



**EĞİTİM  
KÜLTÜR ve  
BİRLİKTELİK  
DERNEĞİ**

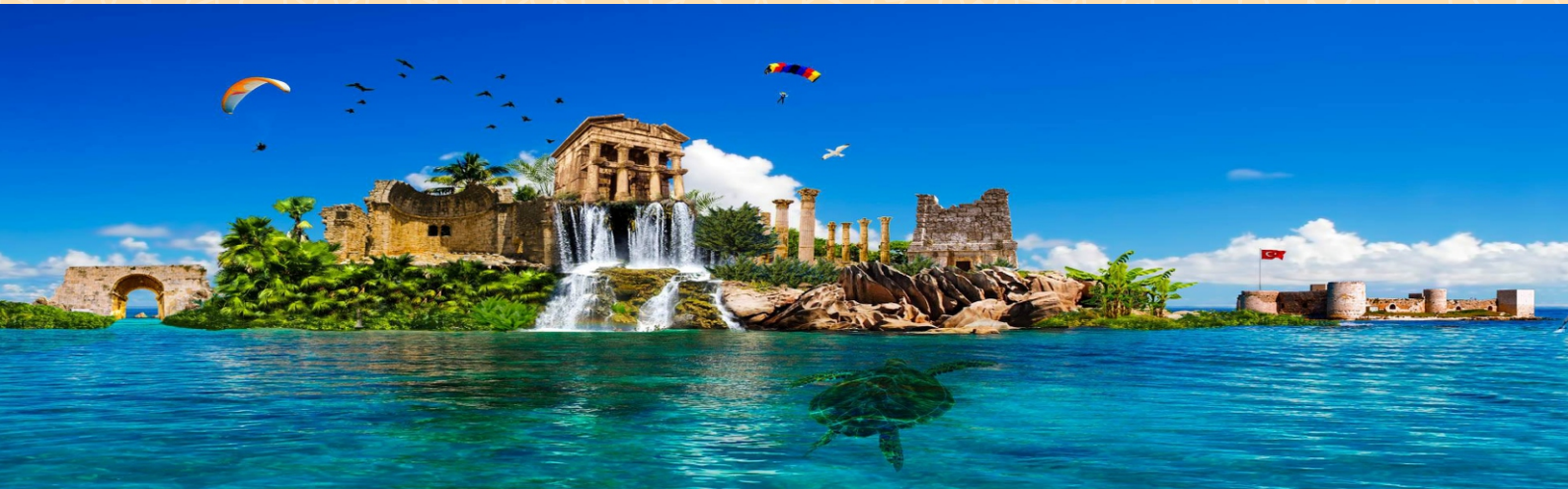


# **I. ULUSLARARASI EĞİTİMDE VE KÜLTÜRDE AKADEMİK ÇALIŞMALAR SEMPOZYUMU**

**INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF ACADEMIC  
STUDIES ON EDUCATION AND CULTURE  
I-SASEC 2018**

**13-15 Eylül 2018-MERSİN**

**TAM MET N B LD R K TABI**





**EĞİTİM  
KÜLTÜR ve  
BİRLİKTELİK  
DERNEĞİ**



**I. ULUSLARARASI  
EĞİTİMDE VE KÜLTÜRDE  
AKADEMİK ÇALIŞMALAR  
SEMPOZYUMU**

*(I. International Symposium of Academic  
Studies on Education and Culture)*

**I-SASEC 2018**

**TAM METİN BİLDİRİ KİTABI**

**13-15 EYLÜL 2018 / MERSİN**

**ÇAĞRILI KONUŞMACILAR  
(KEYNOTE SPEAKERS)**

**PROF. DR. REFİK TURAN**

TÜRK TARİH KURUMU BAŞKANI - TÜRKİYE

**PROF. DR. ALENA ĆATOVIĆ**

University Of Sarajevo (Sarajevo Üniversitesi) Sarajevo - BOSNA HERSEK

**DOĀ. DR. GALİNA MIŐKINIENĒ**

Vilnius University (Vilnius Üniversitesi) Vilnius – LİTVANYA

**DOĀ. DR. NESRİN OSMANOVA İSPOVA**

Institute for Balkan Studies – BULGARİSTAN

**DR. SUQRA HÜMBƏTOVA**

Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi – AZERBAYCAN

**DR. SERDAN KERVAN**

University of Prizren - KOSOVA

<b>ÇAĞRILI KONUŞMACILAR / KEYNOTE SPEAKERS</b>	<b>3</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>4</b>
<b>KURULLAR</b>	<b>8</b>
<b>TAM METİNLER</b>	
Yükseköğretim Sisteminde Dijital Dönüşümün Adımları: Mobil Öğrenmeye Hazır Mıyız? (The Steps Of Digital Conversion In Higher Education: Are We Ready For Mobile Learning?) <b>Mutlu Uygur, Cenk Akay, Tuğba Yanpar Yelken</b>	<b>18</b>
Kilolu Çocuklarda Sekiz Haftalık Fiziksel Aktivitelerin Kortizol Seviyesine Etkisi (The Effect of Eight-Week Physical Activity on Cortisol Level in Overweight Children) <b>Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL</b>	<b>25</b>
Kilolu Çocuklarda Egzersizin Ortalama Trombosit Hacmi ve Trombosit Dağılım Genişliği Değerleri Üzerine Etkisi (The Effect of Exercise in Obese Children on Mean Platelet Volume and Platelet Size Distribution Widths) <b>Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR</b>	<b>31</b>
Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Determination Of Educational Needs For Teaching-Learning Processes Of Teaching Staff In The Context Of Quality Assurance In Higher Education) <b>Mutlu Uygur, Tuğba Yanpar Yelken</b>	<b>37</b>
Arı Sütü Takviyesinin Sedanter Erkeklerde Tiroid Hormonları Üzerine Etkisi (Effect of Royal Jelly Supplement on Thyroid Hormones in Sedanter Men) <b>Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR</b>	<b>46</b>
Obez çocuklarda egzersizin eritrosit seviyelerine etkisi (Effect of exercise on erythrocyte levels in obese children) <b>Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL</b>	<b>51</b>
Sedanter Erkeklerde Arı Sütü Takviyesinin Serum Kalsiyum ve Magnezyum Seviyelerine Etkisi (The Effect of Royal Jelly Supplement on Serum Calcium and Magnesium Levels in Sedanter Men) <b>Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL</b>	<b>57</b>
Arı Sütü Takviyesinin Sedanter Erkeklerde Kortizol Hormonu Üzerine Etkisi (The Effect of royal jelly Supplement on Cortisol Hormone in Sedanter Men) <b>Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR</b>	<b>61</b>
Kısa süreli Arı sütü Takviyesinin Sedanter Erkeklerde Serum ALT ve AST Seviyeleri Üzerine Etkisi (The Effect of Short-term Royal Jelly Supplement on Serum ALT and AST Levels in Sedanter Men) <b>Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL</b>	<b>65</b>
Arı Sütü Takviyesi Sedanter Erkeklerin Hemogloblin ve Hematokrit Seviyelerini Etkiler mi? (Are Royal Jelly Supplement Sedanter Male Hemoglobin and Hematocrit Affects Levels?) <b>Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR</b>	<b>69</b>
Akran Zorbalığına Uğrayan Ergenlerin Mağduriyet Algıları Ve Boyun Eğici Davranışlarına Addt' Ye Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisi (The Effect Of Group Counseling Based On Rebt On The Victimhood Perceptions And Submissive Behaviors Of Adolescents Being Subject To Peer Victimization) <b>Burhan Çapri, Hasan Çağrı Yıldırım</b>	<b>73</b>
Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerine Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çevre Eğitimi Etkinlik Örnekleri (Examples of Environment Education Activities Applied to Social Studies Lessons for Middle School 6th Grade Students) <b>Harun TIRPANCI, Ufuk KARAKUŞ</b>	<b>85</b>
Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis of Approaches in Instrument Learning Scale) <b>Mehtap AYDINER UYGUN</b>	<b>96</b>
Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Birbirini Yordama Düzeylerinin İncelenmesi (Examination of Prediction Levels of the Achievement Goal Orientation in Instrument Learning Scale's Subscales) <b>Mehtap AYDINER UYGUN</b>	<b>104</b>
Facebook'un Benimsenmesi ile Eğitsel Amaçlı Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Investigation of Relationship between Facebook Adoption and Educational Use) <b>Ramazan YILMAZ, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ</b>	<b>113</b>
Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılıkları ile Yalnızlık ve Depresyon Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Investigation of Relationships between Online Game Addiction, Loneliness and Depression Trends of University Students) <b>Ramazan YILMAZ, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ</b>	<b>118</b>
Facebook'un Eğitsel Amaçlı Kullanımı ile Utangaçlık ve Sosyal Fobi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Investigation of Relationship between Educational Use of Facebook and Shyness and Social Phobia) <b>Ramazan YILMAZ, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ</b>	<b>124</b>



Öğretmen Adaylarının Scratch ile Programlama Öğretimi Sürecinde Hazırladıkları Eğitsel Proje Ürünlerinin İncelenmesi (Examination of Educational Project Products Prepared by Teacher Candidates During Programming Instruction With Scratch)	
<b>Hatice YILDIZ DURAK, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, Ramazan YILMAZ</b>	<b>129</b>
Gönüllülük Ve Ders Arasında Köprü Kurmak: Öğrenci Topluluğu Ve Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi İlişkisi (Bridge The Gap Between Volunteerism And Course: Relationship Of Students Community And Community Service Practises Course)	
<b>Kudret AYKIRI</b>	<b>137</b>
Hak Arama Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi	
<b>Güney Dengiz, Bilge Uzun</b>	<b>145</b>
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Adaylarının Matematik Öğretimi Ve Öğrenimine İlişkin İnanışları Ve Matematiğe Yönelik Tutumları	
<b>Gamze TUZER ÜNSAL, Cenk AKAY</b>	<b>155</b>
2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Ve Program Etkinlik Kitabı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri Ve Yorumlarının İncelenmesi	
<b>Lütfi ÜREDİ, Esin DÖNMEZLER</b>	<b>165</b>
LGS HAKKINDA SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ	
<b>Nihat ŞİMŞEK, Fahriye PARLAK, Uğur BASTIK</b>	<b>206</b>
ÖABT'DE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAY SAYILARININ, NETLERİNİN VE ATAMA PUANLARININ YILLARA GÖRE DAĞILIMI	
<b>Nihat ŞİMŞEK, Uğur BASTIK, Fahriye PARLAK</b>	<b>215</b>
Fen Derslerinde Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri (Views Of Science Teachers For Laboratory Studies In Science Courses)	
<b>Oğuzhan Nacaroğlu, Oktay Bektaş</b>	<b>222</b>
İnsan Hakları Ve Tarihsel Gelişimi (Human Rights And Its Historical Background)	
<b>Selahattin KAYMAKCI, Betül AKDENİZ</b>	<b>244</b>
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kendi Arka Bahçeleri: Sosyal Bilgiler Topluluğu (Own Backyards Of Social Studies Teacher Candidates: Social Studies Community)	
<b>Kudret AYKIRI</b>	<b>255</b>
Latin Harflerinin Kabulü Arifesinde Dr. İsmail Şükrü'nün Düşünceleri	
<b>Namık Kemal ŞAHBAZ</b>	<b>267</b>
Lojistik Performans İndeks (LPI) Bağlamında En İyi Yükselen Ve Gerileyen Ülkelerin Türkiye İle Mukayeseli Analizi (A Comparative Analysis Of Turkey With The Best Decreasing And Rising Countries Within The Context Of Logistics Performance Index (LPI))	
<b>Ömer YILMAZ, Hanifi Murat MUTLU</b>	<b>274</b>
Medya Çağında Çocuk Ve Çocuk Kültürü: Şiddet Ve Tüketim Kültürünün Yansımaları (Children And Children's Culture In The Media Age: Reflections Of Violence And Consumption Culture)	
<b>Mehmet Tahir Karaboğa</b>	<b>286</b>
Nasreddin Hoca Ve Eğitim Felsefesi	
<b>Gökhan POLAT, Hazal BÜYÜKOĞLU</b>	<b>304</b>
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Evaluation of Classroom Management Skills of Preschool Teachers)	
<b>Emine Yılmaz Bolat</b>	<b>310</b>
6. Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (Investigation of Understanding the Reading Self-efficacy Perception Level in Grade 6 Students According to Gender Variable)	
<b>Orhan HANBAY</b>	<b>317</b>
Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yazma Eğilimi Algı Düzeyi İle Türkçe Ve Yabancı Dil Derslerindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişki (The Relationship Between Perception Level of Writing Tendency and Academic Achievement in Turkish and Foreign Language Courses in 5th Grade Students)	
<b>Orhan HANBAY</b>	<b>322</b>
Ortaokul Öğrencilerinin "Matematikselsel ve Bilim/Teknoloji Temel Yetkinlikleri"nin İncelenmesi: Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Analyzing The Math and Science/Technology Core Competencies of the Secondary School Students: The Opinions of Teachers and Students)	
<b>Abdullah SAKAR, Tuğba YANPAR YELKEN, Cenk AKAY</b>	<b>327</b>
Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Mersin İli Örneği)	
<b>Abdullah SAKAR, Cenk AKAY</b>	<b>345</b>
Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede De-Motive Eden Faktörler: İngilizce Öğretmenlerinin Gözünden (High School Students' De-motivating Factors in EFL: From The Point View Of English Teachers)	
<b>Cenk AKAY, Ramazan KARATEPE</b>	<b>380</b>
Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Bağlanma Tarzları Ve Genel Aidiyet Duygusunun Rolü (The Role Of Attachment Styles And General Belongingness In Predicting Student Burnout)	
<b>Abdullah ATAN, Mustafa BULUŞ</b>	<b>388</b>

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation of the Relationship Between Life Long Learning Tendencies and Life Wide Learning Habits <b>Ramazan KARATEPE, Cenk AKAY</b>	396
Riyad'da Yaşayan Türk Vatandaşlarının Yerel Kültürle İlişkileri <b>Songül YAVUZ, Mehmet GÜNGÖR</b>	412
Sanatçı-Marka İş Birliği ile Üretilen Güncel Cam, Porselen, Seramik Ürünlerin Grafik ve Endüstriyel Tasarım Öğeleri Açısından İncelenmesi (Examination of Contemporary Glass, Porcelain and Ceramic Products in Terms of Graphic and Industrial Design Elements which are Produced with Artist-Brand Collaboration) <b>Pınar Cartier, Ezgi Karaata</b>	420
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri (Views Of Primary Teacher Candidates On Teaching Practice) <b>Cemal AKÜZÜM, Mehtap SARAÇOĞLU</b>	443
Somut Olmayan Kültürel Miras Listelerinde Türkiye ve Korumaya Yönelik Bir İnceleme (An Investigation On Intangible Cultural Heritage Lists Of Turkey And Preservation) <b>İlke TEPEKÖYLÜ</b>	461
Somut Olmayan Kültürel Mirasın Aktarımı ve Örgün Eğitim Kurumları <b>Yücel ÖZDEMİR</b>	469
Anne Baba Tutumlarının Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi (The Influence of Parental Attitudes on Children's Social Skills) <b>Emine Yılmaz Bolat</b>	473
Sosyal Medya Bağımlılığı, Kişilik Tipleri, Kişisel Sorumluluk Ve Yaşam Doymu Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi (Examination Of The Relationships Between Social Media Addiction, Personality Types, Personal Responsibility And Life Satisfaction) <b>Mustafa BULUŞ, Abdullah ATAN</b>	479
Suriyelilere Türkçe Öğretiminde Kullanılan "Türkçe Öğreniyorum 1" ve "Türkçe Öğreniyorum 2" Kitaplarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Evaluation and Evaluation of " Turkish Learning 1 " and " Turkish Learning 2 " Books Used in Turkish Teaching in Syria) <b>Yeşim KAHLEOĞULLARI</b>	488
Mustafa Kemal'de Bu Yollardan Geçti! Osmanlı Devleti Dönemi'nde Selanik'te İnşa Edilen Yollar (Mustafa Kemal Passed Through These Roads! The Roads Built In Thessaloniki During The Ottoman Period) <b>Şenay ATAM, Ümmügülsüm CANDEĞER</b>	503
1049 Nolu Şiir Mecmuası Ve Zekâyi'nin Divançesinin Tanıtımı (Introduction Of Numbered 1049 Poetry Compilation And Zekâyi's Divançe) <b>Şeyma KAYA</b>	512
Ergenlerde Özkıyım Olasılığı: Cinsiyet Ve Benlik Saygısının Rolü <b>Fulya Cenkseven Önder, Ayten Bölükbaşı</b>	519
Sosyal Psikoloji ve Yazma Eğitimi Açısından Suriyelilerin "Keşke"leri (The "Keşke"s of The Syrians in The Context of Social Psychology and Writing Education) <b>Kemalettin Deniz, Yunus Emre Çekici</b>	525
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım ve Bir Eşdizimsel Sözcük Öğretimi Etkinliği (Lexical Approach in Teaching Turkish as a Foreign Language and a Collocational Vocabulary Activity) <b>Namık Kemal Şahbaz, Yunus Emre Çekici, Büşra Çevik</b>	534
İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Investigation Of English Teachers' Opinions On The Use Of Education Information Network (EBA) ) <b>Şenol ORAKCI, Mehmet DURNALI, A. Alper EFE</b>	544
İç Mimarlık Bölümlerindeki Temel Tasarım Eğitimine İlişkin Uygulama Metotları (Application Methods Of Basic Design Education In The Department Of Interior Architecture) <b>İpek YILDIRIM</b>	550
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Kapsamında Öğrenci Dergisi Çıkarmaya İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri (The Views Of Social Teacher Candidates Related To Student Journal Within Community Service Practices Course) <b>Kudret AYKIRI</b>	568
XIX. Yüzyıl Sonunda Selanik Vilayeti'nde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri (Training And Teaching Activities In Thessalonik At The End Of The 19th Century) <b>Ümmügülsüm CANDEĞER, Şenay ATAM</b>	575
Van İl Merkezinde İlköğretim İkinci Kademe Fen Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerde Karşılaşılan Sorunlar (The Problems Encountered At The Methods Used In Science Teaching At Second Stage Primary Education In Center Of Van) <b>Ahmet SELÇUK, Özlem AVCI, Elif Ebru Alkan</b>	586
Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişilerarası İletişimde Yaşadıkları Engellerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi <b>Cemal AKÜZÜM, Mehtap SARAÇOĞLU, Bahadır BATTAL, Ayşe SITACI</b>	594
Cumhuriyet Bayramı Onuncu Yıl Kutlamalarının Yerel Basında Yankıları: Adana İli Örneği (The Echoes Of The Tenth Year Celebrations Of The Republic Day In Local Press: Sample Of Adana) <b>Şeyda Özçelik, Neval Akça Berk</b>	615

Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özel Eğitim Uygulamalarına İlişkin Karşılaştıkları Güçlükler (Difficulties Encountered by Teachers Working in Special Education Classes regarding Special Education Practices) <b>Cemal AKÜZÜM, Mehtap SARAÇOĞLU, Cihat GÜLER, Saadettin BATUR, Hadi KILIL, Vahdet BAYAR, Abdullah KAYA</b>	<b>635</b>
Pozitif Dil Kullanımı Bağlamında “Bağışlama Dili” (“Forgiveness Language” in the Context of Positive Language Usage) <b>Behice Varışoğlu, Mehmet Celal Varışoğlu</b>	<b>651</b>
Bosnalı Divan Şairleri (Bosnian Divan Poets) <b>Alena Ćatović</b>	<b>657</b>
Litvanya Tatarlarına Ait Basın: Önemi ve Özelliği (1930–1939) (Lithuanian Tatars Press: Preference and Specificity (1930–1939)) <b>Galina Miskiniene</b>	<b>665</b>
Ateşli Silahların Osmanlı Askerî Eğitiminin Modernleşmesine Katkısı <b>Ali Serdar Mete, Ercan Karakoç</b>	<b>673</b>
Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Evaluation of Scientific Research Methods of the Students Who Learned in Physical Education and Sport School) <b>Fikret ALINCAK, Uğur ABAKAY</b>	<b>682</b>
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi: Gaziantep Örneği (A Study on Determining Communication Skills of Physical Education and Sports High School Students: Gaziantep Example) <b>Fikret ALINCAK, Fevzi KARALAR</b>	<b>689</b>
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Ve Oyun Öğretimi Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Evaluation of Primary School Teacher Candidates' Views on Physical Education and Game Teaching) <b>Fikret ALINCAK, Uğur ABAKAY, Tuğba TURAK</b>	<b>696</b>
Türk Topulukları Arasındaki Siyasi İlişkiler (XIX. ve XX. Yüzyıllar) (The Political Relationships Between Turkish Societies (XIX.TH and XX.TH Centruies)) <b>Levent YIKICI</b>	<b>703</b>
Dil ve Edebiyat Öğretiminde Web 2.0 (Language and Literature Teaching Web 2.0) <b>Serdarhan Musa TAŞKAYA, Burhaneddin ESEN</b>	<b>718</b>
2006-2018 Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programının İçerik Bağlamında Değerlendirilmesi (2006-2018 Art Teaching Undergraduate The Evaluation Of The Program In The Context Of Content) <b>Arzu SÖNMEZ</b>	<b>725</b>
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih ve Sanat Tarihi Öğrencilerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi İle İlgili Görüşleri (History And Art History Students Studying Pedagogical Formation Education Opinions About Educational Technology And Material Design Course) <b>Ömer Faruk SÖNMEZ</b>	<b>729</b>

# KURULLAR

## ONUR KURULU

Prof. Dr. Ziya SELÇUK	T.C. Milli Eğitim Bakanı
Mehmet Nuri ERSOY	T.C. Kültür ve Turizm Bakanı
Prof. Dr. Uğur ÜNAL	T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanı
Prof. Dr. Refik TURAN	T.C. Atatürk Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Başkanı
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN	T.C. Atatürk Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Başkanı
Alparslan DURMUŞ	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı
Ali İhsan SU	Mersin Valisi
Burhanettin KOCAMAZ	Mersin Büyükşehir Belediye Başkanı
Prof. Dr. Ahmet ÇAMSARI	Mersin Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Hüseyin BAĞ	Pamukkale Üniversitesi Rektörü
Ayşen Volkan İNANIROĞLU	KKTC Mersin Başkonsolosu
Hamit TUNA	Mersin-Toroslar Belediye Başkanı
Şevket Can	Mersin-Tarsus Belediye Başkanı
Muhittin PAMUK	Mersin-Akdeniz Belediye Başkanı
Mükerrem TOLLU	Mersin-Erdemli Belediye Başkanı
Nebi YILMAZ	Mersin-Mut Belediye Başkanı
Ahmet GÜNEL	Mersin-Gülнар Belediye Başkanı
İsmail TEPEBAĞLI	Mersin-Çamlılıyla Belediye Başkanı
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU	Sahil Güvenlik Akademisi Dekanı

## DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Ahmet ÇAMSARI (Sempozyum Başkanı)	Mersin Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Erol YAŞAR	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mutlu Nisa ÜNALDI CORAL	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Gülşen AVCI	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Murat YAKAR	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus YILDIRIM	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Çağrı ÇETİN	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Selma ERAT	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE	Mersin Üniversitesi
Tolga ARSLAN	Mersin Büyükşehir Belediyesi
Dr. Öğretim Üyesi Fuat Serkan SAY	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet SAYGIN	Mersin Üniversitesi

## SEKRETERYA

Öğr. Gör. Gülcan BOYRAZ	Mersin Üniversitesi
Arş. Gör. Anıl KALE	Mersin Üniversitesi
Arş. Gör. Gürol YOKUŞ	Mersin Üniversitesi
Arş. Gör. Serkan Aytekin	Mersin Üniversitesi
Arş. Gör. İsmail ÖZTÜRK	Mersin Üniversitesi

## BİLİM KURULU

Prof. Dr. Âdem SEZER	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adnan BAKİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adnan PINAR	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Almas Binnətova	Nizami Edebiyat Enstitüsü	Azerbaycan
Prof. Dr. Alim KAYA	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet AKBAŞ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Akmatalı Alimbekov	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. BAATYRBEK AKYLBEKOV	Kırgızistan Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Bakdaulet BERLİBAYEV	Almatı Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Balkiya KASSYM Abay	Kazak Millî Pedagoji Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Cangoroz KANİMETOV İ.	Arabayev Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Dobayev Kyrgyzbai DUISHENBEKOVITCH	Kırgız Eğitim Akademisi	Kırgızistan
Prof. Dr. Ebülfez Amanoğlu GULİYEV	Naçıvan Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Erkhembayar TSEVEEN	Moğol Üniversitesi	Moğolistan
Prof. Dr. Fatih AYDIN	Karabük Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fatoş SİLMAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	Kıbrıs
Prof. Dr. Flera Sayfuina	Kazan Federal Üniversitesi	Rusya
Prof. Dr. Gulzamira BAUBEKOVA	Astana Ulusal Eğitim Akademisi	Kazakistan



Prof. Dr. Güray KIRPIK	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Handan DEVECİ	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hilary COOPER	Cumbria Üniversitesi	İngiltere
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kadıralı KONKOBAYEV	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Kadir ULUSOY	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kemal AYDIN	Selçuk Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Aydın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kubilay YAZICI	Niğde Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Luvsandorj BOLD	Moğolistan Bilimler Akademisi	Moğolistan
Prof. Dr. Marilyn JOHNSTON PARSONS	Illionis Üniversitesi	A.B.D.
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet KÇER	Nevşehir Hacıbektas Velı Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mihaly DOBROVİTS	Şeyh Edebalı Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mirzatilla ABDURAKHMANOV	Kazak Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Mithat AYDIN	Denizli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mukhiddin KHAYRUDDİNOV	Nikolaiv Ulusal Üniversitesi	Ukrayna
Prof. Dr. Mukhtarkhan Orazbay	Kazakistan Yabancı Diller ve Mesleki Kariyer Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Nailya VELIYEVA	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi (UNEC)	Azerbaycan
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nessibeli Kurman	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nurbubu Asipova	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan

Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Osman MERT	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Peter Zieme	Berlin Brandenburg Bilim Akademisi	Almanya
Prof. Dr. Ramazan SEVER	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ramız ASKER	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Roza BEKMAGAMBETOVA	Millî Eğitim Akademisi	Kazakistan
Prof. Dr. Salide ŞERİFOVA	Azerbaycan Ulusal Akademisi	Azerbaycan
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. TAKASHI OSAWA	Osaka Üniversitesi	Japonya
Prof. Dr. Tuncay ÖZSEVGİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Turhan ÇETİN	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR	Karabük Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Xin LUO	Edinburgh Üniversitesi	İskoçya
Prof. Dr. Yeskeyeva MAGRİPA	Uluslararası Avrasya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Abdullah ARSLAN	Erzincan Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Adnan ALTUN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Arzu UYSAL	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bayram TAY	Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bülent AKBABA	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bülent AKSOY	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ebülfez EZİMLİ	Nahçıvan Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Elif ALADAĞ	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye

Doç. Dr. Emrah Uysal	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Erdal BAY	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Erkan DİNÇ	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Erkin Ariz	Pekin Minzu Üniversitesi	Çin
Doç. Dr. Erol Duran	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK	Ordu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gemer MÜRŞÜDLÜ	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. GÜLNUR NEBİULLİNA	Miftahetdin Akmulla Başkurt Devlet Pedagoji Üniversitesi	Rusya
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hakan KOÇ	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Halil TOKCAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hatice SANCAR TOKMAK	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hikmet SÜRMEİLİ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. İrfan YILDIRIM	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN	Trakya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Kulzhanova BAKYTGUL	Kazakistan Milli Üniversitesi	Kazakistan
Doç. Dr. Lala HASANOVA	Azerbaycan Edebiyat Enstitüsü	Azerbaycan
Doç. Dr. Lutviyye ASGERZADE	Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi	Azerbaycan
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mamatali MURZAYEV	Kırgızistan Eğitim Akademisi	Kırgızistan
Doç. Dr. Mehdi ŞERİFOV	Rusya Avukatlar ve Noterler Akademisi	Rusya
Doç. Dr. Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi	Türkiye

Doç. Dr. Muhammed SARI	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Narantsatsral DELGERKHUU	Mongolian University of Science and Technology	Moğolistan
Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Orhan Ercan	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ	Karabük Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Özden TAŞĞIN	Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Samagan MYRZAİBRAİMOV	Oş Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Sayfulla BAZARKULOV	Oş Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Serkan ŞENDAĞ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Serkan TİMUR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Suzan CANHASI	Priştine Üniversitesi	Kosova
Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK	Ordu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Tarana Khalilova	(Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi UNEC) Azerbaycan, (Dil ve Edebiyat)	Azerbaycan
Doç. Dr. Tarkan YAZICI	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Toğrul HALILOV	Naçıvan Bilimler Akademisi	Azerbaycan
Doç. Dr. Tursunjan İMİN	Chinese Academy of Social Sciences	Çin
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Venera DONGAK	Tuva Devlet Üniversitesi	Rusya

Doç. Dr. Yasin DOĞAN	Adıyaman Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yasin ÖZKARA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yunus YILDIRIM	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Bahadır KILCAN	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Behice VARIŞOĞLU	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Bülent DÖŞ	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Emine Karasu AVCI	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Emine YILMAZ BOLAT	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Dr. Erman UZUN	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Feride ERCAN YALMAN	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi FİKRET ALINCAK	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Halil İbrahim KAYA	Kafkas Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Harun ER	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Hatice DEMİRKAYA GEDİK	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Hatice KAYHAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	Kıbrıs
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim SARI	Dumlupınar Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet AKPINAR	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Miray DAĞYAR	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet AVAROĞULLARI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Murat Bayram YILAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa GÜLTEKİN	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa TAHIROĞLU	Nevşehir Hacıbekaş Veli Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Neval AKÇA BERK	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Nezaket Bilge UZUN	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Nilgün DAĞ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Oğuz ERGENE	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Oğuzhan KARADENİZ	Bülent Ecevit Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Serkan SAY	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Serpil DEMİREZEN	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Tahsin YILDIRIM	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Taner ÇİFTÇİ	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Ümit İZGİ ONBAŞILI	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz TOPKAYA	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yusuf İNEL	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ali Şamil HÜSEYİNOĞLU	Milli İlimler Akademisi	Azerbaycan
Dr. Devrim ÖZDEMİR	College of Health Sciences Des Moines University	A.B.D
Dr. Elin HOFFMAN	Reich College of Education	A.B.D
Dr. Gulnar SAİGY	Korkut Ata Kızılıorda Devlet Üniversitesi	Kazakistan
Dr. Levent YIKICI	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Dr. Matanat Amrahova Bekir kızı	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi (UNEC)	Azerbaycan
Dr. Suad Sakalli GÜMÜŞ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Dr. Tseveen ERKHEMBAYAR	Mongolian University of Science and Technology	Moğolistan
Dr. Okan Çoban	Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye
Dr. Orhan Ecemiş	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Dr. Sugra Ingilab qizi Humbatova	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi (UNEC)	Azerbaycan



## **Yükseköğretim Sisteminde Dijital Dönüşümün Adımları: Mobil Öğrenmeye Hazır Mıyız?**

**Mutlu Uygur, Cenk Akay, Tuğba Yanpar Yelken**

### **ÖZET**

*Dijital nesil olarak nitelendirdiğimiz günümüz gençliğinin ilgi alanları ve ihtiyaçları değişmiş ve bu doğrultuda onlara hitap edecek eğitim sistemleri ve modelleri de değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. E-öğrenme ortamlarındaki yaygın kullanım potansiyeli ile mobil teknolojiler yeni eğitim modellerinin ana unsurları haline gelmiştir. Mobil teknolojilerin gelişmesiyle beraber mobil öğrenme kavramı da 2000'li yıllardan sonra önem kazanan bir öğrenme durumu olarak kendini göstermeye başlamıştır. Mobil öğrenmenin birçok avantajı bulunmaktadır ancak bireyin bu avantajlardan faydalanması için mobil öğrenme hazırbulunuşluğuna yani bu yönde bir isteklilik ve motivasyona sahip olması gerekmektedir. Bütün öğrenme-öğretme süreçlerinde olduğu gibi mobil öğrenmede de hazırbulunuşluk kavramı önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı da yükseköğretimde mobil öğrenmeye yönelik öğrencilerin ve akademisyenlerin hazırbulunuşluklarının önemine işaret etmektir. Çalışmada doküman incelemesi ile veri toplanmıştır. Mobil öğrenme şu an formal eğitim sisteminin en yaygın kullanılan yüz-yüze yönteminin bir alternatifi olarak değil bir tamamlayıcısı olarak düşünülmeli ve ona göre önlemler alınmalıdır. Amaç mobil öğrenme ile yükseköğretimde fırsat eşitliğini desteklemek, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak, eğlenceli ve ilgi çekici bir duruma getirmek, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yolunu açmaya yardımcı olmak, her yerde her zaman öğrenmeyi güçlendirmektir. Herkesin kullanabileceği mobil teknolojilere sahip olmak yeterli olmayacaktır önemli olan bu teknolojilerin eğitsel süreçlere uyumlarının sağlanabilmesi, öğrenci ve akademisyenlerin kullanabileceği şekilde olması ve yükseköğretim kurumlarının stratejik planları ile yükseköğretimde kalite yolculuğunda mobil öğrenmeye yer verilmesi gerekliliğidir.*

**Anahtar sözcükler:** *Mobile öğrenme, Yükseköğretim, Dijital dönüşüm*

## **The Steps Of Digital Conversion In Higher Education: Are We Ready For Mobile Learning?**

**Mutlu Uygur, Cenk Akay, Tuğba Yanpar Yelken**

### **Abstract**

*The sphere of interests and the needs of today's youth (addressed as digital generation) have changed and on the grounds that education systems and models have been started to convert and develop. Mobile technologies have been prior among the new education systems because of its widespread use in e-learning medium. Related with the improvement of the mobile technologies, mobile learning gained importance after 2000. In order to get benefit of the mobile learning the individuals should have a motivation, willingness and be ready for this learning type. On the other hand, as in the other learning methods readiness plays a vital role in mobile learning. The aim of this research is to draw attention to the readiness of the higher education students and academicians. A qualitative method was used in the research. The data were collected by document review. Consequently, these conclusions were reached. Mobile learning should not be perceived as the alternative to face to face instruction it is just a supplementary method. Equality in opportunity, facilitating the learning process of the students, making the instruction more enjoyable and attractive, promoting internationalisation in higher education and enhancing*

*learning any where any time. Having the latest technological tools in mobile learning will not be satisfactory the crucial factor is to adopt the mobile learning to the higher education systems, to facilitate the students' and academicians' use of these tools, including the mobile learning in higher education institutions' strategic plannings and their quality assurance.*

**Keywords:** *Mobile learning, Higher education, Digital conversion*

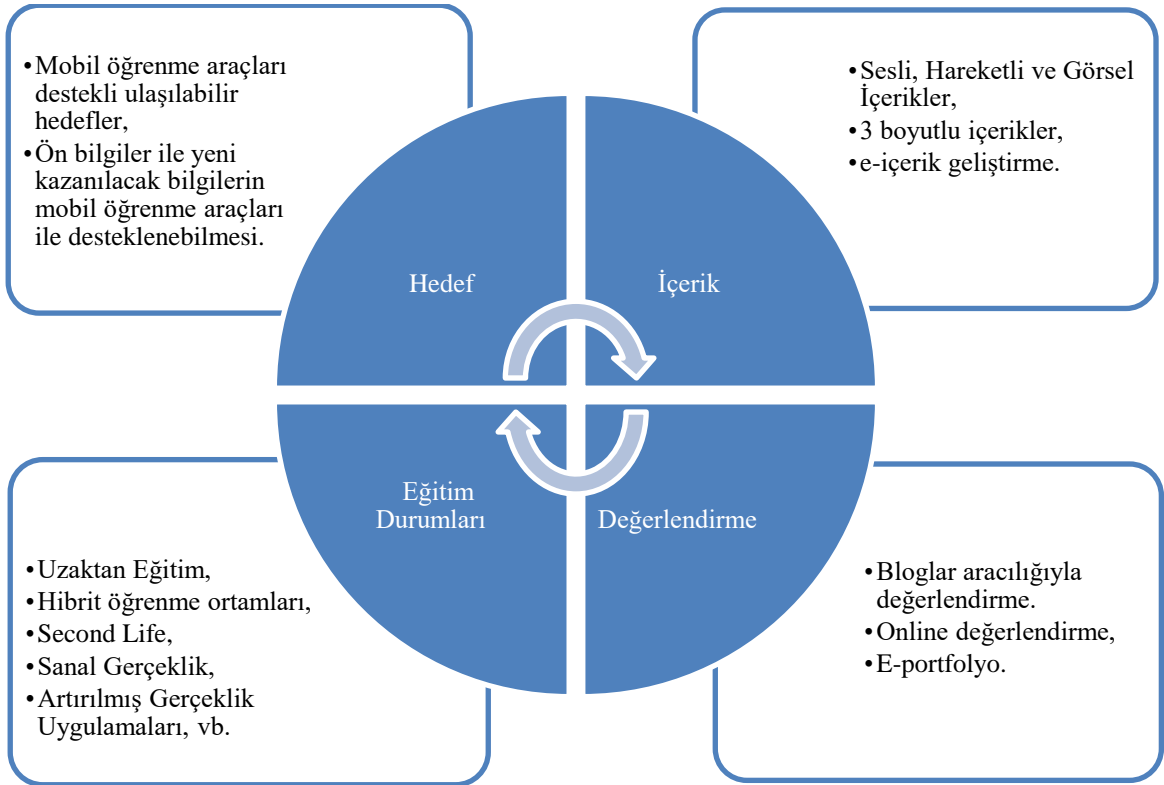
## **GİRİŞ**

Dijital nesil olarak nitelendirdiğimiz günümüz gençliğinin ilgi alanları ve ihtiyaçları değişmiş ve bu doğrultuda onlara hitap edecek eğitim sistemleri ve modelleri de değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. E-öğrenme ortamlarındaki yaygın kullanım potansiyeli ile mobil teknolojiler yeni eğitim modellerinin ana unsurları haline gelmiştir. Mobil teknolojilerin gelişmesiyle beraber mobil öğrenme kavramı da 2000'li yıllardan sonra önem kazanan bir öğrenme durumu olarak kendini göstermeye başlamıştır.

Mobil öğrenmenin birçok farklı tanımlaması yapılmıştır. Mobil öğrenme, Crompton'a (2013) göre, kişisel elektronik cihazlar kullanılarak sosyal etkileşim ve içerik etkileşimi yoluyla çok yönlü bağlamda gerçekleşen öğrenme, Wyne'a (2015) göre giyilebilir bilgisayarlar, tablet bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar ve akıllı telefonlar gibi cihazlar aracılığıyla gerçekleştirilen öğretme ve öğrenme aktiviteleri, Niazi'ye (2007) göre öğrenme ve öğretme sürecinde dizüstü bilgisayar, tablet, cep telefonu, PDA ve avuç içi cihazlar gibi teknolojilerin kullanılması ve Trifonova ve Ronchetti'ye (2003) göre ise günlük hayatta yanımızda taşıyabildiğimiz PDA ve cep telefonları gibi cihazların bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin sunduğu özellikler yoluyla gerçekleştirilen e-öğrenme faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalara göre mobil öğrenme kavramında ortak özelliklerin, bağlamlar arası öğrenme, boyutları küçük, bant genişliği ve ağ teknolojilerine sahip birçok özelliği barındıran cihazlarla yapılan e-öğrenme, mobil cihazlar ve akıllı telefonlar yoluyla e-öğrenme faaliyetleri, öğrenenin önceden belirlenmiş bir yerde olmadığı zamanda gerçekleşen herhangi bir çeşit öğrenme ya da öğrenenin mobil teknolojilerin sunduğu öğrenme fırsatlarını avantaja çevirebildiği zamanda gerçekleşen öğrenme olduğu görülmektedir (Quinn, 2000; O'Malley, Vavoula, Glew, Taylor, Sharples ve Lefrere, 2003; Stone, 2004; Walker, 2007). Mobil öğrenmeyi sağlayan cihazlara kişisel dijital asistanlar (Personal Digital Assistant, PDA) adı verilmektedir (Crompton, 2014). Avuçiçi bilgisayarlar (palmtops), elde taşınır bilgisayarlar (handhelds), akıllı telefonlar (smartphones), iPod'lar ve tablet bilgisayarların yanı sıra laptop bilgisayarlar, MP3 oynatıcılar, flash diskler, taşınabilir hard diskler kişisel dijital asistanlara örnek olarak verilebilir (Traxler, 2005). Dijital asistanların 2000'lerden sonra gelişmesiyle beraber mobil öğrenme ivme kazanmıştır. Mobil öğrenme, eğitim ihtiyaçlarını mobil araçlar yardımıyla karşılamayı hedef edinen bir eğitim modeli olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, modern yaşamda popüler bir öğrenme şekli olarak yerini almaya devam etmektedir.

Mobil öğrenmenin taşınabilir, interaktif, kolay kullanılabilir ve kullanıcı hedefli olması gibi önemli avantajları vardır (Atmaca, Uygun ve Çağlar, 2014). Bu avantajlardan en önemlisi erişim olanağıdır.

Mobil öğrenmeyle öğrenenler öğrenme ortamlarına, sahip oldukları akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar gibi mobil cihazlar yoluyla istedikleri zaman istedikleri yerden daha esnek, daha hızlı ve daha etkili bir biçimde ulaşabilmektedirler (Lin, 2013). Mobil cihazların taşınabilirliği sayesinde öğrenenler, zaman ve mekân kısıtlamaları olmadan bilgi edinebilmektedirler (Cheong & Park, 2005). Öğrenenlere esnek bir öğrenme ortamı sunan mobil araçların, öğrenenlerin öğrenme motivasyonlarını, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgiyi paylaşma ve problem çözme becerilerini de artırdığı görülmüştür (Chen, Chang, & Wang, 2008). Bu olanaklarıyla birçok öğretim ortamında iyileştirme yapabilmek ve/veya öğretimi etkili biçimde destekleyebilmek için eğitimciler tarafından mobil teknolojilerden yararlanılmaktadır (Torun ve Dargut, 2015). Eğitimcilerin mobil teknolojilerden yararlanarak mobil öğrenme ortamları oluştururken programın öğeleriyle ilgili dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar vardır. Aşağıda mobil öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla hazırlanan programın öğelerine yönelik geliştirilen bir içerik önerisi yer almaktadır.



Şekil 1. Mobil Öğrenme Destekli Program Öğeleri İçerik Önerisi

Mobil öğrenmenin birçok avantajı bulunmaktadır ancak bireyin bu avantajlardan faydalanması için mobil öğrenme hazır bulunuşluğuna yani bu yönde bir isteklilik ve motivasyona sahip olması gerekmektedir. Bütün öğrenme-öğretme süreçlerinde olduğu gibi mobil öğrenmede de hazır bulunuşluk kavramı önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim öğretim süreci için son derece önemli olan hazır bulunuşluk öğrenme öğretme sisteminin önemli bir girdisidir (Bloom, 1995). Aslan ve Göksu'ya (2016) göre mobil öğrenmede başarı için öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırabilmeleri o konuyla ilgili belirli bir hazır bulunuşluk düzeyinde olmaları gerekmektedir.

Dolayısıyla mobil öğrenmede hazır bulunuşluk olumlu öğrenme çıktıları için oldukça önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı da yükseköğretimde mobil öğrenmeye yönelik öğrencilerin ve akademisyenlerin hazır bulunuşluklarının önemine işaret etmektir. Çalışmada doküman incelemesi ile veri toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.187).

Bu yönde yürütülen birçok çalışmada mobil öğrenme ortamlarının, akademik başarıyı artırdığı, motivasyona olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Chen, Chang ve Wang, 2008; Wang ve Li, 2012; Song, 2014; Lin, 2014; Lin, Lin, Yeh ve Wang, 2016). Mobil öğrenme ve mobil öğrenme hazır bulunuşluğu ülkemizde oldukça yeni bir çalışma alanıdır. Ülkemizde, bu alandaki alan yazın incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla mobil öğrenmelerin önemi, üstünlükleri, rolü (Bulun, Gülnar ve Güran, 2004; Oran ve Karadeniz, 2007; Gülseçen, Gürsul, Bayrakdar, Çilengir ve Canım, 2011; Öztürk, 2014) ve öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonuna etkisi (Avenoğlu, 2005; Çakır, 2009; Çuhadar, Odabaşı ve Kuzu, 2009; Acartürk, 2012) alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Son dönemlerde yapılan mobil öğrenme hazır bulunuşluk ölçeği uyarlama çalışması (Gökçearslan, Solmaz ve Kukul, 2017) ve bazı mobil öğrenme analiz çalışmaları da (Usluel, ve Mazman, 2010; Özdamar, Özata, Banar ve Royle, 2015) bu alanda yürütülen çalışmalar olarak göze çarpmaktadır.

Mobil öğrenme diğer eğitim sistemlerinde olduğu gibi yükseköğretim sisteminin de artık önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu nedenle yükseköğretim öğrencilerinin ve akademisyenlerin de bu sürece ne kadar hazır oldukları oldukça önemli bir faktördür. Çakır (2011), cep telefonu, mobil internet ve mobil yaşam kavramlarının özellikle son yıllarda sürekli bilişim teknolojileri dünyasının gündeminde bulunduğunu ve insanlara sürekli yenilikler getiren mobil teknoloji, mobil televizyon-radyo yayınları ve konuşma esnasında görüntü aktarımı, daha hızlı veri aktarımı, her alanda yüksek kalite, daha ekonomik konuşma, kişiselleştirilmiş servis olanakları ile mobil teknolojilerin her geçen gün daha fazla geliştiğine işaret etmektedir. Taşkıran'a (2017) göre, bu hızlı değişim karşısında yükseköğretim kurumlarındaki fakülteler ve öğretim elemanları dijital çağın dinamiği ile farklı eğilimler gösteren çok çeşitli öğrenci grubu ile nasıl daha etkili eğitim gerçekleştirebilecekleri sorusu ve sorunuyla karşı karşıya kalacaklar ve dijital çağ ile birlikte ortaya çıkan bu öğrenme modellerinin tümüne zemin hazırlayabilecek öğrenme ortamları yaratamayan yükseköğretim kurumları uyum sağlamada doğal olarak başarısız olacaklardır.

Kaliteli ve sorunsuz mobil öğrenme sistemlerinin oluşturulabilmesi için öncelikle mobil cihazların ve bu cihazlarda kullanılan mobil iletişim teknolojilerinin beraberinde getirdiği kısıtların veya sağlayabileceği fırsatların dikkate alınması önerilmektedir. Mobil teknolojilerin gelişimi ile ilgili politikalar ve stratejiler belirlenirken bu teknolojilerin mobil öğrenmeye olan etkilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak öğrenenler bu cihazlara ve teknolojilere erişebildiği oranda mobil öğrenme gerçekleşebilmektedir (Ekren ve Kesim, 2016). Kıcı (2010), yükseköğretim öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada; eğitim teknolojileri bölümü öğrencilerinin mobil öğrenmenin eğitimde yeni bir yöntem olduğu görüşünde olmalarına rağmen bu konuda bir takım şüphelerinin

olduğunu, bunun nedenleri arasında mobil öğrenmenin henüz yeterince yaygınlaşmamış bir yöntem olması, mobil cihazların erişiminin çok kolay olmaması, konu ile ilgili müfredat çalışmalarının tamamlanmamış olması, öğretmenlerin yanı sıra donanımlı bir teknik ekip ihtiyacı sonuçlarına ulaşmış ve mobil öğrenmenin gerek yaşam boyu öğrenmede gerekse formal eğitimde yerini bulacağını ve öğrenmenin zaman ve mekandan bağımsız olarak devam edeceğine ilişkin görüşlerini sunmuştur. 2010 yılında ortaya çıkarılan bu sorunların günümüzde büyük bir oranda giderildiği düşünülebilir. Ayrıca yükseköğretim sisteminin önemli yapıtaşlarından biri olan yaşam boyu öğrenme, yaşam çapında öğrenme ve yaşam derinliğinde öğrenme süreçlerinde de mobil öğrenmenin çok anlamlı katkılar sunacağı ve süreçleri kolaylaştıracağı söylenebilir.

Bulkun, Gülnar ve Gürün'e (2004) göre, mobil eğitimin avantajları şu başlıklarda sunulmuştur.

- a. Yaşam Boyu Öğrenme
- b. Farkında Olmadan Öğrenme
- c. İhtiyaç Anında Öğrenme
- d. Zaman ve Mekan Bağımsız Öğrenme
- e. Yer ve Şartlara Göre Ayarlanan Öğrenme

Görüldüğü üzere mobil eğitim, yükseköğretimde öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini, mobil öğrenme cihazlarıyla etkileşime girdiklerinde farkında olmadan öğrenmelerini, istedikleri ve ihtiyaç duydukları anda zaman ve mekân gözetmeksizin bilgiye ulaşabilmelerini sağlamada önemlidir. Bulkun, Gülnar ve Gürün (2004), eğitimde mobil cihazların kullanımında birçok konuda yapıldığı gibi “eğitim” odaklı olmaktan, “teknoloji” odaklı olmaya doğru bir kayma meydana gelirse, beklenen faydanın gerçekleşmeyeceği gibi, tam aksi bir neticeyle karşılaşmanın olası olduğunu bu nedenle teknolojinin bir amaç değil sadece araç olduğu gerçeği unutulmadan planların bu anlayışa göre yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bir başka sorun, mobil öğrenmeye yönelik araştırmaların çoğunluğunda sadece mobil öğrenmenin başarıya etkisinin incelenmesidir. Oysa ki, mobil öğrenmenin gerek başarıya etkisi veya öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeye etkisi öncesinde mobil öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun çalışılması beklenmektedir. Solmaz ve Gökçearslan (2016), mobil öğrenmeye ilişkin lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan değişkenlerin (38) sırasıyla; başarı (14), mobil öğrenmeye yönelik tutum (6), memnuniyet düzeyi (4), mobil öğrenme algı düzeyi (2), motivasyon (2), kalıcılık (2), mobil öğrenme hazır bulunuşluk (1), mobil öğrenme kabulü (1), web destekli eğitim tutum (1), mobil öğrenmeye yönelik farkındalık (1), teknolojiye yönelik tutum (1), kaygı (1), doyum (1), öz-düzenleme becerileri (1) değişkenleri olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, mobil öğrenme şu an formal eğitim sisteminin en yaygın kullanılan yüz-yüze yönteminin bir alternatifi olarak değil bir tamamlayıcısı olarak düşünülmeli ve ona göre önlemler alınmalıdır. Amaç mobil öğrenme ile yükseköğretimde fırsat eşitliğini desteklemek, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak, eğlenceli ve ilgi çekici bir duruma getirmek bu anlamda hazır bulunuşlukları geliştirmek, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yolunu açmaya yardımcı olmak, her yerde her zaman öğrenmeyi güçlendirmektir. Herkesin kullanabileceği mobil teknolojilere sahip olmak

yeterli olmayacaktır önemli olan bu teknolojilerin eğitsel süreçlere uyumlarının sağlanabilmesi, öğrenci ve akademisyenlerin kullanabileceği şekilde olması ve yükseköğretim kurumlarının stratejik planları ile yükseköğretimde kalite yolculuğunda mobil öğrenmeye yer verilmesi gerekliliğidir.

