “Eğer bireyden başlanmak üzere toplumun her kesimine çevre eğitimi ve bilinci verilmezse ve gerekli önlemler alınmazsa, tartışmasız içinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda çevre sorunları daha da ağırlaşacak, belirli yerlerde yaşanmakta olan çevre felaketleri daha yaygın ve daha sık olarak görülecektir”(Özer, 2015, s.15). Aynı şekilde Keleş (2007); “bu konuda öncelikle model alınan öğretmenlerin ekolojik bilincin yaygınlaştırılmasında ve sürdürülebilir yaşam ilkelerinin öğrencilerin davranışlarına dönüştürülmesinde etkili bir role sahip olduğunu” belirtir. Yine Keleş vd., (2010) “çevreye duyarlı, olumlu tutumlara sahip bilinçli öğretmenlerin bu sürecin geliştirilmesinde etkili oldukları; verimli bir çevre eğitimi için, gerek duyarlı bir rol modeli olarak gerekse doğru ve geçerli öğretim yöntemlerini uygulayarak önemli katkılar sağlayacakları” nı belirtir. Benzer şekilde Bülbül de (2013, s.4) “gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının, etik kuralları öğretirken öncelikle neyi öğrettiğini bilmesi gerekmektedir. Kendi bilmediği ya da algılayamadığı bir olguyu kimsenin bir başkasına öğretemeyeceği çok aşikârdır. Bu bağlamda çevre konusunda yeterli alan bilgisine, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve bunları hayatına entegre etmiş öğretmenleri yetiştirmek büyük önem arz etmektedir” diyerek konuya vurgu yapar.

“Çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturma” da etkinlik türü / türlerine yönelik olarak da öğrenciler; kişide çevre ile ilgili değerleri, tutumları, bilinci geliştiren, arttıran, çevre sorunlarını çözmeye yönelik eğitim kademesinin niteliklerine uygun düşen sınıf içi, sınıf dışı her türlü etkinliğin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Buna göre amaca uygun her

türlü materyalden de yararlanılabileceği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca, bu konudaki eğitimin toplumun her kesimine yapılması gerektiğini, hatta öncelikle öğretmenlerin kendilerinin hizmet içi eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Alan yazında da “*çevre bilincine yönelik eğitimin; bireylerin çevreye ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağladığı, insanı çevreye daha duyarlı ve bilinçli kıldığı aynı zamanda daha bağımsız düşünen bireyler olmalarına katkı sağladığı*” (Keleş, Uzun ve Uzun, 2010, s.385; akt. Sungur, 2017, s.477) belirtilir. Yine“*bu doğrultuda öğrencilere ilkokuldan başlanarak çevre etiği eğitimi verilerek, doğanın ilişki düzeni, doğal ekolojik sistem, doğal beslenme zinciri ve doğal kaynakların tüketimine ilişkin bilgilendirilmeleri gerekmekte olup bu eğitimin lisans bazında da devam ettirilmesi gerekmektedir. Bu sayede çevre etiğine ilişkin bütünsel bir bakış kazandırarak, bireyin, çevre ile bütünlüğü ve bu bütün içerisindeki konumunu algılaması sağlanabileceği*” (Sungur, 2017, s.477) vurgulanır. Çobanoğlu vd. de (2012) bu konuda şu hususlara dikkat çekmişlerdir: “Okullarda “çevreye yönelik etkinliklerin artırılması, çevre, doğa ile ilgilenen öğrenci kulüpleri geliştirilerek ve cazip hale getirilerek daha çevreci gençlik yetiştirilmesi sağlanabilir. Fakültelerde düzenli olarak doğa gazetesi çıkarılabilir veya dergiler, kısa aylık bildiriler oluşturulabilir. Geleceğin öğretmeni olan bireylerin eğitimleri çevre eğitimi dersleri sırasında kazandıkları çevre (ekoloji) bilincini, öğretmenlik hayatlarında öğrencilerine yansıtacaklarını düşündüğümüzde öğretmen adaylarının daha çok bilinçlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu önerilerin sadece bir bölüm için değil mümkün olduğunca tüm üniversite kapsamına yayılması gerektiğine dikkat çekilmektedir.” Bu bağlamda eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada onların çevreye yönelik bakış açılarının genel olarak doğa-merkezli yaklaşımlar yönünde olduğu tespit edilmiştir. Bu bakış açılarının uygulamaya da yansıtılabilmesi için eğitim fakültelerinde doğaya dönük etkinlikler yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Yine bu amaçla doğa gezisi, piknik, ağaç dikme, doğa düzenleme gibi etkinlikler yapılabilir, planlanabilir (Karakaya & Çobanoğlu, 2012).

Son olarak öğrencilerin “çevreye karşı tutumlarını ve değer yargılarını yönlendiren etkenler” ile ilgili olarak öğrenciler; öncelikle ailede verilen eğitimin, yetişme tarzının, daha sonra okulda aldığımız eğitimin ve nihayet içinde doğup büyüdüğümüz, yetiştiğimiz, ilişkiler yumağına girdiğimiz sosyal çevrenin değer yargılarını (mızı) oluşturduğunu, yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Alan yazında da benzer şekilde “*bireylerin çevreye yönelik eğitimi ailelerinde almaya başladıkları ve örgün eğitimde bunu devam ettirdikleri*” (Karakaya & Çobanoğlu, 2012, s.25) belirtilir. Çevre eğitiminin erken yaşta verilmesi gerektiğini

vurgulayan Şimşekli (2004), “*ne yazık ki Türkiye’de birçok ailenin çocuklarını çevre konusunda bilgilendirmesi ve eğitmesi için yeterli bilinçe sahip olmadığı*” nı belirterek bu gerçeğe dikkat çekmiştir. Yine bazı çalışmalarda bu hususa özel vurgu yapıldığını görmekteyiz. “*Tıpkı eğitim gibi çevre eğitiminin de aile ortamında başladığı ifade edilir. Örneğin; aile ortamında çöplerin ayrıldığını gören, atık yağların toplandığını gören çocuk bunu başka ortamlarda da devam ettirmeye meyilli olacaktır. Çevre bilinci etik ve ahlak kavramlarıyla ilişkili olduğu için özellikle bunun eğitiminde de aile çok önemlidir. Çocuk aileyi örnek alacaktır*”(Horwitz, 2001; Kocakurt ve Güven, 2005; akt. Gerçek, 2016, s.1101). Öğrencilerin de benzer şekilde ifadelerinde bireyin çevre eğitiminde özellikle aile faktörüne dikkat çektiklerini yukarıda belirtmiştik.

Elde edilen bulgular genel bir çerçevede değerlendirildiğinde, öğrencilerin çevre etiği hakkındaki görüşlerinin literatürle uyumlu olduğunu, bu konuda gerekli bilinçe, duyarlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca neredeyse tüm öğrencilerin görüşlerinin 3 kategori altında incelenebilen Çevreye Yönelik Etik Yaklaşımlar (Gagnon Thompson ve Barton, 1994; Kayaer, 2013; akt. Gerçek, 2016, s.1101) dan özellikle Biosentrik etik yaklaşım (canlı merkezci) ve Ekosentrik etik yaklaşım (çevre merkezci) yaklaşımlarla örtüştüğünü görmekteyiz. Merkezine insanla birlikte tüm canlıları; bitkileri ve hayvanları da ele alan canlı merkezci etik, yaşamın içsel bir değer olduğunu varsayan kuramın ifadesidir. Canlı merkezci etiğin ilk örneklerinden biri Albert Schweitzer’in “yasama saygı” ilkesidir. Ekosentrik etik yaklaşım (çevre merkezci) ise canlı ve cansız varlıklardan oluşan ekosistemi birbiriyle etkileşime girerek yaşamın dengesini meydana getirdiğini savunur. Bu yaklaşımda temelprensip çevreye, çevre etiği olmadan katkı yapılmasının mümkün olamayacağıdır. Çevremerkezci etik yaklaşımda canlı ve cansız tüm varlıklar etiğin kapsamına alınmıştır. Bu yaklaşıma bütüncül çevre etiği de denmektedir. Doğadaki yer alan her şey bir bütünü oluşturan önemli bir parçadır. “*İçinde yaşadığımız dünya, tüm canlı yaşam örüntüleriyle bir bütündür. Bu bütün içinde düşünen tek varlık olan insan ise doğayı/çevreyi diğer türlerden daha fazla değiştirdiği için daha fazla sorumluluk almak durumundadır* (Çeken, 2017, s.348).

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığı durumlarının incelendiği bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda; aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- “*Çevre eğitiminin temel hedefi toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve bireylerin aktif katılımlarını*

sağlamaktır.” (Kahyaoğlu, 2009, s.39). Bu bağlamda bireyin doğumdan ölüme kadar çevresiyle olan sürekli etkileşimi ve hayat boyu öğrenme ilkeleri göz önüne alındığında çevre eğitimi her yaş ve meslekteki kişilere belirli programlar çerçevesinde çevre etiği ile birlikte verilmelidir. Bu eğitim okul öncesinden başlayıp örgün ve yaygın eğitimin tüm aşamalarında ömür boyu devam eden bir eğitim şeklinde olmalıdır.

- Yine ortaöğretim ve üniversitelerin bütün eğitim alanlarında, alan eğitimi ile ilişkilendirilmiş özellikle çevresel sorunlarının etik boyutlarının da ele alındığı, tartışıldığı kapsamı genişletilmiş bir “Çevre Bilimi ve Etiği” dersi uygulamaya konabilir ve disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülmesi “bütüncül çevre etiği” ne de uygun düşecektir.

- Eğitimdeki görevleri, sorumlulukları, rolleri göz önüne alındığında etik bakış açıları kazandıracak çevre eğitimi konularının işlendiği hizmet içi kurslar öğretmenlere verilmelidir. Çeşitli çevre kuruluşlarının etkinlikleri, okulların klüp etkinlikleri ile eşgüdümlü olarak aktif hale getirilebilir.

- Fen programları sadece sosyobilimsel konuları değil, aynı zamanda bu konuların ahlaki ve etik yaklaşımlarını da içermelidir.

- Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin çevre etik algılarının ortaya konması amacıyla yeni çalışmalar planlanıp, uygulanabilir.

Kaynaklar

Akkoyunlu Ertan, K. (1998). Çevre Etiği. *Amme İdaresi Dergisi*, 1(31).

Bülbül, S. (2013). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Alguları Üzerine Bir Araştırma*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniv., İlköğretim ABD, Ankara

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). London: Routledge Falmer.

Çobanoğlu, E. O., Karakaya, C. ve Türer, B. (2012). *SınıfÖğretmeni Adaylarının ÇevreyeYönelik Değerlerinin Ekosentrik (Ekoloji Merkezli) ve Teknosentrik (Teknoloji Merkezli)Yaklaşımlar Çerçevesinde Belirlenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik EğitimiKongresi, 27-30 Haziran, Aksaray Üniversitesi, Niğde.

Çeken, G. (2017). Etik Değerler Açısından Çevre Sorunları. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: I, Sayı: 2

- Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre Etiği, Çevre Felsefesine Giriş* (Çev. R. Keleş). Ankara: İmge Kitabevi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertan, B. (2004). 2000'li Yıllarda Çevre Etiği Yaklaşımları ve Türkiye. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(3).
- Ergün, T. (2014). *Türkiye'de Çevre Denetimi ve Çevre Etiği Bağlamında Yeniden Yapılandırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniv., Sosyal Bilimler Enst., Ankara.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir? Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*. *Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*. Sayı 65/66, Ankara.
- Gerçek, C. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Etiğine Yönelik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:15 Sayı:59 (1100-1107)
- Göz, K. (2011). Çevre Ahlakı ve İnsan, *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12 (1):92-100
- Gül, F. (2013). İnsan-Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları ve Felsefe. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), s. 17-21
- İlhan, D. (2013). *Türkiye'de Benimsenen Çevre Etiği Yaklaşımları: Gönüllü Çevre Kuruluşları Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahyaoğlu M. (2009). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde çevresel problemlerin öğretimine yönelik bakış açıları, hazır bulunuşlukları ve öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17): 28-40.
- Karaca, C. (2007). Çevre, İnsan ve Etik Çerçevesinde Çevre Sorunlarına ve Çözümlerine Yönelik Yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt:11. Sayı:1, ss.1-19
- Karakaya & Çobanoğlu (2012). İnsanı Merkeze Alan

(Antroposentrik) Ve Almayan (Nonantroposentrik) Yaklaşımlara Göre Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açıları. *TUSED*, 9(3)

Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Çevre Eğitimi*

Aracı Olarak Ekolojik Ayak İzinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniv., Eğitim Bilimleri Enst., Ankara.

Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen

Adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Tutum, Düşünce ve Davranışlarının Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimi ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 32, 384-401.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education a Users'*

Guide. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mahmutoğlu, A. (2010). Türkiye'de Kırsal Çevre Etiği Konusunda

Mülki İdare Amirlerinin Görüşleri, *Türk İdare Dergisi*, Sayı: 468:103-130

Mahmutoğlu, A. (2009). *Kırsal Alanda Çevre Sorunlarına Etik*

Yaklaşım: Kırsal Çevre Etiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Miles, M. B.& Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook.* (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.

Özer, N. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiğine*

Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniv., Fen Bilimleri Enst., Aksaray.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.).

London: Sage.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand

Oaks: Sage Publications.

Sungur, S.A. (2017). Lisans Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Etik

Tutumları. *The Journal of Academic Social Science* Yıl: 5, Sayı: 41, s. 469-479

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 83-92.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI DERS KAZANIMLARININ YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

Elementary School Science Curriculum Course Outcomes According to Revised Bloom Taxonomy

Osman AKTAN* & Ömer S. SEVİNÇ**

ÖZ

Fen bilimleri, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimi olan bir üst disiplin alanıdır. Ülkemizde ilkökul öğrencilerine yönelik 2013 yılında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında son olarak 2018 yılında öğretim programı güncellemeleri ve değişiklikler yapılmıştır.

Bu çalışmada, “İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programı”nda sınıf düzeyinde yer alan kazanımların “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ne göre incelenerek kazanımların taksonomik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yenilenmiş taksonomi, bilgi ve bilişsel süreç boyutlarından oluşmaktadır. Bilgi boyutunda olgusal, kavramsal, işlemsel, üst bilişsel bilgi basamakları; bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları bulunmaktadır. İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programında sınıf düzeyinde yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel durum analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2018 yılında güncellenen İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarından elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sınıf düzeyinde kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiş, kazanımlar taksonominin alt basamaklarına göre karşılıkları belirlenmiş ve frekans olarak listelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ilkökul üçüncü sınıfta kazanımların anlama düzeyinde yoğunlaştığı, analiz ve yaratma düzeyinde kazanımların az olduğu, değerlendirme basamağını temsil eden kazanım olmadığı belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıfta kazanımların anlama ve analiz düzeyinde yoğunlaştığı, hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde

*Dr., Öğretmen, MEB

**Dr. Öğr. Ü., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, omersevinc@jduzce.edu.tr

kazanımların sayı olarak yakın olduğu, değerlendirme basamağının en az temsil edilen basamak düzeyi olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programlarında üst düzey düşünme becerilerini içeren kazanımlara (analiz, değerlendirme, yaratma) daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Bloom taksonomisi, kazanım, içerik analizi

ABSTRACT

Science is a combination of science-related skills, attitudes, values, insights and knowledge necessary for individuals to develop research-questioning, critical thinking, problem solving and decision-making skills, being lifelong learners, top discipline. In 2018, the curriculum updates and changes were made in the Science Education Curriculum prepared in 2013 for the primary school students in our country. In this study, it was aimed to determine the taxonomic levels of the achievements by examining the achievements at the class level in the Elementary School Science Curriculum according to the Revised Bloom Taxonomy. Revised taxonomy consists of information and cognitive process dimensions. Renewed taxonomy consists of information and cognitive process dimensions. Qualitative research methods used descriptive case analysis in this research, which is based on the classroom-level achievements of the Elementary School Science Curriculum according to the Revised Bloom Taxonomy. The research data were obtained from the achievements of the Elementary School Science Program updated in 2018. In the analysis of the data, content analysis technique was used. Classroom-level gains were examined according to the revised Bloom Taxonomy, the gains were determined according to the lower steps of the taxonomy and listed as frequency. According to the results of the research, it is determined that the achievements in the third grade of elementary school concentrate on the level of comprehension, and there is not a gain in the level of analysis and creation, which is the evaluation step. It was determined that in the fourth grade of primary school the achievement level at the level of comprehension and analysis of intentions, remembrance, practice and creation was close to the number, and that the evaluation step was the lowest level of representation. In the direction of the research findings, it is suggested that the 3rd and the 4th grade science sciences curricula should give more place to the gains (analysis, evaluation, creation) including high level thinking skills.

Keywords: Elementary School, Science Teaching Curriculum, Bloom Taxonomy, Achievement, Content Analysis

1. Giriş

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan değişim ve gelişmelerin bireye, topluma yansımaları olduğu kadar, eğitim alanına da yansımaları olmakta ve buna paralel olarak eğitim alanında da değişiklikler söz konusu olmaktadır.

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar süren ve yaşamımızın içinde yer alan sosyal bir süreçtir. Bu süreç, bireyin bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal yeteneklerinin belirlenen hedefler doğrultusunda gelişmesini sağlar. Eğitim; kişiye yeni bilgiler, beceriler ve davranışlar kazandırılması (Akyüz, 2004, s.2; Varış, 1988, s.12), bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1994, s.12) olarak da ifade edilebilir. Eğitim faaliyetlerinden beklenen sonuçların elde edilmesi büyük oranda eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlı ve planlı bir şekilde sürdürülmesine bağlıdır. Eğitim programları eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesinde etkin rol oynar (Anderson vd., 2010). Eğitimin her kademesinde öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, tutum, beceri, değer ve öğrenme ürünleri okullarda öğretim programları aracılığıyla planlı ve sistemli bir şekilde bireylere aktarılır.

Öğretim programı hakkında pek çok tanım yapılmıştır. Literatürde bu tanımlara ilişkin olarak; özel hedefler ve bunları tanımlayıcı öge ve kritik davranışlar ve bunların öğrenilmiş olup olmadığını ortaya koyacak test durumları (Özçelik, 2013); eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, belli bilgi kategorilerinden oluşan, bilgi ve becerilerin, programın amaçları doğrultusunda, planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların tümü (Varış, 1998,s.13); okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği (Demirel, 2009); bir faaliyet ile ilgili arzu edilen amaçlara ulaşabilmek için gerekli stratejilerin bulunduğu bir plan ya da yazılı metin (Ornstein ve Hunkins, 2004,s.6) şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Bir eğitim programının dört temel ögesi vardır. Bu ögeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirmedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istedik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme-değerlendirme ögesinde hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istedik davranışların ne kadarının

kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2009).

Hedef kavramı, yetiştirmek istediğimiz öğrencide bulunmasını uygun gördüğümüz ve eğitim yolu ile kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler olarak ifade edilebilir (Ertürk, 1994; s.26).Hedefler, öğretimin başlangıç aşamasını oluşturduğundan diğer öğretim programı öğelerine göredaha kritik bir öneme sahiptir. Hedeflerin doğru bir şekilde belirlenmesi, öğrencilere kazandırılması için uygun içeriğin hazırlanması ve hazırlanan içerikle hedeflerin amaca ulaşp ulaşmadığının ölçülmesi ve ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesi gerekir (Bümen, 2006).Öğretim programlarında yer alan kazanımların bilgi, tutum ve beceri düzeylerine göre basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılması (Tutkun, 2012), öğrencilerin bilgiyi zihinsel olarak yapılandırılmalarını kolaylaştırmak ve aktif öğrenmelerini sağlamak amacıyla yapılır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom, 1956).

Öğretim programında yer alan kazanımlar, öğretim çalışmalarında etkililiğini artırmak amacıyla öğretim hedefleri doğrultusunda belli sınıflandırılmalara tabi tutulur (Bloom, 1956; Krathwohl 2002; Ornstein ve Hunkins, 2004; Tekin, 2009). Hedeflerin sınıflandırılması, öğrenme çıktılarının ölçmedeki etkinliği artırmak amacıyla Bloom ve arkadaşları tarafından 1950’li yıllarda hedeflerin yazımına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bloom’un 1956 yılında yayınladığı bilişsel alan taksonomisi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır (Arı, 2013; Krathwohl 2002; Schlesinger ve Persky, 2015). Eğitim alanında yeni gelişmelerle ortaya çıkan bilgi ve yönelimler doğrultusunda orijinal Bloom Taksonomisi’nde de değişiklikler yapılmıştır. Değişiklik gerekçesi olarak, orjinal Bloom Taksonomisi’nin üst düzey bilişsel becerileri tam olarak ölçemediği ifade edilmiştir (Anderson vd., 2010). Yenilenmiş taksonomide isim ve fiil hallerini ayırarak iki boyutta ele almıştır: Bunlar, Bilgi ve Bilişsel Süreç boyutudur. Bilgi boyutunda; olgulara dayanan bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve biliş ötesi bilgi yer almaktadır. Yenilenmiş taksonomi de eski versiyonu gibi altı basamaktan oluşmaktadır. (Anderson, 2005; Krathwohl, 2009). Yeni taksonomide üç basamağın ismi değiştirilmiş, iki basamağın ise yeri değiştirilmiştir. Orijinal taksonomide yer alan basamaklardan bilgi basamağı “hatırlamak”, kavrama basamağı “anlamak”ve sentez basamağının ismi ismi ise “analiz” olarak değiştirilmiştir. Bunların yanı sıra; değerlendirmek ve yaratmak basamaklarının yeri değiştirilmiş ve böylece yaratmak basamağı bilişsel süreç boyutunun son basamağı olmuştur (Krathwohl, 2009). Genel olarak, yenilenmiş Bloom taksonomisinin; program geliştirme hedeflerin

oluşturulması, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğretmen yetiştirme alanlarına yönelik güncel eğilimlere uygun bir yenilik olduğu söylenebilir (Tutkun, Demirtaş, Erdoğan ve Arslan, 2010).

Fen bilimleri, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimi olan bir üst disiplin alanıdır (MEB, 2005). Ülkemizde ilkokul öğrencilerine yönelik 2013 yılında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda son olarak 2018 yılında öğretim programı güncellemeleri ve değişiklikler yapılmıştır.

İlgili alanyazını incelendiğinde fen bilimleri alanında; 2013 Fen bilimleri öğretim programının incelenmesi (Yaz ve Kurnaz, 2017);2017 Fen bilimleri taslak öğretim programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017);fen ve teknoloji dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi (Tanık ve Saraçoğlu, 2011);ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış bloom taksonomisine göre analizi (Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016); sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programında bulunan soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesine(Güven ve Aydın, 2017) yönelik araştırmaların yapıldığı görölmektedir. Ülkemizde ilkokul öğrencilerine yönelik (3. ve 4.sınıf öğrencileri) 2013 yılında hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında son olarak 2018yılında öğretim programı güncellemeleri ve değişiklikler yapılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmada da, İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programında sınıf düzeyinde yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenerek kazanımların taksonomik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Doküman incelemesi doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına kullanılan bir araştırma tekniğidir (Bowen, 2009). Çalışmada 2018 yılında yayınlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (3.-

4.sınıflar) yer alan 79 kazanımın (3.sınıf:36 kazanım, 4.sınıf:43kazanım) yenilenmiş Bloom taksonomisine göre taksonomik düzeyleri belirlenmiştir.

2. 2. Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınlamış olduğu 3. ve 4. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan ders kazanımları oluşturmuştur. Kazanımların taksonomik düzeylerini ve alt basamaklarını belirlemek amacıyla Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili tez, makale, kitap ve diğer web kaynaklarından yararlanılmıştır.

2. 3. Verilerin Analizi

Öncelikle ilgili alanyazında yapılan araştırmalar incelenerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına ve alt basamaklarına yönelik bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (3-4.sınıflar) yer alan 79 kazanımın taksonomi tablosundaki yerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından her bir kazanımın fiil ifadeleri belirlenmiştir. Bazı kazanımlarda birden fazla fiil ifadesi olduğu belirlenmiş ve bu fiil ifadeleri ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Bu nedenden dolayı veri seti üzerinde elde edilen kazanım sayısı ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (3-4.sınıflar) belirlenen kazanım sayısı farklılık göstermektedir. Örneğin;

F.3.2.1.1.Duyu organlarının önemini **farkedir**.

F.3.2.1.2.Duyu organlarının temel görevlerini **açıklar**.

F.3.5.4.1.Ses şiddetinin işitme için önemli olduğunu **gözlemler** ve her sesin insan kulağı tarafından işitilemeyeceğini **fark eder**.

Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla; fiil ifadelerinin hangi basamağı içerdiği ile ilgili olarak; çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların yanı sıra, nitel araştırma alanında iki ve fen eğitimi alanında iki uzman olmak üzere, dört alan uzmanının da görüşleri alınarak yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve veri tablosuna son şekli verilmiştir. Doküman analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı % 86 olarak tespit edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınlamış olduğu 3. ve 4. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan ders kazanımları,

alanyazında yapılan araştırmalar incelenerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına ve alt basamaklarına yönelik oluşturulan kodlama anahtarına göre incelenmiştir. Aşağıda Tablo 1'de 3.sınıf Fen Bilimleri ğretim Programı'ndaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre analizi verilmiştir.

Tablo 1. 3.Sınıf Fen Bilimleri ğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi

Ana basamak	Alt basamaklar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Topla m %
Hatırlama	Belirtir	1	6	16,70
	Tanımlar	2		
	Tanır	1		
	İfade eder	1		
	Sunar	1		
Anlama	Açıklar	7	21	58,20
	Sınıflandırır	4		
	Tartışır	3		
	Farkına varır	2		
	Fark eder	2		
	Sonuç ıkarır	2		
	Kavrar	1		
Uygulama	Deneyerek keşfeder	1	4	11,10
	Görev alır	1		
	zen gösterir	1		
	Sorumluluk stlenir	1		
Analiz	Karşılaştırır	1	2	5,70
	Gözlemler, ifade eder	1		
Değerlendirme	0	0	0	0
Yaratma	zmler önerir	1	3	8,30
	Model hazırlama	1		
	Tasarlar	1		
Toplam			36	100

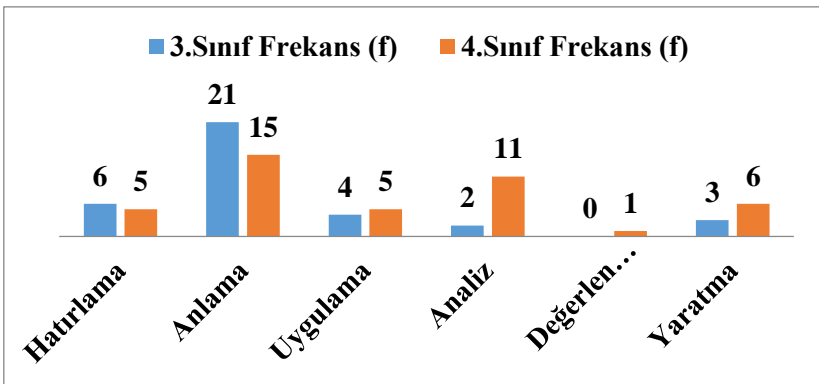
Tablo 1 incelendiğinde 3.sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre en çok anlama basamağında (f=21) yer aldığı, anlama basamağını sırasıyla hatırlama (f=6), uygulama (f=4), yaratma (f=3) ve analiz (f=2) alt basamaklarının izlediği görülmektedir. 3.sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki kazanımlar içinde değerlendirme alt basamağına yönelik kazanım olmadığı belirlenmiştir. 3.sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki kazanımlarının yaklaşık olarak yarısından fazlasının anlama basamağında (% 58,20) yer aldığı görülmektedir. Aşağıda Tablo 2'de 4.sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre analizi verilmiştir.

Tablo 2. 4.Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi

Ana basamak	Alt basamaklar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Topl am %
Hatırlama	Belirtir	1	5	11,64
	Bilir	1		
	Tanımlar	1		
	Seçer	1		
	Tanır	1		
Anlama	Açıklar	7	15	34,88
	Tartışır	4		
	Örnekler verir	2		
	Farkına varır	1		
	Fark eder	1		
Uygulama	Deneyler yapar	1	5	11,64
	Keşfeder	1		
	Deney yaparak keşfeder	1		
	Sorumluluk üstlenir	1		
	Özen gösterir	1		

Analiz	Karşılaştırır	4	11	25,57
	Araştırma yapar	2		
	Sorgular	2		
	Çıkarımı yapar	1		
	İlişkilendirir	1		
	Farkları açıklar	1		
Değerlendirme	Fikirlerini açıklar	1	1	2,32
Yaratma	Çözümler üretir	2	6	13,95
	Tasarlar	2		
	Devre kurar	1		
	Tasarımını yapar	1		
Toplam			43	100

Tablo 2 incelendiğinde 4.Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre en çok anlama basamağında (f=15) yer aldığı, anlama basamağını sırasıyla analiz (f=11), yaratma (f=1), hatırlama (f=5), uygulama (f=4) ve değerlendirme (f=1) alt basamaklarının izlediği görülmektedir. 4.Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki kazanımlarının yaklaşık olarak yarısından fazlasının anlama (% 34,88) ve analiz (% 25,57) basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Aşağıda Şekil 1'de 3. ve 4.sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre analizleri verilmiştir.



Şekil 1. 3. ve 4.Sınıf ve 4.Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizlerinin Karşılaştırılması

Yukarıda Şekil 1 incelendiğinde 3. ve 4.sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre anlama (3.sınıf, f=21; 4.sınıf, f=14; toplam: f=36) alt basamağında toplandığı görülmektedir. Anlama basamağını sırasıyla analiz (3.sınıf, f=2; 4.sınıf, f= 11 toplam: f=13) ve hatırlama (3.sınıf, f=6; 4.sınıf, f=5 toplam: f=11) basamaklarının takip ettiği görülmektedir. Değerlendirme alt basamağına 3.sınıf kazanımlarında hiç yer verilmediği, 4.sınıf kazanımları içerisinde ise en az temsil edilen basamak (f=1) olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programında sınıf düzeyinde yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenerek taksonomik düzeyleri belirlenmiştir. Kazanımlar alanyazından belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, Fen Bilimleri Öğretim Programında 3.sınıfta kazanımların alt düzey bilişsel basamakları içeren anlama düzeyinde yoğunlaştığı, analiz ve yaratma gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların az olduğu, değerlendirme basamağını temsil eden kazanımın olmadığı belirlenmiştir. Fen Bilimleri Öğretim Programında 4. sınıfta kazanımların anlama ve analiz düzeyinde yoğunlaştığı, hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde kazanımların sayısı olarak yakın olduğu, değerlendirme basamağının en az temsil edilen basamak düzeyi olduğu belirlenmiştir. 3.sınıf düzeyinde yer alan kazanımlarda öğrencilere daha çok bilgi verme ağırlıktaırken, 4.sınıfta bu oranın azaldığı, öğrencilerin bireysel olarak bilgiye ulaştıracak kazanımlara ağırlık verildiği söylenebilir.

Arsal (2012); Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı (2017);Yaz ve Kurnaz (2017) ile Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir (2016), tarafından yapılan çalışmalarda da, araştırma bulgularımızı destekler biçimde fen bilimleri öğretim programlarında yer alan kazanımların alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu sonucun Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda (2018)ifade edilen “üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren bir öğretim programı perspektifi çizildiği ancak öğretim programında öğrencilere üst düzey bilişsel becerileri kazandıracak kazanımlara daha az yer verildiği söylenebilir. Ayrıca, bu sonucun öğretim programı perspektifi ile örtüşmediği de ifade edilebilir. Yine ayrıca öğretim programında yer alan kazanımların büyük bir kısmının alt düzey bilişsel basamaklardan oluşması, öğretmenlerin de alt düzey bilişsel seviyelerde eğitim vermelerine yol açmaktadır (Miller, 2004).

Tanık ve Saraçoğlu (2011) ile Güven ve Aydın (2017) tarafından fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları da bizim sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından hazırlanan soruların hatırlama ve anlama basamağında yoğunlaştığı; analiz ve uygulama basamağına çok düşük oranda yer verildiği, değerlendirme ve yaratma basamağında sorulara ise hiç yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu sonucun, öğretmenlerin soruları hazırlarken öğretim programındaki kazanım odaklı soru hazırlamaları ve öğretim programında alt düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların yoğun olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın öğretim perspektifine uygun olarak 3. ve 4. sınıfta kazanımlarda üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımlara (analiz, değerlendirme,yaratma) da daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 102-113.
- Anderson, L.W.& Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R.& diğ. (Eds.) (2010). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (Çev. D. A. Özçelik).Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A. (2013). Bilişsel Alan sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 259-290.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırıcılık İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası:

- Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.
- Cangüven, H. , Öz, O., Binzet, G. & Avcı, G . (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen Bilimleri taslak programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2 (2), 62-80.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994).*Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Güler, N. (2017). Eğitim sürecinde hedef davranışlar ve hedef davranışların ölçülmesi, Tekindal, S.(Edt.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, Ç.& Aydın, A. (2017). 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nda bulunan soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 2(1), 87–104.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Krathwohl, D. R. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış (çev. D. Köğce, M. Aydın ve C. Yıldız). *İlköğretim Online*, 8 (3), 1-7.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB (2018).*Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%20C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9A%20PROGRAMI2018.pdf> (Erişim tarihi: 13 Mayıs 2018) adresinden elde edilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Miller, A. D. (2004). *Cogito, ergosum*": applying Bloom's revised taxonomy within the framework of teaching for understanding to enhance the frequency and quality of students' opportunities to develop and practice higher-level cognitive processes. Unpublished Doctoral Dissertation. Kalamazoo College, Michigan.

-
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özçelik, D.A (2013).*Test hazırlama klavuzu*. Ankara: Pegem.
- Schlesinger, J. & Persky, A. (2015). *Faculty learning community. Bloom's taxonomy in action* (Erişim tarihi: 13 Mayıs 2018). <https://www.mededportal.org/publication/10031>
- Tanık, N.& Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G. & Arslan, S. (2010). Bloom orijinal bilişsel alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 350-359.
- Tutkun, Ö. F.& Okay, S. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Varış, F. (1998) . *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yaz, Ö. M.& Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (8), 173-184.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zorluoğlu,S.L., Kızılaslan, A.& Sözbilir, M.(2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 261-279.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE TÜRKÇE VE YABANCI DİL DERSLERİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Orhan HANBAY¹

Özet

Eldeki çalışmanın hedefi, ortaokul öğrencilerinde Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasındaki olası ilişkiyi saptamaktır. Tarama modeline dayalı çalışmanın araştırma grubunu 126'sı kız, 107'si erkek, 233 beşinci sınıf ve 100'ü kız, 110'u erkek 210 altıncı sınıf olmak üzere toplam 433 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, Adıyaman ve Mersin illerindeki 5 ortaokulda öğrenim gören öğrenciler arasından yansız atama ile belirlenmiştir. Öğrencilerin 2017/18 eğitim öğretim yılı birinci döneminde katıldıkları Türkçe ve yabancı dil derslerindeki yazılı sınavların aritmetik ortalamaları verileri oluşturmuştur. Toplanan veriler, Pearson korelasyon katsayısı tekniği ile SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Çözümleme sonrasında elde edilen bulgulara göre hem 5. sınıf öğrencilerinde Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde ($r=,744$) anlamlı ($p=,000$) doğru orantılı bir ilişki olduğu hem de 6. sınıf öğrencilerinde yüksek düzeyde ($r=,796$) anlamlı ($p=,000$) doğrusal bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Sonuç olarak, anadili ediniminin yabancı dilden önce olması nedeniyle, erken yaşta Türkçe eğitimine ağırlık verilmesinin, doğrusal ilişki de dikkate alınarak, yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkileyeceği ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çokdillilik öğretimi, anadili öğretimi, yabancı dillerin öğretimi.

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada ekonomik, sosyal ve politik koşullar, bireylerin öncesine oranla daha yoğun bir şekilde kendi ülkelerinin dışına çıkıp diğer kültürlerden bireylerle temas kurmalarına yol açmıştır (Castells, 2010: 1).

Böylelikle, farklı dil ve kültürlerden bir araya gelen insanların uyum içerisinde yaşayabilmelerini sağlamak amacıyla kültürlerarası yeterlik, çokdillilik gibi kavramlar öne çıkmaya başlamıştır (Elsner & Wedewer 2007, 21).

¹ Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi.

Bu amacı yerine getirmenin en etkili yolu eğitim kurumundan yararlanmak olduğu için, ülkeler eğitim politikalarında değişikliğe giderek çokdilliliği temel almaya başlamışlardır. Ülkemizin de eğitim politikalarını şekillendiren Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği de bu kapsamda çok dilli bireylerin yetiştirilmelerini desteklemektedir (Hanbay 2015, 220).

Uygulama ise, ülkemizde de olduğu gibi, birçok ülkede eğitim programlarında anadilinin yanında en az iki yabancı dilin yerini alması şeklindedir (Zuralski 2006, 22).

Çokdillilik öğretimi olarak da adlandırılabilir bu sistemde birinci yabancı dil ilköğretimde, ikincisi de lise yıllarında öğrencilere sunulmaktadır. Bu durumda, birinci yabancı dil ikinci ve sonraki yabancı dil / dillerin temelini oluşturmaktadır (Niemeier & Urban 2010, 9). Diğer bir deyişle, birinci yabancı dilin niteliği, sonraki yabancı dillerin de niteliğini etkileyecektir (Brizic 2007). Ancak, gerek birinci gerekse sonraki yabancı diller için de anadili büyük bir öneme sahiptir.

Çokdillilik öğretimi anlayışına göre, her üç dilin de (anadili, birinci ve ikinci yabancı diller) bireylerin beyinlerinde birbirleriyle etkileşim halinde olmaları nedeniyle derslerin de koordineli bir şekilde düzenlenmesi etkili bir dil öğretimi için gereklidir (Meißner, 2003: 28). Diğer bir deyişle, önceden atılacak doğru adımlar, sonraki aşamaların daha sağlıklı yürütmesine zemin oluşturacaktır.

ÇALIŞMANIN HEDEFİ

Yukarıda aktarılan bilgiler ışığında, eldeki çalışmanın hedefi, ortaokul öğrencilerinde Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Tarama modeline dayalı çalışmanın araştırma grubunu 126'sı kız, 107'si erkek 233 beşinci sınıf ve 100'ü kız, 110'u erkek 210 altıncı sınıf olmak üzere toplam 433 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Yansız atamayla seçilen katılımcıların sınıf ve cinsiyet değişkenine göre dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.

5. Sınıf	<i>f</i>	%
----------	----------	---

Kız	126	54,1
Erkek	107	45,9
Toplam	233	100
6. Sınıf		
Kız	100	47,6
Erkek	110	52,4
Toplam	210	100
Genel Toplam	433	

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin 2017/18 eğitim öğretim yılı birinci döneminde katıldıkları Türkçe ve yabancı dil derslerindeki yazılı sınavların aritmetik ortalamaları verileri oluşturmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler, Pearson korelasyon katsayısı tekniği ile SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinde Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 2: Akademik Başarılar Arasındaki İlişki Testi Sonucu.

5. Sınıf		
r		,744
p		,000
N		233
6. Sınıf		
r		,796
p		,000
N		210

Çözümleme sonrasında elde edilen bulgulara göre hem 5. sınıf öğrencilerinde Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasında istatistiksel açıdan yüksek düzeyde ($r=,744$) anlamlı ($p=,000$) doğru orantılı bir ilişki olduğu hem de 6. sınıf öğrencilerinde yüksek

düzejde (r=796) anlamlı (p=,000) doğrusal bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

SONUÇ

Sonuç olarak, anadili ediniminin yabancı dilden önce olması nedeniyle, erken yaşta Türkçe eğitimine ağırlık verilmesinin, doğrusal ilişki de dikkate alınarak, yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkileyeceği ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenle, okul öncesinden başlanarak, gerek anne-babaların desteklenmesi, gerekse okul öncesi eğitiminde görev alacak öğretmenlerin dil öğretimi alanında iyi yetiştirilmeleri gerekli görülebilir. Sınıf öğretmenlerinin de dil öğretimi alanında yeterliklerinin arttırılması çokdillilik bağlamında önemli ölçüde katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

Brizic, K (2007). Das geheime Leben der Sprachen. Waxmann, Münster.

Castells, M. (2010), The Rise of the Network Society, Wiley-Blackwell Publications, Oxford.

Elsner, D ve Wedewer, V (2007). Begegnung mit Fremdsprachen. Im Rahmen frühpädagogischer Erziehung. Hochschul-didaktische Handreichung. Universität Bremen.

Hanbay, O. (2015). Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Model Önerisi. International Journal of Language Academy. Volume 3/4 Winter 2015 p. 219/232

Meißner, F.-Z. (2003). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. İçinde: Neuner, G. und Koithan, U (2003). Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache. Tagungsdokumentation 2. Kassel University press GmbH

Niemeier ve Urban (2010). Frühbeginn Englisch. Hintergründe, Inhalte und Methoden. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Zuralski (2006). Früher Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Norderstedt: Grin Verlag.

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL GEOMETRİK KAVRAMLARA YÖNELİK İMAJLARI VE GÜNLÜK HAYATA TRANSFER EDEBİLME BECERİLERİ

The Images Towards to the Basic Geometric Concepts and the Transferring Skills to the Daily Life of the 7th Grade Students

Gülşah GEREZ CANTİMER¹

Öz

Matematik öğretiminde, matematiksel bilginin öğrenci zihninde yeterli bir biçimde yapılandırılması için mevcut durumun kontrol edilerek sürece devam edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin edindikleri bilgilerin literatürde yer alan kavram tanımlarıyla ne ölçüde örtüşeceği düşüncesinden hareketle öğrenci kavram imajlarının belirlenmesi ve günlük hayata transfer edebilme becerilerinin değerlendirilmesi oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin temel geometrik kavramlara yönelik imajlarının ve günlük hayata transfer edebilme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanan çalışmada, çalışma grubunu 7. sınıf 30 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak temel geometrik kavramlara yönelik kavram tanımları ve günlük hayat örneklerinin istendiği açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile ayrıntılı olarak incelenerek gerekli yerlerde öğrenci görüş ve örneklerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; 7. sınıf öğrencileri büyük bir oranda temel geometrik kavramları kazanmış olup matematiksel dili kullanmada ve bu becerileri günlük hayata transfer edebilmede sorunlar yaşamaktadır. Bu doğrultuda elde edilen verilerden yola çıkılarak öğrenci öğrenmesine katkı sağlayacak tedbirler ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretimi, Geometri, Kavram İmajı, Transfer Edebilme Becerisi

Abstract

In the mathematics teaching, in order to construct mathematical knowledge adequately in the student's mind, the current situation needs to be checked and continued. It is very important to determine the concept of student's concept and to evaluate the ability to transfer daily life to

¹ Dr. Matematik Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı.

students, considering the extent to which the information obtained by the students will overlap with the definitions of the concepts in the literature. For this reason, it is aimed to determine the image of 7th grade students for basic geometric concepts and their ability to transfer daily life. In the research designed as a case study from qualitative research methods, the study group consists of 30 students in 7th grade. Conceptual definitions for basic geometric concepts and open-ended questionnaires for daily life examples were used as data collection tools. The obtained data are analyzed in detail by descriptive analysis and the direct citation from the students' opinions and samples is mentioned where is necessary. According to the findings of the research; 7th grade students have gained basic geometric concepts in a big way and have problems in using mathematical languages and having the ability to transfer everyday life. Measures and suggestions to contribute to student learning by way of the data obtained in this direction have been given.

Keywords: Mathematics Teaching, Geometry, Concept Image, TransferringSkills

1. Giriş

İnsanlar çevresinde olup bitenleri anlamlandırmada kavramlara başvurur. Kavramlar ise insan zihninde bir nesne veya düşüncenin soyut ve genel tasarımı şeklinde ifade edilmektedir. En genel anlatımla kavramlar nesne veya olayların ortak özelliklerini kapsar (TDK, 2017). Kavramsal bilginin en belirgin özelliği, içerik olarak doğru ve ilişkisel açıdan zengin olmasıdır. Matematikte de tek bir kavram kendi başına anlam ifade etmediğinden diğer kavramlarla ilişkilendirilmelidir. Böylelikle söz konusu kavram anlam kazanır ve bireyin zihninde kavramsal öğrenme gerçekleşmiş olur (Hiebert veLefevre, 1986).

Kavram bilgisi çok çeşitli ve farklı kavramların ilişkileriyle birbirlerine zincirleme bağlıdır (Adıgüzel, 2013).Stump'a (1997) göre kavramlar ve farklı temsil biçimleri arasındaki ilişkiler keşfedildiğinde öğrenciler matematiksel ilişkileri anlamlandırarak bağlantı kurabileceklerdir. Bu şekilde öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme yapabilmeleri veya başarılı bir şekilde problem çözebilmeleri için kavramlara ilişkin farklı temsillerinin olması önemli görülmektedir (Evens, 1993).

Kavramlar hakkındaki genel sorun herkesin zihninde farklı bir biçimde yer edebilmesidir yani kavramlar her insanda farklı şeyler çağrıştırabilir. Matematiksel bilginin de öğrenci zihninde yeterli bir biçimde yapılandırılması için mevcut durumun kontrol edilerek sürece devam edilmesi gerekmektedir. Özellikle; matematik öğrenme alanlarına

yönelik geometri alt öğrenme alanında kazanımların doğru bir biçimde yer edebilmesi adına temel geometrik kavramların şemalarının düzgün bir biçimde oluşması ve gerekli becerilerin kazandırılması önemli gözükmektedir. Literatürde öğrencilerin geometrik kavramları, geometrik muhakemeyi, geometri problemlerini çözme becerisini geliştirmede başarısız oldukları vurgulanmaktadır (Battista, 1999; Duatepe, 2004). Ayrıca öğrencilerin geometrinin temel kavramları olan nokta, doğru ve düzlemi zihinlerinde çok farklı şekillerde algıladıkları ve çeşitli kavram yanlışlarına sahip oldukları belirtilmektedir (Dane ve Başkurt, 2012; Kiriş, 2008; Öksüz, 2010). Yenilmez ve Yaşa (2008) 6. sınıf öğrencilerinin doğru, doğru parçası ve ışın konularına yönelik kavram yanlışlarını inceledikleri çalışmalarında; bu yanlışların cinsiyet ve kitap okuma durumuyla farklılaşmadığını belirtirken, öğrencilerin matematik karne notu, geometri ilgi düzeyi, farklı kaynaklardan yararlanma durumu ve Türkçe karne notun değişkenlerine göre farklılaştığını belirtmektedir.

Öğrencilerin temel geometrik kavramlara yönelik kavram imajlarının belirlenmesinin, geometri öğrenim sürecinin temelde yaşanan sorunlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada Tall ve Vinner'ın (1981) kavram imajı ve kavram tanımı çerçevesi kullanılmıştır. Kavram imajı zihinde mevcut kavramlarla ilgili uyarıları içerirken, kavram tanımı ise kavramları birbirinden ayırmada kullanılmaktadır.

1. Çalışmanın Amacı

Öğrencilerin edindikleri bilgilerin literatürde yer alan kavram tanımlarıyla ne ölçüde örtüşeceği düşüncesinden hareketle öğrenci kavram imajlarının belirlenmesi ve günlük hayata transfer edebilme becerilerinin değerlendirilmesi oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin temel geometrik kavramlara yönelik imajlarının ve günlük hayata transfer edebilme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç genelleme değil, bütüncül bir resim elde etmektir. Burada çalışılan konu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107). Durum çalışması kullanılmasıyla ise olayların olası nedenleri ve nasılları daha kolay görülebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Karasar, 2009). Böylece bir durum, ilişki, olay ya da süreç, sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle incelenebilir (McMillian ve Schumacher,

2010). Çalışmada sınırlı örneklem seçilmesi ve durum tespiti yapılıyor olması bu yöntemin seçilmesinde etkindir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 7. sınıf 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, bu yaş grubunda soyut işlemler dönemine geçişin yaşanması ve temel kavramlarda görülebilecek eksikliklerin seviye artmadan bu geçiş döneminde giderilebileceği düşüncesidir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan geometri ve temel geometrik kavramlara yönelik kavram tanımları ve günlük hayat örneklerinin istendiği 5 açık uçlu sorudan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunun hazırlanmasında uzman görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeler yapılmış ve formun son haline karar verilmiştir. Öğrencilerle yapılan uygulama ise bir ders saati boyunca sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenerek sonuçlara ulaşılır. Ulaşılan sonuçlar temalar açısından ilişkilendirilebilir, anlamlandırılabilir ve tahminlerde bulunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. Bulgular

Araştırmada öğrencilerin geometri ve geometrik kavramlarla ilgili ifadeleri; “*geometrinin anlamı, kullanım alanları, geometri ile matematik arasındaki ilişki, geometrinin temel kavramları ve günlük hayat örnekleri*” temalarına göre incelenmiştir. Bulgularda özellikle ilk iki soru ve geometrinin temel kavramlarından biri olan nokta kavramı ve günlük hayat örneklendirmeleri üzerinde durularak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Buna göre öğrencilerin geometrinin anlamına yönelik ifadelerine ait temalar ve dağılımı tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 7. sınıf öğrencilerinin geometrinin anlamına yönelik ifadelerine ait temalar

Temalar	f	Örnek ifadeler
----------------	----------	-----------------------

Şekil, ölçüm	15	“Doğru parçalarının ya da doğruların birleşerek oluşturduğu şekil.”
Bilim dalı	8	“Geometri, insanların, şekillerin cisimlerin özelliklerini incelediği bilim dalıdır.”
Matematiğin dalı	6	“Uzayı inceleyen matematik dalı.”
Boş	1	“Boş.”

Tablo 1’e göre öğrencilerin geometrinin anlamına yönelik ifadelerinin sırasıyla şekil ve ölçüm, bilim dalı, matematiğin dalı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin geometriyi en fazla şekil veya ölçüm olarak algıladıkları söylenebilir. Ayrıca sadece bir öğrenci de geometrinin anlamına yönelik herhangi bir açıklamada bulunmamıştır.