## KAYNAKÇA

- Acartürk, C. (2012). Barkod Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımı: Bilişsel Bilimler Çerçevesinde Bir Değerlendirme. <http://ab.org.tr/ab12/bildiri/106.pdf>.
- Aslan, A. & Göksu, İ. (2016). Mobil Öğrenme Uygulamalarında Temel Alınan Öğrenme Teorileri. 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), Rize, Türkiye.
- Avenoğlu, B. (2005). Using mobile communication tools in Web based instruction. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bloom, B. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (2. Baskı). (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bulun, M., Gülnar, B. ve Güran, S. (2004). Mobile technologies in education. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, Volume 3(2).
- Chen, G. D., Chang, C. K., & Wang, C. Y. (2008). Ubiquitous learning website: Scaffold learners by mobile devices with information-aware techniques [Electronic Version]. Computers & Education, 50, 77-90.
- Cheong, J.H. and Park, M.-C. (2005), "Mobile internet acceptance in Korea", Internet Research, Vol. 15 No. 2, pp. 125-140.
- Crompton, H. (2013). Mobile learning: New approach, new theory. In Z. L. Berge and L. Y. Muilenburg (Eds.). Handbook of Mobile Learning (pp. 47-57), Florence, KY: Routledge.
- Crompton, H. (2014). A diachronic overview of technology contributing to mobile learning: A shift towards student-centred pedagogies. Increasing access, 7.
- Çakır, H. (2011). Mobil öğrenmeye ilişkin bir yazılım geliştirme ve değerlendirme, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(40), 01-09.
- Çakır, V. (2005). Bir sosyal etkinlik olarak eğlence ve televizyon (Konya örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çuhadar, C., Odabaşı, HF ve Kuzu, A. (2009). İşitme engelli öğrenciler için M-Öğrenme: Değerlendirme boyutları. Uluslararası Eğitim ve Bilgi Teknolojileri Dergisi, 3 (3), 179-186.
- Ekren, G. ve Kesim, M. (2016), Mobil iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve mobil öğrenme, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2(1), 36-51.
- Gökçearsan, Ş., Solmaz, E., & Kukul, V. (2017). Mobil öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: bir uyarlama çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7(1).
- Gülseçen, S. Gürsul, F., Bayrakdar, B. Çilengir, S. ve Canım, S. (2010). Mobil öğrenmede podcasting, Akademik Bilişim Konferansı 2010 (AB 2010), Muğla.
- Kııcı, D. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Mobil Öğrenmenin Üniversite Eğitimindeki Etkisi Konusundaki Beklentileri Üzerine Bir Araştırma, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Lin, H. F. (2013). The effect of absorptive capacity perceptions on the context-aware ubiquitous learning acceptance. Campus-Wide Information Systems, 30(4), 249 – 265.
- Lin, H. H., Lin, S., Yeh, C. H., & Wang, Y. S. (2016). Measuring mobile learning readiness: scale development and validation. Internet Research, 26(1), 265-287.
- Niazi, R. (2007). Design and implementation of a device-independent platform for mobile learning. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of Guelph, Canada.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M. ve Lefrere, P. (2003) Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Mobilelearn Project deliverable. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/> adresinden 12.05.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Oran, M.K. ve Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. Akademik Bilişim 2007, 31 Ocak – 2 Şubat 2007, Dumlupınar Üniversitesi.
- Özdamar K. N., Özata, F. Z., Banar, K., & Royle, K., (2015). Examining digital literacy competences and learning habits of open and distance learners. Contemporary Educational Technology, 6(1), 74-90.
- Öztürk, M. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitimde teknolojiye ilişkin yeni eğilimler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Quinn, C. (2000). Line Zine. Retrieved june 16, Tuesday, 2014, from <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>.
- Solmaz, E. ve Gökçearsan, Ş. (2016). Mobil Öğrenme: Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi Çalışması, 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), Rize.



- Song, Y. (2014). "Bring Your Own Device (BYOD)" for seamless science inquiry in a primary school. *Computers & Education*, 74, 50-60.
- Stone, A. (2004). Designing scalable, effective mobile learning for multiple technologies. J. Attwell ve C. Savill-Smith (Ed.), *Learning with mobile devices icinde* (ss. 145-153). Londra: Öğrenme ve Beceri Geliştirme Ajansı.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(1), 96-109.
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, vol. 6(2), p. 20-29.
- Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning*, 261-266.
- Trifonova, A. ve Ronchetti, M. (2003). Where is mobile learning going? *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 1, 1794- 1801.
- Atmaca, U. İ., Uygun, N. G. ve Çağlar, M. F. (2014), Haberleşme Mühendisliği için Mobil Öğrenme Uygulaması, VII. URSI-TÜRKİYE Bilimsel Kongresi, Elazığ-Türkiye, 1.
- Usluel, Y. K., & Mazman, S. G. (2010). Eğitimde Yeniliklerin Yayılımı, Kabulü Ve Benimsenmesi Sürecinde Yer Alan Öğeler: Bir İçerik Analizi *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 39.
- Walker, K. (2007). Introduction: Mapping the landscape of mobile learning. M. Sharples (Ed.), *Big issue in mobile learning: A report of a new workshop by the Kaleidoscope*
- Wang, W.-T. and Li, H.-M. (2012), "Factors influencing mobile services adoption: a brand-equity perspective", *Internet Research*, Vol. 22 No. 2, pp. 142-179.
- Wyne, M. F. (2015). Merging mobile learning into traditional education, 2013–2016. *The International Conference on E-Learning in the Workplace*, New York: Amerika Birleşik Devletleri.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

## Kilolu Çocuklarda Sekiz Haftalık Fiziksel Aktivitelerin Kortizol Seviyesine Etkisi

Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı 8 haftalık fiziksel aktivitelerin obez ve aşırı kilolu erkek çocuklarda kortizol seviyesine etkisinin araştırılmasıdır.

**Yöntem:** Araştırmada 13-15 yaş aralığında 40 erkek çocuk; obez grup 20, kilolu grup 20 olarak iki gruba ayrıldı. Grupların oluşturulmasında obeziteyi belirlemek için Beden Kitle İndeksi (BKI) değerleri baz alınmıştır. Çalışmaya katılan çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 gün, günde 60 dakika süren branşlara göre seçilmiş aktiviteler uygulandı. Çalışmanın başlangıcında ve bitiminde olmak üzere istirahat halinde alınan plazma kan örneklerinde kortizol düzeyleri tespit edildi. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, SPSS 22.0 istatistik programı (SPSS Inc., Chicago, Illinois, ABD) kullanıldı. İkili grupların karşılaştırılmasında Independent Samples T ve grupların ön test ve son testleri arasındaki farkın analizi için Paired Samples T testleri kullanıldı.

**Bulgular:** Uygulama sonunda obez deneklerin ölçülen değerlerinin ön test ve son test arasındaki analizinde vücut ağırlığında son test lehine anlamlılık ( $p < 0.05$ ) bulunurken; kortizol seviyesinde düşüş görülmüş fakat bu değişim istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Aşırı kilolu grubun vücut ağırlığı, BMI değerlerinde son test lehine anlamlılık tespit edilirken ( $p < 0,05$ ), kortizol seviyesinde anlamlılık bulunamamıştır ( $p > 0,05$ ). Her iki grubun ölçülen özelliklerinin ön-son test farklarının gruplar arası analizinde anlamlılık tespit edilememiştir ( $p > 0.05$ ).

**Sonuç:** Sonuç olarak 13-15 yaş aralığındaki obez ve aşırı kilolu çocuklara uygulanan 8 haftalık fiziksel aktivitelerin vücut ağırlığı, BMI ve kortizol düzeylerinde değişikliğe sebep olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Fiziksel Aktivite, kortizol, obezite

## The Effect of Eight-Week Physical Activity on Cortisol Level in Overweight Children

Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL

**Objective:** The aim of this study was to investigate the effect of 8-week physical activity on cortisol levels in obese and overweight boys.

**Method:** The study included 40 boys aged 13-15 years; the subjects were divided into two groups as 20 obese and 20 overweight group. BMI value was used for determine the obesity. The children who participated in the study were included the program for 3 days a week and 60 minutes a day for 8 weeks. Cortisol levels were determined in plasma blood samples taken at rest and at the beginning and end of the study. In statistical analysis of the data obtained in the study, SPSS 22.0 statistical program (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA) was

used. Paired Samples T test was used to analyze the differences of the pre-test and post-test of the groups, and Independent Samples T test was used comparison of the binary groups.

**Result:** At the end of the study, the analysis of the measured values of obese subjects between pre-test and post-test showed significant significance ( $p < 0.05$ ) in favor of posttest in body weight; there was a decrease in cortisol level but this change was not statistically significant ( $p > 0.05$ ). Body weight and body mass index of the overweight group were found to be significant in favor of the post test ( $p < 0.05$ ), but not significant in cortisol level ( $p > 0.05$ ). There was no significant difference between groups of pre-post test differences of measured characteristics of both groups ( $p > 0.05$ ).

**Conclusion:** It can be concluded that 8 weeks of physical activity applied to obese and overweight children aged 13-15 years cause changes in body weight, BMI and cortisol levels.

**Keywords:** Physical Activity, cortisol, obesity

## 1.GİRİŞ

Obezite kavramı basit olarak alınan enerjinin harcanan enerjiye göre fazlalığı sonucu olarak tanımlanmış olsa da; genetik yapı, enerji metabolizmasını etkileyen durumlar, yeme alışkanlıkları ve sosyo-kültürel faktörlerin kompleks etkileşimi sonucu meydana gelen obezite; hipertansiyon, kardiyovasküler hastalık, diyabet, dejeneratif artrit, tromboflebit gibi birçok hastalık ile yakın ilişkisi bulunan karmaşık bir durumdur. Son derece ciddi sosyal ve psikolojik etkileriyle tüm yaş ve sosyo-ekonomik grupları ilgilendiren bir hastalık olarak değerlendirilmektedir (1,2). Tüm dünyada epidemik özellik gösteren bir sağlık sorunu olan obezite, çocuk yaş grubunu da etkilemektedir (3). Obezitenin kısa ve uzun dönemde birçok hastalıkla bağlantılı olduğu ayrıca erişkin obezlerin büyük çoğunluğunda bu durumun başlangıcının çocukluk yaşlarına uzandığı iyi bilinmektedir (4).

Fiziksel inaktivite, obezite gelişmesinin en önemli nedenini oluşturmaktadır. Modern toplumlarda daha az enerji harcanarak işlerin yürütülmesine olanak tanınması, özellikle çocukluk çağında televizyon karşısında daha fazla vakit geçirme vücudun kullanamadığı bu enerjiyi yağ olarak biriktirmesine neden olmaktadır. İnsan organizması hareketsiz kaldıkça fiziksel aktivite kapasiteleri küçülmekte ve zindeliğini yitirmektedir. Kaslar zayıflayarak eklemlerin işlerliği azalmakta, alınan enerji kaynaklarının yeterince harcanmaması sonucu kilo artışı ile obezite başlamaktadır (5,6,7). Fiziksel aktivite canlı sistemlerin önemli bir fonksiyonudur. Birçok sistemi etkilediği gibi biyokimyasal parametreleri de etkileyebilmektedir. Ayrıca egzersizin tipine, şiddetine ve süresine bağlı olarak biyokimyasal düzeylerde değişikliklerin olduğu da bilinmektedir (8). Bunların yanında çocukluk çağındaki önemi bir çok çalışmada da vurgulanmıştır (9,10,11). Bu çalışmada sekiz haftalık fiziksel aktivitelerin obez ve kilolu çocuklarda kortizol düzeyine etkileri araştırılmıştır.

## 2. Materyal ve Metod

**2.1. Denekler:** Araştırmaya 13-15 yaş aralığında 40 erkek çocuk; obez grup 20, kilolu grup 20 olarak iki gruba ayrıldı. Grupların oluşturulmasında obeziteyi belirlemek için, bireyin vücut ağırlığının (kg), boy uzunluğunun (m) karesine bölünmesiyle ( $BKI=kg/m^2$ ) elde edilen değer olan Beden Kitle İndeksi (BKI) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan denekler fiziksel aktivite programı ve yapılacak laboratuvar testleri için bilgilendirildi. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinden aydınlatılmış onam belgesi ve uygulamaya katılım için izin belgesi alındı.

**2.2. Çalışma Dizaynı:** Çalışmaya katılan çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 gün, günde 60 dakika süren seçilmiş sportif oyunlar ve süresi giderek artan yürüyüş programı uygulandı. 8 haftalık antrenman programının 1 gün öncesi ve bir gün sonrasında vücut ağırlığı, BMI ve istirahat halinde sabah aç olarak alınan kan örneklerinde kortizol değerleri incelenmiştir.

### 2.3. Fiziksel Aktivite Programı

Araştırmaya katılan çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 gün, günde 60 dakika süren seçilmiş sportif oyunlar ve süresi giderek artan yürüyüş programı uygulandı. Fiziksel aktivite programı şiddeti çocukların kalp atım hızları 120-140 arasında olacak şekilde çocukların yaş ve durumları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (12).

	1.gün	2.gün	3.gün
1.hafta	30 dk yürüyüş	45 dk yürüyüş	60 dk yürüyüş
2.hafta	30 dk yürüyüş	45 dk yürüyüş	60 dk yürüyüş
3.hafta	15 dk ısınma/ 15 dk basketbol	15 dk ısınma/ 20 dk basketbol	15 dk ısınma/ 25 dk basketbol
	15 dk ısınma/ 15 dk basketbol	15 dk ısınma/ 20 dk basketbol	15 dk ısınma/ 25 dk basketbol
4.hafta	15 dk ısınma/ 30 dk futbol	15 dk ısınma/ 5 dk futbol	15 dk ısınma/ 60 dk futbol
	15 dk ısınma/ 30 dk futbol	15 dk ısınma/ 5 dk futbol	15 dk ısınma/ 60 dk futbol
5.hafta	45 dk. yürüyüş	60 dk. yürüyüş	75 dk. yürüyüş
6.hafta	45 dk. yürüyüş	60 dk. yürüyüş	75 dk. yürüyüş
7.hafta	45 dk. yürüyüş	60 dk. yürüyüş	75 dk. yürüyüş
8.hafta	45 dk. yürüyüş	60 dk. yürüyüş	75 dk. yürüyüş

**2.4. Statistical Analysis:** Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, SPSS paket programı SPSS 22.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, ABD) kullanıldı. İkili grupların karşılaştırılmasında Independent Samples T ve grupların ön test ve son testleri arasındaki farkın analizi için Paired Samples T testleri kullanıldı.

## 3. Bulgular

Obez ve aşırı kilolu grubun ön test ve son test değerlerinin istatistiksel analizi tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 1.** Obez deneklerin (n = 20) ölçülen değerlerinin ön-test ve son-testler arasında analizi

		<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Kilo</b>	Ön-test	79,4750	9,63612	8,216	<b>0,001</b>
	Son-test	76,5583	8,99338		
<b>BMI</b>	Ön-test	28,7583	2,14707	1,325	0,212
	Son-test	27,8500	3,15436		
<b>Kortizol</b>	Ön-test	8,1350	3,83094	-0,436	0,671
	Son-test	8,8000	2,16949		

Tablo 1’ de obez deneklerin vücut ağırlığı son test lehine düşüş gözlenmiş, bu düşüş vücut ağırlığı son test lehine anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). BMI ve kortizol değerlerinde düşüş görülmüş fakat bu düşüş istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 2.** Kilolu deneklerin (n = 20) ölçülen değerlerinin ön-test ve son-testler arasında analizi

		<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Kilo</b>	Ön-test	69,9067	4,85158	9,771	<b>0,001</b>
	Son-test	66,8133	4,61811		
<b>BMI</b>	Ön-test	26,3600	,24437	8,810	<b>0,001</b>
	Son-test	25,2200	,43458		
<b>Kortizol</b>	Ön-test	10,6480	4,60226	0,459	0,653
	Son-test	9,7513	5,59088		

Tablo 2’ de kilolu deneklerin vücut ağırlığı, BMI değerlerindeki değişim istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Kortizol seviyesinde düşüş bulunmuş fakat bu düşüş istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 3.** Obez ve kilolu deneklerin ölçülen özelliklerinin ön-son test farklarının gruplar arası analizi

		<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Kilo</b>	Obez	-3,0917	1,05353	0,004	0,997
	Kilolu	-3,0933	1,22618		
<b>BMI</b>	Obez	-1,5000	1,02336	-1,199	0,242
	Kilolu	-1,1400	0,50114		
<b>Kortizol</b>	Obez	,6650	5,28656	0,416	0,550
	Kilolu	-,8967	7,56952		

Obez ve kilolu deneklerin ölçülen özelliklerinin ön-son test farklarının gruplar arası analizinde üç değerde anlamlılık tespit edilememiştir ( $p > 0,05$ ).

#### 4. Tartışma

Bu çalışmada; 8 haftalık fiziksel aktivitelerin obez ve aşırı kilolu erkek çocuklarda kortizol seviyesine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Yaş, cinsiyet, genetik yatkınlık, beslenme şekli, beslenme bilgisi ve alışkanlıklar, psikolojik faktörler, eve bağlı ve hareketsiz yaşam şekli çocuklarda şişmanlığın gelişimine zemin hazırlamaktadır. Adolesanlarda fiziksel büyüme sürecinde kas dokusunda her iki cinsiyette de, erkeklerde daha fazla olmak üzere, yağ kitlesinde artış olmaktadır (13). Obezitenin kardiyovasküler hastalıklar için bir risk faktörü olduğu bilinmektedir. Yine obezlerde insülin direnci, diabet, dislipidemi ve aterosklerotik hastalıklar, obez olmayanlara oranla daha sık görülmektedir (14,15). Yapılan çok sayıdaki çalışmaya göre hipertansiyon, hiperlipoproteinemi, diabetes ve sigara içme gibi kardiyovasküler risk faktörleriyle hemoreolojik faktörler arasında yakın ilişki olduğu vurgulanmıştır (16,17,18).

Yapılan araştırmalarda egzersiz yapan bireylerin fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve motorik özelliklerinin olumlu etkilendiği ve geliştiği söylenmektedir (19). Egzersiz insan organizmasında stres oluştururken, bu stres de insan vücudunda çeşitli fizyolojik ve metabolik etkiler oluşturur. Bu etkilerden birisi de kanda meydana gelen değişimlerdir (20).

Çalışmamızda obez ve kilolu çocukların kortizol ön test seviyeleri normal aralıklarda test edilirken, son testteki küçük değişim istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Literatüre bakıldığında bunun sebebi olarak adrenal korteks hormonların hafif veya orta şiddetli egzersizlerde farklı yanıtlar oluşturmasından kaynaklandığı söylenebilir. Egzersizlerin uzun süreli veya şiddetli olmasının kan kortizol düzeylerini artırdığı ifade edilirken hafif ve orta şiddetli egzersizlerde kortizol seviyelerinin fazla değişiklik göstermediği ifade edilmektedir (21). Egzersizle değişen kortizol salınımının adenohipofizden salınan ACTH artışından kaynaklandığı belirtilmiştir (21). Kortizol salınımının artması strese karşı organizmanın oluşturduğu bir refleks oluşu hafif şiddetle yapılan egzersizlerde kortizol salınımlarında artma olmazken egzersiz şiddeti arttıkça özellikle yüksek şiddetli egzersizlerde kortizol ve kortikosteron düzeylerinde belirgin bir artış olması kortizolün strese karşı vermiş olduğu refleksi doğrulamaktadır (22). Dolayısıyla hafif egzersizlerde stresin düşük olması kortizol seviyesini etkilemezken şiddetli egzersizler esnasında stresin maksimal seviyeye çıkması kortizol artışını tetiklemektedir (21,22).

#### KAYNAKLAR

- Hofbauer, K.G., Nicholson, J.R., Boss, O. The obesity epidemic: current and future pharmacological treatments. Annual Review of Pharmacology and Toxicology, (2007): 47, 565-92.
- Altunoğlu E. ve ark. Obezite ve Tiroid Fonksiyonları, İstanbul Tıp Derg - İstanbul Med J 2011;12(2): 69-71.
- WHO. Obesity Preventing and Managing The Global Epidemic. Report of WHO Technical Report Series 894. Geneva: World Health Organization, 2000.
- Mo-suwan L, Tongkumchum P, Puetpaiboon A. Determinants of overweight tracking from childhood to adolescence: a 5 y follow-up study of Hat Yai schoolchildren. Int J Obes Relat Metab Disord 2000;24:1642-7.



- Bray GA. Classification and evaluation of the obesities. *Med Clin North Am* 1989;73:161-184.
- Taras HL, Sallis JF, Patterson TL, et al. Television's influence on children's diet and physical activity. *J Devel Behav Pediatr* 1989;10:176- 180.
- Buchowski MS, Sun M. Energy expenditure, television viewing and obesity. *Int J Obes* 1996;20:236-244.
- Akmakçı E ve Pulur A. Milli Takım Kamp Döneminin Bayan Taekwondocularıda Bazı Biyokimyasal Parametreler Üzerine Etkileri, *S.Ü. Bes Bilim Dergisi*, 2008 Cilt 10, Sayı 1, 39-47
- Alıncak, F. Attitudes of secondary school students including physical activity involving playing games. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2016;2(3):1-14.
- Alıncak, F. Attitudes of primary school teachers towards playing games that involve physical activity. *European Journal of Education Studies*, 2017;3(1):202-216.
- Alıncak, F., Uğurlu, FM., Abakay, U., Ayan, S. Remarks of class teachers on game and physical activities lesson in terms of disabled students. *International Journal of Sport Studies*, 2016, 6.7: 460-467.
- Baltacı G, Obezite ve Egzersiz. *Klasmat Matbaacılık*, 1. Basım. Ankara. 2008
- Karağaoğlu, N. (1996). Çocukluk çağı şişmanlığı ve tedavisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi* 25(1):53-62.
- Wysocki M, Krotkiewski M, Magnus B, Bagge U. Hemorheological disturbances, metabolic parameters and blood pressure in different types of obesity. *Atherosclerosis* 1991; 88: 21-28.
- Avellone G, Garbo VD, Rosamaria C, et al. Coagulation, fibrinolysis and hemorheology in premenopausal obese women with different body fat distribution. *Thromb Research* 1994; 75: 223-231.
- Claire BK, Levenson J, Scarabin PY, et al. Longitudinal associations between plasma viscosity and cardiovascular risk factors in a middle-aged French population. *Atherosclerosis* 1993; 104: 173-182.
- Solerte SB, Fioravanti M, Pezza N, et al. Hyperviscosity and microproteinuria in central obesity: relevance to cardiovascular risk. *Intern J Obesity* 1997; 21:417-423.
- Simone G, Devereux RB, Chien S, Alderman MH, Atlas SA, Laragh JH. Relation of blood viscosity to demographic and physiologic variables and cardiovascular risk factors in apparently normal adults. *Circulation* 1990; 81: 107-117.
- Fox EL, Bowers RW, Foss ML. *Beden Eğitimi ve Sporun Fizyolojik Temelleri*, Bağırğan Yayınevi, Ankara, 1999, ss .241, 288, 291, 355.
- Hazar S, Yılmaz G, Submaksimal Koşu Bandı Egzersizinin Bağışıklık Sistemine Akut Etkisi 10th International Sports Science Congress. October, 2008, 23-25, Bolu.
- Fox EL, Bowers, RW, Foss ML, 1988. Endokrin sistem ve egzersiz, in: *Beden Eğitimi ve Sporun Fizyolojik Temelleri*, Ed: Cerit M, Ankara, Spor yayınevi ve kitapevi, s. 23-413.
- Günay M, Tamer K, Cicioğlu İ, 2013. *Spor fizyolojisi ve performans ölçümü*. 3. Baskı, Ankara, Gazi Kitabevi, s. 45-257.

## Kilolu Çocuklarda Egzersizin Ortalama Trombosit Hacmi ve Trombosit Dağılım Genişliği Değerleri Üzerine Etkisi

Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı 8 haftalık egzersiz programının obez ve aşırı kilolu erkek çocuklarda trombosit sayısı (PLT), ortalama trombosit hacmi (MPV) ve trombosit dağılım genişliğinin (PDW) seviyelerine etkisinin araştırılmasıdır.

**Yöntem:** Araştırmaya 13-15 yaş aralığında 40 erkek çocuk; obez grup 20, kilolu grup 20 olarak iki gruba ayrıldı. Grupların oluşturulmasında obeziteyi belirlemek için Beden Kitle İndeksi (BKI) ) değerleri baz alınmıştır. Çalışmaya katılan çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 gün, günde 60 dakika süren branşlara göre seçilmiş aktiviteler ve süresi giderek artan yürüyüş programı uygulandı. Çalışmanın başlangıcında ve bitiminde olmak üzere istirahat halinde alınan kan örneklerinde PLT, MPV ve PDW düzeyleri tespit edildi. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, SPSS 22.0 istatistik programı (SPSS Inc., Chicago, Illinois, ABD) kullanıldı. İkili grupların karşılaştırılmasında Independent Samples T testi, grupların ön test ve son testleri arasındaki farkın analizi için Paired Samples T testleri kullanıldı.

**Bulgular:** Uygulama sonunda obez deneklerin ölçülen değerlerinin ön test ve son test arasındaki analizinde vücut ağırlığında, MPV ve PDW değerlerinde anlamlılık ( $p < 0.05$ ) bulunurken; BMI ve PLT değerlerindeki değişim istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ). Aşırı kilolu grubun vücut ağırlığı, BMI, MPV ve PDW değerlerinde anlamlılık tespit edilirken ( $p < 0.05$ ), PLT değerlerinde anlamlılık bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Her iki grubun ölçülen özelliklerinin ön-son test farklarının gruplar arası analizinde anlamlılık tespit edilememiştir ( $p > 0.05$ ).

**Sonuç:** Sonuç olarak 13-15 yaş aralığındaki obez ve aşırı kilolu çocuklara uygulanan 8 haftalık egzersiz programının vücut ağırlığı, BMI, MPV ve PDW düzeylerinde değişikliğe sebep olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Trombosit, obezite, BMI,

## The Effect of Exercise in Obese Children on Mean Platelet Volume and Platelet Size Distribution Widths

Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR

**Objective:** The aim of this study is to investigate the effect of the 8-week exercise program on the levels of platelet count (PLT), mean platelet volume (MPV) and platelet distribution width (PDW) in obese and overweight boys.

**Method:** The study included 40 boys aged 13-15 years; the subjects were divided into two groups as 20 obese and 20 overweight group. BMI value was used for determine the obesity. The children who participated in the study were included the program for 3 days a week and 60 minutes a day for 8 weeks. PLT, MPV and PDW levels were determined in blood samples taken at rest and at the beginning and end of the study. In statistical analysis of the data obtained in the study, SPSS 22.0 statistical program (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA) was used. Paired Samples T test was used to analyze the differences of the pre-test and post-test of the groups, and Independent Samples T test was used comparison of the binary groups.

**Result:** At the end of the study, in the analysis of pre-test and post-test between the measured values of obese

subjects, body weight, MPV and PDW values were found to be significant ( $p < 0.05$ ) the change in BMI and PLT values was not statistically significant ( $p > 0.05$ ). Body weight, BMI, MPV and PDW values of overweight group were found to be significant ( $p < 0,05$ ), but no significance was found in PLT values ( $p > 0.05$ ). There was no significant difference between groups of pre-post test differences of measured characteristics of both groups ( $p > 0.05$ ).

**Conclusion:** It can be concluded that the 8-week exercise program applied to obese and overweight children aged 13-15 years caused changes in body weight, BMI, MPV and PDW levels.

**Key words:** Thrombocyte, obesity, BMI

## 1.GİRİŞ

Tüm dünyada epidemik özellik gösteren bir sağlık sorunu olan obezite, çocuk yaş grubunu da etkilemektedir (1). Obezitenin kısa ve uzun dönemde birçok hastalıkla bağlantılı olduğu ayrıca erişkin obezlerin büyük çoğunluğunda bu durumun başlangıcının çocukluk yaşlarına uzandığı iyi bilinmektedir (2).

Fiziksel inaktivite, obezite gelişmesinin en önemli nedenini oluşturmaktadır. Modern toplumlarda daha az enerji harcanarak işlerin yürütülmesine olanak tanınması, özellikle çocukluk çağında televizyon karşısında daha fazla vakit geçirme vücudun kullanamadığı bu enerjiyi yağ olarak biriktirmesine neden olmaktadır. İnsan organizması hareketsiz kaldıkça fiziksel aktivite kapasiteleri küçülmekte ve zindeliğini yitirmektedir. Kaslar zayıflayarak eklemlerin işlerliği azalmakta, alınan enerji kaynaklarının yeterince harcanmaması sonucu kilo artışı ile obezite başlamaktadır (3,4,5). Fiziksel aktivite canlı sistemlerin önemli bir fonksiyonudur. Birçok sistemi etkilediği gibi biyokimyasal parametreleri de etkileyebilmektedir. Ayrıca egzersizin tipine, şiddetine ve süresine bağlı olarak biyokimyasal düzeylerde değişikliklerin olduğu da bilinmektedir (6). Bunların yanında çocukluk çağındaki önemi birçok çalışmada da vurgulanmıştır (7,8,9). Bu bilgilerden hareketle bu çalışmanın amacı; 8 haftalık egzersiz programının obez ve aşırı kilolu erkek çocuklarda trombosit sayısı (PLT), ortalama trombosit hacmi (MPV) ve trombosit dağılım genişliğinin (PDW) seviyelerine etkisinin araştırılmasıdır.

## 2.Materyal ve Metod

**2.1. Denekler:** Araştırmaya 13-15 yaş aralığında 40 erkek çocuk; obez grup 20, kilolu grup 20 olarak iki gruba ayrıldı. Grupların oluşturulmasında obeziteyi belirlemek için, bireyin vücut ağırlığının (kg), boy uzunluğunun (m) karesine bölünmesiyle ( $BKI=kg/m^2$ ) elde edilen değer olan Beden Kitle İndeksi (BKI) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan denekler fiziksel aktivite programı ve yapılacak laboratuvar testleri için bilgilendirildi. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinden aydınlatılmış onam belgesi ve uygulamaya katılım için izin belgesi alındı.

**2.2. Çalışma Dizaynı:** Çalışmaya katılan çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 gün, günde 60 dakika süren seçilmiş sportif oyunlar ve süresi giderek artan yürüyüş programı uygulandı. 8 haftalık antrenman programının 1 gün öncesi ve bir gün sonrasında vücut ağırlığı, BMI ve istirahat halinde sabah aç olarak alınan kan örneklerinde trombosit sayısı (PLT), ortalama trombosit hacmi (MPV) ve trombosit dağılım genişliği (PDW) değerleri incelenmiştir.

### 2.3.Fiziksel Aktivite Programı

Araştırmaya katılan çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 gün, günde 60 dakika süren seçilmiş sportif oyunlar ve süresi giderek artan yürüyüş programı uygulandı. Fiziksel aktivite programı şiddeti çocukların kalp atım hızları 120-140 arasında olacak şekilde çocukların yaş ve durumları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (10).

	1.gün	2.gün	3.gün
<b>1.hafta</b>	30 dk yürüyüş	45 dk yürüyüş	60 dk yürüyüş
<b>2.hafta</b>	30 dk yürüyüş	45 dk yürüyüş	60 dk yürüyüş
<b>3.hafta</b>	15 dk ısınma/ 15 dk basketbol	15 dk ısınma/ 20 dk basketbol	15 dk ısınma/ 25 dk basketbol
<b>4.hafta</b>	15 dk ısınma/ 15 dk basketbol	15 dk ısınma/ 20 dk basketbol	15 dk ısınma/ 25 dk basketbol
<b>5.hafta</b>	15 dk ısınma/ 30 dk futbol	15 dk ısınma/ 5 dk futbol	15 dk ısınma/ 60 dk futbol
<b>6.hafta</b>	15 dk ısınma/ 30 dk futbol	15 dk ısınma/ 5 dk futbol	15 dk ısınma/ 60 dk futbol
<b>7.hafta</b>	45 dk. yürüyüş	60 dk. yürüyüş	75 dk. yürüyüş
<b>8.hafta</b>	45 dk. yürüyüş	60 dk. yürüyüş	75 dk. yürüyüş

**2.4. İstatistiksel Analiz:** Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, SPSS paket programı SPSS 22.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, ABD) kullanıldı. İkili grupların karşılaştırılmasında Independent Samples T ve grupların ön test ve son testleri arasındaki farkın analizi için Paired Samples T testleri kullanıldı.

### 3.Bulgular

Obez ve aşırı kilolu grubun ön test ve son test değerlerinin istatistiksel analizi tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 1.** Obez deneklerin (n = 20) ölçülen değerlerinin ön-test ve son-testler arasında analizi

		Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kilo	Ön-test	79,4750	9,63612	8,216	<b>0,001</b>
	Son-test	76,5583	8,99338		
BMI	Ön-test	28,7583	2,14707	1,325	0,212
	Son-test	27,8500	3,15436		
PLT	Ön-test	276,75	74,877	-1,202	0,255
	Son-test	303,33	82,419		
MPV	Ön-test	9,4508	1,1087	5,100	<b>0,001</b>
	Son-test	7,3433	1,3296		
PDW	Ön-test	14,621	5,3769	-2,440	<b>0,033</b>
	Son-test	18,274	4,2748		

Obez deneklerin ölçülen değerlerinin ön test ve son testleri arasındaki analizinde vücut ağırlığı, MPW ve PDW değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlılık ( $p < 0,05$ ) tespit edilirken BMI ve PLT değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 2.** Kilolu deneklerin (n = 20) ölçülen değerlerinin ön-test ve son-testler arasında analizi

		Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kilo	Ön-test	69,906	4,8515	9,771	<b>0,001</b>
	Son-test	66,813	4,6181		
BMI	Ön-test	26,360	,24437	8,810	<b>0,001</b>
	Son-test	25,220	,43458		
PLT	Ön-test	289,06	78,611	0,945	0,361
	Son-test	273,13	72,394		
MPV	Ön-test	9,4660	1,6488	4,974	<b>0,001</b>
	Son-test	7,3013	,89577		
PDW	Ön-test	16,464	4,4587	-2,132	<b>0,050</b>
	Son-test	18,671	3,1891		

Kilolu deneklerin ölçülen değerlerinin ön test ve son testleri arasındaki analizinde vücut ağırlığı, BMI, MPW ve PDW değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlılık ( $p < 0,05$ ) tespit edilirken, PLT değerlerinde anlamlılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 3.** Obez ve kilolu deneklerin ölçülen özelliklerinin ön-son test farklarının gruplar arası analizi

		Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kilo	Obez	-3,0917	1,0535	0,004	0,997
	Kilolu	-3,0933	1,2261		
BMI	Obez	-1,5000	1,0233	-1,199	0,242
	Kilolu	-1,1400	0,5011		
PLT	Obez	26,583	76,602	1,557	0,132
	Kilolu	-15,933	65,321		
MPV	Obez	-2,1075	1,4315	0,093	0,926
	Kilolu	-2,1647	1,6855		
PDW	Obez	3,6525	5,1850	0,818	0,421
	Kilolu	2,2067	4,0087		

Obez ve kilolu grubun ölçülen özelliklerinin ön ve son test farklarının gruplar arası analizinde tüm parametrelerde anlamlılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

#### 4. Tartışma

Çalışmamızda; 8 haftalık egzersiz programının obez ve aşırı kilolu erkek çocuklarda trombosit sayısı (PLT), ortalama trombosit hacmi (MPV) ve trombosit dağılım genişliğinin (PDW) seviyelerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda obez ve kilolu çocuklarda vücut ağırlığı, BMI, MPV ve PDW değerlerini değiştirdiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda egzersiz yapan bireylerin fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve motorik özelliklerinin olumlu etkilendiği ve geliştiği söylenmektedir (11). Egzersiz insan organizmasında stres oluştururken, bu stres de insan vücudunda çeşitli fizyolojik ve metabolik etkiler oluşturur. Bu etkilerden birisi de kanda meydana gelen değişimlerdir (12). Bu değerlerdeki değişikliklerin kansızlık enfeksiyon kullanılan bazı ilaçlar gibi faktörlerden etkilendiği söylenmektedir. MPV ve PDW trombosit fonksiyonlarının değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmakta olup enflamasyonla ilişkili bazı hastalıklarda yüksek olduğu saptanmıştır. Trombosit volümü temel olarak megakaryopoezis sırasında kemik iliğinde belirlenir ve sonrasında da belirgin bir değişiklik olmaz. Proinflamatuvar sitokinlerin ve akut faz reaktanlarının yoğun üretimi kemik iliğinde megakaryopoezise engel olabilmekte ve küçük hacimli trombosit salınımına yol açabilmektedir (13,14,15).

Sonuç olarak obez ve kilolu çocuklarda yapılan uzun süreli ve düzenli fiziksel aktiviteler kan trombosit değerlerinde değişime sebep olabilmektedir.

#### KAYNAKLAR

1. WHO. Obesity Preventing and Managing The Global Epidemic. Report of WHO Technical Report Series 894. Geneva: World Health Organization, 2000.
2. Mo-suwan L, Tongkumchum P, Puetpaiboon A. Determinants of overweight tracking from childhood to adolescence: a 5 y follow-up study of Hat Yai schoolchildren. *Int J Obes Relat Metab Disord* 2000;24:1642-7.
3. Bray GA. Classification and evaluation of the obesities. *Med Clin North Am* 1989;73:161-184.
4. Taras HL, Sallis JF, Patterson TL, et al. Television's influence on children's diet and physical activity. *J Devel Behav Pediatr* 1989;10:176- 180.
5. Buchowski MS, Sun M. Energy expenditure, television viewing and obesity. *Int J Obes* 1996;20:236-244.
6. Akmacı E ve Pulur A. Milli Takım Kamp Döneminin Bayan Taekwondocuları Bazı Biyokimyasal Parametreler Üzerine Etkileri, S.Ü. Bes Bilim Dergisi, 2008 Cilt 10, Sayı 1, 39-47
7. Alıncak, F. Attitudes of secondary school students including physical activity involving playing games. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2016;2(3):1-14.
8. Alıncak, F. Attitudes of primary school teachers towards playing games that involve physical activity. *European Journal of Education Studies*, 2017;3(1):202-216.
9. Alıncak, F., Uğurlu, FM., Abakay, U., Ayan, S. Remarks of class teachers on game and physical activities lesson in terms of disabled students. *International Journal of Sport Studies*, 2016, 6.7: 460-467.
10. Baltacı G, Obezite ve Egzersiz. *Klasmat Matbaacılık*, 1. Basım. Ankara. 2008
11. Fox EL, Bowers RW, Foss ML. *Beden Eğitimi ve Sporun Fizyolojik Temelleri*, Bağırhan Yayınevi, Ankara, 1999, ss.241, 288, 291, 355.
12. Hazar S, Yılmaz G, Submaksimal Koşu Bandı Egzersizinin Bağışıklık Sistemine Akut Etkisi 10th International Sports Science Congress. October, 2008, 23-25, Bolu.
13. Arica S, Ozer C, Arica V, Karakuş A, Çelik T, Gunesacar R. Evaluation of the mean platelet volume in children with familial Mediterranean fever. *Rheumatol Int* 2011; 32(11): 3559-63.

14. Bath PM. and Butterworth RJ. Platelet size: measurement, physiology and vascular disease. *Blood Coagul Fibrinolysis* 1996;7(2):157-61.
15. Coban E and Adanir H. Platelet activation in patients with Familial Mediterranean Fever. *Platelets* 2008; 19(6): 405-8.

## Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Mutlu Uygur, Tuğba Yanpar Yelken

### Özet

*Bu araştırmada yükseköğretim kurumlarımızda görev yapan öğretim elemanlarının, Kalite Güvencesi Yönetmeliğiyle tanımlanan Kurumsal İç Değerlendirme Raporlarında yer alan başlıklardan biri olan öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2016-2017 ve 2017-2018 akademik yılında güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretme-Öğrenme Süreçleri Eğitici Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketi" kullanılmıştır. Geliştirilen ihtiyaç analizi anketi, demografik bilgilerin toplanması amacıyla hazırlanan 5 madde ve "ihtiyaç duyuyorum" ifadesine karşılık gelen kutucuğu işaretleyerek programda yer almasını istedikleri konu ya da içeriği belirtebilecekleri 50 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin Üniversitesinin farklı fakülte ve bölümlerinde görev yapan 173 öğretim elemanı oluşturmuştur. Elde edilen bulgular frekans (f) ve yüzde (%) olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgularla, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçleri bağlamında eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, öğretim elemanlarının Eğitim Programları ve Öğretim (f=668; % 51.26), Ölçme-Değerlendirme (f=305; % 23.40), Eğitim Yönetimi (f=110; % 8.44), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (f=142; % 10.90), ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (f=78; %5.98) alanlarıyla ilgili eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretim, Kalite güvencesi, İhtiyaç analizi anketi, Öğretme-öğrenme süreçleri

## Determination Of Educational Needs For Teaching-Learning Processes Of Teaching Staff In The Context Of Quality Assurance In Higher Education

Mutlu Uygur, Tuğba Yanpar Yelken

### Abstract

*In this research, it was aimed to determine the educational needs of the teaching staff working in our higher education institutions for teaching-learning processes in the context of Quality Assurance. The study was conducted during the fall and spring semesters in the 2016- 2017 and 2017-2018 academic year. In the research, "Teaching-Learning Processes Trainer Training Needs Analysis Questionnaire" developed by researchers as data collection tool was used. The developed Needs Analysis Questionnaire consists of 5 items that are prepared in order to collect demographic information and 50 items that can indicate the topic or content they want to be included in the program by marking the corresponding box for the phrase "I need". The study group of the research has created 173 teaching staff members working in various faculties and departments of Mersin University. The findings were expressed as frequency (f) and percentage (%). With the findings obtained, the educational needs of the teaching staff were determined in the context of teaching-learning processes. In this direction, according to the results obtained, the teaching staff found that they have educational needs in the fields of Curriculum and Instruction (f=668; % 51.26), Measurement and Evaluation In Education (f=305; %*



23.40), *Education Management* (f=110; % 8.44), *Computer and Education Technologies Education* (f=142; % 10.90), *Guidance and Psychological Counseling* (f=78; %5.98).

**Keywords:** *Higher Education, Quality Assurance, Needs Analysis, Teaching-Learning Process*

## GİRİŞ

Son yıllarda ülkemiz yükseköğretim kurumlarında kalite çalışmaları hız kazanarak devam etmektedir. Yükseköğretim kurumları kaliteli kurum olarak değerlendirilmek ve belirli alanlarda akredite olmak için çalışmalar yürütmektedirler. 2015 yılında yayınlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri gibi hususlar tanımlanmıştır (Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015). Yönetmelikle tanımlanan kurumların hazırlaması beklenen Kurumsal İç Değerlendirme Raporlarında (KİDR) kurumların sorumlulukları belirtilmiştir. Kurumsal İç Değerlendirme Raporlarında eğitim başlığı altında “öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri” vurgusu yapılmıştır. Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarının kaliteli kurum olarak değerlendirilmelerinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerindeki mevcut durumlarının etkili olduğu görülmektedir.

Günümüz çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli programlarla öğrencinin aktif olduğu ortamların oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır (Şahin, Cerrah, Saka, ve Şahin, 2004; Maden, Durukan, ve Akbaş, 2011; Barkley, Cross ve Major, 2014; Bekdemir ve Polat, 2016; Gökbayrak ve Karışan, 2017). Bu noktada, eğitimde öğretim elemanları kilit bir rol üstlenmektedir. Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik bilgisinin ve bu yöndeki hâkimiyetinin ise öğrencinin öğrenme ürünlerini yani eğitim çıktılarını etkileyen önemli unsurların başında geldiği düşünülmektedir. Akgün (2016), öğretim elemanının yükseköğretimin vazgeçilmezlerinden biri olduğunu ve yükseköğretimin nitelikli elemanlar yetiştirmesinin ise ancak nitelikli öğretim elemanlarıyla mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının kaliteli kurumlar olarak kendilerini sürekli geliştirme çabaları, öğretim elemanlarının yeterliliklerini artırma çabaları, nitelikli mezunlar yetiştirmenin ön koşulu olarak görülmektedir. Günümüzde istihdam olanaklarının giderek zorlaştığı, mezun olan bireylerden beklentilerin her geçen gün arttığı düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde daha yetkin olmaları, bunun sonucu olarak da öğrencilerin daha nitelikli biçimde mezun olmaları beklenmektedir. Bu noktada öğretim elemanlarının ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini geliştirmelerini, uygulamalı ve teorik bilgilerini yenilemelerini sağlayacak eğitim ortamlarının düzenlenmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda çalışmada, düzenlenecek eğitici eğitimi programlarındaki yapının ve içeriğin oluşturulmasına kaynaklık etmesi için öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik

eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesi, “Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik eğitim ihtiyaçları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

### Çalışmanın Deseni

Çalışma, betimsel araştırma deseninde yürütölmüştür. Bu doğrultuda, var olan durumu saptamaya yönelik yürütölen araştırmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002, s. 77). Bu araştırma kapsamında da öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçları, frekans ve yüzde olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, Mersin Üniversitesinin farklı fakölte ve birimlerinde görev yapan 173 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Görev Yapılan Fakölte Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=173)

Fakölte	<i>f</i>	%
İktisadi ve İdari Bilimler Faköltesi	26	15,02
Eğitim Faköltesi	22	12,71
Fen-Edebiyat Faköltesi	19	10,98
Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu	17	9,82
Tıp Faköltesi	15	8,67
Eczacılık Faköltesi	13	7,51
Turizm Faköltesi	12	6,93
Mühendislik Faköltesi	11	6,36
Teknoloji Faköltesi	9	5,20
Su Ürünleri Faköltesi	7	4,04
İletişim Faköltesi	6	3,46
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	6	3,46
Güzel Sanatlar Faköltesi	5	2,89
Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu	5	2,89
Toplam	173	100

**Tablo 2.** Akademik Unvan Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=173)

Unvan	<i>f</i>	%
Profesör	21	12.13
Doçent	31	17.91
Doktor Öğretim Üyesi	44	25.43
Doktor	6	3.46
Öğretim Görevlisi	19	10.98
Okutman/Uzman	14	8.09
Araştırma Görevlisi	38	21.96
Toplam	173	100

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretme-Öğrenme Süreçleri Eğitici Eğitimi İhtiyaç Analizi Anketi” kullanılmıştır. Geliştirilen anket, demografik bilgilerin toplanması amacıyla

hazırlanan 5 madde ve “ihtiyaç duyuyorum” ifadesine karşılık gelen kutucuğun işaretlenerek, programda yer verilmesi istenen konu, kapsam ve içeriklerin belirtilebileceği 50 madde ve bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Anket formundan elde edilen veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. İhtiyaç analizi anketine verilen cevaplara yönelik her bir madde ile ilgili betimleyici istatistik (frekans, yüzde) değerleri tespit edilmiştir.

### **BULGULAR VE YORUM**

Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik genel eğitim ihtiyaçları incelendiğinde, en fazla eğitim ihtiyacı duyulan konuların % 5.986 (f=78) oranında “Öğrenci Motivasyonunu Sağlama”, % 5.679 (f=74) oranında “Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı”, % 5.602 (f=73) oranında “Öğrenci Merkezli Ders Planı Hazırlama” ve % 5.602 (f=73) oranında ise “Bir Dersin İçeriğini (Kapsamını) Nitelikli Bir Biçimde Planlama” olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ardından öğretim elemanlarının; % 5.448 (f=71) oranında “Ölçme Araçlarında Geçerlik ve Güvenirlik”, % 5.448 (f=71) oranında “Dersin Amaç ve Kazanımlarını Belirleme”, % 5.218 (f=68) oranında “İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı”, % 5.218 (f=68) oranında “Bir Dersin Ölçme-Değerlendirme Sürecini Planlama”, % 4.988 (f=65) oranında “Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Kapsamında Alan Yeterlikleri”, % 4.528 (f=59) oranında “Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamı Oluşturma”, % 4.451 (f=58) oranında “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Temelli Öğretim”, % 4.451 (f=58) oranında “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi”, % 4.374 (f=57) oranında “Öğrenme Stilleri ve Stratejileri”, % 4.297 (f=56) oranında “Öğrenci Merkezli Etkinlik Planı Tasarlama” % 4.221 (f=55) oranında “Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar” % 4.221 (f=55) oranında “Sınıfta Öğrenci Merkezli İletişimi Sağlama”, % 4.067 (f=53) oranında “Öğrenci Merkezli Zengin İçerikler Oluşturma”, % 3.990 (f=52) oranında “Öğretim Materyali Çeşitleri Oluşturma”, % 3.914 (f=51) oranında “Program (Alan) Yeterliklerini Oluşturma”, % 3.683 (f=48) oranında “Ölçme Araçlarının Geliştirilme İlkeleri”, % 2.532 (f=33) oranında “Ölçme ve Değerlendirmeye Kavramsal Bakış”, % 2.072 (f=27) oranında “Ölçme Araçlarının Sınıflandırılması” konularına yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının genel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin ardından bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalara yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının, öğretim sürecinde kullanmak üzere bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalara yönelik en çok % 22.247 (f=99) oranında “Eğitimde Tasarım ve Animasyon Uygulamaları” ile ilgili eğitim ihtiyaçları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ardından öğretim elemanlarının sırasıyla, % 16.179 (f=72) oranında “Mobil Öğrenme Ortamları Oluşturma”, % 15.056 (f=67) oranında “Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamaları”, % 14.382 (f=64) oranında “Eğitimde Web Tasarımı (Moodle, E-Öğrenme, vb.) Uygulamaları”, % 12.134 (f=54) oranında “Eğitimde Dijital Öykü Oluşturma”, % 10.786 (f=48)

oranında “Eğitimde Dijital Kavram Haritaları Oluşturma” ve % 9.213 (f=41) oranında “Eğitimde Web Tabanlı Kod Geliştirme Araçları” ile ilgili eğitim ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının dijital uygulamalara yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin ardından öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının, öğrenme-öğretmede kuram ve yaklaşımlarla ilgili olarak en çok % 14.555 (f=77) oranında “Proje Temelli Öğrenme” ile ilgili eğitim ihtiyaçları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ardından öğretim elemanlarının sırasıyla bu yöndeki eğitim ihtiyaçlarının % 13.610 oranında (f=72) “Probleme Dayalı Öğrenme”, % 12.854 (f=68) oranında “Araştırma Temelli Öğrenme”, % 12.854 (f=68) oranında “Sorgulayarak Öğrenme”, % 9.451 (f=50) oranında ”İşbirlikli Öğrenme”, % 9.451 (f=50) oranında “Çoklu Zekâ Kuramı”, % 7.750 (f=41) oranında “Öğretme-Öğrenme İle İlgili Temel Kuramlar (Davranışçı Kuram, Bilişsel Kuram, Bilgiyi İşleme Kuramı, vb.)”, % 7.183 (f=38) oranında “Yapılandırmacılık (Oluşturmacılık)”, % 6.616 (f=35) oranında “Tam Öğrenme” ve % 5.671 oranında (f=30) “Beyin Temelli Öğrenme” olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarının ardından üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının, en fazla % 38.557 (f=123) oranında “Eleştirel Düşünme Becerisi” daha sonra sırasıyla % 31.974 (f=102) oranında “Yaratıcı Düşünme Becerisi” ve % 29.467 (f=94) oranında “Problem Çözme Becerisi” alanlarında üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu bulunmuştur. Çalışmada öğretim elemanlarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin ardından öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlere yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanları, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili düzenlenecek eğitime yönelik en çok % 19.909 (f=88) oranında “Problem Çözme Yöntemi” ile ilgili eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının sırasıyla, % 18.325 (f=81) oranında “Tartışma Yöntemi”, % 16.289 (f=72) oranında “Örnek Olay Yöntemi”, % 11.085 (f=49) oranında “Yaratıcı Drama Yöntemi”, % 9.502 (f=42) oranında “5E ve 7E Modeli”, % 9.049 (f=40) oranında “Gösterip Yaptırma Yöntemi”, % 8.597 (f=38) oranında “Okuma Çemberi Yöntemi” ve % 7.239 (f=32) oranında “Bireysel Çalışma Yöntemi” ile ilgili eğitim ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

## **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Elde edilen bulgulara göre, Öğrenci Motivasyonunu Sağlama, Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı ve Öğrenci Merkezli Ders Planı Hazırlama konularının öğretim elemanlarının en fazla eğitim ihtiyacı duydukları konular olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının öğrenci motivasyonunu sağlamanın akademik başarı, öğrenci katılımı, öz-yeterlik gibi unsurları olumlu etkileyeceği yönündeki düşüncelerinin öğrenci motivasyonunu sağlamaya yönelik eğitim talebinde bulunmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Öztürk, Erdinler ve Koç (2012), Yükseköğretimde motivasyon sorununu inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin akademik yaşantıları

boyunca motivasyonlarının pek değişmediği oysa ki motivasyonun akademik başarıyı önemli oranda etkilediği bulgularına ulaşmışlardır. Benzer biçimde Topcu ve Uzundumlu (2012) yükseköğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörleri inceledikleri çalışmalarında motivasyonun akademik başarıyı önemli düzeyde etkilediği bulgularına ulaşmışlardır. Öğretim elemanlarının ikinci sırada eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Günümüz üniversite gençliği dijital nesil olarak adlandırılmaktadır. Öğretim elemanlarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim ihtiyaçlarının, dijital neslin ilgi ve meraklarını çekecek öğretme-öğrenme süreçlerinin ancak bilgi iletişim teknolojilerini bilen ve etkin kullanan öğretim elemanlarıyla mümkün olacağı görüşünde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Burada ulaşılan bulgulara benzer biçimde, Turan ve Çolakoğlu (2011) yaptıkları deneysel çalışmada öğretim elemanlarının bilişim ve iletişim teknolojileri alanında yeterli olmadığı ve bu anlamda eğitim ihtiyaçları olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Çalışmalarında, kaliteli, bilgi birikimine sahip öğrencilerin yetiştirilmesinin, her şeyden önce öğretim elemanlarının yeni bilişim ve iletişim teknolojilerini etkin ve verimli bir şekilde kullanmaları ile mümkün olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretim elemanlarının diğer bir önemli eğitim ihtiyacının öğrenci merkezli ders planı hazırlama eğitimi olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının ders planı hazırlamadıkları ya da hazır programları kullandıkları için bu yönde bir bilgi eksiklikleri olduğu ve bu nedenle böyle bir eğitim ihtiyacı duydukları düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçları, eğitici eğitimi programının hazırlanması ve düzenlenmesinde görev alan ilgili anabilim dallarına göre sınıflandırılmıştır. Eğitici eğitimi ihtiyaçlarının % 50'den fazlasının “Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ)” alanı ile ilgili olduğu, sırasıyla diğer eğitim ihtiyaçlarının ise “Eğitimde Ölçme-Değerlendirme”, “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)”, “Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi” ve “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)” alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeninin, öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili kapsam ve içeriğin büyük çoğunluğunun EPÖ alanına girmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretim elemanları bilgisayar temelli ve dijital çeşitli uygulamalara yönelik eğitim ihtiyaçları sorulduğunda, Eğitimde Tasarım ve Animasyon Uygulamaları, Mobil Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamaları ile ilgili eğitimleri ilk sıralarda belirtmişlerdir. Eğitim ihtiyacı duyulduğu vurgulanan bu üç yaklaşımın da eğitim bilimleri alanının da uzmanlar tarafından ilgi duyulan ve çalışılan, en son çağdaş eğitim uygulamaları oldukları göze çarpmıştır. Yükseköğretimde son yıllarda, tasarım ve animasyon (Pehlivan, 2006; Toroğlu ve İcingür, 2007; Pekdağ, 2010; Dikmen ve Tuncer, 2017; Tepe, Deniz ve Adıgüzel, 2017), mobil öğrenme ortamları oluşturma (Oran ve Karadeniz, 2007; Keskin ve Kılınç, 2015) ve Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamaları (İbili ve Şahin, 2013; Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014; Wu, Hwang, Yang ve Chen, 2018; Tesolin ve Tsinakos, 2018) ile ilgili birçok çalışma yapıldığı, bu alanlara öğretim elemanlarının gittikçe ilgi ve meraklarının arttığı görülmüştür.

Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarında ilk sıralarda Proje Temelli Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme ve Araştırma Temelli Öğrenme kuram ve yaklaşımlarını belirttikleri görülmüştür. Bu yaklaşımların tam da yükseköğretimin doğasına uygun, öğrencinin yaparak yaşayarak problemlerin sonucuna ulaşacağı, bilgiyi yapılandırarak çözüme kendi çabasıyla erişeceği yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu kuram ve yaklaşımları öğrenerek, öğrencileri daha fazla dersin merkezine çekmeyi, daha aktif duruma getirmeyi hedefledikleri, öğrencilere problem çözme, proje yönetme gibi becerileri kazandırmayı hedefledikleri düşünülmektedir. Bu düşünceleri destekler biçimde yükseköğretimde yapılan birçok çalışmada bu yaklaşımların kullanıldığı etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir (Şensoy ve Aydoğdu, 2008; Saracaloğlu ve Çelik, 2018; Singh, Kundur ve Nguy, 2018).

Çalışmada öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarının ardından üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yüksek katılımla Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Problem Çözme Becerisi alanlarının üçüne de eğitim ihtiyaçları bulunduğunu belirttikleri görülmüştür. Üst düzey düşünme, ezberin ötesinde, bilgiyi işleyerek organize etme, oluşturma ve kullanma işlevlerine dönük becerileri kapsamaktadır. Günümüzde birçok eğitimci konu alanı yerine, onu anlamlandırma ve etkin kullanma yollarının, bir başka deyişle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin eğitimin odak noktası olması gerektiğini belirtmektedirler (Doğanay, Taş ve Erden 2007). Üst düzey düşünme becerilerinin bu tanımlama ve özelliklerinden yola çıkarak öğretim elemanlarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının, öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri uygulamak ve öğrencilerin çok yönlü düşünebilen, olaylara eleştirel yaklaşabilen bireyler olarak gelişimlerine yardımcı olmak istemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının bir anlamda sınıflarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretme-öğrenme süreçleri uygulamak istemelerinin üst düzey düşünce becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarını oluşturduğu söylenebilir.

Çalışmada, bu problem durumu çerçevesinde son olarak öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlere yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öncelikli olarak Problem Çözme Yöntemi, Tartışma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi ve Yaratıcı Drama Yöntemi ile ilgili eğitim ihtiyaçları bulunduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu yöntemlerin daha çok öğrenci merkezli, yükseköğretimde daha uygulamaya dönük yöntemler olduğu için belirtildiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının öğrenci merkezli, öğrencinin aktif olduğu, uygulamalı eğitimlerin düzenlenebileceği yöntemlere yönelik eğitim ihtiyaçlarının olduğu, öğrenci merkezli yöntemlerde öğretme-öğrenme sürecinin daha verimli sonuçları olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Yükseköğretim alanında yapılan bazı çalışmaların bu görüşü desteklediği görülmüştür (Küçüközer ve Bostan, 2010; Şahin, Atasoy ve Somyürek, 2010; Kalaycı, 2010; Çapri ve Gökçekan, 2008).

## ÖNERİLER

Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanlarının öğretim-öğrenme süreçlerinin önemi konusunda farkındalıklarının artırılmasına yönelik çalışmaların düzenlenmesi, öğretim elemanlarının eğitim ihtiyaçlarının birkaç yıl aralıklarla belirlenmesi ve eğitici eğitimlerinin bu ihtiyaçlara göre yenilenecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akgün, M. (2016). Yüksek öğretimde ideal öğretim elemanı nasıl olmalıdır?. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (26), 197-204.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Bekdemir, Ü., & Polat, S. (2016). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle 2015 Sosyal Bilgiler Taslak Öğretim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Çapri, A. G. B., & Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi addt'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Tuncer, M., & Dikmen, M. (2017). İşbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi: Çalışma grubu ile etki büyüklüğü arasındaki ilişkiye dair bir meta analiz çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 473-485.
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511-546.
- Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin fetemm temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25:40. (Karasar, 2002, s. 77).
- İbili, E., & Şahin, S. (2013). Artırılmış Gerçeklik ile İnteraktif 3D Geometri Kitabı Yazılımın Tasarımı ve Geliştirilmesi: ARGE3D (015101)(1-8). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 13(1).
- Kalaycı, N. (2010). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama projesini yöneten öğrenciler açısından analiz. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 85-105.
- Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015, 23 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı:29423).
- Keskin, N. Ö., & Kılınç, A. G. H. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3).
- Küçük, S., Yılmaz, R., & Göktaş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255:269.
- Oran, M. K., & Karadeniz, Ş. (2007). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü*. Akademik Bilişim'07-IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 31.
- Öztürk, A., Erdinler, E. S., & Koç, K. H. (2012). Yükseköğretimde motivasyon sorunu ve orman endüstri mühendisliği eğitimi. III. Ormancılıkta Sosyo-Ekonomik Sorunlar Kongresi 18-20 Ekim.
- Pehlivan, H. (2006). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitiminde internet sitesi oluşturmaları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 5(2).
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.
- Küçüközer, H., & Bostan, A. (2010). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının bazı astronomi kavramlarına ilişkin fikirlerine öğretimin etkileri. *Ondokuzmayıs University Journal of Education*, 29(1).
- Saracaloğlu, A. S., & Çelik, B. (2018). Web tasarımı ve programlama dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 323-333.
- Singh, I., Kundur, A. R., & Nguy, Y. M. (2018). Use of technology in problem-based learning in health science. In *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Fourth Edition (pp. 5853-5862). IGI Global.
- Şahin, S., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(2).
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 13:128.

- Şensoy, Ö., & Aydoğdu, M. (2008). Araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Tepe, Y., Deniz, F., & Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: bir yükseköğretim kurumu örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63).
- Tesolin, A., & Tsinakos, A. (2018). *Opening Real Doors: Strategies for Using Mobile Augmented Reality to Create Inclusive Distance Education for Learners with Different-Abilities*. In *Mobile and Ubiquitous Learning* (pp. 59-80). Springer, Singapore.
- Topcu, Y., & Uzundumlu, A. S. (2012). Yükseköğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörlerin analizi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 51-58.
- Toroğlu, A., & İçingür, Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi*, 10(3).
- Turan, A. H., & Çolakoğlu, B. E. (2011). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.
- Wu, P. H., Hwang, G. J., Yang, M. L., & Chen, C. H. (2018). Impacts of integrating the repertory grid into an augmented reality-based learning design on students' learning achievements, cognitive load and degree of satisfaction. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 221-234.



## Arı Sütü Takviyesinin Sedanter Erkeklerde Tiroid Hormonları Üzerine Etkisi

Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, plasebo kontrollü deney dizaynı ile Royal Jelly (RJ) 'nin 1000 mg/gün dozunda sedanter erkeklerde T4 (tiroksin), T3 (tirikiodotironin) ve TSH (thyrotrophin-stimulating hormone) seviyelerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu amaçla toplamda sağlıklı 20 yetişkin sedanter erkek çalışmaya alındı. Denekler, on beş gün boyunca her gün sabah aynı saatte cam flakonlar içinde buzdolabında muhafaza edilen likit arı sütü (Royal Jelly) alan deney grubu (1000 mg/gün Royal Jelly) ve plasebo (1000 mg/gün sıvı) olarak rastgele iki gruba ayrıldı. Her iki gruptaki deneklerden T4, T3 ve TSH seviyelerinin belirlenmesi amacıyla, çalışmanın bir gün öncesi ve sonrasında kan plazma örnekleri alınarak analiz edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

**Bulgular:** Kısa süreli arı sütü takviyesi alan deney grubunun T4, T3 ve TSH değerleri ön test ve son testleri arasındaki analizde istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Kontrol grubunun üç parametresinde de istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Deney ve kontrol grubunun gruplar arası analizinde ise istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Sonuç:** Bu çalışma sonucunda, kısa süreli 1000 mg/gün doz arı sütü takviyesinin, sedanter erkeklerde tiroid hormonlarını etkilemediği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Arı sütü, T3, T4, TSH

## Effect of Royal Jelly Supplement on Thyroid Hormones in Sedanter Men

Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR

**Objective:** The aim of this study was to evaluate the effect of Royal Jelly (RJ) on sedentary male T4 (thyroxine), T3 (tirikiodothyronine) and TSH (thyrotrophin-stimulating hormone) levels at a dose of 1000 mg / day with placebo controlled experimental design.

**Method:** For this purpose, a total of 20 healthy adult sedentary men were included in the study. Subjects were randomly divided into two experimental groups (1000 mg / day Royal Jelly) and placebo (1000 mg / day liquid) receiving liquid royal jelly in the refrigerator in glass vials at the same time each day for fifteen days each day. Blood plasma samples were taken one day before and after the study to determine T4, T3 and TSH levels from the subjects in both groups. 2x2 mixed factor ANOVA and LSD tests were performed to analyze the measured data of the experiment and placebo group.

**Result:** There was no statistically significant difference between the pretest and posttest analyzes of the T4, T3 and TSH values of the experimental group receiving short-term bee milk supplementation ( $p> 0,05$ ). No statistical significance was found for the three parameters of the control group ( $p> 0,05$ ). There was no statistically significant difference between groups of experiment and control groups ( $p> 0,05$ ).

**Conclusion:** *As a result of this study, it can be said that the short-term dose of 1000 mg / day royal jelly does not affect thyroid hormones in sedentary men.*

**Key words:** *Royal Jelly, T3, T4, TSH*

## 1.GİRİŞ

Endokrin sistem ve buradan salgılanan hormonların, insan beyni, fizyolojisi ve davranışları üzerinde önemli etkileri vardır. Dolayısıyla bu sistem üzerindeki bozulmalar ya da kan hormon seviyelerindeki değişiklikler, insan davranışlarını, fizyolojisini bozarak birçok hastalığın oluşumuyla ilişkili olabileceği düşünülmüştür (1).

Arı sütü içeriğinde bulunan değerli maddeler ile insan metabolizması ve sistemleri için olumlu bir doğal besin kaynağı olarak görülmektedir. Kraliçe arıların beslenmesi için işçi arıların hypopharyngeal ve mandibular bezlerinde üretilen arı sütü (AS); su (%66), protein (%12-15), şeker (%10-16), yağ asitleri (%3-6), serbest aminoasitler, mineraller (%0.7-1.2, demir ve kalsiyum) ve vitaminler (tiyamin, niyasin, riboflavin)'den zengin bir gıda maddesidir (2,3). Arı sütü üzerine yapılan birçok araştırmada ratlarda humoral immunitiyi baskılayıcı, farelerde immun kompetent hücrelerin proliferasyonunu ve antikor üretimini uyarıcı (4), hemopoetik köken hücre üretimini artırıcı (3), ve kolesterol seviyesini düşürücü etkilerinin olduğu bildirilmektedir (2). Aynı zamanda insanlarda arı sütü en fazla bronş astımı, damar sertliği, mide ve bağırsak hastalıkları, romatizma gibi rahatsızlıkların tedavisinde kullanılmaktadır. Bunların yanında yüksek tansiyonu önleyici, böbrek ve idrar yolu rahatsızlıklarını düzenleyici özellikleri sahip olduğu belirtilmiştir. Arı sütü zihinsel ve bedensel yorgunlukların giderilmesinin yanı sıra ciltteki yaşlanmaya ve ciltte görülen bozulmalara karşıda etkin olarak kullanıldığı vurgulanmıştır (5). Arı sütünün kandaki kolesterol, toplam lipit, fosfolipit, trigliserid, b - lipoprotein seviyelerini düşürdüğü, tansiyon düşürücü ve damar genişletici aktivitesinin bulunduğu, insülin benzeri peptidleri içermesi nedeniyle hipoglisemik (kan sekerini düşürücü) ve immünolojik etkilere de sahip olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında cilt ve saç hastalıklarındaki tedavi edici rolü, cinsel fonksiyonları düzenleyici etkileri ile birlikte, hücre onarıcı ve gençleştirici etkilere de sahip olduğu vurgulanmıştır (6,7).

Bu bilgilerden hareketle çalışmamızın amacı; plasebo kontrollü deney dizaynı ile Royal Jelly (RJ) 'nin 1000 mg/gün dozunda sedanter erkeklerde T4 (tiroksin), T3 (tiriyodotironin) ve TSH (thyrotrophin-stimulating hormone) seviyelerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## 2.Materyal ve Metod

**2.1.Denekler:** Çalışma Helsinki Deklarasyonu'nda belirtilen ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma protokolü Gaziantep Üniversitesi etik kurul komitesi tarafından onaylanmış ve tüm katılımcılardan çalışma öncesinde gönüllü katılım belgesi alınmıştır. Yaşları 20-23 arasında değişen toplamda 20 sağlıklı sedanter erkek gönüllü olarak katılmıştır.

**2.2. Deney Dizaynı:** Bu çalışma plasebo kontrollü deney tasarımı bir çalışmadır. Toplamda 20 erkek randomize olarak iki gruba ayrıldı. Plasebo (n=10) grubu 15 gün boyunca sabah 08.00 ile 10.00

saatleri arasında cam flakonlarda 1000 mg/gün sıvı alırken; deney (n=10) grubu aynı saatlerde 1000 mg/gün saf Royal Jelly takviyesi almışlardır. Royal Jelly (Civan, Bee Farm, Bursa) 1000 mg lık cam flakonlarda hazırlanmış şekilde buzdolabında muhafaza edilmiştir. Deneklere on beş gün boyunca herhangi bir egzersiz veya güç gerektiren faaliyetlerde bulunmamaları söylenmiştir. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında alınan 5 ml kanda T4 (tiroksin), T3 (tiriyodotironin) ve TSH (thyrotrophin-stimulating hormone) seviyeleri incelenmiştir.

**2.3. Kan Testi Prosedürü:** Araştırmaya katılan bireylerden arı sütü takviyesi öncesinde ve 1 gün sonrasında Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi hastanesi merkez laboratuvarında sabah aç olarak saat 09:00-10:30 arasında sağ koldan sarı kapaklı tüplere 5 ml miktarında venöz kan örnekleri alındı. Alınan kan örnekleri Nüve-NF800 cihazında 4000 devirde toplam 7 dakika santrifüj edildikten sonra serumları ayrıldı. Serum seviyelerinde T4 (tiroksin), T3 (tiriyodotironin) ve TSH (thyrotrophin-stimulating hormone) düzeyleri analiz edildi.

**2.4. İstatistiksel Analiz:** İstatistiksel analiz için SPSS 22.0 programı kullanıldı. Veriler ortalama ve standart sapma olarak sunuldu. Anlamlılık seviyesi 0.05 olarak kabul edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

### 3. Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait T4 (tiroksin), T3 (tiriyodotironin) ve TSH (thyrotrophin-stimulating hormone) ön test ve son testlerin analizi tablo 1. de verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol grubu ön test ve son test değerleri ve farklar analizi

		Deney Grubu (n = 10)		Kontrol Grubu (n = 10)	
		Ort.	SS	Ort.	SS
T4	Ön test	,91	,11	1,00	,09
	Son test	,91	,10	1,00	,09
	Fark	-,01	,08	-,00	,09
T3	Ön test	4,04	,41	3,89	,24
	Son test	3,86	,40	4,05	,42
	Fark	-,180	,54	,16	,36
TSH	Ön test	1,72	,47	1,37	,37
	Son test	1,68	,38	1,54	,49
	Fark	-,03	,27	,172	,33

Deney ve kontrol grubuna ait verilere bakıldığında T4, T3 ve TSH değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlılığa rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Deney ve kontrol grubunun gruplar arasında da istatistiksel açıdan anlamlılığa rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ).

### TARTIŞMA

Bu çalışmada plasebo kontrollü deney dizaynı ile Royal Jelly (RJ) 'nin 1000 mg/gün dozunda sedanter erkeklerde T4 (tiroksin), T3 (tiriyodotironin) ve TSH (thyrotrophin-stimulating hormone) seviyelerine etkisinin değerlendirilmesi araştırılmış, deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve gruplar arası

değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlılık bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Arı sütünün içerdiği maddelerin değerleri, arıların doğal beslenmesine, mevsime ve larvanın yaşına, üretim yöntemine göre değişmektedir. Suda eriyen pH 'si 3-5 olan arı sütünün yapısında proteinler, lipitler, karbonhidratlar bulunmaktadır. Dinçlik, zindelik sağladığı, hücre yenilemesine katkıda bulunduğu düşüncesi nedeniyle, insanlar tarafından yaygın olarak tüketilen arı sütünün çok düşük miktarlarda, ptrein, neopterin, biopterin, ksantopterin gibi biyolojik aktif maddeler ile hormonlar içerdiği bildirilmiştir (8). Arı sütü en fazla bronş astımı, damar sertliği, mide ve bağırsak hastalıkları, romatizma gibi rahatsızlıkların tedavisinde kullanıldığı belirtilmiştir. Bunların yanında yüksek tansiyonu önleyici, böbrek ve idrar yolu rahatsızlıklarını düzenleyici özellikleri sahip olduğu belirtilmiştir. Arı sütü zihinsel ve bedensel yorgunlukların giderilmesinin yanı sıra ciltteki yaşlanmaya ve ciltte görülen bozulmalara karşıda etkin olarak kullanıldığı vurgulanmıştır (9). Arı sütünün kandaki kolesterol, toplam lipit, fosfolipit, trigliserid, b -lipoprotein seviyelerini düşürdüğü, tansiyon düşürücü ve damar genişletici aktivitesinin bulunduğu, insülin benzeri peptidleri içermesi nedeniyle hipoglisemik (kan sekerini düşürücü) ve immünolojik etkilere de sahip olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında cilt ve saç hastalıklarındaki tedavi edici rolü, cinsel fonksiyonları düzenleyici etkileri ile birlikte, hücre onarıcı ve gençleştirici etkilere de sahip olduğu vurgulanmıştır (10,11). TSH, tiroid bezinin metabolizmasını ve gelişmesini sağlayan glikoprotein yapısında bir hormon olduğu tiroid hormonu salgılanmasını uyarıcı ana etkenin, hipofizden salgılanan TSH hormonu olduğu vurgulanmıştır. Tiroid hormonu; bazal metabolizma hızında artmaya, vücut ağırlığında azalmaya, kan akımı, kalp atım sayısı ve debide artışa, solunumun hızlanmasına, merkezi sinir sistemi uyarılmasına yol açar (12). Tiroid hormonlarının genel etkisi, çok sayıda genin yapısını uyarmasıdır (13). Bu uyarım ile dışarıdan strese maruz kaldığında metabolik talep artışına sebep olur ve egzersiz gibi stres durumlarında TSH hormonunda düşüş olduğu belirtilmiştir (14). Artan bu metabolik taleple birlikte yüksek termogenez ısı dağıtıcı vazodilatasyon tarafından dengelenmeye çalışılır. Bu durumda, metabolizma hızı ve oluşan termogenez tiroid hormonları tarafından düzenlenir (15). Çalışmamızda kısa süreli arı sütü takviyesinin 1000 mg/gün dozunda tiroid hormonlarında dengesizlik yaratmadığı, kısa süreli hormonları etkilemediği görülmüştür. Bunun nedeni olarak dolaşımdaki tiroid hormon düzeylerindeki bir değişimde TSH, salınımını azaltarak veya artırarak yanıt verir ve bazal tiroid hormon düzeylerinin korunmasına çalıştığı bilindiğinden (16), seviyelerin bu çalışmada normal değerde kaldığı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

1. Kartalıcı, Ş., Testosterone and Depression. *Current Approaches In Psychiatry* 2010;2(4):457-472.
2. Taniguchi Y, Kohno K, Inoue S, Koya-Miyata S, Okamoto I, Arai N, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Oral administration of royal jelly inhibits the development of atopic dermatitis-like skin lesions in NC/NGA mice. *Int Immunopharmacol*, 3, 1313-1324, 2003.
3. Okamoto I, Taniguchi Y, Kunikata T, Kohno K, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Major royal jelly protein 3 modulates immune responses in vitro and in vivo. *Life Sci*, 5, 2029-2045, 2003.
4. Sver L, Orsolich N, Tadic Z, Njari B, Valpotic I, Basic I: A royal jelly as a new potential immunomodulator in rats and mice. *Comp Immunol Microbiol Infect Dis*, 19, 31- 38, 1996.
5. Anonim, 1992. Arı Sütü. *Yem Magazin*. Ağustos Sayı:4:4-35. Ankara

6. Meydanoğlu, F., 1985. Ari Sütünün Bileşimi, Dietik, Terapatik Özellikleri. TÜBİTAK Marmara Araştırma Enstitüsü. Beslenme ve Gıda Teknolojisi Ünitesi, Gebze/Kocaeli.
7. Yatsunami, K. and Echigo, T. 1985. Antibacterial activity of royal jelly. Bulletin of the Faculty of Agriculture, Tamagawa University No.25, 13-22.
8. Rembold, H., A. Dietz, 1965. Biologically active substances in Royal Jelly. Vitamin and Hormones. Vol.23: 359-383.
9. Anonim, 1992. Ari Sütü. Yem Magazin. Ağustos Sayı:4:4-35. Ankara
10. Meydanoğlu, F., 1985. Ari Sütünün Bileşimi, Dietik, Terapatik Özellikleri. TÜBİTAK Marmara Araştırma Enstitüsü. Beslenme ve Gıda Teknolojisi Ünitesi, Gebze/Kocaeli.
11. Yatsunami, K. and Echigo, T. 1985. Antibacterial activity of royal jelly. Bulletin of the Faculty of Agriculture, Tamagawa University No.25, 13-22.
12. Çınar V., Akbulut T., Sarıkaya M. Effect of Zinc Supplement and Weight Lifting Exercise on Thyroid Hormone Levels. Indian J Physiol Pharmacol 2017; 61(3).
13. Berne, M.R., Levy, N.M., Koeppen M.B., Stanton, B.A. Fizyoloji, 5.baskı, 2008.
14. Mastorakos, G., Pavlatou, M. Exercise as a stress model and the interplay between the hypothalamus–pituitary–adrenal and the hypothalamus–pituitary–thyroid axes. Hormone and Metabolic Research. 37: 577–584, 2005.
15. Fortunato, R.S., Ignácio, D.L., Padron, A.S., Peçanha, R., Marassi, M.P., Rosenthal, D., Werneck-deCastro, J.P., Carvalho, D.P. The effect of acute exercise session on thyroid hormone economy in rats. J Endocrinol. 198(2): 347-53, 2008.
16. Levey, G.S., Klein, I. Disorders of The Thyroid. In: Stein J, editor. Stei's textbook of Medicine. 2nd edition. Brown. 1383-1397. 1994.

## Obez çocuklarda egzersizin eritrosit seviyelerine etkisi

Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı 8 haftalık egzersiz programının obez ve aşırı kilolu erkek çocuklarda RBC (eritrosit), MCV (eritrositlerin ortalama büyüklüğü), RDW (eritrositlerin dağılım genişliği) seviyelerine etkisinin araştırılmasıdır.

**Yöntem:** Araştırmaya 13-15 yaş aralığında 40 erkek çocuk; obez grup 20, kilolu grup 20 olarak iki gruba ayrıldı. Grupların oluşturulmasında obeziteyi belirlemek için Beden Kitle İndeksi (BKI) ) değerleri baz alınmıştır. Çalışmaya katılan çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 gün, günde 60 dakika süren branşlara göre seçilmiş aktiviteler ve süresi giderek artan yürüyüş programı uygulandı. Çalışmanın başlangıcında ve bitiminde olmak üzere istirahat halinde alınan kan örneklerinde RBC, MCV ve RDW düzeyleri tespit edildi. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, SPSS 22.0 istatistik programı (SPSS Inc., Chicago, Illinois, ABD) kullanıldı. İkili grupların karşılaştırılmasında Independent Samples T testi, grupların ön test ve son testleri arasındaki farkın analizi için Paired Samples T testleri kullanıldı.

**Bulgular:** Uygulama sonunda obez deneklerin ölçülen değerlerinin ön test ve son test arasındaki analizinde vücut ağırlığında son test lehine anlamlılık ( $p < 0.05$ ) bulunurken; BMI, RBC, MCV RDW değerlerindeki değişim istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ). Aşırı kilolu grubun vücut ağırlığı, BMI ve RBC değerlerinde son test lehine anlamlılık tespit edilirken ( $p < 0,05$ ), MCV ve RDW değerlerinde anlamlılık bulunamamıştır ( $p > 0,05$ ). Her iki grubun ölçülen özelliklerinin ön-son test farklarının gruplar arası analizinde anlamlılık tespit edilememiştir ( $p > 0.05$ ).

**Sonuç:** Sonuç olarak 13-15 yaş aralığındaki obez ve aşırı kilolu çocuklara uygulanan 8 haftalık egzersiz programının vücut ağırlığı, BMI ve RBC düzeylerinde değişikliğe sebep olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eritrosit, obezite, BMI,

## Effect of exercise on erythrocyte levels in obese children

Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL

**Objective:** The aim of this study is to investigate the effect of an 8-week exercise program on RBC (erythrocyte), MCV (mean size of erythrocytes), RDW (distribution width of erythrocytes) levels in obese and overweight boys.

**Method:** The study included 40 boys aged 13-15 years; the subjects were divided into two groups as 20 obese and 20 overweight group. BMI value was used for determine the obesity. The children who participated in the study were included the program for 3 days a week and 60 minutes a day for 8 weeks. RBC, MCV and RDW levels were determined in blood samples taken at rest and at the beginning and end of the study. In statistical analysis of the data obtained in the study, SPSS 22.0 statistical program (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA) was used. Paired Samples T test was used to analyze the differences of the pre-test and post-test of the groups, and Independent Samples T test was used comparison of the binary groups.

**Result:** At the end of the study, the analysis of the measured values of obese subjects between pre-test and post-test showed significant significance ( $p < 0.05$ ) in favor of posttest in body weight; the change in BMI, RBC, MCV RDW values was not statistically significant ( $p > 0.05$ ). There was no significant difference between MCV and RDW values ( $p > 0,05$ ) while body weight, BMI and RBC values of the overweight group were found to be in favor of the end test ( $p < 0,05$ ). There was no significant difference between groups of pre-post test differences of measured characteristics of both groups ( $p > 0.05$ ).

**Conclusion:** It can be concluded that the 8-week exercise program applied to obese and overweight children aged 13-15 years caused changes in body weight, BMI and RBC levels.

**Key Words:** Erythrocyte, obesity, BMI,

## 1. Giriş

Fiziksel inaktivite, obezite gelişmesinin en önemli nedenini oluşturmaktadır. Modern toplumlarda daha az enerji harcanarak işlerin yürütülmesine olanak tanınması, özellikle çocukluk çağında televizyon karşısında daha fazla vakit geçirme vücudun kullanamadığı bu enerjiyi yağ olarak biriktirmesine neden olmaktadır. İnsan organizması hareketsiz kaldıkça fiziksel aktivite kapasiteleri küçülmekte ve zindeliğini yitirmektedir. Kaslar zayıflayarak eklemlerin işlerliği azalmakta, alınan enerji kaynaklarının yeterince harcanmaması sonucu kilo artışı ile obezite başlamaktadır (1,2,3). Fiziksel aktivite canlı sistemlerin önemli bir fonksiyonudur. Birçok sistemi etkilediği gibi biyokimyasal parametreleri de etkileyebilmektedir. Ayrıca egzersizin tipine, şiddetine ve süresine bağlı olarak biyokimyasal düzeylerde değişikliklerin olduğu da bilinmektedir (4). Bunların yanında çocukluk çağındaki önemi birçok çalışmada da vurgulanmıştır (5,6,7). Bu çalışmada sekiz haftalık egzersiz programının obez ve kilolu çocuklarda RBC, MCV, RDW seviyelerine etkisinin araştırılmasıdır.

## 2. Materyal ve Metod

**2.1. Denekler:** Araştırmaya 13-15 yaş aralığında 40 erkek çocuk; obez grup 20, kilolu grup 20 olarak iki gruba ayrıldı. Grupların oluşturulmasında obeziteyi belirlemek için, bireyin vücut ağırlığının (kg), boy uzunluğunun (m) karesine bölünmesiyle ( $BKI = \text{kg}/\text{m}^2$ ) elde edilen değer olan Beden Kitle İndeksi (BKI) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan denekler fiziksel aktivite programı ve yapılacak laboratuvar testleri için bilgilendirildi. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinden aydınlatılmış onam belgesi ve uygulamaya katılım için izin belgesi alındı.

**2.2. Çalışma Dizaynı:** Çalışmaya katılan çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 gün, günde 60 dakika süren seçilmiş egzersizler ve süresi giderek artan yürüyüş programı uygulandı. 8 haftalık antrenman programının 1 gün öncesi ve bir gün sonrasında vücut ağırlığı, BMI ve istirahat halinde sabah aç olarak alınan kan örneklerinde RBC, MCV, RDW değerleri incelenmiştir.

## 2.3. Egzersiz Programı

Araştırmaya katılan çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 gün, günde 60 dakika süren seçilmiş

egzersiz programı ve süresi giderek artan yürüyüş programı uygulandı. Egzersiz programı şiddeti çocukların kalp atım hızları 120-140 arasında olacak şekilde çocukların yaş ve durumları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (8).

	1.gün	2.gün	3.gün
1.hafta	30 dk yürüyüş	45 dk yürüyüş	60 dk yürüyüş
2.hafta	30 dk yürüyüş	45 dk yürüyüş	60 dk yürüyüş
3.hafta	15 dk ısınma/	15 dk ısınma/	15 dk ısınma/
	15 dk basketbol	20 dk basketbol	25 dk basketbol
4.hafta	15 dk ısınma/	15 dk ısınma/	15 dk ısınma/
	15 dk basketbol	20 dk basketbol	25 dk basketbol
5.hafta	15 dk ısınma/	15 dk ısınma/	15 dk ısınma/
	30 dk futbol	5 dk futbol	60 dk futbol
6.hafta	15 dk ısınma/	15 dk ısınma/	15 dk ısınma/
	30 dk futbol	5 dk futbol	60 dk futbol
7.hafta	45 dk. yürüyüş	60 dk. yürüyüş	75 dk. yürüyüş
8.hafta	45 dk. yürüyüş	60 dk. yürüyüş	75 dk. yürüyüş

**2.4. Statistical Analysis:** Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, SPSS 22.0 paket programı (SPSS Inc., Chicago, Illinois, ABD) kullanıldı. İkili grupların karşılaştırılmasında Independent Samples T ve grupların ön test ve son testleri arasındaki farkın analizi için Paired Samples T testleri kullanıldı.

### 3.Bulgular

Obez ve aşırı kilolu grubun ön test ve son test değerlerinin istatistiksel analizi tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 1.** Obez deneklerin (n = 20) ölçülen değerlerinin ön-test ve son-testler arasında analizi

		Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kilo	Ön-test	79,4750	9,63612	8,216	<b>0,001</b>
	Son-test	76,5583	8,99338		
BMI	Ön-test	28,7583	2,14707	1,325	0,212
	Son-test	27,8500	3,15436		
RBC	Ön-test	4,9725	,92715	0,132	0,898
	Son-test	4,9367	,41084		
MCV	Ön-test	80,4817	5,90866	-3,557	0,004
	Son-test	84,4658	7,36193		
RDW	Ön-test	12,8258	1,42489	1,171	0,266
	Son-test	12,5025	1,52975		

Obez deneklerin ön test ve son test değerlerine bakıldığında yalnızca vücut ağırlığında anlamlılık tespit edilmiştir. RBC, MCV ve RDW değerlerindeki değişim istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).



**Tablo 2.** Kilolu deneklerin (n = 20) ölçülen değerlerinin ön-test ve son-testler arasında analizi

		Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kilo	Ön-test	69,9067	4,85158	9,771	<b>0,001</b>
	Son-test	66,8133	4,61811		
BMI	Ön-test	26,3600	,24437	8,810	<b>0,001</b>
	Son-test	25,2200	,43458		
RBC	Ön-test	5,2067	,28888	7,517	<b>0,001</b>
	Son-test	4,7040	,27055		
MCV	Ön-test	81,7440	4,32575	-1,208	0,247
	Son-test	83,8807	6,03249		
RDW	Ön-test	12,6093	1,31771	1,546	0,144
	Son-test	12,0853	,98608		

Kilolu deneklerin ön test ve son test değerlerine bakıldığında vücut ağırlığı, BMI ve RBC değerlerinde istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilirken ( $p < 0,05$ ); MCV ve RDW değerlerinde anlamlılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 3.** Obez ve kilolu deneklerin ölçülen özelliklerinin ön-son test farklarının gruplar arası analizi

		Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kilo	Obez	-3,0917	1,05353	0,004	0,997
	Kilolu	-3,0933	1,22618		
BMI	Obez	-1,5000	1,02336	-1,199	0,242
	Kilolu	-1,1400	0,50114		
RBC	Obez	-,0358	,94204	1,842	0,077
	Kilolu	-,5027	,25899		
MCV	Obez	3,9842	3,88030	0,832	0,414
	Kilolu	2,1367	6,85051		
RDW	Obez	-,3233	,95651	0,443	0,662
	Kilolu	-,5240	1,31289		

Obez ve kilolu deneklerin ön test ve son test değerlerindeki gruplar arası analizinde parametrelerde istatistiksel anlamlılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ).

#### 4. Tartışma

Yaş, cinsiyet, genetik yatkınlık, beslenme şekli, beslenme bilgisi ve alışkanlıklar, psikolojik faktörler, eve bağlı ve hareketsiz yaşam şekli çocuklarda şişmanlığın gelişimine zemin hazırlamaktadır. Adolesanlarda fiziksel büyüme sürecinde kas dokusunda her iki cinsiyette de, erkeklerde daha fazla olmak üzere, yağ kitlesinde artış olmaktadır (9).

Obezitenin kardiyovasküler hastalıklar için bir risk faktörü olduğu bilinmektedir. Yine obezlerde insülin direnci, diyabet, dislipidemi ve aterosklerotik hastalıklar, obez olmayanlara oranla daha sık görülmektedir (10,11). Yapılan çok sayıdaki çalışmaya göre hipertansiyon, hiperlipoproteinemi, diyabet ve sigara içme gibi kardiyovasküler risk faktörleriyle hemoreolojik faktörler arasında yakın ilişki olduğu vurgulanmıştır (12,13,14). Yapılan araştırmalarda egzersiz yapan bireylerin fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve motorik özelliklerinin olumlu etkilendiği ve geliştiği söylenmektedir (15).

Egzersiz insan organizmasında stres oluştururken, bu stres de insan vücudunda çeşitli fizyolojik ve metabolik etkiler oluşturur. Bu etkilerden birisi de kanda meydana gelen değişimlerdir (16).

Çalışmamızda obez deneklerin ön test ve son test değerlerine yalnızca vücut ağırlığında anlamlılık tespit edilmiştir. RBC, MCV ve RDW değerlerindeki değişim istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Kilolu deneklerin ise ön test ve son test değerlerine vücut ağırlığı, BMI ve RBC değerlerinde istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilirken ( $p<0,05$ ); MCV ve RDW değerlerinde anlamlılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Egzersizde dokuların metabolik ve O<sub>2</sub> ihtiyaçlarını karşılamak kanın görevidir. Egzersizde kalp atım hızı, hacmi ve debisinin artmasının tek sebebi dokulara daha fazla kan gitmesidir. Kas dokuya olan bölgesel kan akımının sinirsel ve lokal düzenlemeler yoluyla artırılması da yine bu ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir. Kasların kan akımı lokal ihtiyaca göre büyük bir değişiklik gösterir (17). Organizma egzersiz sonrası kas hücrelerinde meydana gelen hasarları yangısal bir olay olarak algılamakta ve hasarı giderme yolunu seçmektedir. Bu amaçla akyuvarların aktivasyon, adezyon ve migrasyon özellikleri artırılmaktadır. Şiddetli egzersiz sonrası bu artışların kas ve karaciğer hasarlarına bağlı olarak artan nötrofil ve monosit sayılarından kaynaklandığı söylenmektedir (18).

## KAYNAKLAR

1. Bray GA. Classification and evaluation of the obesities. *Med Clin North Am* 1989;73:161-184.
2. Taras HL, Sallis JF, Patterson TL, et al. Television's influence on children's diet and physical activity. *J Devel Behav Pediatr* 1989;10:176- 180.
3. Buchowski MS, Sun M. Energy expenditure, television viewing and obesity. *Int J Obes* 1996;20:236-244.
4. Akmacı E ve Pulur A. Milli Takım Kamp Döneminin Bayan Taekwondocularda Bazı Biyokimyasal Parametreler Üzerine Etkileri, *S.Ü. Bes Bilim Dergisi*, 2008 Cilt 10, Sayı 1, 39-47
5. Alıncak, F. Attitudes of secondary school students including physical activity involving playing games. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2016;2(3):1-14.
6. Alıncak, F. Attitudes of primary school teachers towards playing games that involve physical activity. *European Journal of Education Studies*, 2017;3(1):202-216.
7. Alıncak, F., Uğurlu, FM., Abakay, U., Ayan, S. Remarks of class teachers on game and physical activities lesson in terms of disabled students. *International Journal of Sport Studies*, 2016, 6.7: 460-467.
8. Baltacı G, Obezite ve Egzersiz. *Klasmat Matbaacılık*, 1. Basım. Ankara. 2008
9. Karaağaoğlu, N. (1996). Çocukluk çağı şişmanlığı ve tedavisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi* 25(1):53-62.
10. Wysocki M, Krotkiewski M, Magnus B, Bagge U. Hemorheological disturbances, metabolic parameters and blood pressure in different types of obesity. *Atherosclerosis* 1991; 88: 21-28.
11. Avellone G, Garbo VD, Rosamaria C, et al. Coagulation, fibrinolysis and hemorheology in premenopausal obese women with different body fat distribution. *Thromb Research* 1994; 75: 223-231.
12. Claire BK, Levenson J, Scarabin PY, et al. Longitudinal associations between plasma viscosity and cardiovascular risk factors in a middle-aged French population. *Atherosclerosis* 1993; 104: 173-182.
13. Solerte SB, Fioravanti M, Pezza N, et al. Hyperviscosity and microproteinuria in central obesity: relevance to cardiovascular risk. *Intern J Obesity* 1997; 21:417-423.
14. Simone G, Devereux RB, Chien S, Alderman MH, Atlas SA, Laragh JH. Relation of blood viscosity to demographic and physiologic variables and cardiovascular risk factors in apparently normal adults. *Circulation* 1990; 81: 107-117.
15. Fox EL, Bowers RW, Foss ML. *Beden Eğitimi ve Sporun Fizyolojik Temelleri*, Bağrgan Yayınevi, Ankara, 1999, ss .241, 288, 291, 355.
16. Hazar S, Yılmaz G, Submaksimal Koşu Bandı Egzersizinin Bağışıklık Sistemine Akut Etkisi 10th International Sports Science Congress. October, 2008, 23-25, Bolu.

17. Kıyıcı F. Alp Disiplini Kayakçılarında Sürat Egzersizleri Sonrası Serum Süperoksid Dismutaz, Katalaz ve Malondialdehit Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Erzurum 2006: 76;1,2,4,17-20,27
18. Alibeyoğlu A. Düzenli Spor Yapmayan Genç Erkeklerde Akut Dayanıklılık Egzersizi Sonrası Hematolojik Ve Serum Enzim Değerlerindeki Değişikliklerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars 2008: 90; 10-14, 18,19

## Sedanter Erkeklerde Arı Sütü Takviyesinin Serum Kalsiyum ve Magnezyum Seviyelerine Etkisi

Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, plasebo kontrollü deney dizaynı ile Royal Jelly (RJ) 'nin 1000 mg/gün dozunda sedanter erkeklerde kalsiyum ve magnezyum seviyelerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu amaçla toplamda sağlıklı 20 yetişkin sedanter erkek çalışmaya alındı. Denekler, on beş gün boyunca her gün sabah aynı saatte cam flakonlar içinde buzdolabında muhafaza edilen likit arı sütü (Royal Jelly) alan deney grubu (1000 mg/gün Royal Jelly) ve plasebo (1000 mg/gün sıvı) olarak rastgele iki gruba ayrıldı. Her iki gruptaki deneklerden magnezyum ve kalsiyum seviyelerinin belirlenmesi amacıyla, çalışmanın bir gün öncesi ve sonrasında kan plazma örnekleri alınarak analiz edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

**Bulgular:** Kısa süreli arı sütü takviyesi alan deney grubunun kalsiyum ve magnezyum değerleri ön test ve son testleri arasındaki analizde son test lehine artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Kontrol grubunun kalsiyum seviyesinde son testte düşüş yönünde istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

**Sonuç:** Bu çalışma sonucunda, 1000 mg/gün doz RJ takviyesinin, sedanter erkeklerde kalsiyum ve magnezyum değerlerini pozitif yönde değiştirdiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Arı sütü, kalsiyum, magnezyum

## The Effect of Royal Jelly Supplement on Serum Calcium and Magnesium Levels in Sedanter Men

Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL

**Objective:** The aim of this study was to evaluate the effect of Royal Jelly (RJ) on calcium and magnesium levels in sedentary men at a dose of 1000 mg / day with a placebo controlled trial design.

**Method:** For this purpose, a total of 20 healthy adult sedentary men were included in the study. Subjects were randomly divided into two experimental groups (1000 mg / day Royal Jelly) and placebo (1000 mg / day liquid) receiving liquid royal jelly in the refrigerator in glass vials at the same time each day for fifteen days each day. Blood plasma samples were taken and analyzed one day before and after the study to determine the magnesium and calcium levels of the subjects in both groups. 2x2 mixed factor ANOVA and LSD tests were performed to analyze the measured data of the experiment and placebo group.

**Result:** The calcium and magnesium values of the experimental group receiving short-term royal jelly supplementation were statistically significant ( $p < 0.05$ ) in the analysis between pre-test and post-test. The calcium level of the control group was statistically significant ( $p < 0,05$ ) in the final test.

**Conclusion:** As a result of this study, it can be said that 1000 mg / day dose of RJ supplements changed the calcium and magnesium values in sedanter males positively.

**Key words:** Royal Jelly, calcium, magnesium

## 1.Giriş

Endokrin sistem ve buradan salgılanan hormonların, insan beyni, fizyolojisi ve davranışları üzerinde önemli etkileri vardır. Dolayısıyla bu sistem üzerindeki bozulmalar ya da kan hormon seviyelerindeki değişiklikler, insan davranışlarını, fizyolojisini bozarak birçok hastalığın oluşumuyla ilişkili olabileceği düşünülmüştür (1).

Kraliçe arıların beslenmesi için işçi arıların hypopharyngeal ve mandibular bezlerinde üretilen arı sütü (AS); su (%66), protein (%12-15), şeker (%10-16), yağ asitleri (%3-6), serbest aminoasitler, mineraller (%0.7-1.2, demir ve kalsiyum) ve vitaminler (tiamin, niacin, riboflavin)'den zengin bir gıda maddesidir (2,3). Arı sütü üzerine yapılan birçok araştırmada ratlarda humoral immunitiyi baskılayıcı, farelerde immun kompetent hücrelerin proliferasyonunu ve antikor üretimini uyarıcı (4), hemopoetik köken hücre üretimini artırıcı (3), ve kolesterol seviyesini düşürücü etkilerinin olduğu bildirilmektedir (2).

Bu bilgilerden hareketle içeriğinde bulunan değerli maddeler ile insan metabolizması ve sistemleri için olumlu bir doğal besin kaynağı olarak görülmektedir. Bu amaçla çalışmamızda; arı sütünün sedanter sağlıklı erkeklerde magnezyum ve kalsiyum seviyelerine etkilerini görmeyi amaçladık.

## 2.Materyal ve Metod

**2.1.Denekler:** Çalışma Helsinki Deklarasyonu'nda belirtilen ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma protokolü Gaziantep Üniversitesi etik kurul komitesi tarafından onaylanmış ve tüm katılımcılardan çalışma öncesinde gönüllü katılım belgesi alınmıştır. Yaşları 20-23 arasında değişen toplamda 20 sağlıklı sedanter erkek gönüllü olarak katılmıştır.

**2.2. Deney Dizaynı:** Bu çalışma plasebo kontrollü deney tasarımı bir çalışmadır. Toplamda 20 erkek randomize olarak iki gruba ayrıldı. Plasebo (n=10) grubu 15 gün boyunca sabah 08.00 ile 10.00 saatleri arasında cam flakonlarda 1000 mg/gün sıvı alırken; deney (n=10) grubu aynı saatlerde 1000 mg/gün saf Royal Jelly takviyesi almışlardır. Royal Jelly (Civan, Bee Farm, Bursa) 1000 mg lık cam flakonlarda hazırlanmış şekilde buzdolabında muhafaza edilmiştir. Deneklere on beş gün boyunca herhangi bir egzersiz veya güç gerektiren faaliyetlerde bulunmamaları söylenmiştir. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında alınan 5 ml kanda serum kalsiyum ve magnezyum seviyeleri incelenmiştir.

**2.3. Kan Testi Prosedürü:** Araştırmaya katılan bireylerden arı sütü takviyesi öncesinde ve 1 gün sonrasında Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi hastanesi merkez laboratuvarında sabah aç olarak saat 09:00-10:30 arasında sağ koldan sarı kapaklı tüplere 5 ml miktarında venöz kan örnekleri alındı. Alınan kan örnekleri Nüve-NF800 cihazında 4000 devirde toplam 7 dakika santrifüj edildikten sonra serumları ayrıldı. Serum seviyelerinde Serum Kalsiyum ve Magnezyum düzeyleri analiz edildi.

**2.4. İstatistiksel Analiz:** İstatistiksel analiz için SPSS 22.0 programı kullanıldı. Veriler ortalama ve standart sapma olarak sunuldu. Anlamlılık seviyesi 0.05 olarak kabul edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

## 3. Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait magnezyum ve kalsiyum ön test ve son testlerin analizi tablo 1. de

verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol grubu ön test ve son test farkları analizi

		Deney Grubu (n = 10)		Kontrol Grubu (n = 10)	
		Ort.	SS	Ort.	SS
Magnezyum	Ön test	2,05	,13	2,09	,10
	Son test	2,13 <sup>a</sup>	,16	2,07	,12
	Fark	,08	,10	-,020	,06
Kalsiyum	Ön test	10,26	,20	10,08	,23
	Son test	10,55 <sup>a</sup>	,26	9,86 <sup>a</sup>	,23
	Fark	,29	,21	-,22	,16

a; p<0,05 düzeyinde ön test ve son test arasındaki anlamlılık

Deney grubunun magnezyum ve kalsiyum değerlerinde artış bulunmuş ve bu artış istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Kontrol grubunun kalsiyum seviyelerinde ise son test lehine düşüş anlamlı bulunmuştur (p<0,05).

#### 4. Tartışma

Bu çalışmada 1000 mg/gün arı sütünün sedanter erkeklerde magnezyum ve kalsiyum seviyelerine olan etkileri araştırılmış, deney grubunun ön test ve son test değerleri farkları analizinde son test lehine anlamlılık bulunmuştur. Kontrol grubunun ise sadece kalsiyum değerlerinde son testte düşüş gözlenmiş ve bu düşüş istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Arı sütünün içeriği, arıların doğal beslenmesine, mevsime ve larvanın yaşına, üretim yöntemine göre değişmektedir. Suda eriyen pH 'si 3-5 olan arı sütünün yapısında proteinler, lipitler, karbonhidratlar bulunmaktadır. Dinçlik, zindelik sağladığı, hücre yenilemesine katkıda bulunduğu düşüncesi nedeniyle, insanlar tarafından yaygın olarak tüketilen arı sütünün çok düşük miktarlarda, ptein, neopterin, biopterin, ksantopterin gibi biyolojik aktif maddeler ile hormonlar içerdiği bildirilmiştir (5). Arı sütü en fazla bronş astımı, damar sertliği, mide ve bağırsak hastalıkları, romatizma gibi rahatsızlıkların tedavisinde kullanılmaktadır. Bunların yanında yüksek tansiyonu önleyici, böbrek ve idrar yolu rahatsızlıklarını düzenleyici özellikleri sahip olduğu belirtilmiştir. Arı sütü zihinsel ve bedensel yorgunlukların giderilmesinin yanı sıra ciltteki yaşlanmaya ve ciltte görülen bozulmalara karşıda etkin olarak kullanıldığı vurgulanmıştır (6). Arı sütünün kandaki kolesterol, toplam lipit, fosfolipit, trigliserid, b -lipoprotein seviyelerini düşürdüğü, tansiyon düşürücü ve damar genişletici aktivitesinin bulunduğu, insülin benzeri peptidleri içermesi nedeniyle hipoglisemik (kan sekerini düşürücü) ve immünolojik etkilere de sahip olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında cilt ve saç hastalıklarındaki tedavi edici rolü, cinsel fonksiyonları düzenleyici etkileri ile birlikte, hücre onarıcı ve gençleştirici etkilere de sahip olduğu vurgulanmıştır (7,8). Çalışmamızda magnezyum ve kalsiyum değerlerinde artış görülmüştür. Bu artışın arı sütünün içeriğindeki değerli maddelerden ve etkilerinden kaynaklandığı söylenebilir.

#### KAYNAKLAR

1. Kartalçı, Ş., Testosterone and Depression. Current Approaches In Psychiatry 2010;2(4):457-472.
2. Taniguchi Y, Kohno K, Inoue S, Koya-Miyata S, Okamoto I, Arai N, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Oral administration of royal jelly inhibits the development of atopic dermatitis-like skin lesions in NC/NGA

- mice. *Int Immunopharmacol*, 3, 1313-1324, 2003.
3. Okamoto I, Taniguchi Y, Kunikata T, Kohno K, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Major royal jelly protein 3 modulates immune responses in vitro and in vivo. *Life Sci*, 5, 2029-2045, 2003.
  4. Sver L, Orsolic N, Tadic Z, Njari B, Valpotic I, Basic I: A royal jelly as a new potential immunomodulator in rats and mice. *Comp Immunol Microbiol Infect Dis*, 19, 31- 38, 1996.
  5. Rembold,H., A. Dietz, 1965. Biologically active substancesin Royal Jelly. *Vitamin and Hormones*. Vol.23: 359-383.
  6. Anonim, 1992. Ari Sütü. *Yem Magazin*. Ağustos Sayı:4:4-35.Ankara
  7. Meydanoğlu, F., 1985.Ari Sütünün Bileşimi, Dietik, Terapatik Özellikleri. TÜBİTAK Marmara Araştırma Enstitüsü. *Beslenme ve Gıda Teknolojisi Ünitesi, Gebze/Kocaeli*.
  8. Yatsunami, K. and Echigo, T. 1985. Antibacterial activity of royal jelly. *Bulletin of the Faculty of Agriculture, Tamagawa University No.25*, 13-22.

## Arı Sütü Takviyesinin Sedanter Erkeklerde Kortizol Hormonu Üzerine Etkisi

Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, plasebo kontrollü deney dizaynı ile Royal Jelly (RJ) 'nin 1000 mg/gün dozunda sedanter erkeklerde kortizol hormon seviyelerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu amaçla toplamda sağlıklı 20 yetişkin sedanter erkek çalışmaya alındı. Denekler, on beş gün boyunca her gün sabah aynı saatte cam flakonlar içinde buzdolabında muhafaza edilen likit arı sütü (Royal Jelly) alan deney grubu (1000 mg/gün Royal Jelly) ve plasebo (1000 mg/gün sıvı) olarak rastgele iki gruba ayrıldı. Her iki gruptaki deneklerden kortizol seviyelerinin belirlenmesi amacıyla, çalışmanın bir gün öncesi ve sonrasında kan plazma örnekleri alınarak analiz edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

**Bulgular:** Kısa süreli arı sütü takviyesi alan deney grubu ve takviye almayan kontrol grubunun ön test ve son test arasındaki kortizol seviyeleri analizinde istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Deney ve kontrol grubunun gruplar arası analizinde ise deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

**Sonuç:** Bu çalışma sonucunda, kısa süreli 1000 mg/gün doz arı sütü takviyesinin, sedanter erkeklerde kortizol hormon seviyesini etkilediği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Arı sütü, kortizol, sedanter

## The Effect of royal jelly Supplement on Cortisol Hormone in Sedanter Men

Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR

**Objective:** The aim of this study was to evaluate the effect of Royal Jelly (RJ) on cortisol hormone levels in sedentary men at a dose of 1000 mg / day with a placebo controlled trial design.

**Method:** For this purpose, a total of 20 healthy adult sedentary men were included in the study. Subjects were randomly divided into two experimental groups (1000 mg / day Royal Jelly) and placebo (1000 mg / day liquid) receiving liquid royal jelly in the refrigerator in glass vials at the same time each day for fifteen days each day. In order to determine cortisol levels from subjects in both groups, blood plasma samples were taken one day before and after the study and analyzed. 2x2 mixed factor ANOVA and LSD tests were performed to analyze the measured data of the experiment and placebo group.

**Result:** There was no statistically significant difference in cortisol levels between the pre-test and post-test of the experimental group receiving short-term royal jelly supplementation and the non-supplemented control group ( $p> 0,05$ ). In the analysis of the groups of the experiment and control group, statistically significant significance was determined in favor of the experimental group ( $p <0,05$ ).

**Conclusion:** As a result of this study, it can be said that the short-term dose of royal jelly at 1000 mg / day affects the cortisol hormone level in sedentary men.

**Key words:** Royal Jelly, cortisol, sedentary



## 1.Giriş

Arı sütü içeriğinde bulunan değerli maddeler ile insan metabolizması ve sistemleri için olumlu bir doğal besin kaynağı olarak görülmektedir. Kraliçe arıların beslenmesi için işçi arıların hypopharyngeal ve mandibular bezlerinde üretilen arı sütü (AS); su (%66), protein (%12-15), şeker (%10-16), yağ asitleri (%3-6), serbest aminoasitler, mineraller (%0.7-1.2, demir ve kalsiyum) ve vitaminler (tiamin, niasin, riboflavin)'den zengin bir gıda maddesidir (1,2). Arı sütü üzerine yapılan birçok araştırmada ratlarda humoral immunitiyi baskılayıcı, farelerde immun kompetent hücrelerin proliferasyonunu ve antikor üretimini uyarıcı (3), hemopoetik köken hücre üretimini artırıcı (2), ve kolesterol seviyesini düşürücü etkilerinin olduğu bildirilmektedir (1). Aynı zamanda insanlarda arı sütü en fazla bronş astımı, damar sertliği, mide ve bağırsak hastalıkları, romatizma gibi rahatsızlıkların tedavisinde kullanılmaktadır. Bunların yanında yüksek tansiyonu önleyici, böbrek ve idrar yolu rahatsızlıklarını düzenleyici özellikleri sahip olduğu belirtilmiştir. Arı sütü zihinsel ve bedensel yorgunlukların giderilmesinin yanı sıra ciltteki yaşlanmaya ve ciltte görülen bozulmalara karşıda etkin olarak kullanıldığı vurgulanmıştır (4). Arı sütünün kandaki kolesterol, toplam lipit, fosfolipit, trigliserid, b - lipoprotein seviyelerini düşürdüğü, tansiyon düşürücü ve damar genişletici aktivitesinin bulunduğu, insülin benzeri peptidleri içermesi nedeniyle hipoglisemik (kan sekerini düşürücü) ve immünolojik etkilere de sahip olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında cilt ve saç hastalıklarındaki tedavi edici rolü, cinsel fonksiyonları düzenleyici etkileri ile birlikte, hücre onarıcı ve gençleştirici etkilere de sahip olduğu vurgulanmıştır (5,6). Bu bilgiler ışığında, çalışmamızda sedanter erkeklerde arı sütü takviyesinin kortizol hormonu üzerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2.Materyal ve Metod

**2.1.Denekler:** Çalışma Helsinki Deklarasyonu'nda belirtilen ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma protokolü Gaziantep Üniversitesi etik kurul komitesi tarafından onaylanmış ve tüm katılımcılardan çalışma öncesinde gönüllü katılım belgesi alınmıştır. Yaşları 20-23 arasında değişen toplamda 20 sağlıklı sedanter erkek gönüllü olarak katılmıştır.

**2.2. Deney Dizaynı:** Bu çalışma plasebo kontrollü deney tasarımı bir çalışmadır. Toplamda 20 erkek randomize olarak iki gruba ayrıldı. Plasebo (n=10) grubu 15 gün boyunca sabah 08.00 ile 10.00 saatleri arasında cam flakonlarda 1000 mg/gün sıvı alırken; deney (n=10) grubu aynı saatlerde 1000 mg/gün saf Royal Jelly takviyesi almışlardır. Royal Jelly (Civan, Bee Farm, Bursa) 1000 mg lık cam flakonlarda hazırlanmış şekilde buzdolabında muhafaza edilmiştir. Deneklere on beş gün boyunca herhangi bir egzersiz veya güç gerektiren faaliyetlerde bulunmamaları söylenmiştir. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında alınan 5 ml kanda kortizol seviyeleri incelenmiştir.

**2.3. Kan Testi Prosedürü:** Araştırmaya katılan bireylerden arı sütü takviyesi öncesinde ve 1 gün sonrasında Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi hastanesi merkez laboratuvarında sabah aç olarak saat 09:00-10:30 arasında sağ koldan sarı kapaklı tüplere 5 ml miktarında venöz kan örnekleri alındı. Alınan kan örnekleri Nüve-NF800 cihazında 4000 devirde toplam 7 dakika santrifüj edildikten sonra serumları ayrıldı. Serum seviyelerinde kortizol hormon düzeyleri analiz edildi.

**2.4. İstatistiksel Analiz:** İstatistiksel analiz için SPSS 22.0 programı kullanıldı. Veriler ortalama ve standart sapma olarak sunuldu. Anlamlılık seviyesi 0.05 olarak kabul edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

### 3. Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait kortizol hormonu ön test ve son testlerin analizi tablo 1. de verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol grubu ön test ve son test değerleri ve farklar analizi

		Deney Grubu (n = 10)		Kontrol Grubu (n = 10)	
		Ort.	SS	Ort.	SS
Kortizol	Ön test	10,06	2,25	10,80	2,86
	Son test	9,69	1,38	12,02	2,57
	Fark	-,37 <sup>b</sup>	1,69	1,22	2,02

**b:** gruplar arası anlamlılık

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test değerlerinde deney grubunda düşüş, kontrol grubunda artış meydana gelmiştir. İki grubun ön test ve son test gruplar arası farklar analizinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlılık tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ).

### 4. Tartışma

Bu çalışmada plasebo kontrollü deney dizaynı ile Royal Jelly (RJ) 'nin 1000 mg/gün dozunda sedanter erkeklerde kortizol hormon seviyelerine etkisinin değerlendirilmesi araştırılmış, deney ve kontrol grubunun ön test ve son test değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmazken ( $p > 0,05$ ); ön test ve son test gruplar arası analizinde deney grubu lehine anlamlılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Arı sütünün içerdiği maddelerin değerleri, arıların doğal beslenmesine, mevsime ve larvanın yaşına, üretim yöntemine göre değişmektedir. Suda eriyeen pH 'si 3-5 olan arı sütünün yapısında proteinler, lipitler, karbonhidratlar bulunmaktadır. Dinçlik, zindelik sağladığı, hücre yenilemesine katkıda bulunduğu düşüncesi nedeniyle, insanlar tarafından yaygın olarak tüketilen arı sütünün çok düşük miktarlarda, ptein, neopterin, biopterin, ksantopterin gibi biyolojik aktif maddeler ile hormonlar içerdiği bildirilmiştir (7).

Arı sütü en fazla bronş astımı, damar sertliği, mide ve bağırsak hastalıkları, romatizma gibi rahatsızlıkların tedavisinde kullanıldığı belirtilmiştir. Bunların yanında yüksek tansiyonu önleyici, böbrek ve idrar yolu rahatsızlıklarını düzenleyici özellikleri sahip olduğu belirtilmiştir. Arı sütü zihinsel ve bedensel yorgunlukların giderilmesinin yanı sıra ciltteki yaşlanmaya ve ciltte görülen bozulmalara karşıda etkin olarak kullanıldığı vurgulanmıştır (8).

Kortizol hormonu elektrolit, karbonhidrat, protein ve lipid metabolizmasını etkileyerek fizyolojik dengelerdeki herhangi bir değişime karşı organizmayı bu değişimlere karşı koruyan ve dengeyi sağlayan defans hormonudur. Steroid yapıda bir glikokortikoiddir. Böbrek üstü bezi korteksinden, zona retikularis ve zona fasikulata tabakalarından sağlandığı vurgulanmıştır. Sekresyonu hipofiz ön lob hormonu olan ACTH tarafından kontrol edilir (9).

Stres hormonu olarak bilinen kortizol hormonu, bireylerin düşünce, korku ve kaygı durumlarında arttığı; ayrıca egzersizin organizmada stres yarattığı egzersizlerin uzun süreli veya şiddetli olmasının

kan kortizol düzeylerini artırdığı ifade edilirken hafif ve orta şiddetli egzersizlerde kortizol seviyelerinin fazla değişiklik göstermediği ifade edilmektedir (10). Çalışmamızda sedanter bireylerin teste verdikleri yanıt stres kaynağı olarak düşünülmektedir. Arı sütü takviyesi alan grubun kortizol seviyelerinin son testte düştüğü, kontrol grubunda son testte arttığı görülmüştür. Arı sütünün zengin içeriğinin organizmayı koruyucu bir rol üstlendiği ve kortizol seviyelerini değiştirdiği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

1. Taniguchi Y, Kohno K, Inoue S, Koya-Miyata S, Okamoto I, Arai N, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Oral administration of royal jelly inhibits the development of atopic dermatitis-like skin lesions in NC/NGA mice. *Int Immunopharmacol*, 3, 1313-1324, 2003.
2. Okamoto I, Taniguchi Y, Kunikata T, Kohno K, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Major royal jelly protein 3 modulates immune responses in vitro and in vivo. *Life Sci*, 5, 2029-2045, 2003.
3. Sver L, Orsolich N, Tadic Z, Njari B, Valpotic I, Basic I: A royal jelly as a new potential immunomodulator in rats and mice. *Comp Immunol Microbiol Infect Dis*, 19, 31- 38, 1996.
4. Anonim, 1992. Ari Sütü. *Yem Magazin*. Ağustos Sayı:4:4-35.Ankara
5. Meydanoğlu, F., 1985.Ari Sütünün Bileşimi, Diyetik, Terapatik Özellikleri. TÜBİTAK Marmara Araştırma Enstitüsü. Beslenme ve Gıda Teknolojisi Ünitesi, Gebze/Kocaeli.
6. Yatsunami, K. and Echigo, T. 1985. Antibacterial activity of royal jelly. *Bulletin of the Faculty of Agriculture, Tamagawa University* No.25, 13-22.
7. Rembold,H., A. Dietz, 1965. Biologically active substancesin Royal Jelly. *Vitamin and Hormones*. Vol.23: 359-383.
8. Anonim, 1992. Ari Sütü. *Yem Magazin*. Ağustos Sayı:4:4-35.Ankara
9. Kehlet H: The stress response to surgery: release mechanisms and the modifying effect of pain relief. *Acta Chir Scand* 1988; 550:22-8.
10. Fox EL, Bowers, RW, Foss ML, 1988. Endokrin sistem ve egzersiz, in: *Beden Eğitimi ve Sporun Fizyolojik Temelleri*, Ed: Cerit M, Ankara, Spor yayınevi ve kitapevi, s. 23-413.

## Kısa süreli Arı sütü Takviyesinin Sedanter Erkeklerde Serum ALT ve AST Seviyeleri Üzerine Etkisi

Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, plasebo kontrollü deney dizaynı ile Royal Jelly (RJ) 'nin 1000 mg/gün dozunda sedanter erkeklerde serum ALT ve AST seviyelerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu amaçla toplamda sağlıklı 20 yetişkin sedanter erkek çalışmaya alındı. Denekler, on beş gün boyunca her gün sabah aynı saatte cam flakonlar içinde buzdolabında muhafaza edilen likit arı sütü (Royal Jelly) alan deney grubu (1000 mg/gün Royal Jelly) ve plasebo (1000 mg/gün sıvı) olarak rastgele iki gruba ayrıldı. Her iki gruptaki deneklerden ALT (Alanin Amino Transferaz) ve AST (Asparatat Aminotransferaz) seviyelerinin belirlenmesi amacıyla, çalışmanın bir gün öncesi ve sonrasında kan plazma örnekleri alınarak analiz edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

**Bulgular:** Kısa süreli arı sütü takviyesi alan deney grubunun ALT ve AST değerleri ön test ve son testleri arasındaki analizde son test lehine düşüş istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Kontrol grubunun iki parametresinde de istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Deney ve kontrol grubunun gruplar arası analizinde ise deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

**Sonuç:** Bu çalışma sonucunda, 1000 mg/gün doz RJ takviyesinin, sedanter erkeklerde ALT ve AST değerlerini yönde değiştirdiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Arı sütü, AST, ALT

## The Effect of Short-term Royal Jelly Supplement on Serum ALT and AST Levels in Sedanter Men

Zarife PANCAR, Mustafa ÖZDAL

**Objective:** The aim of this study was to evaluate the effect of Royal Jelly (RJ) on serum ALT and AST levels in sedentary men at a dose of 1000 mg / day with a placebo controlled trial design.

**Method:** For this purpose, a total of 20 healthy adult sedentary men were included in the study. Subjects were randomly divided into two experimental groups (1000 mg / day Royal Jelly) and placebo (1000 mg / day liquid) receiving liquid royal jelly in the refrigerator in glass vials at the same time each day for fifteen days each day. In order to determine ALT (Alanine Amino Transferase) and AST (Asparate Aminotransferase) levels in subjects in both groups, blood plasma samples were taken one day before and after the study and analyzed.

2x2 mixed factor ANOVA and LSD tests were performed to analyze the measured data of the experiment and placebo group.

**Result:** The decrease in favor of posttest was found statistically significant ( $p < 0,05$ ) in the analysis between pretest and posttest of ALT and AST values of the experimental group receiving short-term royal jelly supplementation. No statistical significance was found in the two parameters of the control group ( $p > 0,05$ ). The experimental group was statistically significant in favor of the experimental group and the control group ( $p < 0,05$ ).

**Conclusion:** As a result of this study, it can be said that 1000 mg / day dose of RJ supplements changed ALT and

*AST values in sedanter males.*

**Key words:** *Royal Jelly, AST, ALT*

## **1.Giriş**

Kraliçe arıların beslenmesi için işçi arıların hypopharyngeal ve mandibular bezlerinde üretilen arı sütü (AS); su (%66), protein (%12-15), şeker (%10-16), yağ asitleri (%3-6), serbest aminoasitler, mineraller (%0.7-1.2, demir ve kalsiyum) ve vitaminler (tiamin, niasin, riboflavin)'den zengin bir gıda maddesidir (1,2). Arı sütü üzerine yapılan birçok araştırmada ratlarda humoral immunitiyi baskılayıcı, farelerde immun kompetent hücrelerin proliferasyonunu ve antikor üretimini uyarıcı (3), hemopoetik köken hücre üretimini artırıcı (2), ve kolesterol seviyesini düşürücü etkilerinin olduğu bildirilmektedir (1). Arı sütünün içeriği, arıların doğal beslenmesine, mevsime ve larvanın yaşına, üretim yöntemine göre değişmektedir. Suda eriyen pH 'si 3-5 olan arı sütünün yapısında proteinler, lipitler, karbonhidratlar bulunmaktadır. Dinçlik, zindelik sağladığı, hücre yenilemesine katkıda bulunduğu düşüncesi nedeniyle, insanlar tarafından yaygın olarak tüketilen arı sütünün çok düşük miktarlarda, ptrein, neopterin, biopterin, ksantopterin gibi biyolojik aktif maddeler ile hormonlar içerdiği bildirilmiştir (4). Bu çalışma; zengin içeriğe sahip olan arı sütünün sedanter erkeklerde ALT ve AST değerlerinde değişikliğe sebep olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

## **2.Materyal ve Metod**

**2.1.Denekler:** Çalışma Helsinki Deklarasyonu'nda belirtilen ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma protokolü Gaziantep Üniversitesi etik kurul komitesi tarafından onaylanmış ve tüm katılımcılardan çalışma öncesinde gönüllü katılım belgesi alınmıştır. Yaşları 20-23 arasında değişen toplamda 20 sağlıklı sedanter erkek gönüllü olarak katılmıştır.

**2.2. Deney Dizaynı:** Bu çalışma plasebo kontrollü deney tasarımı bir çalışmadır. Toplamda 20 erkek randomize olarak iki gruba ayrıldı. Plasebo (n=10) grubu 15 gün boyunca sabah 08.00 ile 10.00 saatleri arasında cam flakonlarda 1000 mg/gün sıvı alırken; deney (n=10) grubu aynı saatlerde 1000 mg/gün saf Royal Jelly takviyesi almışlardır. Royal Jelly (Civan, Bee Farm, Bursa) 1000 mg lık cam flakonlarda hazırlanmış şekilde buzdolabında muhafaza edilmiştir. Deneklere on beş gün boyunca herhangi bir egzersiz veya güç gerektiren faaliyetlerde bulunmamaları söylenmiştir. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında alınan 5 ml kanda serum AST ve ALT seviyeleri incelenmiştir.

**2.3. Kan Testi Prosedürü:** Araştırmaya katılan bireylerden arı sütü takviyesi öncesinde ve 1 gün sonrasında Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi hastanesi merkez laboratuvarında sabah aç olarak saat 09:00-10:30 arasında sağ koldan sarı kapaklı tüplere 5 ml miktarında venöz kan örnekleri alındı. Alınan kan örnekleri Nüve-NF800 cihazında 4000 devirde toplam 7 dakika santrifüj edildikten sonra serumları ayrıldı. Serum seviyelerinde Serum ALT ve AST düzeyleri analiz edildi.

**2.4. İstatistiksel Analiz:** İstatistiksel analiz için SPSS 22.0 programı kullanıldı. Veriler ortalama ve standart sapma olarak sunuldu. Anlamlılık seviyesi 0.05 olarak kabul edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

### 3. Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait magnezyum ve kalsiyum ön test ve son testlerin analizi tablo 1. de verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol grubu ön test ve son test farkları analizi

		Deney Grubu (n = 10)		Kontrol Grubu (n = 10)	
		Ort.	SS	Ort.	SS
ALT	Ön test	24,30	3,33	22,70	4,45
	Son test	21,50 <sup>a</sup>	4,06	24,10	4,61
	Fark	-2,80	1,48	1,40	4,79
AST	Ön test	24,00	9,68	22,50	8,11
	Son test	19,40 <sup>a</sup>	7,46	21,60	8,44
	Fark	-4,60 <sup>b</sup>	5,93	-,90	4,43

**a;** p<0,05 düzeyinde ön test ve son test arasındaki anlamlılık

**b;** p<0,05 düzeyinde gruplar arasındaki anlamlılık

Deney ve kontrol grubunun ALT ve AST değerlerine bakıldığında; deney grubunun AST ve ALT değerlerinde son test lehine düşüş istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Kontrol grubunun AST ve ALT değerlerinde son test lehine düşüş istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). İki grubun gruplar arası analizinde deney grubu lehine anlamlılık tespit edilmiştir (p<0,05).

### 4. Tartışma

Bu çalışmada 1000 mg/gün arı sütünün sedanter erkeklerde AST ve ALT seviyelerine olan etkileri araştırılmış, deney grubunun ön test ve son test değerleri farkları analizinde deney grubu ve son test lehine anlamlılık bulunmuştur. Kontrol grubunun ise ALT ve AST değerlerinde son testte düşüş gözlenmiş ve bu düşüş istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Arı sütünün içeriği, arıların doğal beslenmesine, mevsime ve larvanın yaşına, üretim yöntemine göre değiştiği söylenmektedir. Suda eriyen pH 'si 3-5 olan arı sütünün yapısında proteinler, lipitler, karbonhidratlar bulunmaktadır. Dinçlik, zindelik sağladığı, hücre yenilemesine katkıda bulunduğu düşüncesi nedeniyle, insanlar tarafından yaygın olarak tüketilen arı sütünün çok düşük miktarlarda, ptein, neopterin, biopterin, ksantopterin gibi biyolojik aktif maddeler ile hormonlar içerdiği bildirilmiştir (4).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; AST ve ALT karaciğer parankim hücreleri içinde fonksiyon yapan ve sadece hücre bozukluklarında kana geçen enzim olduğu, akut kalp kası ve iskelet kası bozukluklarında serum düzeylerinde artış meydana gelebileceği yine aşırı kas zorlanmaları sonucunda kasta meydana gelen dejenerasyonda kandaki düzeylerinin artabileceği belirtilmiştir (5). Kan serum düzeyindeki ALT artışının nedeni olarak en az yarısında nedenin karaciğer yağlanması olduğu gösterilmiştir ve yağlanma, ALT yüksekliği kalıcı olanlarda daha sık olduğu vurgulanmıştır. Çalışmamızda arı sütü kullanan deney grubunun değerleri son test lehine anlamlı seviyede düşmüştür. Arı sütünün birçok etkisinden bahsedilmektedir. En fazla arı sütü bronş astımı, damar sertliği, mide ve

bağırsak hastalıkları, romatizma gibi rahatsızlıkların tedavisinde kullanılmaktadır. Bunların yanında yüksek tansiyonu önleyici, böbrek ve idrar yolu rahatsızlıklarını düzenleyici özellikleri sahip olduğu belirtilmiştir. Arı sütü zihinsel ve bedensel yorgunlukların giderilmesinin yanı sıra ciltteki yaşlanmaya ve ciltte görülen bozulmalara karşıda etkin olarak kullanıldığı vurgulanmıştır (6). Arı sütünün kandaki kolesterol, toplam lipit, fosfolipit, trigliserid, b -lipoprotein seviyelerini düşürdüğü, tansiyon düşürücü ve damar genişletici aktivitesinin bulunduğu, insülin benzeri peptidleri içermesi nedeniyle hipoglisemik (kan sekerini düşürücü) ve immünolojik etkilere de sahip olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında cilt ve saç hastalıklarındaki tedavi edici rolü, cinsel fonksiyonları düzenleyici etkileri ile birlikte, hücre onarıcı ve gençleştirici etkilere de sahip olduğu vurgulanmıştır (7,8). Sonuç olarak; arı sütü takviyesi sedanter erkeklerin AST ve ALT değerlerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir.

## KAYNAKLAR

1. Taniguchi Y, Kohno K, Inoue S, Koya-Miyata S, Okamoto I, Arai N, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Oral administration of royal jelly inhibits the development of atopic dermatitis-like skin lesions in NC/NGA mice. *Int Immunopharmacol*, 3, 1313-1324, 2003.
2. Okamoto I, Taniguchi Y, Kunikata T, Kohno K, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Major royal jelly protein 3 modulates immune responses in vitro and in vivo. *Life Sci*, 5, 2029-2045, 2003.
3. Sver L, Orsolich N, Tadic Z, Njari B, Valpotic I, Basic I: A royal jelly as a new potential immunomodulator in rats and mice. *Comp Immunol Microbiol Infect Dis*, 19, 31- 38, 1996.
4. Rembold,H., A. Dietz, 1965. Biologically active substancesin Royal Jelly. *Vitamin and Hormones*. Vol.23: 359-383.
5. Şentürk, H. Canbakan, B. Hatemi İ. Karaciğer Enzim Yüksekliklerine Klinik Yaklaşım, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Gastroenterolojide Klinik Yaklaşım Sempozyum Dizisi No: 38:2004; 9-13.
6. Anonim, 1992. Ari Sütü. *Yem Magazin*. Ağustos Sayı:4:4-35.Ankara
7. Meydanoğlu, F., 1985.Ari Sütünün Bileşimi, Diyetik, Terapatik Özellikleri. TÜBİTAK Marmara Araştırma Enstitüsü. *Beslenme ve Gıda Teknolojisi Ünitesi, Gebze/Kocaeli*.
8. Yatsunami, K. and Echigo, T. 1985. Antibacterial activity of royal jelly. *Bulletin of the Faculty of Agriculture, Tamagawa University* No.25, 13-22.

## Arı Sütü Takviyesi Sedanter Erkeklerin Hemogloblin ve Hematokrit Seviyelerini Etkiler mi?

Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, plasebo kontrollü deney dizaynı ile Royal Jelly (RJ) 'nin 1000 mg/gün dozunda sedanter erkeklerde hemogloblin ve hematokrit seviyelerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu amaçla toplamda sağlıklı 20 yetişkin sedanter erkek çalışmaya alındı. Denekler, on beş gün boyunca her gün sabah aynı saatte cam flakonlar içinde buzdolabında muhafaza edilen likit arı sütü (Royal Jelly) alan deney grubu (1000 mg/gün Royal Jelly) ve plasebo (1000 mg/gün sıvı) olarak rastgele iki gruba ayrıldı. Her iki gruptaki deneklerden hemogloblin ve hematokrit seviyelerinin belirlenmesi amacıyla, çalışmanın bir gün öncesi ve sonrasında kan örnekleri alınarak analiz edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

**Bulgular:** Kısa süreli arı sütü takviyesi alan deney grubu ve takviye almayan kontrol grubunun ön test ve son test arasındaki hemogloblin ve hematokrit seviyeleri analizinde istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Sonuç:** Bu çalışma sonucunda, kısa süreli 1000 mg/gün doz arı sütü takviyesinin, sedanter erkeklerde hemogloblin ve hematokrit seviyelerini etkilemediği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Arı sütü, hemogloblin, hematokrit

## Are Royal Jelly Supplement Sedanter Male Hemogloblin and Hematocrit Affects Levels?

Mustafa ÖZDAL, Zarife PANCAR

**Objective:** The aim of this study was to evaluate the efficacy of Royal Jelly (RJ) on hemogloblin and hematocrit levels in sedentary men at a dose of 1000 mg / day with a placebo controlled trial design.

**Method:** For this purpose, a total of 20 healthy adult sedentary men were included in the study. Subjects were randomly divided into two experimental groups (1000 mg / day Royal Jelly) and placebo (1000 mg / day liquid) receiving liquid royal jelly in the refrigerator in glass vials at the same time each day for fifteen days each day. In order to determine hemogloblin and hematocrit levels from the subjects in both groups, blood samples were taken one day before and after the study and analyzed. 2x2 mixed factor ANOVA and LSD tests were performed to analyze the measured data of the experiment and placebo group.

**Result:** There was no statistically significant difference between hemogloblin and hematocrit levels between the pre-test and post-test of the experimental group receiving short-term royal jelly supplementation and the non-supplemented control group ( $p> 0,05$ ).

**Conclusion:** As a result of this study, it can be said that the short-term dose of 1000 mg / day royal jelly supplement does not affect hemogloblin and hematocrit levels in sedentary men.

**Key words:** Royal Jelly, hemogloblin, hematocrit



## 1.Giriş

Arı sütü içeriğinde bulunan değerli maddeler ile insan metabolizması ve sistemleri için olumlu bir doğal besin kaynağı olarak görülmektedir. Kraliçe arıların beslenmesi için işçi arıların hypopharyngeal ve mandibular bezlerinde üretilen arı sütü (AS); su (%66), protein (%12-15), şeker (%10-16), yağ asitleri (%3-6), serbest aminoasitler, mineraller (%0.7-1.2, demir ve kalsiyum) ve vitaminler (tiamin, niasin, riboflavin)'den zengin bir gıda maddesidir (1,2). Arı sütü üzerine yapılan birçok araştırmada ratlarda humoral immunitiyi baskılayıcı, farelerde immun kompetent hücrelerin proliferasyonunu ve antikor üretimini uyarıcı (3), hemopoetik köken hücre üretimini artırıcı (2), ve kolesterol seviyesini düşürücü etkilerinin olduğu bildirilmektedir (1). Aynı zamanda insanlarda arı sütü en fazla bronş astımı, damar sertliği, mide ve bağırsak hastalıkları, romatizma gibi rahatsızlıkların tedavisinde kullanılmaktadır. Bunların yanında yüksek tansiyonu önleyici, böbrek ve idrar yolu rahatsızlıklarını düzenleyici özellikleri sahip olduğu belirtilmiştir. Arı sütü zihinsel ve bedensel yorgunlukların giderilmesinin yanı sıra ciltteki yaşlanmaya ve ciltte görülen bozulmalara karşıda etkin olarak kullanıldığı vurgulanmıştır (4). Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı sedanter bireylerde kısa süreli verilen arı sütü takviyesinin hemoglobin ve hematokrit seviyelerine olan etkisinin incelenmesidir.

## 2.Materyal ve Metod

**2.1.Denekler:** Çalışma Helsinki Deklarasyonu'nda belirtilen ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma protokolü Gaziantep Üniversitesi etik kurul komitesi tarafından onaylanmış ve tüm katılımcılardan çalışma öncesinde gönüllü katılım belgesi alınmıştır. Yaşları 20-23 arasında değişen toplamda 20 sağlıklı sedanter erkek gönüllü olarak katılmıştır.

**2.2. Deney Dizaynı:** Bu çalışma plasebo kontrollü deney tasarımı bir çalışmadır. Toplamda 20 erkek randomize olarak iki gruba ayrıldı. Plasebo (n=10) grubu 15 gün boyunca sabah 08.00 ile 10.00 saatleri arasında cam flakonlarda 1000 mg/gün sıvı alırken; deney (n=10) grubu aynı saatlerde 1000 mg/gün saf Royal Jelly takviyesi almışlardır. Royal Jelly (Civan, Bee Farm, Bursa) 1000 mg lık cam flakonlarda hazırlanmış şekilde buzdolabında muhafaza edilmiştir. Deneklere on beş gün boyunca herhangi bir egzersiz veya güç gerektiren faaliyetlerde bulunmamaları söylenmiştir. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında alınan 5 ml kanda hemoglobin ve hematokrit seviyeleri incelenmiştir.

**2.3. Kan Testi Prosedürü:** Araştırmaya katılan bireylerden arı sütü takviyesi öncesinde ve 1 gün sonrasında Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi hastanesi merkez laboratuvarında sabah aç olarak saat 09:00-10:30 arasında sağ koldan mor kapaklı tüplere 5 ml miktarında venöz kan örnekleri alındı. Alınan kan örneklerinde hemoglobin ve hematokrit düzeyleri analiz edildi.

**2.4. İstatistiksel Analiz:** İstatistiksel analiz için SPSS 22.0 programı kullanıldı. Veriler ortalama ve standart sapma olarak sunuldu. Anlamlılık seviyesi 0.05 olarak kabul edildi. Deney ve plasebo grubunun ölçülen verilerinin analizi için 2x2 mixed faktör ANOVA ve LSD testleri yapıldı.

## 3. Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait hemoglobin ve hematokrit seviyeleri ön test ve son testlerin analizi tablo 1. de verilmiştir.

		Deney Grubu (n = 10)		Kontrol Grubu (n = 10)	
		Ort.	SS	Ort.	SS
Hemoglobin	Ön test	15,90	,60	15,85	1,09
	Son test	15,99	,43	15,94	1,06
	Fark	-,09	,52	,09	,34
Hematokrit	Ön test	46,49	2,47	45,83	2,17
	Son test	46,62	1,75	47,14	1,93
	Fark	,130	1,45	1,31	,88

Kısa süreli 1000 mg/gün dozunda arı sütü takviyesinin sedanter erkeklerde hemoglobin ve hematokrit seviyeleri ön test, son test ve gruplar arası analizinde istatistiksel açıdan anlamlılık bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

#### 4.Tartışma

Bu çalışmada plasebo kontrollü deney dizaynı ile Royal Jelly (RJ) 'nin 1000 mg/gün dozunda sedanter erkeklerde hemoglobin ve hematokrit seviyelerine etkisinin değerlendirilmesi araştırılmış, deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve gruplar arası değerlerinde istatistiksel açıdan anlamlılık bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Arı sütünün içerdiği maddelerin değerleri, arıların doğal beslenmesine, mevsime ve larvanın yaşına, üretim yöntemine göre değişmektedir. Suda eriyen pH 'si 3-5 olan arı sütünün yapısında proteinler, lipitler, karbonhidratlar bulunmaktadır. Dinçlik, zindelik sağladığı, hücre yenilemesine katkıda bulunduğu düşüncesi nedeniyle, insanlar tarafından yaygın olarak tüketilen arı sütünün çok düşük miktarlarda, ptrein, neopterin, biopterin, ksantopterin gibi biyolojik aktif maddeler ile hormonlar içerdiği bildirilmiştir (5). Arı sütünün kandaki kolesterol, toplam lipit, fosfolipit, trigliserid, b -lipoprotein seviyelerini düşürdüğü, tansiyon düşürücü ve damar genişletici aktivitesinin bulunduğu, insülin benzeri peptidleri içermesi nedeniyle hipoglisemik (kan sekerini düşürücü) ve immünolojik etkilere de sahip olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında cilt ve saç hastalıklarındaki tedavi edici rolü, cinsel fonksiyonları düzenleyici etkileri ile birlikte, hücre onarıcı ve gençleştirici etkilere de sahip olduğu vurgulanmıştır (6,7).

Hemogram ve hematokrit ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; genellikle sedanter ve sporcu olan bireylerin karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda değerler açısından sporcular lehine anlamlılık bulunmuştur (15). Başka bir çalışmada 8 haftalık aerobik egzersiz sonrası, deneklerin hemoglobin değerlerinde anlamlı artışlar bulunmuş (16), bu anlamlılık diğer çalışmalarda benzer sonuçlarla desteklenmiştir (17,18). İbiş ve arkadaşları yaptıkları aerobik egzersiz sonrası hematolojik değerlerin hiç birinde anlamlı değişiklikler tespit edemezken, anaerobik egzersizden hemen sonra Hb, Hct değerlerinde anlamlı artışlar, 24 saat sonra ise anlamlı düşüşler tespit etmişlerdir (19). Spor yapan bireylerde hemogram ve hematokrit değerlerinin sedanter bireylere göre yüksek olduğu belirtilmiştir. Literatürde bu değerlerdeki artışların sebebinin egzersize bağlı hemokonsantrasyonla, daha önemlisi splanik dolaşımdan sirküler dolaşıma hematokritli yüksek kan verilmesi ile açıklandığı (20,21,22), özellikle lökositlerdeki artışın dolaşımın hızlanmasına bağlı olarak marginasyon havuzundaki lökositlerin dolaşım sistemine katılmasıyla daha belirgin olduğu vurgulanmaktadır (23). Çalışmamızda kısa süreli arı sütü takviyesinin hemoglobin ve hematokrit değerlerini etkilemediği söylenebilir.

## KAYNAKLAR

1. Taniguchi Y, Kohno K, Inoue S, Koya-Miyata S, Okamoto I, Arai N, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Oral administration of royal jelly inhibits the development of atopic dermatitis-like skin lesions in NC/NGA mice. *Int Immunopharmacol*, 3, 1313-1324, 2003.
2. Okamoto I, Taniguchi Y, Kunikata T, Kohno K, Iwaki K, Ikeda M, Kurimoto M: Major royal jelly protein 3 modulates immune responses in vitro and in vivo. *Life Sci*, 5, 2029-2045, 2003.
3. Sver L, Orsolic N, Tadic Z, Njari B, Valpotic I, Basic I: A royal jelly as a new potential immunomodulator in rats and mice. *Comp Immunol Microbiol Infect Dis*, 19, 31- 38, 1996.
4. Anonim, 1992. Ari Sütü. *Yem Magazin*. Ağustos Sayı:4:4-35. Ankara
5. Rembold, H., A. Dietz, 1965. Biologically active substances in Royal Jelly. *Vitamin and Hormones*. Vol.23: 359-383.
6. Meydanoğlu, F., 1985. Ari Sütünün Bileşimi, Diyetik, Terapatik Özellikleri. TÜBİTAK Marmara Araştırma Enstitüsü. *Beslenme ve Gıda Teknolojisi Ünitesi, Gebze/Kocaeli*.
7. Yatsunami, K. and Echigo, T. 1985. Antibacterial activity of royal jelly. *Bulletin of the Faculty of Agriculture, Tamagawa University No.25*, 13-22.
15. Koç, H., Sarıtaş, N., Büyükepecki, S., The Comparison of Hematological and Blood Levels of Athletes with Sedentary. *Journal of Health Sciences*, 2010; 19(3) 196-201,
16. Ünal, M. Aerobik ve Anaerobik Akut-Kronik Egzersizlerin Immun Parametreler Üzerindeki Etkileri, *İ.Ü. Sağ. Bil. Ens*, 1998, 20, İstanbul.
17. Arslan C, Gönül B, Kaplan B, Dinçer S. Elit Kız Atletlerin Bazı Solunum ve Kan Parametreleri Açısından Spor Yapmayan Kontrollerle Karşılaştırılması, *Ege Üniv. Spor Hek. Derg*, 1992, 27:113-118.
18. Dinçer S, Arslan C, Kaplan B, Ongun O, Gönül B. Elit Kız Atletlerle Elit Erkek Atletlerin Bazı Solunum ve Kan Parametrelerinin Karşılaştırılması, *Hacettepe Üniv. Spor Bil. Derg*, 1993, 4: 35.
19. İbiş S, Hazar S, Gökdemir K. Aerobik ve anaerobik egzersizlerin hematolojik parametrelere akut etkisi. 10th International Sports Science Congress. October, 2008, 23-25, Bolu.
20. Ganong, W. (1996). *Tıbbi Fizyoloji*, Cilt 1, 17. Baskı, (Çev: Türk Fizyolojik Bilimler Derneği), Ankara. Barış Kitabevi.
21. Guyton, M., Hall, J. (1996). *Textbook Of Medical Physiology*, *Tıbbi Fizyoloji*, (Çev: Çavuşoğlu H). İstanbul. Yüce Yayınları.
22. Yılmaz B. (1999). *Hormonlar ve Üreme Fizyolojisi*, , 1. Basım, 247-371, Feryal Matbaa, Ankara.
23. Khansari Dn, Murgo Aj, Faith Re. (1990). Effects of stress on the immune system. *Immunol today* 11: 170-175

## AKRAN ZORBALIĞINA UĞRAYAN ERGENLERİN MAĞDURİYET ALGILARI VE BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLARINA ADDT' YE DAYALI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ETKİSİ

**Burhan Çapri, Hasan Çağrı Yıldırım**

**Özet:** Bu araştırmanın amacı akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algıları ve boyun eğici davranışlarına Akılcı Duygusal Davranışçı Terapisi (ADDT)' ne dayalı grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin ilindeki bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenimini sürdüren ve grup çalışmasına gönüllü olarak katılmayı kabul eden 24 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden 6 kız ve 6 erkek olmak üzere 12' si deney grubuna 12'si ise kontrol grubuna "Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu" ile "Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği"nden aldıkları puanlar doğrultusunda yansız olarak atanmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca haftada 1 kez her bir oturum 90 dakika olmak üzere toplam 10 oturum ADDT' ye dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması yapılmış; kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deneysel işlemde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere uygulanan ölçme aracından elde edilen veriler ön test olarak ele alınırken, deney grubunun son oturumu bittikten sonra 15 dakika ara verilip ölçme aracının deney grubuna toplu olarak tekrar uygulanmasıyla elde edilen veriler ise son test olarak ele alınmıştır. Kontrol grubunun son test verileri ise, son oturum bittikten bir gün sonra öğrencilere ulaşıp toplu olarak uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığının incelenmesi amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA)'nden yararlanılmıştır. SPSS 20.0 istatistik paket programı ile toplanan verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; deney grubunda yer alan katılımcıların "Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu" ile "Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği" ön test puanlarına göre düzeltilmiş son testlerinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, ADDT' ye dayalı grupla psikolojik danışmanın, deney grubunda yer alan katılımcıların akran zorbalığı mağduriyet algıları ve boyun eğici davranışlarını düşürmede etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Akran Zorbalığı, Mağduriyet Alguları, Boyun Eğici Davranışlar

## THE EFFECT OF GROUP COUNSELING BASED ON REBT ON THE VICTIMHOOD PERCEPTIONS AND SUBMISSIVE BEHAVIORS OF ADOLESCENTS BEING SUBJECT TO PEER VICTIMIZATION

**Burhan Çapri, Hasan Çağrı Yıldırım**

**Abstract:** The purpose of this study is to examine the effect of the group counseling based on REBT on the victimhood perceptions and submissive behaviors of adolescent being subject to peer victimization. In this research, quasi-experimental design was used where pretest-posttest controlled group took part in. The study

group included 24 students who accepted to participate voluntarily to the group work and still attends to 7th grade at a secondary school in Mersin province in academic year of the 2017-2018. 12 students including 6 girls and 6 boys were appointed to both control and experiment groups according to the points which they took from the Adolescent Peer Relations Scale and Submissive Behaviour Scale objectively. Totally, 10 sessions group counseling based on REBT lasting 90 minutes of each session once a week was implemented to the students in the experimental group for ten weeks. On the other hand the control group was not included the process. While the datas which were received from the measurament tools implemented to the students in the experimental and controlled groups was accepted as a pretest in experimental process. After 15 minutes brake following the last session of experimental group the datas which were collected from the measurement tools which were given to the experimental group totally were accepted as a posttest. The posttest datas of the control group were recieved by reaching the students and implementing the measurement tools totally after one day following the last session. One-factor analysis of covariance (ANCOVA) was used to analyse the significance of the difference between the points obtained from the pretest and posttest of experimental and control groups. The significance level was taken as 0.05 in the interpretation of the collected data with SPSS 20.0 statistical program. It is concluded that there is a significiant difference between the average points of the posttest scores corrected according to the pretest scores of the experimental group members in the Adolescent Peer Relations Scale and Submissive Behaviour Scale. The results showed that the group counseling based on REBT was effective on diminishing the group members' the victimhood perceptions levels and submissive behaviors of victimhood perceptions of adolescent being subject to peer victimization.

**Keywords:** Peer Bullying, Victimhood Perceptions, Submissive Behaviors

## GİRİŞ

Günümüzde öğrenci ve okul personellerinin okul içerisinde en sık karşılaştığı problemlerden bir tanesi akran zorbalığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyada ve ülkemizde bilim insanları, araştırmacılar ve alan çalışanları tarafından akran zorbalığı ve sonuçlarına ilişkin çalışmalar yapılmakta, akran zorbalığını önleme noktasında bilimsel veriler, farklı teori ve uygulamalar ortaya koyulmaktadır. Nitekim akran zorbalığına ilişkin erken çalışmalar incelendiğinde; Burk tarafından (1897) ortaya koyulan çalışmanın; zorbalık ve kabadayılığa yönelik olarak yapılan ilk çalışma olduğu görülmektedir. Daha sonra zorbalığa ilişkin özellikle Norveç ve diğer İskandinav ülkelerinde ortaya koyulan araştırmalar ön plana çıkmaktadır. Olweus tarafından Norveç okullarında akran zorbalığına yönelik ortaya koyulan çalışma (1978) saldırganlık ve zorbalık konusunda öncü bir çalışma olmuş ve hem ulusal hem uluslararası çapta proje ve araştırmaların başlangıç noktalarından birisi olmuştur. Bu çalışmaların ardından özellikle Finlandiya (Christina, Arja, & Lagerspetz, 1997; Björkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982; Kirsti, Bjorkqvist, Berts & King, 1982), Birleşik Krallık (Maines & Robinson, 1994; Whitney & Smith, 1993) ve İrlanda'da (O'Moore & Hillery, 1989) saldırganlık ve zorbalık konusunda önemli araştırmalar ortaya koyulmuştur. Türkiye'de de son yıllarda ortaya koyulan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların konu üzerinde ilgiyle durduğu görülmektedir (Karaman

Kepenekçi & Çınkır, 2003; Pekkel-Uludağlı & Uçanok, 2005; Yaban, Sayıl & Kındap Tepe, 2013; Uysal & Dinçer, 2012).

Zorbalığa ilişkin tanımlar incelendiğinde; araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Roland (2000) zorbalığı, bir kişi veya grup tarafından kendini savunamayacak durumda olan bir kişiye karşı yürütülen ve uzun süredir devam eden olumsuz davranışlar olarak tanımlamıştır. Diğer yandan Olweus (1995) akran zorbalığını, bir öğrencinin; kişi veya grup tarafından sürekli, doğrudan olumsuz eylemler veya dışlama, jest ve mimikleri kullanarak rahatsız etme gibi dolaylı eylemlere maruz bırakılması olarak ifade etmiştir. Bu yönüyle zorbalığın; kişiye kasıtlı zarar vermenin amaçlanması, olumsuz davranışların süreklilik göstermesi, zorba ve mağdur arasındaki güç eşitsizliğinin olması niteliklerini taşıması gerektiğini belirtmiştir.

Zorbalık henüz 20. yüzyılda ortaya çıkan bir olgu değil; nesiller boyu süregelen bir durumdur. Bauman ve Del Rio'ya (2005) göre okulların en sık karşılaştığı, aynı zamanda okul personeli ve öğrencileri en rahatsız edici problemlerin başında akran zorbalığı gelmektedir. Nitekim Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan ulusal bir araştırmada 9-12 yaşlarındaki öğrencilerin %20'sinin akran zorbalığına maruz kaldığı belirtilmiştir (Kann, Kinchen, Shanklin, Flint, vd., 2014). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) verilerine göre (2008) son birkaç ayda en az iki kez akran zorbalığına uğradığını rapor eden öğrencilerin oranı Yunanistan'da %17-21, Almanya'da %11-13, Fransa ve İsviçre'de %9-10 ve Türkiye'de %12-18'dir. Araştırmalar akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin kaygı, çaresizlik, değersizlik, düşük benlik saygısı, anksiyete vb. problemler yaşadığını göstermektedir (Roland, 2002; Kapıcı, 2004). Elde edilen verilerden hareketle akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin oranlarının düşürülmesini ve mağdur öğrencilerin sahip olduğu olumsuz algıların değiştirilmesini amaçlayan çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılarına ve boyun eğici davranışlarına Akılcı Duygusal Davranışçı Terapisi (ADDT)' ne dayalı grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma programı; akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılarının düşürülmesi üzerinde etkili midir?

2. ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma programı; akran zorbalığına uğrayan ergenlerin boyun eğici davranışları üzerinde etkili midir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmanın modelinde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin ilindeki bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenimini sürdüren ve grup çalışmasına gönüllü olarak katılmayı kabul eden 24 öğrenci

oluşturmaktadır. Öğrencilerden 6 kız ve 6 erkek olmak üzere 12' si deney grubuna 12'si ise kontrol grubuna "Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu" ile "Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği"nden aldıkları puanlar doğrultusunda yansız olarak atanmışlardır. Bu öğrencilerle bir ön görüşme yapılarak araştırmaya katılmaları için davet edilmiştir. Ön görüşmeler sonucunda çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 24 öğrenci kura yöntemi ile seçkisiz olarak deney ve kontrol olmak üzere iki gruba atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin seçilmesinde cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyi açısından benzer özellikler göstermesi göz önünde bulundurulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Kişisel Bilgi Formu:**

Kişisel Bilgi Formu, araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi bilgilerini almaya yönelik ifadeler bulunmaktadır.

#### **Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu:**

Bu ölçekle ortaokul ve lise, düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin zorba davranışlara başvurma eğilimleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Ölçek Parada (2000) tarafından ergenlerde zorbalık eğilimlerini belirlemek için geliştirilmiş ve Seçer (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayıları; zorba formu için .93; mağdur formu için .94 bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı ise zorba formu için .85; mağdur formu için .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçek öz bildirim dayalı likert tipi ölçme aracıdır. Ölçek toplam 36 maddeden ve iki farklı ölçek formundan oluşmaktadır. Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Zorba Formu 18 maddeden; Mağdur Formu ise, 18 maddeden oluşmaktadır.

#### **Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği**

Boyun eğici sosyal davranışları değerlendirmek amacıyla Gilbert ve Allan (1991) tarafından geliştirilen, 16 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. Türkçe uyarlaması Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık .89, test tekrar test güvenirliği .84 olarak hesaplanmıştır. Hem ergen, hem de yetişkinlere uygulanabilen ölçeğin her maddesinde sözü edilen davranışların kişiyi ne kadar iyi tanımladığı sorulmaktadır. Maddeleri 1-5 arasında, 5'li Likert tipi puanlama esasına göre değerlendirilen ölçekten en düşük 11, en yüksek 80 puan alınabilmektedir. Yüksek puanlar daha fazla boyun eğici davranışa başvurulduğunu göstermektedir.

### **İşlem**

Birinci aşamada örnekleme yer alan 93 öğrenciye veri toplama araçları uygulanarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca haftada 1 kez her bir oturum 90 dakika olmak üzere toplam 10 oturum ADDT'ye dayalı grupta psikolojik danışma uygulaması yapılmış; kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deneysel işlemler

deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere uygulanan ölçme aracından elde edilen veriler ön test olarak ele alınırken, deney grubunun son oturumu bittikten sonra 15 dakika ara verilip ölçme aracının deney grubuna toplu olarak tekrar uygulanmasıyla elde edilen veriler ise son test olarak ele alınmıştır. Kontrol grubunun son test verileri ise, son oturum bittikten bir gün sonra öğrencilere ulaşıp toplu olarak uygulanması sonucunda elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde araştırma desenine uygun olarak, deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığının incelenmesi amacıyla tek faktörlü kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır. Tek faktörlü kovaryans analizi, araştırmada etkisi sınanan bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak, gruplararası karşılaştırma olanağı veren güçlü bir tekniktir (Büyüköztürk, 2014). Toplanan veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı ile çözümlenmiş ve sonuçların yorumlanmasında istatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

### **Uygulama**

Araştırmada, öğrencilerin akran zorbalığı mağduriyet algıları ve boyun eğici davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Seçer (2004) tarafından hazırlanan grupla psikolojik danışma programından faydalanılmıştır. Araştırmanın amacına ve deneklerin kişisel özelliklerine göre grupla psikolojik danışma programı araştırmacılar tarafından çalışma amacına uygun olarak düzenlenmiştir. ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma programının genel amacı; grup üyelerinin akran zorbalığı ve mağduriyet algıları ile boyun eğici davranışlar konusunda bilgilenmeleri, yaşamlarında karşılaştıkları ve sergiledikleri davranışlar üzerinde farkındalık oluşturmaları ve işlevsel başa çıkma tekniklerini etkili kullanabilmeleridir. Uygulamada mantık dışı inançları tartışma, ev ödevleri, mizah kullanımı, kullanılan dili değiştirme, rol oynama, güç ve çaba kullanımı ve akılcı-duygusal hayal kurma tekniklerinden faydalanılmıştır. Hem didaktik bir şekilde bilgi verilen, hem de yapılandırılmış alıştırma uygulanan bu programdaki her oturum yaklaşık 90 dakikada tamamlanmıştır. Grup üyelerine kazandırılması amaçlanan hedeflere ilişkin tanımlayıcı başlıklar aşağıda verilmiştir:

Birinci oturum; başlangıç ve tanışma oturumu. Programın genel amacı ve içeriği hakkında grup üyelerinin bilgilendirilmesinin sağlanması.

İkinci oturum; okuldaki günlük ilişkilerin belirlenmesi. Grup üyelerinin akranlarıyla kurmuş oldukları ilişkilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi, ilişkilerinde zorbalık içerikli davranışların fark ettirilmesi.

Üçüncü oturum; zorbalığın tanımlanması. Grup üyelerinin zorbalık, zorba ve mağdur kavramlarını anlayarak, kişiler arası ilişkilerde hangi tür davranışların zorbalık ve kimlerin zorba-mağdur olarak



tanımlandığını fark etmeleri ve yine kişiler arası ilişkilerinde zorbalığa maruz kalıp kalmadıklarının fark ettirilmesi.