Elif “Yuvarlak, çember, kare, küp, dikdörtgen, prizma, üçgen vb. geometridir işte.” ifadesiyle geometriyi şekil olarak, Mine “Uzayı ölçen bilim dalı.” ifadesiyle bilim dalı olarak ve Ayşe de “Geometri matematiğin bir bilim dalı olup açılarla ve geometrik şekillerle ilgilenilen bir bilim dalıdır.” ifadesiyle matematiğin dalı olarak anlamlandırmıştır.

Öğrencilerin geometrinin kullanım alanlarına yönelik ifadelerine ait temalar ve dağılımı tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 7. sınıf öğrencilerinin geometrinin kullanım alanlarına yönelik ifadelerine ait temalar

Temalar	f	Örnek ifadeler
Matematik	18	“Matematikte kullanılır.”
Mimari	16	“Genellikle cami, bina yapımlarında, ölçüleri ayarlamak için kullanılır.”
Günlük hayat örnekleri	9	“3D yazıcılarda.”
Boş	1	“Bilmiyorum.”

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin geometrinin kullanım alanlarını en fazla matematikte, sonra mimaride ve günlük hayat örneklerinde belirttikleri görülmektedir. Ayrıca bir öğrenci de geometrinin kullanım alanlarını bilmediğini belirterek herhangi bir açıklamada bulunmamıştır.

Sena “Geometri, çoğunlukla matematik dersinde kullanılır” ifadesiyle matematik alanına, Meral “Geometri en çok mimarların işine yarar. Binaları yaparken yıkılmasını önlemek için yapılabilir.” ifadesiyle

mimari alanına ve Güler de “*Güneş ışınları, elektrik telleri, direkler gibi.*” ifadesiyle günlük hayat örneklerine vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin geometrinin temel kavramlarına yönelik ifadelerine ait temalar ve dağılımı tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 7. sınıf öğrencilerinin geometrinin temel kavramlarına yönelik ifadelerine ait temalar

Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f
Açı	15	Üçgen	3	Sanat	1
Işın	11	Daire	3	Bilim	1
Doğru	10	Hacim	3	İletki	1
Doğru parçası	9	Boş	3	Gönye	1
Ölçüm	9	Matematik	2	Geometrik şekiller	1
Şekil	8	Cisim	1	Geometrik şekillerin iç açıları	1
Nokta	5	Dikdörtgen	1	Köşe	1
Çember	5	Pi sayısı	1	Cetvel	1
Alan	4	Dal	1	Açıortay	1
Düzlem	4				

Tablo 3’e göre 7. sınıf öğrencileri geometrinin temel kavramlarını en fazla açı, ışın ve doğru olarak belirtirken; nokta kavramına değinen öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin geometride kullanılan bazı araçları da temel kavram olarak nitelendirdiği dikkat çekmektedir.

Araştırmada öğrencilerin geometrinin temel kavramlarına yönelik imajları belirlenirken “*nokta, doğru, doğru parçası, ışın ve düzlem*” kavramlarının herbirini tanımlamaları ve günlük hayat örnekleriyle ilişkilendirmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerden sadece birinci kavram ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir. Öğrenci ifadeleri ise *doğru, kısmen doğru, hatalı ve boş*” olarak kodlanarak yorumlanmıştır. Buna göre öğrencilerin nokta kavramının anlamına yönelik ifadelerine ait temalar ve dağılımı tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. sınıf öğrencilerinin nokta kavramının anlamına yönelik ifadelerine ait temalar

Temalar	f	Örnek ifadeler
Doğru	10	“ <i>Belli bir tanımı yoktur, ancak kalemin kağıda değdiği anda bırakılan iz olarak</i> ”

<i>tarif edebiliriz.”</i>		
Kısmen doğru	14	<i>“Maddenin düzlem üzerinde bıraktığı iz.”</i>
Hatalı	1	<i>“Bir doğrunun içinde bulunan sembol, başlangıç.”</i>
Boş	5	<i>“Boş.”</i>

Tablo 4’e göre öğrenciler sıklıkla nokta kavramını kısmen doğru olarak açıklayabilmişlerdir. Öğrencilerden beş tanesi ise herhangi bir açıklamada bulunmayarak soruyu boş bırakmıştır. Öğrencilerin nokta kavramına yönelik günlük hayat örneklerine ait temalar ve dağılımı tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. 7. sınıf öğrencilerinin nokta kavramına yönelik günlük hayat örneklerine ait temalar

Temalar	f	Örnek ifadeler
Cümle sonunda	15	<i>“Cümlenin sonuna konan nokta.”</i>
Kalemin izi	5	<i>“Kalemin bıraktığı iz.”</i>
Matematik	4	<i>“Matematikte falan kullanılır.”</i>
Boş	4	<i>“Boş.”</i>
Tarihler arasında	3	<i>“Tarihler arasına konur.”</i>
Bir ışının başlangıcı	1	<i>“Tarihler arasına konur.”</i>
Edebiyat	1	<i>“Edebiyatta.”</i>
Yıldızlar	1	<i>“Yıldızlar.”</i>
Çemberin merkezi	1	<i>“Çemberin merkezi.”</i>
Sanat	1	<i>“Sanatta.”</i>
Yazı yazma	1	<i>“Yazı yazarken kullanılır.”</i>

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin nokta kavramını günlük hayat örneklerinde farklı olarak ilişkilendirdikleri ve çoğunlukla matematik dışındaki alanlarla da açıkladıkları görülmektedir. Ayrıca dört öğrenci de herhangi bir örneklendirmede bulunmayarak soruyu boş bırakmıştır.

Tartışma, Sonuç, Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; 7. sınıf öğrencileri büyük bir oranda temel geometrik kavramları kazanmıştır. Ancak matematiksel dil kullanmada ve günlük hayata transfer edebilmede sorunlar yaşamaktadır. Literatürdede öğrencilerin geometrinin temel kavramları

olan nokta, doğru ve düzlemi zihinlerinde çok farklı şekillerde algıladıkları ve çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları belirtilmektedir (Dane ve Başkurt, 2012; Kiriş, 2008; Öksüz, 2010; Yenilmez ve Yaşa, 2008).

Araştırmada öğrenciler geometrinin anlamına yönelik olarak sırasıyla şekil ve ölçüm, bilim dalı, matematiğin dalı olarak görüşte bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin geometriyi en fazla şekil veya ölçüm olarak algıladıkları söylenebilir. Öğrenciler geometrinin kullanım alanlarını ise en fazla matematikte, sonra da mimari ve günlük hayat örneklerinde belirtmektedir. Öğrenciler geometrinin temel kavramlarını en fazla açı, ışın ve doğru olarak belirtirken; nokta kavramına değinen öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin geometride kullanılan bazı araçları da temel kavram olarak nitelendirdiği dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin temel geometrik kavramlardan nokta kavramına yönelik kavram imajları incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunlukla nokta kavramını kısmen doğru olarak açıklayabildikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler nokta kavramını günlük hayat örneklerinde farklı olarak ilişkilendirmekte ve çoğunlukla matematik dışındaki alanlarla da açıklayabilmektedir.

Nokta, doğru, doğru parçası, ışın ve düzlem gibi kavramlar geometri konularının temel yapılarıdır. Ortaokul geometri dersinin sonraki kavramların pek çoğuna bu kavramlarla ilişkiler kurularak geçiş yapılmaktadır. Bu nedenle öğretmenler bu kavramların öğretimine önem verilmelidir. Kavramlar öğretilirken öğrencinin kendi kendisine keşfetmelerini sağlayacak öğrenme ortamları hazırlanmalı, mümkün olduğunca somut örneklerle oluşturulan bu süreç desteklenmelidir.

Kaynakça

Adıgüzel, N. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adayları ve 8. sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayılar ile ilgili bilgileri ve bu konudaki kavram yanılgıları*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Battista, M. (1999). "Geometry results from the Third International Mathematics and Science Study". *Teaching Children Mathematics*, 5(6), 367-373.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: PegemA yayıncılık, 8. baskı.

Dane, A. & Başkurt, H. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin nokta, doğru ve düzlem kavramlarını algılama düzeyleri ve

kavram yanlışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 81-100.

Duatepe, A. (2004). *The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Evens, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: Prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94-116.

Hiebert, J. & Lefevre, P. (1986). *Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Mathematics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (19. bs)*. Ankara: Nobel.

Kiriş, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "nokta, doğru, doğru parçası, ışın ve düzlem" konularında sahip oldukları kavram yanlışları ve bu yanlış nedenlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

McMillian, H. J. & Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.

Öksüz, C. (2010). İlköğretim yedinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin nokta, doğru ve düzlem konularındaki kavram yanlışları. *İlköğretim Online*, 9(2), 508-525.

Stump, S. L. (1997). Secondary mathematics teachers' knowledge of the concept of slope. *Paper presented at the American Educational Research Association*, Chicago, Illinois.

Tall, D. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Published in Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169.

TDK, (2017). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=KAVRAM adresinden 29.04.2017 tarihinde erişilmiştir.

Yenilmez, K.,&Yaş, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

BİR KOLTUKTA ÜÇ KARPUZ TAŞIMAK: LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNDE İŞ AİLE VE OKUL ÇATIŞMASI

Niyazi ÖZER** & Süleyman Nihat ŞAD** & Abdullah ATLI***

Öz

Bireyler toplumsal hayatta farklı konumlar için farklı roller sergilerler. Ancak bazı durumlarda, bireylerin birden fazla rolü bir arada sergilemeleri gerekebilir. İş, eğitim ve aileye ilişkin sorumlulukların bazen aynı zamanlarda yapılması zorunluluğu, bireylerin işe, aileye ve okula ilişkin rolleri ve sorumlulukları arasında çatışma yaşanmasına neden olabilir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı lisansüstü eğitim yapmakta olan öğrencilerin iş, aile ve eğitime ilişkin rolleri arasında yaşadıkları çatışmaları ortaya koymaktır. Nitel araştırma paradigmasına uygun olarak yapılan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu desenin kullanılmasındaki temel amaç öğrencilerin bu çatışmaları nasıl deneyimlediklerini ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcıları bir üniversitede lisansüstü eğitim yapan 22 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra içerik analizi yapılacak ve bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: lisansüstü eğitim, rol çatışması, aile, iş, eğitim

GİRİŞ

Rol; sosyal bir birimde, belirli bir pozisyon işgal eden kişiden beklenen davranış kalıplarıdır (Robbins, 1994). Bireyler toplumsal hayatta farklı konumlar için farklı roller sergilerler. Ancak bazı durumlarda, bireylerin birden fazla rolü bir arada sergilemeleri gerekebilir. Örneğin lisansüstü eğitim alan bir öğrenci aynı zamanda bir

*Doç, Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

**Doç, Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

***Doç, Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

okulda öğretmen, evde de aile babası rollerini sergilemek durumunda olabilir. Aynı zamanda hem öğrenci hem de öğretmen rollerini sergilemek ya da bu rollerin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek güç bir iştir.

Birey için hayatı boyunca üstlendiği en önemli roller işi ve ailesi ile ilgili olanlardır (Akt. Çarıkçı ve Çelikkol, 2009). İş ve aile, insanların vazgeçilmez iki unsurudur (Aycan, Eskin ve Yavuz, 2007). Her ikisi de insanların önemli ihtiyaçlarını karşılar. İş ve ailedeki rollerle aynı düzeyde meşgul olunması durumunda iş ve aile yaşamı arasında bir denge olur (Greenhaus, Collins, Shaw, 2003). Ancak bu dengenin kurulamaması iş ve aile çatışmasına yol açar. Hızlı değişen çevre koşullarına uyumun, teknolojinin ve rekabetin ön planda olduğu günümüz örgütleri için uzun çalışma saatleri ve eve iş götürme normal bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte günümüzde iş yaşamına katılan kadın sayısı dramatik bir şekilde artmış (Frone, Russel ve Cooper, 1992), bu durum da ebeveynlerin aile ve işe ilişkin rolleri arasında sıkışmalarına ve sorun yaşamalarına neden olmuştur. Alan yazında iş-aile çatışması olarak adlandırılan bu olgu, bireyin aile içinde ve işyerinde üstlendiği rollerin (Taslak, 2007), bazı yönleriyle birbiri ile karşılıklı uyumsuz olması sonucu meydana gelen bir tür roller arası çatışma şeklinde tanımlanmaktadır (Önel, 2006). Aile-iş çatışması yaşayan kişiler, aileye ilişkin sorumlulukları getirmek için çabalarken iş alanında devamsızlık, iş bırakma, performansta azalma, iş doyumunda azalma, tükenmişlik gibi sorunlarla karşılaşabilirler (Özen ve Uzun, 2005).

İş-aile çatışması yaşayan birey aynı zamanda eğitim ile ilgili de sorumlulukları yerine getirmeye çalışırsa yaşanacak çatışma daha büyük ölçekli olacaktır. Öğretmen olarak görev yapan bir lisansüstü eğitim öğrencisi, okuldaki sorumlulukları nedeniyle lisansüstü ödevlerini tamamlamakta güçlük yaşayabilir. Benzer bir durum ailedeki sorumluluklar için de geçerlidir. İş ve eğitime ilişkin sorumluluklarına odaklanan bir öğretmen, ailevi sorumluluklarını ihmal etmek zorunda kalabilir. Bu açıdan bakıldığında bu üç farklı rolün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmeye çalışan bir öğretmenin;

- 1) işteki sorumlulukları eğitim ve aileye ilişkin sorumluluklarını engelleyebilir,
- 2) eğitime ilişkin sorumlulukları iş ve ailevi sorumluluklarını engelleyebilir, ya da
- 3) ailevi sorumlulukları iş ve eğitime ilişkin sorumluluklarını engelleyebilir.

YÖNTEM

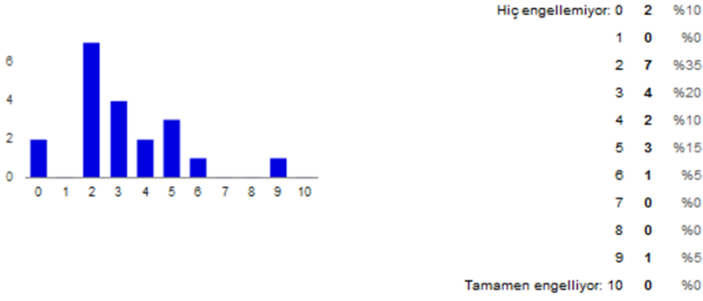
Nitel araştırma paradigmasına uygun olarak yapılan bu araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarından öncelikli amaç araştırılan olgunun altında yatan ortak anlamların keşfedilmesi için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyanın tanımlanması ve yaşanmış deneyimlerin özünün ortaya konmasıdır (Akt. Onat-Kocabıyık, 2015). Bu çalışmada da lisansüstü eğitim öğrencilerinin iş-aile ve okul yaşamları arasındaki çatışmaları nasıl deneyimlediklerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları bir üniversitede lisansüstü eğitim yapan toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının 4'ü kadın, 16'sı erkektir. Medeni durum açısından bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (n=17) evli olduğu belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi açısından bakıldığında ise katılımcıların 18'inin doktora, 2'sinin ise yüksek lisans öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 9'u ders aşamasında, 4'ü yeterli, 7'si ise tez aşamasındadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular öğrencilerin aile yaşamlarındaki sorumluluklar nedeniyle eğitim ve iş yaşamlarında yaşadıkları çatışmaları, iş yaşamındaki sorumluluklar nedeniyle aile ve eğitim yaşamlarında yaşadıkları çatışmaları ve eğitim yaşamındaki sorumluluklar nedeniyle aile ve iş yaşamında yaşadıkları çatışmaları betimlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra içerik analizi yapılmıştır.

BULGULAR & YORUM

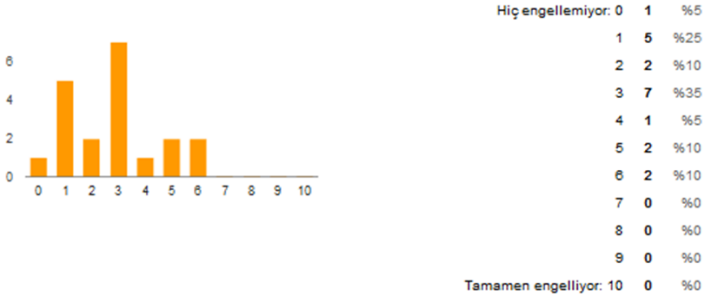
1. *Aile Yaşamı Kaynaklı Çatışmalara İlişkin Bulgular*

Çalışmada öncelikli olarak öğrencilerin aile yaşamındaki sorumlulukların neden olduğu iş ve eğitim çatışmasının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki grafikte görülmektedir.

Ailevi sorumluluklarınız, lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarınızı gerçekleştirme ne düzeyde engelliyor?



Ailevi sorumluluklarınız, işinizdeki sorumluluklarınızı gerçekleştirme ne düzeyde engelliyor?



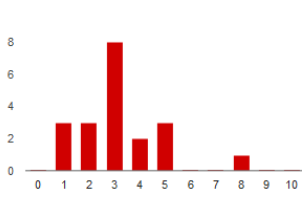
Grafik 1. Aile Yaşamı Kaynaklı Çatışmaya İlişkin Bulgular

Grafik incelendiğinde öğrencilerin aile yaşamlarındaki sorumlulukları nedeniyle yaşadıkları iş ve eğitim çatışmasının düşük düzeylerde olduğu söylenebilir. Sadece bir katılımcı aile yaşamındaki sorumluluklarının lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarını neredeyse tamamen engellediğini belirtmiştir.

2. İş Yaşamı Kaynaklı Çatışmalara İlişkin Bulgular

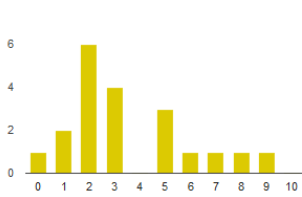
Öğrencilerin iş yaşamındaki sorumlulukların neden olduğu aile ve eğitim çatışmasının ne düzeyde olduğu belirlenmek üzere sorulara verilen yanıtlara ilişkin grafikte aşağıda yer almaktadır.

İşteki sorumluluklarınız, ailevi sorumluluklarınızı gerçekleştirme ne düzeyde engelliyor?



Hiç engellemiyor:	0	%0
1	3	%15
2	3	%15
3	8	%40
4	2	%10
5	3	%15
6	0	%0
7	0	%0
8	1	%5
9	0	%0
Tamamen engelliyor:	10	0
	0	%0

İşteki sorumluluklarınız, lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarınızı gerçekleştirme ne düzeyde engelliyor?



Hiç engellemiyor:	0	%5
1	2	%10
2	6	%30
3	4	%20
4	0	%0
5	3	%15
6	1	%5
7	1	%5
8	1	%5
9	1	%5
Tamamen engelliyor:	10	0
	0	%0

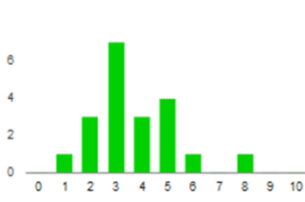
Grafik 2. İş Yaşamı Kaynaklı Çatışmaya İlişkin Bulgular

Grafikten de görüleceği üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (f=13) iş yaşamındaki sorumluluklar nedeniyle düşük düzeyde aile çatışması yaşadıkları, buna karşın bazı lisansüstü öğrencilerinin (f=7) iş yaşamına ilişkin sorumluluklarının eğitime ilişkin sorumluluklarını çoğunlukla engellediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

3. Eğitim Yaşamı Kaynaklı Çatışmalara İlişkin Bulgular

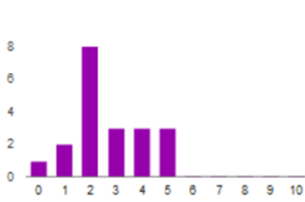
Öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarının neden olduğu aile ve iş çatışmasının ne düzeyde olduğu belirlenmek üzere sorulan soruya verilen yanıtlara ilişkin grafikte aşağıda yer almaktadır.

Lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarınız, ailevi sorumluluklarınızı gerçekleştirme ne düzeyde engelliyor?



Hiç engellemiyor:	Sayı	Oran (%)	
0	0	%0	
1	1	%5	
2	3	%15	
3	7	%35	
4	3	%15	
5	4	%20	
6	1	%5	
7	0	%0	
8	1	%5	
9	0	%0	
Tamamen engelliyor:	10	0	%0

Lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarınız işteki sorumluluklarınızı gerçekleştirme ne düzeyde engelliyor?



Hiç engellemiyor:	Sayı	Oran (%)	
0	1	%5	
1	2	%10	
2	8	%40	
3	3	%15	
4	3	%15	
5	3	%15	
6	0	%0	
7	0	%0	
8	0	%0	
9	0	%0	
Tamamen engelliyor:	10	0	%0

Grafik 3. Eğitim Yaşamı Kaynaklı Çatışmaya İlişkin Bulgular

Grafik incelendiğinde lisansüstü eğitime ilişkin sorumlulukların aileye ilişkin sorumluluklar üzerinde daha engelleyici bir etkisi olduğu görülmektedir. Örneğin altı katılımcı eğitime ilişkin sorumlulukların ailevi sorumluluklar üzerinde orta ya da üzeri bir engelleyici rolü olduğunu belirtirken, sadece üç katılımcı eğitime ilişkin sorumlulukların işteki sorumluluklar üzerinde orta düzeyde bir engelleyici bir rolü olduğunu belirtmiştir.

4. İş-Aile-Eğitim Çatışmasına İlişkin Deneyimler

Öğrencileriniş-aile-lisansüstü eğitim çatışmasını nasıl deneyimlediklerini belirlemek üzere katılımcılara “iş-aile-eğitim hayatınızdaki sorumluluklarınız arasında sıkıştığınız dönemlerde ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Yaşadığınız sorunlara/çatışmalara ilişkin örnek(ler) verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin katılımcı yanıtları incelendiğinde neredeyse bütün katılımcıların bu üç alana ilişkin sorumluluklarını yeterince yerine getiremedikleri, zaman ve uykusuzluk problemleri nedeniyle stres ve huzursuzluk yaşadıkları, anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Hepsiyle ilgili sorunlar yaşıyorum, hepsine ilişkin sorumluluklarımı belli ölçüde aksatıyorum. (K14)

Bir anne, bir öğrenci ve bir öğretmen olmak fazladan zaman gerektiriyor ama zaman kısıtlı. Her rolü eksik olarak gerçekleştiriyorsunuz ve bu da vicdan azabı oluşturuyor. Her şeye yetişmek için uykumdan ödün veriyorum, bazen hiç uyumadan okula gitmek zorunda kalıyorum. Bunlar arasında ailevi sorumluluklarımı hep geri plana itiyorum, çocuklarımla, eşimle ve evimle çok fazla ilgilenemiyorum. Bu da ailede huzursuzluk oluşturabiliyor.(K2)

Çocuk bakımı, yemek, bulaşık, temizlik derken lisansüstü eğitimle ilgili çalışma vaktim kalmıyor kalsa da benim çalışacak halim kalmıyor.(K7)

5. İş-Aile-Eğitim Çatışmasında Öncelik

Katılımcıların iş-aile-eğitim ile ilgili sorumlulukları arasında bir çatışma olduğunda nasıl bir öncelik sırası tercih ettiklerini belirlemek üzere “İş, aile ve lisansüstü eğitim hayatınızdaki sorumluluklarınız arasında çatışmalar yaşandığında hangi sorumluluklarınıza öncelik veriyorsunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda altı katılımcının aileyi, altı katılımcının ise eğitimi öncelediği belirlenmiştir. Bir katılımcı ise işteki sorumluluklarını öncelediğini belirtmiştir. İki katılımcı ise pragmatik davrandıklarını ve hangi sorumluluk önemli ve öncelikli ise ona öncelik verdiklerini belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

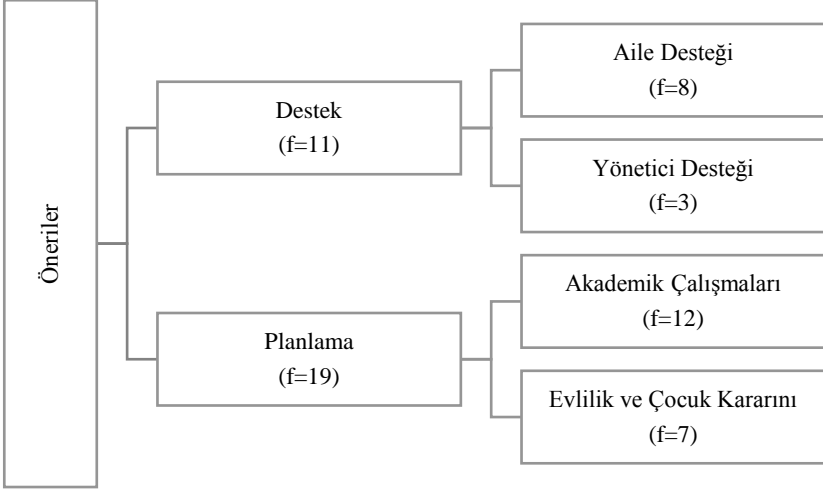
Aile en öncelikli, ondan sonra iş, sonra eğitim. Çünkü aile her şeyden önce gelir.

Ben öncelik olarak işe bakıyorum. Çünkü aileyi tolere edebiliyorsunuz bir şekilde ama resmi işlerde örneğin derse girmeme gibi bir tercihiniz olamıyor.

Kesinlikle doktorayla ilgili süreç benim için önemli. Eğer ailemden biri hastaysa ya da uzun süredir görmediysem bana ihtiyacı olursa o zaman ailem önceliğim oluyor. Ama onun dışında doktora eğitimim şu an hayatımın en önemli parçası. Hiçbir sebeple aksatmak istemiyorum.

6. İş-Aile-Eğitim Çatışması İçin Yeni Öğrencilere Öneriler

Katılımcıların iş-aile-eğitim çatışması yaşamamak için yeni kayıt yaptıracak öğrencilere neler önerceklerini belirlemek üzere “İş-aile ve lisansüstü eğitime ilişkin yaşanan rol çatışmaları ile baş edebilmek için yeni kayıt yaptıracak öğrencilere neler önerirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin yanıtların iki farklı kategori altında toplandığı görülmüştür.



Şekil 1. İş-Aile-Eğitim Çatışması İçin Yeni Öğrencilere Öneriler

Katılımcıların büyük bir kısmı yaşanabilecek çatışmanın etkilerini azaltmak için planlamanın önemli olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar özellikle akademik çalışmalara ilişkin planlamaların etkili yapılması halinde tez, seminer ödev vb. gibi çalışmaların zamanında ve başarılı bir şekilde tamamlanacağını belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise eğer akademik kariyer düşünüyorsa evlilik ve çocuk ile ilgili kararların çok iyi planlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise süreçte yaşanabilecek çatışmaları azaltmak için aile ve işyerinden alınabilecek desteğin önemine değinmiştir. Konuya ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şöyledir.

Evlenden lisansüstü eğitim yapınlar çocuk düşünüyorlarsa da tezi bitirmeye yakın bunu değerlendirsinler.

Öncelikle aileleriyle birlikte akademik eğitim kararını alsınlar. Eşlerin desteği çok önemli. İşyeri ile ilgili amirleriyle görüşüp bilgilendirsinler.

Bence evli ve bekârlar arasında ailedeki roller daha farklı çünkü evli ve çocuk var ise işler daha da karmaşık hale geliyor. Eğer evli değilse evlenmeden önce bu işlerin birçoğunu halletsinler çünkü evlenince eş rolü ve çocuk olursa baba rolü hayatınızın merkezinde oluyor. Ekstradan iki rolü daha üstlenmek ve zaman ayırmak durumundasınız.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lisansüstü eğitim yapmakta olan öğrencilerin iş, aile ve eğitime ilişkin rolleri arasında yaşadıkları çatışmaları nitel bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada araştırmamızın katılımcılarıyla ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. Lisansüstü öğrencileri aile yaşamlarındaki sorumlulukları nedeniyle düşük düzeyde iş ve eğitim çatışması yaşamaktadır.
2. Lisansüstü öğrencileri, iş yaşamındaki sorumluluklar nedeniyle düşük düzeyde aile çatışması yaşamaktadır.
3. Lisansüstü öğrencilerinin iş yaşamına ilişkin sorumlulukları, eğitime ilişkin sorumluluklarını çoğunlukla engellemektedir.
4. Öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin sorumlulukları, ailelerine ilişkin sorumlulukları üzerinde daha engelleyici bir etki yapmaktadır.
5. Katılımcılar, iş-aile-eğitim hayatına ilişkin sorumluluklarını yeterince yerine getirememekte, zaman ve uykusuzluk problemleri nedeniyle stres ve huzursuzluk yaşamaktadır.
6. İş, aile ve lisansüstü eğitim hayatlarındaki sorumlulukları arasında çatışmalar yaşandıklarında katılımcılar daha çok aileleri ve eğitimlerini öncelemektedir.
7. Katılımcıların büyük bir kısmı bu alanlar arasında yaşanabilecek çatışmaların etkilerini azaltmak için planlamanın önemli olduğunu düşünmektedir.

KAYNAKÇA

- Aycan, Z., Eskin, M., & Yavuz, S. (2007). *Hayat dengesi: İş, aile ve özel hayatı dengeleme sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çarıkcı, İ. H., & Çelikkol, Ö. (2009). İş-aile çatışmasının örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 153-170.
- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of the work-family interface. *Journal of applied psychology*, 77(1), 65-78.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 510-531.
- Onat-Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Önel, N. (2006). *İş-aile çatışmasının çalışan kadının aile içi ilişkileri üzerine etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi: Sakarya.

-
- Özen, S. ve Uzun, T. (2005). İşyerinde çalışanın yaşadığı çatışmanın azaltılmasında örgütün ve ailenin rolü: Polis memurlarına yönelik bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 128-147.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (Çev. S. A. Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taslak, S. (2007). İş-aile çatışmalarının bireysel ve örgütsel sonuçları üzerine bir araştırma. *Yönetim Dergisi*, 18(58), 67-75.

EK-GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bireyler için aynı anda birden fazla rolün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek rol çatışmalarına neden olabilmektedir. Lisansüstü eğitim öğrencileri de çoğunlukta aynı zamanda bir kurumda çalışmakta olup, aileye ve eğitimlerine ilişkin görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte sorun yaşayabilmektedir. Bu araştırma ile lisansüstü eğitiminiz esnasında yaşadığınız bu çatışmaları nasıl deneyimlediğinizin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara açık, derinlemesine ve içten cevaplar vermeniz oldukça önemlidir. Katkılarınız ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Niyazi ÖZER, Süleyman Nihat ŞAD ve Abdullah ATLI

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

1.Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

2.Medeni durumunuz

Evli

Bekar

3.Evli iseniz çocuk sayısı

0

1

2

3 +

4.Lisansüstü eğitim gördüğünüz programın düzeyi

Tezli Yüksek Lisans

Doktora

5. Lisansüstü eğitimde hangi aşamadasınız?

Ders aşaması

Yeterlik Aşaması

Tez Aşaması

6. Ailevi sorumluluklarınız, lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarınızı gerçekleştirmenizi ne düzeyde engelliyor?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hiç engellemiyor

Tamamen engelliyor

7.Ailevi sorumluluklarınız, işinizdeki sorumluluklarınızı gerçekleştirmenizi ne düzeyde engelliyor?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hiç engellemiyor

Tamamen engelliyor

8.İşteki sorumluluklarınız, ailevi sorumluluklarınızı gerçekleştirmenizi ne düzeyde engelliyor?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hiç engellemiyor

Tamamen engelliyor

9.İşteki sorumluluklarınız, lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarınızı gerçekleştirmenizi ne düzeyde engelliyor?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hiç engellemiyor

Tamamen engelliyor

10.Lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarınız, ailevi sorumluluklarınızı gerçekleştirmenizi ne düzeyde engelliyor?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hiç engellemiyor

Tamamen engelliyor

11.Lisansüstü eğitime ilişkin sorumluluklarınız işteki sorumluluklarınızı gerçekleştirmenizi ne düzeyde engelliyor?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hiç engellemiyor

Tamamen engelliyor

12.İş, aile ve lisansüstü eğitim hayatınızdaki sorumluluklarınız arasında sıkıştığınız dönemlerde ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Yaşadığınız sorunlara/çatışmalara ilişkin örnek(ler) verebilir misiniz?

13.İş, aile ve lisansüstü eğitim hayatınızdaki sorumluluklarınız arasında çatışmalar yaşandığında hangi sorumluluklarınıza öncelik veriyorsunuz? Neden?

14.İş-aile ve lisansüstü eğitime ilişkin yaşanan rol çatışmaları ile baş edebilmek için yeni kayıt yaptıracak öğrencilere neler önerirsiniz?

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDE İNCELENMESİ

*INVESTIGATING PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS'
TEACHER IDENTITY IN SCHOOL PRACTICUM*

Hatice AKKOÇ*

Öz

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının sahip olmak istedikleri ideal matematik öğretmeni özellikleri, bu özelliklerin kendi derslerinde nasıl ortaya çıktığı ve bunu etkileyen bağlamsal faktörler araştırılacaktır. Bunun için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul'da bir devlet üniversitesinin ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü son sınıfında okuyan altı matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, yarı-yapılandırılmış mülakat, ders planları, ders notları ve ders sonrası yansıma raporları kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, matematik öğretmen adaylarının sahip olmak istedikleri ideal matematik öğretmeni özelliklerinin, birkaç tema hariç, farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Teknoloji destekli öğretim gerçekleştirme, öğrenciyi iyi tanıma, iyi alan bilgisine sahip olma ve matematikte ilişkilendirme yapma gibi özellikler ön plana çıkmıştır. Katılımcılar idealde olmak istediklerinin bir kısmını derslerinde hayata geçirmeyi başarmış, bazı temalar için ise bu mümkün olmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kimlik, Matematik öğretmen adayları, ideal matematik öğretmeni, Öğretmenlik uygulaması

Abstract

This study aims to investigate pre-service mathematics teachers' teacher identity in the context of school practicum course. Characteristics of pre-service teachers' ideal mathematics teacher, how these characteristics reveal itself in practice and contextual factors hinder or support this process will be investigated. A case study was conducted. Participants are six pre-service teachers enrolled in a teacher preparation program at a

*Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, hakkoc@marmara.edu.tr

state university in Istanbul. Data collection tools are semi-structured interviews, lesson plans, teaching notes and post-lesson reflection reports. Findings indicated that themes differed for each participant except a few themes. “Technology-supported teaching approach”, “knowledge of students”, “relational understanding of mathematics” and “strong content knowledge” were most common. Some of the participants put characteristics of an ideal mathematics teacher into practice while other could not.

Keywords: Identity, Preservice mathematics teachers, ideal mathematics teacher, School Practicum

1. Giriş

Öğretmen kimliği özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili aldıkları kararlarda, nasıl bir öğretme yaklaşımı benimsediklerinde veya buna karar verme süreçlerinde etkin bir rol oynar (Bullough, 1997; Hong, Greene ve Lowery, 2017). Zira öğretmenlerin eylemleri yalnızca sahip oldukları bilgi (örneğin alan ve pedagojik alan bilgisi) ile şekillenmez. Daha açık ifade etmek gerekirse, örneğin farklı öğretim yaklaşımları ve bunun kendi branşında nasıl uygulandığı hakkında yeterli bilgi sahibi olan farklı matematik öğretmenleri sınıfta çok farklı pratikler sergileyebilirler. Elbette bunu etkileyen pek çok faktör vardır (okul, öğrenci seviyesi vb). Mesleki kimlik önemli faktörlerden birisidir. Bu nedenle, kimlik olgusu genelde öğretmen yetiştirme (Beijaard, Meijer ve Verloop 2004) özelde ise matematik öğretmen yetiştirme (Peressini, Borko, Romagnano, Knuth ve Willis, 2004; van Putten, Stols ve Howie, 2014) üzerine yapılan araştırmalarının önemli bir odak noktası olagelmıştır. Kimlik olgusu özellikle öğretmen adayları ve literatürde “acemi öğretmenler” terimi ile ifade edilen mesleğe yeni başlayan öğretmenler için önemlidir (Alan, Akkoç ve Yeşildere-İmre, 2018). Mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarının kimliklerinin incelenmesi ise öğretmen yetiştiren akademisyenler tarafından dikkate alınması gereken bir noktadır. Öğretmen adayı açısından ise adayın kendi kimliği hakkındaki farkındalığı kendi gelişimi üzerine düşünebilen bir öğretmen olma bağlamında önemlidir (Rodgers ve Scott, 2008).

Mesleki kimlik kavramı ilk bakışta tüm branş öğretmenleri için geçerli ve branş farkı gözetmeksizin de araştırılacak bir olgu gibi görünmektedir. Bu kısmen doğru olsa da, aslında konu alanı

bağlamında da değerlendirilmelidir. Matematik eğitimi literatüründe buna dönük çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Peressini, Borko, Romagnano, Knuth ve Willis (2004) matematik öğretmen adaylarının kimliklerini üç bileşen altında incelemiştir: matematik, matematiğe özel pedagoji ve mesleki kimlik. Matematik bileşeni, öğretilmesi gereken içerikle ilgili görüşler, matematiğe özel pedagoji ise matematiğin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair görüşlerle alakalıdır. Çalışmanın bulguları matematik öğretmen adaylarının bu bileşenlere dair kimliklerinin üniversite ve okul bağlamında değiştiğini göstermektedir. Benzer bulgular Akkoç ve Yeşildere-İmre'nin (2017) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada incelenen matematik öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri farklı bağlamlarda değişim göstermiştir. Katılımcılar farklı bağlamlarda, örneğin özel ders, dersane, uygulama okulu, matematiğin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair farklı duruşlar sergilemişlerdir.

Son dönemde yapılan kimlik çalışmaları, yukarıdaki çalışmalarda rapor edilen bulguların “tutarsızlık” olarak değil kimliğin “bağlamsal”, “çoklu” ve “değişken” yönü olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Rodgers ve Scott, 2008). Bu bakış açısına paralel olarak bu çalışma kapsamında, mesleki kimliğin bir bileşeni olarak ele alacağımız “ideal matematik öğretmeni” bakış açısının uygulamada nasıl ortaya çıktığını inceleyeceğiz.

2. Amaç ve Araştırma Soruları

Literatür taramasında ortaya çıkan tüm bu ihtiyaçlardan yola çıkarak, bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında incelemektir. Öğretmen kimliği ilgili literatürde pek çok farklı açıdan ele alınmıştır (Gee, 2001; Beijaard, Meijer ve Verloop; 2004; Moje ve Luke, 2009). Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının ileride olmak istedikleri ideal matematik öğretmenin özellikleri dikkate alınarak kimlikleri ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

- Matematik öğretmen adaylarının sahip olmak istedikleri ideal matematik öğretmeni özellikleri nelerdir?

- Matematik öğretmen adaylarının sahip olmak istedikleri ideal matematik öğretmeni özellikleri kendi derslerinde nasıl ortaya çıkmaktadır?
- Matematik öğretmen adaylarının sahip olmak istedikleri ideal matematik öğretmeni özelliklerinin kendi derslerinde ortaya çıkışını etkileyen bağlamsal faktörler nelerdir?

3. Yöntem

Yukarıdaki araştırma sorularını cevaplamak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul'da bir devlet üniversitesinin ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü son sınıfında okuyan altı matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları bu çalışmanın yazarının danışmanlığında Öğretmenlik Uygulaması dersini almışlardır. Araştırma etiği gereği katılımcı öğretmen adaylarının isimleri değiştirilerek sunulmuştur.

Veri toplama aracı olarak, yarı-yapılandırılmış mülakat, ders planları, ders notları ve ders sonrası yansıma raporları kullanılmıştır. Mülakatlarda öğretmen adaylarına nasıl bir matematik öğretmeni olmak istedikleri sorulmuş ve verdikleri cevaplar üzerinden farklı sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarına sunulan ders plan taslağı çeşitli kısımlardan oluşmaktadır: ele alınan kazanım, kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller, kaynaklar, öğretmen ve öğrenci etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme. Öğretmen adayları bu ders planlarını kullanarak uygulama okulunda ders anlatmışlardır. Ders sonrasında ise derslerini değerlendirdikleri ders-sonrası yansıma raporu yazmışlardır. Bu raporda derse nasıl hazırlandıkları, hazırlıklarında okul ve öğretmenin etkisi, derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine dair sorulara cevap vermişlerdir.

Veri analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusunu cevaplamak için, mülakatların transkriptleri içerik analizine tabi tutulmuş ve ideal matematik öğretmene dönük toplam 38 tema tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının staj okulunda anlattıkları dersler için hazırladıkları ders planları, ders notları ve derslerinin nasıl geçtiğini değerlendirdikleri yansıma raporları bu kodlar bağlamında incelenmiştir. İkinci ve üçüncü araştırma sorusuna dönük bu inceleme ile öğretmen adaylarının

idealde olmak istedikleri ile pratikte yaptıkları karşılaştırılmış ve bu süreçte etkili olan bağlamsal faktörler ortaya konmuştur.

Araştırma bulgularının güvenilirliğini artırmak için ideal matematik öğretmenine dair kodlara ulaşırken nitel veriler iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Birinci kodlayıcı (çalışmanın yazarı) matematik öğretmen adaylarının ideal matematik öğretmeni tanımına dair toplam 37 koda, ikinci kodlayıcı ise 39 koda ulaşmıştır. Sonrasında ikişer kod tek kod altında birleştirilerek toplamda 37 kodda karar kılınmıştır. “Öğrenci gözünden bakmak” ve “öğrenci özelliklerine göre öğretmen” kodları tek kod altında ve “çabalamaktan yorulmama” ve “idealizmin korunması” kodları da tek kod altında birleştirilmiştir.

4. Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulurken ilk olarak ulaşılan kodların katılımcılara dağılımı tablo halinde sunulacaktır. Sonrasında ortak kodlar (daha sık gözlemlenen) ele alınarak bu kodların uygulamada nasıl ortaya çıktığı ve bunu etkileyen bağlamsal faktörler öğretmen adaylarının mülakatlarından veyansıtıcı raporlarından alıntılarla desteklenerek açıklanacaktır.

Tablo 1’de veri analizinden elde edilen kodların katılımcılara dağılımı sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, çalışmanın bulguları, matematik öğretmen adaylarının sahip olmak istedikleri ideal matematik öğretmeni özelliklerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, birkaç tema hariç, her öğretmen adayı için farklı temalar elde edilmiştir. Teknoloji destekli öğretim gerçekleştiren birer öğretmen olmak istediğini belirten dört öğretmen adayı vardır. “İyi alan bilgisine sahip olma”, “Öğrenci özelliklerini dikkate alma” ve “matematik-günlük hayat ilişkisi” kodları üçer öğretmen adayı için tespit edilmiştir. “İdealizmin korunması”, “ilişkilendirme” ve “başarılı sınıf/zaman yönetimi” kodları ise ikişer katılımcı için ortak temalar olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adayları idealde olmak istediklerinin bir kısmını derslerinde hayata geçirmeye başarmış, bazı kodlar için ise bu mümkün olmamıştır. İkinci durumda, yani ideal matematik öğretmenin nasıl olması gerektiği ile uygulamalarının farklılık gösterdiği durumlarda etkili olan faktörler zaman yetersizliği,

okulun ve danışman öğretmenin beklentileri, yetersiz pedagojik alan bilgisi ve tecrübe eksikliği olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 1. İdeal matematik öğretmenine dair kodların katılımcılara dağılımı

	Lal	Melek	Melda	Zehra	Yavuz	Hakan	f
Teknoloji kullanımı			√	√	√	√	4
Alan bilgisi	√			√		√	3
Öğrenci özelliklerini dikkate alma	√	√	√				3
Matematik-günlük hayat ilişkisi		√			√	√	3
İdealizmin korunması	√			√			2
İlişkilendirme			√		√		2
Başarılı sınıf/zaman yönetimi					√	√	2
Teori-pratik uyumu	√						1
Yapılandırıcılığa karşı görüş		√					1
Genel kültür		√					1
Geri dönüt verme		√					1
Müfredat bilgisi			√				1
Kavram yanlışlarını dikkate alma			√				1
Öğrenciyi tanıma			√				1
Çoklu temsil kullanma			√				1
Öğrenciye yaratıcılık kazandırma				√			1
Analitik düşünme kazandırma				√			1
Uygun yöntem ve teknikler				√			1
Görsel öğrenmeyi destekleme					√		1
Etkinlik uygulama					√		1

Ders planına uygun öğretim	√	1
Doğrudan öğretim yerine soru-cevap tekniği	√	1
Olumlu pekiştireç kullanma	√	1
Soruları öğrenci ile çözme	√	1
Matematik problemlerini hemen çözebilme	√	1

Kodlardan öne çıkanlar aşağıdaörneklendirilerek açıklanmıştır.

4.1.Teknoloji kullanımı

Zehra, uygulama okulunda “Logaritma fonksiyonunu üstel fonksiyonun tersi olarak oluşturur” kazanımına dönük bir ders hazırlamıştır. Her ne kadar, ideal bir matematik öğretmenin teknolojiyi derslerine entegre etmesi gerektiğine inansa da kazanım uygun olduğu halde dersinde teknolojiden faydalanmamıştır. Dersini planlarken öğrencilerin ve okulun beklentilerinin ne ölçüde etkili olduğu sorusuna aşağıdaki gibi cevap vermiştir:

Dürüst olmak gerekirse ders planı hazırlarken okulun beklentilerini göz önüne aldığımı söylemem. Çünkü bence okul yönetimi ve zümrenin ortak bir beklentisi olduğunu düşünmüyorum. Genel olarak öğrencilerin önceki derslerde nerelerde zorlandıklarını gözlemleyerek ve ders işleniş konusundaki şikayetlerini göz önüne alarak bir ders planlamaya çalıştım. Ders planımı hazırlarken tüm bu sebepler öğretim programının dışına çıkmama sebep olmadı.

Öğretmen adayının cevabından görüldüğü üzere, nasıl bir ders işlemek istediği konusunda bağlamsal faktörler etkili olmamıştır. Buna rağmen teknolojiden faydalanmaması teknolojik pedagojik alan bilgisi eksikliğine işaret edebilir.

Hakan “Verilen bir gerçek yaşam durumuna uygun serpilme grafiği ve kutu grafiği çizer ve bu grafikler üzerinden çıkarımlarda bulunur” kazanımına dönük bir ders işlemiş ve dersinde teknolojiden faydalanmıştır.

Dersi planlarken ders hocasının bana tavsiye ettiği MEB'in kitabından ve test kitabından yararlandım. Tabi bunun dışında VUstat programından birçok etkinlik hazırladım. Bu programı kullanmam öğretim programında bulunmuyordu. Aynı zamanda istatistiğin günlük hayattaki kullanımını belirtmek için TÜİK'e ait veriler getirip sınıfta gösterdim.

Yansıma raporunda belirttiği gibi ele alınan kazanım için teknoloji kullanımını öğretim programında olmadığı halde Hakan'ın teknoloji kullanması, ideal matematik öğretmeni anlayışı ile uyuşmaktadır.

4.2. Matematik ve günlük hayat ilişkisi

Üç öğretmen adayı ideal matematik öğretmeni tanımında matematik ve günlük hayat ilişkisine vurgu yapmış ve hepsi de kazanımın uygun olduğu durumlarda ders anlatımlarında konu ile ilgili günlük hayat örnekleri kullanmışlardır.

Melek uygulama okulunda “Dizi, sonlu dizi, sabit dizi kavramlarını ve dizilerin eşitliğini açıklar” kazanımına dönük bir ders anlatmıştır. Yansıma raporunda aşağıdaki gibi bir değerlendirme yapmıştır:

Yararlandığım kaynaklarda konunun giriş kısmı tanım örnek tanım örnek şeklindeydi ben kaynaklardan farklı olarak günlük hayattan bir örnekle başladım derse

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere, Melek kaynaklardaki yaklaşımın tersine ele aldığı konuda günlük hayat örneklerinin kullanımına yer vermiştir.

Yavuz ise kazanımlar uygun olduğu halde derslerinin birinde günlük hayat örneği kullanmış diğerinde ise kullanmamıştır. “Merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri kullanarak gerçek yaşam durumları için hangi eğilim veya yayılım ölçüsünü kullanması gerektiğine karar verir” kazanımına dönük dersinde günlük hayat örneğine yer vermemiştir. Bunun sebebi olarak, ilk dersi olması sebebiyle öğrencilerle daha çok iletişimini kolaylaştıracak etkinlikler bulmada zorlandığını belirtmiştir.

Diğer dersinde ise “Verilen bir gerçek yaşam durumuna uygun serpilme ve kutu grafiği çizer ve bu grafikler üzerinden çıkarımlarda bulunur” kazanımına dönük bir ders işlemiştir. Bu

dersinde sınıf ortamında topladığı veri ile bir etkinlik uygulayarak konu ile günlük hayat ilişkisini uygun şekilde kurmuştur:

Merkezi dağılım ölçülerini hazırlamış olduğum etkinlik üzerinden işledim. Kutu grafiğini de zarf etkinliği üzerinden işlemeye çalıştım. Zarf etkinliğinde verileri öğrencilerin bir dakika içerisindeki nabız sayıları ile elde ettim. Sınıfı sekiz gruba ayırarak her gruba bir zarf dağıttım. Son olarak bu verileri kutu grafiğine dökmelerini sağladım... Ben öğrencilerin dikkatlerini, dersime farklılıklar katarak yakalamaya çalıştım. Kavramları öğrencilere, doğrudan tanım olarak vermektense önce onların kavramla ilgili imajlarını görmek istedim.

5. Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulguları, matematik öğretmen adaylarının sahip olmak istedikleri ideal matematik öğretmeni özelliklerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları idealde olmak istediklerinin bir kısmını derslerinde hayata geçirmeye başarmış, bazı durumlar için ise bu mümkün olmamıştır. Bu durum tutarsızlık olarak ele alınmamalıdır. Bunda etkili olan bağlamsal faktörler mülakatlar ve dersler üzerine yazılan yansıma raporları değerlendirilerek incelenmiştir. Bu ise literatürde vurgulanan kimliğin farklı yönlerini ortaya çıkarmıştır (Rodgers ve Scott, 2008): Kimlik bağlamsaldır ve kimlik değişkendir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularının da gösterdiği üzere kimlik incelemelerinde ve öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde bağlamsal faktörler dikkate alınmalıdır.

Çalışmada ortaya çıkan önemli bir sonuç da yöntemle ilgilidir. Çalışmanın bulguları, ders yansıma raporlarının öğretmen kimliğinin pratikteki yansımaları değerlendirmek için etkili bir araç olduğunu da göstermiştir. Kimliğe dair belirlenen ve gözlemlenebilir kodların bir kısmı ders anlatma deneyimlerinde ortaya çıkmamaktadır ve bunların tespitinde ders yansıma raporları faydalı olmuştur. Bu noktada, ideal matematik öğretmenine dair bazı kodların pratikte gözlemlenmesinin zor olduğu ve uzun zaman gerektiği açıktır. Örneğin “idealizmi korumak/çabalıktan yorulmamak” kodu bir öğretmenin sadece iki ya da üç dersini analiz ederek incelenemez. Sağlıklı bir inceleme için öğretmenin meslek hayatı boyunca gözlemlenmesi gerekir.

Çalışmanın bulguları dikkate alınarak öğretmen yetiştirenlere ve araştırmacılara dönük bazı önerilerde bulunulacaktır. Öğretmen

yetiştirenler için, öğretmen adaylarının ideal matematik öğretmeni özellikleri hakkında farkındalıklarının artırılması tavsiye edilebilir. Deneyim kazandıkça ideal matematik öğretmeni imajlarındaki değişim takip edilmelidir. Nitekim ilgili literatürde araştırmacılar öğretmenlerin kimliklerinin normatif bağlamsal etmenlerin etkisinde olduğunu ve öğretmenlerin bu etmenlerle ilgili farkındalık kazanmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar (Rodgers ve Scott, 2008).

Araştırmacılara yönelik ise mesleki kimliklerin pratikteki yansımalarının incelenmesinde daha fazla sayıda ders gözlemi (kimliğin değişkenliği ve bağlamsallık özellikleri nedeni ile) yapılması önerilebilir. Bu bağlamda, ideal matematik öğretmenine dair elde edilen kodlara dönük hatırlatmalar yapılarak öğretmen adayları ile ders değerlendirme mülakatları yapılabilir.

Proje atıf: Bu çalışma Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenen EGT-B-131113-0441 numaralı projeden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

Akkoç, H., Alan, S. & Yesildere-Imre, S. (2018). Identity Development of Novice Teachers of Mathematics: A Longitudinal Study, *Book of Proceedings of International Congress on Education (ERPA2018)*, ss. 125-131, 28 June-1 July 2018, Istanbul, Turkey

Akkoç, H. & Yeşildere-İmre, S. (2017). Becoming a mathematics teacher: the role of professional identity, *International Journal of Progressive Education*, 13 (3), 48 – 59

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.

Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London, England: Falmer Press.

Gee, J. P. (2001). Education identity as an analytic lens for research. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*(Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Moje, E. B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.

Peressini, D., Borko, H., Romagnano, L., Knuth, E., and Willis, C. (2004). A conceptual framework for learning to teach secondary mathematics: a situative perspective, *Educational Studies in Mathematics*, 56, 67–96.

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (3rd ed.) (pp, 732-755). New York: Routledge.

van Putten, S., Stols, G., & Howie, S. (2014). Do prospective mathematics teachers teach who they say they are?.*Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(4), 369-392.

YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA KONUŞMA ÖĞRETİMİNDE TELKİN YÖNTEMİ UYGULAMALARI

*Suggestopedia Method Applications In Teaching Arabic Speech As
A Foreign Language*

Murat DEMİR^{*1} & Murat ÖZCAN^{} & Gürkan DAĞBAŞI^{***}**

Öz

Suggestopedia, 1960'lı yılların devamında ortaya çıkan, modern dil öğretim yöntemlerinden birisidir. İlk kez Bulgar psikiyatr Prof. Dr. Georgie Lozanov tarafından ortaya konulduğu bilinmektedir. Telkin sözcüğünün İngilizce'deki karşılığı olan Suggestopedia, dilimizde telkin ve eğitim ifadelerini kapsamaktadır. Bu yöntem ile birlikte, kişinin algılama kapasitesinin yüksek motivasyonla artırılması amaçlanmaktadır. Bir başka ifadeyle telkin yöntemi, insan beyninin daha etkili bir biçimde öğrenme sürecini nasıl gerçekleştirebileceği sorusuna cevap arayan bir anlayışla hareket etmektedir. Yöntem, birçok doğu Avrupa ülkesinde kullanılmış ve ilerleyen yıllarda, batı ülkelerindeki yabancı dil enstitülerinde de benimsenerek uygulamaları artmıştır. Bu çalışma ile dünyada en yaygın konuşulan diller arasında yer alan Arapça'nın ülkemizde öğretimine ilişkin farklı bir bakış açısı sunulmaktadır. Türkiye'deki Arapça öğretiminin yoğun bir ders programı çerçevesinde gerçekleştirildiği İmam Hatip Liselerinde, suggestopedia yönteminin dört temel dil becerisinden biri olan konuşma becerisinin öğretiminde, öğrencilerin başarı düzeylerine hangi oranda katkı sağladığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Arapça, Konuşma Öğretimi.

Abstract

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim-Tercümanlık A.B.D.

^{**} Doçent Dr., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim-Tercümanlık A.B.D.

^{***} Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı A.B.D.

Suggestopedia is one of the modern language teaching methods that emerged in the 1960s. For the first time Bulgarian psychiatrist Prof. Dr. It is known to have been put forward by Georgie Lozanov. Suggestopedia, which is the counterpart of English in the word of appeal, includes suggestions and instructional expressions in our language. With this method, it is aimed to increase the perception capacity of the person with high motivation. In other words, the method of inspiration is based on an understanding of how the human brain can answer the question of how to perform the learning process more effectively. The method was used in many eastern European countries and in the following years it has been adopted in foreign language institutes in western countries. This study presents a different perspective on the teaching of Arabic in our country, which is among the most widely spoken languages in the world. It is carried out in the framework of an intensive course of Arabic language teaching in Turkey in Imam Hatip High Schools, in suggestopedia method of teaching of one of the speaking skills of the four basic language skills, are given the information that contributed to what extent the students levels of achievement.

Keywords: Foreign Language, Arabic, Speaking skill.

1. Giriş

Bir yabancı dili öğrenirken o dile ait becerilere eş düzeyde hâkim olmak, öğrenim hedeflerinin temelini oluşturmaktadır. Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsar. Sırasıyla bu becerileri incelediğimizde; bireyin öncelikle dinleme sürecinden geçtiğini anlamaktayız. Zira anne karnındaki bir bebeğin bile dinleme sürecine dâhil olduğunu, dinleme faaliyetinde fazladan çaba sarfetmeye ihtiyaç olmadığını ifade edebiliriz. Bu nedenle dört temel dil becerisi içerisinde en kolay edinilebilen süreç, dinleme faaliyetidir. Dinleme gerçekleştikten sonra konuşma becerisinin temelleri atılmış olur. Daha sonra sırasıyla, nisbeten daha fazla bilgi birikimi gerektiren okuma ve yazma becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu şekilde yabancı dil edinimi başarılı bir şekilde gerçekleşme sürecine girer.

Yabancı dil öğretiminin kapsadığı alan oldukça geniştir. Yabancı dil öğretiminin tarihi sürecinde, öğretmenlerin çeşitli yaklaşımları kullandıklarını anlamaktayız. Yabancı dil öğretim metodları öğretmenler tarafından kullanılmış, bu metodlardan bazıları diğerlerine göre daha fazla destek görmüştür. Öncelikle, Gramer- Çeviri Metodu, Direk Metot, Kulak dil Metodu ve benzeri yöntemler kullanılmıştır (El-Hûlî, 2000: 5). Daha sonra, Sessizlik Yöntemi, Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi, İletişimsel Dil Öğretimi gibi yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemlerin insanın tabiatını

ön plana çıkararak doğal öğrenim sürecini temsil etmektedir. Bu nedenle bu metodların insan psikolojisini temel alan birer yaklaşım oldukları söylenebilir. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde kullanılan yaklaşımların insan odaklı olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda ifade edilen yöntemlerin bir diğeri ise yabancı dil öğretiminde etkin bir yer tutan telkin yöntemidir. 1960'lı yıllardan sonra özellikle Bulgar ve Rus bilim insanları, bireylerin öğrenme becerilerini ve bellek seviyesini üst düzeye çıkarmakapsamlı araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Bulgarlar 1960 yılında Sofya'da Dr. Lozanov yönetiminde çalışmalarını hızlandırır. Araştırmacılar beyin kapasitemizin yüzde onunun kullanıldığını, geri kalan yüzde doksanının harekete geçirilmesinin öğrenilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. (S. Ostrander 1998: 51)

Telkin Yöntemi, insanlarda var olan bazı olumsuz duyguları kontrol altına almaya çalışır. Kişideki mevcut korkuları, suçluluk duygusunu, kendini küçük görme gibi bazı negatif kanıları telkin yöntemi gidermeye çalışır. Telkin yöntemi, kendimizi engellediğimiz bir çok duvarı yıkıp, engellenmemiş kişiliğimizi ortaya çıkarır. (S. Ostrander 1998: 50)

2. Telkin Yöntemi ile Yabancı Dil Öğretimi

Telkin Yöntemi bir öğrenme sistemi olarak bireylerin akıl ve bedenlerinin pasif konumdaki merkezlerine ulaşmayı, beyin sağ ve sol bölümlerinin tam bir uyum içinde çalışarak, kişinin yapmak istediklerini daha iyi yapabilmesine kolaylık sağlamaktadır. Öğrenmeyi daha çabuk hale getiren telkin yönteminde; herhangi bir programın başlangıç aşamasında, temel eğitim ve benzeri programlarda, yeni bir iş öğrenmede ve kişinin becerilerini üst seviyelere ulaştırmada başarılı neticeler elde edilmiştir. Bilim insanlarının yaptığı çalışmalar sonucunda beyin herhangi bir engele maruz kalmadan, rahatsız edilmeden fonksiyonlarını devam ettirmesi durumunda her çeşit bilgiyi hızla kaydettiğini tespit etmişlerdir.

Öğrenciler telkin yönteminde müzik eşliğinde yapılan iki saatlik bir dil öğrenimi seansında 120-150 arasında bir söz varlığını okuyup yazabilmiş ve bunlarla ilgili gramer kurallarını da zahmetsizce öğrenmişlerdir. Söz konusu öğrenci grubu, tek bir kelimesini dahi bilmedikleri hedef dili belirli bir düzeyde öğrenmişlerdir. (S. Ostrander 1998: 51-52)

Telkin yöntemi ile gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin belli başlı özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden bazılarını şu şekilde ifade edebiliriz:

Telkin yöntemi sayesinde öğrenme neşeli bir ortamda daha kolay gerçekleşir. Sınıf aydınlık ve renklidir. Eğer öğrenciler öğretmenlerine güvenirlerse ve onun otoritesine saygı duyarlarsa bilgiyi daha kolay kabul ederler. Bu bağlamda öğretmen, ders esnasında güven veren bir tavırla konuşmasını gerçekleştirir. Öğretmen öğrencilere hedef dili çok kolaylıkla ve eğlenerek öğrenebileceklerini telkin eder. Öğretmen öğrencilerin öğrenme sırasında bazı psikolojik bariyerlerle karşılaşacağını bilmeli ve bunları aşmak için sürekli olarak onlara telkinde bulunmalıdır. Öğrenciler kendilerine yeni isimler ve kimlikler seçer. Kendini yeni bir kimlikle tanıtmak öğrencinin güvende hissetmesini ve daha açık olmasını sağlayacaktır. Başka biri olduklarından daha az çekingen davranacaklardır. Bu türde oluşturulan bir öğrenme ortamı ile öğrenci endişe ve korkulardan uzaklaşarak tam bir motivasyon içersinde girer. (M. Bölükbaşı, 2012: 7-8)

3. Telkin Yöntemi ile Arapça Konuşma Becerisi Öğretimi

Konuşma becerisi, dil becerileri içinde önemli bir yer tutar. Zira tüm dillerde olduğu gibi Arapça'da da konuşma becerisi günlük hayatta kullanım sıklığı açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin Arapça'yı doğru ve etkin bir biçimde konuşabilmeleri için, eğitimciler birçok etkeni göz önünde bulundurmalıdırlar. Bu nedenle Arapça öğretmenlerine bazı görevler düşmektedir. Telkin yöntemi ile Arapça öğretiminin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

Öncelikle; telkin yöntemini ayakta tutan en önemli unsurun farkındalık olduğu bilinmesi gerekir. Farkındalık, duyguları ve düşünceleri tanıma ve farkına varma yeteneğidir (Rovenger, 2000: 21). Bu bağlamda Arapça öğrencileri, öğrencilerin ilgisini çekerek, onlarinderste ki hazırbuluşluk düzeylerini artırmalıdırlar. Fiziki ortamve program düzeni de duygusal sağlığı etkileyen unsurlardır. Yabancı dil öğretmeni, güvenli öğrenim ortamının çok önemli bir bileşenidir (Hyson M.C. 1994: 56).

Telkin yönteminde ön plana çıkan bir başka husus ise duyguları yönetmektir. Öğrencilerin iç dünyasına girerek Arapça ile ilgili bakış açılarını olumlu yöne çevirmek öğretmenin vazifesi olmalıdır. Öğretmenin sınıf içindeki tutum ve yaklaşımları öğrencileri doğrudan etkiler. Dolayısıyla öğretmen her zaman iyi bir güdüleyici, iyi bir model olmak durumundadır. Birçok dil öğretmeni, yabancı dil öğreniminde başarıya ya da başarısızlığa etki eden en önemli etkenin, öğrencilerin motivasyonu olduğunu kabul etmiştir. Bu herkesçe bilinen ve tüm öğretim kurumlarını ilgilendiren bir gerçektir (Donough Mc S. 1981: 83). Motivasyon kadar sınıf içinde öğrencilerle başarılı temas sağlamaya yönelik kullanılması gereken olgulardan biri de empati kurmaktır. Kendini bir başkasının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini

anlayabilmek olarak tanımlanan empatiye tüm öğretmenlerin sahip olması gerekmektedir. Arapça gibi meşakkat gerektiren bir yabancı dilin öğretiminde, bu tür ilkeli tutumların öğretmenler tarafından benimsenmesi başarıyı artıracaktır.

4. Telkin Yöntemi ile Arapça Konuşma Becerisi Öğretiminde Kullanılabilecek Örnek Etkinlikler

1- Kelime Türetme

Amaç: Kelime türeterek konuşma becerisini geliştirme.

Materyal: Dosya kâğıdı, kalem, makas.

Süreç

Öğrenciler bir masa etrafında oturur. Her öğrenciye birer dosya kâğıdı dağıtılır ve bu kâğıtları 15- 20 arası kare parçalara bölmeleri sağlanır. Öğretmen öğrencilerin bildiği bir kelimeyi boş kâğıtlara; her kareli kâğıda bir harf yazarak, masanın üzerine dikey ya da yatay bir biçimde dizer. Bir sonraki öğrenci masanın üzerindeki kelimelerin her hangi bir harfine denk gelen başka bir kelimeyi elindeki kâğıtlara yazarak, masadaki kelimeye yatay ve dikey olarak ekler. Kelimesini tamamlayarak masanın üzerine koyan her öğrenci, yazdığı kelimenin içinde bulunduğu bir cümle söyler. Etkinlik böyle devam eder.

Örnek:

								ة	
								ح	
					ق			و	
					ل			ر	
				ة	م	ل	ع	م	

2- Sayı Tahmini

Amaç: Arapça konuşma içersinde sayıları kullanabilme.

Materyal: Saniye göstergeli saat.

Süreç

Öğretmen saniye göstergeli saati çalıştırdıktan bir süre sonra saati durdurur. Öğrenciler geçen süreyi tahmin ederler. Geçen süreyi doğru tahmin eden öğrenci etkinliği devam ettirir. Burada esas olan öğrencilerin sayıları Arapça olarak söylemeleridir.

Örnek:

09:30:05 = خمسة

3- Kulaktan Kulağa

Amaç: Konuşma becerisini geliştirme.

Süreç:

Öğretmen sınıfı gruplara böler. Sınıftaki öğrencilerin düzeylerini de gözetererek bir cümle belirler ve yanındaki öğrencinin kulağına fısıldar. Öğrenci de yanındaki arkadaşının kulağına fısıldar ve bu şekilde söylenen cümle en son öğrenci tarafından yüksek sesle söylenir. Öğretmen tarafından söylenen cümle, son öğrenci tarafından doğru söylenirse grup puanı kazanmış olur.

KAYNAKÇA

Bölükbaşı, M. (2012). *Arapça Öğretiminde Telkin Yöntemi Ve Uygulaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Doğan, C. (1989). *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara.

Donough Mc. S. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*, Unwin Hyman London

el-Hûli, M. A. (2000). *Arapça Öğretim Metotları*, çev. Akçay C., Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Hyson, M.C. (1994). *The Emotional Development of Young Children*. Teachers College Pres. New York

Ostrander, S.(1998). *Süper Öğrenme*, Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul.

Rovenger, J. (2000). *Fostering Emotional Intelligence*, USA School Library Journal.

UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BU PROGRAMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ)

Distance Education Students' Views on These Programs (Mersin University Vocational School Sample)

Eylem YALÇIN İNCİK¹ & Y. Gürhan TOPÇU² & Ali Osman YAĞLIOĞLU³

Öz

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim ile öğrenim görmekte olan öğrencilerin bu programlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulu Uzaktan Eğitim Programında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve görüş belirleme formu kullanılmıştır. Çalışmada, kullanılan veri toplama araçlarının özelliğine bağlı olarak nicel ve nitel veri analizi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitim programında öğrenim görmekten mutlu oldukları, canlı dersleri faydalı gördükleri ve dokümanları anlaşılır buldukları bulgularına ulaşılmıştır. Öğrenciler, uzaktan eğitim programının daha iyi işleyebilmesi için; teknik alt yapının güçlendirilerek canlı ders yayın kalitesinin yükseltilmesi, uzaktan eğitim programına belli bir oranda yüz-yüze ve uygulamalı öğrenme-öğretme süreçlerinin eklenmesi önerilerini getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Canlı Ders, Öğrenci Görüşleri

Abstract

The purpose of this research is to determine the views of distance education students related to these programs. The research is a descriptive study in the survey model. The study group of the research consisted of

¹Dr., Mersin Üniversitesi, eylemencik@mersin.edu.tr

²Prof. Dr., Mersin Üniversitesi İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, ygtopcu@mersin.edu.tr

³Öğr. Gör. Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, aosman@mersin.edu.tr

100 students studying at Mersin University Mersin Vocational School for Distance Education. A questionnaire and an opinion form developed by the researchers was used as data collection tools in the research. In the study, quantitative and qualitative data analysis methods were used together. As a result of the research, it was found that the students were pleased studying in the distance education program, found the virtual classrooms useful and they found the documents understandable. For a better distance education program the students have made a few suggestions. These are strengthening technical infrastructure for a better virtual classroom quality, and the addition of face-to-face and applied learning-teaching processes to programs.

Keywords: Distance Education, Virtual Classroom, Student Views

1. Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojideki gelişmeler toplumları sürekli değişen ve gelişen şartlara uyum sağlama zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Bu durum toplumların nitelikli bireylere sahip olma ihtiyacını artırmış, bunun bir yansıması olarak eğitim sistemine ve eğitim kurumlarına ciddi görevler yüklenmiştir.

Yaşanan gelişimlere bağlı olarak özellikle bireysel olgulardaki dönüşüm geleneksel eğitim anlayışını yaşam boyu eğitim yönünde değiştirmiştir. Bu anlayış, bireylerin öğrenmede sorumluluk alabildikleri, bilgiyi kendilerinin etkin olarak yapılandırabildikleri, kendi öğrenme süreçlerinde üst düzey düşünme ya da öğrenme becerilerini işe koşabildikleri, öğretmen rollerinin danışman ya da rehber olarak değiştiği ve öğretmenin de bir öğrenen olarak hareket ettiği çeşitli süreç tasarımlarının oluşturulmasını gerekli kılmıştır (Yurdakul, 2005 s.253-254). Geleneksel eğitim-öğretim sürecinin söz konusu gereklilikleri karşılamada ve karşılaşılan sorunları çözmede yetersiz kalması eğitimde teknolojiden yararlanılarak kitle eğitiminin gerçekleştirilme çabasını beraberinde getirmiş ve uzaktan eğitim kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Uzaktan öğretme ve uzaktan öğrenme ifadelerini içeren bir sistem olan uzaktan eğitim (Keegan, 1996) öğretimin öğrenmeden farklı bir yerde gerçekleştiği, özel bir kurumsal organizasyonun yanı sıra teknolojiler yoluyla iletişim gerektiren öğretme ve planlı öğrenme faaliyetidir (Moore ve Kearsley, 2012). Uzaktan eğitimin özelliklerine ve amacına ilişkin yapılan açıklamalar incelendiğinde, temelde uzaktan eğitimin bireylerin kendi kendilerine öğrenme olanağı sağladığı, daha zengin bir eğitim ortamı sunduğu, eğitimi bireyselleştirdiği, bireye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenme sorumluluğu kazandırdığı, geleneksel

eğitime göre daha esnek ve bireysel koşullara uygulanabilir olduğu söylenebilir (Ekici, 2003). Ancak, eğitim programlarını belirlenen hedefler doğrultusunda etkili ve verimli hale getirecek doğru kararların alınabilmesi bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır (Erden, 1998). Bu nedenle var olan programların etkililiğinin ve aksayan yönlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen eğitsel faaliyetler sonucu sistem içerisinde yer alan bireylerin görüşlerinin belirlenmesi, sistemin başarılı bir Şekilde yürütülmesinde önemli bir aşamadır (Şahin, 2007; Altan & Seferoğlu, 2009). Yapılan değerlendirmeler neticesinde sağlanan geri bildirimlerin, ileriki aşamalarda gerçekleştirilecek olan uzaktan eğitim faaliyetlerinin belirlenen hedefler doğrultusunda yerine getirilmesi açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı uzaktan eğitim ile öğrenim görmekte olan öğrencilerin bu programlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada Şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu programlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu programların daha iyi uygulanabilmesi için nerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu Şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulu Uzaktan Eğitim Programında ğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 100 ğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Anket ve görüş belirleme formu kullanılmıştır. Anket formu “*Kesinlikle Katılıyorum*”, “*Katılıyorum*”, “*Kısmen*”, “*Katılmıyorum*” ve “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinden oluşan beş dereceli Likert

tipinde hazırlanmıştır. Ankette öğrencilerin; uzaktan eğitim programı, canlı dersler, ders içerikleri, ders dokümanlarına ulaşım ve dokümanların anlaşılabilirliği, akademik danışmanlık hizmeti ve öğrenci işleri ile ilgili destek hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik yedi soruya yer verilmiştir. Görüş belirleme formunda ise öğrencilerin uzaktan eğitim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla “*Uzaktan eğitim programı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Lütfen ayrıntılı açıklayınız*” ve “*Uzaktan eğitim programının daha iyi uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?*” olmak üzere iki açık uçlu soruya yer verilmiştir. Anketin ve görüş belirleme formunun kapsam geçerliği için üç bilim uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzeltmeler gerçekleştirilerek formlara son halleri verilmiş ve uygulanmıştır.

2. 4. Verilerin Analizi

Çalışmada, kullanılan veri toplama araçlarının özelliğine bağlı olarak nicel ve nitel veri analizi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Uygulanan anketten elde edilen veriler betimsel istatistikler olan yüzde (%) ve frekans (f) ile analiz edilmiştir. Görüş belirleme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak düzenlenmiştir. Kodlanan veriler benzerlik ve farklılıklarına göre incelenerek gruplandırılmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve tablolar şeklinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “*Uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu programlara ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin anket maddelerine öğrenciler tarafından verilen yanıtların yüzde ve frekansları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtların çoğunlukla “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en yüksek düzeyde “Kesinlikle Katılıyorum” ve “ Katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri ifadeler; “*Canlı dersleri izlemeyi faydalı buluyorum*”, “*Mersin Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim görmekten mutluluk duyuyorum*” ve “*Ders dokümanlarına kolay ulaşabiliyorum*” ifadeleridir. Öğrencilerin en yüksek düzeyde “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yönünde görüş bildirdikleri ifade ise “*Okula istediğim zaman ulaşabiliyorum*” ifadesidir. “*Okula istediğim zaman ulaşabiliyorum*”, “*Ders dokümanlarına kolay ulaşabiliyorum*”, “*Gerektiğinde idari birimlerden ve öğrenci işlerinden destek*

alabiliyorum” ve “Danışmanım gerektiğinde her konuda bana yardımcı olmaktadır” ifadeleri ise en yüksek düzeyde “ Kısmen” yönünde görüş bildirilen ifadelerdir.

Tablo-1: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri

İfade	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Danışmanım gerektiğinde her konuda bana yardımcı olmaktadır.	15	15,2	32	32,3	29	29,3	9	9,1	14	14,1
2 Okula istediğim zaman ulaşabiliyorum	7	7	21	21	28	28	18	18	26	26
3 Gerektiğinde idari birimlerden ve öğrenci işlerinden destek alabiliyorum	9	9,1	35	35,4	31	31,3	12	12,1	12	12,1
4 Ders dokümanlarına kolay ulaşabiliyorum	22	22	39	39	23	23	11	11	5	5
5 Ders dokümanlarını anlaşılır buluyorum	15	15	33	33	23	23	13	13	16	16
6 Canlı dersleri izlemeyi faydalı buluyorum	26	26	36	36	17	17	7	7	14	14
7 Mersin Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekten mutluluk duyuyorum	24	24	37	37	25	25	6	6	8	8

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu programların daha iyi uygulanabilmesi için önerileri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu alt probleme ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim programlarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğu görülmektedir. Olumlu görüşlerin; uzaktan eğitim programlarına yönelik tutum (5) ve öğrenme-öğretme sürecine (2) ilişkin olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşlerin ise daha çok teknik sorunlar (7), iletişim sorunları (6), öğrenme-öğretme süreci (6) ve canlı ders zamanlamasına yönelik (5) olduğu görülmektedir.

Tablo-2: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri

		f
Olumlu	Tutum	5
	Öğrenme-öğretme süreci	2
Olumsuz	Teknik sorunlar	7
	İletişim sorunları	6
	Öğrenme-öğretme süreci	6
	Canlı ders zamanlaması	5
	Değerlendirme	3
	Materyal ücreti	2
	Ders dokümanları	2

Tablo 3 incelendiğinde, uzaktan eğitim programlarının daha iyi uygulanmasına yönelik öğrenci önerilerinin; “*öğrenme-öğretme süreci*”, “*ders dokümanları*”, “*teknik altyapı*”, “*öğretim şekli*”, “*canlı dersler*” ve “*iletişim*” temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin önerilerinin özellikle olumsuz görüş bildirdikleri konulara yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo-3: Uzaktan Eğitim Programlarının Uygulanmasına Yönelik Öneriler

Kategori	Öneri
Öğrenme-Öğretme Süreci	Derslerin yorumlanarak ve örneklendirilerek anlatılması
	Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının dikkate alınması
	Öğrencilerin aktif katılım sağlayabilecekleri yöntem ve tekniklerin kullanılması
Ders Dokümanları	Ders dokümanlarının anlaşılır ve özet bilgi içermesi
	Sisteme yüklenen dokümanların standartlaştırılması (ppt,

	doc. pdf. vb.)
	Ders dokümanlarının öğrencilerin sınav içerikleri gözetilerek sisteme yüklenmesi
Teknik Altyapı	Teknolojik Koşulların iyileştirilmesi <ul style="list-style-type: none"> • Canlı ders yayın kalitesi (Görüntü ve ses) • Güncelleme (Android ve ios)
Öğretim Şekli	Uygulama ve yüz-yüze eğitim eklenmesi
Canlı Dersler	Derslerin belirlenen zamanda gerçekleştirilmesi
İletişim	Öğrenci işleri ile ilgili iletişim konusunda daha duyarlı davranması

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; öğrencilerin uzaktan eğitim programında öğrenim görmekten mutlu oldukları, canlı dersleri faydalı gördükleri ve ders dokümanlarını anlaşılır buldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre uzaktan eğitim programında öğrenim gören öğrencilerin; programlara yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri mevcuttur. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, olumsuz görüşlerin daha çok teknik sorunlar, iletişim sorunları, öğrenme-öğretme süreci ve canlı ders zamanlamasına yöneliktir. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın bu bulgusu ile paralel sonuçlar ortaya konulan araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Birişçi (2013), Kışla ve diğ. (2010) ve Wilson ve Whitelock (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da uzaktan eğitim sistemlerinde yaşanan teknik ve iletişimsel sorunların eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyebileceği ve bunun bir sonucu olarak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş geliştirebileceği belirtilmiştir.

Öğrencilerin, uzaktan eğitim programının daha iyi uygulanabilmesi için getirdikleri önerilerin olumsuz görüş bildirdikleri konular ile uyduğu görülmektedir. Bu öneriler; öğrenme-öğretme süreci, ders dokümanları, teknik altyapı, öğretim şekli, canlı dersler ve iletişim içeriklidir. Öğrencilerin özellikle öğrenme-öğretme süreci, ders dokümanları ve öğretim şekline yönelik önerilerinin birbiri ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde aktif katılım sağlayabilecekleri yöntemlerin kullanılmasını (dönüt alabilecekleri soru cevap vb.), hazır bulunuşluklarının dikkate alınmasını, derslerin işlenme sürecinde öğretim elemanı tarafından ders içeriğine ilişkin yorum ve örneklendirmelerde bulunulmasını istemektedir. Aynı zamanda programlara uygulama derslerinin ve yüz-yüze eğitimin

eklenmesi getirilen diğer öneriler arasındadır. Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin rolünün ve öneminin alan yazında pek çok çalışmada vurgulandığı görülmektedir. Örneğin Ali, Ramad ve Shahzad (2011) ve Moore (1993, akt. Birişçi, 2013) uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen etkileşiminin programın başarısı ve etkiliğindeki önemini vurgulamaktadır. Chen, Ou, Liu ve Liu (2001) ile Jin (2005) çalışmalarında uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen arasında yüz yüze etkileşim olmamasından kaynaklanan kaygıların; Knipe ve Lee (2002) ve Turgut (2011) ise derslerde jest ve mimiklerin anlaşılabilmesi ve göz teması kurulamamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumsuz etkilerini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Birişçi (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrenci-öğretmen arasındaki yüz yüze etkileşim eksikliğinin öğrencinin derse ilişkin motivasyonuna ve ilgisine olumsuz etki yaptığı belirlenmiştir. Berge (2002) ve Jin (2005), uzaktan eğitimde öğretmenden geri bildirim alınamamasının problem kaynaklarından biri olduğunu belirtmiştir. Arslantürk (2002) ile Carr ve Farley (2003) de uzaktan eğitimde öğrencilere çalışmaları ile ilgili dönüt ve açıklamalar sunulmasının öneminden bahsetmişlerdir. Öğrenciler tarafından getirilen diğer önemli bir öneri ise teknik alt yapıya yöneliktir. Bu başlık altında öğrenciler canlı derslerin görüntü ve ses açısından yayın kalitesini etkileyen teknolojik koşulların iyileştirilmesini ve güncellemelerin sürekli hale getirilmesini önermektedir. Güncellemelerin özellikle android ve ios gözetilerek yapılması önerisinin özellikle uzaktan eğitimin “*zamandan ve mekandan esneklik*” varsayımı ile bire-bir örtüştüğü görülmektedir. Alan yazın söz konusu öneriler bağlamında incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde ses, görüntü, bant genişliği, kamera kullanımı şekli vb. yaşanan teknik sorunların öğrencilerin ve öğretmenlerin derse aktif katılımında engel teşkil edebileceğinin ve eğitim standartları üzerinde etkili olabileceğinin belirtildiği görülmektedir (Birişçi, 2013; Çallı, 2002; Çandarlı ve Yüksel, 2012; Doggett, 2008; Gillies, 2008; Grant ve Cheon, 2007; Karal, Çebi ve Turgut, 2010; Salyers, Carter Barrett ve Williams, 2010; Tırnovalı, 2012; Turgut, 2011; Roberts, 2009).

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Uzaktan eğitim programlarının etkiliği, kalitesi ve başarısı için teknik alt yapının kalitesi son derece önemlidir. Bu bağlamda uzaktan eğitim veren kurumların güncel teknolojiyi sürekli takip ederek kendi bünyelerinde yenilenme ve güncelleme çalışmalarını gerçekleştirmeleri önerilebilir.

Uzaktan eğitim programında görev alan öğretim elemanlarına öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin hizmet-içi eğitimler verilebilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimden beklenti ve önerileri sürekli değerlendirilerek bu beklenti ve öneriler eğitim ortamlarının nitelik açısından geliştirilmesi yönünde kullanılabilir.

Uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda yalnızca betimsel değil, deneysel çalışmalar da yürütülebilir. Uzaktan eğitim ortamlarının etkililiği ve öğrencilerin tutum ve görüşleri daha geniş çalışma gruplarında ve çeşitli değişkenlere göre ele alınabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde iletişimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda iletişim ağının güçlendirilmesine yönelik önlemler alınabilir. Aynı zamanda öğrenci destek personeline bu konuda eğitimler verilerek duyarlılıkları ve farkındalıkları artırılabilir.

Benzer çalışmalar öğretim elemanları ve kurum çalışanları ile gerçekleştirilerek karşılaşılan problemler belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ali, A., Ramay, M., & Shahzad, M. (2011). Key factors for determining student satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University (AUOU) Islamabad, Pakistan, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(2), 114-127.
- Altan, T., & Seferoğlu, S. S. (2009). Uzaktan eğitimde değerlendirme süreci: öğrenci görüşlerinin sistemin gelişimine katkıları. 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Aslantürk, O. (2002). Bir web tabanlı uzaktan eğitim sisteminin tasarlanması ve gerçekleştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Berge, Z. (2002). Active, interactive, and reflective e-learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 181-190.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri . *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 1(2), 24-40.
- Carr, K. C., & Farley, C. L. (2003). Redesigning courses for the world wide web. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 48(6), 407-417.

-
- Chen, G. D., Ou, K. L., Liu, C. C., & Liu, B. J. (2001). Intervention and strategy analysis for web group-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 58-71.
- Çandarlı, D., & Yüksel, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 357- 361.
- Doggett, M., A. (2008). The video conferencing classroom: What do students think?. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(4), 29-41.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gillies, D. (2008). Student perspectives on videoconferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118.
- Grant, M. M., & Cheon, J. (2007). The value of using synchronous conferencing for instruction and students. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(3), 211-226.
- Jin, S. H. (2005). Analyzing student-student and student-instructor interaction through multiple communication tools in web-based learning. *International Journal of Instructional Media*, 32(1), 59-67 .
- Karal, H., Çebi, A., & Turgut, Y. E. (2010). Live authority in the classroom in video conference-based synchronous distance education: the teaching assistant. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(3), 50-62.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York: Routledge.
- Kışla, T. (2005). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Knipe, D., & Lee, M. (2002). The quality of teaching and learning via videoconferencing, *British Journal of Educational Technology*, 33(3), 301-311.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance education : a system view of online learning*. Wadsworth: Cengage Learning

- Roberts, R. (2009). Video conferencing in distance learning: A new zealand schools' perspective. *Journal of Distance Learning*, 13(1), 91-107.
- Salyers, V., Carter, L., Barrett, P., & Williams, L. (2010). Evaluating student and faculty satisfaction with a pedagogical framework. *The Journal of Distance Education*, 24(3), 53-69.
- Şahin, İ. (2007). Prediction student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113-119.
- Tırnovalı, A. (2012). Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitim programlarının temel boyutlarına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ve öneriler. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Turgut, Y. E. (2011). Video konferans yoluyla verilen derslerde verimliliğe etki eden faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Wilson, T., & Whitelock, D. (1998). Monitoring the on-line behavior of distance learning students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 14, 91-99.
- Yurdakul, B. (2005). Uzaktan Eğitim. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 253-270). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

2018 OKURYAZARLIK SEFERBERLİĞİNE KATILAN KURSIYERLERİN KATILMA NEDENLERİ, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Serkan ÜNSAL¹ & Ayşe Merve YILDIZ²

ÖZ

Türkiye’de yetişkin okuryazarlığı ve eğitimi sorununun çözüme kavuşturulması için cumhuriyetin ilanında günümüze kadar pek çok çalışma yapılmış olup (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 ve 2007) bu çalışmalar hala devam etmektedir. Bu çalışmaların en sonuncusu ile 2018 yılında başlatılan okuma yazma seferberliğidir. Bu araştırmada 2018 okuryazarlık seferberliğine katılan kursiyerlerin kursa katılma nedenlerini, günlük yaşamda okuma yazma bilmemekten dolayı karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş’ta 2018 okuryazarlık seferberliği kapsamında okuma yazma kursuna katılan 15 kursiyer oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir: Kursiyerlerin örgün eğitime devam etmesini engelleyen unsurlar kişisel, çevresel ve ailesel engeller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar gündelik yaşantılarında okuma yazma bilmemelerinin resmi işlemlere, sosyal hayatlarına, sağlık alanına, teknolojik alana olumsuz bir şekilde yansındıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan katılımcılar kursa katılmalarını motive eden unsurları ise eş-dost, medya ve yürütülen kampanya faaliyetleri olduğunu belirtmişlerdir.

1. GİRİŞ

Çağın gerektirdiği ihtiyaçlara uyum sağlamış, her türlü bilgiyi elde etmek için gerekli özelliklerle donatılmış, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek eğitimle mümkündür. Bireylerin günümüz yaşam koşullarına uygun gerekli bilgi ve becerilere

¹ Dr. Öğretim üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, serkan-unsal09@hotmail.com

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı

*Bu çalışma aynı başlıkta Serkan Ünsal’ın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

sahip olarak yetişmesini okul adı verilen eğitim kurumları yürütürken örgün eğitim kurumları dışında kalan bireylerin bilgi ve becerilerini günümüz yaşam koşullarına uygun olarak yetiştirme ise “yetişkin eğitimi” ile sağlanmaktadır. Bu becerilere sahip yetişkin bireyi yetiştirmek için ise ilk olarak bireye okuma yazma becerisinin kazandırılması gerekmektedir (Okçabol: 2006: 142).

Dünyanın ortak problemi olan okuma yazma sorununu ortadan kaldırmak amacıyla gerek Türkiye’de gerekse de dünyada birçok kurum, kuruluş, vakıf ve sivil toplum örgütü tarafından okuma yazma kampanyaları, seferberlikleri düzenlenmiştir. Bu kurum ve kuruluşların başında 1946 yılından beri yetişkin okuryazarlığı ve eğitimi için çalışmalar yapan Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gelmektedir. Okuma yazma sorununu kendine ilke edinmiş olan UNESCO günümüzde de en aktif rol oynayan kuruluştur (UNESCO, 2006 akt. Bulut, 2015).

Okuryazarlık sorunu sadece ülkemizin değil dünyanın önemli sorunlardan biridir. Yapılan bunca çalışmalara, seferberliklere ve kampanyalara rağmen UNESCO’nun açıkladığı verilere göre dünya üzerinde 750 milyon insan hala okuma yazma bilmemekte ve maalesef bunların üçte ikisini de kadınlar oluşturmaktadır (YENİCAG, 10.03.2018, www.yenicaggazetesi.com.tr). Türkiye 2017, TÜİK verilerine göre ise 80 milyon 810 bin olan Türkiye nüfusunun 60 milyonunu 14 yaş ve üzeri bireyler oluşturmaktadır. 14 yaş ve üzeri olup da örgün eğitimin dışına çıkmış bu nedenle de okuma ya bilmeyen 2 milyon 462 bin 613 kişi (%4,03) olduğu saptanmıştır (HBÖGM, 2018/4). Türkiye’de yetişkin okuryazarlığı ve eğitimi sorununun çözüme kavuşturulması için cumhuriyetin ilanında günümüze kadar pek çok çalışma yapılmış olup (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 ve 2007) bu çalışmalar hala devam etmektedir (Bilir, 2009; Yıldız, 2011).

Türkiye’de yetişkin okuryazarlık sorununu çözüme kavuşturmak için yapılan seferberlikleri, kampanyaları çeşitli açılardan değerlendiren çok az çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Göçer (2004) okuma yazma kurslarının etkililiğinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında halk eğitim merkezleri bünyesinde sürdürülen I. kademe okuma yazma kurslarına katılan kursiyerlerin görüşlerine dayalı olarak kurslardaki sorunları saptamaya çalışmıştır. Şahoğlu (2010) ise halk eğitim merkezlerinde düzenlenen kurslara devam eden yetişkinlerin katılım amaçları ve kurslara ilişkin görüşleri’ başlıklı çalışmasında yetişkinlerin kurslara katılım amaçlarını, bu amaçlara ulaşma düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Yıldız (2011) ise birinci kademe okuma-yazma programlarına katılan yetişkinlerin kurs sonunda okuma-yazma beceri düzeyinin belirlenmesi ve belirlenen beceri düzeyinin yetişkinlerin sosyo-

demografik özellikleriyle ilişkisini araştırmıştır. Diğer bir çalışma ise Bulut'un 2015 yılında yaptığı ana-kız okuldayız okuma-yazma kampanyası'nın amaç, yapı, süreç ve sonuçları açısından çözümlemeye çalışmıştır.

Geçmişten itibaren okuma yazma sorununu çözmeye adına birçok seferberliğin ve kampanyanın yapılmış ancak okumazlık ve yazmazlık sorununu hala çözülememiştir. Bu sorunu çözmek için ise yapılan en son seferberlik ise 2018 yılında okuma yazma Sayın Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip Erdoğan ve eşi Emine Erdoğan tarafından başlatılan "Okuryazarlık Seferberliğidir" (MEB, 06.02.2018, www.meb.gov.tr). Bu seferberlik ile de okuma yazma bilmeyen insan kalmaması hedeflenmektedir. Bu kampanyanın diğerlerinden farkı talebin okuma yazma bilmeyen bireyler tarafından görsel ve yazılı medya aracılığıyla gündeme taşınması olmuştur. Bu sorunu çözmeye adına Sayın Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip Erdoğan ve eşleri Hanımefendi Sayın Emine Erdoğan bu çağrılara kayıtsız kalmamış ve 1 Şubat 2018 tarihinde video konferans aracılığı ile ATV'de yayınlanan Müge Anlı ile Tatlı Sert adlı programa katılarak okuryazarlık seferberliğini başlatmıştır. Hanımefendi Sayın Emine Erdoğan himayesinde gerçekleştirilen okuryazarlık seferberliğinin başlamasının üzerinden 2-2,5 ay gibi çok kısa bir süre geçmesine rağmen oldukça yüksek bir katılım gerçekleşmiştir. Bu kısa sürede bu kadar yoğun bir katılımın gerçekleşmesi beraberinde cevaplandırılması gereken sorular gündeme getirmiştir. Bu soruların başında daha öncede bu tarz seferberlikler, kampanyalar yapılmasına rağmen insanlar neden daha önceki seferberliklere, kampanyalara katılmadılar? Ya da bu seferberliğe katılmalarının nedenleri nelerdir? Bu sorular ışığında araştırmanın amacı; 2018 okuma yazma seferberliğine katılan kursiyerlerin kursa katılma nedenleri, kurs da karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek olmuştur. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmaktadır.

1. Okuma yazma kurslarına katılan kursiyerlerin örgün eğitime devam etmelerini engelleyen unsurlar nelerdir?
2. Okuma yazma kursuna katılan kursiyerlerin gündelik yaşantısında okuma yazma bilmemekten kaynaklı karşılaştığı sorunlar nelerdir?
3. Okuma yazma kursuna katılan kursiyerlerin kursa katılmaları konusunda onları motive eden unsurlar nelerdir?
4. Okuma yazma kursuna katılan kursiyerlerin kursların verimliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, katılımcılar, verilerin toplaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2. 1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemine uygun olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni kullanılarak yapılan çalışmalarda amaç bireyin ya da grubun bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2004). Bunları ortaya çıkarırken ilk olarak olgu ya da deneyim tanımlanır. Daha sonraları tanımda değişmeyen temalar belirlenir ve temalara ilişkin özel yansımalar oluşturulur. En son ise yansımaların temalarla betimlenmesi yapılır (Ersoy, 2016). Bu araştırmada 2018 okuryazarlık seferberliğine katılan kursiyerlerin kursa katılma nedenlerini, günlük yaşamda okuma yazma bilmemekten dolayı karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini incelemeye çalıştığı için olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada araştırılacak olgubilimi okuryazarlık seferberliği olarak belirlenmiştir.

2. 2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Kahramanmaraş ilinde 2018 Okuryazarlık Seferberliği kapsamında okuma yazma kurslarına katılan 15 kursiyerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan kursiyerlerin özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Kursiyerlerin Özellikleri

Ko d	Cinsiye t	Ya ş	Çalışma Durumu	Yerleşim Yeri	Medeni Durumu	Okuryazarlı k Durumu
K1	Kadın	31- 45	Çalışmaya n	Köy	Evli	Hiç Okuma Yazma Bilmez
K2	Erkek	51- 55	Güvencesi z İşlerde Çalışan	Şehir Merkez i	Evli	Hiç Okuma Yazma Bilmez
K3	Kadın	31- 45	Çalışmaya n	Köy	Bekâr	Hiç Okuma Yazma Bilmez
K4	Kadın	31- 45	Güvencesi z İşlerde Çalışan	Şehir Merkez i	Evli	Okuma Yazma Bilir Belgesi Yok

K5	Kadın	45-50	Aile İşinde Çalışan	Şehir Merkezi	Evli	Hiç Okuma Yazma Bilmez
K6	Kadın	51-55	Güvencesiz İşlerde Çalışan	Şehir	Boşanmış	Hiç Okuma Yazma Bilmez
K7	Kadın	45-50	Çalışmaya n	Şehir	Evli	Okuma Yazma Bilir Belge Yok
K8	Kadın	60+	Çalışmaya n	Şehir	Eşi Vefat Etmiş	Hiç Okuma Yazma Bilmez
K9	Kadın	45-50	Güvencesiz İşlerde Çalışan	Şehir Merkezi	Evli	Okuma Yazma Bilir Belgesi Yok
K10	Kadın	56-60	Çalışmaya n	Şehir Merkezi	Evli	Okuma Yazma Bilmez Belgesi Var
K11	Kadın	60+	Çalışmaya n	Şehir Merkezi	Eşi Vefat Etmiş	Hiç Okuma Yazma Bilmez
K12	Kadın	51-55	Çalışmaya n	Şehir Merkezi	Eşi Vefat Etmiş	Okuma Yazma Bilir Belge Yok
K13	Kadın	31-45	Aile İşinde Çalışan	Köy	Evli	Okuma Yazma Bilir Belge Yok
K14	Kadın	31-45	Engelli	Köy	Bekâr	Okuma Yazma Bilmez Belgesi Var
K15	Kadın	45-50	Emekli	Köy	Eşi Vefat Etmiş	Hiç Okuma Yazma Bilmez

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 15 kursiyerin cinsiyet değişkeni olarak 14 kadın ve 1 erkekten oluştuğu görülmektedir. Beş

kursiyerin 31-45, dört kursiyerin 45-50, üç kursiyerin 51-55, bir kursiyerin 56-60 ve iki kursiyerin de 60+ yaş aralığında oldukları görülmektedir. Çalışma durumu değişkeni olarak 7 kursiyerin çalışmayan, 4 kursiyerin güvencesiz işlerde çalışan, 2 kursiyerin aile işlerinde çalışan, bir kursiyerin engelli, bir kursiyerin de emekli oldukları görülmektedir. Yerleşim yeri değişkeni olarak 5 kursiyerin köy, 10 kursiyerin şehir merkezinde; medeni durum olarak ise 8 kursiyerin evli, 2 kursiyerin bekâr, 1 kursiyerin boşanmış, 4 kursiyerin de eşi vefat etmiş olduğu görülmektedir. Okuryazarlık durumu olarak ise 8 kursiyerin hiç okuma yazma bilmez, 5 kursiyerin okuma yazma bilir belge yok, 2 kursiyerin de okuma yazma bilmez belge var şeklinde olduğu görülmektedir.

2. 3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013). Görüşme formu hazırlanırken Türkiye’de yapılan okuma yazma kampanyaları, seferberlikleri ile ilgili alanyazında bulunan kaynaklar incelenmiştir. İncelenme neticesinde hazırlanan taslak sorular danışman eşliğinde değişiklikler yapılmış ve 3 kişi ile pilot uygulama yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kursiyerlerin kişisel özelliklerini belirlemek için altı sorudan, ikinci bölüm ise kursiyerlerin kursa ilişkin görüşlerini belirlemek için aşağıda yer alan dört açık uçlu sorudan oluşmuştur.

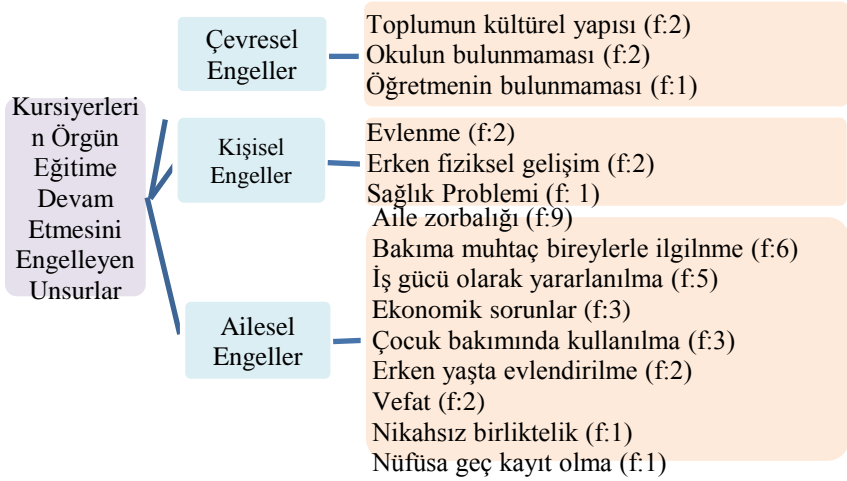
Hazırlanan görüşme formu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde 2018 Okuryazarlık Seferberliği kapsamında okuma yazma kursuna katılan 15 kursiyerle kurs yapılan okullardaki yöneticilerden izin alınarak yapılmıştır. Araştırma gönüllü kursiyerlerin katılımlarıyla gerçekleşmiştir ve görüşmede elde edilen veriler araştırmacı tarafından not alınmıştır. Bu notlardan elde edilen veriler içerik analizi işlemine tabi tutulmuştur. İçerik analizi neticesinde elde edilen veriler tema ve kodlar şeklinde tablolştırılmıştır.

3. Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilecektir.

2018 Okuma Yazma Seferberliğine Katılan Kursiyerlerin Örgün Eğitime Devam Etmesini Engelleyen Unsurlara Ait Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı birinci alt problem, 2018 okuma yazma seferberliğine katılan kursiyerlerin örgün eğitime devam etmesini engelleyen unsurları belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: 2018 okuma yazma kursuna katılan kursiyerlerin örgün eğitime devam etmesini engelleyen unsurlar

Şekil 1 incelendiğinde 2018 okuma yazma seferberliğine katılan kursiyerlerin örgün eğitime devam etmesini engelleyen unsurlar; çevresel engeller, kişisel engeller ve ailesel engeller temaları altında toplanmıştır. Çevresel engeller teması altında ikişer kursiyerler *toplumun kültürel yapısını* (K8, K15) ve *okulun bulunmamasını* (K1, K15) engel unsuru olarak görmektedir. *Öğretmenin bulunmamasını* ise K4 engel unsuru olarak görmektedir. Toplumun kültürel yapısını K8, “*Göndermediler ah kızımm, göndermediler! Evvelki zamanda kız kısmının okula gitmesi ayıpmış öyle derlerdi. Konu komşu ne der, senden başka giden kız var mı hani dediler göndermediler. Kız ile oğlanlar aynı yerde duracak hem de erkek öğretmenin yanında, olacak iş değil dediler. Sonra el âlem ne dermiş, adım çıkar, evde kalırım diye korktular, göndermediler işte...*” şeklinde ifade ederken K15 “*Biz 7 oğlan 1 kızdık. Bir kıza evde yer yok mu da okula gönderdin, utanmıyor musun? Tuu! Senin kalıbına, ayıp ayıp demiş amcalarım kahvede. Babamda ona sinirlendi göndermedi...*” şeklinde ifade etmiştir. Okulun bulunmamasını K1 “*Hem okulda bize çok uzaktı. Karda yürüyüp gelemezdik, korkardık hele de karanlık oldu mu.*

Şimdiki gibi servis falan da hak getire. Başımıza bir iş gelir diye göndermediler işte” şeklinde ifade ederken K15 “Bizim köyde okul yoktu. Köy Ferhuş’taydı bilirsen. Şimdiki gibi servis falan da yok tabi. Köy posta arabası vardı. Her gün sabah ezanı kalkar köy köy dolaşır sütleri, yoğurtları, peynirleri toplar, şehre götürür satardı. Sabah gider akşama gelirdi yani. Babamda, abilerim de kız kısmı nasıl gidip gelecek, nerede bekleyecek diye güvenip göndermemiş güya. Ama kendileri gitti, teyze, amca çocukları gitti, ben gidemedim.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenin bulunmamasını K4 şu şekilde ifade etmiştir: “Zaten Bertiz’in dağ köyü bizim ora. Öğretmeni de oldubitti pek olmaz. Öğretmen gitti mi aylarca öğretmensizdir okul. Amann, gelse ne faydaki yeni gelen öğretmen de hep fişlerden başlar. Öğretmen olmayınca ne yapalım okulu. Yani anlayacağın okula gidip gelmeden mezun olduk hepimiz.”

Kişisel engeller temasında K10, K12 kursiyerleri erken fiziksel gelişimi, K13 kursiyeri evlenmeyi ve K14 kursiyeri sağlık problemini engel unsuru olarak belirtmektedir. Erken fiziksel gelişimi K10 “Büyüdük ama ne zor şartlarda gel bana sor yavrurum. Bi de bunlar yetmiyormuş gibi erkenden serpildim, güzelleştim. Ne gelir ki elden kemiklerim iriyse.” şeklinde dile getirirken K12 “Yapı olarak da iriydim. Erkenden de serpildim, göze çabuk geldim. Bir gün okuldan geldim ki istemeye gelmişler. Babamda evlenecek yaşa geldi, eşşek kadar kız oldu, daha ne okulu dedi, göndermedi. Sanki iri olmayı ben istedim.” şeklinde dile getirmiştir. Evlenmeyi engel unsuru olarak K13 “Kocamla tarlada çalışırken tanıştık, anlaştık kaçarak evlendik. Kaçtığımda 5. sınıfa geçeceğim yazdı. Maraş’a geldik. Okul falan kaldı zaten, aklıma bile gelmedi cahillikten.” cümleleriyle belirtmiştir. Sağlık problemini K14 kursiyeri “Ben öncesinde okula giderdim. 2. sınıfa kadar da iyi olduğum günler gittim zaten. Doğumdan beri ayağımda sulu yara vardı. Babam her yere götürdü. Götürmediği hacı, hoca neredeyse kalmadı. Doktora götürdüğünde ise bilekten kesti sağ ayağımı. Yürüyemedim tabi. Çok ağladım okula gidecem, diye. Babam dayanamadı okula eletti. Ayağımda çok iltihap akardı, kokardı. Öğretmen gelmesin demiş, iyileşene kadar. Sonrasında da yaş geçti. Daha da ağladım. Öğretmen ağlamasın diploma vereceğim demiş, babama. O yüzden okuma yazma bilmem ama diplomam var.” şeklinde ifade etmiştir.

Ailesel engeller teması altında dokuz kursiyer aile zorbalığını (K1, K2, K5, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K15), altı kursiyer iş gücü olarak yararlanılmayı (K2, K4, K8, K12, K13, K15), ikişer kursiyer ekonomik sorunları (K2, K3), çocuk bakmayı (K4, K12) ve bakıma muhtaç bireylerle ilgilenmeyi (K3, K11) engel olarak belirtirken birer kursiyer de nikâhsız birlikteliği (K7) ve nüfusa büyük yazdırılmayı (K5) engel olarak

belirtmektedir. Aile zorbalığını K1 “*Babam kız kısmı okumaz, okuyup ele mektup mu yazıcınız, dedi göndermedi. En büyük bendim, kardeşlerime baktım evde. Babam her zaman erkekleri sayar 4 çocuğum var derdi soranlara. Bizi adam yerine koymazdı ki okula göndersin.*” cümlesiyle ifade etmiştir.

Ekonomik sorunları K2 “*Yiyecek ekmeğimiz yoktu ki okula gidelim. Gün bulur gün yerdik. Babam çalışırsa karnımız doyardı yoksa yok. Eğitim parasız değildi şimdiki gibi kitap parası şurda dursun, ayağımıza giyecek ayakkabımız bile yoktu.*” sözleri ile ifade ederken K3 “*Önceden bir şeyimiz yoktu. 1 tarla 1 inek. Maddi imkânlardan dolayı gidemedik. Ailede çok kalabalıktı, 10 kardeş. Bu nedenle de babam kızları göndermedi.*” sözleri ile ifade etmiştir. Çocuk bakımında kullanılmayı K4 “*Kızken köyde otururduk. 6 oğlan, 1 kız kardeşim var. En büyükleri benim. Okula giderdim ancak annem doğum yapınca mecburen ya ev işlerine bakacaktım ya da çocuklara bakacaktım. Hepimiz peş peşeydik aramızda 1 yaş bile yok ama en büyük ben olunca abla oluyorsun işte.*” şeklinde sözleriyle belirtirken K12 “*Horanta evde ne iş ararsan vardı. Herkes çalışırdı. Babam, abilerim, yengelerim tarlaya giderdi. Annem davarları güder, sağar, pendir, süt yapardı. Halamla benim de işim evi çekip çevirmek, çocuklara bakmaktı.*” şeklinde belirtmiştir. Bakıma muhtaç bireylerle ilgilenmeyi K3 “*Annem hastaydı. Bundan gidemedik. Allah kimsenin başına vermeye, kişş kişş kanserdi. Yataktan kalkamazdı. Altından alırdık. Kimimiz kimsemizde yoktu. Böyle olunca da okula gidemedim evde anneme baktım, altını üstünü değiştirdim.*” cümlesiyle ifade ederken K11 “*Üvey anne vardı. 2,5 yaşında yetim kalmışız. 2 kardeşim daha var. Onlar erkek. Onları okuttu. İşkencesi banaydı. Evde kendine hizmet ettik. Bronşitti, hastaydı, hiç iş yapamazdı. Ben yapardım. Evin tüm işleri benden dönerdi.*” cümlesiyle ifade etmiştir. Nikâhsız birlikteliği K7 “*Annemle babamın resmi nikâhları yok. Önceden köyde dini nikâh varmış. Kimlik olmadığı için beni okula almadılar. 9-10 yaşına kadar kimliğim olmadı. O zamanda büyük kız oldun diye annemle babam göndermedi. Diğer kardeşlerimi gönderdiler ama.*” şeklinde belirtmiştir.

2018 Okuma Yazma Seferberliğine Katılan Kursiyerlerin Gündelik Yaşantısında Okuma Yazma Bilmemekten Kaynaklı Karşılaştığı Sorunlara Ait Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı ikinci alt problem kursiyerlerin gündelik yaşantısında okuma yazma bilmemekten kaynaklı karşılaştığı sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla kursiyerlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 2’te verilmiştir.



Şekil 2: 2018 okuma yazma seferberliğine katılan kursiyerlerin gündelik yaşantısında okuma yazma bilmemekten kaynaklı karşılaşılan sorunlar

Şekil 2 incelendiğinde kursiyerlerin gündelik yaşantısında okuma yazma bilmemekten kaynaklı karşılaşılan sorunlar resmi işlemlerde karşılaşılan sorunlar, sosyal hayatta karşılaşılan sorunlar, sağlık alanında karşılaşılan sorunlar ve teknolojik alanda karşılaşılan sorunlar olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Resmi işlemlerde karşılaşılan sorunlar temasında üçer kursiyer evrakların takip zorluğunu (K6, K9, K15) ve bankacılık işlemlerini (K5, K9, K15) iki kursiyer (K11, K15) gişe işlemlerini yürütme zorluğu ifade etmişlerdir. Gişe işlemleri ile ilgili karşılaştığı sorunu K11 “*Mesela faturalar geliyor. Doğalgaz, elektrik, su, bunları tek başıma gidip yatıramam. Hepsi de başka gün. Gitsem, yol bilmem, bulamam, işleri yapamam; gitmesem hemen kesiyorlar. Bir komşum var samimiyiz, ona veririm onun da kocası kendilerinkini yatırırken benimkini de yatırır.*” şeklinde ifade ederken, K15 “*Elektrik su faturası gelmiş yatırmamışız. Kesilmiş iki gün sonradan anladım. Sonradan nereye yatırılacak, neler olacak yapamadım ki.*” şeklinde ifade etmiştir. K6 evrakların takip zorluğunu “*Kör gibisin resmen eşim! Kocam beni boşıymış haberim bile yok ki. Bir kâğıt imzalatıverdiydi zamanında meğerse mahkeme işiymiş. Okuyabilseydim yazıyı imza atar mıydım?*”

şeklindeki cümlesiyle açıklamıştır. Evrakların takip zorluğu ile ilgili diğer alıntılar ise şöyledir: *Bir imza işin oluyor, adını yazıp da imzalayamıyorum. Adliye de ilk kocamdan boşandım ya. Cahil cahil. Okumak hak getire. Rastgele parmak bas (K9). Olmaz mı zorluk ? Hayatta aklıma gelmeyen şeyler başıma geldi. İlk eşimden kayınlarım miras almayayım diye çok uğraştı benle. Nikâh olmadığından bişey alamadım. Ortada kaldım. İşte cahillik olmasa hükümet nikahı istemez miydim?... Eşim öldü maaş için işlemler yaptıramadım. Nereye gidecen ne yaptıracan bilmem etmem ben. Binalarını bile bulamam. Muhtar sağ olsun yardımcı oldu da maaş aldım. Yoksa ben hayatta evrak bilmem. Evdeki anneler için yaşlı maaşı, özürlü çocuk için maaş derken derken aldığına alacağına pişman ediyorlar adamı. Git gel git gel iflahım kurudu. Allah kimseyi cahil eylemesin (K15).* Bankacılık işlemleri ile karşılaşılan sorunları K5 “*Çalışırım ama bankaya gidemem, para yatırıp çekemem.*” şeklindeki cümlesiyle açıklamıştır. K9 “*Çalıştım güç bela herkes bir şey diyor. Ne yapacağını kime inanacağını şaşırıyorsun. Yardım isteyince de tuhaf tuhaf tepkilerle karşılaşıyorsun. Mesela bir gün bankaya para yatıracam, yapamadım. Banka memurundan yardım istedim. Banka memuru, sen mi bilmiyorsun, dedi tepeden bakarak, galeye bile almadı. İçime oturdu.*” cümleleriyle açıklarken K15 “*Para çekecem bankaya gittik. Kart mıdır nedir o yok. İçeri gir bir dünya insan. Akşama kadar bekledik de öyle aldık. Adının olduğu yere imza at diyorlar. Bilsen ah bilsen, neresi olduğunu her yer yazı, neresine atayım.*” şeklindeki cümlesiyle açıklamıştır.

Sosyal hayatta karşılaşılan sorunlar teması altında yer alan ve en sık karşılaşılan sorun alışveriş (K1, K5, K8, K10, K11, K12, K13) şeklindedir. Bunu ulaşım (K1, K2, K8, K10, K11) ve sosyal ilişkilerde sorun oluşturma (K3, K4, K5, K7, K9) şeklinde beşer kursiyerin ifade ettiği sorunlar takip etmektedir.

Sağlık alanında karşılaşılan sorunlar temasında on bir kursiyerler tarafından dile getirilen sorun hastaneye/doktora gidememe (K1, K2, K3, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K15) olarak belirtilirken ilaç kullanma iki kursiyer tarafından (K1, K5) belirtilmektedir. Hastaneye/doktora gidememeyi K1 “*Doktora tek başıma gidemiyorum birisi götürürse ancak. Genelde kocam götürür işi olmazsa. Sağlık ocağına komşu ya da görümcelerimle giderim, şehre kocamla.*” şeklinde açıklarken diğer kursiyer görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir.

K2: “*Hastaneye tek başıma gidemezdim. Ya oğullarım götürecek ya da komşularım ancak. Randevu bile alamadığımızdan boş yere kaç defa gittik gittik geldik. Sağlık ocağına, aile hekimine giderim ama şurası.*”

K3: “Evde tekim, annem babam sizlere ömür. Hastalansam şu köydeki sağlık ocağına giderim ama şehre git desen gidemem. Hastaneler dünyanın bir ucunda gitsen gidilmez gelsen gelinmez. O kadar büyük ki kaybolurum ben. Bu ülkede Suriyeliler bile benden daha iyi.”

K8: “Her şey A’dan Z’ye. Mesela tek başıma doktora gidemem. Kızım damamdım gelse götürse ancak yoksa evde ölsem kimsenin haberi olmaz. Aha elim hasta, damar sıkışması var. Amma velakin gidip de fiş alamam, televizyonda sıramı takip edemem. Yapamam. Hem de hiç.”

K11: “Hastaneden derdimi anlatamıyorum. Kimsem yok. Hastane dolambaç gibi zaten bulamam da. Tek gidemem. Yanımda okuma bilen biri olmalı. Suriyelilerden bize sıra mı geliyor ki. Onlar bile öğrenmiş her yere girip çıkıyorlar. Amannn, anlayacağın Suriyelilerden daha beterim.”

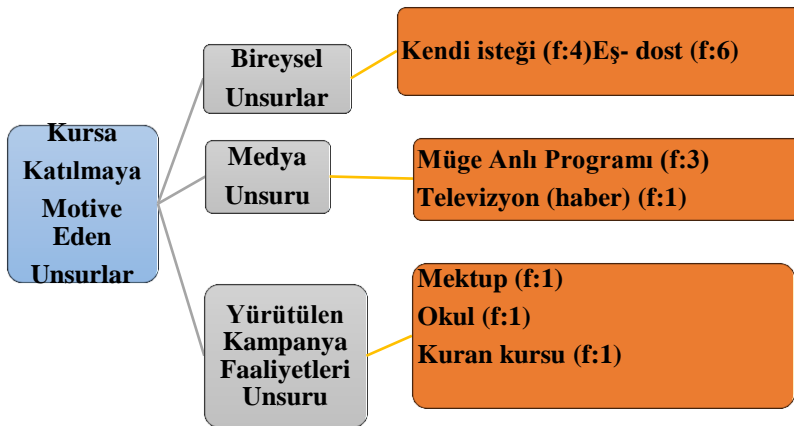
K15: “İkinci eşim sigortalıydı. Felç olunca hastane işi bilmem gidemem, gelemem. Ne yapacam ben kayıt yaptıramam, fiş alamam hele randevu al diyorlar hiç yapamam. Hep kayınlarımla gittiydim, yalvara yalvara... Annem hastalanınca hemen sağlık ocağına götürürüm. Köyde ya, doktoru da belledim. Ama özürlü çocuk için mecbur Maraş’a gideceksin. Maraş’a her seferinde gidip gelirim ama yine de tek gitmeye cesaret edemem. Muhtarla giderim, komşularla giderim, saolsunlar eletirler.”

K1 “Şu an hamileyim tek başıma ilaç alıp içemiyorum bile. Zararlı mı yararlı mı bilemiyorum, üstünü okuyamıyorum ki, ilacın dışından tanyorum. Bu ağrı kesici, bu antibiyotik, bu aspirin diye. Farklı ilaç olsa değiştirebilir bilemem.” sözleriyle ilaç kullanımında yaşadığı sorunu dile getirirken K5 “Bazıları aynı saatte bazıları ise farklı saatte. Üzerindeki çizgilere bakarak içiyorum sabah mı, öğle mi, akşam mı. Güvenemiyorum ki. İlaçları da çoğu kez oğlum der öyle yutarım. Geçenlerde fisfis vermiş doktor. Ben de boğazıma sandım, sıktım. Az kalsın ölüyordum. Ele imiş meğer.” şekilde dile getirmiştir. Teknolojik alanda karşılaşılan sorunlar temasında şekilde görüldüğü üzere kursiyerlerin çoğu (f:9’u) telefonu (K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12), (f:6’sı) televizyonu (K1, K2, K5, K6, K9, K10), (f:2’si) interneti (K7, K9) ve (f:1’i) ise sağlık teknolojilerinden haberdar olmamayı (K14) sorun olarak belirtmiştir. Bu sorunu K14 kursiyeri “Hiçbir iş yapamam ki ben, eve bağlıyım. Yemek yapar, ev işi yaparım ancak. Kardeşim üniversiteyi kazandı, o dedi bana da. Abla senin gibi ayağı olamayan biri var bizim sınıfta kazanmış, okuyor dedi. Ayağına yapma ayak taktırmış onla yürüyo dedi. O kadar şaşırdım ki. Bak en basiti ben senelerce ayağım yok diye dışarı çıkmadım. Önceden bilseydik genç yaşta çaresine

bakardık. Cahillikten işte hep bunlar. Allah kimseyi cahil etmesin.” Gittik yaptırıldı ama zor alışmak. Keşke öncesinde yaptırsaydı, keşke.” şeklinde ifade etmiştir. Telefon kullanamama sorunu K3 tarafından “*En basiti telefonda kimseyi arayamam. Ancak beni ararlarsa cevap veririm. Herkes evlendi çoluğa çocuğa karıştı bana kısmet olmadı. İsteyen oldu ama kısmet işte. Mesela numarayı ver dedi, veremedim.”* şeklinde ifade edilirken aynı sorun K5 tarafından “*Onu bırak telefonda bile kimseyi arayamam. Ararlarsa açarım ama. Geçenlerde oğlanlar yok eşim hastalandı. Ne hastaneye götürebildim ne ambulansı ne de oğlanı arayabildim.”* bu şekilde ifade edilmiştir. İnternet kullanamamaktan kaynaklı sorunları K7 “*Amannn amaaan, hangi birini anlatayım ki. En basiti komşuya yelek modeli için gittim, internette aç bak dedi. Bilsem sana sorar mıyım?”* şeklinde açıklarken K9 “*İnternet kullanamam. Yemek indiremem, bakamam. Hayat benim için çok zor. Görünüşte modern, görgülü görünürüm ama gel gör ki boş.”* şeklinde açıklamıştır.

2018 Okuma Yazma Seferberliğine Katılan Kursiyerlerin Kursu Katılmalarını Motive Eden Unsurlara Ait Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı üçüncü alt problem ise okuma yazma seferberliğine katılan kursiyerlerin kursu katılmalarına neden olan faktörleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda kursiyerlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 4: 2018 okuma yazma seferberliğine katılan kursiyerlerin kursa katılmalarına motive eden faktörler

Şekil 4'te görüldüğü üzere kursiyerlerin kursa katılmalarına motive eden faktörler *bireysel faktörler*, *medya faktörü* ve *yürütülen kampanya faaliyetleri faktörü* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bireysel faktörler temasında dört kursiyer (K1, K2, K3, K12) kampanyaya katılmaya neden olan faktörü *kendi isteği* olarak belirtmektedir. K1 kursiyeri “*Çocuklarıma yetişememekten dolayı ben bu kursa katıldım. Ödev soruyorlar yaptırıyorum. Hem kendimi de geliştirmek istiyorum. Kendi kendime ben de okuma yazma öğreneceğim diye söz verdim.*” sözleri ile kendi isteği ile kursa katıldığını ifade etmiştir.

Medya faktörü teması altında üç kursiyer *Müge Anlı ile Tatlı Sert* programını (K8, K9, K15) kursa katılmasına motive eden faktör olarak gösterirken K7 kursiyeri de *televizyonu (haberleri)* kursa katılmasına motive eden faktör olarak göstermiştir. Kursa katılmasına neden olan faktörü K8 “*Televizyondan, Müge Anlı’dan duydum. Her gün televizyonda söylüyor. Kurslara gidin, okuma yazma öğrenin, uyanık olun, insanların sizi kandırmasına izin vermeyin, diye. Cumhurbaşkanımızda bağlandı Müge Anlı’ya tamam dedi. Her yerde açılacak dedi. Hemen geldim yazıldım ben de. İlk yazılan benim zaten.*” sözleri ile açıklarken K9 kursiyeri “*Müge Anlı’yı izliyorduk. İkinci eşim yönlendirdi beni. Bizde mesaj attık. Ne olur Maraş’ta da olsun, kurs açılsın diye. Sonra Cumhurbaşkanımızda seferberlik yapınca 1 kişi dahi olsa açılacak, dedi. Sanki dünyaları bağışladı bana. Allah binlerce kez razı olsun Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip Erdoğan’dan da Müge Anlı’dan da.*”, K15 kursiyeri “*Müge Anlı’dan duydum ben istedim kursa gelmek. Her yerde rezil oluyorum yeter artık dedim. Komşunun kızı Elif Ablam gidemezsin bu kadar işin içinde nereye gidecen, dedi. Dinlemedim. Evi hazırladım geldim.*” sözleri ile açıklamaktadır. K7 ise kursa katılmasına neden olan televizyon (haber) faktörünü şu şekilde ifade etmektedir: “*Okumak yazmak benim içimde her zaman bir hırstı. Kocaman kadınlar, erkekler okuyor ben de bir şey yok diye her zaman kendime sinirlenirdim. Televizyondan (haberlerden) duydum. Herkese evinin en yakın okulunda okuma yazma kursu açılacak, gidin kaydolun diye. Bir kişi bile olsa açılacak diyordu. Ben de ilk fırsatta hemen geldim, kaydoldum.*”

Yürütülen kampanya faaliyetlerinde *eş dostu* K5, K6, K11, K13, K14 olmak üzere altı kursiyer ve *mektubu* K12 kursiyeri, *okulu* K4 kursiyeri, *Kuran kursunu* K10 kursiyeri kursa katılmaya etki eden faktörler olarak göstermektedir. Okuma yazma

kampanyasına katılmaya etki eden faktör olarak eş dostu, K5 *“Her zaman okuma yazma kursuna katılmayı istiyordum. Eşim hastalanınca da kafam iyice bozuldu. Evin önünde araba var ama kullanamıyorum. O zaman anladım, ehliyet şart. Okuması yazması olmayana ehliyet bile yok, vermezler. Emine abladan duydum okulda kurs açılmış. O yazılmış. Ben de hemen gelip yazıldım.”* cümleleriyle dile getirmiştir.

K12 okullar tarafından gönderilen bilgilendirme mektubundan öğrendiğini *“Toruna da okuldan mektup vermişler. Annenize babanıza verin, okulda okuma yazma kursu açılacak demişler. O da bana getirdi. Ondan dolayı ben de beni de yazdırın da gideyim, dedim. Geldim.”* sözleriyle açıklarken K4 okuldaki öğretmenler tarafından öğrendiğini *“İşe başvurdum. Sadece diplomam yok diye alınmayınca çok zoruma gitti. Okumam yazmam var dedim ama kimse dinlemedi beni. Ben de diploma almaya geldim. Hem okumamı hızlandıracağım, hem de hesap yapmayı öğreneceğim. İki kızın öğretmeni de biliyor durumumu, o dedi, okulda okuma yazma kursu açıldı, gel, diye. Ben de hemen ertesi gün yazıldım.”* sözleriyle açıklamıştır. K10 kursiyeri ise *“Kur’an kursundan duydum. Kurs hocamız dedi. Okullarda okuma yazma kampanyaları açıldı diye. Hem giderseniz Kuran’ın mealini de okursunuz, daha iyi anlarsınız dedi.”* şeklindeki açıklaması ile Kuran kursu tarafından haberdar edildiğini belirtmiştir.

2018 Okuma Yazma Seferberliğine Katılan Kursiyerlerin Kursların Daha Verimli Olabilmesi İçin Önerilerine Ait Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı dördüncü alt problem okuma yazma seferberliğine katılan kursiyerlerin kursların daha verimli olabilmesi için önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaçları belirlemek için elde edilen kursiyer görüşleri Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4: 2018 okuma yazma seferberliğine katılan kursiyerlerin kursların daha verimli olabilmesi geliştirdikleri öneriler

Şekil 6 incelendiğinde kursiyerlerin kursların daha verimli olması adına verdiği öneriler *öğretmenlerin tutumları*, *eğitim ve öğretim*, *fiziki şartlar* ve *işleyişle* ilgili öneriler olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin tutumlarında üç kursiyer tarafından *öğretmenlerin sabırlı olması* (K6, K10, K12), iki kursiyer tarafından *öğretmenlerin ilgilenmesi* (K11, K12) ve tek kursiyer tarafından *devamın sağlanması* (K2) öneri olarak sunulmaktadır. Kursların daha verimli olması için öğretmenlerin sabırlı olması önerisini K6 “*Öğretmen bize göre cahil kali. Baksana gencecik. Bizim gibi olsiydi iyi sabredirdi ama bu bize dayanmaz.*” şeklinde açıklarken K10 “*Bir de kafa meselesi işte genç anlıyor artık. Sabır versin Allah hocaya.*” şeklinde açıklamıştır. K12 “*Hocanın daha iyi, daha sabırlı anlatması lazım.*” cümlesiyle ifade etmiştir. K11 öğretmenlerin ilgilenmesi önerisini “*Fazla ilgilenmeli bizle, tek tek tahtaya çıkarırsın, yazdırırsın, okutsun. Hem heyecanımız gider hem de daha iyi öğreniriz.*”, K12 ise “*Bizleri sık sık tahtaya çıkarmalı, kapatıp kapatıp yazıyı daha iyi okutması gerekir. Öğretmenin iyi olup tek tek ilgilenmesi gerekir. Ama kurs kalabalık ya zor öğretiyor, öğretmen ne yapsın, hangimize yetişsin.*” şeklinde ifade etmektedir. Kursların verimli olabilmesi adına öğretmenlerin rapor almamasını, devamın sağlanması

K2 kursiyeri “*Öğretmenler sürekli rapor almasa keşke. Çünkü o gelmezse biz de boşa geçiriyoruz zamanı.*” şeklinde dile getirmiştir.

Eğitim ve öğretim için önerilerde *kurs süresinin arttırılması* (K1, K2, K5, K8, K9, K10, K11, K15) sekiz kursiyer tarafından en çok öneri olarak sunulmuştur. *Gündelik yaşam becerisi kazandırılmasını* K9, K13 kursiyerlerin öneri olarak dile getirirken *birebir eğitim yapılmasını* (K3), *matematik kurslarının da açılmasını* (K9) ve *ödev verilmesini* (K11) kursiyerleri öneri olarak dile getirmiştir. Örneğin K3 kursiyeri kursların daha verimli olabilmesi için birebir eğitimin verilmesini “*Gençlere birebir eğitim olsa bence çok iyi olur.*” sözleri ile savunurken K9 kursiyeri “*Hem de matematik için de kurs ayrıca açılabilir bence. O da günlük hayatta okuma yazma kadar çok gerek. Hesap yapma işimize yarar.*” sözleri ile matematik dersleri verilmesini savunmaktadır. K11 kursiyeri “*Okuyorum ama tez unutuyorum. Ödev versin bizlere.*” sözleri ile ödev verilmesi önerisini dile getirmektedir. Kursların daha verimli olabilmesi için gündelik yaşam becerileri kazandırması gerektiğini K9 ve K13 kursiyerleri şöyle ifade etmişlerdir.

K9 “*Bir de ilkokul Hayat Bilgisi gibi nerde ne yapacağımızı öğretseler keşke. İlkokulda postaneye, pazara götürürler ya bizimde öyle derslerimiz olsa bankaya, hastaneye nasıl gidilir. Sıraya girme, para çekme öğretilse.*”

K13 “*Sadece okuma yazma değil hayat dersleri de verilse keşke. Mesela çarşıya nasıl gidilir, gelinir. Bankaya nasıl para yatırılır, sıraya nasıl girilir. Haklarımızı öğretseler mesela. Okula gitmenin bir hak olduğunu ben daha yeni bu yaşında, burdan öğrendim. Bizim zamanımızda böyle hak değildi ki.*”

Kursiyerler kursların daha verimli geçebilmesi için fiziki şartlarında iyileştirilmesini talep etmektedirler. K14 kursiyeri *engelli rampasının* olmasını “*Okulumuz engelliler düşünülerek yapılmamış. Bir de üst kata konulmuş sınıflar. Ben inip çıkarken zorlanıyorum. Asansör de yok. Bu konuda düşünceli davranabilirler.*” sözleriyle ifade ederken K4 kursiyeri ise temizliğe dikkat edilmesi gerektiğini “*Okulda temizlikçi yok gibi her gün biz kendimiz siliyoruz sıraları. Her gün diyorum müdüre ama yine de yapmıyorlar. Nasıl bir okul anlamadım. Çöpleri bile tam döküyorlar. Ben titiz insanım, dayanmam pisliğe. Sıraları silmeden, çöpleri dökmeden, tahtayı temizlemeden dersi anlamam. Önce düzen olacak. Yoksa kafam oraya takılır.*” şeklinde ifade etmiştir.

İşleyişle ilgili önerilerde kursiyerlerin en çok dile getirdiği öneri *sınıfların ayrılması ve birleşmesidir*. Bu öneriyi K1, K4, K7, K8 olmak üzere dört kursiyer dile getirmektedir. Diğer öneriler ise *kursa katılma imkânı olmayanlara olanak sağlanması, erkeklerin kursa katılmaya teşvik*

edilmesi ve bayanlara okul açılmasıdır. Bu önerileri ise sırasıyla K3, K2 ve K5 kursiyerleri öneri olarak sunmuştur.

Kursa katılmayanlara olanak sağlanmasını K3 *“Kursa katılma imkânı olmayan bizler için daha iyi olanaklar sağlanabilir. Köyde yaşıyoruz ama okulla oturduğumuz yer birbirinden uzak. Okul servisi geçiyor bizim ordan ama almıyorlar beni, yasakmış. Bu konudan yardımcı olabilir mesela okul.”* şeklinde görüşünü belirtirken K2 kursiyeri *“Bi de hep bayan, tek erkek benim. Erkeklerde daha fazla kursa katılmaya teşvik edilebilir. Ben biliyorum mesela okuma yazma bilmeyen erkekleri, var arkadaş, eş dost ama utanıyorlar gelmiyorlar. Kadınlar kadar erkeklere de kursa gelmesi için önem verilebilir. Bir de erkeklere erkek öğretmen olsa daha iyi olur. En azında onunla konuşurum.”* şeklindeki ifadesi ile görüşünü belirtmiştir. K5 ise *“Bir demlik bayanlara bir okul ayarlansa iyi olur.”* cümlesiyle bayanlara ait bir okulun açılması önerisinde bulunmuştur.

5. Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma; öncelikli olarak 2018 okuma yazma seferberliğine katılan kursiyerlerin herhangi bir örgün eğitim kurumuna devam etmemelerinin nedenleri araştırılmış daha sonrasında ise kursiyerlerin kursa katılma nedenleri, kursta karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Kursiyerler örgün eğitime devam etmesini engelleyen unsurlara ilişkin görüşlerini çevresel engeller, kişisel engeller ve ailesel engeller temaları altında belirtmişlerdir. Ailesel engeller teması içerisinde kursiyerler birçok faktör dile getirmişler, ancak bu görüşler içerisinde kadınların aile baskına maruz kalmaları, kadınların çocuk bakıcısı ve ekonomik güç olarak görülmesi bu araştırmanın dikkat çekici sonucudur. Ailenin özellikle kız çocuklarının okumasına sıcak bakmamaları, negatif bir ayrımcılık yapmaları, ataerki toplum yapısının etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan bu araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun yaş aralığının ortalaması 50 olarak düşünüldüğünde, aslında 40 yıl öncesi bir Türkiye gerçeğinden bahsediyoruz anlamı çıkar. O dönemim koşullarında her köyde okulun veya öğretmenin olmaması, ekonomik zorluklar, tarım toplumunun getirmiş olduğu çalışma şartları ve toplumunu eğitime yüklediği anlam gibi birçok değişkeninde kursiyerlerin düşüncelerinde etkili olmuş olabilir.

Kursiyerlerin gündelik yaşantılarında okuma yazma bilmemekten kaynaklı birçok sorunla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar resmi işlemlerde karşılaşılan sorunlar, sosyal hayatta karşılaşılan sorunlar, sağlık alanında karşılaşılan sorunlar ve teknolojik alanda

karşılaşılan sorunlar olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Aslında kursiyeler hayatın hemen hemen her noktasında okuma yazma bilmemekten kaynaklı sorunlar yaşadıklarının ifade etmişlerdir. Özellikle sağlık alanında sorun yaşamaları üzerinde durulması gereken önemli bir bulgudur. Kursiyeler doktora gitme ve yazılan ilaçları kullanmada sorun yaşamaları beraberinde başka problemleri de getirebilir. Doktora gidemeyen (özellikle kırsal kesimde) bireyler bazı hastalıkların tedavisinde de geç kalabilir veya kontrollerini aksatabilir. En azından okuma yazma kurslarının düzenlenerek kursiyelerin okuma yazma öğrenmelerinin sağlanması bu kadar önemli bir probleminde aşılmasına katkı sunacaktır.

Kursiyelerin kursa katılmasını motive eden birçok faktör bulunmaktadır. Yapılan tanıtım kampanyaları, bilgilendirme faaliyetleri ve özellikle medyanın desteği ile kursiyer kursa katılma konusunda motive olduklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan kursiyelerin okuma ve yazma bilmemekten dolayı hayatın her noktasında sorun yaşamaları da kursiyeleri kursa katılma noktasında motive etmiş olabilir. Diğer taraftan hemen hemen her köyde bu kursların açılması ve bilgilendirme, tanıtım faaliyetlerinin yapılması gibi faktörlerde kursiyeleri kursa katılma konusunda motive etmiş olabilir.

Kursiyeler kursların daha verimli olması için öğretmenlerin tutumları, eğitim ve öğretim, fiziki şartlar ve işleyişle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Kursiyeler öğretmenlerden daha sabırlı olmalarını ve kendileri ile daha fazla ilgilenmelerini beklemektedir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının sadece okulda gerçekleşen öğrenmeler için değil kurslarda önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç bir kez daha eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğinde en önemli faktörün öğretmen olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Kursların daha verimli geçmesi ve sürekliliğin sağlanması için kursiyelerin önerileri MEB tarafından dikkate alınmalı ve gerekli düzenlemeler titizlikle yürütülmelidir.

Okuma yazma bilmeyen erkek vatandaşlar için kurslara katılma konusunda teşvikler arttırılmalıdır.

Okuma yazma kursu öğretmenleri için hizmet içi kurslara ve seminere alınarak eğitim verilmelidir.

Kurs saatlerinde düzenlemeler yapılmalıdır

Kaynakça

Bilir, M. (2009). *Yetişkin Eğitimi, Yetişkin Eğitiminde Yöntem Teknik ve Araçlar*.(Derleyen: Ahmet Yıldız - Meral Uysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları

Bulut, S. F. (2015). *Ana-kız okuldayız okuma kampanyasına ilişkin bir çözümleme*, yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ersoy A. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. V e Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Sayfa 51-110). Ankara: Anı.

Göçer, Ö. T. (2004). *Okuma-yazma kurslarının etkililiğinin değerlendirilmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Johnson, B. And Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitativ eand mixed approaches*. Boston: Pearson EducationInc.

Okçabol, R. (2006), *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*,Ütopya Yayınevi, Ankara.

Şahoğlu, B. (2010). Halk eğitim merkezlerinde düzenlenen kurslara devam eden yetişkinlerin katılım amaçları ve kurslara ilişkin görüşleri, yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Yıldız A. (2011). Okuma-Yazma Kurslarında Okuma-Yazma Öğreniliyor mu Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(1) 403-421

Yenicag, 10.03.2018, www.yenicaggazetesi.com.tr).

MEB, 06.02.2018, www.meb.gov.tr).

TÜRKİYE’DEKİ KADIN ÇALIŞMALARI LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Binaz BOZKUR¹& Aslıhan DOĞAN TOPÇU¹

¹ Arş. Gör., Mersin Üniversitesi, b.bozkur@mersin.edu.tr .

Öz

Akademik bir disiplin olarak kadın çalışmaları / toplumsal cinsiyet çalışmaları alanı sosyal bilimlerin içinde gelişirken aynı zamanda sosyal bilimleri ve bir bütün olarak bilimi eleştiren ve dönüştürmeyi hedefleyen bir alan olarak uzun yıllardan beri kadın mücadelesinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Disiplinler arası bir alan olarak kurulan “kadın çalışmaları” ve veya “toplumsal cinsiyet çalışmaları” programları yirmi yılı aşkın bir süredir Türkiye’de çeşitli üniversitelerde çoğunlukla lisansüstü düzeyde yürütülmektedir. Ancak bu süre içinde kadın çalışmaları alanında standart bir eğitim programı oluştuğunu söylemek zordur. Bu kapsamda bu çalışmanın amacını Türkiye’de yürütülen kadın çalışmaları programlarının mevcut durumunun ortaya konulması ve bu programların giriş koşulları, mezuniyet şartları, öğrenim süresi, var olan zorunlu ve seçmeli dersler ile derslerin yoğunlaştığı disiplinler açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla yapılan betimsel nitelikteki bu çalışmada ilgili programların web sayfalarından elde edilen bilgiler, doküman analizi yöntemi ile incelenmiş ve Türkiye’deki mevcut durum ortaya konulmuştur. Yapılan incelemelerde Türkiye’de kadın çalışmaları alanında on (10) yüksek lisans ve beş (5) doktora programının yürütüldüğü gözlenmektedir. Bu programların giriş ve mezuniyet koşullarında YÖK tarafından belirlenen ölçütler geçerli olup bu programlarda en çok bulunan zorunlu dersler; yöntem, feminist kuram ve kadın çalışmalarına giriş dersleridir. Programlarda yer alan derslerin ilgili olduğu alanlar ise iktisadi ve idari bilimler, sosyoloji, feminizm, iletişim bilimleri, yöntem, psikoloji, edebiyat, tarih, hukuk, eğitim, teoloji ve sağlık alanlarıdır. Türkiye’deki üniversitelerde yürütülen kadın çalışmaları programları, standart bir eğitim programı çerçevesinde yürütülme de incelenen programların çoğunda zorunlu derslerin benzer olduğu, derslerin daha çok sosyal bilimler alanında yoğunlaştığı ve az bir kısmında ise sağlık alanına da uzandığı görülmüştür. Çalışma sonunda programda özellikle zorunlu derslerin neler olması gerektiği ve henüz lisans eğitimi olmayan bu alan için bir bilimsel hazırlık programının oluşturulması ihtiyacının tartışılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak kadın çalışmaları lisansüstü programlarının içeriğinin düzenlenmesi, daha nitelikli bir hal alması, ulusal ve uluslararası düzeyde belli bir yapıya kavuşturulması için bu bildiri sınırlarını aşacak başka çalışmalara da ihtiyaç olduğu açıktır.

GİRİŞ

Akademik bir disiplin olarak kadın çalışmaları / toplumsal cinsiyet çalışmaları alanı sosyal bilimlerin içinde gelişirken aynı zamanda sosyal bilimleri ve bir bütün olarak bilimi eleştiren ve dönüştürmeyi hedefleyen bir alan olarak uzun yıllardan beri kadın mücadelesinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

Kadının kendi bilincine ve kararlarına sahip olabilmek için gereksinim duyduğu bilgilerin neler olduğunun belirlenmesi, bu bilgilerin üretilmesi, bir yandan da kadınların ikincilleştirilmesi ile baş etme stratejileri ve mücadele yollarının akademik bir disiplin altında incelenmesi düşüncesi, kadın çalışmalarının çıkış noktasını oluşturmaktadır (Sancar, 2003).

Kadın çalışmaları alanının ortaya çıkmasında feminist bilimsel çalışmaların etkili olduğu bilinmektedir. Feminist bilimsel çalışmaların gelişiminde ise üç faktörün öne çıktığı gözlenmektedir. Bunlar (Kandiyoti, 2011; s. 43 -44);

1. İnsan bilimleri ve sosyal bilimler disiplinlerinin (hatta bilimin kendisinin) erkek merkezli temelini hedef alan ve bunu görünür kılan epistemolojik eleştiri gelişimi.
2. Büyük kuramların kadınları ikincil/tabii gören bakış açısına odaklanma.
3. Cinsiyet ayrımına ilişkin her türlü toplumsal inşayı çerçeveyen ilişkisel bir kavram olarak “toplumsal cinsiyet” kavramının kullanılması olarak sıralanmaktadır.

Toplumsal cinsiyetin kişisel deneyimi ve bilgiyi etkileyen tanımlayıcı bir kategori olduğu varsayımına dayanan bir disiplin olarak ortaya çıkan (Bowles and Klein 1983; Humm 1989) kadın ve toplumsal cinsiyet çalışmalarının gelişiminde kadın hareketleri, feminizmin akademiye yönelik epistemolojik /analitik meydan okuması rol oynamıştır. Yine cinsiyet eşitliğine yönelik standartların ve mekanizmaların BM sistemi ve diğer uluslararası finansörlerin çalışmaları sonucu küresel olarak kurumsallaşmasının da etkili olduğu bilinmektedir (Kandiyoti, 2011).

Kadın çalışmaları tüm insanların kendi potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri bir dünya arayışı olan, tüm ideolojilerden, yapılardan veya bazılarını diğerlerinin yararına baskılayan ya da sömüren ayırıcı sistemlerden arınmış karşılaştırmalı, küresel, kesişimsel disiplinlerarası bir alandır (Reynolds, Shagle & Venkataraman, 2007). Yani akademik feminizmin disiplinlerarası olma iddiası vardır. Disiplinlerarası olma iddiası, tek bir disiplinin

sınırları içinde kalmayı reddederek, bilginin parçalanıp ayrılarak ayrı kategorilere sokulmasına karşı çıkararak daha bütüncül bir bilgi olabileceğini göstermeye çalışmak anlamına gelir. Kısaca, disiplinlerarasılık epistemolojik bir tercihtir; toplumsal olanın bütünsel olduğuna gönderme yapar ve feminizmin temel bir iddiası olan- toplumsal cinsiyetin, toplumsal olguların kurucu ve anlamlandırıcı temel faktörlerden biri olduğu iddiasına dayanır. Disiplinlerarasılık; her bir disiplin içinde/altında geliştirilen bilginin birbirine eklenmesi ve birlikte ele alınması çabasını aşan bir çalışmayı gerektirir. Disiplinlerarasılık kendine has araştırma soruları, kavram setleri, metodolojiler ve epistemolojik bir tanım gerektiren bir alan olarak tartışılmaktadır. Farklı disiplinlerde eğitim görmüş akademisyenlerin bir araya gelerek bir araştırma ekibi oluşturması yoluyla disiplinlerarasılığın gerçekleşmeyeceği ortadadır (Sancar, 2003).

Feminist bilimsel çalışmaların 1960'lerden itibaren gelişimi Birleşik Devletler ve Avrupa'da "ikinci dalga" feminist eylemlilikle çakışmaktadır (Kandiyoti, 2011). İlk kadın çalışmaları bölümleri kendi ders kitaplarını yazarak, okuma listelerini hazırlayarak, yeni müfredatlar geliştirerek ve dergiler yayınlayarak yeni bir disiplin yaratmak zorunda kalmışlardır. Toplumsal cinsiyete duyarlı bir perspektif ile açtıkları dersler; kadın yaşamları ve deneyimlerinin yükseköğretimde ciddiye alınmasında önemli bir fırsat yaratmıştır. Ayrıca bu öğretim üyelerinin çalışmaları daha katılımcı ve kişisel olan ve daha sonra feminist pedagoji olarak adlandırılan yeni bir pedagojik yaklaşımı ortaya çıkartmıştır. 1970'lerde üniversitelerin çoğunda kadın çalışmaları; kampus sosyal yaşamına kadınların dahil edilmesi ve entegre edilmesi sürecinin bir parçası olarak geliştirilmiştir. Açılan yeni dersler öğrencilere; daha önce üniversite müfredatının bir parçası olmayan veya aile içi şiddet, tarihte kadının rolleri, kadın edebiyatı gibi daha geleneksel disiplinlerin sınırlarında bulunan konularda bilimsel olarak çalışma yürütme fırsatı vermiştir. Üstelik kadın hareketindeki kökenleri göz önüne alındığında, kadın çalışmaları, kadınların rollerini anlamak kadar bu rolleri dönüştürmeye de kararlıydı. Yani kadın araştırmalarının amacı alakasız bir akademik araştırma alanı oluşturmak değil kadınlara karşı baskıyı sona erdirmek ve geleneksel paradigmalara meydan okumaktı (Reynolds, Shagle & Venkataraman, 2007).

Birleşik Devletler ve Avrupa'da 1960'larda başlayan kadın çalışmaları alanının akademiye girişi dünyanın geri kalanında ise görece daha geç gerçekleşmiştir. Türkiye ve dünyanın birçok ülkesinde ortaya çıkışı; daha çok sosyal ve ekonomik kalkınmaya ilişkin kaygılarla ve uluslararası cinsiyet eşitliği standartlarının BM

vb. küresel kurumlar tarafından desteklenmesi ile ilişkilidir (Kandiyoti, 2011). 1980'lerden sonra üniversitelerde lisans ve lisansüstü eğitiminin klasik dersleri içinde kadın sorunlarını anlatmanın yanı sıra, doğrudan kadın ve toplumsal cinsiyetle ilgili dersler programlarda yer almaya başlamıştır. Türkiye'de ilk lisansüstü program ise 1990 (İstanbul Üniversitesi) yılında açılmıştır.(<http://kadinrastirmalari.istanbul.edu.tr>).