Dördüncü oturum; üyelerin zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. Grup üyelerinin günlük okul yaşantılarında karşılaştıkları zorba davranışlar karşısında hangi başa çıkma stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi ve grup üyelerine kullandıkları bu stratejilerin işlevsel olup olmadığını fark ettirme. Zorbalığa karşı üyelerin düşünce yapılarının ortaya konularak, bilişsel çarpıtmalarının ve mantık dışı inançlarının fark ettirilmesi.

Beşinci oturum; zorbalıkla başa çıkma. İşlevsel olmayan stratejilerin belirlenmesi. İşlevsel tutum ve beceriler kazandırmak ve üyelerin zorbalara karşısında geliştirdiği mantık dışı inançlar ve olumsuz otomatik inançların fark ettirilerek bunların çürütülmesi ve daha mantıklı inançların geliştirilmesi.

Altıncı oturum; çaresizlik ve boyun eğici davranışların değiştirilmesi. Zorbalığa uğramaları durumunda en çok başvurdukları stratejilerden biri olan çaresizlik duygusu ve buna bağlı olarak ortaya konulan boyun eğme davranışının zorbalığı önlemede işlevsel bir tutum olmadığını üyelere fark ettirilerek, bu konuda üyelerin geliştirdiği mantık dışı inançlar ve olumsuz otomatik inançların fark ettirilerek bunların çürütülmesi ve daha mantıklı inançların geliştirilmesi.

Yedinci oturum; zorbalara karşı kaçınma davranışlarının değiştirilmesi. Grup üyelerinin zorbalığa uğramaları durumunda en çok başvurdukları stratejilerden biri olan kaçınma davranışının zorbalığı önlemede işlevsel bir tutum olmadığını üyelere fark ettirilerek, bu davranışın yerine daha işlevsel tutum ve becerilerin kazandırılması.

Sekizinci oturum; üyelere direnme ve kendini savunma becerilerinin kazandırılması. Zorbalığı önlemede işlevsel bir tutum olan zorbalara karşı kendini savunabilme ve direnme becerisinin kazandırılması.

Dokuzuncu oturum; üyelere yardım arama becerilerinin kazandırılması. Grup üyelerinin zorbalığa uğramaları durumunda en çok başvurdukları stratejilerden biri olan kaçınma ve boyun eğme davranışının yerine zorbalığı önlemede işlevsel bir tutum olan zorbalara karşı “yardım arama” becerisinin kazandırılması.

Onuncu oturum; sonlandırma.

## **Bulgular**

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi “ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma programının uygulandığı öğrencilerin mağduriyet algıları düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin mağduriyet algıları düzeylerine göre bir azalma olacaktır” şeklinde ifade edilmiştir. Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu'na ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları için elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu Öntest ve Sontest Puanlarının N, Ortalama, Standart Sapma ve Öntestlere Göre Düzeltilmiş Sontest Ortalama, Standart Hata Değerleri

	N	Öntest		Sontest		Sontest Puanlar	Düzeltilmiş
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Sh
Deney Grubu	12	56.92	6.50	48.16	5.04	48.15	1.48
Kontrol Grubu	12	56.83	6.44	55.75	6.21	55.77	1.48

Tablo 1 incelendiğinde deney grubuna katılan deneklerin ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması öncesi Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu'ndan aldıkları ortalama puanları 56.92, uygulama sonrası sontest ortalama puanlarının 48.16'ya düşen, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamalarının 48.15 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki deneklerin uygulama öncesi ortalama puanlarının 56.83, uygulama sonrası sontest ortalama puanlarının 55.75, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamalarının 55.77 olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde; ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasına katılan deney grubundaki öğrencilerin akran zorbalığı mağduriyet algıları ortalama puanlarında azalma olduğu gözlenmektedir. Deneysel işleme dahil edilen deney ve kontrol grubu deneklerinin mağduriyet algıları düzeylerinde, ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması öncesine göre program sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** Ergen-Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Model	495.094	2	247.547	9.386	.001
Sabit	236.474	1	236.474	8.966	.007
Kontrol Edilen Değişken (Mağduriyet Algıları Öntest)	150.053	1	150.053	5.689	.027
Gruplama Ana Etkisi	348.094	1	348.096	13.198	.002
Hata	553.864	21	26.374		
Toplam	65841.000	24			

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu öntest puan ortalamaları ile öntest puanına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F(1, 21) = 5,689, p < .05$ ). Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin deneklerin mağduriyet algıları puanlarında anlamlı bir azalmaya yol açtığını göstermektedir.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi "ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma programının uygulandığı öğrencilerin boyun eğici davranış düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı kontrol

grubu öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeylerine göre azalma olacaktır” şeklinde ifade edilmiştir. Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği'ne ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları için elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Deney ve Kontrol Gruplarının Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının N, Ortalama, Standart Sapma ve Öntestlere Göre Düzeltilmiş Sontest Ortalama, Standart Hata Değerleri

	N	Öntest		Sontest		Sontest Puanlar	Düzeltilmiş
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Sh
Deney Grubu	12	43.08	5.04	37.16	3.33	39.62	.94
Kontrol Grubu	12	41.75	5.28	42.67	6.67	43.21	.94

Tablo 3 incelendiğinde deney grubundaki deneklerin uygulama öncesi Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği'nden almış oldukları puanların ortalamasının 43.08, uygulama sonrası puan ortalamalarının 37.16 ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamalarının 39.62 olduğu görülmektedir. Diğer yandan kontrol grubundaki deneklerin uygulama öncesi öntest puanlarının ortalamasının 41.75, sontest puan ortalamalarının 42.67 ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamalarının 43.21 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki deneklerin uygulama sonrası Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği'nden aldıkları puanlarda bir düşüş gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki deneklerin boyun eğici davranışları düzeyinin öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymaya yönelik yapılan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:** Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Model	571.988	2	285.994	27.319	.000
Sabit	9.133	1	9.133	.872	.361
Kontrol Edilen Değişken (Boyun Eğici Davranışlar Öntest)	390.488	1	390.488	37.300	.000
Gruplama Ana Etkisi	255.712	1	255.712	24.426	.000
Hata	219.846	21	10.469		
Toplam	39032.000	24			

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki deneklerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği'nden aldıkları öntest puan ortalamaları ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $F(1, 21) = 37.300, p < .05$ ). Elde edilen bulgular deneklere uygulanan ADDT' ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Programı'nın deneklerin boyun eğici davranışlarını düşürmede etkili olduğunu göstermektedir.

## Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

### **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Elde edilen bulgular incelendiğinde, “ADDT'ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışma”nın akran zorbalığına uğrayan deney grubundaki ergenlerin mağduriyet algılarını düşürmede etkili olduğu görülmektedir. Bu noktada, elde edilen bulguların Seçer (2006) tarafından yapılan ve mağdurlara kazandırılan etkili başa çıkma stratejileri ve deneklerin işlevsel olmayan düşüncelerinin değiştirilmesi sonucunda mağduriyet algılarında azalma olduğu yönündeki grupla psikolojik danışma uygulaması sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Literatürde ergenlerin zorbalığa uğradıklarında farklı başa çıkma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Furlong ve diğ. (2004) ve Yöndem ve Totan (2008) mağdurların ağırlıklı olarak boyun eğici davranışları ve kaçınma stratejisini kullandıklarını belirlemişlerdir. Yin ve arkadaşları (2017) 12-14 yaşlarındaki ergenler üzerinde yapmış oldukları çalışmada zorbalık mağduriyeti nedeniyle ortaya çıkan depresyon ve stresi azaltmada aktif başa çıkma yöntemlerini ve akran desteğini önleyici bir strateji olarak sınıflamıştır. Nitekim 7. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin mağduriyetlerini azaltmaya yönelik bir program geliştiren Van Ryzin ve Roseth (2018) ergenlerin akran zorbalığı konusunda farkındalık kazanmasının ve işbirlikli öğrenme yöntemiyle hem işlevsel baş etme stratejilerini kullanmalarının hem de sosyal destek almalarının akran zorbalığı mağduriyetine ilişkin stresi azalttığını ortaya koymuştur. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin incelenen çalışmalar ile araştırma sonucunda elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buradan hareketle grupla psikolojik danışma yoluyla veya akran zorbalığı mağduriyetine ilişkin geliştirilen programlar ile ergenlere kazandırılan etkili baş etme stratejilerinin ve günlük ilişkilerindeki zorba davranışlar konusunda farkındalık kazanmalarının mağduriyet algılarını düşürmede etkili olduğu söylenebilir.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, “ADDT'ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışma”nın akran zorbalığına uğrayan deney grubundaki ergenlerin boyun eğici davranışlarını düşürmede etkili olduğu görülmektedir. Akran grupları arasında boyun eğme davranışları zayıflık ve güçsüzlük göstergesi olarak görülmektedir (Atik, Özmen & Kemer, 2012). Bu yönüyle akran zorbalığı mağduru öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla sergilediği boyun eğici davranışlar zorbalık olaylarında bir risk faktörü olarak algılanmaktadır (Perren & Alsaker, 2006). Literatürde boyun eğici davranışların azaltılmasına yönelik sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Ergenlerin boyun eğici davranışlarının azaltılmasında bilişsel-davranışçı psiko-eğitim programının etkisini inceleyen Anlı ve Şar (2017) uygulamanın boyun eğici davranışları azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Seçer (2006) çalışmasında boyun eğici davranışları işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri altında ele almış ve grupla psikolojik danışma uygulamasının bu alt boyutu azaltmada

etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulguların ortaya koyulan çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada 10 oturumda gerçekleştirilen “ADDT’ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Programı”nın akran zorbalığı mağduru ergenlerin mağduriyet algılarını ve boyun eğici davranışlarını azaltmadaki etkisi incelenmiştir. Yapılan deneysel işlem ve verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular; ADDT’ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Programı’nın mağduriyet algıları ve boyun eğici davranışları düşürmede etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından aldıkları öntest ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılarında ve boyun eğici davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Çalışmanın sonuçları ışığında yeni çalışmalar yapacak araştırmacılara ve uygulamacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Okulların rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde çalışan psikolojik danışmanlar tarafından akran zorbalığı mağdurlarına yönelik bu çalışmada etkililiği ortaya konulan ADDT’ne dayalı grupla psikolojik danışma programı uygulanabilir.
2. Psikolojik danışmanlar yapacakları önleyici-koruyucu-iyileştirici rehberlik hizmetleri faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması noktasında grupla psikolojik danışma programından faydalanabilirler.
3. Yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin mağduriyet algıları ile boyun eğici davranışlarına etkisi olacağı düşünülen yeni programlar geliştirilebilir.
4. Araştırmacılar tarafından farklı yaklaşımlara dayalı grupla psikolojik danışma programları geliştirilebilir ve bu programların mağduriyet algılarını ve boyun eğici davranışları düşürmede etkisi sınanabilir.
5. Bu araştırma yedinci sınıf öğrencileriyle ve kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır. Araştırmacılar farklı eğitim-öğretim kademesinde yer alan öğrenciler için yeni programlar test edebilir; yeni ölçme araçları kullanılarak veya geliştirilerek elde edilen sonuçların benzerlik ve farklılıklarını değerlendirebilirler.
6. Deneysel işlemde etkisi sınanan grupla psikolojik danışma programının uzun süreli etkisi araştırmacılar tarafından test edilebilir.

## Kaynakça

- Anlı, G., & Şar, A. H. (2017). The effect of cognitive behavioral psychoeducation program, which aims to reduce the submissive behaviors on the interpersonal sensitivity and hostility. *Education and Science*, 42(192), s. 383-405.
- Atik, G., Özmen, O., & Kemer, G. (2012). Bullying and submissive behavior. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), s. 191-208.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), s. 428-442.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), s. 307-313.
- Burk, F. L. (1897). Teasing and bullying. *The Pedagogical Seminary*, 4(3), s. 336-371.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı(19. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Christina, S., Arja, H., & Lagerspetz, K. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*(38), s. 305-312.
- Curries C, Gabhainn SN, Godeau E, et al. Inequalities in Young People's Health. Health Behaviour in School-Aged Children International Report from the 2005/2006 Survey (Health policy for Children and Adolescents No. 5). Copenhagen, Denmark, WHO Regional Office for Europe; 2008.
- Furlong, M. J., Soliz, A. C., Simental, J. M. ve Greif J.L. (2004). Bullying and abuse on school campuses. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 1, 295-301.
- Gilbert, P., Steven, A. (1994). Assertiveness, Submissive Behaviour And Social Comparison. *British Journal of Clinical Psychology* , 33, 295-306.
- Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S. L., Flint, K. H., & Hawkins, J. (2014). *Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2013*. U.S. Department of Health and Human Services, Atlanta.
- Kapıcı, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karaman Kepenekçi, Y., & Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(2), s. 236-253.
- Kirsti , L., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), s. 45-52.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), s. 196-200.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington and London: Halsted Press.
- O'Moore, M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10(3), s. 426-441.
- Parada, R. H. (2000). Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual. Penrith South, DC, Australia: Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.
- Pekkel-Uludağı, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), s. 77-95.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), s. 45-57.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28(3), 198-206.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, s. 135-143.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Peer Bullying During Early Childhood. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), s. 468-483.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), s. 1192-1201.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary school. *Educational Research*, 35(1), s. 3-25.
- Yaban, H. E., Sayıl, M., & Kındap Tepe, Y. (2013). The relations between perceived parental support and peer bullying/victimization in male adolescents: The role of friendship quality. 28(71), s. 33-36.

- Yin, X.-Q., Wang, L.-H., Zhang, G.-D., Liang, X.-B., Li, J., Zimmerman, M. A., & Wang, J.-L. (2017). The promotive effects of peer support and active coping on the relationship between bullying victimization and depression among chinese boarding students. *Psychiatry Research*, 256, s. 59-65.
- Yöndem, Z. D. ve T. Totan (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle başetme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 28-37.

## Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerine Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çevre Eğitimi Etkinlik Örnekleri

*Harun TIRPANCI, Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ*

### ÖZET

*Çevre sorunları her geçen gün artmaktadır. Bu süreçte bireylerin çevre eğitimi önem arz etmektedir.*

*Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersi müfredatında(2005) bulunan çevre konularının öğretiminde yararlanılan etkinliklerin, öğrencilerin çevre bilinci oluşturmaya etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere 2 adet sınıf içi 7 adet sınıf dışı olmak üzere toplamda 9 adet etkinlik uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Samsun ili Tekkeköy ilçesinde bulunan Tekkeköy Ortaokulu 6-A sınıfından 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma deneysel desende tasarlanmış olup veri toplama araçları nitel araştırma teknikleri kullanılarak tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu 2 adet soru araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı ilk olarak araştırma sorusu ile ilgili tema oluşturmuştur. Araştırmacı daha sonra incelemiş olduğu verilerden, bu temalar içine giren kelime, cümleleri kodlayarak sınıflandırmıştır. Yapılan içerik analizi iki farklı uzman kontrolünden geçirilerek güvenilirliği artırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen “Çevre eğitimleri size neler kazandırdı?” sorusuna araştırmacı tarafından oluşturulan temalar farkındalık, duyarlılık, çözüm ve tedirginliktir. Katılımcılardan farkındalık teması içine alınan kodlamalar; çevre kirliliği, karbon ayak izi, betonlaşmış şehirlerdir. Çözüm teması içine alınan kodlamalar; tohum ekmek, ağaç dikmek, geri dönüşüm, ekolojik ev, yenilenebilir enerjidir. Duyarlılık teması içine alınan kodlamalar, gelecek nesiller, temiz oksijen, doğa emaneti ve yeşil alanları korumaktır. Tedirgin teması içine alınan kodlamalar ise çölleşme, küresel ısınma, buzulların erimesi, denizlerin yükselmesi olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen “seçmeli çevre eğitimi dersi almak ister misiniz? Nedenini yazınız.” sorusuna araştırmacı tarafından oluşturulan temalar çevre bilgisi, katılım ve bilinçlenme olarak belirlenmiştir. Katılımcıların verilerinden hareketle çevre bilgisi teması içine alınan kodlamalar; bilgilenmek, düzeltmek olarak ifade edilmiştir. Katılım teması içine alınan kodlamalar ise doğayı korumak, ağaç dikmek, doğa gezisi olarak ifade edilmiştir. Bilinçlenme teması içine alınan kodlamalarda doğayı korumak, çevre kirliliğini önleme, temiz çevre olarak sıralanabilir. Öğrencilerden elde edilen bulgularda etkinliklerin amacına ulaştığı ve katılımcıların çevreye karşı duyarlılıklarını ifade ettiği söylenebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Çevre eğitimi, sosyal bilgiler, küresel ısınma

Not: Bu çalışma “ortaokul 6. sınıf öğrencilerine çevre eğitiminde uygulanan yaşantı merkezli etkinliklerin, öğrencilerin çevre tutumlarına etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasının verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.



## Examples of Environment Education Activities Applied to Social Studies Lessons for Middle School 6th Grade Students

Harun TIRPANCI, Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ

### ABSTRACT

*Environmental problems are increasing day by day. Environmental education of individuals is important in this process. In this study, the effects of the activities used in the teaching of the environmental subjects in the social studies curriculum (2005) to the environmental awareness of the students were investigated. In line with this aim, 9 activities were applied to the students, 2 in the classroom and 7 out of the classroom. The study group of the study consists of 30 students from the Tekkeköy Middle School 6-A class which is located in Tekkeköy province of Samsun province in the academic year of 2017-2018. The research was designed experimentally and data collection tools were designed using qualitative research techniques. Two open-ended questions were collected by the researcher. Content analysis was used to analyze and interpret the data obtained from the participants. In content analysis, the researcher first created a theme related to the research question. From the evidence that the investigator later examined, the word entered into these themes was coded by coded sentences. The content analysis was conducted through two different expert controls to increase reliability. Awareness, sensitivity, solution and uneasiness are created by the researcher to ask the students who participated in the research "What did you gain from environmental education?" Encodings involved in awareness from participants; environmental pollution, carbon footprint, concrete cities. Solution-based coding; seeding, planting trees, protecting natural ones, leather conversion, ecological house, renewable energy. Sensitivity encapsulation is about keeping the next generation, clean oxygen, nature and green. The encounters that are caught up in intense contact are expressed as desertification, global warming, and the melting of glaciers. Would you like to take the " optional environmental education course " directed to the students who participated in the research? The themes created by the researcher in the question "Why do we write?" Have been defined as environmental information, participation and consciousness. Encodings covered by environmental information on the basis of participants' data; detailed environmental information, to learn and to correct it. Coding within the context of participation is expressed as taking time to nature, planting trees, nature tour. Coding within the context of consciousness can be classified as protecting nature, preventing environmental pollution, clean environment. It can be said that the activities on the findings obtained from the students attained the purpose and expressed the sensitivity of the participants towards the environment.*

**Keywords:** *Environmental education, social studies, global warming*

Note: This study was formed by taking advantage of the data of " experience-centered activities applied to environmental education in 6th grade students of secondary school, effects of students on environmental attitudes ".

## GİRİŞ

Çevre ve çevre sorunları kavramı son yıllarda sıkça karşımıza çıkmaya başladı. Özellikle sanayi inkılabı sonrası gelişen devletler gelişme aracı olarak sanayiye kullanırken doğayı da tahrip ettiler. Üretim süreçlerinde ihtiyaçları olan enerjiyi kullanırken doğanın temiz havasını kirlettiler. Çevre sorunları, çevre kirliliği gibi kavramları açıklamadan önce çevre kavramını incelemeyiz.

Çevre; insanların veya diğer canlıların yaşadığı ortam, mekan olarak ifade edilmektedir. 2872 sayılı çevre kanununda (1983) çevre; ‘‘Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamı’’ ifade edilmektedir.

Yaşanılan çevrede var olanlarla yetinmeyen insanlık, kendi istek ve arzularına göre çevreyi düzenlemiştir. Doğal Kaynakları tüketerek kalkınma aracı olarak kullanan ülkeler, şimdiki zamanını rahatlatırken gelecek nesillere büyük tahribatlar vermektedir. Bu aşamada denge içinde yaşayan doğa, insan etkisi ile çevresel birçok sorunlarla karşılaşmaktadır. Çevre sorunları, çevreyi oluşturan biyotik ve abiyotik faktörlerin bir denge içerisinde devam eden ilişkilerinin insanların etkisi sonucu bozulmasıdır(Öztürk,2013). Dünyadaki endüstrileşme ile birlikte insanoğlunun doğayı yağmalaması, doğayı kendi çıkarları doğrultusunda acımasızca kullanması bugün karşılaşmakta olduğumuz birçok çevre problemlerinin temelini oluşturmaktadır (Erten,2005). Isınan atmosfer ile Eriyen buzullar, nesilleri tükenen kutup ayıları ,yok olan kuş türleri, kirlenen sular ve daha binlerce çevresel sorunlar geleceğimizi tehdit etmektedir. 20. yüzyılın ortalarında kirlenmeye başlayan atmosfer, eğer önlem alınmazsa 21. Yüzyıl doğa için korkutucu boyutlarda tahribat yapacak ve insanlık kendi sonunu getirecektir.

Tüm bu çevre sorunları insan varlığını tehdit ettiği gibi dünyamızı da yaşanmaz hale getirmektedir. Bu büyük felakete dur demenin bir yolu ise insanların şimdi ve gelecekte alışıla gelmiş düşünce ve davranışlardan vazgeçmesi olacaktır. Bu yüzden, zaman kaybetmeden insanlar, söz konusu çevre problemlerine çözüm bulmak için üzerine düşeni yapmak zorundadırlar.

Bugün, çevre problemleri sadece teknoloji ile veya yasalarla çözülebilecek bir problem değildir. Bu, ancak bireysel davranışların değişmesi ile mümkündür. Davranışların değişmesi ise tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini zorunlu kılar. Çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşması ise çevre eğitimi ile mümkündür(Erten,2000;Erten 2005). Çevre eğitimi, çevre bilincine sahip, çevre dostu davranışlar gösteren bireyleri yetiştirmede kullanılan bir araçtır(Öztürk ,2013). Çevre eğitiminde öğrencilere teorik çevresel terimler, eğer kalıcı davranışlara dönüştürülmezse verilen eğitimin kazanımlara ulaşma düzeyi düşer. Öğrencilerde kalıcı davranış oluşturabilmenin ön şartı onları aktif olarak etkinliklere katmakla mümkündür.

Tanrıverdi'nin,(2009) aktardığına göre UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,2005) tarafından hazırlanan ‘‘Sürdürülebilirlik Açısından Öğretmen Eğitimini Yeniden Planlama Önerileri ve Rehberi’’ne göre ‘‘Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim’’ bilgiyi pasif olarak alma ve konuları anlamaktan çok, bu konuda beceri, tutum, değer ve anlayış geliştirmekle

sağlanabilir. Sürdürülebilir çevre eğitiminde amaç kişilerde kalıcı değişiklikler yaşatmak ve çevre sorunlarına istekli katılım sağlamaktır. Bu bağlamda yapılan etkinlikler öğrenci merkezli olmalıdır. Ülkemiz eğitim müfredatında çevreye yönelik özel bir dersin olmadığı görülmektedir. Çevre ile ilgili konular Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri içerisindeki ünitelerde öğrenme alanı olarak bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan 17 genel amaçtan 4'ü çevre ile ilgilidir. Vizyonunda çevre eğitimine yönelik ise “yaşadığı çevreye duyarlı vatandaş yetiştirmek” ifadesi yer alır.

## **YÖNTEM**

Çalışmada 6. Sınıf öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersi içerisinde bulunan çevre ile ilgili kazanımların etkinlikler yolu ile öğretilmesi amacıyla; deneysel desenden oluşan nitel araştırma tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada çevre konularının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2005) içerisindeki yerini ve kazanımları tespit etmek amacıyla doküman incelemesi yöntemi de kullanılmıştır. Bu yolla bulunan verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

### **1.Araştırma Deseni**

Araştırma nitel araştırma yönteminde deneysel desende tasarlanmıştır. Etkinlikler sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorular oluşan görüşme formu ölçek olarak uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi uzman kontrolünden geçirilerek güvenilirliği artırılmıştır.

### **2. Deneysel İşlem Basamakları**

Çalışmaya katılan öğrenciler uygulama boyunca sosyal bilgiler ders öğretim programı(2005) 6. sınıf kazanımlarına göre işlenmiştir. Bu kazanımlarda var olan çevre sorunlarına ilişkin konulara uygun tasarlanan 2 sınıf içi 7 sınıf dışı etkinlikler öğrencilere belli aralıklarla uygulanmıştır. Sosyal bilgiler programı içinde var olan çevre eğitimi kazanımları ilave etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmıştır. Uygulama süreci 10 hafta boyunca okul çıkışları 1 saat olarak belirlenmiştir. Uygulama okul çıkışlarında yapıldığı için velilerin izinleri alınmıştır. Etkinlikler hazırlanmadan sürdürülebilir çevre sorunları tespit edilmiş ve müfredat kazanımları dikkate alınmıştır. Etkinlikler özelliklerine göre bireysel ve grup olarak tasarlanmıştır. Çevre için Eğitimi (Atasoy, Emin,2015) öğrenci açısından şöyle değerlendirmiştir; Çevre için eğitim, hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinişsel basamaklarını birlikte etkilemeli ve değiştirmelidir.

Bu etkinlikler 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Bu etkinliğin araştırmacı tarafından tasarlanıp uygulanmasındaki temel amaç ve hedefler şunlardır:

1. Öğrencilerin çevre duyarlılığını ve çevre bilincini geliştirmek
2. Çevre sorunlarının önlenmesi ve çözülmesinde öğrencinin aktif katılımını sağlamak
3. Öğrencilere doğaya karşı saygı ve sevgi kazandırmak
4. Öğrencilere çevre konusunda görev ve sorumluluklarının farkına varılmasını sağlamak
5. Bölgesel ve global çevre sorunlarına karşı farkındalık oluşturmak

Tarih	Hafta	Etkinlik adı	Türü
19.02.2018	1. hafta	Etkinliklerin genel tanıtımı	
26.02.2018	2. hafta	Tohumlar Fidana	Sınıf dışı
05.03.2018	3. hafta	Tekkeköy Mağaraları ‘‘Açık Hava Müzesi’’	Sınıf dışı
12.03.2018	4. hafta	Tekkeköy’ü Süpürüyoruz	Sınıf dışı
19.03.2018	5. hafta	Geri Dönüşüm Tiyatrosu ‘‘Çöpiş ile Kıpkip’’	Sınıf dışı
26.03.2018	6. hafta	Ekolojik Evim	Sınıf dışı
02.04.2018	7 hafta	Minik TEMA’cıyım	Sınıf dışı
09.04.2018	8. hafta	Fidanlar Ormana	Sınıf dışı
16.04.2018	9. hafta	Karbon Ayak İzimi Ölçüyorum	Sınıf içi
23.04.2018	10. hafta	Nesli Tükenmekte olan hayvanları öğreniyorum	Sınıf içi

**Tablo 1. Etkinlikler**

Araştırmanın ilk haftasında öğrencilere bu 9 haftalık süreç ile ilgili genel bilgilendirilme yapılmıştır. İkinci haftasında öğrenciler okul bahçesinde fıstık çamı tohumu dikimi gerçekleştirmişlerdir. Etkinlik bitiminde öğrencilerden görüşleri alınarak araştırmacı tarafından not edilmiştir. Tohumların ekimi gerçekleştikten sonra sulama ve bakımları topraklara buluşana kadar öğrencilerin sorumluluğuna bırakılmıştır.

Üçüncü hafta öğrenciler Tekkeköy ilçesinde bulunan antik yerleşim yeri olan mağalar bölgesine götürülmüştür. Öğrencilere ‘‘bundan 2000 yıl önce burada bizler gibi insanlar yaşamakta idi. Onlar çevreye zarar verselerdi şimdilerde bizler nelerle karşılaşabilirdik?’’ ve ‘‘sizce doğa bizlere miras mı emanet mi?’’ gibi sorular sorarak öğrencilerin düşünceleri sağlanmıştır. Öğrencilerden alınan geri dönütler not edilmiştir.

Dördüncü hafta öğrencilere ‘‘yaşadığımız çevreyi temiz buluyor musunuz?’’ sorusu sorularak haftaya başlanmış. Öğrencilerden gelen cevaplar ışığında ‘‘bizler neler yapabiliriz?’’ sorusundan sonra Tekkeköy’ü süpürüyoruz sloganı ile posterlerimiz ile beraber en işlek caddesini temizledik. Esnaf ve vatandaşlara bilgilendirici broşürler dağıttık. Öğrencilere etkinlikler sonunda sorular sorularak alınan geri dönütler not edilmiştir.

Beşinci hafta geri dönüşüm tiyatrosu olan ‘‘Çöpiş ve Kıpkip’’ isimli tiyatro gösterisi okul drama kulübü tarafından sunuldu. Öğrencilere gösteri sonrası ‘‘atıklarımızı neden ayrıştırmalıyız?’’ sorusuna alınan dönütler araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Altıncı hafta öğrencilerle beraber ekoloji ev tasarlandı. Evin çatısına eklenen güneş paneli le elektrik enerjisinin güneşten karşılanabileceği görüldü. Etkinlik sonunda öğrencilere sorulan sorulara dönütler alınarak etkinlik tamamlandı.

Yedinci hafta sivil toplum kuruluşu alan TEMA vakfı ilçe temsilcisi okula davet edilerek öğrencilere vakıf hakkında bilgi verdi. TEMA'nın amacını ve yaptığı çalışmalarını anlattı. Etkinlik sonunda öğrencilere sorulan "sizlerde çevre için gönüllü olarak neler yapmak istersiniz?" sorusuna dönüt alındı.

Sekizinci hafta "fidanlar ormana" etkinliği için gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra önceden belirlenmiş alana gidilerek ağaçlandırma çalışmaları yapıldı. Öğrencilerle etkinlik sonrası yapılan görüşmelerde düşünceleri alınarak araştırmacı tarafından not edildi.

Dokuzuncu hafta sınıf içi etkinliklerde karbon ayak izi ölçmek amacıyla öğrencilere formlar dağıtılmış ve aile bireyleri ile birlikte doldurmaları söylenmiştir. Formlar [www.karbonölçer.com](http://www.karbonölçer.com) internet adresine girilerek çıkan değerler not edilmiştir. 30 katılımcıdan 28'inin karbon ayak izleri Türkiye ortalamasının üzerinde çıkmıştır. Bu öğrencilerle durum değerlendirmesi yapıp aynı etkinliğin bir ay sonra tekrar yapılacağını kullandığımız enerjiyi daha kısıtlı kullanmak gerektiği kanısına varılmıştır.

Onuncu hafta öğrencilere 1'den 6'ya kadar numara verilmiştir. Aynı numaraların bir arada toplanmaları sağlanarak bir grup oluşturmaları sağlanmıştır. Her gruba nesli tükenmekte olan bir hayvan ismi verilerek o hayvan ile ilgili bir poster çalışması yapılmıştır. Bu etkinlik ile nesli tükenmekte olan hayvanlara karşı bir farkındalık oluşturulmuştur. Etkinlik sonunda öğrencilere sorulan sorulara dönütler alınarak not edilmiştir.

### **3.Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Samsun ili Tekkeköy ilçesinde yer alan Tekkeköy Ortaokulu 6-A sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. 13 kız 17 erkek öğrenciden grup sosyo-ekonomik düzeyleri birbirine yakındır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmiştir. Kolay ulaşılabilirliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç bu yöntemin daha az maliyetli olmasını sağlamak ve tanıdık bir örneklem üzerinden çalışarak araştırmaya hız ve pratik kazandırmaktır.

### **4. Veri Toplama Aracı**

Yıldırım ve Şimşek(2013) nitel araştırmayı nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadırlar. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Formun içeriğinde 2 adet soru bulunmaktadır. Görüşme formundaki açık-uçlu sorular, araştırmanın amacına ulaşılabilirliğine ilişkin bilgileri toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur.

### **5. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları**

Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırma verilerinin gerçeği yansıtmaya düzeyi ile açıklanabilir. (Yıldırım ve Şimşek,2013) aktardığına göre (Kirk ve Miller,1986) nitel araştırmada geçerliliği; araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi olarak ifade etmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013)Toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının

sonuçlara nasıl ulaştığının açıklaması nitel bir araştırmada geçerliliğin en önemli ölçütleri arasındadır. İnanırcılığı sağlamak için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Etkileşim ile veriler toplandıktan sonra öğrencilerle birebir görüşmeler yapılır verilerle karşılaştırılmıştır. Verilerin analizi ve sonuçlar uzman incelemesine sunulmuş ve uzmanlardan gelen geri bildirimler ve öneriler dikkate alınmıştır. Katılımcı teyidi kullanılarak geçerlilik ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013) aktardığına göre Erlandson ve diğerleri(1993) katılımcı teyidini; veri toplamanın sonunda araştırmacı topladığı verileri özetleyebilir ve katılımcılardan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesini isteyebilir olarak ifade etmiştir. Veriler alındıktan sonra katılımcılara verdikleri cevaplar özetlenerek teyid ettirilmiştir.

Nitel araştırmalarda tekrar edilebilirlik her zaman mümkün değildir. Çünkü olaylar ve olgular sürekli değişebilir. Bu çerçevede nitel araştırmalar nicel araştırmada kullanıldığı biçimiyle güvenilirlik peşinde değildir. Bunun yerine güvenilirliğinde odaklandığı alanlardan olan tutarlılığa önem verir(Yıldırım ve Şimşek, 2013;305).

## **6. Verilerin Analizi**

Araştırmada, öğrencilerin çevre eğitimine ilişkin görüşleri, nitel analiz yapılarak tespit edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek,2013;255) aktardığına göre Dey (1994) veri analiz sürecini “betimleme”, “sınıflama”, ve “ilişkilendirme” olarak 3 aşamada incelemektedir. Betimleme aşamasında araştırmacı, topladığı verileri kapsamlı bir şekilde tanımlar ve bu şekilde okuyucunun; verilerin toplandığı ortama, verilerin ayrıntısına ve derinliğine, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgileri ilk elden edinmesini amaçlar. Sınıflandırılan verinin incelenmesi ve buna göre temaları ortaya çıkarılması daha kolaydır. Son aşamada ise belirli temalar altında sınıflandırılan veriler ilişkilendirilir ve bu ilişkiler yorumlanır. Bu bilgilerden hareketle ölçeklerden veriler incelenerek sınıflama(kodlama) yapıldı. Oluşturularak bu kodlamalar ile ilişkili temalar geliştirilerek kodlamalar ilişkilendirildi. Elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzdeleri elde edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda çevre sorunlarına ilişkin öğrencilerin görüşleri ile ilgili birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu araştırma, çevre eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin çevre konularına olan duyarlılığı artırmak için yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, birkaç nokta önem taşımaktadır. Öğrencilere sorulan açık uçlu sorular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada katılımcılara etkinlikler sonunda 2 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Verilen cevaplar nitel içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013;260) nitel veri analizini 4 aşamada sıralamıştır. (1) Verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

(Yıldırım ve Şimşek, 2013;259) kodlama, verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilme sürecidir. Bu bilgilerden hareketle veriler arasından kodlamalar çıkarılarak not edilmiştir. Burada önemli olan birbirine yakın olan kodlamaların bir araya toplanmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013;268) Nitel araştırmada temalar, tümevarımcı bir araştırma deseninde verilerin incelenmesi ve ortaya çıkan kodların çalşıılması sonucu bulunabilir.

Katılımcılara sorulan ‘‘Çevre eğitimi etkinlikleri size neler kazandırdı?’’ sorusunun içerik analizinden çıkan sonuçlar aşağıdaki tablo-1’de gösterilmiştir.

**Tablo-1**

<b>Temalar</b>	<b>Kodlamalar</b>
Çevresel Farkındalık	Çevre kirliliği
	Karbon ayak izimiz
	Betonlaşmış şehirler
Duyarlılık	Gelecek nesiller
	Temiz oksijen
	Doğa emaneti
	Yeşil alanları korumak
Çözüm Yolları	Tohum ekmek
	Ağaç dikmek
	Geri dönüşüm
	Ekolojik evler
	Yenilenebilir enerji
Çevresel Endişe	Çölleşme
	Küresel Isınma
	Buzulların erimesi
	Okyanusların yükselmesi
	Buzulların erimesi

Çevresel farkındalık teması altında toplanan kategorilerde katılımcılardan çevre kirliliği, oluşturduğumuz karbon ayak izimiz ve şehirleri betonlaştırma gibi çıkarımlarda bulunulmuştur. Katılımcıların çevrede var olan çevresel sorunlara karşı farkındalıkları gözlemlenmiştir. ‘‘Karbon ayak izimizi hesapladık ve karbon izimiz çok yüksek çıktı evde aileme bu durumdan bahsettim. Dünyamız için artık daha dikkatli olmalıyız...’’(K,18). Katılımcının verdiği cevap yorumlandığında öğrencide etkinliğin kazanım sağladığı söylenebilir.

Duyarlılık teması içinde katılımcılar verdiği cevaplardan oluşturulan kodlamalar tablo-1 de gösterilmiştir. ‘‘diktığımız ağaçlar ilerde kocaman olduklarında gelecek nesillere temiz oksijen sağlayacaklar...’’(K,5) katılımcının gelecek nesillerden bahsetmesi kazandırılmak istenen çevresel duyarlılık kavramına ulaşıldığının göstergesidir.

Çözüm yolları teması içinde toplanan kodlamalar tablo-1 de gösterilmiştir. Katılımcılar etkinliklerden bahsederken başka ne yapılması gerektiği hakkında çözüm öneriler sunmuşlardır. ‘‘Ağaç diktik dünyamız için bir şey yaptığım için çok heyecanlandım. Eğer dünyadaki tüm insanları bilinçlendirirsek onlarda ağaç diktiklerinde dünyamız kurtulur’’(K,6). Bir diğer katılımcı ise;

‘‘arkadaşlarımız ile birlikte güneş enerjisi ile çalışan oyuncak araba yaptık. Bitmeyen bir enerjiyi kullansak keşke de havamızı kirletmesek...’’(K,10) cümlesi ile çevresel çözüm önerisi sunmuştur.

Çevresel endişe teması içinde toplanan kodlamalar tablo-1 de gösterilmiştir. Verilen cevaplarda katılımcıların gelecek endişelerini dile getirmişlerdir.

Katılımcılara sorulan ‘‘Seçmeli çevre eğitimi dersi almak ister misiniz? Nedenlerini yazınız.’’ Sorusunun içerik analizinden çıkan sonuçlar tablo-2’de gösterilmiştir.

**Tablo-2**

<b>Tema</b>	<b>Kodlama</b>
Çevresel Bilgi	Bilgilenme
	Düzeltilme
Katılım	Doğaya zaman ayırma
	Ağaçların sayısını artırma
	Doğa gezileri
Bilinçlenme	Doğayı korumak
	Çevresel kirliliği önlemek
	Atıkların ayrıştırılması
	Güneş

Çevresel bilgi teması içinde yer alan kodlamalar tablo-2’de gösterilmiştir. Katılımcı (K,24) ‘‘çevre ile ilgili bilgiler öğrenerek küresel ısınmaya karşı mücadelede daha çok bilgi sahibi olabiliriz’’ olarak ifade etmiştir.

Katılım teması içinde olan kodlamalar tablo-2’de gösterilmiştir. Katılımcı (K,18) ‘‘yapacağımız etkinliklerle doğaya daha fazla katkıda bulunabiliriz, o yüzden isterim’’ olarak ifade etmiştir. Katılımcılardan (K,11) ‘‘Evet isterim çünkü ben gelecekte orman yangınları ve erozyonla mücadele etmek istiyorum’’ cevabını vermiştir.

Bilinçlenme teması içinde yer alan kodlamalar tablo-2’de yer almıştır. Katılımcılardan ‘‘evet isterim, bizler için ciddiyetini biraz daha anlayabiliriz’’(K,22) cevabını vermiştir.

### **TARTIşMA ve SONUÇ**

Çevre etkinlik örnekleri olan bu çalışmada öğrencilere etkinlikler sonunda nitel ölçek olan görüşme formu doldurulmuştur. Öğrencilere sorulan ‘‘Çevre eğitimi etkinlikleri size neler kazandırdı? Sorusuna verilen cevaplardan Farkındalık, duyarlılık, çözüm ve tedirginlik temaları oluşturulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin çevre sorunlarına karşı duyarlı oldukları ve çözümü konusunda fikirlerinin olduğu söylenebilir. Çevre eğitiminin verilmesindeki amaçları karşılar vaziyette sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerde yaşanan çevresel tutumların davranışa dönüşmesi için sürdürülebilir çevre eğitimine ihtiyaç vardır. Öğrencilere sorulan ‘‘Çevre eğitimi dersi almak ister misiniz?’’ sorusunun içerik analizinden çıkan temalarda öğrenciler, çevresel bilgi ihtiyacının bildirilmesi, doğal yaşama katılım ve çevre sorunlarına katkı sağlamak için geri bildirimde bulundular. Sürdürülebilir çevre eğitimi için okullarda çevre eğitiminin verilmesi ve takibi önem arz etmektedir.



Küçük(2017) tarafından Balıkesir il merkezinde 120 öğrenciye uygulanan çevre eğitiminde öğrencilere çevresel etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlikler katı atık toplama depolarının ziyareti ağırlıkta gerçekleşmiştir. Öğrenciler atık pillerin bertaraf edilmesi ve geri dönüşümlü atıkların ayrıştırılmasına daha fazla ilgi gösterdiğini gözlemlenmiştir.

Öztürk, G. (2010) tarafından 7. Sınıf öğrencilerine katılımlı olarak ekolojik ayak izi kavramını öğretmek amacı ile çalışma yapılmıştır. Öğrencilere sınıf içi çeşitli tekniklerle yapılan etkinliklerle ekolojik ayak izi kavramının hesaplanması ve şehirlerin ekolojik ayak izlerinin karşılaştırılarak ‘‘Teknoloji mi eğitim mi’’ sorusunu tartışmaya açmıştır.

Keleş, Ö.(2007) Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören üçüncü sınıf toplam 49 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin ekolojik ayak izleri web tabanlı olarak hesaplanarak çıkan sonuçlar öğrenciler tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Öğrenci değerlendirmeleri içerik analizi yöntemi ile hesaplanmıştır.

Daha önceki çalışmalar incelenmiş ve ortaokul öğrencilerine uygulamalı olarak müfredat ile birlikte kapsamlı çevre etkinliklerinin yapılmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın sınırlılıklarını zaman ve maliyet oluşturmaktadır. Ders içi kısıtlı zaman ve ders çıkışı izin problemleri çalışmanın sınırlılığını göstermektedir. Çevre eğitimi, çevre sorunlarının engellemesinde önemli rol oynamaktadır. Ülkemizin bu sorunlar karşısında eğitilmiş nesiller yetiştirmede okullara seçmeli veya zorunlu çevre eğitimi derslerini konulması bir ihtiyaç olmaktadır. Gerekli zaman ve maliyetler karşılanarak yarınlarımız olan çocuklarımızı beton yığınlarının arasından doğaya çıkarmamız biz eğitimcilerin en temel görevleri olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Atasoy, E.(2015) *İnsan Doğa Etkileşimi ve Çevre İçin Eğitim*. İstanbul: Sentez Yayıncılık
- Ada, S. Ve diğerleri (2017)Çeşitli boyutları ile Çevre Eğitimi. Ankara; Nobel Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş ve diğerleri(2016) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara; Pegem Akademi
- Baltacı, A. (2017) Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 2016, Cilt 3, Sayı 1, Sayfa 1-15
- Cansaran, A. ve diğerleri(2014) Çevre Eğitimi. Ankara; Pegem Akademi
- Erten, S.(2005) Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.28,91-100
- Louv, R. (2017) Doğadaki Son Çocuk. Ankara; Tübitak Bilim Kitapları
- Tanrıverdi, B. (2009) Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151)
- Küçük N.(2017) Ortaokullarda uygulamalı çevre eğitiminin çevre bilinci üzerine etkisi (balıkesir örneği). Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Keleş, Ö.(2007) Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Çevre Eğitimi Aracı Olarak Ekolojik Ayak İzinin Uygulanması Ve Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özdemir, O. (2017) Ekolojik okuryazarlık ve Çevre Eğitimi. Ankara; Pegem Akademi
- Öztürk, G. (2010) İlköğretim 7. Sınıflarda Çevre Eğitimi İçin Ekolojik Ayak İzi Kavramının Kullanılması Ve Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Öznacar, M. Diğerleri(2010) İlköğretim 4,5,6,7 Ve 8. Sınıflar İçin Güncel Çevre Sorunlarıyla İlgili Eğitsel Etkinlikler. Ankara; Anı Yayıncılık
- Öztürk, E. (2013) Uluslararası bir çevre eğitimi projesinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilincine etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yalçınkaya, E.(2013) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Göre Çevre Sorunları: Nitel Bir Çalışma. Niğde Üniversitesi, Marmara Coğrafya Dergisi,27(416-439)Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.  
Woodward, J. (2015) Yakından Tanıyın İklim Değişimi. Ankara; Tübitak

## Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Mehtap AYDINER UYGUN

### Özet

Profesyonel müzik eğitimi öğrencilerinin enstrüman öğrenmedeki güduları ve enstrüman öğrenmede kullandıkları stratejiler, onların öğrenme yaklaşımlarını şekillendirir. Örneğin; kimi öğrenciler enstrümanlarına çalışmaktan mutluluk duyarlarken; kimi öğrenciler kendi kendilerine “Ben niye bu enstrümana çalışmak zorundayım?” sorusunu sorabilir. Kimi öğrenciler, enstrümanlarında hedefledikleri performansa ulaşıncaya kadar çalışırken; kimi öğrenciler de bunun zıttı şekilde çalışmalarını minimum düzeyde tutabilir. Bu durum öğrencilerin enstrüman öğrenmede farklı yaklaşımlarının bulunduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki farklılıkların belirlenmesi, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmanın amacı, Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğinin faktör yapısının doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmesidir. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 5 farklı üniversitenin müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan 254 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu öğrencileri Aksaray (n=28, %11), Gazi (n=51, %20.1), İnönü (n=44, %17.3), Necmettin Erbakan (n=80, %31.5) ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi’nde (n=51, %20.1) öğrenim görmektedir. Çalışma kapsamındaki ölçek “derin öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı” olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Derin öğrenme yaklaşımı boyutu derin güdü ve derin strateji alt boyutlarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutu da yüzeysel güdü ve yüzeysel strateji alt boyutlarını içermektedir. Ölçeğin tamamı 23 maddedir. Derin güdü boyutunda 5 madde, derin strateji boyutunda 9 madde, yüzeysel güdü boyutunda 6 madde ve yüzeysel strateji boyutunda da 3 madde bulunmaktadır.

Çalışma verilerinin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara göre:  $\chi^2/sd$  oranı 1.50, RMSEA değeri 0.044, AGFI değeri 0.87, GFI değeri 0.90, NFI değeri 0.97, NNFI, CFI ve IFI değerleri ise 0.99 bulunmuştur. Ölçeğin GFI ve AGFI değerleri dışındaki uyum iyiliği değerleri mükemmel düzeyde bulunurken, AGFI ve GFI değerleri kabul edilebilir düzeylerde bulunmuştur. Model veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında ise kurulan modelin veriyle mükemmel düzeyde uyumlu olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğinin yapısal geçerliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek, öğrencilerin enstrüman öğrenmedeki yaklaşımlarının belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak araştırmacılara sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Enstrüman, öğrenme yaklaşımı, ölçek, doğrulayıcı faktör analizi

## Confirmatory Factor Analysis of Approaches in Instrument Learning Scale

Mehtap AYDINER UYGUN

### Abstract

Professional music education students' motivations towards instrument learning and the strategies they use during instrument learning shape their learning approaches. For example, while some students are happy to practice on their instruments, some students may ask themselves the question "Why do I have to work with this instrument?". While some students are practice on their instrument until they reach their goal, some students may practice at a minimum level. This indicates that students have different approaches during instrument

learning. The determination of the students' differences in learning approaches can be realized by a valid and reliable measurement.

The purpose of this study is to examine the factor analysis of the Approaches in Instrument Learning Scale by confirmatory factor analysis. The study group is made up of 254 students majoring in music education at five different Turkish universities in the 2017-2018 academic year. The students in the study group are attending Aksaray University (n = 28, 11%), Gazi University (n = 51, 20.1%), İnönü University (n = 44, 17.3%), Necmettin Erbakan University (n = 80, 31.5%) and Niğde Ömer Halisdemir University (n = 51, 20.1%). The scale consists of two main dimensions: "deep learning approach" and "superficial learning approach". While the deep learning approach dimension is made up of deep motivation and deep strategy sub-dimensions, the superficial learning approach dimension is made up of superficial motivation and superficial strategy sub-dimensions. The scale has a total of 23 items. Five items are included in the deep motivation sub-dimension, nine items in the deep strategy sub-dimension, six items in the superficial motivation sub-dimension and three items in the superficial strategy sub-dimension.

According to the findings from the confirmatory factor analysis of the study data,  $\chi^2/df$  ratio was 1.50, RMSEA value was 0.044, AGFI value was 0.87, GFI value was 0.90, NFI value was 0.97, NNFI, CFI and IFI values were 0.99. The good of fit values of the scale other than the GFI and AGFI values are found to be a perfect fit, whereas AGFI and GFI values were found to be acceptable. When the values regarding the model data fit are taken into consideration, the model is seen to be a good fit with the model's data at a perfect level. This result shows that the Approaches in Instrument Learning Scale has structural validity. The Approaches in Instrument Learning Scale is presented to the researchers as a valid and reliable measurement tool that can be used in determining students' approaches in instrument learning.

**Anahtar Kelimeler:** Instrument, learning approach, scale, confirmatory factor analysis

## GİRİŞ

Enstrüman öğreniminde 'öğrenme güdüsü', öğrenme etkinliklerinin anlamlı bulunması ve bu etkinliklerde amaçlanan yararların sağlanmaya çalışılmasında, 'öğrenme stratejisi' de daha kolay, daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve öğrenenin bağımsız öğrenebilme niteliği kazanabilmesinde iki önemli unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğrenme yaklaşımı ise öğrenme güdüsü ve öğrenme stratejisini içeren bir kavramdır.

Öğrenme yaklaşımı kavramı ilk olarak Marton ve Saljö'nün (1976) nitel çalışmalarıyla gündeme gelmiştir. Araştırmacılar bir grup üniversite öğrencisinin kendilerine okutulan metinde anlama odaklandıklarını gözlemlerken; bir grup öğrencinin ise okutulan metni anlamaya çalışmaksızın akıllarında tutmaya çalıştıklarını gözlemlemiştirlerdir. Bu gözlem, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde derin ya da yüzeysel olmak üzere iki farklı yaklaşıma sahip olabildiklerini ortaya koymuştur. Marton ve Saljö'nün çalışmalarını, Biggs'in (1987) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını incelendiği çalışması izlemiştir. Biggs (1987) bu çalışmasında, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını derin, yüzeysel ve başarıya yaklaşımı olmak üzere üç boyutta açıkladığı bir model sunmuştur. Daha sonra bu model, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olmak üzere iki boyuta indirgenerek geliştirilmiştir (Biggs,

Kember & Leung, 2001). Bu modele göre; öğrenme yaklaşımı derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Derin öğrenme yaklaşımı derin güdü ve derin strateji alt boyutlarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise yüzeysel güdü ve yüzeysel strateji alt boyutlarını içermektedir.

Enstrüman derslerinde derin öğrenme yaklaşımına sahip olan bir öğrenci, derse karşı derin şekilde güdülenmekte ve derin öğrenme stratejilerini kullanabilmektedir. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci, enstrüman çalışmalarına/derslerine derin şekilde güdülenmiştir. Öğrenci enstrüman çalışmalarını derin güdülenmesine vurgu yapar şekilde şu cümlelerle ifade edebilir: *“Enstrümanıma çalışmaktan yoğun bir kişisel tatmin duygusu alırım”*. *“Enstrümanıma ait repertuvarda bulunan neredeyse her etüdü/eseri çalışmanın ilginç bir deneyim olabileceğini hissederim”*. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci, enstrüman çalışmalarında/derslerinde derin stratejileri kullanır. Öğrenci enstrüman çalışmalarını derin strateji kullanımına vurgu yapar şekilde şöyle ifade edebilir: *“Enstrümanımdaki müziği çalışmam sonucunda öğrenilmesi gerekenleri yeterince öğrenemediğimi anlarsam niçin öğrenemediğimi sorgularım”*. *“Enstrümanımdaki müziği yalnız çalmış ya da çalışmış olmak için değil, bestecisinin o müzikle anlatmak istediği müziksel iletiyi kavrayıncaya kadar çalışırım”*.