Kadın çalışmaları ya da toplumsal cinsiyet çalışmaları, Türkiye'de çeşitli üniversitelerde çoğunlukla lisansüstü programlar şeklinde yürütülmektedir. Disiplinler arası bir alan olarak kurulan kadın çalışmaları programları yirmi yılı aşkın bir süredir Türkiye'de yürütülmesine rağmen standart bir eğitim programına sahip olduğunu söylemek de zordur. Bu çalışmanın amacını Türkiye'de yürütülen kadın çalışmaları programlarının mevcut durumunun ortaya konması ve bu programların giriş koşulları, mezuniyet şartları, öğrenim süresi, okutulan zorunlu ve seçmeli dersler ve derslerin yoğunlaştığı disiplinler açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada ve toplamak için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi yazılı materyallerin (kitap, dergi, gazete, e-içerikli belgeler) incelendiği nitel araştırma desenlerindedir. Doküman inceleme yöntemi Foster'ın belirttiği; (1) dokümanlara ulaşma, (2) dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme ve (5) veriyi kullanma şeklinde yapılmaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmanın Evreni ve Verilerin Toplanması

Türkiye'deki Kadın Araştırmaları / Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları tezli lisansüstü programları çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada evrene ulaşıldığı için örneklem alma ihtiyacı ortadan kalkmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle doküman analizinin 1., 2. ve 3. aşamalarına uygun olarak sırasıyla dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme ve dokümanları anlama basamakları için çalışma yürütülmüştür. Bunun için öncelikle web üzerinden hangi üniversitelerde kadın araştırmaları ve / veya toplumsal cinsiyet çalışmaları programlarının olduğu incelenmiştir. Bu programların açık olduğu üniversitelerin web siteleri incelenmiş ve "kadın çalışmaları", kadın araştırmaları" veya toplumsal cinsiyet çalışmaları" ismiyle açılan lisansüstü programı olan üniversiteler tespit edilmiştir. Daha sonra ise ilgili web sayfalarından bu bölümlerin

yüksek lisans ve varsa doktora programlarının web sayfaları incelenmiştir. Veriler ilgili üniversitelerin web sitesinden ve web sitesinden yeterli bilgiye ulaşılamayan üniversitelerden e- mail yoluyla ilgili anabilim dallarından istenmek suretiyle alınmıştır. Dokümanların orijinalliğinin sağlanması için ilgili üniversitelerin resmi web sayfalarından ve ilgili anabilim dallarından elde edilmesi esas alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda Kadın Çalışmaları / Toplumsal cinsiyet çalışmaları lisansüstü programı olan üniversitelerde 10 Tezli, 2 tezsiz yüksek lisans ve 5 doktora programı olduğu tespit edilmiştir. Tezsiz olan programların yapılarının farklı olabileceği göz önünde bulundurularak araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Yine yapılan incelemeler sonucunda giriş koşulları ve ders programı hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamayan ve öğrenci alımının durdurulmuş olduğu öğrenilmiş olan Karadeniz Teknik Üniversitesi Kadın Çalışmaları Doktora Programı araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Web sayfalarından elde edilen bilgilere 2018 yılı Şubat ayında erişilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen programlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalı (YL, Dr.)
2. Akdeniz Üniversitesi Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Ana Bilim Dalı (YL, Dr.)
3. Mersin Üniversitesi Kadın Araştırmaları Anabilim Dalı (YL, DR.)
4. Sabancı Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Doktora Programı (DR)
5. Dokuz Eylül Üniversitesi Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalı (YL)
6. Ege Üniversitesi Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalı (YL)
7. Gaziantep Üniversitesi Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalı (YL)
8. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı Başkanlığı Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Yüksek Lisans Programı
9. İstanbul Üniversitesi Kadın Çalışmaları Bilim Dalı (YL)
10. ODTÜ Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalı (YL)
11. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü - Kadın ve Aile Araştırmaları (YL).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu süreçte veriler öncelikle kodlanmakta, sonra birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmakta ve bu temalar

açıklanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd, 2016). Yapılan incelemede giriş koşulları ile ilgili bütün bölümlerde benzer kriterlerin geçerli olduğu tespit edildiği için bununla ilgili içerik analizi yapılmamıştır.

Bulgular

a) Giriş Koşulları

Genel olarak araştırma kapsamına alınan programlar incelendiğinde yüksek lisans ve doktora için öğrenci kabul koşulları şu şekildedir:

1. Kadın Çalışmaları anabilim dalları olan tüm üniversiteler disiplinlerarası bir program olduğu için farklı lisans programlarından mezun olan kişileri yüksek lisansa kabul etmektedir. (Sadece Hacettepe Üniversitesi sosyoloji mezunu dışındaki kişilere bilimsel hazırlık şartı getirmektedir). Kadın çalışmaları anabilim dalı olan tüm üniversitelerde yüksek lisansa giriş için YÖK'ün belirlediği standartlardan aşağı olmamak kaydıyla ALES, yabancı dil ve mülakat şartı bulunmaktadır.
2. Doktora İçin YÖK'ün belirlediği ALES, Yabancı Dil puanı ve mülakat şartının dışında her üniversitenin ayrı ölçütlerinin olduğu gözlenmiştir fakat genellikle lisanstan kabul edilen öğrenciler veya farklı alanda yüksek lisans yapmış olan öğrenciler için bilimsel hazırlık şartının olduğu görülmektedir. Bilimsel hazırlıkta okutulan dersler konusunda ise herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

b) Kadın Çalışmaları / Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Programlarında Yer Alan Zorunlu Derslerin Dağılımları

Aşağıda kadın çalışmaları / toplumsal cinsiyet çalışmaları yüksek lisans ve doktora programlarında yer alan zorunlu derslerin dağılımları üniversiteler bazında verilmiştir. Hesaplamalar yüksek lisans ve doktora programları için ayrı ayrı yapılmıştır.

Üniv.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--------

Tablo 1. Yüksek Lisans Programlarında Yer Alan Zorunlu Dersler

Dersler											
Yöntem	1	1		1	1	1	1	1		1	8
K.Ç. Giriş	1	1				1			1		4
Feminist Teori				1	1	1	1			1	5
Feminizm ve Sosyal Teori								1			1
Kadına Yönelik Şiddet	1		1								2
Feminizmin Temel Sorunsalları							1				1
Ayrımcılıkla Mücadele ve Top. Cins. Eşitliği Politikaları			1								1
Cinsiyet, Medya ve Kültürel Temsil			1								1
Kamusal Alanda Kadın	1										1

1. Akdeniz Üniversitesi
2. Ankara Üniversitesi
3. 9 Eylül Üniversitesi

4. *Ege Üniversitesi*
5. *Gaziantep Üniversitesi*
6. *İstanbul Üniversitesi*
7. *Mersin Üniversitesi*
8. *Ortadoğu Teknik Üniversitesi*
9. *19 Mayıs Üniversitesi*

Yüksek lisans programlarında zorunlu dersler açısından standart bir program bulunmamasına rağmen özellikle Yöntem, Kadın Çalışmalarına Giriş ve Feminist Teori derslerinin pek çok bölümde ortak olduğu gözlenmektedir.

Tablo2. Doktora Programlarında Yer Alan Zorunlu Dersler

Dersler	Üniv.						T
	Akdeniz	Ankara	Mersin	Sabancı	KTÜ		
Yöntem	1	1	1	1			4
Feminist Teori		1					1
Sosyal Teoride Cinsiyet Tartışmaları				1			1
Kültür Analizi					1		1
Toplumsal Cinsiyet: Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar					1		1
Akademik Uygulamalar ve Gelişim					1		1

Tablo 2’de incelenen kadın çalışmaları / toplumsal cinisyyet çalışmaları doktora programında yer alan zorunlu dersler ve frekansları verilmiştir. Doktorada Yöntem dersinin tüm programlarda zorunlu ders olarak okutulduğu görülürken diğer dersler için ortak bir standardın olmadığı gözlenmektedir. Doktora programı olan KTÜ ile ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılammıştır ancak YÖK Toplumsal

Cinsiyet Eşitliği alıştayı'nda KTÜ temsilcisi tarafından verilen bilgiye göre programa öğrenci alımı durdurulmuştur.

Tablo 3. Yüksek Lisans Derslerin Yoğunlaştığı Alanlar

Üniv. Alanlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
Yöntem	1	2		1	1	1	1	2	2	4	15
Feminizm	3	1	1	1	2	4	3	1	2	2	20
Sosyoloji	-	-	1	2	5	4	2	1	3	4	22
İİBF	3	2	3	3	3	4	7	2	10	6	43
İletişim	-	1	1	3	1	1	5	3	1	2	18
Edebiyat	-	1	1	2	4	1	1	2	1	3	16
Psikoloji	-	-	1	1	-	3	1	2	4	6	18
Tarih	1	-	-	2	-	-	3	2	2	-	10
Sağlık	1	1	-	-	-	2	-	1	-	1	6
Eğitim	-	1	1	-	-	-	1	1	-	3	7
Hukuk	2	2	1	-	-	1	2	-	1	-	9
Teoloji	-	2	1	-	-	1	-	1	-	2	7

Diger

-

-

1

-

1

-

-

-

-

-

2

-
1. Akdeniz Üniversitesi
 2. Ankara Üniversitesi
 3. 9 Eylül Üniversitesi
 4. Ege Üniversitesi
 5. Gaziantep Üniversitesi
 6. İstanbul Üniversitesi
 7. Mersin Üniversitesi
 8. Ortadoğu Teknik Üniversitesi
 9. 19 Mayıs Üniversitesi

Tablo 3'te üniversite bazında yüksek lisans derslerin yoğunlaştığı alanlar görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kadın çalışmaları yüksek lisans programlarında sırasıyla iktisadi idari bilimler (iktisat, siyaset bilimi, çalışma yaşamında kadın, kalkınma, sosyal politikalar vb.), sosyoloji, feminizm (feminist teori, erkeklik çalışmaları, vb.), psikoloji, iletişim, yöntem, edebiyat, tarih, hukuk, eğitim, teoloji ve sağlık olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Doktora Derslerinin Yoğunlaştığı Alanlar

Üniv. Alanlar	1	2	3	4	Toplam
Yöntem	1	2	2	5	10
Feminizm	1	2	2	3	8
Sosyoloji	2	-	5	5	12
İİBF	2	-	4	1	7
İletişim	2	1	2	-	5
Edebiyat	-	1	1	1	3
Psikoloji	-	-	2	-	2
Tarih	1	-	1	1	3
Eğitim	-	-	1	-	1
Hukuk	1	2	-	-	3
Teoloji	-	-	1	-	1
Diğer	-	-	-	1	1

1. Akdeniz Üniversitesi
2. Ankara Üniversitesi
3. Mersin Üniversitesi
4. Sabancı Üniversitesi

Tablo 4'te üniversite bazında doktora derslerin yoğunlaştığı alanlar görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kadın çalışmaları yüksek lisans programlarında sırasıyla, sosyoloji, yöntem, feminizm (feminist teori, erkeklik çalışmaları, vb.), iktisadi idari bilimler (iktisat, siyaset bilimi, çalışma yaşamında kadın, kalkınma, sosyal politikalar vb.), iletişim, edebiyat, tarih, hukuk, psikolojiegitim ve teoloji olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'deki kadın çalışmaları lisansüstü programlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yapılan incelemelerde Türkiye'de kadın çalışmaları alanında on (10) tezli yüksek lisans ve beş (5) doktora programının yürütüldüğü gözlenmektedir Çalışmada tezsiz lisansüstü programlar araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Çalışmada ele alınan programların giriş ve mezuniyet koşullarında YÖK tarafından belirlenen ölçütlerin geçerli olduğu saptanmıştır. Bu programlarda en çok bulunan derslerin ilgili olduğu alanların ise **iktisadi ve idari bilimler, sosyoloji, feminizm, iletişim bilimleri, yöntem, psikoloji, edebiyat, tarih, hukuk, eğitim, teoloji ve sağlık** olduğu görülmüştür.

İnceleme sonunda Türkiye'deki üniversitelerde yürütülen kadın çalışmaları programları, standart bir eğitim programı çerçevesinde yürütülme de incelenen farklı üniversitelerdeki yüksek lisans programlarının çoğunda zorunlu derslerin benzer olduğu saptanmıştır. Doktora programları için ise yöntem dersleri dışında benzerliklerin az olduğu gözlenmiştir. Bu durumun oluşmasında yüksek lisans programına oranla doktora programlarının daha kısa bir geçmişe sahip olmasının da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Ulaşılan bu sonuçlardan yola çıkılarak hem yüksek lisans hem de doktora programlarında yer alan derslerin, programın disiplinlerarası niteliği nedeniyle birçok farklı alan ile kesiştiği gözlenmektedir. Farklı disiplinlerde eğitim görmüş akademisyenlerin bir araya gelerek bir araştırma ekibi oluşturması yoluyla disiplinlerarasılığın gerçekleşmeyeceğinden hareketle (Sancar, 2003) kadın araştırmaları alanında ders verecek olan öğretim üyelerinin sadece bu alana ilgi duyan akademisyenler olması yeterli değildir. Kadın araştırmaları alanında ders verecek olan öğretim üyelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifiyle uyumlu olarak bu alanda tez yazan, tez yöneten

ve/veya akademik yayın niteliğinde çalışmaları olan akademisyenlerden oluşması gerektiği düşünülmektedir.

Kadın çalışmaları lisansüstü programlarında verilen dersler incelendiğinde programlar içinde doğrudan toplumsal cinsiyeti konu alan dersler yer almakla birlikte daha ağırlıklı olarak toplumsal cinsiyeti diğer konular içinde ele alan derslerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kadın çalışmaları /toplumsal cinsiyet çalışmaları programlarında doğrudan toplumsal cinsiyeti ele alan derslerin yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışma sonunda programda özellikle zorunlu derslerin neler olması gerektiği ve henüz lisans eğitimi olmayan bu alan için bir bilimsel hazırlık programının oluşturulması ihtiyacının ulusal düzeyde tartışılması gerekliliği açıkça görülürken bir yandan da kadın çalışmaları lisansüstü programlarının içeriğinin düzenlenmesi, daha nitelikli bir hal alması, ulusal ve uluslararası düzeyde belli bir yapıya kavuşturulması için bu bildiri sınırlarını aşacak başka çalışmalara da (uluslararası durum, program geliştirme; akademik kadro ve istihdam sorunları vb. açılardan) ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

*Not: Bu çalışma tasarımı sürerken YÖK, 26 Nisan 2018 tarihinde Ankara’da farklı üniversitelerden temsilcilerin katılımıyla geniş kapsamlı bir “Yükseköğretimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi Çalıştayı” düzenlemiş ve alandaki sorunların tespitine yönelik kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Ancak toplantı sonuç bildirgesi henüz yayımlanmamıştır.

Kaynakça

- Bowles, G. & Klein R. D, ed. (1983) *Theories of Women’s Studies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Humm, M. (1989) *The Dictionary of Feminist Theory*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Kandiyoti, D., (2011) “Türkiye’de toplumsal cinsiyet çalışmaları: gelecek için geçmişe bakış”, *Birkaç arpa boyu.21. Yüzyıla girerken türkiye’de feminist çalışmalar*, S. Sancar (Ed.) (41-60), İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Sancar, S. (2011). Birkaç Arpa Boyu... 21. Yüzyıla Girerken Türkiye’de Feminist alışmalar. *İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları*.

Sancar, S. (2003). Üniversitede feminizm? bağlam, gündem ve olanaklar. *Toplum ve Bilim* (94), 164-182.

Reynolds, M. J., Shagle, S., & Venkataraman, L. (2007). *A national census of women's and gender studies programs in US institutions of higher education*. National Opinion Research Center (NORC) at the University of Chicago.

<http://kadinrastirmalari.istanbul.edu.tr>. Erişim Tarihi: 12.02.2018

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ KİŞİLİK TİPLERİ

Vocational Personality Types of High School Students

Abdullah ATLI*

Öz

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin mesleki kişilik tiplerinin cinsiyet ve ileride seçmek istedikleri mesleklere göre düzey ve sıralamalarını belirlemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya’da çeşitli liselerde öğrenimlerine devam eden 237’si (%42) erkek; 327’si (%58) kız toplam 564 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla “Mesleki Kişilik Tipleri Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen veriler fakülte ve cinsiyet değişkeni açısından mesleki kişilik tipleri envanterinin her bir alt boyutu için aritmetik ortalama belirlenmiştir. Öğrencilerin meslek kişilik tipleri grafikler halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin ilk üç mesleki kişilik tipleri sosyal, geleneksel ve sanatçı ve olarak sıralanmaktadır. İleride öğretmenlik mesleğini tercih etmek isteyen öğrencilerin sosyal, geleneksel ve sanatçı kişilik tiplerinde, doktor olmak isteyen öğrencilerin araştırmacı kişilik tipinde, mühendislik isteyen öğrencilerin ise gerçekçi ve girişimci kişilik tiplerinde yüksek puan aldıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Meslek seçimi, Mesleki kişilik, Lise öğrencileri

1. Giriş

Bireyin yaşamında vermesi gereken kararlardan en önemlilerinden biri de meslek seçimine ilişkin karardır. Bu süreçte bireyin kendine uygun meslek seçimini yapabilmesinde en önemli kriterlerden birisi de bireyin kendi özelliklerinin farkına varması ve bu doğrultuda kendi özelliklerine uygun meslek seçimi yapabilmesidir (Kuzgun, 2000). Bireyin tercih ettiği meslek kendisinin yaşam biçiminde ve yaşamdaki konumunda önemli rol oynamaktadır (Brown, 2003; Kuzgun, 2000). Bu bağlamda, bireyin meslek seçiminde birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörler arasında; içerisinde bulunulan toplum, kişinin arkadaş çevresi, ailenin beklentileri, mesleğe atfedilen değer, iş bulma olanakları ve bireyin kişilik özellikleri bulunmaktadır (Frady, 2005; Zunker, 2006). Meslek seçiminde etkili olan faktörlerle ilgili çeşitli teoriler ortaya konulmuştur. Bunlardan biri de

* Doç.Dr, İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

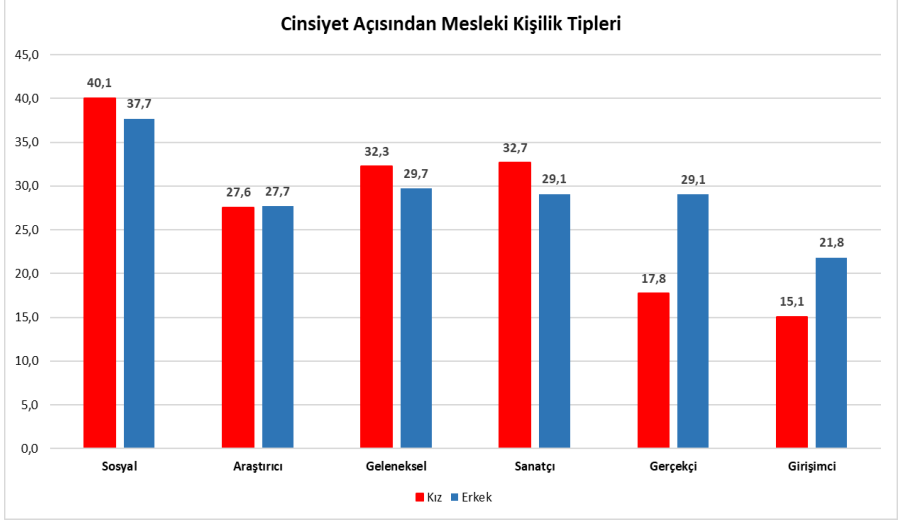
Holland'ın Tipoloji Kuramıdır (Brown & Brooks, 1990; Gottfredson, 1999; Reardon ve Lenz, 1999). Holland'ın tipoloji kuramı derin ve tutarlı kuramsal yapısı, kolay anlaşılır olması, sade ve net altı kişilik özelliklerinin tanımlanmış olması, iş çevresi ve kişilik özellikler arasındaki belirgin ilişkinin yapılandırılması popüler bir kuram olmasını sağlamıştır (Hogan ve Blacak, 1999). Holland, her insanın meslek alanında belirlenen altı kişilik tipinden (gerçekçi / realistic, girişimci / interprising, araştırıcı / investigative, sosyal / social, sanatçı / artistic, geleneksel / conventional) birine sahip olduğunu ve bireyin kişiliğine uygun mesleklerden birini seçme eğilimine sahip olduğunu savunmaktadır. Bu süreçte bireyin kendine uygun meslek seçimini yapabilmesinde en önemli kriterlerden birisi de mesleki kişilik tiplerinin belirlenmesi ve bireylerin bu doğrultuda yönlendirilmesidir (Sharf, 2006).

2. Yöntem

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin mesleki kişilik tiplerinin cinsiyet ve ileride seçmek istedikleri mesleklere göre incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde farklı türlerde liselerde öğrenimlerine devam eden 237'si (%42) erkek; 327'si (%58) kız toplam 564 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Atli (2017) tarafından geliştirilen "Mesleki Kişilik Tipleri Envanteri" kullanılmıştır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin mesleki kişilik tipleri cinsiyet ve ileride seçmek istedikleri mesleklere göre düzeyleri sıralamasının belirlenmesinde nicel araştırmalardan tarama (survey) deseni kullanılmıştır. Tarama (survey) deseni, bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinden yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya numerik olarak betimlenmesini sağlar. Bu çerçevede lise öğrencilerinin mesleki kişilik tipleri envanterinde yer alan altı alt boyuttan aldıkları puan ortalamalarının düzeyleri belirlenerek sıralanmış ve grafikler halinde sunulmuştur.

3. Bulgular

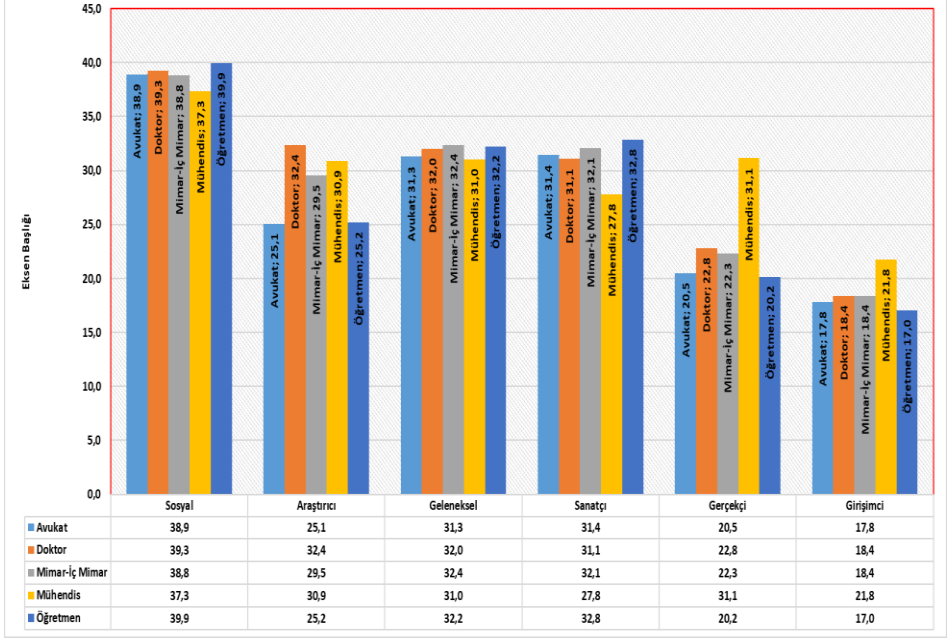
Grafik 1: Cinsiyete Göre Lise Öğrencilerinin Mesleki Kişilik Tipleri Düzey ve Sıralamaları



Grafik-1’de görüldüğü erkek öğrencilerin ilk üç mesleki kişilik tipleri 1.sosyal ($\bar{x}=37,7$), 2.geleneksel ($\bar{x}=29,7$), 3.sanatçı ($\bar{x} = 29,1$) ve gerçekçi ($\bar{x}=29,1$) olarak sıralanmaktadır. Kız öğrencilerin ilk üç mesleki kişilik tipleri ise 1.sosyal ($\bar{x} =40,1$), 2.sanatçı ($\bar{x} =32,7$), 3.geleneksel ($\bar{x} = 32,3$) olarak sıralanmaktadır.

Grafik 2: İleride Seçilecek Mesleklere Göre Lise Öğrencilerinin Mesleki Kişilik Tipleri Düzey ve Sıralamaları

İleride Seçilecek Mesleklere Göre Mesleki Kişilik Tipleri



Grafik-2’de görüldüğü gibi ileride avukatlık mesleğini seçmeyi düşünen öğrencilerin ilk üç mesleki kişilik tipi 1.sosyal ($\bar{x} = 38,9$), 2.sanatçı ($\bar{x} = 31,4$), 3.geleneksel ($\bar{x} = 31,3$) olarak sıralanmaktadır. Doktor olmak isteyen öğrencilerin mesleki kişilik tipleri 1.sosyal ($\bar{x} = 39,3$), 2.arştırmacı ($\bar{x} = 32,4$), 3.geleneksel ($\bar{x} = 32$) olarak sıralanmaktadır. Mimar ve İç Mimar olmak isteyen öğrencilerin mesleki kişilik tipleri 1.sosyal ($\bar{x} = 38,8$), 2.geleneksel ($\bar{x} = 32,4$), 3.sanatçı ($\bar{x} = 32,1$) olarak sıralanmaktadır. Mühendis olmak isteyen öğrencilerin mesleki kişilik tipleri 1.sosyal ($\bar{x} = 37,3$), 2.gerçekçi ($\bar{x} = 31,1$), 3.geleneksel ($\bar{x} = 31$) olarak sıralanmaktadır. Öğretmen olmak isteyen öğrencilerin mesleki kişilik tipleri 1.sosyal ($\bar{x} = 39,9$), 2.sanatçı ($\bar{x} = 32,8$), 3.geleneksel ($\bar{x} = 32,2$) olarak sıralanmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin sosyal, geleneksel ve sanatçı kişilik tiplerinde; erkek öğrencilerin gerçekçi ve girişimci kişilik tiplerinde yüksek puan aldıkları görülmüştür. İleride öğretmenlik mesleğini tercih etmek isteyen öğrencilerin sosyal, geleneksel ve sanatçı kişilik tiplerinde, doktor olmak isteyen öğrencilerin araştırmacı kişilik tipinde, mühendislik isteyen öğrencilerin ise gerçekçi ve girişimci kişilik tiplerinde yüksek puan aldıkları görülmüştür. Sonuç olarak lise öğrencilerinin genel olarak mesleki kişilik tiplerine uygun meslekleri

tercih edecekleri görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir: Lise eğitimi sırasında öğrencilerin mesleki kişilik tiplerinin belirginleştirilmesi, fark edilmesi ve bu konuda daha fazla etkinliklerde bulunabilmelerini sağlayacak bir mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır. Lise öğrencilerinin belirginleştirilen mesleki kişilik tiplerine göre üniversite bölümleri okumaları teşvik edilmeli ve bu öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

Kaynaklar

- Brown, D.,&Brooks, L. (1996). *Careerchoiceanddevelopment* (3. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Frady, W. P.(2005). *A study of highschoolstudent'scareerinterestinventoriesandtheirrelationshipstostudentscompletion of occupationalprograms* (UnpublishedDoctoralDissertation). ClemsonUniversty, USA.
- Gottfredson, L. (1980). Constructvalidity of Holland'soccupationaltypology in terms of prestige, census, department of labor, andotherclassificationsystems. *Journal of AppliedPsychology*. 651, 697-714.
- Hogan, R.,&Blake, R. (1999). John Holland'svocationaltypologyandpersonalitytheory. *Journal of VocationalBehavior*, 55, 41-56.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuram ve uygulamalar*. Ankara Nobel Yayın Dağıtım.
- Reardon, R. C.,&Lenz, J. G. (1999). Holland'stheoryandcareerassessment. *Journal of VocationalBehavior*, 55,102–113.
- Rown, D. (2003). *Career Information, careercounselingandcareerdevelopment*. ABD: PearsonEducation, Inc.
- Sharf, R. S. (2006). *Applyingcareerdevelopmenttheorytocounseling*. USA: ThomsonBrooks/Cole.
- Zunker, V. (2006). *Careercounseling a holisticapproach*. ABD: Brooks/cole product.

YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA YAZMA ÖĞRETİMİNDE TÜRK ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

*Problems of Turkish Students in Teaching of Arabic Writing As a
Foreign Language and Solution Proposals*

Gürkan DAĞBAŞI* & Murat DEMİR & Murat ÖZCAN***¹**

Öz

Türkiye’de Arapça, çok uzun bir süredir, ilkokuldan ortaokula, liseden üniversiteye, özel kurslardan devlet kurumlarına kadar çok geniş bir yelpazede yabancı dil olarak öğretilmektedir. Ülkemiz üniversitelerinde açılan ilahiyat fakültelerinin, Arap dili ve edebiyatı, Arapça mütercim-tercümanlık bölümlerinin sayısının çoğalması; Ortadoğu ülkeleriyle gelişen ekonomik, ticari ve kültürel ilişkilerimizin artması Arapçanın sadece bir ibadet dili olmadığını ayrıca diğer diller gibi günlük hayatta kullanılan bir dil olduğunu da insanlarımızın zihnine iyice yerleştirmektedir. Dil öğretiminde dört temel beceriden biri kabul edilen, dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin son halkası olan yazma becerisinin yabancı dil öğretiminde de önemli bir yeri vardır. Öğrenilen dilin yazıya dökülmesi bireyin yabancı dilde kendini gerçekleştirmesine yadsınamaz katkılar sağlamaktadır. Arapçanın alfabe farklılığı, sesli harflerin bulunmayışı, her harfin başta, ortada ve sonda olmak üzere üç farklı forma sahip oluşu, yazılan ama okunmayan harflerin varlığı, okunan ve yazılmayan uzatmaların bulunması vb. bazı durumlar Arapça yazma öğretiminde bir takım zorluklara sebep olmaktadır. Bu çalışmada, Arapça öğrenen Türk öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları zorluklar tespit edilip, bu zorlukların giderilmesi için çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Arapça, Yazma Öğretimi.

Abstract

*Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı A.B.D.

** Dr. Öğretim Üyesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim-Tercümanlık A.B.D.

*** Doçent Dr., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim-Tercümanlık A.B.D.

Arabic Turkey in, is a very long time, from elementary school to high school and university, up to the state institutions in a wide range of specialized courses are taught as a foreign language. The increase in the number of theology faculties, Arabic language and literature, Arabic translation and interpreting departments in universities in our country; Our growing economic, commercial and cultural relations with the Middle East countries also make it clear that Arabic is not only a language of worship but also a language used in everyday life like other languages. Language is the community of words and rules that a society uses as its medium of communication, consisting of the functional integrity of the four basic skills of listening, reading, speaking and writing. One of the four basic skills in language teaching, writing skills, which are the last words of listening, speaking and reading skills, have an important place in foreign language teaching. The spelling of the learned language is indisputable to the individual in realizing it on the foreign language. Also written expression; is not a language learning and teaching, but a skill of systematic thinking in the world of written language. Arabic alphabet difference, the absence of vowels, the presence of three different forms in the beginning, the middle and the end of each letter, the existence of letters written but not read, the presence of readings and untranslated extensions, some situations cause some difficulties in teaching Arabic writing. In this study, the difficulties encountered in the writing skills of Turkish students learning Arabic as a foreign language were identified and solutions were proposed to overcome these difficulties and how a successful writing process could be realized.

Keywords: Foreign Language, Arabic, Writing skill.

1. Giriş

Yabancı dil öğretimi, dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerine temellendirilmiştir. Bir dile tam anlamıyla hâkimiyet, bu dört beceriye hâkim olmaktır. Dilin öğrenim-öğretim amacı hedeflere göre değişebilir ve buna bağlı olarak bazı dil becerileri diğerlerinin önüne geçebilir ancak asıl olan dört temel becerinin birbirlerine paralel şekilde seyretmesidir.

Birçok kaynakta dil öğretimi becerilerinin son halkası kabul edilen yazma becerisinin geliştirilmesi de sona bırakılmaktadır. Birçok yabancı dil öğretmeni yazmayı sınıf içi bir etkinlikten ziyade ev ödevi bağlamında yapılacak bir etkinlik olarak görmektedir. Oysa yazma becerisi en az konuşma becerisi kadar önemlidir. Dili kurallarını kullanarak bir mesajı yazılı olarak doğru şekilde ifade edebilmek de çok önemlidir. Bu sebeple, yazma becerisi mekanik bir süreç olarak değil;

eleştirel bir düşünme süreci olarak değerlendirilmedi (Demirel 2004: 109).

Yazma becerisi; öğrenme sürecini kontrol etmeye, öğrenilen yapıların ve sözcüklerin pekiştirilmesine, öğrenci seviyesinin belirlenmesine, dil yanlışların tespit edilmesine, noktalama işaretlerinin öğretilmesine, dil yetisinin gelişmesine, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine, kelime bilgisinin artmasına, hedef kültürün tanınmasına, öğrenilen bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasına katkı sağlamaktadır (Çakır 2010: 168).

Çakır (2010: 166), genellikle öğrencilerin de dört dil becerisi içinde en zor beceri olarak yazmayı beyan ettiklerini bunun sebebi olarak da öğretmen beklentisinin net olmadığını dile getirdiklerini belirtmektedir. Oysa yazma becerisiyle ilgili olarak öğretmenlerin hataya düştükleri konu, öğrencilerin yardım almaksızın bireysel olarak hatasız ve eksiksiz kompozisyonlar beklemeleridir. Çakır yaptığı araştırmada öğrencilerin %81'inin yazma becerilerini en zor beceri olarak tanımladıklarını, anadilde yazma alışkanlığı olmayan öğrencilerin yabancı dilde de yazmaktan hoşlanmadığını ya da zorlandıklarını belirtmektedir.

2. Arapça Yazma Becerisi Öğretimi

Yazma becerisi, dil becerileri içinde en önemlisidir ve Arapça öğretiminin de son halkasıdır. Yazmayı sadece bir dilsel beceri olarak düşünmek de eksiktir çünkü yazma, iletişim aracı olmasının ötesinde, toplumların hayatlarında özel bir konuma sahiptir. İnsanlık, kültür ve medeniyet varlıklarını kaybolmaktan yazı ile koruduğu gibi, sonraki nesillere de aktarma da yine tek alternatif olarak yazıyı kullanacaktır (Usta 2012: 324). Doğan (1989: 186) yazının, konuşarak ifade edilenlerin özel yazı sembolleriyle şekillendirilmiş biçimi olan görsel bir etkinlik olduğunu, diğer dil becerilerinden ayrı düşünülemeyen yazma becerisinin özellikle de okuma becerisiyle birbirinden ayrılamayacağını ve bu iki becerinin birbirini tamamladığını vurgulamaktadır. Yazı, otomatik kas hareketleriyle birlikte ses ve sembol arasındaki ilişkinin güçlenerek ortak melek oluşmasıyla öğrenilir. Bundan dolayı yazmaya geçmeden önce öğrenciler şu becerileri edinmiş olmalıdır:

- 1- Öğrenciler, Arapçadaki tüm harfleri ses ve sembolleriyle birbirinden ayırt etme becerisini kazanmış olmalıdır.
- 2- Öğrenciler, yazacakları sesleri doğru telaffuz etme becerisini kazanmış olmalıdır.
- 3- Öğrenciler, yazacakları harflerin seslerini bilme becerisini kazanmış olmalıdır.

- 4- Öğrenciler, duydukları seslerin harf şekillerini yazma becerisini kazanmış olmalıdır.
- 5- Öğrenciler, duydukları sesleri harf sembollerine dönüştürme becerisini kazanmış olmalıdır.

3. Arapça Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Arapça yazma öğretiminde her zaman birtakım problemlerle karşılaşılır. Çalışmamızın bu bölümünde Arapça yazma öğretiminde genel olarak karşılaşılan sorunlar belirlenip daha sonra da bu sorunlara çözüm önerileri sunulacaktır.

3. 1. Arapçanın Sağdan Sola Yazılması

Arapça gerek alfabe gerekse yazılış şekli bakımından Türkçeden farklıdır ve sağdan sola doğru yazılır ve okunur. Bu durum öğrenciler için yeni karşılaşılan ve alışık olunmayan bir durumdur. Özellikle de ilerleyen yaşlarda Arapça öğrenenler yıllarca soldan sağa doğru yazmaya alışmış oldukları için göz-zihin koordinasyonu kurmakta zorluk yaşayabilirler.

Türkçe yazılış yönü:

Öğrencilerin Arapça okumada karşılaştıkları sorunlar.

Arapça yazılış yönü:

المشاكل التي تواجهها الدارسون في قراءة اللغة العربية.

3. 2. Arapça Harflerin Kelimedeki Konumuna Göre Şeklinin Değişmesi

Türkçe, İngilizce, Fransızca gibi dillerde harflerin tek yazılış hali varken Arapça bir harf üç farklı şekilde yazılabilir. Örneğin “ة” harfi;

bir kelimenin başındayken : هؤلاء

bir kelimenin ortasındayken: مهم

bir kelimenin sonundayken : كتابه şeklinde yazılmaktadır.

Bu durum öğrencinin öğrenmesi gereken harf sayısını doğal olarak üç katına çıkarmakta, özellikle de yazmayı yeni öğrenenlerde zihin karışıklığına sebep olmaktadır.

3. 3. Şekil Olarak Birbirine Benzeyen Harflerin Aynı Kelimede Bulunması

Bazı harflerin şekil açısından birbirine benzemesi yazmada karışıklığa sebep olabilmektedir.

كتبتنا،- تثبيتك kelimelerinde olduğu gibi yazmada duraksamaya veya harflerin yerlerinin karıştırılıp yanlış yazılmasına sebep olabilmektedir.

3. 4. Çeşitli Yazı Stillerinin Bulunması

Arapçada özellikle de güzel yazı yazma adına oluşturulmuş sülüs, nesih, rik'a gibi yazı stillerinde harflerin yazımı büyük oranda farklılıklar göstermektedir. Bu da sürekli aynı stilde yazılmış metinleri yazan biri için Arapça yazma ve okumada sorunlara sebep olmaktadır.

3. 5. Uzun Ünlülerin Kısa Ünlülerle Karıştırılması

Uzun ünlülerin (اوي) kısa ünlülerle yani hareketlerle karıştırılması ya da tam tersi ya da uzun ünlülerin hiç okunmaması Arapça yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biridir. Bu durum özellikle hızlı yazma ve dikte esnasında karşılaşılan bir durumdur.

Örneğin; “جمال” (cemâl) kelimesi, “جمل” (cemel) şeklinde yazıldığında yazma yanlışının yanında anlamda da değişiklik meydana gelmektedir ki bu istenmeyen bir durumdur.

3. 6. Bazı Kelimelerin Okudukları Halde Yazılmaması

Arapça genel anlamda yazıldığı gibi okunan bir dildir. Ancak bazı kelimeler okudukları gibi yazılmazlar, bu durum da yazmada sorun oluşturmaktadır.

“أنا” kelimesi, “ene” şeklinde okunurken Arapçanın kurallarına göre “enâ” şeklinde yazılır. Aynı durumu “أولئك، هذا، هؤلاء” gibi kelimelerde de görürüz.

3. 7. Bazı Harflerin Okunmadıkları Halde Yazılması

Bu tür kelimeler Arapçada çok fazla olmamasına rağmen, bazı kelimelerdeki harfler okunmadıkları halde yazılırlar. Bu özelliği bilmeyen bir okuyucu bu tür kelimelerle karşılaştığında o harfleri yazmayabilir, bu da imla yanlışlığı demektir. Örneğin; “عمرو” kelimesinde “و” kelimesinde “ذهبوا” kelimesinde “ا” okunmadıkları halde yazılırlar.

3. 8. Yeterli Dilbilgisine Sahip Olmamak

Bir yabancı dil öğrenirken dilbilgisini öğrenmek kaçınılmazdır. Konu Arapça olunca bu durum daha fazla önem kazanmaktadır. Türkçeyi öğrenen bir kişi fiil, özne, nesne gibi dilbilgisine dâhil olan hususları bilmesede doğru okuyabilir. Ancak Arapçada bu durum biraz farklıdır.

جاء المهندسون. Mühendisler geldi.

رأيتُ المهندسين. Mühendisleri gördü.

سلمتُ على المهندسين. Mühendise selam verdim.

Yukarıdaki cümlelere baktığımızda Arapçada bir kelimenin son harekesinin cümle içindeki konumuna göre (özne, nesne, câr-mecrur vb.) değiştiğini görürüz. Eğer öğrencinin önündeki metnin tamamı harekeli değilse öğrenci bir kelimeyi okurken veya yazarken önce o kelimenin cümle içinde özne mi, nesne mi vb. olduğunu anlamak ve ona göre kelimenin son harfini yazmak zorundadır.

3. 9. Açık Te-Kapalı Te Yazımı

Arapçada kelimeler eril ve dişil (müzekker-müennes) olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler dişillik alametlerinden biri olan kapalı te ile normal harf olan te'nin yazımını karıştırmaktadır.

(normal te) صوت

(kapalı te) طالبة

4. Çözüm Önerileri:

- Her dilin kendi içinde bir yazma ve okuma sistemi olduğu iyice vurgulandıktan sonra Arapçanın sağdan sola doğru okunup yazıldığına dikkat çekilmeli, öğrencilerin bu duruma alışması ve daha sonra Arapçayı sağdan sola doğru, akıcı yazabilmesi için gerekli olan alıştırmalar yapılmalıdır.
- Özellikle Türkçede bulunmayan “ث،خ،ذ،ض،ع،غ” gibi harflerin yazımına özen gösterilmelidir.
- Harflerin başta, ortada, sonda halleri iyice kavratılmalı, özellikle yazma öğretiminin başında her harfin üç şeklinin de olduğu kelimeler/cümleler yazdırılmalıdır.
- Standart stille yazılmış Arapça metinleri okuyabilen öğrencilere sülüs, nesih, rik'a gibi farklı hatlarla yazılmış metinler üzerinde okuma ve yazmada (ileri düzeylerde) aşinalık kazandırılmalıdır.
- Arapçada yazıldığı gibi okunmayan kelimeler olduğu vurgusu, o tarz kelimeler geldikçe yapılmalı ve öğrencilerin zihnine yerleşmesi için sıkça tekrarlanmalı, bu konuda öğrenciler tarafından yapılan hatalar asla göz ardı edilmemelidir.
- Yazma öğretimi sadece okulla, okuldaki okuma materyalleriyle sınırlı kalmamalı; öğrenciler için okul dışı yazma etkinlikleri de hazırlanmalıdır.
- Doğru, akıcı bir yazma-anlama becerisi kazandırmak için mutlak suretle yerine göre dilbilgisi kuralları da öğretilmelidir.
- Yazma öğretimi sırasında öğrencilere yazma seviyeleri, başarısızlık sebepleri gibi hususlarda geri bildirimde bulunulmalıdır.

5. Sonuç

Yabancı dil öğretimi, çoğu zaman birbiriyle iç içe geçmiş dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan bir bütündür. Yazma da bu dört beceri içinde son halka olarak kabul edilen ve genelde de edinilmesi en zor olan beceridir. Ancak zor olması demek edinilemeyeceğini anlamına gelmemektedir. Öğretmen tarafından, öğretim programının hedeflerine ve kazanımlara göre hazırlanmış etkinlikler ve materyallerle desteklenmiş bir süreçte, yazma becerilerinin istenilen seviyeye getirilmesi gayet olasıdır. Arapçada sesli harflerin olmayışı, her harfin üç farklı forma sahip olması, sağdan sola yazılması, cümle kurulunun Türkçeden farklı olması Arapçayla ilk kez karşılaşan öğrencilere ilk başta zor gelse de, zamanla bu zorluk aşılmaktadır.

Yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara doğru çözümler bulmak Arapça öğreticisinin en temel görevlerinden biridir. Bu sorunları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek öğreneni ve öğreteni rahatlatıp sağlıklı bir okuma-yazma sürecinin oluşmasında başat rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.

Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur, *Erciyes*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 165-176.

Doğan, C. (1989). *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara.

Usta, İ. (2012). Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları, *The Journal of Academic Social Science Studies*, s. 317-326.

el-Hûli, M. A. (2000). *Arapça Öğretim Metotları*, çev. Akçay C., Ankara: Bizim Büro Basımevi.

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ARAPÇA DERSİ (9 VE 10. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI TEMELİNDE 10. SINIF ARAPÇA DERS KİTABININ İNCELENMESİ

Murat ÖZCAN¹ & Gürkan DAĞBAŞI² & Murat DEMİR³

Öz

Ortaöğretim İkinci Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programı, Anadolu İmam Hatip Liseleri dışındaki ortaöğretim kurumlarında ikinci yabancı dil olarak Arapça okutacak okullar için hazırlanmıştır. Bunun için, Arapçayla ilk kez karşılaşacak öğrencilerin hazırbulunmuşluk durumları göz önüne alınmış ve program, buna göre tasarlanmıştır. Bahsedilen çerçevede program, haftada iki saat olmak üzere toplam 288 ders saatini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Programın sonunda öğrencilerin; Arapçanın dünyadaki durumuyla ilgili özgün algılarının oluşması, Arap dilini CEF (OBM) A2 düzeyinde hem yazılı hem sözlü iletişimde kullanabilmelerini öngörülmektedir. Programa ilişkin öğretim materyallerinin öğrenci ders ve çalışma kitabı, dinleme materyali şeklinde düzenlenmesi öngörülmektedir. Bu programa binaen Milli Eğitim Bakanlığı 10. Sınıfta okutulmak üzere bir ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı yayınlamıştır. Bu çalışmada, hazırlanmış olan bu ders kitabının Ortaöğretim İkinci Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımları yeteri kadar karşıladığı ele alınmış ve incelenmiştir. Sonuçta bu ders kitabının programa ne kadar uygun olduğu tespit edilmiştir. Öneriler bölümünde Arapça program geliştirme uzmanlarına ve ders kitabı yazarlarına çeşitli fikirler beyan edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Ders Kitabı, Kazanım, Öğretim Programı.

Giriş

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programının vizyonu, Arapça öğrenmeye ilgi duyan, Arapça bilgi düzeyini sürekli geliştirmeye istekli, başkalarıyla işbirliği yaparak birlikte öğrenen ve özgüvenle günlük yaşantısında Arapçayı konuşabilen, bunun yanı sıra

¹ Doçent Dr., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim-Tercümanlık A.B.D.

² Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı A.B.D.

³ Dr. Öğretim Üyesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim-Tercümanlık A.B.D.

İslami kaynaklardan da istifade edebilen bireyler yetiştirmektir. Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programı, iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Bu, dilin kurallarını öğretmek yerine kullanımını önemsemek anlamına gelmektedir. Zira dil, iletişimi sağlayan sosyal bir olgudur. Bu nedenle dil öğretimi, iletişimi sağlama hedefiyle tüm soruları cevaplayacak bir anlayışla kurgulanmalıdır. Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programı iletişimsel yaklaşımın yanı sıra öğrenilenlerin tekrar edilmesine ve aşamalı olarak yeni bilgilerin öğrenilenlere ilave edilmesine dayanan “sarmal yaklaşımı” da temel almaktadır.

İletişimsel ve sarmal yaklaşımlara ek olarak programda; yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta olmak üzere öğrenci merkeze alınarak dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yoğunlaştırılmıştır. Ayrıca Avrupa Dil Konseyi tarafından OBM'nin uygulanması için öngördüğü Avrupa dilleri arasında Arap Dilinin yer almamasına karşın, genel geçer dil öğrenme aşamaları ve dil edinim düzeylerinin evrenselliği göz önünde bulundurularak, adı geçen bağlamlar bazında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden (OBM) yararlanılmıştır.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programı öğrencilerin;

- İletişim becerilerini,
- Zihinsel ve psikomotor gelişim düzeylerini,
- Psikomotor becerileri (sesli okuma, şarkı söyleme, drama, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonu ile ilgili beceriler),
- Duyuşsal becerileri (kültürler arası hoşgörülü olma, dil öğrenmeye karşı ilgi duyma vb.),
- Dengeli biçimde dört temel dil becerisini,
- Arap kültürünü tanıma yetilerini geliştirmeye yönelik iş birliği yapacakları ve birlikte sorumlulukları paylaşacakları öğrenme ortamlarını,
- Kendi yeteneklerini keşfetmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını,
- Dil becerilerini geliştirirken özellikle üretime dayalı beceriler aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerini,
- Kendi kendine öğrenme için materyal oluşturma ve kullanma yeteneği gibi çalışma becerilerini, geliştirmeye yönelik kazanımlarla düzenlenmiştir.

Kazanımların Değerlendirilmesi

Kazanım, öğrenme-öğretme süreci sonunda ulaşılması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür. Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır. Kazanımların bir kez ele alınma zorunluluğu yoktur. Programda yer alan kazanımlar farklı temalarda birkaç kez ele alınabilir. Örneğin, 9. sınıfta ele alınan bir kazanım aynı sınıfın farklı bir temasında yeniden ele alınabilir. 10. sınıf için de aynı durum geçerlidir. 9. sınıfta ele alınan bir kazanım 10. sınıfta da etkinliğin içeriği ve düzeyi değiştirilerek yeniden ele alınabilir. Kazanımların uygulamasında sıralama bağlayıcı değildir, sıralama değişebilir.

Araştırmada İncelenen Ders Kitabının Genel Nitelikleri

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça dersi öğretim materyalleri öğrenci ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve dinleme materyali şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca bir öğrenci çalışma kitabı düzenlenmeyip öğrenci çalışma kitabı için planlanan pekiştirme etkinlikleri, öğrenci ders kitabında konu sonlarına yerleştirilmiştir. Asgari öğretim materyallerinin sağlanmasının yanı sıra öğretimi destekleyici hareketli-hareketsiz her türlü materyalin hazırlanması ve kullanılması yolu açık olduğu ifade edilse de hazırlanan materyallerde buna yönelik bir başka bir materyal hazırlanmadığı görülmektedir.

Kitabın adı 10. Sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça şeklindedir. Kitabın kapağında bir de لغتالعربية şeklinde Arapça isim bulunmaktadır. Kitabın yazarları Hamdi Hüseyin ve Muhammed Ahmet Halef iken editör Ahmet Ruhban'dır. Kitap Milli Eğitim Bakanlığı yayınları arasında çıkmıştır. İçindekiler, organizasyon şeması 6 ünite, her ünite de 3 ders, sözlük ve kaynakçadan oluşmaktadır. Kitabın seslendirme dosyalarına da Milli Eğitim Bakanlığı'nın internet sayfasından ulaşılabilir. Kitap birinci hamur kağıdına renkli olarak basılmıştır ve 140 sayfadan oluşmaktadır.

A. Problem

İlköğretim okullarında okutulmakta olan 10. Sınıf Arapça ders kitabı öğretim programına uygun olarak hazırlanmış mıdır?

B. Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında okutulmakta olan 10. Sınıf Arapça ders kitabı öğretim programında belirtilen kazanımlara uygun olarak hazırlanmış mıdır?

2. İlköğretim okullarında okutulmakta olan 10. Sınıf Arapça ders kitabında yer alan kazanımlar öğrenme alanlarına dağılımı dengeli midir?

C. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İlköğretim okullarında okutulmakta olan 10. Sınıf Arapça ders kitabı kazanımlarının yeterlilik düzeyini belirlemek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunmaktır.

D. Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İlköğretim okullarında okutulmakta olan 10. Sınıf Arapça ders kitabı tarama tekniği kullanılarak incelenmiştir. İncelemeyle kitabın öğretim programına uygunluğu vb. nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

E. Evren

Bu araştırmanın evreni İlköğretim okullarında okutulmakta olan 10. Sınıf Arapça ders kitabından oluşmaktadır.

F. Örneklem

İlköğretim okullarında okutulmakta olan Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu 10. Sınıf kitabı örneklem olarak seçilmiştir.

G. Sınırlılıklar

Araştırmada incelenmek üzere İlköğretim okullarında okutulmakta olan Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu 10. Sınıf ders kitabı ile bu kitapta yer alan etkinlikler ve konu alanıyla sınırlı tutulmuştur.

H. Verilerin Toplanması ve Analizi

Örneklemdeki ders kitabı taranarak, kazanımlara uygun etkinlikleri içerip içermediği vb. nitelikler araştırılmış, elde edilen veriler tablolarla somutlaştırılmıştır. Belirlenen durum ve içerik özelliklerine ait verilerden hareketle yorumlama çalışmaları da yapılmıştır. Belirlenen ölçütlere yönelik olarak tarama sonucu elde edilen veriler analiz edilirken, kazanımlara uygun verilen etkinliklerin sayfa numarası tabloda belirtilmiştir. Aranan durum ya da niteliğin taranan bölümdeki sıklık durumuna göre sınıflama yapılmıştır. İçerik analizi sonunda incelenen kitapların ölçme ve değerlendirme açısından sahip oldukları özelliklerle ilgili birtakım çıkarımlarda bulunulmuştur.

J. Bulgular ve Yorum

Araştırmada, 10. Sınıf Arapça ders kitabı içerdikleri ölçme ve değerlendirme bölümlerinin bazı ölçütler bağlamında incelenmesi sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve elde edilen bulguların yorumlanması yapılmıştır.

10. SINIF 1. TEMA Dünyamızı Tanıyalım		
TEMA ADI	KAZANIMLAR	KİTAPTA Kİ ETKİNLİK KARŞILIĞI
DÜNYAMIZI TANIYALIM	Bu tema sonunda öğrenciler; DİNLEME -ANLAMA 1. Dinlediği metinde/diyalogda geçen konu ile ilgili ifadeleri/ kavramları ayırt eder. 2. Dinlediği metinde/diyalogda temayla ilgili istenen bilgileri belirler. 3. Dinlediği metinde/diyalogda geçen sebep-sonuç ifadelerini bulur. 4. Dinlediği metinle/diyalogla ilgili görselleri bulur.	1 İz-1-iz13 arası dinleme parçaları. 2 Sayfa: 11, 17, 23, 31, 3 Sayfa: 27, 28, 4 Sayfa: 25
KONU ADI: ÜLKELER VE KITALAR İSLAM DÜNYASI	KONUŞMA <u>1. Konuyla ilgili kalıp ifadelerle cümleler kurar.</u> <u>2. Konuyla ilgili sorular sorar.</u> <u>3. Konuyla ilgili sorulara cevaplar verir.</u> <u>4. Görsel destekli sunum yapar.</u>	1 yoktur 2 yoktur 3 yoktur 4 yoktur
İKLİM VE ÇEVRE	OKUMA 1. Konuyla ilgili okuduğu metne/ diyaloga ilişkin sorulara cevap verir. 2. Metinle/diyalogla ilgili tablo ve grafik bilgilerini okur. <u>3. Okuduğu metinde/diyalogda gereklilik bildiren ifadeleri ihtimal bildiren ifadelerden ayırır.</u>	1 Sayfa: 17, 23, 31a, 31b, 2 Sayfa 11b, 3 Sayfa: 23, 31b, 4 Sayfa: 21,

	4. Konuyla ilgili verilen kavramlara ilişkin görselleri bulur.	
	<p>YAZMA</p> <p>1. Tema konularına ilişkin okuduğu yapıları/kavramları doğru bir şekilde yazar.</p> <p>2. <u>Dinlediği/okuduğu metin ile ilgili sorular yazar.</u></p> <p>3. Konuyla ilgili sorulan sorulara cevaplar yazar.</p> <p>4. <u>Görsel materyalden ve anahtar sözcüklerden faydalanarak kısa metin/diyalog oluşturur.</u></p> <p>5. Dinlediği metinde/diyalogda geçen temayla ilgili kavramları özelliklerine göre gruplandırır.</p>	<p>1 Sayfa: 10a, 10b, 11a,11b, 12, 27, 32</p> <p>2 Sayfa: yoktur</p> <p>3 Sayfa: 14c, 31a,</p> <p>4 Sayfa: yoktur</p> <p>5 Sayfa: 19b</p>

10. SINIF 2. TEMA İnsan ve Sevgi			
TEMA ADI	KAZANIMLAR	KİTAPTAKİ KARŞILIĞI	ETKİNLİK
İnsan ve Sevgi	Bu tema sonunda öğrenciler;	1 Sayfa: 34,	
KONU ADI:	DİNLEME -ANLAMA	2 Sayfa: 44,	
1.VATANIMI SEVİYORUM	<p>1. Dinlediği metinde/diyalogda geçen tema konularıyla ilgili ifadeleri belirler.</p> <p>2. Dinlediği metinde/diyalogda geçen konuyla ilgili görselleri bulur.</p> <p>3. Dinlediği metinde/diyalogda tema konularıyla ilgili eylemleri söyler.</p> <p>4. Dinlediklerinde geçen duygu ifadelerini tanıır.</p>	3 Sayfa:37	
		4 Sayfa: 45	

2. DUYGU DÜNYAM 3. ANNE BABA SEVGİSİ	KONUŞMA 1. Kendisiyle ve başkalarıyla ilgili duygu durumunu ifade eder. 2. Tema konularıyla ilgili sorular sorar. 3. Konu ile ilgili diyaloglarda eksik bırakılan ifadeleri tamamlar. 4. <u>Konu ile ilgili görsellerden faydalanarak sunum yapar.</u> 5. Görseli verilmiş duygu, sorumluluk ve sevgi ifadelerini söyler.	1 Sayfa: 50, 51 2 Sayfa: 36, 37, 38a, 38b, 3 Sayfa: 55b 4 yoktur 5 Sayfa: 47a
	OKUMA 1. Okuduğu metinde/diyalogda verilen konuyla ilgili kavramları görsellerden ve daha önceki bilgilerinden faydalanarak anlamlandırır. 2. Okuduğu metinde geçen sayısal bilgileri belirler. 3. Karışık verilen cümleleri görsellerden yararlanarak metin/ diyalog oluşturacak biçimde sıralar. 4. İstenen bilgiyi bulmak amacıyla metni göz gezdirerek okur.	1 Sayfa: 40b 2 Sayfa: 39, 40a, 41, 3 Sayfa: 45a, 52a, 56b 4 Sayfa: 31c
	YAZMA 1. Kendisiyle ve başkalarıyla ilgili duygu durumunu yazılı olarak ifade eder. <u>2. Konu ile ilgili kısa ve basit metin/diyalog yazar.</u> 3. Metinle/diyalogla ilgili sorulara cevaplar yazar. 4. Konuyla ilgili görsellerin isimlerini yazar.	1 Sayfa: 44 2 Sayfa: yoktur 3 Sayfa: 37, 38a, 38b, 48 4 Sayfa: 42, 47a,

10. SINIF 3. TEMA İbadetlerim		
TEMA ADI	KAZANIMLAR	KİTAPTAKİ ETKİNLİK KARŞILIĞI
İbadetlerim	Bu tema sonunda öğrenciler;	1 Sayfa: 58, 69, 70
KONU ADI:	DİNLEME-ANLAMA	2 Sayfa: 71
1. BEŞ VAKİT NAMAZ	1. Dinlediği metinde/diyalogda geçen tema konularıyla ilgili kelimeleri/kavramları belirler.	3 yoktur
2. ORUÇ	2. Dinlediği metinde/diyalogda geçen sebep-sonuç ifadelerini belirler.	4 Sayfa: 69
VE ZEKÂT	3. <u>Dinlediği metinde/diyalogda geçen onaylatma ifadelerini tanıır.</u>	5 Sayfa 73
3. HAC	4. Dinlediği konu ile ilgili görselleri bulur.	6 Sayfa:68
VE UMRE	5. Yavaş ve açık bir konuşma akışında geçen karşılaştırmaları, görecelilik ifadelerini belirler.	
	6. Konuyla ilgili dinlediği ayet ve hadisleri tanıır.	
	KONUŞMA	1 61
	1. Dinlediği metinde/diyalogda geçen tema konularıyla ilgili kelimeleri/kavramları konuşmasında kullanır.	2 Sayfa: 71
	2. Bir konudaki kişisel fikirlerini ifade eder.	3 Sayfa:61
	3. Tema konularıyla ilgili kendi yaşantısından örnekler verir.	4 yoktur

	<u>4. Konuyla ilgili sözcükleri kullanarak görsel sunum yapar.</u>	
	<p>OKUMA</p> <p>1. Okuduğu metinde/diyalogda geçen tema konularıyla ilgili kelimeleri/kavramları belirler.</p> <p>2. Okuduğu metinle/diyalogla ilgili sorular sorar.</p> <p>3. Okuduğu metinle/diyalogla ilgili sorulara cevap verir.</p> <p><u>4. Görsel destekli başlıktan hareketle metnin/diyaloğun konusunu tahmin eder.</u></p>	<p>1 Sayfa: 58</p> <p>2 yoktur</p> <p>3 Sayfa: 61</p> <p>4 yoktur</p>
	<p>YAZMA</p> <p>1. Metinle/diyalogla ilgili sorulara yazılı cevaplar verir.</p> <p>2. Metinle/diyalogla ilgili sorular yazar.</p> <p>3. Karışık verilen kelimeleri düzgün cümle olacak şekilde sıralar.</p> <p><u>4. Görsellerle verilen kısa ve basit bir hikâyeyi/metni yazar.</u></p>	<p>1 Sayfa: 63</p> <p>2 yoktur</p> <p>3 Sayfa: 63</p> <p>4 yoktur</p>
10. SINIF 4. TEMA Sosyal Hayatımız		
TEMA ADI	KAZANIMLAR	KİTAPTAKİ ETKİNLİK KARŞILIĞI
Sosyal Hayatımız	<p>Bu tema sonunda öğrenciler;</p> <p>DİNLEME-ANLAMA</p> <p>1. Dinlediği konu ile ilgili kavramlara ilişkin görselleri bulur.</p>	<p>1 Sayfa: 76</p> <p>2 Sayfa: 76-85</p> <p>3 Sayfa: 76</p>

KONU ADI: 1. GEZELİM GÖRELİM 2. GELENEK GÖRENEK- LERİMİZ 3. SOSYAL SORUM- LULUK	2. Dinlediği metinde/ diyalogda geçen tema konularıyla ilgili kavramların anlamlarını, verilen ipuçlarından hareketle tahmin eder. 3. Dinlediği metinde/diyalogda geçen günlük iletişim ifadelerini tanır. 4. Dinlediklerinde geçen soru ifadelerini belirler.	4 Sayfa: 78
	KONUŞMA <u>1. Temayla ilgili kavramları görsellerle destekleyerek tanıtır.</u> 2. Dinlediği/okuduğu metinlerde/diyaloglarda geçen sorulara cevap verir. 3. İletişim esnasında günlük konuşma kalıplarını kullanır.	1 Sayfa: yoktur 2 Sayfa: 80 3 Sayfa: 80
	OKUMA 1. Okuduğu metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. 2.Okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında metinle/diyalogla ilgili seviyesine uygun soruları cevaplandırır. <u>3. Okuduğu metinde/diyalogda sebep sonuç ifadelerini belirler.</u> <u>4. Okuduğu metinde/diyalogda yer alan zaman ifadelerini belirler.</u>	1 Sayfa: 84 2 Sayfa: 85 3 Sayfa: yoktur 4 Sayfa: yoktur
	YAZMA 1. Gezip gördüğü bir yeri basit ifadelerle tanıtan kısa bir metin yazar. 2. Metinle/diyalogla ilgili soruların cevaplarını yazar. <u>3. Tema ile ilgili dikte çalışması yapar.</u>	1 Sayfa: 2 Sayfa: 90 3 Sayfa: yoktur 4 Sayfa: yoktur

	<u>4. Konuyla ilgili okuduğu basit söz öbeklerini şahıs, zaman, mekân ve nesneyi değiştirerek yeniden yazar.</u>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

10. SINIF 5. TEMA Örnek Şahsiyetler		
TEMA ADI	KAZANIMLAR	KİTAPTAKİ ETKİNLİK KARŞILIĞI
Örnek Şahsiyetler KONU ADI:	Bu tema sonunda öğrenciler; DİNLEME-ANLAMA <u>1. Dinlediği konu ile ilgili kavramlara ilişkin görselleri bulur.</u>	1 Sayfa: yoktur 2 Sayfa: 93-103 3 Sayfa: 95 4 Sayfa: yoktur
1. PEYGAMBERİMİZ (SAV) 2.MANEVİ ÖNDERLERİMİZ 3. TÜRK İSLAM BÜYÜKLERİ	2. Dinlediği metinde/ diyalogda geçen tema konularıyla ilgili kavramların anlamlarını, verilen ipuçlarından hareketle tahmin eder. 3. Dinlediği metinde/diyalogda geçen günlük iletişim ifadelerini tanıır. <u>4. Dinlediklerinde geçen soru ifadelerini belirler.</u>	
	KONUŞMA 1. Temayla ilgili kavramları görsellerle destekleyerek tanıtır. 2. Dinlediği/okuduğu metinlerde/diyaloglarda geçen sorulara cevap verir. 3. İletişim esnasında günlük konuşma kalıplarını kullanır.	1 Sayfa: 105 2 Sayfa: 102 3 Sayfa: 102
	OKUMA	1 Sayfa: 99

	<p>1. Okuduğu metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.</p> <p>2.Okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında metinle/diyalogla ilgili seviyesine uygun soruları cevaplandırır.</p> <p>3. Okuduğu metinde/diyalogda sebep sonuç ifadelerini belirler.</p> <p>4. Okuduğu metinde/diyalogda yer alan zaman ifadelerini belirler.</p>	<p>2 Sayfa: 96</p> <p>3 Sayfa: 96</p> <p>4 Sayfa: 96</p>
	<p>YAZMA</p> <p><u>1. Gezip gördüğü bir yeri basit ifadelerle tanıtan kısa bir metin yazar.</u></p> <p>2. Metinle/diyalogla ilgili soruların cevaplarını yazar.</p> <p>3. Tema ile ilgili dikte çalışması yapar.</p> <p>4. Konuyla ilgili okuduğu basit söz öbeklerini Şahıs, zaman, mekân ve nesneyi değiştirerek yeniden yazar.</p>	<p>1 Sayfa: yoktur</p> <p>2 Sayfa: 102</p> <p>3 Sayfa: 104</p> <p>4 Sayfa: 104</p>

10. SINIF 6. TEMA Bilim ve Teknoloji			
TEMA ADI	KAZANIMLAR	KİTAPTAKİ KARŞILIĞI	ETKİNLİK
Bilim ve Teknoloji	Bu tema sonunda öğrenciler; DİNLEME-ANLAMA	1 Sayfa: 111 2 Sayfa: 111 3 Sayfa: yoktur	
KONU ADI:	1. Dinlediklerinde geçen konuyla ilgili ifadeleri duyduğu şekliyle seslendirir. 2. Dinlediği metinde/ diyalogda geçen konuyla ilgili kavramları/ifadelerin anlamlarını		

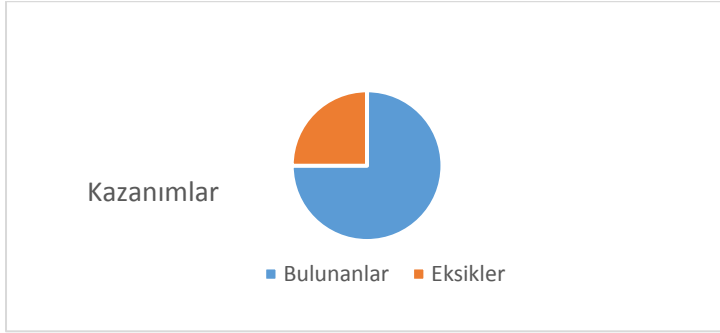
1. Teknolojiyi Kullanıyorum 2. Keşifler ve İcatlar 3. İslam ve Bilim	verilen ipuçlarından hareketle tahmin eder. <u>3. Dinlediklerinde görecelik bildiren ifadeleri belirler.</u> 4. Dinlediği metinle /diyalogla ilgili soruları cevaplar. 5. Dinlediği metinde/diyalogda geçen kapsam, sıralama ve süreç ifadelerini tanıır. 6. Dinlediklerinde geçen konuyla ilgili dinlediği ayet, hadis, özlü söz vb. tanıır.	4 Sayfa: 129 5 Sayfa: 117 6 Sayfa: 127
	KONUŞMA 1. Konu ile ilgili kavramları kullanarak görsel destekli bir sunum yapar. 2. Tema konularıyla ilgili kendi görüşlerini paylaşır. 3. Dinlediği basit cümleleri şahıs, zaman, mekân ve tema değiştirerek tekrar eder. 4. Basit cümlelerle bazı Müslüman bilim adamlarının hayatlarını anlatır.	1 Sayfa: yoktur 2 Sayfa: 122 3 Sayfa: 122
	OKUMA 1. Okuduğu metinde/ diyalogda geçen konuyla ilgili kavramları/ifadelerin anlamlarını verilen ipuçlarından hareketle tahmin eder. 2. Görsellerden ve başlıktan faydalanarak metinde geçen olayları tahmin eder. <u>3. Okuduklarında görecelik bildiren ifadeleri belirler.</u> 4. Okuduğu metinde/diyalogda geçen kapsam, sıralama ve süreç ifadelerini tanıır. 5. Okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında metinle/diyalogla ilgili seviyesine uygun soruları cevaplandırır.	1 Sayfa: 119-120-121 2 Sayfa: 119 3 Sayfa: yoktur 4 Sayfa: 124 5 Sayfa: 124-126 6 Sayfa: 127

	6. Okuduklarında geçen konuyla ilgili dinlediği ayet ve hadisleri tanır.	
	<p>YAZMA</p> <p>1. Metinle/diyalogla ilgili sorulara yazılı olarak cevap verir.</p> <p>2. Teknolojik araç - gereç ve kavramları listeler.</p> <p><u>3. Okuduğu basit cümleleri şahıs, zaman, mekân ve tema değiştirerek yazar.</u></p> <p><u>4. Elektronik posta yazar.</u></p> <p><u>5. Tema konularıyla ilgili kendi görüşlerini yazar.</u></p>	<p>1 Sayfa: 127</p> <p>2 Sayfa: 119</p> <p>3 Sayfa: yoktur</p> <p>4 Sayfa: yoktur</p> <p>5 Sayfa: yoktur</p>

4. Sonuç

Bu çalışmada, hazırlanmış olan bu ders kitabının Ortaöğretim İkinci Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımları ne kadar karşıladığı ele alınmış ve incelenmiştir.

Öğretim programında bu ders kitabı için belirlenmiş toplam 100 adet kazanım bulunmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda bu 100 kazanımın 25 tanesine uygun bir etkinliğe rastlanmamıştır.



Dolayısıyla bu ders kitabının Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programına yeteri kadar uygun olmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar bütün kazanımlara uygun etkinlikler, alıştırmalar hazırlansa da dört dil becerisine yönelik kazanımlardan bazılarında hiç yer verilmemiştir. Talim Terbiye Kurulunca yapılan ders kitabı inceleme ve değerlendirme kriterlerine göre, kazanımlardan bir tane bile eksik olan taslak ders kitabının doğrudan panel sisteminde reddedilmesi gerekmektedir.

5. Öneriler

Arapça program geliştirme uzmanları kazanımları planlarken yazarlar tarafından kolaylıkla etkinlik haline getirilebilecek ifadeler yer vermelilerdir. Ders kitabı yazarları bütün kazanımlara uygun etkinlikler ve alıştırmalar tasarlamalıdır. Panel sisteminde taslak ders kitabı incelemesi yapan panelistler Öğretim programında bulunan kazanımlarla taslak ders kitabında bulunan etkinlikleri eşleştirerek eksik kazanım olup olmadığı tespit etmelidir. Eksik kazanım tespit edilen taslak ders kitapları kabul edilmemelidir.

KAYNAKÇA

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.

Doğan, C. (1989). *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara.

el-Hûli, M. A. (2000). *Arapça Öğretim Metotları*, çev. Akçay C., Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi (9 ve 10. Sınıflar) Öğretim Programı, Milli Eğitim bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara:2016.

Hüseyin, H, Halef, M., A., (2017).*Anadolu imam Hatip Lisesi Arapça 10 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı*, M.E.B. Devlet Kitapları, Ankara.

Şimşek, S., (2012)*Ders Kitapları Ve Diğer Öğretim Unsurları Açısından İmam Hatip Liseleri'nde Arapça Öğretiminin Gelişim Seyri*, Ekev Akademi Dergisi, Yıl: 16, Sayı:50, Sayfa: 239-243.

Soyupek, H. (2004). *II. Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi*. (DoktoraTezi). Isparta.

Ünsür, A. (2005), *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

SURİYELİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ARKADAŞ OLARAK SEÇİLME DURUMLARININ İNCELENMESİ

Songül TÜMKAYA¹

Öz

Suriyeli çocukların savaş ortamından geldikleri için sıkıntı çektikleri için sıkıntı çektikleri iki temel konu önem kazanmaktadır. Bunlardan biri Suriye'den ve savaştan geldiklerinden dolayı kendilerine karşı sahip olunan ön yargılar ve ayrımcı davranışlardır. Diğer de ihtiyaç duydukları psiko-sosyal desteğin eğitim sistemi içinde çok fazla karşılanamamasıdır. Bu bağlamda Suriyeli çocukların eğitim ortamlarındaki sosyal ilişkilerinin araştırılması ve sorunlarının giderilmesine yönelik önerilerin sunulması önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada Suriye'den ülkemize gelen ilkökul öğrencilerinin sınıfındaki diğer öğrenciler tarafından arkadaş olarak seçilme ya da seçilmeme durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Arkadaş olarak seçilme durumu sosyometrik teknikle, nedenleri ise yarı yapılandırılmış görüşme ile incelenmiştir. Araştırmada veriler nitel yöntemle toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilindeki ilkökulların 3. ve 4. sınıflarında okuyan 11'i Suriyeli, aynı sınıflara devam eden 11'i Türkiyeli çocuklar oluşturmuştur. Sınıf seçiminde Suriyeli öğrencinin en az bir yıl o sınıfa devam etme koşulu aranmıştır. Her sınıfta yalnızca bir Suriyeli öğrenci bulunduğu ve toplamda 11 sınıfta Suriyeli öğrenci olduğundan uygulama 11 sınıfla sınırlı kalmıştır. Çocukların arkadaş seçimini belirlemek için klasik sosyometrik sınıflama sistemi kullanılmıştır. Bu sistemin uygulanmasında, öğrencilere bir yönergeyle birlikte bir sayfa verilerek, en çok sevdikleri üç arkadaşının ismini yazmaları istenmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra her sınıftaki her bir öğrencinin seçilme frekansları sayılmış ve bu frekanslar her bir öğrencinin seçilme ham puanları olarak belirlenmiştir. Sosyometrik değerlendirmeye yalnızca Suriyeli çocuklar alınmıştır. Bu çocukların arkadaş olarak seçilme ya da seçilmeme nedenlerini ortaya çıkartmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak 11'i Suriyeli, 11'i Türkiyeli olan 22 çocuk ile görüşme yapılmıştır. Sonuçlar Suriyeli çocukların arkadaş olarak seçilmediklerini göstermiştir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde Suriyeli öğrencilerle Türkiyeli öğrenciler arasında çok kısıtlı iletişim olduğu, arkadaşlık kurulamadığı ve Suriyeli çocukların etiketlenerek dışlandığı belirlenmiştir. Bazı çocuklar Türkiyeli öğrencilerin kendileriyle oynamadığını, sözlerine inanmadığını, arkadaşlık etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle okullarda başta okul psikolojik danışmanları olmak üzere Suriyeli çocuklara destek

¹ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

verilmesi, yönetici, öğretmen, öğrenci ve aile iş birliğinin gerçekleştirilmesi, kaynaştırıcı sosyal etkinliklerin artırılması, böylece eğitim ortamından daha çok yararlanılması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Suriyeli Öğrenciler, Sosyometri

1. Giriş

Türkiye krizin başladığı ilk günden itibaren Suriyeli mülteciler için var olan tüm imkânlarını kullanarak mültecilere başta yaşam hakkı olmak üzere çeşitli haklar sağlamak amacıyla ciddi yatırımlar yapmaktadır. Türkiye Suriye krizinde en büyük katkısı sağlayan (A World at School, 2015), Suriyeli mültecilere en fazla ev sahipliği yapan ülkedir.

Suriyeli mültecilere ev sahipliği ilk başlarda geçici bir durum olarak algılanmış olsa da, artık Türkiye’de bulunan Suriyelilerin çoğunun gelecekte Türkiye’de kalacakları düşünülmektedir. Hatta yapılan araştırmalara göre Suriyeli mültecilerin çoğu imkân tanınması dâhilinde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak istemektedir (Apak, 2015; Erdoğan, 2015).

Şu an için 22 Ekim 2014’te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliğine göre Suriyeli mülteciler “geçici koruma” kapsamındadır ve hukuki olarak ne mülteci ne de sığınmacı statüsündedir.

Suriyeli çocukların savaş ortamından geldikleri için sıkıntı çektikleri iki temel konu önem kazanmaktadır. Bunlardan biri Suriye’den ve savaştan geldiklerinden dolayı kendilerine karşı sahip olunan ön yargılar ve ayrımcı davranışlardır. Diğer de ihtiyaç duydukları psiko-sosyal desteğin eğitim sistemi içinde çok fazla karşılanamamasıdır. Bu bağlamda Suriyeli çocukların eğitim ortamlarındaki sosyal ilişkilerinin araştırılması ve sorunlarının giderilmesine yönelik önerilerin sunulması önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada Suriye’den ülkemize gelen ilkokul öğrencilerinin sınıfındaki diğer Türkiyeli öğrenciler tarafından arkadaş olarak seçilme ya da seçilmeme durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışmasıdır. Özel durum çalışmasında; araştırılan konunun derinlemesine incelenmesi, verilerin birbirleriyle olan ilişkilerini inceleme ve sebep sonuç ilişkilerini açıklayabilme önemlidir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde: Suriyeli öğrencinin en az 1 yıl o sınıfa devam etmesi ve

İlkokul 3. ya da 4. sınıfta olması koşulu aranmıştır.

2.3. Veri Toplama

Aşamalar:

1.Çocukların arkadaş seçimini belirlemek için klasik sosyometrik sınıflama sistemi kullanılmıştır.

2. Bu sistemin uygulanmasında, öğrencilere bir yönergeyle birlikte bir sayfa verilerek, en çok sevdikleri üç arkadaşının ismini yazmaları istenmiştir.

3. Uygulama tamamlandıktan sonra her sınıftaki her bir öğrencinin seçilme frekansları sayılmış ve bu frekanslar her bir öğrencinin seçilme ham puanları olarak belirlenmiştir.

4. Sosyometrik değerlendirmeye yalnızca Suriyeli çocuklar alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Bu çocukların arkadaş olarak seçilme ya da seçilmeme nedenlerini ortaya çıkartmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak 11'i Suriyeli, 11'i Türkiyeli olan 22 çocuk ile görüşme yapılmıştır. Türkiyeli 11 öğrenciden 6'sı En çok tercih edilen, 5'i en az tercih edilen öğrencilerden seçilmiştir.

Görüşmede:

Türkiyeli çocuklara; Arkadaş seçerken aradıkları özellikler nelerdir?

Suriyeli çocuklara; Sınıfta hangi sorunları yaşıyorsunuz?

soruları sorulmuştur.

3. Bulgular

3.1-Arkadaşlarında Aradıkları Özellikler

Türkiyeli ilkokul öğrencileri arkadaş olarak sırasıyla aşağıdaki özellikleri aradıklarını bildirmişlerdir.

- Güvenilir olma

-Destekleyici olma

- Sır tutma

Örneğin: *“Bana göre arkadaş; bana çok yakın olan, bana destek olan, kavga etmeyen, güvendiğim kişidir. Sırlarımı başkalarına söylemeyen, kötülük yapmayan, yardımsever bir kişidir.”* (HS-1)

3.2-Arkadaş Edinme

Türkiyeli ilkokul öğrencileri arkadaş edinmenin güçlüğü hakkında aşağıdaki ifadeleri bildirmişlerdir.

- Arkadaş edinmek kolaydır
- Arkadaş edinmek kısmen zordur
- Arkadaş edinmek zordur

Örneğin:Arkadaş edinmenin kolay olduğunu söyleyen EFS 1 kodlu öğrencinin ise, gösterdiği nedenler şunlardır: “Herkesle yakın davrandığım, iyi duygular taşıdığım için herkesle arkadaş olabilirim. Arkadaş edinmemem söz konusu bile olamaz. Sadece kötü şaka yaparlarsa, o zaman zorlanırım.”

3.3-Arkadaşlık İlişkilerini Değerlendirme

Türkiyeli ilkokul öğrencileri arkadaş ilişkilerini değerlendirirken aşağıdaki ifadeleri bildirmişlerdir

- Arkadaşlarımla ilişkilerim çok iyidir.
- Arkadaşlarımla ilişkilerim kısmen iyidir
- Arkadaş ilişkilerim kötüdür

Örneğin:EFS-2 kodlu öğrenci ise, arkadaşlarından memnuniyetini şöyle dile getirmiştir: Sınıftaki arkadaşlarımla iyi geçiniyorum. “Bazı arkadaşlarım kavgacı, onlarla konuşmuyorum. Ama bu beni rahatsız etmez. Çünkü benim her şeyimi konuşabileceğim arkadaşlarım var.”

3.4-Arkadaşlar Tarafından Algılanma Biçimi

Türkiyeli ilkokul öğrencileri arkadaşları tarafından aşağıdaki gibi algılandıklarını ifade etmişlerdir.

- Zekiyim
- Neşeliliyim
- Cana yakınım
- Sinirliyim

3.5-Suriyeli Çocukların Sorunları

3.5.1- İletişimsizlik: Çocuklar Türkçeyi tam olarak bilemedikleri için gerek akranlarıyla, gerekse öğretmenleriyle yeterince iletişim kuramamaktadırlar.

3.5. 2- Sosyal Dışlanma: Çocuklar Türkiyeli öğrencilerin kendileriyle oynamadığını, sözlerine inanmadığını, arkadaşlık etmediklerini ifade etmektedirler.

3.5. 3-Başarısızlık: Dil açısından yetersizlik ve ailede destek verecek kişilerin olmaması nedeniyle derslerinde başarısız oldukları anlaşılmaktadır.

3.5.4-Psikosomatik sorunlar: Çocukların travma sonrası stres (tedirginlik, umutsuzluk, endişe vb) bozuklukları ve depresyon yaşadıkları anlaşılmıştır.

4- Sonuç ve Öneriler

Suriyeli çocukların çok büyük bir oranı eğitim almamaktadır (Erdoğan, 2015). Eğitim alanların ise dil engeli başta olmak üzere bir takım sıkıntılar yaşadığı gözlemlenmektedir. Mülteci çocukların özellikle devlet okullarına yerleştirilmiş olması bu eğitim kurumlarında da sıkıntılara neden olmaktadır.

Bazı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarında eğitim almaları ile ilgili olumsuz tutum içinde oldukları görülmektedir (Emin, 2016; Sakız, 2016).

Sakız'ın (2016) araştırması okul yöneticilerinin çoğunun son yıllardaki göç dalgasıyla oluşan farklılığın kendi okullarının akışını bozduğunu, mevcut öğrencilerin düzenini aksattığını, mülteci çocukların kendi okullarında eğitim görmesine sıcak bakmadığını, genel olarak da okullarda mevcut homojen öğrenci yapısının devam etmesini savunduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde velilerin de olumsuz tutum içinde olduklarına dair araştırma bulguları da mevcuttur.

Mercan Uzun ve Bütün'ün (2016) okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli mülteci çocukların karşılaştıkları sorunları inceledikleri çalışmada, temel ihtiyaçlarının karşılanması noktasında sorun yaşayan mülteci çocukların sınıf ortamında daha çok dışlandığı, ailelerin sığınmacı çocuklarla, çocuklarının aynı ortamda olmalarından rahatsız oldukları ve öğretmenlerin de Suriyeli çocukları tam olarak kendi öğrencileri gibi benimsemedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin ayrımcılığa ilişkin yaptığı bir paylaşım da Türkiyeli velilerinin, çocuklarının Suriyeli çocukların yanında oturmasını istemediği belirtilmiştir. Suriyeli çocukları ya diğer bir Suriyeli çocukla beraber ya da yalnız oturttuklarını söyleyen öğretmenler, bu konuda inisiyatif almaktan çekinmektedirler.

Öneriler

1-Öğrencilere Dönük Psikososyal Destek Verilmesi

- Okullardaki psikolojik danışmanlar tercüman desteğiyle Suriyeli öğrencilerin paylaşım yapabilecekleri yapıcı ve iyileştirici bir ortam yaratabilir;

- Öğretmenlere travma sonrası stres bozukluğuna ilişkin uygulayabilecekleri yöntemler aktarılabilir;

İlçe RAM'lar ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Birimi bahsi geçen uygulama önerilerine ilişkin sorumluluk alarak programlar başlatabilir.

2-Okullarda Suriyeli ve Türkiyeli öğrencilerin kaynaşmasını kolaylaştıracak proje ve etkinlikler planlanması gereklidir (Örneğin okula kaydolun Suriyeli öğrencilerin oryantasyonu için Türkiyeli öğrencilerin sorumluluk alması sağlanabilir).

3-Okullarla Suriyeli aileler arasındaki ilişkinin güçlenmesi için;

- Suriyeli aile fertlerinin Türkçe öğrenmesinin kolaylaştırılması

- Okul içinde / ya da ilçede sürekli bir tercüman görevlendirilmesi;

- Öğretmenlerin Suriyeli ailelerin Türkiye'de içinde buldukları koşullara ilişkin bilgilendirilmesi gereklidir

KAYNAKÇA

A World at School (2015). Partneringfor a betterfuture: EnsuringeducationalopportunityforallSyrianrefugeechildrenandyouth in turkey. <http://www.aworldatschool.org>. adresinden ulaşılmıştır.

Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142.

Emin, M.N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların temel eğitim politikaları, *Analiz*, 53.

Erdoğan, M. M. (2015). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleşme önerisi, *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-81.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Songül TÜMKAYA¹

Öz

Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik hizmetler toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen önemli bir etmendir. Bu bağlamda, bu bireyler ve aileleri için eğitsel ve yasal düzenlemeler temel hizmetleri oluşturmaktadır. Özellikle bu bireylerin bağımsız yaşamalarını ve kaynaştırma ortamlarında eğitim almalarını sağlayacak erken yaşlarda başlayan eğitsel hizmetler önem taşımaktadır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümü ve ihtiyaçlarının giderilmesi bu öğretmenlerin niteliklerini arttırmakta ve sunulan özel eğitimin etkililiğini sağlamaktadır. Bu çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılı güz yarısında Adana'da görev yapan gönüllü 10 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışma kapsamında; özel eğitim alan mezunu, okul öncesi öğretmenliği mezunu ve sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerden oluşan toplam on öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler, betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Bulgular; BEP geliştirme, öğretim sunma, öğretimi değerlendirme, davranış yönetimi, aile katılımı, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin etkili özel eğitim için önerileri temaları altında sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin; BEP geliştirme, öğretim sunma, öğretim materyalleri, öğretimi değerlendirme, davranış yönetimi, aile katılımı ve öğretmen yeterliklerinde sorun yaşadıkları ve kendilerince çözüm önerileri getirdikleri, fakat bu çözüm önerileri için profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar birçok problem durumunun var olduğunu, problemlerin bir kısmına bireysel ve kurumsal çabalarla çözümler üretebildiklerini fakat bazı problemlerin ancak üst makamlarca çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Bulgular etkili özel eğitim ve nitelikli öğretmen konularıyla ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Öğretmen, BEP Geliştirme

¹Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

1. Giriş

Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer meslekler arasında stratejik bir önem taşımaktadır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin genel öğretmenlik ve özel eğitim bağlamında gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları özel eğitimin çıktılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin niteliklerinin artması için, öğretmenlerin sorunlarının ve ihtiyaçlarının saptanıp, bu doğrultuda gerekli hizmetlerin sunulması ve önlemlerin alınması önem kazanan bir konu olmuştur. Bugün ülkemizdeki engelli çocukların genel nüfusa oranı % 14 olarak kabul edilmektedir. Bu sonuç dikkate alındığında 8,5 milyona yakın çocuk ve yetişkin nüfusun, özel eğitime gereksinim duyduğu söylenilebilir. Buna karşılık engelli bireylere ulaştırılan eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin %2'yi aşmadığı görülmektedir. Bu nedenle öncelikle özel eğitim alanında görev alacak özel eğitim öğretmenlerinin; yetiştirilmesi, engelli çocuklara tıbbi, eğitsel, rehabilitasyon ve mesleki eğitimlerinin karşılanmasına ilaveten aile rehberliği ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması bir gereksinim haline gelmiştir. Ayrıca özel eğitim alanında çalışan özel eğitim personelinin yetersiz sayıda olması ve yeterince bilgilendirilmemesi sorunu daha da derinleştirmektedir (Özgür, 2015)

Nitelikli özel eğitim öğretmeni temel olarak;

- (a) öğretim yöntemleri,
 - (b) davranış sorunlarıyla baş etme,
 - (c) öğretimi planlama ve değerlendirme
 - (d) bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve uygulama,
 - (e) aile ve uzmanlarla işbirliği,
 - (f) materyal ve öğrenme çevresi,
 - (g) yasalar,
 - (h) kişisel ve mesleki gelişim alanlarında yeterli olmalıdır
- (Eratay ve Öztürk, 2010; Karasu ve Mutlu, 2014; Aslan, Cihan, Özbey, ve Sola, 2012, Avcıoğlu, 2012 Bural, 2010).

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin;
-BEP süreci

- Öğretim materyalleri
- Öğretimi sunma
- Öğretimi değerlendirme
- Sınıf içi davranışlar
- Aile katılımı
- Mesleki yeterlik

konularında yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2) Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yukarıda belirtilen sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir

3. Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada uygun veriler elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Katılımcılar, araştırmanın yürütüldüğü Adana ilinde bulunan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği devlet okullarının özel eğitim sınıflarında çalışan 10 gönüllü öğretmendir.

3.3 Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmanın temel veri kaynağı görüşmelerdir. Veriler, katılımcı öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda, veriler incelenip kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Temalar birbirleriyle ilişkili bir şekilde düzenlenip, sistematik bir bütünlükle araştırma sorularını yanıtlayıcı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

Görüşme formunda yer alan sorular

1) Kimlik bilgileri ile ilgili sorular(cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan bölüm ve öğrenci sayısı)

2) Sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili sorular

2.1. BEP sürecinde karşılaştığınız sorunlar ve önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?

2.2. Öğretim materyalleri ile ilgili sorunlarınız ve önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?

2.3. Öğretimi sunarken karşılaştığınız sorunlar ve önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?

2.4. Öğretimi değerlendirirken karşılaştığımız sorunlar ve önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?

2.5. Sınıf içinde karşılaştığımız davranış ve önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?

2.6. Aile katılımı ile ilgili sorunlarımız ve önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?

2.7. Mesleki yeterliliğiniz ile ilgili sorunlarımız ve önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?

4. Bulgular

Verilerin analizi sonucunda, yedi ana tema elde edilmiştir. Bunlar; BEP geliştirme, öğretim materyalleri, öğretim sunma, öğretimi değerlendirme, davranış yönetimi, aile katılımı, mesleki yeterliklerdir. Tablo 1 de katılımcıların özellikleri görülmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezun Olunan Öğrenci Sayısı
1	E	3713	Sınıf Öğrt.	5
2	K	34	12 Sınıf Öğrt.	4
3	E	27	2 Sınıf Öğrt.	8
4	E	33	10Sınıf Öğrt.	6
5	K	30	6 Sınıf Öğrt.	7
6	K	46	25 Eğitim M.Y.O.	5
7	K	34	13 Sınıf Öğrt.	5
8	K	37	6 Özel Eğitim	5
9	E	38	16 Sınıf Öğrt.	8
10	K	33	8 Sınıf Öğrt.	4

Katılımcılar, araştırmanın yürütüldüğü Adana ilinde bulunan, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği devlet okullarının özel

eğitim sınıflarında çalışan 10 gönüllü öğretmendir (Tablo 1). Öğretmenlerin 6’sı kadın, 4’ erkek öğretmendir. Öğretmenlerin 9’u sınıf ğretmeni iken 540 saatlik özel eğitim kursunu tamamlayarak alan değiştirmiş ve özel eğitim öğretmenliğine geçmiştir. 1 ğretmen ise özel eğitim alan mezundur. Öğretmenlerin sınıflarındaki ğrenci sayıları 4 ile 8 arasında değişmektedir.

4. 1. BEP Geliştirme

Veriler, ğretmenlerin BEP geliştirirken bazı sorunlar yaşadıklarını ve bazı öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm stratejileri geliştirdiklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin BEP hazırlarken; öğrenciyi sadece sınıfta gözlemleyip okulda gzlemleyememe (n=3), sınıfların kalabalık olması (n=1), öğrenciler arasındaki farklılıklar (n=1), zaman sınırlılığı (n=3), ağır düzey zihinsel engelli öğrenciye hazırlana BEP’lerin zor uygulanması (n=2), veli ile diyalog kurulamaması (n=1), kazanım belirleme ve haftalara bölme (n=1), uygun ortam ve şartların olmaması (n=2) gibi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. 2 ğretmen ise BEP hazırlarken herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin BEP sürecinde karşılaştıkları sorunlara geliştirdikleri çözüm stratejilerine bakıldığında; BEP ekibi daha etkin çalışmalı (n=2), aynı düzey engelliler aynı sınıfta toplanmalı (n=1), ğrenci daha iyi tanınmalı(n=3), gerekli materyaller karşılanmalı(n=3), ğrenci seviyelerine uygun kitaplar ve kazanımlar olmalı(n=2), geniş zaman olmalı(n=2), BEP ğretmeni sınırlamamalı(n=1) gibi çözüm nerileri sundukları görülmüştür. 2 ğretmen ise herhangi bir görüş belirtmemiştir.

4. 2. Öğretim Sunma

Öğretim sunma teması, ğretim materyalleri ve ğretimi sunma olarak iki alt-temaya ayrılarak incelenmiştir.

Öğretmenler etkili özel eğitim için önemli bir unsur olan materyal kullanımı konusunda da fikirlerini belirtmişlerdir. Bulgular, ğretmenlerin ğretim sunarken, materyallerle ilişkili çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve bazı öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm stratejileri geliştirdiklerini göstermiştir.

Öğretmenlere “ğretim materyalleri ile ilgili sorunlarınız nelerdir?” diye sorulduğunda şu cevaplar verilmiştir: Materyaller az veya hiç yok (n=10), devlet kitapları yok (n=1) Materyal eksikliği nedeniyle zaman kaybı yaşanıyor (n=1).

“Öğretim materyalleri ile ilgili yaşadığınız sorunlar için önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?” diye sorulduğunda şu çözüm stratejilerini geliştirdikleri görülmüştür: Öğrenci gelişimine uygun materyal sağlanmalı (n=7), kendi çabamızla hazırlanmalı (n=2), üniversitelerde materyal geliştirme dersinde özel eğitime yönelik çalışma yapılmalı(n=1), Bakanlığa yazı yazılmalı (n=2), özel eğitim sınıflarında bulunması gereken materyaller onaylandıktan sonra sınıf açılmalı (n=2), maddi imkân sağlanmalı (n=1), MEB tarafından EGİTEK aracılığıyla geliştirilmeli (n=1).

Öğretmenler öğretimi sunarken yaşadıkları sorunları; Öğretim süresinin kısıtlılığı(n=1), sınıfta performansları farklı öğrencilerin olması (n=4), uygulama deneyiminin eksik olması(n=1), fiziksel imkânların yetersizliği (n=2), materyal sıkıntısı (n=3), bilgilerin kalıcı olmaması(n=2), öğrenci seviyesine inememe(n=2), öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı(n=1) olarak belirtmişlerdir. Dört öğretmen ise herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Öğretmenler çözüm önerilerinde; uygulama deneyimini artırıcı hizmet içi eğitimler verilmeli(n=2), fiziksel imkânlar iyileştirilmeli(n=2), öğrenciler seviyelerine göre sınıflara ayrılmalı(n=3), plan esnek olmalı(n=1), materyaller tam olmalı(n=3), veliler eğitilmeli ve rehberlik yapılmalı(n=2) görüşlerini belirtmişlerdir. İki öğretmen ise görüş belirtmemiştir.

4. 3. Öğretimi Değerlendirme

Öğretmenlere öğretimi değerlendirirken yaşadıkları sorunlar sorulduğunda; Öğrencinin yönergeyi almaması(n=3), zaman sınırlılığı(n=3), ağır düzey zihinsel engelli öğrencilerin değerlendirilmesinin çok zor olması(n=1), varılmak istenen hedefe ulaşamama(n=1), sürekli tekrar etmenin sıkıcı olması(n=1), bireysel değerlendirme ortamının olmaması(n=1), öğrencilerin birbirlerinin dikkatini dağıtması(n=1) ve ölçme değerlendirmenin öğretmeni kısıtlaması(n=1) gibi cevaplar verilmiştir. 3 öğretmen ise öğretimi değerlendirirken sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler çözüm önerilerinde ise; öğrenciyle bire bir ilgilenilmeli(n=2), öğrencinin yönergeyi alabilmesi için çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı(n=1), farklı ölçme araçları geliştirilmeli(n=1), zaman iyi kullanılmalı(n=3), BEP ekibi birlikte değerlendirmeli(n=1), uygun ortam olmalı(n=2), öğrenci durumları sürekli not alınmalı(n=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir. 2 öğretmen ise konu ile ilgili herhangi bir görüş belirtmemiştir.

4. 4. Davranış Yönetimi

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğrencileriyle çalışırken çeşitli davranış sorunlarıyla karşılaştığını ve bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm stratejileri geliştirdiklerini göstermiştir.

Öğretmenler sınıf içinde karşılaştıkları davranış sorunlarını şu şekilde belirtmişlerdir: Kendine zarar verme(n=1), izin almadan konuşma(n=1), ayağa kalkma(n=3), birbirine vurma(n=5), ses çıkarma(n=4), öğrencinin dikkatini toplayamaması(n=1), sınıf kurallarına uymama (n=3), izinsiz dersten çıkma(n=1), sürekli beslenme yapma(n=1), sınıfta koşma(n=1), inatçılık(n=2), sınıf eşyalarına zarar verme(n=1), tenefüs sonrası sınıfa gelmeme(n=1), disiplin sorunları(n=3), küfür etme(n=1), temizlik sorunları(n=3), 2 öğretmen ise sınıflarında davranış sorunu gösteren öğrenci olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler sınıf içinde karşılaştıkları davranış sorunlarına geliştirdikleri çözüm stratejilerini ise; davranış değiştirme yöntemleri /görmezden gelme vb.) uygulanmalı(n=1), öğrenci ikna edilmeli(n=1), kurallar sık sık tekrar edilmeli(n=1), sınıf mevcudu sayıları düzenlenmeli(n=1), sınıfın fiziki yapısı değiştirilmeli(n=1), öğretim daha eğlenceli hale getirilmeli(n=1), materyal kullanılmalı(n=1), öğrencinin dikkatini çekmeli(n=1), okul öncesi eğitimi mutlaka alınmalı(n=1), aile ve öğrenci davranış eğitimi almalı(n=1), evde kurallı bir yaşam olmalı(n=3), çocuk sosyalleştirilmeli(n=1), aile işbirliği sağlanmalı(n=2), öğrencideki başarılar ve gelişmeler takdir edilmeli(n=1), yanlış davranışlara yaptırım uygulanmalı(n=1) şeklinde ifade etmiştir. 2 öğretmen ise görüş belirtmemiştir.

4. 5. Aile Katılımı

Özel eğitimin önemli unsurlarından birisi olan aile katılımı kapsamında, öğretmenler aile katılımını ve işbirliğini arttırmak amacıyla çeşitli çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalarında da çeşitli sorunlar yaşadıklarından ve bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm stratejileri geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenlere “Aile katılımı ile ilgili sorunlarınız nelerdir?” diye sorulduğunda şu ifadeleri kullanmışlardır: Aile ile iletişimsizlik(n=3), ailelerin çocukların durumlarını kabullenmemeleri(n=3), ailelerin çocuklarıyla evde nasıl ve ne şekilde ilgileneceklerini bilmemesi(n=3), aile ilgisiz ve bilinçsiz(n=4), ailenin katkı sağlamaması(n=2), ailenin çocuğu ile ilgili kısıtlı bilgi vermesi(n=1). 2 öğretmen ise aileler tam katılım ve işbirliği yapıyor ifadesini kullanmıştır.

“Aile katılımı ile ilgili sorunlarınız için önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?” diye sorulduğunda öğretmenler; aile eğitimi verilmeli(n=5), sınıf çalışmaları evde takip edilmeli(n=1), düzenli toplantılar

yapılmalı(n=3) ve kişiye göre davranılmalı(n=1) şeklinde görüş bildirmişlerdir. 2 öğretmen ise görüş belirtmemiştir.