Enstrüman derslerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olan bir öğrenci ise derse karşı yüzeysel şekilde güdülenmekte ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanabilmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci, enstrüman çalışmalarına/derslerine yüzeysel şekilde güdülenmiştir. Öğrenci enstrüman çalışmalarını yüzeysel güdülenmesine vurgu yapar şekilde şu cümlelerle ifade edebilir: *“Enstrüman derslerine yönelik mümkün olduğu kadar az çalışma yapmayı hedeflerim”*. *“Enstrüman derslerinde verilen öğrenme görevleri dışında enstrümanıma yönelik çalışma yapmayı gereksiz bulurum”*. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci, enstrüman çalışmalarında/derslerinde yüzeysel stratejileri kullanır. Öğrenci enstrüman çalışmalarını yüzeysel strateji kullanımına vurgu yapar şekilde şöyle ifade edebilir: *“Enstrüman derslerinde teknik ve müzikal seviyemin çok altındaki etütleri/eserleri çalmayı tercih ederim”*. *“Enstrüman dersinde verilen etüdün/eserin dönem özellikleri, bestecisi... vb. sınavda önemli olmadığını düşündüğüm konularla ilgili araştırmaları en az düzeyde tutarım”*.

Öğrenme yaklaşımı -güdü ve stratejiyi içeren bir kavram olarak-, enstrüman öğrenimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerde bulunabilir. Nitekim Cantwell ve Millard’ın çalışmaları (1994), bu konuda önemli ipuçları sunmaktadır. Cantwell ve Millard’ın çalışmalarında, 14 yaşındaki altı öğrencinin enstrüman çalışmaları incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, öğrenmeleriyle ilgili olarak derin veya yüzeysel bir yaklaşım benimseyip benimsemediklerini tespit eden Öğrenme Süreci Anketi’nden (Biggs, 1987) aldıkları en yüksek puan temelinde seçilmiştir. Sonuçlar, derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin enstrüman çalışmalarına ilişkin problemleri teknik tabirlerden çok müzikal tabirlerle tanımladıklarını göstermiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise araştırmada verilen görevin doğasına dair sınırlı bir algılama içerisinde oldukları

belirlenmiştir. Aydıner Uygun'un (2012a, 2013a, 2013b) çalışmalarında da, müzik öğrencilerinin piyano dersinde derin ya da yüzeysel olmak üzere farklı yaklaşımları benimsedikleri ve bu yaklaşımlarının akademik başarı düzeyi başta olmak üzere pek çok değişkenle ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Enstrüman öğrenmedeki yaklaşımların belirlenebilmesi, bu yapıyı ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracılığıyla mümkündür. Bu çalışmanın amacı: "Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğinin" geçerliğinin doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmesidir.

## **YÖNTEM**

Bu çalışma tarama modelinde yürütülen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 5 farklı üniversitenin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 254 öğrenci oluşturmuştur. Bu üniversiteler: Aksaray (N=28, %11), Gazi (N=51, %20,1), İnönü (N=44, %17,3), Necmettin Erbakan (N=80, %31,5) ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'dir (N=51, %20,1). Öğrencilerin %67,3'ü (N=171) kız ve %32,7'si (N=83) erkek öğrencidir. Öğrencilerin %36,6'sı (N=93) 1. Sınıf, %22,8'i (N=58) 2. Sınıf, %24,8'i (N=63) 3. Sınıf ve %15,7'si (N=40) 4. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin öğrenimlerini gördükleri enstrümanlar: Bağlama (%9,8), flüt (%15,7), gitar (%10,6), kanun (%2), keman (%29,5), klarnet (%0,8), kontrbas (%2,4), obua (%0,8), piyano (%2), saksafon (%0,4), şan (%5,5), trombon (%0,4), tuba (%0,8), ud (%6,7), viyola (%5,9) ve viyolonseldir (%6,7).

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmanın verileri, kişisel bilgi formu ve Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu: Cinsiyet, sınıf ve öğrenimi görülen enstrümanı belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeği ise Biggs, Kember ve Leung'ın (2001) "Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)" isimli üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını ölçen ölçme araçlarındaki yapılandırma temel alınarak ve Piyano Dersindeki Öğrenme Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeğindeki (Aydıner Uygun, 2012b) maddelerden faydalanılarak Aydıner Uygun (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, derin öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Derin öğrenme yaklaşımı boyutu, derin güdü ve derin strateji alt boyutlarını; yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutu da, yüzeysel güdü ve yüzeysel strateji alt boyutlarını içermektedir. Ölçeğin tamamı 23 maddedir. Derin güdü boyutunda 5 madde, derin strateji boyutunda 9 madde, yüzeysel güdü boyutunda 6 madde ve yüzeysel strateji boyutunda da 3 madde bulunmaktadır. Ölçek ilk olarak Türkiye'deki 3 üniversitenin (Niğde Ömer Halisdemir, On Dokuz Mayıs ve Pamukkale Üniversitesi) müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 240 öğrenciye uygulanarak açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları derin öğrenme yaklaşımı boyutu için 0.526 ile 0.744 arasında değişirken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutu için 0.402 ile 0.764 arasında değişmektedir. Ölçeğin derin öğrenme

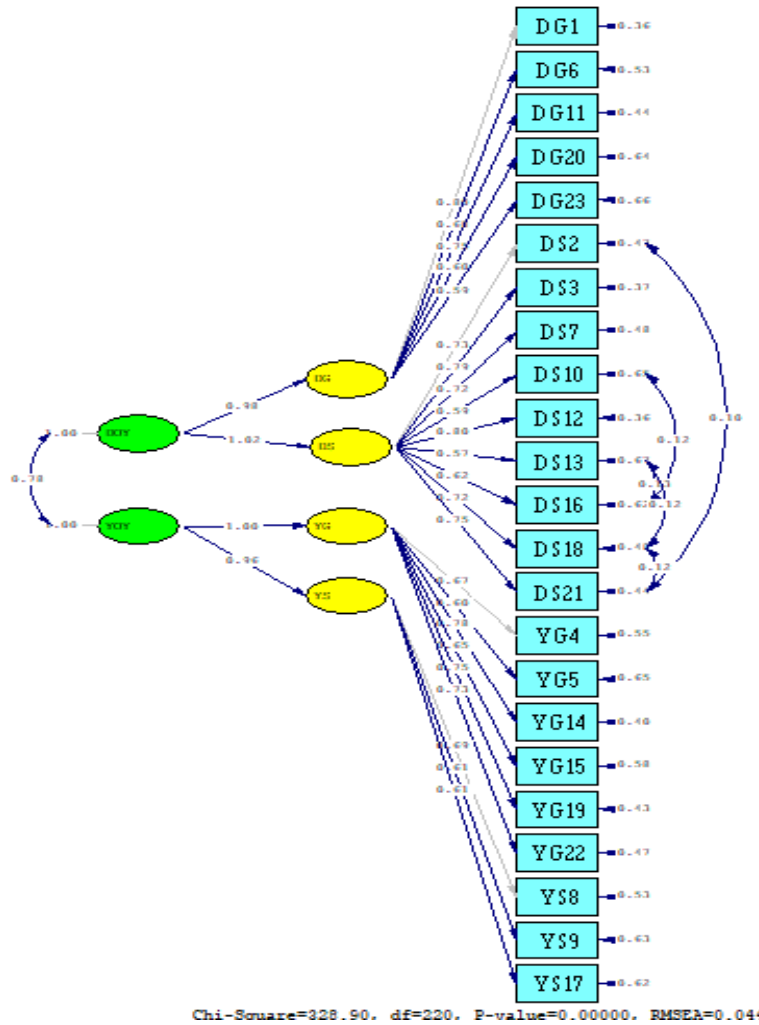
yaklaşımı boyutuna ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.92, yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutuna ait güvenilirlik katsayısı da 0.88'dir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışma öncesinde açıklayıcı faktör analiziyle 2 ana boyuttan ve 4 alt boyuttan oluştuğu belirlenen ölçeğin faktör yapısı, bu çalışmada 254 müzik öğretmeni adayından oluşan farklı bir gruba uygulanarak doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analizler LISREL 8.7 programıyla uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları elde edilmiştir. Sonuçlar grafik ve tablo halinde sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizinden elde edilen bulgular, grafik ve tablo halinde sunulmuştur. Grafik 1'de Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğine ait model verilmektedir.



**Grafik 1.** Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğine Ait Model

Grafik 1'de de görüldüğü gibi; Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğine ait ki-kare değeri 328.90 olarak hesaplanmıştır ve serbestlik derecesi (sd) 220 bulunmuştur. Dolayısıyla  $328.90/220=1.50$  değeri iyi uyumun bir göstergesidir (Korkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanisoğlu, 2013). Diğer uyum istatistikleri ise Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Uyum İstatistikleri

Uyum istatistiği	Değeri	İyi uyum aralığı	Kabul edilebilir aralık	Sonuç
$\chi^2$	328.90	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 \leq 3sd$	İyi uyum
$\chi^2/sd$	1.50	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	İyi uyum
RMSEA	0.044	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$	İyi uyum
NFI	0.97	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	İyi uyum
NNFI	0.99	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI < 0.97$	İyi uyum
CFI	0.99	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$	İyi uyum
GFI	0.90	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	Kabul edilebilir
AGFI	0.87	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	Kabul edilebilir
IFI	0.99	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq IFI < 0.90$	İyi uyum

Tablo 1’de; ölçek modelinin verilen uyum istatistiklerinin 7’sinde iyi uyum, 2’sinde ise kabul edilebilir bir uyum gösterdiği görülmektedir. Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen bulgulara göre, modelin iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğinin yapı geçerliği, doğrulamalı faktör analiziyle incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; Minimum Uyum Fonksiyonu Ki-kare ( $\chi^2$ ) 328.90, Ki-kare/serbestlik derecesi ( $\chi^2/sd$ ) 1.50, Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması (RMSEA) 0.044, Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi (NFI) 0.97, Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi (NNFI) 0.99, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) 0.99 ve Artımlı Uyum İndeksi (IFI) 0.99 değerinde bulunmuştur. Çalışmada ölçek modelinin bu istatistiklere göre iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin Uyum İyiliği İndeksi (GFI) 0.90 ve Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) 0.87 değerlerinin ise kabul edilebilir düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeğinin yapısal geçerliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeği kendini değerlendirme türünde bir ölçek olarak nitelendirilebilir. Ölçek, bireylerin enstrüman öğrenmedeki yaklaşımlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan toplam puan madde sayısına (23) bölünerek, bireyin enstrüman öğrenme yaklaşımı düzeyi hakkında bilgi edinilebilir.

Bu ölçeğin araştırmacılar için güçlü bir araç olacağı düşünülmektedir. Ayrıca enstrüman öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme yaklaşımı düzeylerini ölçtükleri bir gözlem aracı olarak da kullanılabilir. Öğretmenler bu ölçek aracılığıyla öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını yüzeyselden derine yönlendirebilecek önlemleri alabilir. Bu ölçek aynı zamanda araştırmacılar için deneysel çalışmalarında kullanabilecekleri bir ölçme aracı olarak düşünülebilir. Bunun için ölçeğin farklı örneklem gruplarına uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yinelenmesi önemlidir. Araştırmacılar bu ölçek yapısıyla ilişkili olabilecek yapıları ölçek geçerlik güvenilirliği kanıtlanmış ölçekler (Örneğin; Aydın Uygun, 2016; Aydın Uygun & Kılınçer, 2017, 2018; Miksza, 2009; Miksza, Tan & Dye, 2016) ile bu ölçek arasındaki ilişkileri inceleyebilirler. Bu ölçek kullanılarak yapılacak farklı çalışmalar aracılığıyla ölçeğin ölçüm gücü sınanabilir.



## Kaynakça

- Aydiner Uygun, M. (2012a). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. e-*Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 375- 404.
- Aydiner Uygun, M. (2012b). Scale for determining learning approaches to piano lesson: Development, validity and reliability. *World Congress on Design, Arts and Education*, 4-6 May 2012, Antalya, *The Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 51, 916-927.
- Aydiner Uygun, M. (2013a). Piyanoda öğrenme yaklaşımı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1087-1110.
- Aydiner Uygun, M. (2013b). Examination of learning approach levels in piano courses according to some variables in individual instrument course, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 165-177.
- Aydiner Uygun, M. (2016). Çalgıdaki başarı hedefi yönelimi ölçeğinin geliştirilmesi. İçinde Göğüş, G. ve Varlı, E. (Ed.), *Müzikte Performans, Uluslararası Müzik Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, ss. 370-383, Bursa: Gaye Kitabevi.
- Aydiner Uygun, M. (2018). Enstrüman öğrenmedeki yaklaşımlar ölçeğinin geliştirilmesi. İçinde Akpınar Dellal, N., & Yıldız, Ö. (Ed.), *4. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, ss. 68, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Bodrum.
- Aydiner Uygun, M., & Kılınçer, Ö. (2017). Developing a scale for strategies used during the practice and learning of instrumental music. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 518-530.
- Aydiner Uygun, M., & Kılınçer, Ö. (2018). Enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullanılan stratejiler ölçeğinin yapı geçerliğinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1373-1387.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001) The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Cantwell, R. H., & Millard, Y. (1994). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, 64(1), 45-63.
- Korkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O. Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri, *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-223.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Miksza, P. (2009). An investigation of the 2 X 2 achievement goal framework in the context of instrumental music. In L. K. Thompson and M. R. Campbell (Eds.), *Research perspectives: Thought and practice in music education* (pp. 81-100). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miksza, P., Tan, L., & Dye, C. (2016). Achievement motivation for band: A cross-cultural examination of the 2 × 2 achievement goal motivation framework. *Psychology of Music*, 44(6), 1372–1388.

## Ek-1. Enstrüman Öğrenmedeki Yaklaşımlar Ölçeği

No	Maddeler	Hic	Nadiren	Ara Sıra	Sık sık	Her zaman
1	Enstrümanıma çalışmaktan yoğun bir kişisel tatmin duygusu alırım.					
2	Enstrümantal etüde/esere çalışmam sonucunda öğrenilmesi gerekenleri yeterince öğrenemediğimi anlarsam niçin öğrenmediğini sorgularım.					
3	Enstrümanıma ait repertuvarda yer alan yeni etütleri/eserleri ilginç bulur, en iyi şekilde çalabilmek için ekstra zaman harcarım.					
4	Enstrüman dersine yönelik mümkün olduğu kadar az çalışma yapmayı hedeflerim.					
5	Kendi kendine “Ben niye bu enstrümana çalışmak zorundayım?” Sorusunu sorarım.					
6	Enstrüman derslerinde öğrendiklerim zihnimde birbirleriyle ilişkili düşünce zincirleri oluşturmamı sağlar.					
7	Enstrümantal etüdü/eseri hedeflediğim çalma performansına ulaşıncaya kadar çalışır ve ancak ondan sonra tatmin olabildiğimi görürüm.					
8	Enstrüman dersi için fazladan çalışma yapmayı gereksiz bulur, çalışmalarımı geçer not almamı sağlayabilecek ölçüde sürdürürüm.					
9	Enstrüman dersinde teknik ve müzikal seviyemin çok altındaki etütleri/eserleri çalışmayı tercih ederim.					
10	Enstrüman pedagojisi, enstrümanımda çalıştığım etüdün ya da eserin farklı yorumları, farklı enstrümantal müzikler... vb. birtakım konuları merak eder ve araştırmalar yaparım.					
11	Enstrümanıma ait repertuvarda bulunan neredeyse her etüdü/eseri çalışmanın ilginç bir deneyim olabileceğini hissedirim.					
12	Yeni bir etütteki/eserdeki performansımı, etütte/eserde yer alan teknik ve müzikal unsurları tam anlamıyla gerçekleştirene kadar enstrümanımda sınırlarım.					
13	Enstrümanımda çalıştığım etüdü/eseri öğrenirken o etüdü/eseri gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeye çalışırım.					
14	Enstrüman dersinde geçer not alabilmek için yüzeysel bir çalma performansı yeterliyken, daha fazlasını yapmanın zaman kaybına neden olacağını düşünürüm.					
15	Enstrümantal etütlerle/eserle ilgili teknik ve müzikal anlamda ayrıntılı bilgi sahibi olmanın kafa karıştırıcı olduğunu düşünürüm.					
16	Enstrümanıma ait repertuvardaki bir etüdü/eseri yalnız çalmış ya da çalışmış olmak için değil, bestecisinin o etütlerle anlatmak istediği müziksel iletiyi kavramak için çalışırım.					
17	Enstrüman dersinde verilen etüdün/eserin dönem özellikleri, bestecisi... vb. sınavda önemli olmadığını düşündüğüm konularla ilgili araştırmaları en az düzeyde tutarım.					
18	Enstrümantal etüde/esere ilişkin önerilen çalışma yollarının ya da teknik/müzikal alıştırmaların çalma performansım üzerindeki etkililiğini test ederim.					
19	Enstrüman dersine yönelik çalışmalarımı –ders ilgimi çekmediğinden- en az düzeyde tutarım.					
20	Yeni bir etüde/esere çalışmayı, zaman zaman daha önce görmediğim bir şehri gezmek kadar heyecan verici bulurum.					
21	Enstrümantal etüde/esere çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yollar ararım.					
22	Enstrüman dersinde verilen öğrenme görevleri dışında enstrümanıma yönelik çalışma yapmayı gereksiz bulurum.					
23	Enstrüman derslerine aklımda cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim.					

\*Derin GÜdü: 1, 6, 11, 20, 23; \*\*Derin Strateji: 2, 3, 7, 10, 12, 13, 16, 18, 21;

\*\*\*Yüzeysel GÜdü: 4, 5, 14, 15, 19, 22; \*\*\*\*Yüzeysel Strateji: 8, 9, 17.

## Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Birbirini Yordama Düzeylerinin İncelenmesi

Mehtap AYDINER UYGUN

### Özet

Başarı hedefi yönelimi, motivasyona dayalı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Enstrüman öğretiminde öğrencilerin başarı hedefi yönelimleri -onların öğrenme görevlerine nasıl ve ne şekilde motive olduklarını göstermesi bakımından- belirleyici bir unsur olabilir. Başarı hedefi yönelimi öğrenme hedefi yönelimi ve performans hedefi yönelimi olmak üzere iki temel yapıya ayrılır. Öğrenme ve performans hedefi yönelimleri de kendi içerisinde yaklaşım ve kaçınma hedeflerine bölünür. Yaklaşım hedefleri olumlu sonuçları elde etme çabasını vurgular. Kaçınma hedefleri ise olumsuz sonuçlardan kaçınma çabasını vurgular. Öğrencilerin enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri arasındaki farklılıklara açıklık getirilebilmesi, başarı hedefi yönelimini oluşturan bu boyutlar arasındaki ilişkilerin incelenmesiyle mümkün olabilir.

Bu çalışmanın amacı; Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin alt boyutlarının birbirini yordama düzeylerinin incelenmesidir. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 5 farklı üniversitenin müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan 246 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamındaki ölçek, "öğrenme (hedef/ustalık) yaklaşma yönelimi, öğrenme (hedef/ustalık) kaçınma yönelimi, performans (yetenek) yaklaşma yönelimi ve performans (yetenek) kaçınma yönelimi" olmak üzere dört boyutu içermektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin öğrenme yaklaşma yöneliminden aldıkları puanların ortalaması 21.83, öğrenme kaçınma yöneliminden aldıkları puanların ortalaması 29.92, performans yaklaşma yöneliminden aldıkları puanların ortalaması 18.30 ve performans kaçınma yöneliminden aldıkları puanların ortalaması 8.93 bulunmuştur. Çalışmada öğrenme yaklaşma yönelimi ile öğrenme kaçınma yönelimi arasında pozitif ve orta düzeyde, öğrenme yaklaşma yönelimi ile performans yaklaşma yönelimi arasında pozitif ve düşük düzeyde, öğrenme yaklaşma yönelimi ile performans kaçınma yönelimi arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Öğrenme kaçınma yönelimi ile performans yaklaşma yönelimi arasında pozitif ve düşük düzeyde, öğrenme kaçınma yönelimi ile performans kaçınma yönelimi arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Performans kaçınma yönelimi ile performans yaklaşma yönelimi arasında ise pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Enstrüman, başarı hedefi yönelimi, ölçek, öğrenme yönelimi, performans yönelimi

## Examination of Prediction Levels of the Achievement Goal Orientation in Instrument Learning Scale's Subscales

Mehtap AYDINER UYGUN

### Abstract

Achievement goal orientation emerges as a concept based on motivation. Students' achievement goal orientations can be a decisive factor in instrument teaching to show how and in what ways students are

*motivated towards their learning tasks. The achievement goal orientation is divided into two basic structures. These are the learning goal orientation and the performance goal orientation. Learning and performance goal orientations are also divided inside themselves to approach goals and avoidance goals. Approach goals emphasize the effort to achieve positive results. Avoidance goals emphasize the effort to avoid negative results. Clarifying the differences between students' achievement goal orientations in instrument learning is possible by examining the relationships between these dimensions of achievement goal orientation.*

*The purpose of this study is to examine the prediction levels of Achievement Goal Orientation in Instrument Learning Scale's subscales. The study group is made up of 246 students majoring in music education at five different universities in Turkey in the 2017-2018 academic year. The scale includes four dimensions named "learning (goal/mastery) approach orientation", "learning (goal/mastery) avoidance orientation", "performance (ability) approach orientation" and "performance (ability) avoidance orientation".*

*According to the results obtained from the study, the mean of the students' learning approach orientation scores was 21.83, the mean of the students' learning avoidance orientation scores was 29.92, the mean of the students' performance approach orientation scores was 18.30 and the mean of the students' performance avoidance orientation scores was 8.93. While a positive and moderate level relationship between the learning approach orientation and the learning avoidance orientation, and a positive and low level relationship between the learning approach orientation and the performance approach orientation were found, a negative and low level relationship between the learning approach orientation and the performance avoidance orientation was found. It was determined that there was a positive and low level of relationship between the learning avoidance orientation and the performance approach orientation, whereas there were a negative and low level significant relationships between the learning avoidance orientation and the performance avoidance orientation. Furthermore, a positive and moderate level significant relationship was found between performance avoidance orientation and performance approach orientation.*

**Key Words:** *Instrument, achievement goal orientation, scale, learning orientation, performance orientation*

## **GİRİŞ**

Başarı hedefi yönelimi, motivasyona dayalı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Enstrüman öğretiminde öğrencilerin başarı hedefi yönelimleri -onların öğrenme görevlerine nasıl ve ne şekilde motive olduklarını göstermesi bakımından- belirleyici bir unsur olabilir. Başarı hedefi yönelimi başlangıçta, öğrenme yönelimi ve performans yönelimi ayrımı bakımından kavramsallaştırılmıştır. Buna göre öğrenme yönelimi, görev temelli ve kişinin kendine dönük içsel yeterlik standartlarına odaklanırken; performans yönelimi kişilerarası yeterlik standartlarına odaklanır (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Sonraki aşamada bu ikili model, yaklaşım ve kaçınma ayrımını kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu ayrıma göre yaklaşım hedefleri, pozitif olasılıkları elde etme çabasını vurgularken, kaçınma hedefleri ise negatif olasılıklardan kaçınma çabasını vurgular. İkili modelin ardından üçe bölünmüş bir başarı hedefi yönelimi modeli sunulmuştur. Bu model içerisinde performans yönelimi, ayrı yaklaşım ve kaçınma hedeflerine bölünür ve öğrenme yönelimi de, bir yaklaşım hedefi olarak ele alınır (Elliot & Church, 1997; Midgley ve ark., 1998). Son aşamada ise öğrenme yöneliminin de yaklaşım ve kaçınma hedeflerine bölüldüğü (2x2) bir model sunulmuştur (Elliot & McGregor, 2001).

Müzik alanında başarı hedefi yönelimiyle ilgili yapılan çalışmaların sayısı giderek artış göstermektedir. Bu çalışmalar içerisinde Chan'ın çalışmasında (2008), Hong Kong'da yaşayan Çinli 1041 üstün yetenekli öğrencinin başarı hedefi yönelimleri incelenmiştir. Lacaille, Koestner ve Gaudreau'nun çalışmalarında (2007), sahne sanatlarında ileri düzeydeki öğrencilerin başarı hedefi yönelimlerinin performansları ile olan ilişkisi irdelenmiştir. Matthews ve Kitsantas'ın çalışmalarında (2012), orkestra şefinin hedef yöneliminin ve paylaşılan performans ipuçları kullanımının, orkestra üyelerinin motivasyonel inançları ve performansları üzerindeki rolü ortaya konulmuştur. Mentiş Köksoy ve Aydın Uygun'un çalışmalarında (2018), müzik öğretmeni adaylarının başarı hedefi yönelimi düzeyleri cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyi vb. değişkenlere göre incelenmiştir. Miksa'nın çalışmasında (2011), üniversiteli bakır ve tahta nefesli çalgıcuların müzik pratikleri ile başarı hedefi yönelimleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Nielsen çalışmasında (2008), başarı hedefi yönelimi, öğrenme stratejileri ve enstrümantal performans arasındaki ilişkileri açığa çıkarmayı hedeflerken; Schatt (2011), bir müzisyen örneği üzerinden başarı motivasyonu ile ilgili literatürü sentezlemiştir. Smith'in çalışmasında da (2005), motivasyonel inancın, üniversitelilerin öz-bildirimli müziksel çalışma davranışları ile olan ilişkisinin ve akademik motivasyon ölçümlerinin, müzik alanıyla uyumunun değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Yukarıda kısaca bahsedilen çalışmalarda müzisyen öğrencilerin başarı hedefi yönelimlerinin farklı değişkenlerle ilişkileri ortaya konulmuş, ancak başarı hedefi yönelimlerinin iç ölçütleri arasındaki ilişkiler incelenmemiştir. Buradan hareketle mevcut çalışmanın amacı: "Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin alt boyutlarının birbirini yordama düzeylerinin incelenmesi" olarak belirlenmiştir.

## **YÖNTEM**

Bu çalışma, betimsel türde ve tarama modelindedir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 5 farklı üniversitenin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aracı başlangıçta bu 5 üniversitede öğrenim gören 254 öğrenciye uygulanmış, ancak veri analizine geçilmeden önce yapılan incelemeler sonucunda bazı varsayımları karşılamadığı tespit edilen veriler çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece çalışma grubunu 246 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteler: Aksaray (N=28, %11,4), Gazi (N=50, %20,3), İnönü (N=43, %17,5), Necmettin Erbakan (N=76, %30,9) ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'dir (N=49, %19,9). Öğrencilerin %67,5'i (N=166) kız ve %32,5'i (N=80) erkek öğrencidir. Öğrencilerin %37,4'ü (N=92) 1. Sınıf, %22,8'i (N=56) 2. Sınıf, %25,2'si (N=62) 3. Sınıf ve %14,6'sı (N=36) 4. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin öğrenimlerini gördükleri enstrümanlar: Bağlama (%9,8), flüt (%15), gitar (%10,6), kanun (%2), keman (%29,3), klarnet (%0,8), kontrbas (%2,4), obua (%0,8), piyano (%2), saksafon (%0,4), şan (%5,7), trombon (%0,4), tuba (%0,8), ud (%6,9), viyola (%6,1) ve viyolonsel (%6,9).

## Veri Toplama Aracı

Çalışmanın bir kısım verileri kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Bu form: Cinsiyet, sınıf ve öğrenimi görülen enstrümanı belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çalışmanın bir kısım verileri ise Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek 2x2 başarı hedefi yönelimi yapısına dayalı olarak (Elliot & McGregor, 2001) ve başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Midgley ve ark., 1998; Elliot & McGregor, 2001) ile bu ölçekler içerisinde Türkçeye uyarlanmış olan başarı hedefi yönelimi ölçekleri (Akın & Çetin, 2007; Arslan & Akın, 2015) ve enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Miksza, 2009; Miksza, Tan & Dye, 2016) incelenerek Aydınlar Uygun (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin tamamı 21 maddedir. Öğrenme yaklaşma yönelimi boyutunda 5 madde, öğrenme kaçınma yönelimi boyutunda 7 madde, performans yaklaşma yönelimi boyutunda 5 madde ve performans kaçınma yönelimi boyutunda da 4 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.439 ile 0.809 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları öğrenme yaklaşma yönelimi boyutunda 0.619, öğrenme kaçınma yönelimi boyutunda 0.826, performans yaklaşma yönelimi boyutunda 0.815 ve performans kaçınma yönelimi boyutunda da 0.689'dur.

## Veri Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce bazı varsayımların karşılanıp karşılanmadığı sınıanmıştır. Öncelikle uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerlerin olup olmadığı z standart puanlar hesaplanarak bulunmuş ve -3 ile +3 arasında olmayan 6 veri çıkarılmıştır. Daha sonra çok değişkenli uç değerlerin olup olmadığı Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak belirlenmiş ve 2 veri analizden çıkartılmıştır. Böylece toplam 246 veri ile çalışma yürütülmüştür. Normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için ise çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, bu değerlerin -1 ile +1 arasında yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin analizinde Çok değişkenli Regresyon Analizinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 1.** Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşma Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Yordayıcı Değişken	B	Std Hata <sub>B</sub>	β	t	p	Korelasyon	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	13,345	1,106		12,066	,000		
Öğrenme Kaçınma	,287	,033	,490	8,635	,000	,540	,485
Performans Yaklaşma	,058	,035	,099	1,647	,101	,148	,105
Performans Kaçınma	-,132	,047	-,165	-2,786	,006	-,214	-,176
R=0.561	R <sup>2</sup> =0.315		F <sub>(3,242)</sub> =37.031,	p=.000	N=246		

Tablo 1'de yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimi (ÖYY) puanları ile öğrenme kaçınma yönelimi (ÖKY) puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=0.540) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.485 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimi (ÖYY) puanları ile performans yaklaşma yönelimi (PYY)

puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.148$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun  $r=0.105$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimi (ÖYY) puanları ile performans kaçınma yönelimi (PKY) puanları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=-0.214$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0.176$  olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunun anlamlı olması ( $F_{(3,242)}=37.031$ ,  $p<.01$ ), çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Öğrenme kaçınma yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi puanları birlikte, öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0.561$ ). Ayrıca yordayıcı değişkenlerin öğrenme yaklaşma yönelimi puanlarındaki değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak %31.5'ini açıkladığı görülmektedir ( $R^2=0.315$ ,  $p<.01$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin öğrenme yaklaşma yönelimi puanları üzerindeki etkileri bakımından en güçlü yordayıcının öğrencilerin öğrenme kaçınma yönelimleri puanları, ikinci sırada ise performans kaçınma yönelimleri puanları olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğrenme kaçınma yönelimi puanları ile performans kaçınma yönelimi puanlarının öğrenme yaklaşma yönelimi puanları üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu söylenebilir ( $p<.05$ ). Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrenme yaklaşma yönelimi puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şöyledir:

$$\text{ÖYY} = 13.345 + 0.287\text{ÖKY} - 0.132\text{PKY}$$

**Tablo 2.** Öğrencilerin Öğrenme Kaçınma Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Yordayıcı Değişken	B	Std Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	Korelasyon	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	10,032	2,276		4,408	,000		
Öğrenme Yaklaşma	,820	,095	,481	8,635	,000	,540	,485
Performans Yaklaşma	,201	,059	,199	3,426	,001	,221	,215
Performans Kaçınma	-,191	,080	-,140	-2,376	,018	-,172	-,151
R=0.572	R <sup>2</sup> =0.328			$F_{(3,242)}=39.322$ ,	p=0.000	N=246	

Tablo 2'de yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme kaçınma yönelimi puanları ile öğrenme yaklaşma yönelimi puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.540$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.485$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme kaçınma yönelimi puanları ile performans yaklaşma yönelimi puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.221$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun  $r=0.215$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme kaçınma yönelimi puanları ile performans kaçınma yönelimi puanları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=-0.172$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0.151$  olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunun anlamlı olması ( $F_{(3,242)}=39.322$ ,  $p<.01$ ), çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Öğrenme yaklaşma yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi puanları birlikte, öğrencilerin öğrenme kaçınma yönelimi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0.572$ ). Ayrıca yordayıcı değişkenlerin öğrenme kaçınma yönelimi puanlarındaki değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak %32.8'ini açıkladığı görülmektedir ( $R^2=0.328$ ,  $p<.01$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin öğrenme kaçınma yönelimi puanları üzerindeki etkileri bakımından en güçlü yordayıcının öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimleri puanları, ikinci sırada ise performans yaklaşma yönelimi puanları olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise bütün yordayıcı değişkenlerin öğrenme kaçınma yönelimi puanları üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu söylenebilir ( $p<.05$ ). Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrenme kaçınma yönelimi puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şöyledir:

$$\text{ÖKY} = 10.032 + 0.820\text{ÖYY} + 0.201\text{PYY} - 0.191\text{PKY}$$

**Tablo 3.** Öğrencilerin Performans Yaklaşma Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Yordayıcı Değişken	B	Std Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	Korelasyon	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	2,227	2,522		,883	,378		
Öğrenme Yaklaşma	,190	,115	,113	1,647	,101	,148	,105
Öğrenme Kaçınma	,230	,067	,232	3,426	,001	,221	,215
Performans Kaçınma	,565	,079	,420	7,190	,000	,356	,420
R=0.466	R <sup>2</sup> =0.217		F <sub>(3,242)</sub> = 22.370,		p=.000	N=246	

Tablo 3'te yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi puanları ile öğrenme yaklaşma yönelimi puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.148$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.105$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi puanları ile öğrenme kaçınma yönelimi puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.221$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun  $r=0.215$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi puanları ile performans kaçınma yönelimi puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.356$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.420$  olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunun anlamlı olması ( $F_{(3,242)}=22.370$ ,  $p<.01$ ), çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Öğrenme yaklaşma yönelimi, öğrenme kaçınma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi puanları birlikte, öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0.466$ ). Ayrıca yordayıcı



değişkenlerin performans yaklaşma yönelimi puanlarındaki değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak %21.7'sini açıkladığı görülmektedir ( $R^2=0.217$ ,  $p<.01$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin performans yaklaşma yönelimi puanları üzerindeki etkileri bakımından en güçlü yordayıcının öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları, ikinci sırada ise öğrenme kaçınma yönelimleri puanları olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğrenme kaçınma yönelimleri puanları ile performans kaçınma puanlarının performans yaklaşma yönelimi puanları üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu söylenebilir ( $p<.05$ ). Regresyon analizi sonuçlarına göre, performans yaklaşma yönelimi puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şöyledir:

$$PYY = 2.227 + 0.230ÖKY + 0.565PKY$$

**Tablo 4.** Öğrencilerin Performans Kaçınma Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Yordayıcı Değişken	B	Std Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	Korelasyon	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	11,967	1,709		7,002	,000		
Öğrenme Yaklaşma	-,236	,085	-,188	-2,786	,006	-,214	-,176
Öğrenme Kaçınma	-,120	,050	-,163	-2,376	,018	-,172	-,151
Performans Yaklaşma	,311	,043	,419	7,190	,000	,356	,420
R=0.466	R <sup>2</sup> =0.218		F <sub>(3,242)</sub> = 22.426,		p=.000	N=246	

Tablo 4'te yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; öğrencilerin performans kaçınma yönelimi puanları ile öğrenme yaklaşma yönelimi puanları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=-0.214$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0.176$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin performans kaçınma yönelimi puanları ile öğrenme kaçınma yönelimi puanları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=-0.172$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun  $r=-0.151$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin performans kaçınma yönelimi puanları ile performans yaklaşma yönelimi puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.356$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.420$  olduğu görülmektedir.

Varyans analizi sonucunun anlamlı olması ( $F_{(3,242)}=22.426$ ,  $p<.01$ ), çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Öğrenme yaklaşma yönelimi, öğrenme kaçınma yönelimi ve performans yaklaşma yönelimi puanları birlikte, öğrencilerin performans kaçınma yönelimi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0.466$ ). Ayrıca yordayıcı değişkenlerin performans kaçınma yönelimi puanlarındaki değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak %21.8'ini açıkladığı görülmektedir ( $R^2=0.218$ ,  $p<.01$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin performans kaçınma yönelimi puanları üzerindeki etkileri bakımından en güçlü yordayıcının öğrencilerin

performans yaklaşma yönelimleri puanları, ikinci sırada ise öğrenme yaklaşma yönelimi puanları olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise bütün yordayıcı değişkenlerin performans kaçınma yönelimi puanları üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu söylenebilir ( $p < .05$ ). Regresyon analizi sonuçlarına göre, performans kaçınma yönelimi puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şöyledir:

$$PKY = 11.967 - 0.236ÖYY - 0.120ÖKY + 0.311PYY$$

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; enstrüman öğrencilerinin öğrenme yaklaşma yönelimi puanları üzerinde öğrenme kaçınma yönelimi puanlarının pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenirken, performans kaçınma yönelimi puanlarının negatif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın diğer bir sonucuna göre; öğrencilerin öğrenme kaçınma yönelimi puanları üzerinde öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma yönelimi puanlarının pozitif bir etkiye sahip olduğu, buna karşın performans kaçınma yönelimi puanlarının negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın diğer bir sonucu da, öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi puanları üzerinde öğrenme kaçınma ve performans kaçınma yönelimi puanlarının pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada son olarak öğrencilerin performans kaçınma yönelimi puanları üzerinde öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimi puanlarının negatif bir etkiye sahip olduğu bulunurken, performans yaklaşma yönelimi puanlarının pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Mevcut çalışmanın öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimlerinin performans kaçınma yönelimiyle birbirine zıt yönelimler olduğu sonucu; Elliot, McGregor ve Gable'ın çalışmalarının (1999) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Elliot, McGregor ve Gable'ın çalışmalarının sonuçlarına göre; öğrenme yöneliminin derin işleme, ısrar ve çabanın, performans kaçınma yöneliminin ise yüzeysel işleme ile düzensizliğin pozitif yönde göstergesi olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın performans yaklaşma yönelimi üzerinde performans kaçınma yöneliminin pozitif etkisinin bulunduğu dair sonucu da, yine bu araştırmacıların çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim Elliot, McGregor ve Gable da performans yaklaşma yöneliminin yüzeysel işleme, ısrar, çaba ve sınav başarısının pozitif yönde göstergesi olduğu tespitleriyle bu yönelimle performans kaçınma yönelimi arasındaki ortak paydanın yüzeysel işleme olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Elliot ve Church (1997), bir performans hedefinin benimsenmesinin, kolay veya aşırı derecede zor görev tercihlerine, başarısızlıkla karşılaşma durumunda çaba göstermekten vazgeçme ve görevden daha az zevk alma durumuna yol açabileceğini bildirmiştir. Bu sonucun da mevcut çalışmayı doğrular şekilde performans yaklaşma ve kaçınma yönelimleri arasındaki bağlantıya vurgu yaptığı söylenebilir. Öyle görünmektedir ki enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimlerinin iç ve dış ölçütleri arasındaki ilişkilerin tam olarak anlaşılabilmesi, bu konu üzerinde gerçekleştirilecek çok sayıda araştırmayla mümkün olabilecektir.

### Kaynakça

- Akın, A., & Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 1-12.
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Aydiner Uygun, M. (2016). Çalgıdaki başarı hedefi yönelimi ölçeğinin geliştirilmesi. İçinde Göğüş, G. ve Varlı, E. (Ed.), *Müzikte Performans, Uluslararası Müzik Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, ss. 370-383, Bursa: Gaye Kitabevi.

- Chan, D. W. (2008). Goal orientations and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 19(1), 37–51.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychology*, 41(10), 1040-1048.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563.
- Lacaille, N., Koestner, R., & Gaudreau P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education*, 25(3), 245-257.
- Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2012). The role of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on collegiate instrumentalists' motivational beliefs and performance in large musical ensembles. *Psychology of Music*, 41(5), 630-646.
- Mentiş Köksoy, A., & Aydiner Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 36(3), 313-333.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Miksza, P. (2009). An investigation of the 2 X 2 achievement goal framework in the context of instrumental music. In L. K. Thompson and M. R. Campbell (Eds.), *Research perspectives: Thought and practice in music education* (pp. 81-100). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miksza, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, 39(1), 50-67.
- Miksza, P., Tan, L., & Dye, C. (2016). Achievement motivation for band: A cross-cultural examination of the 2 × 2 achievement goal motivation framework. *Psychology of Music*, 44(6), 1372–1388.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10(2), 235-247.
- Schatt, M. D. (2011). Achievement motivation and the adolescent musician: A synthesis of the literature. *Research & Issues in Music Education*, 9(1), 9-28.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36-57.

## Facebook'un Benimsenmesi ile Eğitsel Amaçlı Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Ramazan YILMAZ, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ**

**Özet:** Öğretmenler dersleri kapsamında Facebook grupları oluşturarak ders içi ve dışı tartışmaların gerçekleştirilmesinde, dersle ilgili kaynak ve materyallerin paylaşılmasında bu grupları kullanmaktadırlar. Bu grupların nasıl kullanılacağı ve kullanırken hangi değişkenlere dikkat edileceği merak edilen konulardandır. Bu araştırmanın amacı Facebook'un benimsenmesi ile eğitsel amaçlı kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüş olup, araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin çeşitli bölümlerinde, birinci sınıfta öğrenim gören ve Bilgisayar I dersi kapsamında açılan Facebook Ders grubuna üye olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma söz konusu ders grubuna üye olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 515 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %47.18'i erkek, %52.82'si ise kadındır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği ve Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş olup verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin Facebook benimsenme durumlarının orta düzeyde olduğu, Facebook'u eğitsel kullanım durumlarının ise gelişmiş olduğu görülmüştür. Ölçekler arası ilişki incelendiğinde, Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği ile Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitsel amaçlı kullanım, Facebook, Benimsenme, Teknoloji kabulü, Sosyal ağlar

## Investigation of Relationship between Facebook Adoption and Educational Use

**Ramazan YILMAZ, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ**

**Abstract:** Within the scope of teachers' lessons, by creating Facebook groups, they use these groups to share resources and materials related to the lesson. It is curious to know how these groups will be used and which variables will be used when using them. The aim of current implementation is to explore the relationship between the adoption of Facebook and its educational use. The research was conducted according to the correlational research and the participants of the research are students who are enrolled in various departments of a state university and who are enrolled in the first class and who are members of the Facebook Course Group opened under Computer I course. The research was conducted on 515 students who were members of the lecture group and voluntarily participated in the research. 47.18% of the students who took place in the survey were male, 52.82% were females. As a means of data collection in research; Personal Information Form, Facebook Adoption Scale and Facebook Educational Use Scale were used. It was determined that the data obtained from the scales showed a normal distribution. For this reason parametric tests were used in the analysis of data. It was observed that the Facebook adoption status of the students was moderate in the direction of the findings obtained from the research and Facebook was improved in the educational use situations. When the relationship between the scales is examined, it is seen that there is a positively moderately meaningful relationship between

*Facebook Adoption Scale and Facebook Educational Use Scale. Various suggestions were made for teachers and researchers in the direction of research findings.*

**Keywords:** Facebook, Adoption, Educational use, Adoption of technology, Social networks

## **1. GİRİŞ**

Sosyal ağ sitelerinden biri olan Facebook, dünyanın en çok ziyaret edilen internet sitelerinden biri haline gelmiştir. Misyonu paylaşma, dünyayı daha açık ve bağlantılı hale getirme olan Facebook, milyonlarca kullanıcı tarafından, arkadaşlarıyla iletişim kurmaya, fotoğraf ve video gibi bilgileri paylaşmaya ve takip ettiği kişi ve sayfalar ile ilgili daha fazla bilgi edinmeye olanak oluşturmaktadır. Facebook sahip olduğu etiketleme, emoji kullanımı, metin-fotoğraf ve video paylaşımı, eşzamanlı ve eşzamansız iletişim kurma, grup oluşturma/yönetme gibi özellikleri sayesinde topluluk oluşturmayı ve bilgi paylaşımı yapmayı kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler dersleri kapsamında Facebook grupları oluşturarak ders içi ve dışı tartışmaların gerçekleştirilmesinde, dersle ilgili kaynak ve materyallerin paylaşılmasında bu grupları kullanmaktadırlar. Son yıllarda yapılan araştırmalarda Facebook'un ders kapsamında bilgi paylaşma platformu olarak kullanıldığı görülmektedir (Karaoğlan Yılmaz, 2017a; Karaoğlan Yılmaz, 2017b; Yılmaz, 2016; Yılmaz & Karaoğlan Yılmaz, 2018). Eğitsel açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin Facebook'u benimsemelerinin Facebook'un eğitsel amaçlı kullanımını daha işlevsel hale getireceği düşünölmektedir. Kullanım ve memnuniyet, bireyin medya seçimini yapmasının ve bireyin bu seçimden elde ettiği tatminin nedenlerinin ardındaki güdülenme olarak tanımlanmaktadır (Joinson, 2008). Araştırmacılar, kullanıcı güdülerinin, kullanıcıların bir ihtiyacı veya isteği yerine getirmek için aldıkları eylemleri etkilediğini iddia etmektedir (Papacharissi & Rubin, 2000, s. 178). Sheldon (2008), birçok kişinin başkalarıyla bağlantı kurmak, eğlence ve zaman geçirme gibi benzer ihtiyaçları karşılamak için sosyal paylaşım sitesi Facebook'u kullandığını tespit etmiştir. Facebook'un eğitsel amaçlı kullanımı göz önünde bulundurulduğunda ise, Facebook'un benimsenmesi ile eğitsel amaçlı kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığı merak edilmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı Facebook'un benimsenmesi ile eğitsel amaçlı kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

## **2. YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin Facebook'u benimsemeleri ile eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkileri belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, bir durum ya da olayı kendi koşulları içerisinde betimlemeye çalışır (Karasar, 2003). Böylece mevcut koşullar içinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek mümkündür.

### ***Katılımcılar ve Veri Toplama Araçları***

Araştırmanın katılımcılarını; bir devlet üniversitesinin çeşitli bölümlerinde, birinci sınıfta öğrenim gören ve Bilgisayar I dersi kapsamında açılan Facebook Ders grubuna üye olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma söz konusu ders grubuna üye olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan

515 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %47.18'i erkek, %52.82'si ise kadındır.

Verilerin toplanmasında; Kişisel Bilgi Formu, Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği ve Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin; cinsiyet gibi bazı demografik özellikleriyle ilgili bilgi edinmek için araştırmacılar Kişisel Bilgi Formu hazırlamış ve katılımcılara uygulamıştır. Üniversite öğrencilerinin Facebook benimseme durumlarını belirlemek için Mazman (2009) tarafından geliştirilen Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçek 10'lu likert tipinde bir derecelendirme yapısına sahip olup, 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .91'dir. Öğrencilerin eğitsel amaçlı Facebook kullanımlarını belirlemek için Mazman (2009) tarafından geliştirilen Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçek 10'lu likert tipinde bir derecelendirme yapısına sahip olup, 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .94'tür.

### ***Verilerin Çözümlemesi***

Katılımcılardan elde edilen ölçek puanlarının normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Bulgular sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Bu sebeple analizde parametrik testler kullanılmıştır. Anlamlılık için güvenilirlik düzeyi .05 olarak esas alınmıştır.

### **3. BULGULAR**

Araştırma bulgu ve yorumları sırasıyla verilmiştir.

Öğrencilerin Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği ve Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği ve Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeğine İlişkin Puanların Dağılımları

<b>Ölçekler</b>	<b>Madde Sayısı</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	$\bar{x}/k$
• Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği	22	134.86	38.21	6.13
• Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği	11	80.96	24.32	7.36

Öğrencilerin Facebook'un Benimsenmesi Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 134.86 (10 üzerinden 6.13) olduğu Tablo 1'de verilmiştir. Bu bağlamda, ölçeğin puan aralıkları dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin Facebook Benimsenme durumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 80.96 (10 üzerinden 7.36) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışında, ölçeğin puan aralıkları dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin Facebook'u eğitsel kullanım durumlarının gelişmiş olduğu söylenebilir.

Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği ile Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği arasındaki ilişkiler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği ile Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği arasındaki İlişkiler

Ölçekler		Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği	Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği
Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği	r	1	.658*
	p		.000
	N	515	515
Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği	r	.658*	1
	p	.000	
	N	515	515

Tablo 2 incelendiğinde Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği ile Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği arasında ( $r=.658$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Büyüköztürk'e (2009) göre korelasyon değerleri  $r = .00$  ile  $.30$  arasında küçük bir ilişki olduğunu,  $r = .31$  ile  $.70$  arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğunu ve  $r = .71$  ile  $1$  arasında ise güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre üniversite öğrencilerinin Facebook benimseme durumları geliştikçe, onların Facebook'u eğitsel amaçlı kullanımlarının da gelişebileceği söylenebilir.

#### 4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin Facebook'u benimsemeleri ile eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkileri belirlemek için gerçekleştirilen bu araştırma 515 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin Facebook benimsenme durumlarının orta düzeyde olduğu, Facebook'u eğitsel kullanım durumlarının ise gelişmiş olduğu görülmüştür. Ölçekler arası ilişki incelendiğinde, Facebook'un Benimsenmesi Ölçeği ile Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu bulguya göre üniversite öğrencilerinin Facebook benimseme durumları geliştikçe, onların Facebook'u eğitsel amaçlı kullanımlarının da gelişebileceği söylenebilir. Mazman (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada benimseme gizil değişkeni ile eğitsel kullanım arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının alanyazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir. İleride yapılacak çalışmalarda Facebook'u tartışma platformu olarak kullanmak isteyen araştırmacıların öncelikle öğrencilerin bu ortamı benimseme durumlarına bakılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ortamların tasarlanmasında öğretim tasarım ilkelerinin dikkate alınması ve bu ortamların öğrenci merkezli olması sağlanmalıdır (Sezer, Karaoğlan Yılmaz, & Yılmaz, 2013).

#### KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı (9. sürüm)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Joinson, A. (2008). Looking at, looking up or keeping up with people?: Motives and uses of facebook. *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual SIGCHI Conference on Human Components in Computing Systems*, (pp. 1027-1036). Florence, Italy.

Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2017a). Predictors of community of inquiry in a flipped classroom model. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 87-102.

- Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2017b). Social presence and transactional distance as an antecedent to knowledge sharing in virtual learning communities. *Journal of Educational Computing Research*, 55(6), 844-864.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Mazman, S. G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Papacharissi, Z., & Rubin, A. (2000). Predictors of internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(2), 175.
- Sezer, B., Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2013). Integrating technology into classroom: the learner-centered instructional design. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*, 4(4), 134-144.
- Sheldon, P. (2008). Student favorite: Facebook & motives for its use. *Southwestern Mass Communication Journal*, 23, 39-55.
- Yılmaz, R. (2016). Knowledge sharing behaviors in e-learning community: Exploring the role of academic self-efficacy and sense of community. *Computers in Human Behavior*, 63, 373-382.
- Yılmaz, R., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Assigned roles as a structuring tool in online discussion groups: comparison of transactional distance and knowledge sharing behaviors. *Journal of Educational Computing Research*, doi: <https://doi.org/10.1177/0735633118786855>.



## Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılıkları ile Yalnızlık ve Depresyon Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

**Ramazan YILMAZ, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ**

**Özet:** Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarını belirlemek ve öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile yalnızlık ve depresyon eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemektir. İlişkisel tarama modeline göre yürütülen araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde bir üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları 418 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarını tespit etmek için Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği, öğrencilerin yalnızlık durumlarını tespit etmek için UCLA Yalnızlık Ölçeği ve öğrencilerin depresyon eğilimlerini tespit etmek için BECK Depresyon Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile kendilerini yalnız hissetme durumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile depresyon eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular göz önüne alındığında, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmeleri ve depresyon eğiliminde olmalarının az da olsa oyun bağımlılığına yol açabileceği ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin oyun bağımlılıklarının azaltılabilmesi için neler yapılabileceği tartışılmış; öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite öğrencileri, Çevrimiçi oyun bağımlılığı, Yalnızlık, Depresyon, Dijital oyunlar

## Investigation of Relationships between Online Game Addiction, Loneliness and Depression Trends of University Students

**Ramazan YILMAZ, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ**

**Abstract:** The aim of this research is to determine the online game addiction status of university students and to examine the relationship between online game addiction and loneliness and depression tendencies. Participants of the study conducted according to the correlational research constitute students who participated in the study and voluntarily participated in various sections of a state university during the spring semester of the 2017-2018 academic year. In this context, the participants of the research are 418 university students. Data from the study; the Online Game Addiction Scale used to determine the online gaming addiction status of university students, the UCLA Loneliness Scale used to determine students' loneliness status, and the BECK Depression Scale used to determine students' depression tendencies. It was determined that the data obtained in current implementation meet the normality assumptions and the data showed a normal distribution. For this reason parametric tests were used. The findings of the study reveal that the online gaming addiction status of the students is low. It was also found that there was a low positive correlation between online game addiction and feelings of loneliness of

*university students and a low positive correlation between online game addiction and depression tendencies. Given these findings, it can be argued that the students feel lonely and that their tendency to be depressed may lead to game dependence at least. It was discussed what can be done in order to decrease game dependency of students in direction of the findings obtained from the research; teachers and parents.*

**Keywords:** *University students, Online game addiction, Loneliness, Depression, Digital games*

## 1. Giriş

Çevrimiçi olarak bireysel ya da çok kullanıcıli oynanabilen çevrimiçi oyunlar, teknolojinin gelişmesine bağlı olarak bilgisayar ve oyun konsolları dışında mobil cihazlar gibi çeşitli cihazlarla istenilen yer ve zamanda oynanabilir duruma gelmiştir. Çevrimiçi oynanan oyunların geliştirilmesi, fiziksel olarak başka biriyle bir arada olma zorunluluğunu ortadan kaldırarak, başkalarıyla etkileşime geçilmesine olanak sağlamıştır. Çok oyunculu çevrimiçi oyunların ortaya çıkması, oyunculara yeni dünyalar keşfetmeye olanak sağlamış ve dijital arkadaşlık için tüm bireyleri bir araya getirmiştir. Çevrimiçi oyunların sağladığı bu sosyal yönün, birçok kişinin çevrimiçi oyunlara olan bağımlılığı artırdığı iddia edilmektedir (Griffiths, Davies ve Chappell, 2004). Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz ve Kılıç'ın (2018) araştırmasına bakıldığında; lise öğrencilerinin %33.7'si her gün, %14.1'i haftada 3-4 gün, %25.3'ü haftada 1-2 gün, %16.2'si ise ayda birkaç defa oyun oynadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin günlük dijital oyun oynama sıklıkları incelendiğinde ise; %20.5'i bir saatten az, %21.7'si 1-2 saat arası, %9.6'sı 3-4 saat arası, %1.2'si 5-6 saat arası, %1.2'si de 7 saat ve daha fazla oyun oynadıklarını belirtmiştir. Öğrencilere dijital oyunları daha çok nerede oynadıkları sorulduğunda; %50'si akıllı telefonda, %3.3'ü tablette, %3.3'ü oyun konsolunda, %6.2'si masaüstü bilgisayarlarında, %34.4'ü dizüstü bilgisayarlarında oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Dijital oyun oynayan öğrencilerin %72.7'si daha çok tek kullanıcıli dijital oyunları oynadıklarını belirtirken, %27.3'ü ise daha çok, çok kullanıcıli dijital oyunlar oynadıklarını belirtmektedir. Çok kullanıcıli oyunları ise öğrencilerin %0.7'si anne/babasıyla, %23.4'ü yüz yüze görüştüğü arkadaşlarıyla, %75.9'u ise internet üzerinden oyun ortamında rastgele denk geldikleri/tanıştıkları kişiler ile oyun oynadıklarını ifade etmektedir. Dijital oyun oynamak için oyun salonlarına/internet kafelere giderim diyenlerin oranının %19.1 olduğu görülmektedir. Bu bulgular günümüzde mobil oyunlara olan ilginin arttığına işaret etmektedir (Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz ve Kılıç, 2018). Bununla beraber Yıldız Durak, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz'ın (2017) ortaokul öğrencilerinin dijital oyun tercihleri ile bilgi-işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada eğitimsel oyunları oynayan öğrencilerin en yüksek yaratıcılık seviyesine sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bilgi / mantık oyunları oynayan öğrencilerin en yüksek algoritmik düşünme, işbirliği ve problem çözme seviyelerine sahip olduğunu ve simülasyon oyunları oynayan öğrencilerin en yüksek eleştirel düşünme seviyelerine sahip olduğunu belirlenmiştir. Video oyun teknolojilerindeki gelişmelerin yanı sıra sosyal ve psikolojik farklılıklarında oyun bağımlılığı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle kendini yalnız hisseden ve depresyon eğiliminde olan gençlerin çevrimiçi oyunlara olan ilgisinin daha çok olabileceği, bu

faktörlerinde zamanla oyun bağımlılığına yol açabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarını incelemek, çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile yalnızlık ve depresyon eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumları ne düzeydedir?
- Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile kendilerini yalnız hissetme durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile depresyon eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **2. Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarını incelemek ve öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile yalnızlık ve depresyon eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyonel araştırmadan yararlanılmıştır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde bir üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları 418 üniversite öğrencisidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışma verileri; üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarını tespit etmek için Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği, öğrencilerin yalnızlık durumlarını tespit etmek için UCLA Yalnızlık Ölçeği ve öğrencilerin depresyon eğilimlerini tespit etmek için BECK Depresyon Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeği, Kaya (2013) tarafından geliştirilmiş olup beşli likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. UCLA yalnızlık ölçeği, Demir (1989) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup dördümlü likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Beck depresyon eğilimi ölçeği, Hisli (1989) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup dördümlü likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada ölçeklerin söz konusu örneklem için geçerliği ve güvenilirliği yeniden incelenmiş ve ölçeklerin geçerli ve güvenilir oldukları görülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiş ve Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1 ve +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Güvenirlik düzeyi olarak çalışmada .01 dikkate alınmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarını incelemek ve öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile yalnızlık ve depresyon eğilimleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın alt amacı sonucunda üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumları, yalnızlık ve depresyon eğilimleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1.** Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılık Durumları, Yalnızlık ve Depresyon Eğilimlerine İlişkin Puanlarının Dağılımları

Ölçekler	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}/k$
Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeği	40.61	16.75	1.93
Yalnızlık Ölçeği	53.42	8.79	2.67
Depresyon Eğilimi Ölçeği	33.27	9.74	1.58

Tablo 1’de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumları, yalnızlık ve depresyon eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Tablo 1’e göre üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinden ortalama olarak 40.61 (5 üzerinden 1.93) elde etmişlerdir. Yalnızlık ölçeğinden ortalama olarak 53.42 (4 üzerinden 2.67) elde etmişlerdir. Depresyon eğilimi ölçeğinden ise 33.27 (4 üzerinden 1.58) elde etmişlerdir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarının düşük düzeyde, yalnızlık durumlarının orta düzeyde ve depresyon eğilimlerinin ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile yalnızlık ve depresyon eğilimleri arasında ilişkiyi tespit etmek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılık Durumları, Yalnızlık Durumları ve Depresyon Eğilimleri Arasındaki ilişkiler

	Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı	Yalnızlık	Depresyon Eğilimi
<b>Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı</b>	r 1	.274**	.263**
	p	.000	.000
	N 418	418	418
<b>Yalnızlık</b>	r .274**	1	.197**
	p .000		.000
	N 418	418	418
<b>Depresyon Eğilimi</b>	r .263**	.197**	1
	p .000	.000	
	N 418	418	418

Tablo 2’deki ilişkiler incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile kendilerini yalnız hissetme durumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki ( $r=.274$ ;  $p<.01$ ) olduğu, çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile depresyon eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük

düzye anlamlı ilişki ( $r=.263$ ;  $p<.01$ ) olduğu görülmüştür. Diğer ölçekler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; kendilerini yalnız hissetme durumları ile depresyon eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki ( $r=.197$ ;  $p<.01$ ) olduğu belirlenmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarını incelemek ve öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile yalnızlık ve depresyon eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılık durumlarının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile kendilerini yalnız hissetme durumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile depresyon eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular göz önüne alındığında, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmeleri ve depresyon eğiliminde olmalarının az da olsa oyun bağımlılığına yol açabileceği ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösteren çeşitli araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Odabaş (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, çevrimiçi oyun bağımlılığı ve öznel mutluluk arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu yönündedir. Yalnızlık ve depresyon eğiliminin, mutsuzluğun yordayıcıları olarak değerlendirildiğinde, bulguların Odabaş (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Gelecek araştırmalarda öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılıklarının yordayıcıları olarak diğer sosyolojik ve psikolojik faktörler araştırılabilir. Benzer şekilde Yılmaz, Karaoğlan Yılmaz ve Kılıç'ın (2018) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada oyun bağımlılığı ile depresyon ve oyun bağımlılığı ile yalnızlık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda öğrencilerin siber zorbalık gösterme veya mağduriyet yaşama durumları ile oyun bağımlılıkları arasındaki ilişki incelenebilir. Özellikle ebeveyn ve öğretmenlerin dijital dünyada bilinçli ve farkında olması öğrencilerin yönlendirilmesinde önem arz etmektedir. Araştırmalar öğretmen ve ebeveynlerin zorbalık ve bilgi güvenliği konusunda ortalama düzeyde bilgiye sahip olduğunu göstermektedir (Karaoğlan Yılmaz & Çavuş Ezin, 2017; Sezer, Yılmaz, & Karaoğlan Yılmaz, 2015). İleride yapılacak nitel araştırmalarda öğrencileri yönlendirecek olan bu paydaşlara zorbalık, oyun bağımlılığı ve bilgi güvenliği ile ilgili eğitimler verilip bu eğitimlerin boylamsal olarak değerlendirilmesi faydalı olacaktır.

#### Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Çavuş Ezin, Ç. (2017). Ebeveynlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 41-57. doi: 10.17943/etku.288874.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 4-18.
- Griffiths, M. D., Davies, M. N. O., & Chappell, D. (2004). Demographic factors and playing variables in online computer gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 479-487.
- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 3-13.

- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., & Kılıç, A. E. (2018). Examination of digital game habits of high school students. *International Child and Information Safety Congress. "Digital Games"*, April 11 – 13, 2018 Ankara, Turkey.
- Kaya, A.B.(2013). Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Odabaş, Ş. (2016). Üniversite öğrencilerinin online oyun bağımlılığı düzeylerinin öznel mutluluk düzeyleriyle ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Sezer, B., Yılmaz, R., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2015). Cyber bullying and teachers' awareness. *Internet Research*, 25(4), 674-687. doi: <https://doi.org/10.1108/IntR-01-2014-0023>
- Yıldız Durak, H. D., Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2017). Examining the relationship between digital game preferences and computational thinking skills. *Contemporary Educational Technology*, 8(4), 359-369.
- Yılmaz, R., Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Kılıç, A. E. (2018). Examination of relation between high school students' online game addiction and loneliness, aggression, depression tendency. *"Digital Games"*, April 11 – 13, 2018 Ankara, Turkey.

## Facebook'un Eğitsel Amaçlı Kullanımı ile Utangaçlık ve Sosyal Fobi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Ramazan YILMAZ, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ**

**Özet:** Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin Facebook'u eğitsel amaçlı kullanmaları ile utangaçlık ve sosyal fobi arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüş olup, araştırmanın katılımcılarını bir üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören ve Bilgisayar II dersi kapsamında açılan Facebook Ders grubuna üye olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma söz konusu ders grubuna üye olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 355 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50.42'si erkek, %49.58'i ise kadındır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Facebook'un Eğitsel Kullanım Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş olup verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin Facebook'u eğitsel kullanım durumlarının gelişmiş olduğu, utangaçlık durumlarının ve sosyal fobi durumlarının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçekler arası ilişki incelendiğinde, Facebook'un eğitsel amaçlı kullanımı ile utangaçlık arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Facebook'un eğitsel amaçlı kullanımı ile sosyal fobi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, utangaçlık ile sosyal fobi arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Utangaçlık, Sosyal fobi, Facebook, Eğitsel amaçlı kullanım, Bireysel farklılıklar, Sosyal ağlar

## Investigation of Relationship between Educational Use of Facebook and Shyness and Social Phobia

**Ramazan YILMAZ, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ**

**Abstract:** The purpose of this research is to examine the relationship between the educational uses of Facebook, shyness and social phobia of university students. The research was conducted according to correlational research and participants of this research are students who study in various parts of a university and are enrolled in the Facebook Course Group opened under Computer II course. The research was conducted on 355 students who were members of the course group and voluntarily participated in the research. 50.42% of the students participated in the survey, 49.58% are females. As a means of data collection in research; Personal Information Form, Facebook Educational Use Scale, Shyness Scale and Capa Social Phobia Scale for Children and Adolescents. It was determined that the data obtained from the scales showed a normal distribution. For this reason parametric tests were used in analysis. Reliability level of .05 was taken as the basis for the significance tests in the study. Findings from the survey showed that students had improved Facebook educational use, shyness and social phobia were low. When the relationship between scales was examined, it was seen that there was no statistically significant relation between educational use of Facebook and shyness. Similarly, there is no

*statistically significant relationship between educational use of Facebook and social phobia. On the other hand, there was a statistically significant positive correlation between shyness and social phobia. Various suggestions were made for applicants and researchers in the direction of research findings.*

**Keywords:** Facebook, Educational use, Shyness, Social Phobia, Individual Differences, Social networks

## 1. GİRİŞ

Çevrimiçi sosyal ağlar, insanlarla iletişim kurma, oyun oynama, eğlence, eğitim, ticaret gibi çeşitli nedenlerle kullanılmaktadır. Çevrimiçi sosyal ağ siteleri içerisinde en popüler web sitelerinden biri Facebook'dur. Günümüz gençlerinin birçoğunun Facebook'a giriş yapması, uyandıkları an gerçekleştirdikleri ilk etkinlik ve uyumadan önceki gerçekleştirdikleri son etkinliklerden biri durumuna gelmiştir. Gençler, Facebook üzerinden sosyalleştikleri, birbirleriyle iletişim kurdukları ve kendilerini ifade ettikleri için, birçok ebeveyn ve öğretmen, çocuklarının çevrimiçi ortamda çok fazla zaman geçirme durumlarını sorgulamaya başlamıştır. Sorumlu ebeveynler ve öğretmenler, çocuklarını güvenli ve üretken olduklarını düşündükleri faaliyetlere katılmaya teşvik ederken, çocukları için zararlı gördükleri etkinliklerden uzaklaştırmaya çalışırlar. Facebook gibi sosyal ağlar günümüzde bilgi paylaşımı yapma, çevrimiçi tartışma grupları oluşturma, informal öğrenme gruplarına katılma ve takip etme gibi eğitsel amaçlı da kullanılmaya başlamıştır. Ancak bu gibi eğitsel amaçlarla kullanılan sosyal ağlar çeşitli nedenlerden ötürü her zaman istenilen başarıya ulaşamayabilmektedir. Bunun sonucu olarak da öğretmenler ve ebeveynler için olumsuz ön yargılar oluşmaya başlayabilmektedir. Karaoğlan Yılmaz ve Çavuş Ezin (2017) ebeveynlerle yaptıkları çalışmalarında onların bilgi güvenliğini sağlamak amacıyla çoğunlukla sadece uyarıda bulduklarını ancak somut bilgiler veremediklerini belirlemiştir.

Eğitsel amaçlı oluşturulan Facebook gruplarının çoğunlukla, ders içi ve dışı tartışmaların gerçekleştirilmesinde, bilgi ve kaynak paylaşımlarının yapılmasında kullanıldıkları göz önüne alındığında, Facebook'un eğitsel amaçlı kullanımının başarısı üzerinde bireysel farklılıkların etkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda Facebook'ta eğitsel amaçlı oluşturulan gruplarda sosyal bulunuşluk, akademik öz-yeterlik, topluluk hissi ve işlemsel uzaklık algısının bilgi paylaşma davranışlarını etkilediği belirlenmiştir (Karaoğlan Yılmaz, 2017; Yılmaz, 2016). Araştırma önerilerinde değişik bireysel farklılıkların da incelenmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Bu bireysel farklılıklardan olan utangaçlık ve sosyal fobi öğrencilerin Facebook gruplarında etkin ya da pasif bir rolde olmaları, bu gruplardaki tartışmalara, bilgi paylaşımlarına katılıp katılmamaları ile doğrudan ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Utangaçlık ve sosyal fobileri düşük olanların bu gruplarda daha etkin olabileceği, buna bağlı olarak da eğitsel amaçlı olarak Facebook'tan daha etkin yararlanabileceği düşünülmektedir. Bu araştırılması gereken bir noktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı öğrencilerin Facebook'u eğitsel amaçlı kullanmaları ile utangaçlık ve sosyal fobi arasındaki ilişkileri incelemektir.



## 2. YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırmada öğrencilerin Facebook'u eğitsel amaçlı kullanmaları ile utangaçlık ve sosyal fobi arasındaki ilişkileri belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile mevcut koşullar altında iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler belirlenebilir (Karasar, 2003).

### *Katılımcılar ve Veri Toplama Araçları*

Araştırmanın katılımcılarını; bir üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören ve Bilgisayar II dersi kapsamında açılan Facebook Ders grubuna üye olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma söz konusu ders grubuna üye olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 355 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50.42'si erkek, %49.58'i ise kadındır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Facebook'un Eğitsel Kullanım Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin; cinsiyet gibi bazı demografik özellikleriyle ilgili bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir Kişisel Bilgi Formu hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin Facebook'u eğitsel amaçlı kullanmalarını belirlemek için Mazman (2009) tarafından geliştirilen Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 10'lu likert tipinde bir derecelendirme yapısına sahip olup, 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .94'tür. Utangaçlık Ölçeği Güngör (2001) tarafından geliştirilmiş olup, 20 maddelik beşli likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği Demir, Eralp-Demir, Özmen ve Uysal (1999) tarafından geliştirilmiş olup, 25 maddelik beşli likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .83'tür.

### *Verilerin Çözümlemesi*

Katılımcılardan elde edilen ölçek puanlarının normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirmiş ( $p>.05$ ) olup verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde .05 güvenilirlik düzeyi esas alınmıştır.

## 3. BULGULAR

Çalışmanın bulguları ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin Facebook'un Eğitsel Kullanım Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Ölçeklere İlişkin Puanların Dağılımları

Ölçekler	Madde Sayısı	$\bar{X}$	ss	$\bar{x}/k$
• Facebook'un Eğitsel Kullanım Ölçeği	11	80.05	25.10	7.27
• Utangaçlık Ölçeği	20	44.72	15.61	2.23
• Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği	25	56.85	21.18	2.27

Tablo 1'e göre, öğrencilerin Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeğinden alınan toplam puan ortalaması 80.05 (10 üzerinden 7.27) olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, ölçeğin puan aralıkları dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin Facebook'u eğitsel kullanım durumlarının gelişmiş olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Utangaçlık Ölçeğinden alınan toplam puan ortalaması 44.72 (5 üzerinden 2.23) olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, ölçeğin puan aralıkları dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin utangaçlık durumlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalaması 56.85 (5 üzerinden 2.27) olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, ölçeğin puan aralıkları dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin sosyal fobi durumlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçekler arasındaki ilişkiler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Facebook'un Eğitsel Kullanım Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçekleri arasındaki İlişkiler

		Facebook'un Eğitsel Kullanım Ölçeği	Utangaçlık Ölçeği	Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği
Facebook'un Eğitsel Kullanım Ölçeği	r	1	-.008	-.095
	p		.887	.074
	N	355	355	355
Utangaçlık Ölçeği	r	-.008	1	.764**
	p	.887		.000
	N	355	355	355
Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği	r	-.095	.764**	1
	p	.074	.000	
	N	355	355	355

Tablo 2 incelendiğinde Facebook'un Eğitsel Kullanım Ölçeği ile Utangaçlık Ölçeği arasında ( $r=-.008$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Facebook'un Eğitsel Kullanım Ölçeği ile Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği arasında ( $r=-.095$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan, Utangaçlık Ölçeği ile Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği arasında ( $r=.764$ ,  $p<.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Büyüköztürk'e (2009) göre korelasyon değerleri  $r = .00$  ile  $.30$  arasında küçük bir ilişki olduğunu,  $r = .31$  ile  $.70$  arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğunu ve  $r = .71$  ile  $1$  arasında ise güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

#### 4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğrencilerin Facebook’u eğitsel amaçlı kullanmaları ile utangaçlık ve sosyal fobi arasındaki ilişkileri belirlemek için gerçekleştirilen bu araştırma 355 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin Facebook’u eğitsel kullanım durumlarının gelişmiş olduğu, utangaçlık durumlarının ve sosyal fobi durumlarının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçekler arası ilişki incelendiğinde, Facebook’un eğitsel amaçlı kullanımı ile utangaçlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Facebook’un eğitsel amaçlı kullanımı ile sosyal fobi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, utangaçlık ile sosyal fobi arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda utangaçlık, sosyal fobi gibi duygu ve davranışlara sahip olan öğrencilerin eğitsel amaçlı Facebook’tan yararlanabilecekleri söylenebilir. Utangaçlık ve sosyal fobiye sahip olmanın Facebook’un eğitsel amaçlı kullanımını engellemeyeceği söylenebilir. Ayrıca, Yılmaz ve Karaoğlan Yılmaz (2018) çalışmasında Facebook’ta bilgi paylaşma davranışlarında roller atanmasının işlemsel uzaklık algısını düşürüp bilgi paylaşma davranışlarına etki ettiğini belirlemişlerdir. İleride yapılacak çalışmalarda Facebook temelli bilgi paylaşma gruplarında roller atanarak utangaçlık ve sosyal fobinin değişimi incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı (9. sürüm)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, T., Eralp-Demir, D., Özmen, E., & Uysal, Ö. (1999). Çapa çocuk ve ergenler için sosyal fobi ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği. *Düşünen Adam*, 12(4), 23-30.
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 17-22.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2017). Social presence and transactional distance as an antecedent to knowledge sharing in virtual learning communities. *Journal of Educational Computing Research*, 55(6), 844-864.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Çavuş Ezin, Ç. (2017). Ebeveynlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 41-57. doi: 10.17943/etku.288874.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Mazman, S. G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, R. (2016). Knowledge sharing behaviors in e-learning community: Exploring the role of academic self-efficacy and sense of community. *Computers in Human Behavior*, 63, 373-382.
- Yılmaz, R., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Assigned roles as a structuring tool in online discussion groups: comparison of transactional distance and knowledge sharing behaviors. *Journal of Educational Computing Research*, doi: <https://doi.org/10.1177/0735633118786855>.

## Öğretmen Adaylarının Scratch ile Programlama Öğretimi Sürecinde Hazırladıkları Eğitsel Proje Ürünlerinin İncelenmesi

Hatice YILDIZ DURAK, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, Ramazan YILMAZ

### Özet

Scratch programı, bireylerin görsel bloklar ile sürükle bırak yöntemiyle kolay bir şekilde animasyon, oyun vb. çoklu ortam ürünleri oluşturabileceği blok tabanlı görsel bir programlama dilidir. Scratch programlamanın herkes tarafından öğrenilebilmesini kolaylaştıran bir araç olarak görülmektedir. Nitekim günümüzde içinde yaşadığımız dijital dünyada bilgisayarca düşünebilmek için programlamayı bilmek önemlidir. Bununla birlikte, programlama öğrenme süreci farklı düşünme becerileri ve bilgi alanlarını içerir. Programlama sürecinin doğasında yer alan “iletişim becerileri, yaratıcılık ve entelektüel merak, eleştirel ve sistematik düşünme, kişilerarası ve işbirliği becerileri, problemi tanımlama, formüle etme ve çözme, öz-yönelim” gibi 21. yüzyıl becerilerinin bulunduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Eğitimde 21. yüzyıl Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) yeterliliklerinin kazandırılması için önemli bir basamak olarak görülen programlamanın, K-12’de öğretilmesi kadar öğretmen adaylarına öğretilmesi de önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmada Scratch programı kullanılarak, temel programlama kavramlarının öğretilmesi süreci sonucunda işbirlikli proje çalışmalarıyla üretilen öğrenen ürünlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu Batı Karadenizde bulunan bir üniversitede öğrenim gören psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) ve sosyal bilgiler öğretmenliği 1. Sınıfında okuyan 110 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %60.1’i kadın % 39.9’u erkektir. Çalışma grubunun branşlara dağılımı yaklaşık yarı yarıyadır. 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde 14 haftalık süre boyunca gerçekleştirilen uygulamada öğretmen adayları 5-6 kişilik işbirlikli gruplarla çalışmıştır. Bu çalışmada 2 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, Kişisel Bilgiler Anketi ve Programlama Kavramları Temelinde Proje Değerlendirme Formudur. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (yüzde, ortalama, ortanca, standart sapma) ve proje geliştirme çalışması sonucu üretilen işbirlikli proje çalışması ürünlerinin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Programlama öğretim sürecinde programlama kavramları temelinde proje değerlendirme formu verilerine dayanılarak kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar elde ettiği bulunmuştur. Bu puanlar PDR grubunda yer alan öğrencilerde sosyal bilgiler öğrencilerine göre daha yüksektir. Bilişim teknolojilerini çoğunlukla eğlence amaçlı kullandığını belirten öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları eğitsel ve iletişim amaçlı kullananlara göre daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin sosyal medya kullanım deneyimi 4 yıl ve üzeri olanların programlama öğretim sürecinde hazırladığı proje ürününden aldığı puanların 4 yılın altında deneyimi olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Üniversite öğrencileri, öğretmen adayları, programlama eğitimi, proje temelli öğrenme, değerlendirme, Scratch

## Examination of Educational Project Products Prepared by Teacher Candidates During Programming Instruction With Scratch

Hatice YILDIZ DURAK, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, Ramazan YILMAZ

### Abstract

The Scratch program is an easy way to create animations, games, etc. with drag and drop with visual blocks. is a block-based visual programming language that can create multimedia products. Scratch is seen as a tool that facilitates the learning of programming by everyone. Indeed, in today's digital world we live in, it is important to know how to program to be able to think computeratically. However, the programming learning process involves different thinking skills and knowledge areas. Often emphasized in the context of 21st century skills such as "communication skills, creativity and intellectual curiosity, critical and systematic thinking, interpersonal and collaborative skills, problem identification, formulating and solving, self-orientation" inherent in the programming process. It is also important that the programming that is seen as an important step in the 21st century ICT qualification in education is taught to prospective teachers as much as it is taught in K-12. For this reason, in this study, it is aimed to investigate the learning products produced by collaborative project studies as a result of teaching basic programming concepts using Scratch program. The study group consists of 110 students studying in the first year of Psychological Counseling and Guidance (PCG) and social studies teaching in a university in the Western Black Sea. 60.1% of the participants were female and 39.9% were male. The distribution of the working group to branches is about half. During the 14-week period of 2017-2018 academic year spring semester, prospective teachers worked with cooperative groups of 5-6 persons. Two different data collection tools were used in this study. These are the Project Evaluation Form based on the Personal Information Survey and Programming Concepts. In the analysis of the data, descriptive statistics (percent, mean, median, standard deviation) and content analysis were used in the analysis of the collaborative project work products produced after the project development work. Based on the evaluation of the project evaluation form on the basis of programming concepts in programming education process, it was found that women got higher scores than men. These scores are higher in the PCG group students than in the social studies students. Project evaluation scores based on programming concepts of students who indicate that they use information technology mostly for entertainment purposes are higher than those who use educational and communication purposes. Moreover, the students' experience of using social media was found to be higher than those who had 4 years and more experience with the project product in the programming education process.

**Keywords:** university students, teacher candidates, programming education, project-based learning, evaluation, Scratch.

### 1. Giriş

Programlama süreçleri farklı düşünme becerileri ve bilgi alanlarını içerir. Bu nedenle programlama sürecinin doğasında yer alan "iletişim becerileri, yaratıcılık ve entelektüel merak, eleştirel ve sistematik düşünme, kişilerarası ve işbirliği becerileri, problemi tanımlama, formüle etme ve çözme, öz-yönelim" (Partnership for 21st Century Skills, 2007) gibi 21. yüzyıl becerilerinin çocuklarda geliştirilmesini sağlar (Lau & Yuen, 2011). Öte yandan Eğitimde 21. yüzyıl Bilgi ve İletişim

Teknolojileri (BİT) yeterliliklerinin kazandırılması için önemli bir basamak olarak görülen programlamanın, K-12’de öğretilmesi kadar öğretmen adaylarına öğretilmesi de önemlidir.

Programlama becerilerinin herkes için öğrenilebilir olmasını sağlamak için metin temelli geleneksel programlama dilleri yerine Scratch gibi görselliği ön planda tutan ve blok temelli programlama araçları kullanılabilir görünmektedir. Nitekim geleneksel programlama dilleri karmaşık olması nedeniyle programlamanın öğrenilmesi zor bir konu olarak algılanmasına ve neticesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve meşguliyetlerinin azalmasına neden olmaktadır (Yildiz-Durak, 2018a). Öte yandan Scratch herkes için kolay ve anlaşılır bir programlama ortamı olduğundan programlama öğrenmeyi kolaylaştıracağı (Durak, Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz & Seferoğlu, 2017; Shin, & Park, 2014) öne sürülebilir.

Programlama öğretiminde çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bu çalışmada işbirlikli proje çalışması gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda her grup birer proje geliştirmiştir. Proje ürünlerinin değerlendirilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini bütün yönleriyle yansıtan bir yaklaşım olarak düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında, programlama süreçlerinin öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ortaya koyma çabasını destekleyen bulguların eksik olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bu çalışmada Scratch programı kullanılarak, temel programlama kavramlarının öğretilmesi süreci sonucunda işbirlikli proje çalışmalarıyla üretilen öğrenen ürünlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları nasıldır?
- Öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanlarının
  - Cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
  - Branşa göre dağılımı nasıldır?
  - Bilişim teknolojilerini kullanım amacına göre dağılımı nasıldır?
  - Sosyal medya kullanım deneyimine göre dağılımı nasıldır?

## **2. Yöntem**

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

### **2.1 Çalışma Grubu ve Özellikleri**

Araştırmada çalışma grubunu Batı Karadenizde bulunan bir üniversitede öğrenim gören psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) ve sosyal bilgiler öğretmenliği 1. Sınıfında okuyan 110 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %60.1’i kadın % 39.9’u erkektir. Çalışma grubunun branşlara dağılımı yaklaşık yarı yarıyadır. 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde 14 haftalık süre boyunca gerçekleştirilen uygulamada öğretmen adayları 5-6 kişilik işbirlikli gruplarla çalışmıştır.

### **2.2. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada 2 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, Kişisel Bilgiler Anketi ve Programlama Kavramları Temelinde Proje Değerlendirme Formudur.

### 2.2.1. Kişisel Bilgiler Anketi

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, branş gibi demografik bilgilerini toplamak için 5 soru; bilişim teknolojileri kullanım durumlarını belirlemek için ise 9 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır.

### 2.2.2. Programlama Kavramları Temelinde Proje Değerlendirme Ölçütleri

Öğrencilerin programlama kavramlarını ne derecede projelerine yansıttığını incelemek için Denner, Werner & Ortiz (2012) tarafından programlama kavramları temelinde oluşturulan ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütler üç ana kategoride (programlama kavramları, kod organizasyonu ve tasarımın kullanılabilirliği) ve 22 alt kategoride yapılandırılmıştır. Her proje alt kategorilerde belirtilen ifadeye göre durumun varlığı, yokluğu (0/1); ya da 0-2, 0-3 arası puanlama yapılması istenmiştir. Öğretmen adayları tarafından geliştirilen projeler araştırmacı ile bir alan uzmanı birlikte incelenmiş ve ölçütlere göre puanlanmıştır.

### 2.3. Verilerin Kodlanması ve Analizi

Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (yüzde, ortalama, ortanca, standart sapma) ve proje geliştirme çalışması sonucu üretilen işbirlikli proje çalışması ürünlerinin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu analizlerde elde edilen puanlar SPSS 18.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenci projelerinden arayüzler (ekran çıktıları) sunulmuştur.

## 3. Bulgular

Bulgular, araştırma sorularının verililiş sırasına göre ve bu sorulara yanıt olacak şekilde sunulmuştur.

### 1- Öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları nasıldır?

Çalışmanın ilk alt problemi “Öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları nasıldır?” şeklindedir. Bu alt problemle ilgili puanların dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Programlama Kavramlarına Dayalı Proje Değerlendirme Puanları

	Scratch'te Bulunan Programlama Kavramları Kullanımı	Kod Düzenleme/Organizasyonu	Tasarımın Kullanılabilirliği	Toplam
Puanlar	16.23	2.78	13.07	32.08

Tablo 1’de öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları kullanılan veri toplama aracında yer alan ölçütler temelinde belirlenmiş ve üç alt boyutta elde edilen puanlar sırasıyla 16.23, 2.78, 13.07 şeklindedir. Bu alt boyutlarda alınan puanlar madde sayısına bölüldüğünde ise sırasıyla 1.24, 0.92, 2.18 ortalamaları elde edilmektedir. En yüksek ortalamanın “tasarımın kullanılabilirliği” alt boyutundan elde edildiği görülmektedir. Buradan hareketle öğrenci projelerinin işlevsellik, belli bir amaca hizmet etme, projede kullanılan karakterler ve sahnelerin kişiselleştirilmesi/orjinalliği, projenin çalışma yönergelerinin sunumu ve projenin özgünlüğü açısından diğer boyutlara göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

## 2- Öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanlarının, cinsiyete, bransa, bilişim teknolojilerini kullanım amacına ve sosyal medya kullanım deneyimine göre dağılımı nasıldır?

Çalışmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanlarının, cinsiyete, bransa, bilişim teknolojilerini kullanım amacına ve sosyal medya kullanım deneyimine göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 2’de cinsiyete göre programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Programlama Kavramlarına Dayalı Proje Değerlendirme Puanları

Değişken	Seçenekler	Programlama Kavramlarına Dayalı Proje Değerlendirme Puanları				Toplam
		Scratch'te Programlama Kavramları Kullanımı	Bulunan Kodların Düzenlemesi/Organizasyonu	Tasarımın Kullanılabilirliği		
Cinsiyet	Kadın	16.82	2.85	13.15	32.82	
	Erkek	15.64	2.71	13.00	31.35	

Tablo 2’de öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları kullanılan veri toplama aracında yer alan ölçütler temelinde belirlenmiş ölçütlerin üç alt boyutunda ve toplamda da kadınlar erkeklere göre daha yüksek puan almıştır.

Tablo 3’de bransa göre programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Bransa Göre Programlama Kavramlarına Dayalı Proje Değerlendirme Puanları

Değişken	Seçenekler	Programlama Kavramlarına Dayalı Proje Değerlendirme Puanları				Toplam
		Scratch'te Programlama Kavramları Kullanımı	Bulunan Kodların Düzenlemesi/Organizasyonu	Tasarımın Kullanılabilirliği		
Branş	PDR	18.05	2.82	14.07	34.86	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	14.12	2.75	11.92	28.86	

Tablo 3’de öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları kullanılan veri toplama aracında yer alan ölçütler temelinde belirlenmiş ölçütlerin üç alt boyutunda ve toplamda da PDR öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Tablo 4’te bilişim teknolojileri kullanım amacına göre programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları sunulmuştur.



**Tablo 4.** Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri Kullanım Amacına Göre Programlama Kavramlarına Dayalı Proje Değerlendirme Puanları

Değişken	Seçenekler	Programlama Kavramlarına Dayalı Proje Değerlendirme Puanları				Toplam
		Scratch'te Programlama Kavramları Kullanımı	Bulunan	Kodların Düzenlemesi/Organizasyonu	Tasarımın Kullanılabilirliği	
Bilişim Teknolojileri Kullanım Amacı	Eğitsel amaçlı kullanım	14.70		2.77	11.94	29.30
	İletişim amaçlı kullanım	13.89		2.71	11.60	28.60
	Eğlence amaçlı kullanım	18.27		3.00	14.33	35.31

Tablo 4'de öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları kullanılan veri toplama aracında yer alan ölçütler temelinde belirlenmiş ölçütlerin üç alt boyutunda ve toplamda da bilişim teknolojilerini eğlence amaçlı kullanan öğrencilerinin puanları eğlence ve iletişim amaçlı kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin bilişim teknolojileri eğlence amaçlı kullanım deneyiminin programlama öğretim sürecinde aldığı puanlarda etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5'te sosyal medya kullanım amacına göre programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanım Deneyimine Göre Programlama Kavramlarına Dayalı Proje Değerlendirme Puanları

Değişken	Seçenekler	Programlama Kavramlarına Dayalı Proje Değerlendirme Puanları				Toplam
		Scratch'te Programlama Kavramları Kullanımı	Bulunan	Kodların Düzenlemesi/Organizasyonu	Tasarımın Kullanılabilirliği	
Sosyal Medya Kullanım Deneyimi	4 yılın altında sosyal medya kullananlar	14.53		2.73	12.39	29.76
	4 yıl ve üstünde sosyal medya kullananlar	17.69		2.84	13.66	34.08

Tablo 5'de öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları kullanılan veri toplama aracında yer alan ölçütler temelinde belirlenmiş ölçütlerin üç alt boyutunda ve toplamda da 4 yıl ve üzeri zamandır sosyal medyayı aktif şekilde kullanan öğrencilerinin puanları 4 yıldan az kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin sosyal medya kullanım deneyiminin programlama öğretim sürecinde aldığı puanlarda etkili olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada Scratch programı kullanılarak, temel programlama kavramlarının öğretilmesi süreci sonucunda işbirlikli proje çalışmalarıyla üretilen öğrenen ürünlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır

Alınan puanlar cinsiyet, branş, bilişim teknolojileri kullanım amacı ve sosyal medya kullanım deneyimine göre incelenmiştir.

Programlama öğretim sürecinde programlama kavramları temelinde proje değerlendirme formu verilerine dayanılarak kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar elde ettiği bulunmuştur. Bu puanlar PDR grubunda yer alan öğrencilerde sosyal bilgiler öğrencilerine göre daha yüksektir. Bilişim teknolojilerini çoğunlukla eğlence amaçlı kullandığını belirten öğrencilerin programlama kavramlarına dayalı proje değerlendirme puanları eğitsel ve iletişim amaçlı kullananlara göre daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin sosyal medya kullanım deneyimi 4 yıl ve üzeri olanların programlama öğretim sürecinde hazırladığı proje ürününden aldığı puanların 4 yılın altında deneyimi olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin önceden sahip olduğu sosyal medya kullanım deneyiminin ve bilişim teknolojileri kullanım amaçlarının programlama öğretim sürecinde aldığı puanlarda etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Baytak & Land (2011) tarafından programlama öğretimiyle ilgili yapılan çalışmada özellikle yöntemin (proje tabanlı öğretim yöntemi) programlama kavramlarını öğrenmeleri üstünde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Buradan hareketle öğretim sürecinin etkililiği için gerekli görülen önceki bilişim teknolojileri kullanım deneyimleri ve aktif öğrenme tabanlı yöntemlerin ortak noktasının öğrenenin aktif olarak uygulama yapmasının önemini ortaya çıkarması olduğu söylenebilir. Öğrencilerin programlama kavramları temelinde proje değerlendirme puanlarının orta düzeyde, olduğu görülmüştür. Bu durumdan hareketle sürecin öğretimsel açıdan ve öğrencilerin programlama süreçlerini öğrenmesi açısından etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu konuda alanyazında yapılan bazı çalışmalarda basit öğrenen projelerinin incelenmesiyle öğrenenlerin temel programlama kavramları öğrenip öğrenmediği hakkında yorum yapmanın mümkün olduğunu ve bu yorumların uygulanan başarı testlerinin sonuçlarını desteklediğinin görüldüğü belirtilmiştir (Denner, Werner & Ortiz, 2012; Maloney et al., 2008; Yıldız-Durak, 2018a). Ayrıca sınıf içi gözlemlere dair bir süreci de ele alan çoklu veri kaynaklarıyla yapılan uygulamanın sürecin etkililiğini yansıtmada bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Wilson, Connolly, Hainey & Moffat, 2011).

## **Kaynaklar**

- Baytak, A., & Land, S. M. (2011). An investigation of the artifacts and process of constructing computers games about environmental science in a fifth grade classroom. *Educational Technology Research and Development*, 59(6), 765-782.
- Denner, J., Werner, L., & Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts?. *Computers & Education*, 58(1), 240-249.
- Durak, H., Karaoğlan Yılmaz, F.G., Yılmaz, R., & Seferoğlu, S. (2017). Erken yaşta programlama eğitimi: araştırmalardaki güncel eğilimlerle ilgili bir inceleme. *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017*, TOJET.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G. Yılmaz, R., & Durak, H. Y. (2018). A review on the opinions of teachers about the development of computational thinking skills in K-12. In *Teaching Computational Thinking in Primary Education* (pp. 157-181). IGI Global.
- Lau, W. W., & Yuen, A. H. (2011). Modelling programming performance: Beyond the influence of learner characteristics. *Computers & Education*, 57(1), 1202-1213.
- Maloney, J. H., Peppler, K., Kafai, Y.B., Resnick, M. and Rusk, N. (2008). Programming by choice: urban youth learning programming with scratch. In *Proceedings of the 39th SIGCSE technical symposium on Computer science education*. ACM, 367-371.

- Partnership for 21st Century Skills (P21), (2007). Partnership for 21st Century Skills. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/60> sayfasından erişilmiştir.
- Shin, S., & Park, P. (2014). *A Study on the Effect affecting Problem Solving Ability of Primary Students through the Scratch Programming*. [http://onlinepresent.org/proceedings/vol59\\_2014/27.pdf](http://onlinepresent.org/proceedings/vol59_2014/27.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Wilson, A. Connolly, T.M. Hainey, T. & Moffat, D. (2011). Evaluation of Introducing Programming to Younger School Children Using a Computer Game Construction Application, In *Proceedings of 5th European Conference on Games-based Learning (ECGBL)*, 20-21 October 2011, Athens, Greece.
- Yildiz-Durak, H. (2018a). Digital story design activities used for teaching programming effect on learning of programming concepts, programming self-efficacy, and participation and analysis of student experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Yildiz-Durak, H. (2018b). The Effects of Using Different Tools in Programming Teaching of Secondary School Students on Engagement, Computational Thinking and Reflective Thinking Skills for Problem Solving. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17.

## GÖNÜLLÜLÜK VE DERS ARASINDA KÖPRÜ KURMAK: ÖĞRENCİ TOPLULUĞU VE TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİ İLİŞKİSİ

Kudret AYKIRI

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı, bir öğrenci topluluğun topluma hizmet uygulamaları dersi ile ilişkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini almaktır. Bu amaç bağlamında çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırma, 2016-2017 öğretim yılı bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. sınıf 10 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Sosyal Bilgiler Topluluğu bünyesinde öğretmen adayları tarafından çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. “Sosyal bilgiler topluluğunda etkin olma ve topluma hizmet uygulamaları dersini almış olma” ölçütü kullanılmıştır. Örneklemin büyüklüğü araştırma odağı dikkate alınarak tek bir durum olduğu için on kişilik bir grupta çalışma uygun görülmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüş ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenci topluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi arasında benzerlikler ve birbirini destekleyen yönler vardır. Bu sonuçlar dikkate alınarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Topluma Hizmet, Sosyal Proje, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, öğrenci topluluğu

## BRIDGE THE GAP BETWEEN VOLUNTEERISM AND COURSE: RELATIONSHIP OF STUDENTS COMMUNITY AND COMMUNITY SERVICE PRACTISES COURSE

Kudret AYKIRI

### ABSTRACT

*The purpose of this study is to examine the views of teacher candidates on the relation of student community with the community service practises course. In line with the purpose, the study is designed as a case study which is type of qualitative method. Study was conducted with 10 teacher candidates who are studying in 3rd grade of Social Studies Department at Pamukkale University Faculty of Education during 2016-2017 academic year. Various activities were conducted by the teacher candidates in scope of Social Studies Community. Selection of teacher candidates is done through criterion sampling which is one of the purposive sampling techniques. “Being active member of social studies community” is used as criterion. In determining the size of sampling, regarding the focus of study and one case, a group of 10 people is accepted as suitable size. In the study, it has been benefited from semi-structured view form. Data gathered were analyzed via descriptive analysis. According to the result of the study, there are similarities and supporting parties between the student community and the community service practices. By regarding these result, various suggestions have been presented.*

**Keywords:** Community Service, Social Project, Social Studies, Teacher Candidates, Student Community.

## 1.1. GİRİŞ

Küresel sorunlara karşı duyarlılık günümüzde istenilen düzeyin çok altındadır. Küresel sorunlara farkındalığı artırmak için belki de en etkili yöntem bilinçli insan yetiştirmektir ve bunun için de üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve siyaset kurumu gerçeği yansıtan ve uygulanabilir projeleri hayata geçirmelidir (Aydın, 2016). Üniversite düzeyinde bu projeler bilimsel çalışmalar, gönüllülük veya ders kapsamında gerçekleştirilmektedir. Ders kapsamında ele alındığında, eğitim fakültelerinde tüm branşlarda zorunlu olan topluma hizmet uygulamaları dersi, gönüllülük kapsamında ise üniversite öğrenci toplulukları/kulüpleri karşımıza çıkmaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi (THU), ” *Eğitim Fakültelerinin eğitim programlarında yer alan; haftada bir saati teorik, iki saati uygulamada oluşan ders*” (YÖK, 2011); öğrenci kulüpleri ise, “*öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan grup*” (MEB, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu ikilinin ilişkileri sosyal etkinlikler yönetmeliği (MEB, 2005)’te belirtildiği üzere ilkokulda başlamakta, ortaokul ve ortaöğretimde devam etmekte ancak üniversite düzeyinde biri gönüllülük biri ders kapsamında zorunlu olmak üzere iki ayrı platform olarak düşünülmektedir. Bu bilgilere bağlı olarak öğretmen adayı gözünden bu ilişkinin bitip bitmemesi gerektiğine dair araştırma yapılması önemli görülmüştür.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bir öğrenci topluluğu olan sosyal bilgiler topluluğu (SOBİT)’in topluma hizmet uygulamaları dersi ile ilişkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini almaktır.

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Literatürde bu konuda herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca öğrenci toplulukları ile ilgili araştırmalar yapılması gerektiği bazı çalışmalarca (Eskici ve Aktaş, 2014) önerilmiştir.

### 1.3. Alt Amaçlar

Öğretmen adaylarının görüşlerine

- Öğrenci topluluğu ile THU arasındaki benzerlikler nelerdir?
- Öğrenci topluluğu ile THU arasındaki farklılıklar nelerdir?
- Öğrenci topluluğunun THU için kolaylaştırıcı yönleri var mıdır?
- THU’nun öğrenci topluluğu için kolaylaştırıcı yönleri var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni nitel araştırmanın niçin kullanılması gerektiği ve temel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Creswell’e (2016) göre bir problem veya konunun keşfedilmesi gerektiği an, katılımcıların bir problemi hangi bağlamda ele aldığını anlamak istediğimiz an ve belirli çalışma grubu üzerinde çalışılması gerektiği anlar nitel araştırmanın kullanılma zamanlarından bir kaçıdır. Bu araştırmada sosyal bilgiler topluluğunun topluma hizmet uygulamaları dersi ile ilişkisi öğretmen adayı gözünde keşfetmeye çalışılmış ve sosyal bilgiler topluluğuna gönüllü katılan belirli bir

araştırma grubu üzerinde çalışmak gerekmiştir. Ayrıca nitel araştırmanın temel özelliklerinden (Merriam, 2013) bazıları ele alındığında öğretmen adaylarının öğrenci topluluğunda ve THU dersinde hizmette bulunma deneyimlerini nasıl yorumladıklarına bakılarak anlam ve anlama üzerine odaklanılacak, katkılar, problemler, çözümler ve öneriler açısından zengin betimlemeler yapılabilecek, hipotez test etme amacı taşınmadığı için tümevarımsal süreç böylece gerçekleştirilebilecektir. Bu bağlamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum vb. sınırlı bir sistem olmalıdır. Bu çalışmada da sosyal bilgiler topluluğu ve orada gönüllü hizmet veren ve THU dersinde proje gerçekleştiren öğrencilere, onların bu kurumlarla ilgili tecrübelerine odaklanılmıştır.

## **2.2. Araştırma Grubu**

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. sınıf 10 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Sosyal Bilgiler Topluluğu (SOBİT) bünyesinde öğretmen adayları tarafından çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örneklemin bir çeşidi olan ölçüt örneklemede "sosyal bilgiler topluluğunda etkin olma ve THU dersini almış olma" ölçütleri kullanılmıştır. Örneklemin büyüklüğü araştırma odağı dikkate alınarak tek bir durum olduğu için on kişilik bir grupta çalışma uygun görülmüştür.

## **2.3. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Süreci takip etmiş, yarı yapılandırılmış görüşmesini yapmış ve ilgili doküman ve raporları incelemiştir. Araştırmacı yaklaşık beş yıldır sosyal proje ve topluma hizmet uygulamaları derslerini yakından takip etmekte, topluma hizmet uygulamaları kapsamında teşekkür belgeleri bulunmakta ve sosyal projeler üzerine çalışmalar yapmaktadır.

## **2.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüş ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. Görüşme, sosyal bilgiler seminer odasında yapılmıştır. Toplantı odası "u" düzeninde bir masadan ve ayarlanabilir rahat sandalyelerden oluşmaktadır. Görüşme için 4 adet sohbet tarzına uygun, günlük dil kullanımına uygun soru hazırlanmıştır. Görüşme esnasında oluşan 4 adet sonda yoluyla derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış ve maddelerin ham hali oluşturulduktan sonra alan uzmanı görüşü alınmıştır. Sorular toplulukta daha az aktif olan öğretmen adayları üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 2 buçuk saat sürmüştür. Gözlem: araştırmacı tarafından yapılmıştır.

## 2.5. Veri Analizi

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da görüşme esnasındaki soruların ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Verilerin analiz aşaması şu aşamalarda gerçekleşmiştir.

- Betimsel analiz için çerçeve görüşme sorularına göre oluşturulmuştur. Bu çerçevede ele alınan temalar: benzerlikler, farklılıklar ve kolaylaştırıcı yanlar.
- Tematik çerçeve belirlendikten sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Görüşme hiç değiştirilmeden bilgisayar ortamında aktarılmıştır. 10 sayfa bir veri elde edilmiştir. Bu veriler katılımcılara tekrar gösterilerek isimlerinin geçmeyeceği, bilimsel çalışma için kullanılacağı tekrar anlatılmıştır. Önce kodlamalar yapılmış, sonra temalara son şekli verilmiştir. Görüş birliği, görüş ayrılığı formülü ile ana temalar belirlenmiştir.
- Bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Her temanın altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Son olarak tanımlanan bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak için bulgular yorumlanmıştır.

## 2.6. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlılık

Araştırmada inandırıcılık kapsamında derinlik odaklı veri toplanmaya çalışılmış, uzman incelemesine başvurulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Derin odaklı veri toplamak için görüşme esnasında dört adet sondaya ve metaforik sorulara yer verilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmasında alan uzmanı ve Türkçe eğitimi uzmanından görüşler alınmıştır. Tüm çalışma bittikten sonra alan uzmanı incelemesinden geçmiştir. Görüşme sonrası katılımcılara araştırmanın son şekli gösterilerek, düzeltilmesi ya da eklenmesi gereken yerler olup olmadığı sorularak teyit alınmıştır. Teyit, grup olarak teyit toplantısı yapılarak alınmıştır.

Araştırmada aktarılabilirlik kapsamında ayrıntılı betimleme yapılmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlendikten sonra doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Amaçlı örnekleme için de ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmada tutarlılığı sağlamak için görüşmeden elde edilen verilerin kodlaması sırasında kavramsallaştırmadaki tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirlik için kodlamalar ve araştırmanın sonucu alan uzmanını incelemesinden geçmiştir.

## 2.7. Etik Konular

Araştırmada yer alan katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşme yapmak için onayları alınmıştır. Çalışma bittikten sonra sonuçlar onlara tekrar teyit ettirilmiştir. Alıntılarda temsili kodlar verilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler bir süre arşivde tutulacaktır.

### 3.Bulgular ve Yorum

#### Durun siz kardeşiniz!

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sosyal bilgiler topluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersinin benzer yönleri vardır. Bunlar:

- Her ikisinin benzer etkinlikler yapması. İlgili dokümanlar incelendiğinde benzer etkinlikler yaptıkları, çoğu zaman birlikte etkinlikler yaptıkları görülmektedir.
- Her ikisinin farkındalık ve yardım gibi benzer amaçlarının olması. Her ikisi de sosyal etkinliğin bir kolu olduğu düşünülürse bu benzerliğin olması beklenen bir durumdur.

Yani, diyebiliriz ki her ikisi de aynı anne/babanın çocuklarından biri oldukları için birbirlerine kardeş kadar benzemeleri normaldir. Bu yargıyı destekleyen ifade şu şekildedir: ÖA1 “*sosyal bilgileri topluluğunun yapmış olduğu faaliyetlerle, topluma hizmet dersinde yapılmış olan etkinliklerin benzer olması bakımından ilişki içinde olduklarını düşünüyorum.*”.

#### Hangi kardeş yaşça daha büyük?

Öğretmen adayları SOBİT’in daha kapsamlı olduğunu belirtmişlerdir. Bunu Evren ve Samanyolu Galaksisi metaforu ile ifade etmişlerdir. Ayrıca THU dersinde yapılan etkinliklerin SOBİT çatısı altında birleştirilebileceğini önermişlerdir. Yani öğrenci topluluğu THU dersinin ağabeyi/ablası durumundadır. Bu yargıyı destekleyen ifade şu şekildedir: ÖA8: “*tek tek yapılan topluma hizmet uygulamaları tek çatı altında birleştirilip ileriye dönük öğrenciler için farkındalığı sağlayabilmektedir.*”.