4. 6. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlere “Mesleki yeterliliğiniz ile ilgili sorunlarınız nelerdir?” diye sorulduğunda: Beceri ve kavram öğretiminde yeterli olamama(n=1), sınıf yönetimi ve davranış sorunlarıyla baş etmede sıkıntı yaşama(n=2), farklı düzeydeki öğrenciler bir arada olduğunda baş edememe(n=3), öğretmenin kendisini eksik görmesi(n=1), plan hazırlamada sıkıntı yaşama(n=1) ve eğitimlerin yetersiz olması(n=2) şeklinde bulgulara rastlanmıştır. 1 öğretmen ise kendisini yeterli gördüğünü belirtmiştir.

“Mesleki yeterliliğiniz ile ilgili sorunlarınız için önerdiğiniz çözüm yolları nelerdir?” diye sorulduğunda öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir: Hizmet içi eğitimler artırılmalı(n=7), üniversitelerde uygulamalı eğitim artırılmalı(n=1), kaynaklarla desteklenmeli(n=1) ve BEP'lere çok takılmamalı(n=1).

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın katılımcısı öğretmenler, BEP sürecinde yaşadıkları çeşitli sorunların (performans düzeyini belirlemek için öğrenciyi okul dışı ortamlarda gözleyememe, zaman sınırlılığı, uygun ortam ve şartların olmaması vb.) bazılarını kendileri çözüm bulmaya çalışsalar da, yaşadıkları sorunları tamamıyla çözemedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin BEP sürecinde karşılaştıkları sorunlara geliştirdikleri çözüm stratejilerine bakıldığında genel olarak öğrencilerin daha iyi tanınması, materyallerin karşılanması ve geniş zamanın olması gibi çözüm önerileri sundukları görülmüştür. Öğretmenlerin BEP hazırlarken genel anlamda sıkıntı yaşadıkları ve bu sıkıntıların yaş, cinsiyet ve kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Bulgularda katılımcıların öğretim sunarken materyallerle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıkları (materyaller az veya hiç yok ve materyal eksikliği nedeniyle zaman kaybı yaşanıyor) görülmektedir. Özel eğitim alanında öğrencilerin gelişimleri için uygun materyallerin sağlanması önem bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları materyal sorunları çözülmesi gereken önemli bir konudur,

Öğretmenler öğretim sunarken yaşadıkları sorunları; öğretim süresinin kısıtlılığı, sınıfta performansları farklı öğrencilerin olması, fiziksel imkânların ve materyallerin yetersizliği ile öğrenci seviyesine inememe olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sorunları kendi çabalarıyla (fiziksel imkânları iyileştirme, planda esnek olma) aşmaya çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, yaşanan sorunların aşılabilmesi ve nitelikli bir eğitim sunulabilmesi için daha profesyonel

desteklerin (örneğin, uygulama deneyimlerini arttırıcı hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimler) sunulması gerektiğini akla getirmiştir.

Öğretmenlerin öğretimi değerlendirme sürecinde öğrenciyle ilişkili bazı problemler (öğrencinin yönergeyi almaması, öğrencilerin birbirlerinin dikkatini dağıtması, vb.) yaşadıkları bulgular arasındadır. Öğretmenlerin çözüm önerilerinde ise; öğrenciyle bire bir ilgilenme, öğrencinin yönergeyi alabilmesi için çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, farklı ölçme araçları geliştirme, zaman iyi kullanma, BEP ekibi birlikte değerlendirme yapma, uygun ortam sağlama, öğrenci durumlarını sürekli not alma şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencileriyle çalışırken çeşitli davranış sorunlarıyla (kendine zarar verme, izin almadan konuşma, ayağa kalkma, birbirine vurma, ses çıkarma vb.) karşılaştıkları ve bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm stratejileri (davranış değiştirme yöntemleri uygulama, kurallar sık sık tekrar etme, sınıfın fiziki yapısını değiştirme, öğretimi daha eğlenceli hale getirme, materyal kullanma, öğrencinin dikkatini çekme, çocuğu sosyalleştirme, aile ile işbirliği sağlama, öğrencideki başarıları ve gelişmeleri takdir etme vb.) geliştirdikleri bulgular arasındadır.

Öneriler

- (1) Üniversiteler ve MEB. nitelikli öğretmen yetiştirme kapsamında öğretmen ihtiyaçlarından hareketle var olan hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerde çeşitli yenilikler (uygulamalı eğitimler, ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, staj programlarının yeniden yapılandırılması, vb.) gerçekleştirilebilir. Ayrıca, ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eğitim programları düzenleyebilirler.
- (2) Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere uygulamalarında faydalanabilecekleri ve kendilerini geliştirmeleri sağlayacak kaynaklar (kitaplar, video kayıtları, bilimsel araştırma sonuçları, vb.) sunulabilir.
- (3) Öğretmenlerin çalışma ortamları ve fiziksel koşulları ihtiyaç ve sorunlar göz önüne alınarak iyileştirilebilir,
- (4) Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için çeşitli imkânlar (uzaktan lisansüstü eğitim programları, vb.) sunulabilir, öğretmenlerin bu tür çabaları teşvik edilebilir.
- (5) Özel eğitim sınıflarında görevli alan dışı mezunu öğretmenler uzun süreli hizmet içi eğitimlere tabi tutulup, bu konuda özel eğitim bölümü mezunu tecrübeli öğretmenlerden ve akademisyenlerden istifade edilebilir,

(6) Özel eğitim öğretmenlerinin iş yükleri azaltılabilir. Örneğin, çeşitli konularda (BEP hazırlama, evrak işleri, vb.) uzman desteği sağlanabilir

(7) Aile işbirliğini arttırmak ve böylece öğretmenlerin yaşadıkları sorunları azaltmak, etkili bir özel eğitim sunmalarını kolaylaştırmak için ailelere yönelik çeşitli sistemler geliştirilebilir. Örneğin, okullarda ailelere yönelik sistematik eğitimler belirli bir ekip tarafından yürütülebilir.

(8) Ailelerde sorumluluk bilincinin oluşması ve çocuklarının eğitimine katılımlarını sağlamak adına seminerler düzenlenebilir.

(9) Ekip çalışmasının uygulamada etkin olarak sağlanması için ilgili kurumlarca çeşitli önlemler (örneğin, okullara belirli konularda uzmanların atanması, çeşitli alanlarda gezici uzmanların görevlendirilmesi) alınabilir.

(10) Özel eğitim sınıfları açılmadan önce sınıfların fiziksel şartları düzenlenip, bu sınıflar için gerekli materyaller hazırlanarak açılması için önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

Aslan, G. Y., Cihan, H., Özbey, F., & Sola, Ö. C. (2012). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 7 (31), 639-654.

Avcıoğlu, H. (2012). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(2), 118-133.

Bural, B. (2010). Zihin engelliler öğretmenliği eğitim uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Eratay, E., & Öztürk, C. Ç. (2010) Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 10 (2), 145-159.

Karasu, T., & Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş ili örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.

Özgür, İ. (2015). Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim. Karahan Kitapevi 5. Basım.

ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUM VE DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ahmet UYAR¹ & Akın KARAKUYU² & Zülfü ALANOĞLU³

Öz

Teknoloji ve sanayinin gelişimine paralel olarak çevre sorunları giderek artmış ve bu sorunlardan kaynaklanan sıkıntılar insan yaşamını giderek tehdit etmeye başlamıştır. Bu çevre sorunlarını önlemeye yönelik tedbir alınmadığı takdirde sorun giderek büyümekte ve işin içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Bu bağlamda devletin birçok kademesinde alınması gereken önlemlerin yanı sıra, bu ülkenin vatandaşı olarak her bireyin çevresel sorunların çözümünde duyarlı olması ve gerekli sorumluluğu alması gerekmektedir. Bu sebeple teknoloji ve sanayinin birçok kolunda ara eleman olarak görev alacak ön lisans öğrencilerine de büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Bu araştırmada, ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesindeki Antakya Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 216 ön lisans öğrencisine çevresel tutum ve davranış ölçeği uygulanmıştır. Veriler Kışoğlu (2009) tarafından geliştirilen çevre okuryazarlığı ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma modeli olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Ön lisans öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim birimi, cinsiyet, yaş, değişkenlerine göre çevresel tutum ve davranış düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı,
- Çevre eğitimi alan ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin, çevre eğitimi almayan ön lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu,
- Gelir düzeyine göre ön lisans öğrencilerinin çevresel davranış düzeyi değişmemekle birlikte, gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin çevresel tutum düzeylerinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu,

¹ Öğr.Gör., Mustafa Kemal Üniversitesi, mail: ahmet_uyar23@hotmail.com

² Öğr.Gör., Mustafa Kemal Üniversitesi, mail: karakuyuakin@gmail.com

³ Öğr.Gör., Mustafa Kemal Üniversitesi, mail: zalanoglu@hotmail.com

tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevresel tutum, Çevresel davranış, Ön lisans.

Giriş

Özellikle 20.yüzyılın sonlarından başlayarak günümüze kadar geçen sürede bilim, sanayi ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak tedbiri ve çözümü güç çevre sorunları giderek artmıştır. Çevre kirliliği zamanla olağanüstü boyutlara ulaşmış, doğal dengeyi ve insan sağlığını bozacak noktaya gelmiştir (Demirtaş ve Pektaş, 2009). Bu çevre sorunlarının temelini insanlar oluşturduğu gibi bu sorunlara çözüm getirecek olanlar da yine insanlardır.

Dünyada her geçen gün varlığını daha çok hissettiren çevre sorunlarının temelinde insanın sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal alandaki tutum ve davranışlarının doğaya olumsuz bir biçimde yansımaları yatmaktadır (Kılıç ve İnal, 2010). Bu sebeple bireylerde çevre bilincinin oluşturulması, yaşantımızı sağlıklı ve sorunsuz bir şekilde devam ettirebilmemiz açısından oldukça önemlidir (Özlü, Keskin ve Gül, 2013). Toplumun tüm kesimlerinin çevre konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin yaratılması, doğal çevrenin korunması, doğanın tahrip edilmeden kullanılabilmesi ve tahribe uğramış çevrenin yeniden kazanılmasının temelinde birey ve bireye sağlanan eğitim yatmaktadır (Ürey ve Şahin, 2010).

Çevre eğitimi, çevreye yönelik amaçları ile insana çevre bilincini, doğa sevgisini, hayvan sevgisini kazandırarak bunun gelişimine katkıda bulunur (Kızıloluk, 2007). Bu eğitimin amacı, kişiye sadece belirli konularda davranış değişikliği kazandırmak değil, aynı zamanda belli başlı sorunlar karşısında da kişide mücadele bilincini uyandıracak ve çözüme ulaştıracak davranışları kazandırmak olmalıdır. Bu da ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretimdeki öğrencilere çevre eğitimi verilerek gerçekleştirilebilir (Yücel ve Morgil, 1999). Etkili bir çevre eğitimi olarak çevreye karşı olumlu tutum ve davranışa sahip bir birey çevreyi koruma konusunda oldukça etkili olacaktır.

Bu bağlamda devletin birçok kademesinde alınması gereken önlemlerin yanı sıra, bu ülkenin vatandaşı olarak her bireyin çevresel sorunların çözümünde duyarlı olması ve gerekli sorumluluğu alması gerekmektedir. Bu sebeple teknoloji ve sanayinin birçok kolunda ara eleman olarak görev alacak ön lisans öğrencilerine de büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi içerisinde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışmamızda araştırma modeli olarak tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006)'a göre, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın rneklemi, 2017-2018 eğitim-ğretim yılında Hatay ili Mustafa Kemal niversitesi bünyesindeki Antakya Meslek Yüksekokulunda ğrenim gören 216 ön lisans ğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak Kışoğlu (2009) tarafından geliştirilen evre okuryazarlığı leğinin alt boyutları olan “evresel Tutum ve evresel Davranış” lekleri kullanılmıştır. Ölçeğin “tutum” alt boyutunda, ön lisans ğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 18 adet tutum cümlesi bulunmaktadır. Ölçek “*Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Araştırmamız kapsamında 123 ön lisans öğrencisine n uygulama yapılmış ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (α) .80 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin “davranış” alt boyutunda ise ön lisans ğrencilerinin çevreye duyarlı davranışları hangi sıklıkta yaptıklarını belirlemek amacıyla 20 adet davranış cümlesi bulunmaktadır. Ölçek “*Her Zaman, Ara Sıra, Hiçbir zaman*” şeklinde lelikert tipinde hazırlanmıştır. Araştırmamız kapsamında 123 ön lisans öğrencisine n uygulama yapılmış ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (α) .82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, araştırmanın amacına uygun olarak; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi teknikler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA), bağımsız gruplar t-testi ve LSD testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle ön lisans öğrencilerinin 18 maddeden oluşan tutum ve 20 maddeden oluşan davranış ölçeklerine verdikleri yanıtlardan elde edilen toplam puanların ortalaması hesap edilmiştir. Ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeylerinin cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Çevre						
Okuryazarlığının	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sdt	p
Alt Bileşeni						
Tutum	Kadın	9372.66	9.59			
	Erkek	12371.04	9.64	214	1.23	.220
Davranış	Kadın	9344.935.69				
	Erkek	12344.65	6.12	214	.349	.727

Tablo 1 incelendiğinde kadın ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 72.66$) ile erkek ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeylerinin ortalamasınının ($\bar{X} = 71.04$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmış aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(214)} = 1.23, p > .05$]. Yine kadın ön lisans öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 44.93$) ile erkek ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeylerinin ortalamasınının ($\bar{X} = 44.65$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmış aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(214)} = .349, p > .05$]. Ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin yaşlarına göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin bilgiler Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2. Yaşlarına Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Çevre		Okuryazarlığının	Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Alt Bileşenleri									
Tutum	20 Yaş ve altı	122	70.73	33	214	-1.752			.081
	20 Yaş üstü	94	73.04	9.90					
Davranış	20 Yaş ve altı	122	44.46	5.64	214	-.863			.389
	20 Yaş üstü	94	45.17	6.29					

Tablo 2 incelendiğinde 20 yaş üstü yaş grubundaki ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri ortalamasının ($\bar{X} = 73.04$) 20 yaş ve altı yaş grubundaki ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeylerinin ortalamasından ($\bar{X} = 70.73$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmış aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(214)} = -1.752, p > .05$]. Yine 20 yaş ve altı yaş grubundaki ön lisans öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerinin ortalaması ($\bar{X} = 44.46$) ile 20 yaş üstü yaş grubundaki ön lisans öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerinin ortalamasının ($\bar{X} = 45.17$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmış aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(214)} = -.863, p > .05$]. Ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin çevre eğitimi alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çevre Eğitimi Alma Durumuna Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Çevre Çevre		Okuryazarlığının	Eğitimi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Alt Bileşenleri		Durumu							
Tutum	Aldım	156	74.38	8.06	214	7.239			.000
	Almadım	60	64.86	10.03					
Davranış	Aldım	156	45.57	5.89	214	3.285			.001
	Almadım	60	42.68	5.53					

Tablo 3 incelendiğinde çevre eğitimi alan ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeylerinin ortalamasının ($\bar{X} = 74.38$) çevre eğitimi

almayan ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri ortalamasından ($\bar{X} = 64.86$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmış aralarındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(214)} = 7.239, p < .05$]. Yine çevre eğitimi alan ön lisans öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerinin ortalamasının ($\bar{X} = 45.57$) ile çevre eğitimi almayan ön lisans öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerinin ortalamasından ($\bar{X} = 42.68$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmış aralarındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(214)} = 3.285, p < .05$]. Bu analiz sonuçlarından çevre eğitim alan ön lisans öğrencilerinin gerek çevresel tutum gerekse çevresel davranış düzeylerinin, çevre eğitimi almayan ön lisans öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Çevre					
Okuryazarlığının	Grup	Aylık Gelir	N	\bar{X} S	
Alt Bileşenleri					
Tutum	1	1000 TL ve altı	105	73.398.74	
	2	1001-1999 TL81	70.70	10.52	
	3	2000 TL ve üzeri	30	68.76	9.27
	4	Toplam 216	71.74	9.63	
Davranış	1	1000 TL ve altı	105	45.51	5.97
	2	1001-1999 TL81	44.11	6.14	
	3	2000 TL ve üzeri	30	43.96	4.98
	4	Toplam 216	44.77	5.92	

Tablo 4 incelendiğinde ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış alt boyutlarının ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre ortalamaları görülmektedir. Anlamlı farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çevre					
Okuryazarlığı	Varyans Kay.	KT	sd	KO F	p Fark

Bileşenleri					
Tutum	Gruplar Arası	638.235	2		
		319.118			
	Gruplar İçi	19317.246	213	3.519	.031
		90.691		1-3	
	Toplam	19955.481	215		
Davranış	Gruplar Arası	112.689	2		
		56.345			
	Gruplar İçi	7447.195	213	1.612	.202
		34.963			
	Toplam	7559.884	215		

Tablo 5 incelendiğinde ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri arasında ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2,213)} = 3.519, p < .05$]. LSD testi sonuçlarına göre; 1000 TL ve altı gelir düzeyine sahip ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeylerinin 2000 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön lisans öğrencilerinin çevresel davranış düzeyleri incelendiğinde ise ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [$F_{(2,213)} = 1.612, p > .05$]. Ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin yaşanılan yerleşim birimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yaşanılan Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Çevre					
Okuryazarlığının Grup		Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S
Alt Bileşenleri					
Tutum	1	Köy ve Kasaba	51	70.41	10.92
	2	İlçe	117	71.94	9.11
	3	İl	48	72.66	9.47
	4	Toplam	216	71.74	9.63
Davranış	1	Köy ve Kasaba	51	44.60	5.67
	2	İlçe	117	44.92	5.87
	3	İl	48	44.58	6.42

4	Toplam	216	44.77	5.92
---	--------	-----	-------	------

Tablo 6 incelendiğinde ön lisans çevresel tutum ve davranış alt boyutlarının yaşanılan yerleşim birimi değişkenine göre ortalamaları görülmektedir. Anlamlı farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yaşanılan Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Çevre					
Okuryazarlığı Fark Bileşenleri	Varyans Kay.	KT	sd	KOF	p
Tutum	Gruplar Arası 67.940	135.881	2		
	Gruplar İçi 93.050	19819.601	213		
	Toplam	19955.481	215		
Davranış	Gruplar Arası	5.753	2	2.877	
	Gruplar İçi 35.465	7554.131	213		.081 .922
	Toplam	7559.884	215		

Tablo 7 incelendiğinde ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2,213)} = .730, p > .05$]. Yine ön lisans öğrencilerinin çevresel davranış düzeyleri incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [$F_{(2,213)} = .081, p > .05$].

Sonuçlar

Çalışmamızda ön lisans çevresel tutum ve davranış düzeyleri belirlenmiş ve çevresel tutum ve davranış düzeyleri cinsiyet, yaş, çevre eğitimi alma durumu, ailenin aylık gelir durumu ve yaşanılan yerleşim birimi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmada öncelikle ön lisans öğrencilerinin 18 maddeden oluşan tutum ve 20 maddeden oluşan davranış ölçeklerine verdikleri yanıtlardan aldıkları toplam puanların ortalamaları hesap edilmiş, sonra bu veriler analiz edilmiştir. Ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin cinsiyet ve yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bağımsız gruplar t-testi ile bakılmış analiz sonuçlarından cinsiyet ve yaşlarına göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bulgumuzu destekler nitelikteki çalışmalarda öğretmen adaylarının çevresel tutum ve davranış düzeylerinin cinsiyet ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı

çalışmalar bulunmaktadır (Kışoğlu, 2009; Artun, Uzunöz ve Akbaş, 2013; Koç ve Karatekin, 2013; Gürbüz ve diğerleri, 2011; Bilim, 2012).

Yine ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin çevre eğitimi alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine bağımsız gruplar t-testi ile bakılmış analiz sonuçlarından çevre eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Çevre eğitimi alan öğrencilerin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin bu dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan çevre eğitiminin öğrencilerin çevresel tutum ve davranış düzeylerine olumlu katkısının olduğu söylenebilir. Bulgumuzu destekler nitelikteki çalışmalarda öğretmen adaylarının çevresel tutum ve davranış düzeylerinin çevre eğitimi alanların lehinde yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır(Kışoğlu, 2009; Gürbüz ve diğerleri, 2011).

Ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin ailenin aylık gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Anova testi uygulanmış ve çevresel tutum düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, çevresel davranış düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgumuzun aksine öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir durumlarına göre çevre okuryazarlık düzeylerinde farklılığın olmadığı çalışmalar bulunmaktadır(Altınöz, 2010; Bilim, 2012; Gürbüz ve diğerleri, 2011; Kışoğlu, 2009).

Son olarak ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerinin yaşanılan yerleşim birimine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Anova testi uygulanmış ve anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşanılan yerleşim birimine göre çevresel tutum ve davranış düzeylerinde anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar bulgumuzu destekler niteliktedir (Timur, 2011; Kışoğlu, 2009; Gürbüz ve diğerleri, 2011; Karatekin, 2011; Bilim, 2012; Altınöz, 2010).

Öneriler

Elde edilen bulgulara göre şu öneriler getirilebilir;

- Elde edilen bulgularda çevre eğitimi alan ön lisans öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeyleri bu dersi almayanlara göre yüksek çıkmıştır. Bu noktada ön lisans programlarında çevre eğitimi dersi zorunlu ya da seçmeli olarak öğrencilerine verilebilir.

- Yapılan çevre eğitimi sadece bilgi verme amaçlı değil, öğrencilerin çevresel tutum ve davranışlarını değiştirebilecek şekilde doğaya ve uygulamaya dönük olmalıdır.
- Çevre eğitimi dersinde öğrencilere projeler verilerek öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanabilir ve böylece çevre okuryazarı bireylerin sayısı arttırılabilir.
- Farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerde çevresel tutum ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Çevresel tutum ve davranış düzeylerinin tarama yöntemiyle belirlendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat nitel ve deneysel çalışma sayısı oldukça azdır. Çevresel tutum ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik nitel ve deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altınöz, N. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Artun, H., Uzunöz, A. ve Akbaş, Y. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (34), 1-14.
- Bilim, İ. (2012). Sürdürülebilir Çevre Açısından Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Demirbaş, M. ve Pektaş, H.M. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Sorunu İle İlgili Temel Kavramları Gerçekleştirme Düzeyleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2 (3), 195-211.
- Gürbüz, H. , Kışoğlu, M., Alaş, A. ve Sülün, A. (2011). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. e-internationaljournal of educationalresearch, 2 (1), 1-14.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karatekin, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S. ve İnal, M.E. (2010). Yüksek Öğretimde Çevre Eğitimi Alan Ve Almayan Öğrencilerde Çevre Bilinci: Niğde Üniversitesi Örneği. Niğde Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, 2 (3), 70-83.
- Kıışoğlu, M. (2009). *Öğrenci Merkezli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Düzeyine Etkisinin Araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kızıloluk, H. (2007). Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri. C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 8(1), 21-30.
- Koç, H. ve Karatekin, K. (2013). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Marmara Coğrafya Dergisi, ISSN:1303-2429, 139-174.
- Özlü, G., Keskin, M.Ö. ve Gül, A. (2013). Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. GEFAD / GUJGEF. 33(2), 393-410.
- Timur, S. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ürey, M., Aydın ve Şahin, B. (2010). Akademik personelin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38),134-149.
- Yücel, S.A. ve Morgil, F.İ. (1999). Çevre Eğitiminin Geliştirilmesi. BAÜ Fen Bilimleri. Enstitüsü Dergisi, 1 (1), 76-89.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Mesleki Tercihlerine Etki Eden Mentorlar

Ramazan SEVER¹

Öz

Kuşkusuz meslek olarak öğretmenliği tercih eden coğrafya öğretmeni adaylarının bu tercihlerinde; kendi ilgi, istek ve yeteneklerinin yanı sıra; ailelerinin, öğretmenlerinin, arkadaşlarının ve güvendiği rol model alabileceği kişi ya da kişilerin mentorluğundan yararlandığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı; Giresun Üniversitesinde öğrenim gören coğrafya öğretmeni adaylarının mesleki tercihlerinde onlara mentorluk eden bireyleri tespit etmektir. Ayrıca çalışmada tespit edilen bu bireylerin hangi yönde ve ne şekilde öğretmen adaylarını yönlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yaklaşımında tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan yaklaşık 200 coğrafya öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın problemine ilişkin olarak; coğrafya öğretmeni adaylarının demografik bilgileri alınmış ve mesleki tercihlerine etki eden kendilerine bu tercihlerinde mentor olarak seçtikleri bireyleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış anket formu uygulanmıştır. Anket yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, frekans ve yüzdeler ile aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve Giresun Üniversitesinde formasyon öğrenimi gören coğrafya öğretmen adaylarının mesleki seçimlerinde hangi kişi veya kişilerin mentorluğundan ne şekilde yararlandıkları belirlenmiştir. Sonuçta öğretmen adaylarının büyük bir bölümü bilgi ve eğitime güven hissettikleri öğretmenlerinden (105) ve ailelerinden (33) etkilenerek bu mesleği seçmekle birlikte, severek ve isteyerek öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri de anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya öğretmeni adayı, meslek, mesleki tercih, mentor.

Giriş

İnsanlar bilgi, beceri ve yetenek bakımındanyetersizliklerini ve eksikliklerini gidermek için başka insanlara ihtiyaç duymuş ve bir rehber arayışında olmuştur. Bu amaçla kullanılan en eski yöntemlerden biri de

¹ Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

geçmiş 3500 yıla dayanan yol gösterici veya akıl hocalığı anlamına gelen mentorluktur. Bir başka ifadeyle mentor, sizin takip ettiğiniz yolda mesafe kaydetmiş, deneyimlerini ve bilgisini sizinle paylaşabilecek ve bu yolda karşınıza çıkacak güçlüklerle karşı sizi hazırlayacak, mücadele gücünüzü arttıracak yol göstericidir. Mentorluk kavramı koruma anlamına gelen Fransız kökenli “protege” kelimesi ile de özdeşleştirilmiştir. Mentorluk, kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, fırsat ve hedeflere ulaşmasına yardımcı olan gelişimsel bir süreçtir. Her insan yaşamının bir veya birçok döneminde mentorluk desteğine ihtiyaç duymaktadır. Farklı tanımlarla ifade edilen mentorluk, bir nevi usta-çırak ilişkisi olarak da isimlendirilebilir. Alan yazında farklı birçok tanımı olan mentorluk kavramı için “akıl hocalığı” ifadesi de kullanılabilir (Bakioğlu, 2013).

Mentor kavramının Türkçede rehber, danışman, akıl hocası, guru, koruyucu, usta, staj sorumlusu, pir, yol gösterici, lider, hami, lala, kılavuz, yaşam koçu, yönder vb. isimler ile ifade edilmeye çalışılmakla birlikte tam bir karşılığı olduğu söylenemez. (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012).Mentor teriminin sözlük anlamı ise, “akıllı ve güvenilir öğretmen veya kılavuz” dur (Redhouse English-Turkish Dictionary, 1990). Başka bir tanımda ise mentor, akıllı ve tedbirli nasihatçidir.

Mentorluk sadece çeşitli tavsiyeler veren bir süreçten ibaret olmayıp karşılıklı iletişim, duyarlılık, cesaretlendirme ve gelişim becerilerini de içeren bir süreçtir (Meggison, 1988; Galbraith, 2003:). Mentorluğun temel amacı, bireyin kişisel gelişim hedefleri doğrultusunda bilgi ve yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlamaktır (Crisp ve Cruz 2009). Diğer bir tanımda mentorluk, belirlenen bir zaman diliminde mentor ve mentenin belirlenmiş bir sıklıkla görüştüğü ve mentorun yetkili ve güven duyulan bir kişi sıfatıyla mentenin sorumluluğunu üstlendiği, entelektüel, psikolojik ve duyuşsal bir gelişim sürecidir (Galbraith, Maslin-Ostrowski, 2000).

Her insan, içinde bulunduğu sosyal çevrede zaman içerisinde hem öğrenen hem de öğreten durumda bulunabilir. Öğretmeyi kendine meslek edinen öğretmenler de bu mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirirken kendi öğrenme açıklarını gidermek için her insan gibi kendine yol gösterecek ve rehberlik edecek farklı kişilere ihtiyaç duymuştur. Öğretmen; kendisi bir mentora ihtiyaç duyabileceği gibi mesleki bilgi, beceri ve tecrübeleriyle kendisine ihtiyaç duyan kişilere de mentorluk yapabilecek vasıflara sahiptir. Öğretmenlerin “mentorluk” kavramına diğer kişi ve mesleklere nazaran eğitim anlamında daha fazla aşina oldukları düşünülmektedir.

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı Giresun Üniversitesinde öğrenim gören coğrafya öğretmeni adaylarının mesleki tercihlerinde onlara mentorluk eden bireyleri tespit etmektir. Ayrıca çalışmada tespit edilen bu bireylerin hangi yönde ve ne şekilde öğretmen adaylarını yönlendirdikleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Kuşkusuz meslek olarak öğretmenliği tercih eden öğretmeni adaylarının bu tercihlerinde; kendi ilgi, istek ve yeteneklerinin yanı sıra; ailelerinin, öğretmenlerinin, arkadaşlarının ve güvendiği rol model alabileceği kişi ya da kişilerin mentorluğundan yararlandığı bilinmektedir. Bu çalışmada hangi kişi ya da kişilerin öne çıktığını tespit ederek, alan yazısına katkı sağlamak.

Veri Toplama

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan yaklaşık 200 coğrafya öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın problemine ilişkin olarak; coğrafya öğretmeni adaylarının demografik bilgileri alınmış ve mesleki tercihlerine etki eden, kendilerine bu tercihlerinde mentor olarak seçtikleri bireyleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış anket formu uygulanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Anket yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, frekans ve yüzdeler ile aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve Giresun Üniversitesinde formasyon öğrenimi gören coğrafya öğretmeni adaylarının mesleki seçimlerinde hangi kişi veya kişilerin mentorluğundan ne şekilde yararlandıkları belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1: Öğrencilerin Coğrafya bölümü istediğiniz bir bölüm müydü? sorusuna verdikleri cevaplar.

F	Neden	f	F	Meslek	f
	Sevdiği için	101		Polis	7
	Dünyayı tanıma	18		Tarih öğretmeni	7
Evet 137	Kişilik	3	Hayır 70	Beden eğitimi öğretmeni	4

Atama	5	Okul öncesi öğretmeni	4
Öğretmen	3	Edebiyat	3
		Sağlık memuru	3
		Türkçe öğretmeni	3

Öğrencilerin Coğrafya bölümü istediğiniz bir bölüm müydü? sorusuna verdikleri cevaplar.

Tablo 1 de görülmektedir. Buna göre coğrafya bölümü öğrencilerinden 137 kişi soruya “Evet” yanıtını verirken, 70 kişi ise “Hayır” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan çoğunluğun bu mesleği isteyerek seçtiklerini görmekteyiz. Bu mesleği; mesleği sevmeleri, dünyayı tanımak istemeleri, atama durumu, kişiliklerine uyması ve öğretmen etkisi gibi sebeplerle seçmişlerdir. “Hayır” diyenlerin ise seçmek istedikleri meslekler arasında polislik, tarih öğretmenliği, beden eğitimi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği gibi meslekler olduğu görülmüştür.

Tablo 2: Meslek hakkında yeterli bilgiye sahip olan ve olmayanların dağılımı.

	Evet	Hayır
F	77	127

Tablo 2’ e göre; coğrafya bölümü öğrencilerinin 77’si “Evet” yanıtını verirken, 127’si “Hayır” yanıtını vermiştir. Verilen yanıtlardan öğrencilerin birçoğunun bu mesleği seçmeden önce meslek hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 3: Meslek hakkında bilgi sahibi olunan kaynakların dağılımı

Kaynak	Çevre- aile	Öğretmen	İnter net	Kitap	Sıralama

F	21	105	51	19	3
----------	----	-----	----	----	---

Tercih edilen meslekleriyle ilgili hangi kaynaklardan bilgi sahibi olduğunuz sorusuna öğrencilerin verdiği cevap Tablo 3’te görülmektedir. Öğrencilerin bu meslek hakkında en çok bilgi aldıkları kaynağın okuldaki ya da dershanedeki öğretmenleri oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bilgi aldıkları diğer kaynaklar ise sırasıyla internet, aile ve kitaplardır.

Tablo 4: Öğrencilerinin meslek seçimini kendilerinin yapıp yapmadıklarına dair verdikleri cevapların dağılımı.

Evet	F	Gerekçe	Hayır
	5	Atama durumu	
	65	Mesleği sevmeye	
157	13	Puan durumu	49
	5	Doğa	
	8	Öğretmenlik	

Tablo 4’e göre; coğrafya bölümü öğrencilerinden 157 kişi meslek seçimini kendisi yaptığını belirtirken 49 kişi ise meslek seçimini kendisinin yapmadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin büyük çoğunluğunun meslek seçimini kendilerinin yaptığını göstermektedir. Meslek seçimini kendisi yapan öğrencilerin belirttikleri gerekçelerden “mesleği sevmeye” gerekçesinin öne çıktığını görmekteyiz. Öğrencilerin diğer gerekçeleri ise puan durumu, öğretmen olmak istemeleri, atama durumu ve doğayı sevmeleridir.

Tablo 5: Öğrencilerinin coğrafya bölümünün kişisel özelliklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

F	Neden	F	Neden
	İletişimin yüksek olması		İletişimin zayıf olması
	Doğayı seviyor		İlgi duymuyorum

		Üniversitenin zorluğu	
Evet	157	Hayır	40
	Araştırmayı seviyor		
	Gezmek		Sevmiyorum
	Teknoloji		Özgüven eksikliği
	Öğretmen nitelikleri		
	Sözel		
	Mesleği sevmek		

Öğrencilerinin coğrafya bölümünün kişisel özelliklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5’te görülmektedir. Coğrafya bölümü öğrencilerinin 157’si bu bölümün kişisel özelliklerine uygun olduğunu düşünürken, 40’ı ise bu bölümün kişisel özelliklerine uygun olmadığını düşünmektedir. “Evet” diyenler nedenleri arasında doğayı, gezmeyi, araştırmayı, teknolojiyi, mesleği sevmeleri, derslerin sözel olması, öğretmen niteliklerini taşımaları ve iletişimlerinin iyi olmasını gösterirken ”hayır” diyenler ise neden olarak iletişimlerinin zayıf olmasını, üniversitedeki derslerin zorluğunu, özgüvenlerinin eksik olduğunu, bölüme ilgi duymadıklarını ve sevmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 6: Öğrencilerinin coğrafya bölümünü seçme nedeniniz sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Neden	F
Mesleği ve çocukları sevmek	68
Dünyayı tanımak	12
Aile	9
Puan yetmesi	36
Öğretmeninden dolayı	8
Atama	11
Öğretmen olmak	18

Tablo 6'ya göre; coğrafya bölümü öğrencilerinin bu bölümü seçme nedenleri arasında ilk sırada mesleği ve çocukları sevmelerini belirtmişlerdir. Bu da çoğunluğun coğrafya bölümünü severek seçtiğini göstermektedir. Diğer nedenler ise puanlarının yetmesi, öğretmen olmak, dünyayı tanımak, atama durumu, aile ve öğretmen etkisi olduğu görülmüştür.

Tablo 7: Öğrencilerinin meslek seçiminde size mentor (akıl hocası) olan fikir, bilgi ve becerisinden yararlandığınız kişi veya kişiler var mıdır? varsa kimlerdir? sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Var	MENTOR	f	Yok
126	Öğretmen	105	49
	Aile	33	
	Arkadaş	3	

Öğrencilerinin meslek seçiminde size mentor (akıl hocası) olan fikir, bilgi ve becerisinden yararlandığınız kişi veya kişiler var mıdır? varsa kimlerdir? sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 7 de görülmektedir. Coğrafya bölümü öğretmen adaylarını 126'sının mentoru (akıl hocası) varken, 49'unun mentoru yoktur. Bu da öğrencilerinin çoğunluğunun meslek seçiminde mentorunun fikir, bilgi ve tecrübesinden yararlandığını göstermektedir. Akıl hocalarının olduğunu belirten 126 kişiden 105'i akıl hocası olarak öğretmenini seçerken 33'ü aile ve çevresini, 3 kişi ise arkadaşını akıl hocası olarak seçtiği görülmüştür.

Tablo 8: Öğrencilerinin mesleki seçimlerinizde size mentorluk eden kişi ya da kişileri mentor olarak seçme nedeniniz nedir? bu seçimde mentorunuzun hangi özelliğini göz önünde bulundurdunuz? sorularına verdikleri cevapların dağılımı.

Neden	f	Özellik	f
Güven	19	Bilgi	41
Eğitim	29	İletişim	10
Sevmek (ideal)	27	Kişilik	8
Mecburiyet	8	Güvenilir	12
Tecrübe	17		

Tablo 8'e göre; coğrafya bölümü öğrencileri mesleki seçimlerinde kendilerine mentorluk eden kişileri seçme nedenleri olarak o kişiye duyulan güven ve sevgi, o kişinin eğitilmiş olması, tecrübesi ve mecburiyet nedenlerini belirtmişlerdir. Öğrenciler seçtikleri mentorun bilgili olması, iletişimlerinin iyi olması, kişilikleri ve güvenilir olma özelliklerini göz önünde bulundurmışlardır.

Tablo 9: Öğrencilerinin mentorların doğru yönlendirdiklerine inançlarının dağılımı

Evet	Hayır
91	30

Tablo 9'a göre; coğrafya bölümü öğrencilerinden 91 kişi seçtiği mentorun kendisini doğru yönlendirdiğini düşünürken 30 kişi ise seçtiği mentorun kendisini doğru yönlendirmediğini düşünmektedir.

Tablo 10: Öğrencilerinin mentorunuzdan sadece mesleki tercihinizde mi yararlandınız? size başka konularda da mentorluk yapıyor mu? sorularına verdikleri cevapların dağılımı.

Evet	Konular	f	F
32	Her konuda	12	Hayır 89
	Kişisel	6	
	Okul(çalışma)	1	

Tablo 10'a göre; coğrafya bölümü öğrencilerinin 32'si mentorundan başka konularda da yardım alırken, 89'u mentorundan başka konularda yardım almamıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun seçmiş olduğu mentordan sadece mesleki tercihinde yararlandığı görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı ise mentorundan başka konularda da yararlandığını belirtmiştir. Yararlanılan konuların çalışma yöntemi, her konu ve kişilik olduğu saptanmıştır.

Tablo 11: Öğrencilerinin coğrafya bölümü eğitimine başladıktan sonra bu mesleğe dair bilmediğiniz neleri fark ettiniz? sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Fark ettikleri	F
Yeni şeyler öğrenmesi	20
Zor olduğu	9
Sevmemesi	2
Gereken önemin verilmemesi	2
Yok	12

Tablo 11'e göre; coğrafya bölümü öğrencilerinin eğitimlerine başladıktan sonra bu mesleğe dair yeni şeyler öğrendiklerini, bölümün zor olduğu ve bu bölüme gereken önemin verilmediği konusunda bilmedikleri şeyleri öğrendikleri saptanmıştır. 2 kişi bu bölümü sevmeyi fark ederken, 12 kişi ise bu bölüme dair yeni bir şey öğrenmediğini belirtmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerinin coğrafya eğitimine başladıktan sonra bu mesleğe karşı ilgi fikir ve tutumunuzda bir değişiklik oldu mu? ne gibi değişiklikler oldu? sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

	F	Değişiklik	f		F
		Bakış açısı	12		
		İzlenim	7		
Evet	96	Çalışmaya teşvik	6	Hayır	77
		Tercih hatası	3		
		Sevmek	22		
		Alanda gelişme	16		
		Zor olması	20		

Öğrencilerinin coğrafya eğitimine başladıktan sonra bu mesleğe karşı ilgi fikir ve tutumunuzda bir değişiklik oldu mu? ne gibi değişiklikler oldu? sorusuna verdikleri cevapların Tablo 12 de görülmektedir. Coğrafya bölümü öğrencilerinin 96'sı eğitime başladıktan sonra meslekle ilgili tutum ve fikir değişikliği olduğunu belirtirken 77 kişi ise tutum ve fikirlerinde değişiklik olmadığını belirtmiştir. Evet diyenler bölümü sevmeleri, zor olması, alanda gelişme ve bakış açısı gibi değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Mentor; rehber, akıl hocası, öğretmen, yol göstericidir. Sizin takip ettiğiniz yolda mesafe kaydetmiş, deneyimlerini ve bilgisini sizinle paylaşabilecek ve bu yolda karşınıza çıkacak güçlüklerle karşı sizi hazırlayacak, mücadele gücünüzü arttıracak yol göstericidir. Her insan, içinde bulunduğu sosyal çevrede zaman içerisinde hem öğrenen hem de öğreten durumda bulunabilir. Öğretmeyi kendine meslek edinen öğretmenleri de bu mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirirken kendi öğrenme açlıklarını gidermek için her insan gibi kendine yol gösterecek ve rehberlik edecek farklı kişilere ihtiyaç duymuştur. Öğretmen adayları ve öğretmenler; kendisi bir mentora ihtiyaç duyabileceği gibi mesleki bilgi, beceri ve tecrübeleriyle kendisine ihtiyaç duyan kişilere de mentorluk yapabilecek vasıflara sahiptir. Öğretmenler “mentorluk” kavramına diğer kişi ve mesleklere nazaran eğitim anlamında daha fazla aşına oldukları düşünülmektedir.

Günümüzde uzmanlaşmanın ortaya çıkması ve teknolojinin ilerlemesiyle meslek sayısında yaşanan önemli bir artış bulunmaktadır. Bu aşamada bireyin, kendine uygun mesleği seçebilmesi için profesyonel yardım alması ve kendini tanıması önem kazanır. Çünkü bir insanın kendisine uygun bir iş/meslek seçmesi, sadece birey olarak başarılı olmasına değil aynı zamanda topluma da katkıda bulunmasına yol açar. Bireyin kendine uygun mesleği seçebilmesi için kendini bazı yönleriyle tanıması gerekir. Kendini tanıma ve kendine uygun meslek seçimi ise her geçen gün zorlaşmaktadır. Bu zorlaşmanın nedenleri arasında, günümüzde uzmanlaşmanın ortaya çıkması ve teknolojinin ilerlemesiyle meslek sayısında yaşanan önemli bir artış bulunmaktadır. Bu süreçte bireyin, kendine uygun mesleği seçebilmesi için profesyonel yardım alması ve kendini tanıması önem kazanır. Burada ilk akla gelen ve araştırmacılara göre yetenek, ilgi ve değerler bunların başında gelir.

İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği ve bu meslekteki başarı da son derece önemlidir. Elde edilen anket sonuçlarından da anlaşılacağı üzere mentorluk konusunda her şeye rağmen öğretmenler yine ön sıralarda gelmektedir. Öğrencilerin akıl hocalığı ve meslek tercihlerinde uzman veya profesyonel yardım almaları beklense de ülkemiz koşullarında bu hizmet henüz istenilen düzeyde değildir. Dolayısıyla öğretmenlerimizin bu sorumluluk bilinciyle hareket etmeli ve devamlı bilgilerini güncellemeli, öğrencilerine meslek tanıtımı ve tercihinde doğru ve doyurucu destek vermesi beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Bakioğlu, A. (2013). Eğitimde Mentorluk (2.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Crisp, G.,Cruz, I. (2009). MentoringCollegeStudents: A Critical Review Of TheLiteratureBetween 1990 And 2007, Research İn HigherEducation, 50 (5), 525–545. Doı 10. 1007/S11162-009-9130-2.
- Galbraith, M., Pat Maslin-Ostrowski. (2000). TheMentor: FacilitatingOut-Of- Class CognitiveAndAffectiveGrowth. Ed. James L. BessAndAssociates. TeachingAloneTeachingTogether: TransformingTheStructure Of TeamsForTeaching. Abd: Jossey-Bass: 133-150.
- Garvey,B.,Stokes, P. Ve Megginson, D. (2009). CoachingAndMentoring: TheoryAndPractice(First Published). London: Sage Publications
- İbrahimogđlu, N. (2008). Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt-Kariyer Bağlılık Düzeyini Artırmada Sosyalizasyon Ve Mentor Etkisi: Bir Örgüt Geliştirme Modeli. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- İbrahimogđlu, N. (2013). Biçimsel Olmayan Mentorluk Rolüyle Öz Geçerliliğin Arttırılması, Sosyoekonomi, 2013-1, Sayfa: 141-156.
- İşcan, Ö.F. , Çakır, S. (2016), Mentorluk Ve Psikolojik Güçlendirmenin Öz Yeterlilik Algısına Etkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2016, C.21, S.1, s.1-15.
- Kuzu, A., Kahraman M., Odabaşı, F. (2012). Mentorlukta Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentorluk. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (4), 173-183.
- Meggison, D. (1988). Instructor, Coach, Mentor: Three Ways Of HelpingForManagers. Management Learning, 19 (33), 33-46. Doı:10.1177/135050768801900105.
- Redhouse English-Turkish Dictionary, 1990: 614
- Tdk. (2010). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.org>

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE MÜZİK DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

M. Kayhan KURTULDU* & Gülşah KURTULDU**

Öz

Bu çalışmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile müzik dersindeki başarı durumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Trabzon ilinde yer alan Ortahisar ilçesi Ata Ortaokulu öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin tutumlarının yanında başarı puanlarının da sağlıklı bir biçimde elde edilebilmesi gerekçesi ile araştırmacılardan birinin görev yaptığı okulun çalışma grubu olarak seçilmesi uygun görülmüştür. Çalışma grubu araştırmacı tarafından dersleri aktif takip edilen yaklaşık 280 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere ait müzik dersi başarı puanları 2017-2018 eğitim öğretim yılı 1. Dönemi sonunda gerçekleştirilecek olan puanlar ile e-okul sisteminde elde edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları Varış ve Cesur (2012) tarafından geliştirilmiş olan “ortaöğretim müzik dersine yönelik tutum ölçeği” tarafından elde edilmiştir. Tutum ölçeğinde tutum aralığı 18 ile 90 aralığında değişmektedir. Bu durum çerçevesinde düşük ve yüksek düzeyli tutum sahibi olan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilere ait müzik dersi notlarının tespiti sağlandıktan sonra gerek ham puan düzeyinde, gerekse tutum ve başarı düzeyi gruplarına göre (düşük, orta, yüksek) karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda öğrencilerin tutum düzeylerinin iyi ve orta düzeyli olduğu, bu tutumların sınıf veya yaş değişkeni açısından farklılık göstermediği, tutumlar ile müzik dersi başarı düzeyi arasında ise pozitif yönlü ve kısmen iyi ve orta düzeyli bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik dersi, ortaokul, tutum, başarı.

1. Giriş

Öğrenme tanımı, bireylerin çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda davranışlarında meydana gelmesi beklenen ve kalıcı olması istenilen değişiklik olarak yapılmaktadır. Bu etkileşim sürecinde

*Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği ABD / kayhankurtuldu@gmail.com

**Trabzon Ortahisar Ata Ortaokulu / gulsahkurtuldu@gmail.com

öğrencilerin kazanılması arzu edilen davranışları elde edebilmeleri, kendilerine sunulan öğrenme ürününe karşı olumlu tepki ile mümkündür (Kocaarslan, 2009). Öğrenme ürününe ya da o öğrenmenin gerçekleştiği derse karşı olumlu tepki denildiğinde akla ilk gelen ve önem çıkan kavram tutum kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutum bu kapsamda bireyin hayatındaki pek çok şeye vereceği olumlu ya da olumsuz tepkinin kökeninde yer alan önemli bir olgudur.

Öner'e (2006, 199) göre; tutum bir tür zihniyettir ve bu zihniyet kavramı, zihnin akıl yürütürken içinde bulunduğu ortamdır. Zihniyet olarak ifade edilen bu ortam ise akıl yürütme esnasında kullanılan kavramlara anlam kazandırır. Demirel (2001, 125) tutumu, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak tanımlamaktadır. Tavşancıl'a (2014, 67) göre ise bireyin tutumları gözle görülemez fakat onun davranışları incelenerek bir objeye, olaya, kişiye, ortama ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir.

Brooks ve Sikes (1997) tutum için üç temel boyut açıklamışlardır. Bunlar öğrenmeye ve bilgiye dayalı bilişsel boyut, duygulara dayalı olan duyuşsal boyut ve hareket ve tepkilere dayalı olan devinışsel boyut olarak açıklanmıştır. Ortaya çıkan kavramsal yapıdan da anlaşılacağı üzere bu tip bir karmaşık psikolojik yapıyı ölçmek pek çok sebepten dolayı önemli bir hal almaktadır (Akt: Otacıoğlu, 2007). Tutum kavramı da diğer birçok psikolojik kavram gibi doğrudan gözlenip ölçülen bir kavram değildir. Tutum ancak varlığı sözel ve davranışsal belirtiler yoluyla anlaşılabilen bir durum olarak bilinir. Bu yönüyle davranışların içinde tutumların olduğu, bir başka deyişle tutumların insan davranışlarına yön veren bir olgu olduğuna yönelik görüşler, tutumların ölçülmesi gerektiğinin kanıtı niteliğindedir (Özmenteş, 2006).

Öğrenci merkezli yürütülen eğitimlerin en temel unsurları; öğrencilerin ilgilerine uygun konulara öncelik vermek, öğrencilerin ilgili derse karşı tutumlarını ölçmek ve durum hakkında bilgi sahibi olmak ve gerekirse elde edilen bilgiler ya da veriler ışığında yeni yaklaşımlar/yöntemler geliştirmektir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında verimliliği en yüksek düzeyde tutmak için yapılacak en önemli işlerin başında öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarının farkında olmak ve bu değişimleri gözlemek gelmelidir (Saruhan, Deniz, 2011).

Örgün eğitimdeki sanat eğitimi derslerinin önemli bir boyutunu ilkökul ve ortaokul düzeyindeki müzik dersleri oluşturmaktadır. Müzik eğitiminde bu çağlar kritik bir önem arz eder. İlk genel müzik eğitimini bu dönemde almaya başlayan bir öğrenci, belli bir program içerisinde bu süreci yaşamaktadır (Uluocak, Tufan, 2011). Dolayısıyla bu süreçte

öğrencilerin doğru bilgilerle donatılması, müziği ve müziğin bileşenlerini doğru öğrenmesi, iyi bir müzik beğenisi kazandırılması gibi önemli hususlar kadar, o öğrencinin müzik dersine yönelik tutumlarının da iyi düzeyde olmasının sağlanması gereklidir. Tutumu düşük bir bireyin müzik dersindeki en hayati bilgi bir kenara en basit konuya bile tepkili olması kaçınılmazdır.

“Buradan hareketle, genel müzik eğitiminde başarıya ulaşılmasında öğrencilerin müzik dersine karşı olan ilgileri çok önemlidir. Eğer öğrencilerin müzik dersine karşı tutumları olumlu olur ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim-öğretim onlara sunulursa, genel müzik eğitiminde istenen başarı sağlanacaktır” (Nacakcı, 2006).

Özellikle ortaokul dönemindeki müzik eğitimi sürecinin, genellikle ergenlik döneminde bulunan ve kimlik arayışında olan bireyler için kendilerini gerçekleştirme ortamı ve olumlu davranışlar kazanabileceği bir fırsat olarak görülmesi mümkündür. Dolayısıyla bu aşamada gerçekleştirilen müzik eğitiminde, öğrencilerden beklenen verimi elde edebilmek ve buna bağlı olarak öğrencilerin müziksel başarılarını ve olumlu tutumlarını arttırmak süreç için hayati önem taşımaktadır (Varış, Cesur, 2012)a.

Temel eğitimde ikinci kademe olarak bilinen ortaokul düzeyindeki öğrencilerinin tutumları da ergenlik dönemi sayılabilecek bu dönemde şekillenmektedir. Sürecin yaklaşık olarak bu dönemlerde başlaması ise müziğe ilişkin tutumların müzik eğitimi yoluyla geliştirilebilmesi bakımından önem kazanmaktadır. Bu yaşlarda kazanılacak müziğe ve müzik dersine yönelik tutumlar da yetişkinlik devresinden sonra kolay değişmeyecek tutumlar olacaktır (Kocabaş, 1997).

Müzik dersine ve buna bağlı olarak müziğin kendisine karşı çocuklarda gelişen tutumlar, onların ailelerinin müziğe ve müzik dersine karşı tutumlarıyla da ilişkilidir. Fakat buradaki en önemli unsur ise çocukların geçmişteki okul müzik yaşantılarıyla birlikte düşünülebilir. Bu açıdan bakılırsa öğrencilerin müzik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi sürecinde hem müziğe, hem de müzik dersine ilişkin tutumları önemli rol oynamaktadır. Bu becerilerin geliştirilebilmesinde olumlu tutumları oluşturmak sistemli bir yaklaşımla olabilir. Müziğe ilişkin, tutumların ölçülerek değerlendirilmesi de öğrencilerin tutumların bilinmesi ve gerektiğinde geliştirilmesi için önemli ipuçları verebilecek özelliklerdir (Öztopalan, 2007).

2. Yöntem

Çalışmada tarama modelinden, buna bağlı olarak da ilişkisel araştırmalar kapsamında korelasyonel araştırmalar türünden faydalanılarak araştırma yürütülmüştür. Tarama modeli mevcut bir durumun (geçmişte gerçekteymiş ya da halen süregelen) olduğu gibi tanımlanmasını sağlayan araştırma yaklaşımıdır. Ele alınan konu var olduğu gibi, kendi koşulları içerisinde değerlendirilmektedir (Karasar, 2005, 77). Eğitimde değerkenler arası ilişkilerin korelasyon istatistikleri kullanarak belirlendiği ve analiz edildiği yaklaşıma ilişkisel araştırmalar denilmektedir. Korelasyonel araştırmalar ise iki ya da daha fazla değerken arasındaki ilişkiyi belirlemek, diğer bir deyişle neden sonuç ilişkisini araştırmak amacıyla yürütölen ve bu ilişkilerin derin biçimde analizinin yer aldığı araştırmalardır (Karakaya, 2014, 68; Balcı, 2009, 236).

2. 1. Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında Trabzon ilinde yer alan Ortahisar ilçesi Ata Ortaokulu öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öđrencilerin tutumlarının yanında başarı puanlarının da sağlıklı bir biçimde elde edilebilmesi gerekçesi ile araştırmacıardan birinin görev yaptığı okulun çalışma grubu olarak sečilmesi uygun görölmüştür. Çalışma grubu araştırmacı tarafından dersleri aktif takip edilen yaklaşık 280 öğrenciden oluşmaktadır.

2. 2. Verilerin Toplanması

Çalışma için gerekli verilerin toplanması süreci çalışmada kullanılmak üzere tercih edilen Varış ve Cesur (2012)b tarafından geliştirilmiş olan “ortaöğretim müzik dersine yönelik tutum ölçeği” yardımı ile başlatılmıştır. Ölçek toplam 18 maddeden (7 tanesi olumsuz önerme, 11 tanesi olumlu önerme) oluşmuş, 180 öğrenci ile uygulanarak geliştirilmiştir. Ölçeđin iç tutarlık için yapılan Alpha katsayısı 0,80 olarak gerçekteymiştir. Ölçekte likert tipinde 5 sečenekli ve tamamen katılıyorum ile kesinlikle katılmıyorum arasında değerşen cevap sečenekleri kullanılmıştır. Bu kapsamda ölçekten alınacak puanlar 18 ile 90 arasında değerşmekte, tutum rakam azaldıkça düşmektedir. Ölçek başlangıç için 4 faktör düşünölse de daha sonra ölçüm değerleri göz önünde tutulduğunda 3 faktör olarak gerçekteyiştirilmiştir. Tutum verilerine ilişkin bilgi ilgili ölçek yardımıyla toplanırken, tutum ölçeğinin uygulandığı 280 kişinin müzik dersi başarı notları da e-okul sisteminden elde edilerek analiz programına aktarılmıştır. Öđrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgileri de listelenerek programa aktarılmış ve analiz işlemlerine gečilmiřtir.

2. 3. Verilerin Çözömlenmesi

Veri çözümlenme işlemlerinde bilgisayar yazılımı ile işlemler yürütölmüş, elde edilen veriler bu programa aktarılmış ve analizler

yapılmıştır. Analizlerde ilk olarak çalışma grubundan toplanan tutum ölçeği verileri için güvenilirlik ölçümü yapılmış ve Cronbach's Alpha katsayısı bu çalışma için 0,77 olarak bulunmuştur. Bu bulgu tutum ölçeğinden bu çalışma için elde edilen verilerin güvenilir olduğu sonucunu desteklemektedir. Daha sonra verilerin değişkenler yardımıyla (sınıf, cinsiyet) karşılaştırılması işlemleri yapılmıştır. Bu işlemlerdeki yönü tespit etmek için (parametrik – non parametrik) uyum iyiliği sınaması yapılmış, sınama için KolmogorovSmirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonucun normal dağılım varsayımını karşılamaması sebebiyle parametrik olmayan testler uygun görülmüştür. Karşılaştırmalı ölçümlerde Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Öğrencilerin tutum puanları ile müzik dersi başarılarının karşılaştırılmasında ise Spearman Brown korelasyon katsayısı ölçümü yapılmıştır. Tüm bu ölçümlerde anlamlılık düzeyini sınamak için $p < 0,05$ düzeyi kabul sınırı olarak düşünülmüştür.

Tablo 1 Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Seçenek	f	%
Cinsiyet	Kız	170	%60
	Erkek	110	%40
Sınıf	5. Sınıf	70	%25
	6. Sınıf	66	%23,5
	7. Sınıf	71	%25,5
	8. Sınıf	73	%26

Tablo 2 Verilere Yönelik Uyum İyiliği Sonuçları

Faktör	Kolmogorov-Smirnov	
	Z	p
Ölçek Puan	1,88	002
Başarı Notları	1,88	002

Kolmogorov – Smirnov testi oranlama biçiminde olan ya da eşit aralıklı düzeyde ölçülen değişkenler için geliştirilmiş uyum iyiliği testlerinden biridir (Yıldırım, 2013) ve örneklemin 35'ten büyük olması durumunda kullanışlı olarak bilinir. Bu tip testler yürütülürken p değerinin $\alpha = .05$ 'den büyük çıkması, puanların normal dağılım varsayımını karşıladığı biçiminde değerlendirilmektedir (Demir, vd. 2016). Bu referans sınırlarına göre değerlendirildiğinde gerek ölçekten elde edilen tutum puanlarının, gerekse müzik dersi başarı puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamadığı anlaşılmaktadır. Buna göre yukarıda da belirtildiği gibi parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde öğrencilerden elde edilen tutum puanları genel dağılım olarak verilmiş, daha çok başarı değişkeni ilişkisi ile sınıf ve cinsiyet değişkeni karşılaştırmaları incelenmiştir. Tutum veya başarı puanlarında başarı ya da tutum için seviye farkları üzerinden istatistik yapılmadığı için herhangi bir gruplama yapılmadan (iyi, orta, zayıf vb.) işlem gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3 Çalışma Grubuna Ait Tutum Puanları

Grup	Tüm Ölçek	F1	F2	F3
Çalışma Grubu	78	30	20	19

Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puan aralığı 18 – 90 puan aralığıdır. Buna ilaveten faktörlerde ise puan aralıkları ilk faktörde 7 – 35 düzeyinde, ikinci faktörde 6 – 30 düzeyinde, üçüncü faktörde ise 5 – 25 düzeyindedir. Bu referans aralıklarına göre bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersi tutumlarının iyi düzeyde olduğu söylenilebilir.

Tablo 4 Tutum Puanları ile Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Tüm Ölçek	F1	F2	F3
Başarı Puanları	,504**	,484**	,423**	,498**

**p<0,05

Büyüköztürk'e göre (2004, 32), korelasyon katsayısı sınırlarında kesin bir uzlaşma olmamasına karşın mutlak değer olarak 0,70 – 1,00 arası için yüksek, 0,70 – 0,30 arası için orta, 0,30 – 0,00 arası için düşük düzeyli ilişki tanımlaması yapmak mümkündür. Tablo incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin tutumları ile müzik dersi başarı puanları arasında pozitif yönlü kısmen iyi ve orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin başarı puanları ile tutumlarının kısmen birbirine paralel olduğu söylenilebilir.

Tablo 5 Tutum Puanlarının Cinsiyet Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	SS	U	p
Kız	170	137,5	10,22	6953,0	,397
Erkek	110	146,9			

Tablo 5 incelendiğinde cinsiyet değişkenine yönelik U testi sonuçlarının p<0,05 düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmıştır. Sıra

ortalaması değerleri incelendiğinde az sayıda kısmen erkek öğrenciler lehinde bir fark varmış gibi gözükse de bu fark manidar bir düzeye ulaşmamıştır. Buna göre tutum puanlarındaki dağılımın cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini söylemek mümkündür.

Tablo 6. Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	Sıra Ort.	SS	\bar{X}^2	p
5. Sınıf	70	114,5	10,22	1,95	,582
6. Sınıf	66	109,9			
7. Sınıf	71	125,2			
8. Sınıf	73	118,4			

Tablo 6'ya göre tutum puanları çalışma grubu için sınıf düzeyi açısından $p < 0,05$ düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Yapılan H testindeki sıra ortalaması değerlerinin de kısmen birbirine yakın ama değişken dağılım gösteren görünümü, bu sonucu desteklemektedir. Oluşan bu verilere göre öğrencilerin tutum puanlarında ve müzik dersine yönelik tutum düzeylerinde hangi sınıfta olduklarının manidar düzeyde önemli görülmediği söylenilebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğu, müzik dersini önemli ölçüde benimsedikleri anlaşılmaktadır. Ölçüm sonuçlarının üç alt başlığa göre incelenmesi sonucunda da benzer bir sonuç ile karşılaşılmıştır. Öğrencilerin iyi düzeyde gerçekleşen tutum puanları ile müzik dersinden ilgili dönem sonunda alınmış olan başarı notlarının karşılaştırılmasında ise kısmen orta ve iyi düzeyli ve pozitif bir korelasyon ilişkisi karşımıza çıkmıştır. Bu ilişki tutumları iyi düzeyde olan öğrencilerin ders notlarının da iyi düzeyde olduğu, tersi durumda da zayıf öğrencilerin yine zayıf tutum geliştirebileceği yönünde yorumlanabilir. Fakat bu ilişki bu çalışma grubunda tamamen değil kısmen veya önemli ölçüde bu varsayımı karşılayacak düzeydedir. Sonuç genel düzeyde olumlu tutum ile olumlu başarı, düşük tutum ile düşük başarı paralelliğine işaret etmektedir.

Tutum düzeylerinin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine yönelik karşılaştırılmasında karşılaşılan durum, oluşmayan manidar fark ile birlikte tutum düzeyleri ile bu değişkenlerin doğrudan bağlantılı olmadığı yönündedir. Cinsiyet değişkeninde az düzeyde ve erkek öğrenciler yönünde görünen fark manidarlık düzeyi açısından yeterli olmamıştır. Genel hatları ile incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, bu dersi sevip sevmedikleri, bu derse yönelik

yargıları hangi sınıfta olduklarına ya da cinsiyetlerinin ne olduğuna göre değişmemektedir. Öğrencilerin kafalarında oluşan yaklaşım, yargı, beğeni gibi tutum içeren fikirlerde bu değişkenlerin etkili olmadığı söylenilebilir.

Yürütülen çalışmanın başarı durumlarını kapsamaması, çalışma grubu temsili ile yürütülmesini uygun hale getirmiştir. Fakat daha genel veya daha geniş çaplı yorumların yapılabilmesi, yargılara da varılabilmesi açısından bu tip çalışmaların arttırılması ve geniş katımlı çalışma grupları ya da örneklemeler ile yürütülmesi önemli görülmektedir. Gerek tutum düzeyleri, gerekse başarı puanları açısından eldeki verilerin durumuna göre gruplamalar da yaparak (iyi, orta, zayıf vb.) çalışılması mümkündür. Gruplara ayırarak çalışılacak bir desen ile tutum ve başarı grupları arasındaki ilişkinin daha farklı bir şekilde gerçekleşmesi ve buna uygun yorumlar yapılması da mümkündür. Gerek tutum puanı, gerekse başarı açısından zayıf durumda olan öğrencilere yönelik uygulama çalışmaları yaparak sonucun ön test son test deseni gibi çalışmalarla ölçülmesi de mümkündür. Ortaokul öğrencilerinin tutumları ve başarıları arasındaki ilişkinin ölçülmesinde hem geniş katılım, hem de farklı desende çalışmaların yapılması literatür açısından önemli olacaktır.

Kaynaklar

- Balcı, A. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *CurrentResearch in Education*, 2(3), 130 – 148.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (214). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Tanrıoğen, A. (Ed.)Bilimsel Araştırma Yöntemleri (ss 57 – 83), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kocaarslan, B. (2009). Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocabaş, A. (1997). Temel eğitim 2. kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141 – 145.

- Nacakcı, Z. (2006). İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Otacıoğlu, S. G. (2007). İlköğretim 5, 6, 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim fakültesi Dergisi, 21, 134 – 139.
- Öner, N. (2006). *Felsefi tutum, felsefe eğitim sanat.* (Haz: Sabri Büyükdüvenci-Vefa Taşdelen) Ankara: Hece Yayınları.
- Özmenteş, G. (2007). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. İlköğretim Online, 5(1), 23 – 29.
- Öztopalan, E. (2007). İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saruhan, Ş. ve Deniz, J. (2011). Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları. İlköğretim Online, 10(2), 695 – 702.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uluocak, S. ve Tufan, E. (2011). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 991 – 1002.
- Varış, Y. A. ve Cesur, D. (2012)a. Ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. E-journal of New World Sciences Academy (NEWWSA), 7(4), 318 – 333.
- Varış, Y. A. ve Cesur, D. (2012)b. Ortaöğretim düzeyi müzik dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. E-journal of New World Sciences Academy (NEWWSA), 7(4), 361 – 374.
- Yıldırım, N. (2013). Normal dağılım için uyum iyiliği testleri ve bir simülasyon çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK LİSANS EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMA

Prof. Dr. Muzaffer SÜMBÜL¹, Arş. Gör. Ayça SARAÇ DENGİZ² &
Arş. Gör. Ahmet TOGAY³

Öz: Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışma ve rehberlik lisans eğitiminin, psikolojik danışman adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Aday psikolojik danışmanların iletişim becerilerinin zaman içindeki değişimini belirlemek amacıyla bu çalışmada boylamsal bir model kullanılmıştır. Çalışma grubunu PDR lisans eğitimi alan 115 üniversite öğrencisi (39 erkek, 76 kadın) oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri (İBE) kullanılmıştır. Psikolojik danışman adaylarının İletişim Becerileri Envanteri'nin zihinsel $t(114) = -11.025$, $p < .001$, duyuşsal $t(114) = -14.402$, $p < .001$ ve davranışsal $t(114) = -10.734$, $p < .001$ alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik danışma ve rehberlik lisans eğitiminin aday psikolojik danışmanların iletişim becerileri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma ve rehberlik, İletişim becerileri, Zihinsel, Duygusal, Davranışsal.

1. Giriş

İletişim, insanlar arasında bireylerin birbirlerine çeşitli mesajlar gönderdiği, aldığı, yorumladığı ve aynı anda aldığı mesajlarla ilgili çeşitli anlamlar ve sonuçlar çıkardığı, bu anlam ve mesajlara dayalı olarak çeşitli tepkiler verdiği kişilerarası bir süreçtir. İletişim becerileri ise bir takım konuşma ve dinleme becerileri gerektirir. Konuşma ve dinleme becerilerine sahip bireyler, ben dilini kullanma, spesifik durum ve davranışları tanımlama, burada ve şimdi olma, aktif dinleme, yorumlama, açık uçlu sorular sorma, olumlu geribildirim verme gibi becerileri rahatlıkla kullanırlar. Bu becerilerden yoksun bireyler ise suçlama, eleştirme, konuyu saptırma, bahane bulma gibi iletişimi bozucu yollar denerler (Hahlweg, Schindler ve Revenstorf, 1982).

¹ Çukurova Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü

² Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı

³ Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı

İletişim becerileri öğrenilebilen ve geliştirilebilen becerilerdir. Bu konuda yapılmış çalışmalar, bireylerin iletişim becerilerini geliştirebilmek için verilen eğitimlerin işe yaradığını göstermektedir (Çam, 2016; Balcı ve Yılmaz, 2016; Korkut, 2005). Psikolojik danışma ve rehberlik, insanlarla sağlıklı iletişim kurmayı gerektiren kişilerarası etkileşime dayalı bir meslek koludur. Bu nedenle psikolojik danışma ve rehberlik lisans eğitimi programlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik derslere yer verilmektedir. Dört yıllık eğitim sonunda adayların etkili konuşma ve dinleme becerilerini kazanmış olması beklenmektedir. Mesleki Yeterlik Kurumu(2017) psikolojik danışmanlara ilişkin yayınladığı ulusal meslek standartlarında, bir psikolojik danışmanın sahip olması gereken bilgi ve beceriler arasında sözlü ve yazılı iletişim becerilerine de yer verilmiştir. Aynı yeterlik okul psikolojik danışmanları ve kariyer danışmanları için de geçerlidir.

İletişim becerilerinin farklı boyutları bulunmaktadır. İletişim becerileri temel olarak; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel süreçleri kapsamaktadır. İletişim esnasında danışanların tüm bu süreçleri dikkate alındığında psikolojik danışmanların verdikleri hizmetin etkililik düzeyi artmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda deneyimsizpsikolojik danışmanların iletişimdeki tüm bileşenlere dikkat etmedikleri yalnızca birkaç beceri ile sınırlı kaldıkları ve danışanlarının da terapi sürecinden daha az faydalandıkları gözlenmiştir (Errek ve Randolph, 1982; Froehle, Robinson ve Kurpius, 1983; Hazler ve Hipple, 1981; O’Toole, 1979; Robinson ve Cabianca, 1985). Psikolojik danışmada güncel yaklaşımlar geleneksel yaklaşımların aksine psikolojik danışmanı öğretici konumundan çıkararak iletişimi tek yönlü olmaktan kurtarmış psikolojik danışman ve danışan ilişkisini döngüsel bir süreç haline getirmiştir. Böylelikle iletişim “verici ve alıcı” kısır döngüsünden çıkarılarak danışan ve psikolojik danışman arasında gidip gelen karşılıklı bir duygu, düşünce alışverişine dönüşmüştür. Post modern perspektif geleneksel anlayışın aksine daha fazla beceri sahibi olmayı gerektirmektedir (Kararımak ve Aydın, 2007) Tüm açıklamaların ışığında, daha etkin hizmet sunabilmeleri için psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının adayların iletişim becerilerini geliştirmesinin büyük önem arz ettiği ifade edilebilir. Bireylerin iletişim becerilerindeki değişimin bir süreç gerektirmektedir. Bu becerilerin değişmesi ve kalıcı hale gelmesi zaman içinde gerçekleşmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada aday psikolojik danışmanların iletişim becerilerinin zaman içindeki değişiminin belirlenmesi amaçlanmıştır

2. Yöntem

Bu araştırmada, aday psikolojik danışmanların iletişim becerilerinin zaman içindeki değişimini belirlemek amacıyla boylamsal model kullanılmıştır. Boylamsal araştırmalar aynı kişi ya da örnekleme grubu ile çalışılarak iki ya da daha fazla, aynı ya da benzer lme aracının kullanılarak veri toplanmasına ve llmek istenen özellikteki zaman içindeki farklılaşmayı tespit etmeye yönelik araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2014).

Boylamsal çalışmalarda araştırılmak istenen değişkenlerin zaman içindeki gelişim ve değişimini belirleyebilmek amacıyla “değişken” aynı kişi ve birimler üzerinde belli bir başlangıç noktasından itibaren sürekli ya da belirli aralıklarla incelenmektedir. Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının iletişim becerileri PDR lisans eğitimin başında (1.sınıf) ve sonunda (4.sınıf) iki kez llmştr.

3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Akdeniz bölgesindeki bir üniversitede psikolojik danışma ve rehberlik lisans programında eğitim görmüş olan 115 psikolojik danışman adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 76’sı kadın (%66.08) ve 39’u erkektir (%33.92). Araştırmaya katılan 115 psikolojik danışman adayının 56’sı normal ğretim ve 59’u ise ikinci öğretimde (%51.31) ğrenim görmüştür.

4. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletilişim Becerileri Envanteri (İBE) kullanılmıştır. İBE’nin zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. İBE, 5’li likert tipinde (Her zaman 5, Hiçbir zaman 1) 45 maddeden oluşan bir envanterdir. lğin genelinden alınabilecek en yüksek puan 225 en düşük puan ise 45’tir. Her alt ölçek ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi lğin toplam puanı alınarak bireyin genel iletişim beceri düzeyi de belirlenebilir. Her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75 en düşük puan ise 15’tir. Hangi alt ölçekteki puanı yüksek ise bireyin iletişim becerisi açısından o alt boyutta daha iyi olduğu söylenir. Demografik bilgi formu ve İBE kasım 2013 ve Mayıs 2017 olmak üzere toplamda iki defa aynı çalışma grubuna uygulanmıştır.

5. Bulgular

Verilerin analizinde veri setindeki kayıp ve u değerler çıkarıldıktan sonra, 115 psikolojik danışman adayından elde edilen

veriler analiz edilmiştir. Ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için ilişkili örneklem için t-testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Ancak öncelikle verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik varsayımı için, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında bu değerlerin toplam ve alt ölçek puanları için +1 ile -1 arasında değiştiği görülmüştür. Aday psikolojik danışmanların İletişim Becerileri Ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1:

Psikolojik Danışman Adaylarının İletişim Becerileri Ölçeği Öntest-Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

İletişim Becerileri	N	X	S	sd	t	p
Zihinsel						
Öntest	115	59.33	3.60	114	-11.03	.000
Sontest	115	60.03				
Duyuşsal						
Öntest	115	47.43	4.24	114	-14.40	.000
Sontest	115	53.13				
Davranışsal						
Öntest	115	62.34	4.16	114	-10.73	.000
Sontest	115	66.50				

Elde edilen bulgulara göre aday psikolojik danışmanların İletişim Becerileri Envanteri’nin zihinsel $t(114) = -11.025$, $p < .001$), duyuşsal $t(114) = -14.402$, $p < .001$) ve davranışsal $t(114) = -10.734$, $p < .001$) alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

6. Tartışma ve Sonuç

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde psikolojik danışman ile yardım alan bireyler arasında çift yönlü bir ilişki

gerçekleşmektedir ve bu ilişki doğası ve sahip olduğu özellikler gereği oldukça karmaşıktır. Psikolojik danışmanın bu karmaşık süreci etkin bir şekilde yürütebilmesi için güçlü bir kuramsal alt yapıya, gerekli becerilere ve yeterli oranda deneyime sahip olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cormier, Nurius ve Osborn, 2013; Hackney ve Cormier, 2008; İkiz, 2006; Neukrug, 2003). Bu konuda yurtiçinde ve yurtdışında çeşitli kurumlar psikolojik danışmanların sahip olması gereken bu özellikleri mesleki yeterlikler kapsamında ele alarak bazı standartlar belirlemişlerdir. Ülkemizde Mesleki Yeterlilik Kurumu (2017) psikolojik danışman, okul psikolojik danışmanı, kariyer psikolojik danışmanı ile ilgili olarak belirlediği mesleki yeterliklerde bu uzmanların sahip olması beklenen 36 bilgi ve beceriden biri, psikolojik danışmanların sözlü ve yazılı iletişim bilgi ve becerilerine sahip olmasıdır. Benzer şekilde Danışmanlık Psikolojisi Eğitim Programları Kurumu (Council of Counseling Psychology Training Programs-CCPTP) ve Danışmanlık Psikolojisi Derneği (Society of Counseling Psychology-SCP) (2012) işbirliğiyle hazırlanmış ve kullanılmakta olan psikolojik danışman yeterlik alanlarından biri ifade becerileridir. Bu yeterlik alanına göre psikolojik danışmanların; sözel, sözel olmayan ve yazılı iletişim becerilerini kullanarak düşünce, duygu ve bilgileri açık bir şekilde iletmesi, sözel olmayan davranışlarıyla sözel iletişiminin tutarlı olması gibi çeşitli yeterliklere sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, psikolojik danışmanların sahip olması gereken bilgi, beceri veya yeterlik alanlarından biri olan iletişim becerilerinin geliştirilmesinde psikolojik danışma ve rehberlik lisans eğitiminin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik alanında lisans eğitimi veren programların psikolojik danışman adaylarına kazandırmayı hedefledikleri temel yetkinlikler incelendiğinde; bunlardan birinin kişisel ve mesleki yetkinlikler içerisinde yer alan iletişim ve sosyal yetkinlik (örneğin; kişilerarası ilişkilerde etkili iletişim becerilerini kullanır gibi) olduğu görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, araştırmanın yürütüldüğü lisans programının aday psikolojik danışmanların iletişim becerilerine ilişkin yetkinliklerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bu noktada özellikle lisans eğitimi süresince aday psikolojik danışmanların aldıkları ders ve bu dersler kapsamında yaptıkları uygulamaların adayların kişilerarası iletişim becerilerini zihinsel, duygusal ve davranışsal yönde olumlu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programları incelendiğinde, bu programların yapısı, adaylara kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, yetkinlik ve yeterlik konusunda eğitim

fakültesinde yer alan diğer lisans programlarından farklı olduğu görülmektedir. Bu farkın özellikle iletişim becerileri gibi becerilerde daha net ortaya koyulmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme konusunda eğitim fakültesinde yer alan diğer lisans programlarından farklı olduğu alan yazında yapılmış olan araştırmalarla da ortaya konmuştur. Gülbahçe (2010) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerileri karşılaştırılmıştır. Eğitim bilimleri bölümü (psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalı öğrencileri) öğrencilerinin iletişim becerileri puanlarının diğer bölümlerdeki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka araştırmada da eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin iletişim becerilerinin okudukları bölümlere göre anlamlı olarak farklı olduğu ve bu farkın sınıf öğretmenliği, fen bilgisi ve psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri lehine olduğu saptanmıştır (Dilekmen, Başcı ve Bektaş, 2008).

İletişim becerileri, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütmede psikolojik danışmanların en temel ve önemli becerilerinden biridir. Bu konuda alanda çalışan psikolojik danışmanlarla yapılan bir araştırmada, alan çalışanlarının kendini yeterli bulduğu alanlardan birinin iletişim (%12.0) olduğu belirlenmiştir. Hatta bununla ilgili olarak elde edilen nitel bulgularda alan çalışanları psikoterapi yönünden eksikleri olmasına rağmen iletişim yönünden kendilerinin güçlü olduğunu ifade etmişlerdir (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). Bu açıdan psikolojik danışma ve rehberlik lisans eğitiminin, psikolojik danışmanların iletişim becerileri konusunda kendilerini yetkin ve yeterli hissetmeleri konusunda önemli bir noktada olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada birçok sınırlılık olmakla birlikte, psikolojik danışma ve rehberlik alanı için temel olan iletişim becerilerinin lisans eğitimi sürecindeki değişimi belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonra bu konuda yapılacak yeni araştırmalarda aday psikolojik danışmanların iletişim becerilerindeki gelişimi, aday psikolojik danışmanların özellikleri (ör. yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, içinde yetişilen kültür), hedef davranışlar, lisans eğitiminin dayandığı temel felsefe ve eğitim programının özellikleri gibi faktörler açısından incelenebilir. Bu araştırmada sadece dört yıllık lisans eğitimi sonucunda adayların iletişim becerileri konusundaki değişimi incelenmiştir. Yeni yapılacak araştırmalarda aday psikolojik danışmanların iletişim becerileri konusundaki yetkinlik ya da yeterlik inançlarının zaman içindeki değişimi incelenebilir.

Kaynakça

- Balcı, S. & Yılmaz, M. (2000). Çocukları anaokuluna devam eden annelere verilen iletişim becerileri eğitiminin ailenin işlevlerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 17-24.
- Cormier, S., & Nurius, P. & Osborn, C.J. (2013). *Interviewing and change strategies for helpers*. (7th ed.). USA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Council of Counseling Psychology Training Programs & Society of Counseling Psychology (2012). *Competencies in professional counseling and related human services*. https://www.ccptp.org/assets/docs/ccptp-scp_masters_competencies_in_professional_counseling_09-2012.pdf, Erişim tarihi: 20.01.2018
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (12), 16-27.
- Dilekmen, M., Başçı, Z., & Bektaş, F. (2008). Communication skills of the students in the faculty of education. *Ataturk University Journal of Institute of Social Sciences*, 12(2), 223-231.
- Errek, H., & Randolph, D. (1982). Effects of discussion and role-play activities in the acquisition of consultant interview skills. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 304-308.
- Ersanlı, K. B. S., & Balcı, S. (1998). Developing a communication skill inventory: Its validity and reliability. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(2), 7-12.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Froehle, T. C., Robinson, S. E. & Kurpius, D. J. (1983). Enhancing the effects of modeling through role-play practice. *Counselor Education and Supervision*, 22, 197-206.
- Gülbağçe, Ö. (2010). KK Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 12(2), 12-22.
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene & S. A. Sevim, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hahlweg, K., Revenstorf, D. & Schindler, L. (1982). Treatment of marital distress. Comparing formats and modalities. *Advances in Behavior Research Therapy*, 4, 57-74.
- Hazler, R. J. & Hipple, T. E. (1981). The effects of mental practice on counseling behavior. *Counselor Education and Supervision*, 20, 211-218.
- İkiz, F. E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Kararırmak, Ö. ve Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım: Çağdaş psikolojik danışma anlayışını ve uygulamalarını biçimlendiren bir güç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 91-108.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2017). Ulusal meslek standardı, psikolojik danışman. <https://www.myk.gov.tr>, Erişim tarihi: 18.01.2018
- Neukrug, E. (2003). *The world of the counselor: An introduction to the counseling profession*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- O'Toole, W. (1979). Effects of practice and some methodological considerations in training counselling interviewing skills. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 412-426.
- Robinson, S., & Cebianca, W. (1985). Effects of counselor's ordinal position when involved in role play practice in triads. *Counselor Education and Supervision*, 24, 365-371.
- Tuzgöl-Dost, M. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389 – 407.

ÇOCUK İSTİSMARI VE İHMALİNİ ÖNLEME VE MÜDAHALE SÜRECİNDE OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ ROLÜ

THE ROLE OF SCHOOL PSYCHOLOGICAL COUNSELORS IN THE PROCESS OF CHILD ABUSE AND NEGLECT PREVENTION AND INTERVENTION

Doç. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR*, Dr. Öğr. Üye. Mustafa KILINÇ**

Özet

Bu araştırma çocuk istismarı ve ihmali önleme ve müdahale sürecinde okul psikolojik danışmanlarının rolünü literatüre dayalı olarak inceleyerek, bu alanda çalışanlara yönelik önerilerin sunulacağı betimleyici bir çalışmadır. Çocuk istismarı ve ihmali tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygın olarak görülen ve önlenmesi gereken en temel sorunlardan birisidir. Özellikle okullarda çalışan ve çocuklarla uzun zaman geçiren öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve okul psikolojik danışmanlarının çok kritik bir konumda oldukları bilinmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının istismar ve ihmale uğrayan yada uğramış olan ve risk altındaki çocuklara ulaşma ve psikolojik müdahale sürecini planlama ve uygulamada doğrudan etkin bir rol oynadıkları kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, çocuk istismarı ve ihmali önleme ve müdahale sürecinde okul psikolojik danışmanlarının yeterliklerinin artırılması, etkili önleme ve müdahale programları hazırlama ve uygulamada etkinleştirilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk İstismarı ve İhmali, Önleme ve Müdahale, Okul Psikolojik Danışmanı

Summary

This research is a descriptive study in which suggestions for these field workers will be presented by examining the role of school psychological counselors in the process of child abuse and neglect prevention and intervention based on the literature. Child abuse and neglect is one of the most fundamental problems that are widespread in our country and should be prevented as it is in the whole world. It is known that teachers, school administrators and school psychological counselors, especially those who work in schools and spend a long time with children, are in a

* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur. firdevssavi@hotmail.com

** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur. mkilinc@mehmetakif.edu.tr

critical position. It is accepted that school psychological counselors play a direct and effective role in planning and implementing the process of reaching and risking children who have suffered abuse and neglect and are undergoing psychological intervention. In this direction, we are faced with a need to increase the competences of school psychologists and to make them effective in the preparation and implementation of effective prevention and intervention programs.

Key words: Child Abuse and Neglect, Prevention and Intervention, School Psychological Counselor

Giriş

Çocukların gelişimini, uyumunu, ruhsal ve fiziksel iyi olma halini olumsuz etkileyen bir olgu olarak çocuk istismarını önleme çok önemli bir konu olarak kabul edilmektedir. Çocuğun bakımından sorumlu yetişkin bireyler başta olmak üzere eğitimcilerin, ruh sağlığı uzmanlarının, sağlık çalışanlarının, hukuk ve emniyet birimlerinin, sosyal çalışmacıların önleme ve müdahale sürecinde önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Özellikle okullarda çocuklarla uzun zaman geçiren öğretmenler, okul psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileri önleme ve müdahalede çok kritik bir konumdadır. Bu süreçte okul psikolojik danışmanları istismar ve ihmale uğrayan, geçmişte uğramış olan ve risk altındaki çocuklara ulaşma ve psikolojik müdahale sürecini planlama ve uygulamada doğrudan etkin bir rol oynamaktadırlar.

Psikolojik danışman genel anlamda danışanların gelişim ve uyum sorunları, etkili karar verebilme, kriz durumlarıyla sağlıklı başa çıkabilme, kişisel iç gözü ve farkındalığını artırma, içsel çatışmalarıyla çalışma veya başkalarıyla ilişkilerini geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu kapsamda danışmaların en önemli rolü danışanın değerlerine, kişisel kaynaklarına ve kendi kararlarını verme kapasitesine saygı gösterecek şekilde kolaylaştırıcı olmaktır (The British Association for Counseling, 1993; akt: Hackney, & Cormier, 2008).

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'ne göre (ASCA, 2004) okul psikolojik danışmanları öğrencilerin gelecekte iyi uyum sağlayan ve üretken yetişkinleri olmalarını sağlamak için onlara akademik, kişisel/sosyal ve mesleki alanlardaki gelişimleri konusunda yardımcı olurlar. Bu amaçla, okul psikolojik danışmanları öğrencilerin günlük sorunlarının yanı sıra ve büyük yaşam olaylarıyla başa çıkabilmelerini sağlamak için bazı etkili müdahaleleri uygulamak durumundadırlar.

Bu kapsamda önleyici çalışmalar okul psikolojik danışmanlığı açısından oldukça önemli bir çalışma konusudur ve önleyici müdahalelerin genel olarak amaçları şunlardır:

- a) Sorun davranışın ortaya çıkmasını engellemek,
- b) Sorun davranışın sonuçlarını geciktirmek, özellikle sorun oluşması açısından risk oluşturan sonuçları kontrol ederek sorunların ortaya çıkmasını geciktirmek,
- c) Sorun davranış ortaya çıksa bile etkisini azaltmak,
- d) Fiziksel ve duygusal iyi oluşu artıracak bilgi, tutum ve davranışları güçlendirmek,
- e) Kurumsal, toplumsal ve hükümet politikaları oluşturmak; fiziksel, sosyal ve duygusal iyi oluşu yüksek bir toplumu hedeflemektir (Romano ve Hage, 2000).

Okul psikolojik danışmanlığı açısından önleme çalışmalarının başında yer alan en yaygın problem şüphesiz ki “Çocuk istismarı ve ihmalidir” denilebilir. Bu doğrultuda önleyici psikolojik danışmanlığın çocuk istismarını ve ihmalini önlemede çok önemli bir işlevi olduğu açıkça görülmektedir. Çünkü istismarın ortaya çıkmasını engellemenin, istismar yaşandıktan sonraki etkilerini ortadan kaldırmaktan çok daha etkili olacağı açıktır. Bu nedenle okullar psikolojik danışmanların koordinatörlüğünde önleme merkezleri haline gelebilir, istismar ve ihmal başta olmak üzere bir çok problem için önleme çalışmaları etkili bir şekilde yapılabilir. Burada okul psikolojik danışmanlarının hem konsültasyon, hemde uzmanlık alanlarına ilişkin önleyici psikolojik danışmanlık becerilerini yeterli düzeyde kazanmış olması gerekliliktir.

Çocuk istismarı karmaşık sebepleri ve ağır travmatik sonuçları olan aynı zamanda tıbbi boyutta ele alınması gereken, hukuki yaptırımların olduğu, bireylerin yaşadıkları bu durumların zaman içerisinde gelişimsel sonuçlarını artarak devam ettirdiği, psiko-sosyal açıdan ele alınması gereken çok önemli bir sorun haline gelmiştir. Çocuk istismarı bütün sosyal, ekonomik ve yaş gruplarında görülebilmekle beraber, çocuğun bulunduğu tüm ortamlarda meydana gelmektedir: ev, okul, hastane veya bulunduğu topluluk, sokak veya etkileşimde olduğu diğer ortamlar gibi (Polat, 2007; Sinanan, 2011). Çocuk istismarı, istismar mağdurlarını, geniş bir yelpazedeki psikososyal, işlevsel ve psikopatolojik zorluklara karşı savunmasız kılmaktadır (Dempsey, 2002; Mazza ve Overstreet, 2000). Bu nedenle önleyici psikolojik danışmanlık çalışmaları çocuk ruh sağlığı alanında çok önemli bir yere sahiptir.

Toplumda istismar ve şiddete maruz kalan çocuklara sunulacak psikolojik hizmetlerde iki temel yaklaşım ele alınmalıdır. İlk olarak, mağdurları, şu anda sıkıntı ve işlev bozukluğu yaşayan, şiddetli travma

veya kayıp öyküsü olan çocuk ve gençleri tanımlamak için sistematik, doğru ve kapsamlı araçlar geliştirmelidir (Saltzman ve diğ., 2001). İkinci olarak, istismar mağduru çocukların kolayca erişebileceği hizmetlerin sağlanması, çocuk veya ergenin yardım alma oranını arttırmak ve onların tedavide kalmalarını sağlamak için gerekli hizmetlerin verilmesidir (Kupersmidt, Shahinfar ve Voegler-Lee, 2002). Bu noktada okullarda psikolojik danışmanlar öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği, her durumda yanında olabilen, en temel yardım kaynağı olarak çok kritik bir konumdadır. Çünkü çocuk istismarı çoğunlukla tesadüfen ortaya çıkan ve çocukların doğrudan yardım isteyemedikleri durumları içermektedir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Çocuk İstismarı ve İhmalini Önleme Kapsamında Yapabileceği Çalışmalar

Okul temelli önleyici psikolojik danışma çalışmaları öğrencilerde güçlüklerle başa çıkmayı ve sağlıklı davranışların kazanılmasını, daha etkili ve kalıcı değişimlere odaklanılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle tüm öğretim kademelerine yönelik hazırlanmış, sistematik olarak yapılandırılmış, denenmiş ve sonuçları açıkça belirlenmiş önleme programlarının uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda okullarda öğrencilere grup rehberliği odaklı uygulamaların yanı sıra risk gruplarına yönelik geliştirilmiş psikoeğitim programları, öğretmen ve ailelerinde katılımının sağlandığı konsültasyon çalışmaları yapılmalıdır. Bu amaçla okul programlarıyla uyumlu önleme programları hazırlanarak disiplinler arası bir yaklaşımla okul PDR programları kapsamında istismarı önleme ve müdahale çalışmaları yürütülebilir (Savi Çakar, 2018).

Çocuklarda istismar ve ihmal önleme ve müdahale sürecinde kullanılacak olan temel yaklaşım olarak Caplan'ın (1964) önleme düzeyleri yaklaşımına göre; birincil, ikincil, üçüncül önleme ve müdahale, çocuk istismar ve ihmalini önlemede kapsamlı bir hedef oluşturmamıza yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda çocuk istismarı ve ihmalini önlemede bu üç düzeyi kapsayacak şekilde okul psikolojik danışmanları şu çalışmaları yapabilirler (Savi Çakar ve Savi, 2016; Savi Çakar, 2017):

-Birincil düzeyde önleme çalışmalarında farkındalık kazandırma çalışmaları önemlidir. Bu kapsamda toplumdaki tüm bireylere ve kurumlara ayırım yapmadan, çocuk istismarını tanımlama, ortaya çıkarma, önleme ve müdahaleye yönelik farkındalık çalışmaları, seminerler, önleyici programlar süreklilik taşıyacak şekilde uygulanabilir. Tüm bireylere yönelik etkili başa çıkma programları, ilgililere yönelik psikoeğitim çalışmaları, çocuklara başa çıkma ve sosyal beceri geliştirme programları, kapsamlı istismar ve ihmal araştırmaları, geniş katılımlı

kampanyalar, medya yoluyla geniş kitlelere ulaşılması hedeflenmelidir. Etkili birincil önleme çalışmaları, ikincil ve üçüncül önleme çalışmalarının etkililiğini artırarak, önleme ve müdahale sonuçlarını etkileyecektir.

-İkincil düzeyde önleme çalışmalarında istismar ve ihmal açısından risk altındaki çocuklara odaklanarak, çocuk istismarına henüz uğrayan ya da uğrama riski olan çocukların erken dönemde belirlenmesi ve erken müdahale çalışmaları yapılması, istismarın en kısa zamanda durdurularak istismar riskinin ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir. Bu düzeyde özellikle okullar ve okul psikolojik danışmanlarının rolü çok büyüktür. Çünkü bu çocukların belirlenmesinde okul çok önemli bir alandır. Okul psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları kapsamında yapılan birçok uygulamada bu çocukların belirlenmesi çok daha kolaydır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanları okullarda etkili önleme çalışmaları ile risk altındaki çocukları belirleyerek erken müdahale çalışmalarını başlatabilirler, istismar ve ihmali hızlı bir şekilde durdurabilirler.

-Üçüncül düzeyde önleme çalışmalarında, yaşanan istismar durumlarına ve ortaya çıkan kriz durumlarına müdahaleye ve iyileştirmeye odaklanılmaktadır. Bu düzeyde müdahale ve tedavi etme, istismar mağduru çocuklara psikolojik yardım ve tedavinin sunulması istismarın etkilerinin ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir. Burada yaşanan istismarın türü ve çocuk üzerindeki etkileri göz önüne alınarak uzun süreli ve çok boyutlu bir müdahaleye ve tedavi sürecine gereksinim duyulabilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanının mağdur çocuklar ve ailelerinin yanı sıra arkadaşları ve öğretmenleri ile de travmanın etkilerini azaltma ve başa çıkma konusunda okulda çalışmalar yapması gerekmektedir. Ancak özellikle üçüncül düzeyde önleme müdahale odaklı bir yaklaşım olduğu için okul psikolojik danışmanının bu konuda yetkin olması, disiplinler arası çalışmalar yapma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Psikolojik danışman yetkinlik sınırları içerisinde; mağdur çocuklarla bireysel psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, aile danışmanlığı, oyun terapileri gibi uygulamaları yapabilir.

Okul psikolojik danışmanları istismar mağduru çocukların yaşadıkları travmanın etkisini azaltmaya yönelik psikolojik müdahalelerin yanı sıra, bu çocukların güvenliğini sağlama ve gelecek için gelişimsel bir yön çizme konusunda çalışmalar yapması, bu çocuklara ek başa çıkma becerileri kazandırmaya odaklanması gerekmektedir. Çünkü, birçok travmatize deneyim yaşayan çocuğun gelecekte güvende kalması için ek beceriler kazanmaya ihtiyacı vardır. Bunlar; güvenlik becerileri, her çocuğun ve ailesinin özel durumlarına göre bireyselleştirilmiş, bireysel ya da ortak çocuk-ebeveyn oturumları

düzenlenerek yada psikolojik müdahalenin bir parçası olarak verilmelidir. Sağlanan bazı güvenlik becerileri arasında; cinsel istismara uğrayan çocuklar için sağlıklı cinsellik bilgisi kazanma, cinsel olarak uygunsuz davranışların önlenmesi hakkında bilgi edinme, küçük çocuklara kendilerini korumak için güvenlik becerileri kazandırma (Örn. Hayır! Git! Söyle! gibi söylemlerin öğretilmesi) yer almaktadır (Cohen ve Mannarino, 2015; U.S.A. Department of Health and Human Services, 2012).

Sonuç olarak çocuk istismarı ve ihmalini önleme ve müdahalede doğrudan ve dolaylı olarak okul psikolojik danışmanlarının çok önemli rolleri vardır. Doğrudan istismarın tanımlanması, ortaya çıkarılması, yasal ve psikolojik yardım süreçlerinin başlatılması, mağdur çocuklara müdahale edilmesi, risk altındaki çocukların belirlenmesi, aile ve öğretmenlere konsültasyon ve danışmanlık gibi çok sayıda doğrudan yerine getirmesi gereken rolünün yansıra etkili önleme programları hazırlayarak çocukları ve yetişkinleri bilinçlendirme ve başa çıkma becerileri kazandırma gibi dolaylı rolleri bulunmaktadır. Bu nedenle çocuk istismarını önleme ve müdahale konusunda okul psikolojik danışmanlarının daha yetkin hale gelmeleri önleyici ve koruyucu ruh sağlığı çalışmalarındaki rollerini daha etkin kullanmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

-American School Counselor Association (2004). The role of the Professional school. <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?pl=325&sl=133&contentid=240>.

-Cohen, J.A., & Mannarino, A.P. (2015). Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy for Traumatized Children and Families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(3), 557–570.

-Dempsey, M. (2002). Negative coping as mediator in the relation between violence and outcomes inner-city African American youth. *American Journal of Orthopsychi*, 72, 102-109.

-Hackney, H. & Cormier, S. (2008). Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı (Professional Counselor: A Process Guide to Helping). (Çeviri: T. Ergene ve Aydemir, S.S.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

- Kupersmidt, J.B., Shahinfar, A., & Voegler-Lee, M.E. (2002). Children's exposure to community violence. In A. M. LaGreca, W. K. Silverman, E. M. Vernberg, & M. C. Roberts (Eds.), *Helping children cope with disasters and terrorism* (pp. 381-401). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mazza, J.J., & Overstreet, S. (2000). Children and adolescents exposed to community violence: A mental health perspective for school psychologists. *The School Psychology Review*, 29, 86-101.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1. Tanımlar*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Romano, J., & Hage, S. M. (2000). Prevention and counseling psychology: Revitalizing commitments for the 21st century. *The Counseling Psychologist*, 28, 733-763.
- Saltzman, W.R., Pynoos, R.S., Layne, C.M., Steinberg, A.M., & Aisenberg, E. (2001). Trauma-and grief-focused intervention for adolescents exposed to community violence: Results of a school-based screening and group treatment protocol. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5, 291-303.
- Sinanan, A.N. (2011). Bridging the Gap of Teacher Education about Child Abuse. *Educational Foundations*. 25, 59-73.
- Savi Çakar, F. (2017). *Uyum ve Davranış Problemlerinin Doğasını Anlamak*. (Editör: F. Savi Çakar). *Yaşam Dönemleri Ve Uyum Sorunları*. PEGEM Akademik Yayıncılık. Ankara. ss:73-118.
- Savi Çakar, F. (2018). *Önleyici Psikolojik Danışmada Kuramsal Çerçeve*. *Önleyici Psikolojik Danışma Kuram Ve Uygulamaları* (Edt: F. Savi Çakar). PEGEM Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Savi Çakar, F., & Savi, S. (2016). *Child Abuse and Neglect: Can They Be Prevented?* Proceedings of ISERD International Conference, Vienna, Austria, 26th-27th November.
- U.S.A. Department of Health and Human Services. (2012). *Child Welfare Information Gateway. Trauma-focused cognitive behavioral therapy for children affected by sexual abuse or trauma*. Erişim: <https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/trauma.pdf>.