#### Bir kardeşlik yap

Bu tema araştırmanın en önemli bulgusunu içermektedir: SOBİT ve THU dersleri, SOBİT ağırlıkta olmak üzere karşılıklı olarak birbirlerine kolaylaştırıcı yönleri sahiptirler. SOBİT ağırlıkta olması onun THU’dan daha kapsamlı olarak görülmesindedir. Yani birbirlerine kardeşlik yapmaktadırlar. Ancak SOBİT ağabeylik/ablalık da yapmaktadır. Öğretmen adayları aralarındaki ilişkiyi çeşitli metaforlar ile dile getirmişlerdir. Onlara göre bir SOBİT ve THU’dan biri olmazsa diğerinin etkisinin azalacağını (Çay-şeker), birbirlerinden destek alırlarsa daha etkili olacaklarını (bir insanın iki eli) ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre SOBİT ve THU’nun birbirlerine yardım ettikleri alanlar şunlardır:

THU dersi döneminden önce yani birinci ve/veya ikinci sınıfta SOBİT’te aktif görev almanın THU dersinde kolaylaştırıcı etkilere sahip olduğu, olumlu transferler sağladığı görülmektedir. Bunlar:

- Proje ve proje kapsamında etkinlik gerçekleştirebilme tecrübesi kazanmaya bağlı, ders kapsamında uygulama yaparken zorluk yaşamama
- Sorumluluk değerine olumlu etki sağlandığı için ders süresince sorumluluk sahibi olma
- THU’da işbirliği kurulacak kurum ve kuruluşları tanıyarak olma
- THU dersi ile ilgili proje bulma konusunda zorluk yaşamama
- Bir projeyi gerçekleştirmenin önemini farkında olarak derste motivasyonu yüksek olma



SOBİT'in kapsamlı oluşunun getirdiği avantajlar vardır:

- THU dersi etkinliği SOBİT ile daha da genişletilmekte ve etkili hale getirilmektedir. Çünkü THU dersi üçüncü sınıflar için zorunlu derstir. Gözlemler dikkate alındığında THU dersi kapsamında yapılanlar genellikle o etkinliği yapan grup ile sınırlı kalmakta ve diğer öğrencilerin etkinliğe katılmaları mümkün olmadığı görülmektedir. Ayrıca yıl sonu THU sergisi yapılmadığı sürece etkinliğin tanınırlığı sınırlı kalmaktadır.
- THU kapsamında yapılan bir etkinlik SOBİT ile tekrarlanabilmekte ve sürdürülebilirliği sağlanmaktadır. Bu durumu ağaç ve su metaforu ile de dile getirmişlerdir.
- Bürokratik sorunlar topluluk ile çözülebilmektedir. Etkinlik yeri, zamanı ayarlama, SKS üzerinde üniversite içi 15 gün öncesi üniversite dışı bir ay öncesi izin alınarak çözülebilmektedir.

THU dersinin kolaylaştırıcı yönleri bulunmaktadır. Bunlar: topluma hizmet uygulamaları dersi için kurumlar ile ön protokollerin imzalanmış olması, THU dersinde zorunlu sosyal projelerde bulunarak bunu gönüllü devam ettirmek isteyen kişilerin oluşması ve SOBİT'e üye olması.

Bu temadaki yargıları destekleyecek ifadeler şu şekildedir: ÖA9: “*Topluma hizmet uygulamaları dersi için yapılacak proje bulma konusunda zorlanmadım ve bunun aşamalarında daha bilinçli ilerlememi sağladı.*”, ÖA2: “*Topluma hizmet uygulamaları kapsamında yapılan konferanslar SOBİT adı altında yapıldı. İzinleri alındı, ödüller, içecekler ayarlandı. Teknik destek sağlandı.*”, ÖA6: “*yaptığımız etkinlikler ve görev aldığımız çalışmalar topluma hizmet dersi etkinlikleriyle birlikte gerçekleşti. Görev ve sorumluluk almayı, fikirleri hayata geçirmeyi öğrendiğimiz için ders boyutunda zorlanmadık.*”.

### **Hangi kardeşle arkadaş olmak istersin?**

Her ne kadar araştırmada SOBİT ve THU'nun kardeş metaforu üzerinden birbiriyle sıkı ilişkileri olduğu belirtile de tek yumurta ikizleri olmadıkları bir gerçektir. Çünkü SOBİT gönüllülük, THU ders kapsamında zorunluluk içermektedir. Öğretmen adayları da bunun altını çizmişlerdir. Birbirlerinin ilişkisi olumlu olsa bile THU'nun not kaygısı için SOBİT etkinliklerinin de gönüllü olarak yapıldığını belirten öğretmen adayları vardır. Gözlemlerden şu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları SOBİT'te etkinlik yapmaktan daha fazla haz duymaktadırlar. Yani SOBİT ile arkadaş olmak istemekteler fakat SOBİT'in de THU ile bağlarını koparmaması gerektiğini belirtmektedirler. Bunu ilişkinin kesin olması gerektiğini kurdukları metaforlardan (kitap-okuyucu, araç-sürücü) anlamaktayız. Bu kardeşlik böylece gönüllük ile ders arasında köprü kurmaktadır diyebiliriz. Bu yargıyı destekleyecek ifadeler şu şekildedir: ÖA3: “*topluluk işleri gönüllük işidir. Topluma hizmet ise bir derstir. Bundan dolayı gönüllü olarak insanlar her işi yapmak istememektedirler. Dersle birleştirildiğinde yapılmak istenen etkinlikler daha kapsamlı ve verimli hale gelebilir.*”, ÖA2: “*topluma hizmet uygulamaları adı üstünde bir ders iken yani not kaygısı, bir zorunluluk varken gönüllü bir olay olan toplulukta aktif çalışma durumu ile çelişmektedir. Ancak sosyal bilgiler topluluğunda aktif iken topluma hizmet uygulamaları dersinden, topluma hizmet uygulamaları*

*dersindeyken de sosyal bilgiler topluluğundan izinler, ödülleri, içecekler ve teknik destekler bağlamında yararlandık”.*

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Sosyal etkinliğin iki önemli dalı olan öğrenci topluluğu ve topluma hizmetin birbirleri ile önemli bağlantıları bulunmaktadır. Bu bağlantı ilk, ortaokul ve ortaöğretimi kapsayan ve öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarıyla ilgili iş ve işlemleri düzenleyen (Yaman, 2011) sosyal etkinlikler yönetmeliğinde (MEB, 2005) verilmiştir. Bu eğitim düzeylerindeki sosyal etkinliklerin bir bölümünde öğrenci kulüpleri adı altında topluma hizmet çalışmaları yaptırıldığı (Akar ve Nayir, 2015; Gömleksiz ve Kılınç, 2015) ve sosyal kulüp çalışmalarındaki toplum hizmeti çalışmalarının öğrenciler için faydalı olduğu (Gökçer ve Zincirli, 2011) bilinmektedir. Yükseköğretim düzeyinde bu ikili iki ayrı platform olarak görülmektedir. Yani iki kardeş ayrılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bu ayrılık olmaması gereken bir durumdur. Hatta daha sıkı ilişkiler kurulması gerekmektedir. Çünkü artık biraz daha özgürleşen öğrenci topluluğu ile ders kapsamına alınan topluma hizmet zaten benzer etkinlikler yapmaktadırlar, çoğu zaman birlikte hareket etmektedirler ve birbirlerine kolaylaştırıcı yönlere sahiptirler. Birisi gönüllü birisi zorunlu bir platform olduğu için zorunluluk ve gönüllülük arasında bağ kurma işlevi görmektedirler. Yani bu ikiliye artık “durun siz kardeşiniz” denilmesi önerilmektedir.

THU dersi eğitim fakültelerinde zorunlu ders olduğu için sadece eğitim fakültelerinde bu kardeşlik kurulabileceği belirtilebilir. Ancak bilinmektedir ki öğrenci topluluklarının/kulüplerinin üniversite öğrencilerine katkısı çoktur (Beydoğan, 1994). Ancak üniversite öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada (Sağlam ve Yayla, 2014) eğitim fakültesinden mezun olanların THU adı altında dersleri olmasından dolayı sosyal kulüplerin işlevleri hakkında daha olumlu görüşe sahip olduğu bulgulanmıştır. Diğer üniversite öğrencilerinin de öğrenci topluluklarından gerekli kazanımları elde etmeleri için her programda THU dersinin zorunlu yer alması önerilmektedir.

#### **Kaynakça**

- Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada Değişim İhtiyacı. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), s.167-186.
- Aydın, F. (2016). Önsöz. F. Aydın (Ed.) Günümüz Dünya Sorunları. Ankara: Pegem Akademi
- Beydoğan, M.(1994). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Etkinlik-Spor- Gençlik Üçgeninde Benlik Dengelemesi ve Arkadaşlık Gelişimi ile İlgili Bir Ön Araştırma. Çağdaş Eğitim. Sayı 195.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal çalışma Basım Tarihi 2013).
- Gömleksiz, M.N. ve Kılınç, H.H. (2015). Ortaokullarda Sosyal Kulüp Etkinlikleri Kapsamında Yapılan Toplum Hizmeti Çalışmalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter, p. 495-512, ISSN: 1308-2140
- Gökçer, N ve ve Zincirli, M. (2011). Kulüp Çalışmalarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Danışman Öğretmen Ve Kulüp Temsilcisi Öğrencilerin Algıları. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0411, 6, (2), 1836-1851.
- Eskici ve Aktaş (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri. Asya Öğretim Dergisi. 2 (1 (özel), 31-40

- MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. 01.09.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/01/20050113-5.htm> adresinden alıntılanmıştır.
- Meriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber (birinci baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, A. ve Yayla, A. (2014). İlkokul ve Ortaokullarda Uygulanmakta Olan Sosyal Kulüplerin İşlevlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 2. Ağustos, sayfa 279-296.
- Yaman, E. (2011). “Rekreasyon Bağlamında Öğrenci Algılarına Göre Sosyal Kulüplerin İşlevselliği”. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi Yıl:2, Sayı:3. s.35.48.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2011). Toplum Hizmet Uygulamaları Yönergesi.

## Hak Arama Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi

Güney Dengiz, Bilge Uzun

### Özet

*Bu çalışmada hak arama eğilimini ölçmeyi hedefleyen bir ölçme aracı geliştirilmek amaçlanmıştır. Araştırmaya, madde yazım çalışmaları için 45, ön deneme formundaki maddeleri değerlendirmek için 8 uzman, nihai formun oluşturulmasında açıcı faktör analizinin çalışması için 466, ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması için 337 birey katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortak faktör varyansları .551 ile .752 arasında değişen, 20 maddelik 3 faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın %65.696 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İttihatsızlığa dair güvenilirlik anlamındaki Cronbach-alpha katsayısı ölçeğin geneli için .927, “yeterlik” alt boyutu için .900, “kararlılık” alt boyutu için .890 ve “kısıtlayıcı” alt boyutu için .907 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularında maddelere ait faktör yüklerinin .41 ile .84 arasında değiştiği ve t değerlerinin manidar olduğu ( $p < .001$ ) bulgusuna ulaşılmıştır. Uyum indekslerinden RMSEA=0,10, NFI=0,88, CFI=0,91, IFI=0,91, RFI=0,87 ve RMR=0,077 olarak elde edilmiş olup  $\chi^2=734.11$  ( $sd=167$ ) değeri manidar ( $p < .01$ ) ve  $\chi^2/sd=4,55$  olarak hesaplanmıştır.*

### Giriş

Şüphesiz ki, insanoğlunun birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren birtakım problemler, anlaşmazlıklar ve çatışmalar var olmuştur. Bu sorunların üstesinden gelmek için farklı topluluklar birçok farklı yöntem ve uygulamalar aracılığı ile birtakım toplumsal kurallar oluşturularak bir denge oluşturaya çalışmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak kişilerin, grupların ya da mevcut sistemin sahip olduğu “haklar” (Çetin, 2007) ortaya çıkmış ve mevcut yaşantının önemli bir parçası haline gelmiştir.

Hak terimine ilişkin açıklamalar daha çok “hukuk felsefesi”nin konu alanına girmekle birlikte “hak” kavramının ne olduğu tartışması hukuk felsefesi içinde dahi çözüme ulaşmış değildir (Tutumlu, 2014). Bununla birlikte iki büyük hak kuramının varlığından söz edilebilir. İrade kuramı olarak bilinen ilk kuram kişinin bir şeye hakkı olduğu zaman bunun kullanımının kişisel irade aracılığı ile yapıp yapmama seçimi olduğunu savunmaktadır (Wacks, 2017). Bu kurama göre haklar hukuk sisteminin kişiye tanımış olduğu güç, yetki, hakimiyet vb. olarak ele alınmaktadır. Yani hak sahibi haklı olduğu konu üzerinde iradesini kullanabilmek adına hukuk sistemi tarafından yetkilendirilmiştir. Bununla birlikte irade kuramları haklı olan kişinin mevcut iradesini kullanmasını tetikleyen unsurun ne olduğu konusunda “çıkar” teorisyenleri tarafından eleştirilmiştir. Çıkar kuramcılarının göre kişiye tanınan mevcut irade sadece dışsal bir unsurdur ve hak kavramının ne olduğu konusu kişinin iradesini harekete geçiren amacı bulmaktır. Çıkar kuramcılarının bu itici gücü menfaat olarak belirtmekte olup hak kavramı hukuk sistemi tarafından korunan menfaatler olarak tanımlanmaktadır (Beysan, 2008; Yücel, 2010). İster kişiye tanınan yetkiler isterse de hukuk sistemi tarafından korunan çıkarlar olarak belirtilsin; pratikte her iki yaklaşımın da ortak noktası hakkın kullanımının “kişiye bağlı” olduğudur. Bu anlamda hak ve hukukun kişinin bu husustaki talepleri doğrultusunda işlediği söylenebilir. Bu noktada hak

arama kavramı ortaya çıkmaktadır. Hakkını aramak kısaca “kişinin hakkı olduğuna inandığı şeyi elde etmeye çalışmak” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Çetin’e (2007) göre hak arama faaliyeti kişiler tarafından eşitsizlik, ayrıcalık ve adaletsizlik yapıldığını düşündüklerinde bunun önüne geçmek için harcanan çaba olarak ifade edilmektedir. Her iki açıdan bakılırsa hak aramanın hem haksızlığın karşısında durmak hem de hakkı olanı elde etmek gibi unsurlar barındırdığı söylenebilir. Ayrıca her iki tanımda görülen bir diğer unsur kişinin haksızlık yapıldığına ya da hakkı olduğuna olan “inancı” denilebilir. Bununla ilgili Çetin (2007) tarafından kişinin hak aramak için haksızlığa uğradığının ya da haklı olduğunun nesnel bir kanıtı olması gerekmeyip hakkı olduğuna inandığı her noktada hak arama faaliyetini devreye sokabileceği belirtilmektedir.

Buraya kadar açıklananlardan hareketle hak aramanın, “kişi” tarafından haksızlığa uğratıldığına ya da hakkı olduğuna ”inandığı” bir konuda gerçekleştiği ve yine bu arayışın kişisel karara bırakıldığı söylenebilmektedir. Bu doğrultuda kişisel bir boyut olarak, bu durumun kişiden kişiye değişkenlik gösteren bir yapıda olduğu düşünülebilir. Toplumda bazı bireylerin hakkını aramak konusunda bazı bireylerden daha çok eğilim gösterebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Böylesi bir durumda kişilerin hak arama eğilimlerinin kişiden kişiye değişebileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

O halde kişilerin hak arama eğilimleri nasıl açıklanacaktır? Hukuksal olarak değerlendirilecek olursa adaletin ve yargı bağımsızlığının olmadığı, hak arama yollarının kapalı olduğu ve hak arama özgürlüğünün sağlanmadığı bir durumda bu eğilimden söz edilememektedir (Evren, 1988). Buna karşın Peterson ve Seligman’ın (2004) kararlılık ile ilgili yapmış olduğu tanımdan yola çıkacak olursak hakkını ararken kararlı olan bir kişi bütün engellemelere, zorluklara, baskılara ya da korkulara rağmen başladığı işi bitirmek için devam edecektir. Eğer sosyal bilişsel bir biçimde ele alınırsa hak arama eğiliminde kişinin bu konuda sahip olduğu yeterliğe ilişkin inançları da devrede olacaktır (Bandura, 1995) Beklenti ve değerler açısından ele alındığı zaman kişinin hakkını arama eğiliminin karşılığında elde edeceği menfaatin buna değer olması gerekecektir (Onaran, 1981). Sosyal bir davranış olarak değerlendirildiği zaman içinde bulunduğu grubun normu, tutumu, uygulamaları vb. unsurları bu eğilimi etkileyen unsurlar olacaktır (Kağıtçıbaşı, 2014).

Bu açıklamalardan yola çıkarak hak arama eğiliminin psikolojik bir boyutta ele alınabilecek bir değişken olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte bu konunun ne olduğunun alanyazında görgül olarak incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamış ve konunun tartışma ve çıkarımdan öteye gidemediği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada bu konuyla ilgili bulanıklığı gidermek adına hak arama eğiliminin farklı değişkenler ve farklı gruplar aracılığı ile incelenip ilgili kuramsal altyapının netleşmesini ve zenginleşmesini sağlayacak ve bu yolda araştırmacılara güvenilir ve geçerli bir ölçüm yapabilme imkanı yaratabilecek bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Türü**

Bu araştırma yetişkin bireylerin hak arama eğilimlerini ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanan temel araştırma niteliğindedir.

## **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu toplam 856 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu katılımcı grupları arasından 45'i yapı oluşturmak adına yapılan ön deneme çalışmasına, 8'i ise oluşturulan maddelere ilişkin uzman değerlendirmesine katılmıştır. Tabachnick ve Fidel (2015), faktör analizi sürecinin 300 ve üstü katılımcıdan elde edilen veri üzerinden yapılmasının uygun olacağını belirtmektedir. Açıklayıcı faktör analizini gerçekleştirmek üzere 466 katılımcıdan veri toplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizine dahil edilen katılımcı grubunun %41,9'u (n=157) erkek ve % 58'i (n=217) kadın; %55.3'ü (n=207) ve 18-29 yaş ve %44.6'sı (n=167) 30-65 yaş aralığında; %74.8'i (n=280) lisans, %12'si (n=45) lisansüstü, %6.1'i (n=23) lise, %5.3'ü (n=20) önlisans ve %1.6'sı (n=6) ilköğretim mezunudur. Yapının açıklama süreci tamamlandıktan ve nihai form oluşturulduktan sonra doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirmek üzere yeni form farklı bir çalışma grubunda yeniden uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 221'i (%65,57) kadın, 116'sı (%34,42) erkek, 264'ü (%78,33) 18-29 yaş aralığında, 73'ü (%21,66) 30-62 yaş aralığında olmak üzere toplam 337 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

## **Ölçeğin Oluşturulma Süreci**

Hak arama eğilimine ilişkin ölçme aracına yönelik maddelerin hazırlanmasından önce ilgili alan yazın incelenmiş ve yaşları 22 ile 63 arasında değişen 24 kadın ve 21 erkek toplam 45 kişi ile kompozisyon çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışmalar aracılığı ile hak aramaya yönelik eğilimi temsil edebileceği düşünülen 58 madde yazılmıştır. Yazılan maddeler 7'si Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ve 1'i Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman toplam 8 uzmana "Gerekli", "Yararlı/Yetersiz" ve "Gereksiz" derecelendirmeleri ile incelenmiş ve varsa önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanların yapmış olduğu değerlendirmelere ilişkin Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılmış ve madde havuzunda yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. 8 uzman tarafından yapılan değerlendirmede her bir madde için elde edilmesi gereken minimum 0.78 ( $\alpha=0,05$ ) değeri ölçüt olarak (Yurdugül, 2005) belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aracılığı ile 8 değerlendirici ile sağlanması gereken minimum değeri ( $KGO>0.78$ ,  $\alpha=0,05$ ) karşılamayan 8 madde çıkarılmış ve uzmanların önerileri doğrultusunda 11 madde dil ve anlatım bakımından daha iyi ifade ettiği düşünülen şekilde değiştirilerek yeniden gösterilmiştir. Bu doğrultuda toplam 50 maddelik ön deneme formu oluşturulmuş ve her bir ifade "Her zaman", "Sık sık", "Ara sıra", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" şeklinde 5'li likert tipinde olup katılımcılardan ön deneme formunda yer alan her bir ifadeyi bu derecelendirmeye göre değerlendirmeleri istenmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Faktör analizi genel olarak bir madde kümesinden ortaya çıkan alt kümeleri yani örtük yapıyı ortaya çıkaran, bu örtük yapı içerisinde yer alan maddelerin ne derece çalıştığını belirlemeye yardımcı olan ve temeli maddeler arası korelasyona dayanan bir analiz yöntemidir (Erkuş, 2013; Alpar, 2014; Tabachnick ve Fidel, 2015; Devellis, 2017). Bu çalışmada geliştirilmesi hedeflenen ölçme aracının örtük yapısını ve bu yapı içerisindeki maddelerin işleyişini keşfedebilmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Ön deneme formunun uygulanmasından sonra öncelikle eksik ya da hatalı doldurulan 92 adet form analize dahil edilmemiştir. Tek ve çok değişkenli aykırı değerler incelenmiş ve 374 katılımcıya ilişkin Mahalanobis uzaklıklarına göre yapılan uç değer analizinin neticesinde ( $\chi^2_{50, 0,001} > 86,661$ ) 35 katılımcıdan elde edilen veriler analizden çıkarılmış olup bu aşamadan sonraki adımlar toplamda 339 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Ayrıca maddeler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı tolerans ve varyans artış faktörü (VIF) değerleri aracılığı ile incelenmiş olup hataların bağımsızlığını değerlendirmek için Durbin-Watson istatistiğinden faydalanılmıştır. Bu değer 2'ye yakın değerler alması, 2 ile 2,5 arasında bulunması otokorelasyon problemi olmadığı biçiminde değerlendirilir. Yapılan değerlendirme sonucunda otokorelasyona ilişkin Durbin-Watson değerinin (2,067) kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca hesaplanan tolerans değerlerinin .20'nin üzerinde ve varyans artış faktörünün 5'den küçük olmasından dolayı çoklu doğrusalılık probleminin olmadığı söylenebilir.

Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilebilmesi için Bartlett testi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve anti-image korelasyonu incelenmiştir. Bu testlerde ölçüt olarak KMO değerinin en az .80 olması (Alpar, 2014) Bartlett testinin manidar ( $p < 0,05$ ) olması (Tabachnick ve Fidel, 2015) ve anti-image korelasyon matrisi köşegenlerinde yer alan değerlerin en az .50 olması başlıca ölçütler olarak belirlenmiştir.

Çok faktörlü yapıların uzayda değişik açılardan görünümünü keşfederek daha anlamlı sonuçlara ulaşmak (Erkuş, 2013) için yapılan döndürme işleminde hangi döndürme tekniğinin kullanılacağına karar vermek için faktörler arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş olup herhangi bir ilişki bulunmadığından dolayı dik döndürme tekniklerinden olan varimax kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde her bir maddenin ortak varyansının .50, faktör yükünün .45 ve iki faktöre birden verilen faktör yükü arasındaki farkın .10'un üzerinde olmasına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2015; Büyüköztürk, 2016).

Faktör yapısına karar verirken öncelikle elde edilen özdeğerlerin yamaç eğim grafiğinden yararlanılmıştır. Yamaç eğim grafiği yapı içerisinde bulunması gereken faktör sayısını belirlemede yararlanılan bir grafik olmasıyla birlikte araştırmacı tarafından yapılan göz kararı bir kestirimin öznel bir değerlendirme riski (DeVellis, 2017) barındırması göz önünde bulundurulduğunda daha uygun bir yapının ortaya çıkmasının önünü kapatabileceği endişesiyle faktör sayısının belirlenmesinde yamaç eğim grafiği ile birlikte Horn'un paralel analizinden de (Horn, 1965) yararlanılmıştır. Horn'un paralel analizi, temelde gerçek veri setiyle aynı sayıda katılımcı ve değişken sayısı içeren simülatif verilerden elde edilen öz değerlerin karşılaştırılmasına dayanmakta olup istatistiksel bir kritere dayalı ve öznel yöntemlerden daha avantajlı olduğu ifade edilmektedir (DeVellis, 2017).

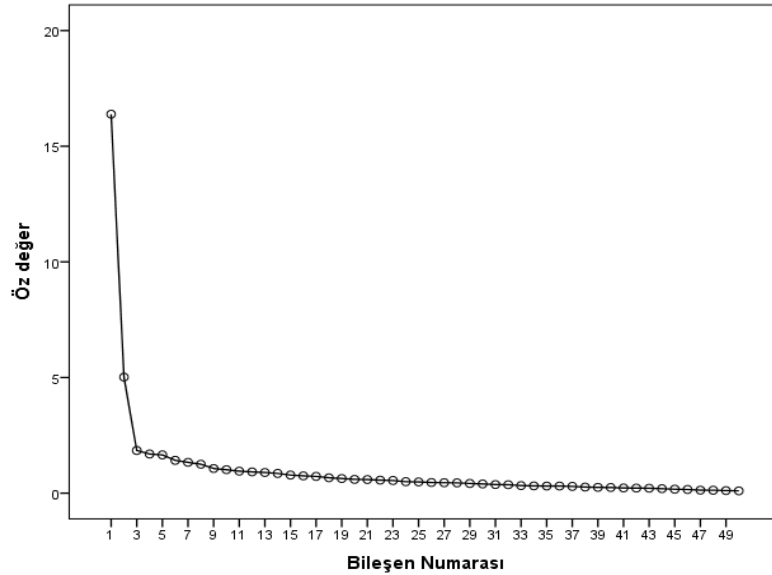
Ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıtlar oluşturmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Temeli yapısal eşitlik modellemesine dayanan (Tabachnick ve Fidel, 2015) doğrulayıcı faktör analizi, bu temel üzerinden gerçek verinin belirlenen modele ne kadar uyduğunu incelemeye yaramaktadır (DeVellis, 2017). Başka bir deyişle doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı

faktör analizinde kurulan yapının başka bir çalışma grubu üzerinden ne kadar uyum gösterdiğini inceleyerek yapının doğrulanmasına ve böylece geçerlik kanıtları ortaya koymaya olanak sağlamaktadır.

### Bulgular

50 maddelik ön deneme formundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan Bartlett testi sonucunda ki kare testi manidar ( $\chi^2=10679,995$   $p<0,05$ ), KMO değeri mükemmel ( $0,92>0,50$ ) düzeyde ve anti image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin her birinin .50'nin üstünde olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular veri seti üzerinde faktör analizi yapılmasında herhangi bir sakınca olmadığını göstermektedir. Yapılan analizde ortak faktör varyanslarının .512 ile .775 arasında değiştiği bulgusu elde edilmiştir. Analiz bulgularında öz değeri 1.00'dan büyük toplam 10 faktörlü bir yapı ortaya çıkmış olup bu faktörlerin toplam varyansın %65'ini açıkladığı görülmüştür. Şekil 1.'de faktörlerin öz değerlerine ilişkin yamaç eğim grafiği gösterilmiştir.

**Şekil 1.** Faktör Özdeğerlerine İlişkin Yamaç Eğim Grafiği



Şekil 1. İncelendiğinde öz değerlerin ilk 3. Faktörle birlikte düşüşe geçip hızlı bir şekilde yatay bir pozisyon aldığı görülmüştür. Bu çalışmada Yöntem kısmında da belirtildiği üzere daha objektif bir biçimde uygun faktör sayısına karar verebilmek amacıyla Horn'un paralel analizi işe koşulmuştur. Tablo 1'de Horn'un paralel analizine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Horn'un Paralel Analizine İlişkin Bulgular

Faktör	Gerçek Özdeğer	Üretilen Özdeğer (99 yüzdelik)	Faktör	Gerçek Özdeğer	Üretilen Özdeğer (99 yüzdelik)
<b>1</b>	<b>16,387</b>	<b>1,970</b>	6	1,42	1,594
<b>2</b>	<b>5,016</b>	<b>1,846</b>	7	1,332	1,550
<b>3</b>	<b>1,846</b>	<b>1,765</b>	8	1,251	1,505
4	1,692	1,700	9	1,067	1,469
5	1,655	1,647	10	1,015	1,429



Tablo 1’de gerçek verilerden elde edilen özdeğerler ile simülatif verilerden elde edilen verilerin değerleri görülmektedir. Horn’un paralel analizinde faktör sayısını belirlemenin temel ölçütü gerçek veriler aracılığı ile hesaplanan öz değerlerin üretilen veriden gelen öz değerlerden büyük olduğu nokta kadardır. Yani üretilen verilerden elde edilen öz değerlerin gerçek veriden elde edilen özdeğerlerden daha büyük olduğu noktaya kadar olan değerler boyut sayısını göstermektedir (Zwick ve Velicer, 1986; O’Connor, 2000; Ladesma ve Valero-Mora, 2007; Piconne, 2009). Tablo 2 incelendiğinde gerçek verilerden elde edilen özdeğerlerin 3. Basamaktan itibaren simülatif verilerden üretilen özdeğerden küçülmeye başladığı görülmektedir. Hem Şekil 1’de gösterilen yamaç eğim grafiği hem de Horn’un paralel analizinden elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde yapının 3 faktörlü olarak ele alınması gerektiği kararlaştırılmıştır.

50 madde üzerinde sabit 3 faktör sayısı belirlenerek faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan işlemde 26 madde .50’nin altında ortak varyans değerine sahip olduğundan ve 4 madde aynı faktöre birden .10’dan az bir farkta yük verdiği için analiz dışı bırakılmıştır. 20 madde üzerinden tekrar yürütülen faktör analizinin bulgularına göre Bartlett testi manidar ( $\chi^2=4814,756$   $p<0,05$ ), KMO değeri mükemmel ( $0,91>0,50$ ) düzeyde ve anti image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin her birinin .50’nin üstünde olduğu bulunmuştur. Analizden elde edilen bulgulara göre ortak faktör varyansları .551 ile .752 arasında değişmektedir. 20 maddelik 3 faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın %65.696 olduğu bulunmuştur. Her bir faktörün açıkladığı varyans incelendiğinde 1. faktörün toplam varyansın %43.294’ünü, 2. Faktörün toplam varyansın 14.648’ini ve 3. Faktörün toplam varyansın 7.754’ünü açıkladığı görülmüştür. Ayrıca 1. Faktörün 8.659 2. Faktörün 2.930 ve 3. Faktörün 1.551 özdeğere sahip olduğu bulunmuştur. 20 maddeye ilişkin varimax döndürme sonrası faktör analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** 20 Maddenin Varimax Döndürme Sonrası Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri		
	1	2	3
27. Kendimi ifade edemeyeceğimi düşündüğüm için hakkımı arayamam.	0,795		
25. Hakkımı arayacak kadar mücadeleci olmadığım için başıma geleni kabul ederim.	0,771		
23. Yeterince cesarete sahip olmadığım için hakkımı arayamam.	0,766		
24. Kendimi yeterince güçlü görmediğim için hakkımı arayamam.	0,764		
28. Önümde hiçbir engelin olmadığı durumlarda bile hakkımı aramaktan kaçınıyorum.	0,757		
34. Huzursuzluk çıkmasın diye hakkımı aramam.	0,633		
46. Karşı tarafın benden daha yüksek pozisyonda olması beni hakkımı aramaktan alıkoymaz.		0,784	
45. Zorbalığa maruz kalmam beni hakkımı aramaktan alıkoymaz.		0,778	
44. Haklarımı elde etmek için karşıma kimi aldığımın önemi yoktur.		0,745	
32. Hakkım olanı almak için bütün yolları denerim.		0,691	
33. Her türlü durumda hakkımı ararım.		0,690	0,489
31. Her ne olursa olsun haklı olduğum şeyin peşini bırakmam.		0,685	0,480
29. Beni hiçbir şey hak aramaktan vazgeçiremez.		0,674	

30. Hakkım olduğuma inanıyorsam gerekirse başkaldırım.	0,672
14. Fazla bürokrasi beni hakkımı aramaktan vazgeçirir.	0,780
12. Hak arama süreci fazla uğraştırıcı ise hakkımı aramaktan vazgeçerim.	0,778
11. Hukuki sürecin uzun olması durumunda hakkımı aramaktan vazgeçerim.	0,763
13. Vaktim olmadığında hakkımı korumakla ilgilenmem.	0,667
37. Adil sonuçlarla karşılaşmayacağımı düşünürsem hakkımı aramam.	0,476
36. Yaptırımların yetersizliği beni hak aramaktan vazgeçirir.	0,551

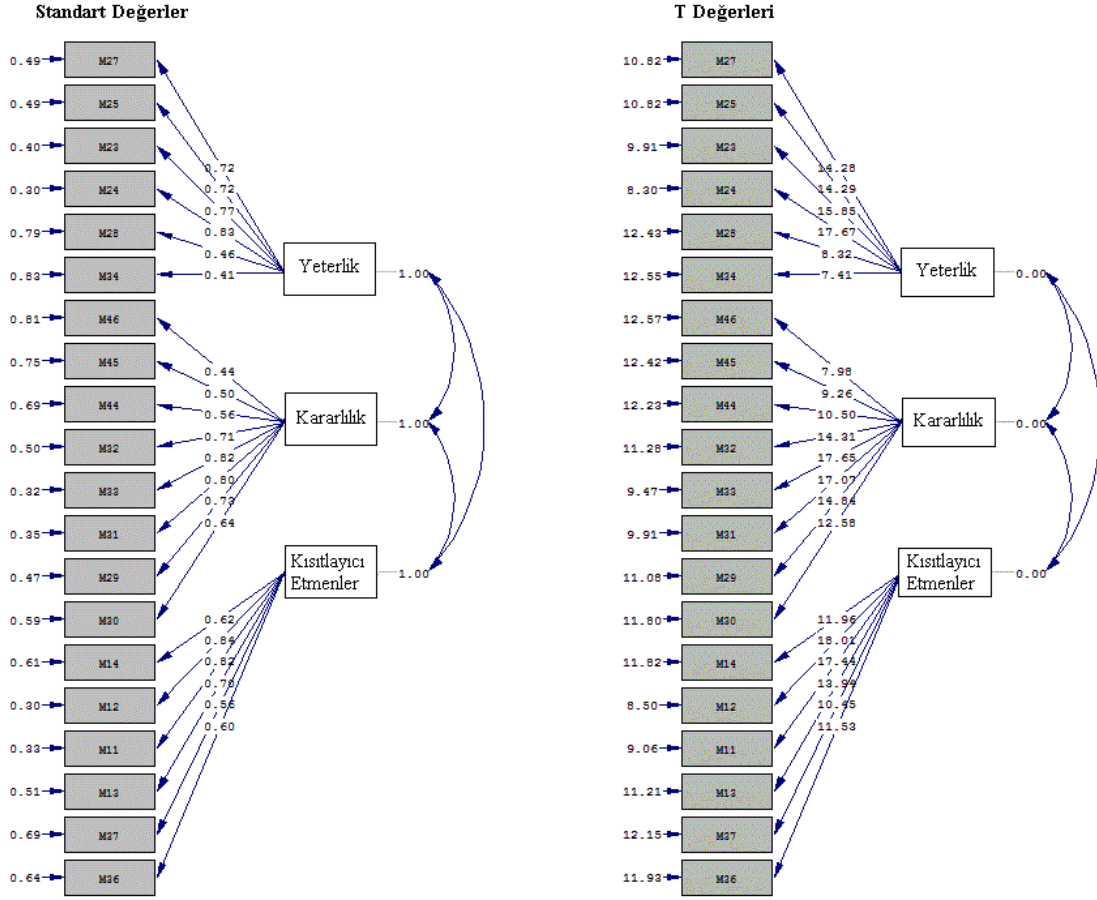
20 madde üzerinde yapılan varimax dik döndürme işleminin faktör analizi sonuçlarına göre 3 faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %65.696 olarak bulunmuştur. Her bir faktörün açıkladığı varyans incelendiğinde 1. faktörün toplam varyansın %22,202'sini, 2. faktörün toplam varyansın 22,057'sini ve 3. faktörün toplam varyansın 21,437'sini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca 1. faktörün 4,440, 2. faktörün 4,411 ve 3. faktörün 4,287 özdeğere sahip olduğu bulunmuştur. Maddelerin faktörlere vermiş olduğu yükler incelendiğine bütün maddelerin .45'in üstünde faktör yüküne sahip olması ve iki faktöre birden yük veren maddelerin arasında .10'dan fazla değer bulunması doğrultusunda hepsinin nihai forma alınmasına karar verilmiştir. Döndürme sonrası işlemde maddelerin faktörlere verdiği yük ve içerdiği anlamlar doğrultusunda birinci boyuta (23, 24, 25, 27, 28 ve 34. maddeler) "**Yeterlik**", ikinci boyuta (29, 30, 31, 32, 33, 44, 45 ve 46. maddeler) "**Kararlılık**" ve üçüncü boyuta (11, 12, 13, 14, 36 ve 37. maddeler) "**Kısıtlayıcı Etmenler**" isimleri verilmiştir.

Çalışmaya katılan 339 katılımcı grubundan elde edilen veriler aracılığı ile ölçeğin nihai formunun güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach-alpha katsayısının .927 olduğu ve bu doğrultuda 339 katılımcıdan elde edilen ölçümlerin iç tutarlılık kapsamında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı veri grubundan her bir alt boyut için hesaplanan Cronbach-alpha katsayıları da "Yeterlik" alt boyutu için .900, "Kararlılık" alt boyutu için .890 ve "Kısıtlayıcı Etmenler" alt boyutu için .907 olarak bulunmuş olup 339 katılımcıdan elde edilen ölçümlerin tüm alt boyutlar için iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Ölçeğin Geçerliliği**

Açımlayıcı faktör analizi doğrultusunda elde edilen 3 faktörlü yapının geçerliliğine ilişkin kanıt bulmak amacıyla 20 madde ve 3 faktörlü form 337 katılımcıya uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA bulguları ışığında Hak Arama Eğilimi Ölçeğinden elde edilen ölçüm modeline ait Standardize edilmiş yük değerleri ve t değerlerinin bulunduğu path diagramları Şekil 2'de gösterilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde maddelere ait faktör yüklerinin .41 ile .84 arasında değiştiği ve t değerlerinin istatistiksel olarak manidar olduğu ( $p < .001$ ) görülmektedir.

Şekil 2. Hak Arama Eğilimi Ölçeğine İlişkin Sınanan Ölçüm Modeli



Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerinden RMSEA=0,10, NFI=0,88, CFI=0,91, IFI=0,91, RFI=0,87 ve RMR=0,077 olarak elde edilmiş olup model uyumunun sağlandığı söylenebilmektedir. Ayrıca  $\chi^2=734.11$  (sd=167) değeri manidar ( $p<,01$ ) ve  $\chi^2/sd=4,55$  olarak hesaplanmış olup modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilmektedir.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada amaçlanan hak arama eğilimini ölçen bir ölçme aracı geliştirilmesi sürecinde 45 kişi ile yapılan kompozisyon çalışması ve 8 uzmanla yapılan değerlendirme sonucunda 50 maddelik form katılımcılara uygulanmış ve elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ortak faktör varyansları .551 ile .752 arasında değişen ve açıklanan toplam varyansın %65,696 olduğu 20 maddelik 3 faktörlü yapıya ulaşılmıştır.

Cronbach Alfa güvenilirliğinin ,927 ve alt boyutlar için sırasıyla .900; .890 ve .907 olarak bulunması yapılan ölçümlerin kendi içinde tutarlı olduğuna ilişkin kanıt oluşturmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularında maddelere ait faktör yüklerinin .41 ile .84 arasında değişmesi, t değerlerinin manidar olması ( $p<,001$ ) ve hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olması, 3 faktörlü ve 20 maddelik yapının doğrulandığını ortaya koymakta olup hak arama eğilimi ölçeğinin yapı

geçerliğine ilişkin kanıt oluşturmaktadır. Dolayısıyla elde edilen güvenilirlik ve geçerlik bulguları 20 maddelik 3 faktörlü Hak Arama Eğilimi Ölçeğinin güvenilir ve geçerli ölçümler elde eden bir ölçme aracı olduğu yönündedir.

Hak arama faaliyeti insanın olduğu her yerde, her zaman olmuştur ve olmaya devam edecektir. Bu faaliyete olan eğilimin görgül olarak ele alınıp incelenmesi sosyal bir varlık olan insanı ve onunla ilgilenen bilim dallarını yakından ilgilendirmektedir. İnsan yaşamının her anında dinamik bir rolü bulunan bu eylemin nerede, ne zaman ve ne şekilde uygulanıp uygulanmayacağına kişiye bağlı olduğu düşünüldüğünde bu değişkenliği sosyal bilimlerin ışığında ele almak önemli görünmektedir. Bu doğrultuda gelecekte bu konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara;

- Ölçeğin güvenilir ölçümler yaptığına ilişkin kanıt oluşturmak adına test-tekrar test gibi farklı güvenilirlik hesaplama yöntemleriyle de desteklenmesi,
- Ölçüt geçerliğine ilişkin kanıt oluşturmak adına ilgili değişkenler ölçüt alınarak incelenmesi ve
- Bu eğilimin farklı gruplar ve farklı değişkenler ile birlikte incelenip kuramsal altyapının zenginleştirilmeye çalışılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Beysan, N. (2008). *Hak kavramının hukuk felsefesi açısından analizi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Çetin, O. (2007). *Hak Arama Hürriyeti*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- DeVellis, R.F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Evren, T. (1988). Hak arama özgürlüğü ve savunma. *TBB Dergisi*, 1, 5-15.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar, sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Ledesma, R. D. ve Valero-Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 12(2), 1-11.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 32(3), 396-402.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Peterson, C. ve Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). New York: Oxford University Press.
- Piccone, A.V. (2009). *A comparison of three computational procedures for solving the number of factors problem in exploratory factor analysis*. Doktora Tezi, University of Northern Colorado Applied Statistics and Research Methods Program, Colorado.
- Tabachnick, B.G. Ve Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev.) Ankara: Nobel
- Tutumlu, M. A. (2014). Psikolojik, metafizik ve hukuki bir fenomen olarak hak kavramı. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 72(1), 729-738.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. Hüseyin Kıran, (Ed.). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde* (s. 771-774).

- Yücel, Y. (2010). Hak ve menfaatler üzerine bir inceleme. *TBB Dergisi*, 91(1), 335-357.
- Zwick, W. R. ve Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological bulletin*, 99(3), 432.
- Wacks, R. (2017). *Hukuk felsefesine kısa bir giriş*. (E. Arıkan, Çev.) İstanbul: Tekin.

# İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN İNANIŞLARI VE MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUMLARI

Gamze TUZER ÜNSAL, Cenk AKAY

## 1.Giriş

Matematik dersleri doğası gereği öğrencilere anlaşılması zor ve karmaşık gelen bir derstir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde olduğu gibi öğretmenin merkezde olduğu ve sadece problemin sonucuna odaklı yaklaşımlar matematik öğretimini daha da güçleştirmektedir. Bu tür yaklaşımlar öğrenciyi öğretim sürecinde edilgen kılarak, matematiği yapmaktan ve anlamaktan çok uzak sadece ezberlemeye yatkın hale getirmektedir. Bu nedenle günümüzde matematik eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalar hızlanarak özellikle 2000 'li yıllarda artış göstermiştir (Tatar ve Tatar 2008). Matematik eğitiminde öğrencinin merkezde olduğu, sonuca ulaşmaktan ziyade problem çözme stratejileri geliştiren, neden sonuç ilişkisi kuran, tümevarım ve tümden gelim yöntemleri ile matematiksel yapılar arasında çıkarıma yapabilen böylelikle matematiği anlayan ve yapabilen öğrenciler geliştirmeyi amaçlanmaktadır(Çakıroğlu, Güven ve Akalın, 2008). Bu yaklaşımla, geleneksel anlatım yöntemlerinden uzaklaşarak öğretmenin birden fazla öğretim yöntem ve tekniğini bir arada kullanacağı bir ortam oluşturacağı bir yaklaşıma geçilmektedir(MEB,1999)

Öğretim ortamlarının, en önemli bileşenlerinden biri öğretmendir. Öğretmenin oluşturacağı öğrenme ortamları öğrencinin bilgiye ulaşması için anahtar durumdadır. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarını oluştururken seçtiği öğretim stratejisi, uyguladığı yöntem ve teknikler öğrenme sürecinin en temel taşlarıdır. Öğretmenler elbette bu strateji, yöntem ve teknikleri seçerken kendilerinde var olan tutum ve inanışların etkisinde hareket etmektedir. Türkiye'nin PISA, TIMSS gibi uluslar arası sınavlarda matematik alanında düşük sıralar elde etmesi, matematik öğretiminde bazı sorunların olduğunu düşündürmektedir. Altun, Aydın, Akkaya ve Uzel'in (2012) yaptıkları çalışmada PISA sınavlarında serbest bırakılan sorulardan seçilen 25 soru, üç farklı sosyoekonomik düzeyden toplanan 969 sekizinci sınıf öğrencisine ve 324 üniversite öğrencisi matematik öğretmen adayına sorulmuş ve sonuçlarını incelenmiştir. Çalışmanın sonunda gerek öğrencilerin, gerek öğretmen adaylarının güçlük çektikleri sorularda benzerlikler görülmüştür. Buradan hareketle matematik eğitiminde, öğretmenlerin matematik öğretimi hakkındaki bilgilerinin, deneyimlerinin, tutumlarının ve inanışlarının önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin matematik ile ilgili inançları ve tutumları onların öğretme süreçlerini, büyük oranda etkiler. Bundan dolayı öğretmenlerin matematik öğretimine ve öğrenimine ilişkin inanışları ve tutumlarının inanışlarının belirlenmesi matematik derslerinin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı matematik öğretmenliği adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarını ile tutumlarını belirlemektir.

## Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Yapılan araştırmanın ana problemi ‘Matematik öğretmenliği adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları ile matematiğe yönelik tutumları nasıldır?’ olarak belirlenmiştir.

1. Matematik öğretmeliği adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları nasıldır?
2. Matematik öğretmenliği adaylarının matematiğe yönelik tutumları nasıldır?
3. Matematik öğretmenliği adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları ile matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları belli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Matematik öğretmenliği adaylarının matematiğe yönelik tutumları belli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2.Yöntem

Araştırma tarama temelli betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının inanışları ve tutumları taranmış ve süreç betimlenmeye çalışılmıştır.

**2.1.Çalışma Grubu:** Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme(conveniencesampling) kullanılmıştır.Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde 2016 yılında öğrenim gören 154 öğrenci oluşturmuştur. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı	Cinsiyet	Kişi Sayısı
1.sınıf	39	Erkek	39
2.sınıf	39	Kadın	115
3.sınıf	44	Toplam	154
4.sınıf	32		
Toplam	154		

**2.2.Veritoplama Araçları:** Çalışmada Matematik Tutum Ölçeği ve Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanışlar Ölçeği olmak üzere iki farklı ölçek ve bir adet kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgiler Formu:** Bu form araştırmacılar tarafından bu çalışma için örnekleme tanımak amaçlı geliştirilmiştir. Formda 20 adet soru bulunmaktadır.

**Matematik Tutum Ölçeği:** Ölçek Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeğin 4 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan analizler sonucu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur.

**Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanışlar Ölçeği:** Ölçek Kayan, Haser ve Işıksal Bostan(2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeğin 2 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından faktörler belirlendikten sonra yapılan güvenirlik analizinde Yapılandırıcı İnanışlar faktörüne ait Cronbach değeri 0.83, Geleneksel İnanışlar faktörüne ait Cronbach Alpha değeri ise 0.73olarak bulunmuştur.

**2.3.Verilerin Analizi:** Veriler analiz edilirken her iki ölçekten de elde edilen toplam puanlar parametrik testlerin sayıtlılarını karşılamadığı için nonparametrik testler kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Mann Withney U Testi,Kruskal-Wallis Testi,Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.Araştırmanın 4. ve 5. Alt problemlerine ilişkin veriler analiz edilirken Mann Withney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.Araştırmanın 3. alt problemine ilişkin veriler analiz edilirken Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

### 3.Bulgular

#### 3.1.Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının nasıl olduğunu ortaya koyan betimsel istatistikler aşağıda Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin İnanışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar

	N	Minimum	Maksimum	X	Std. S.
Toplam Puan	154	54,00	183,00	122,16	13,97

Tablo 2.'ye göre, ölçekten alınan en düşük puan 54, en yüksek puan ise 183 tür. Grubun ortalamasının 122 olduğu dikkate alınarak öğretmen adaylarının öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması öğretmen adaylarının zengin inanışlara sahip olduğunu işaret etmektedir.

#### 3.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğunu ortaya koyan betimsel istatistikler aşağıda Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Matematik Öğretmenliği Adaylarının Matematik Öğretimi ve Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanlar

	N	Minimum	Maksimum	X	Std. S.
Top Puan	154	82,00	147,00	104,88	8,88

Tablo 3. İncelendiğinde matematiğe yönelik tutum ölçeğinden alınan en düşük puan 82, en yüksek puan ise 147'dir. Grubun ortalamasının 104,88 olduğu dikkate alındığında orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 3.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları ile matematiğe yönelik tutumları arasında ilişkiye bakılırken Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.



Öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları ile matematiğe yönelik tutumları arasında korelasyon katsayısı  $r = -0.145$  olarak bulunmuştur Buna göre öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları ile matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir.

### 3.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının belli değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla Mann Withney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlar ölçeğinden aldıkları puanların, incelenen 20 değişkenden 2 sinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bunlardan cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olduğu lise türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile ile aynı şehirde yaşama, barınma, matematikle ilgili güncel yayınları takip etme, ne sıklıkla kitap okuma, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşmasının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin tutumu olumsuz etkilediğini düşünme, atama sürecinin uzun ve zor olmasının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonu azalttığını düşünme, mezun olduktan sonra karşılaşılabilecek maddi kaygıların matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin tutumunuzu olumsuz etkilediğini düşünme değişkenlerine göre öğretmen adaylarının matematik öğretime ve öğrenimine ilişkin inanışları anlamlı fark göstermemektedir.

Buna karşın, öğretmen adaylarının matematik öğretime ve öğrenimine ilişkin inanışlar ölçeğinden aldıkları puanlar, ailenin aylık geliri ve mevcut programın getirmiş olduğu yoğun proje ve performans etkinliklerinin okullarda matematik öğretime yüklediği iş yükünün matematik öğrenimi ve öğretime ilişkin tutumu nasıl etkilediğini düşünme değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Aşağıda Tablo 4.'de bu değişkenlerin incelendiği analizlerin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Aile Aylık Gelirine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Aile Aylık Geliri	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P
0-1000	32	62,64			
1001-3000	94	78,60	2	6.10	0.04
3001 ve üzeri	28	90,79			

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlar ölçeğinden aldıkları puanların, ailelerin aylık gelirine göre farklılaştığını göstermektedir ( $X^2=6.105$ ,  $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında aile aylık geliri 3001 ve üzeri olanların, matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlar ölçeğinden aldıkları puanlar en yüksektir ve aylık geliri 0-1000 olanların aldıkları puanlar en düşüktür.

Tablo 5. Mevcut Programın Getirmiş Olduğu Yoğun Proje ve Performans Etkinliklerinin Okullarda Matematik Öğretmenine Yüklelediği İş Yükünün Matematik Öğrenimi ve Öğretimine İlişkin Tutumu Nasıl Etkilediğini Düşünmesine Göre Mann-WhitneyU Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	p
Olumlu	48	90,92	4364		0.001
Olumsuz	99	65,80	6514	1564	

Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, mevcut programın getirmiş olduğu yoğun proje ve performans etkinliklerinin okullarda matematik öğretmenine yüklediği iş yükünün matematik öğrenimi ve öğretimine ilişkin tutumu olumlu etkilediğini düşünen grup(1.grup) ile olumsuz etkilediğini düşünen grup(2.grup) arasında anlamlı fark görülmüştür ( $U= 1564$ ,  $p<.05$ ).Sıra ortalamaları dikkate alındığında 2.grubun, 1.gruba göre matematik öğretimine ve öğrenimine ilişkin inanışlar ölçeğinden aldıkları puanların daha düşük olduğu görülmüştür.

### 3.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının belli değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla Mann Withney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının, matematiğe yönelik tutumlarının incelenen 20 değişkenden 3 ünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.Bunlardan cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olduğu lise türü, baba eğitim düzeyi, aile ile aynı şehirde yaşama, barınma, matematikle ilgili güncel yayınları takip etme, ne sıklıkla kitap okuma, atama sürecinin uzun ve zor olmasının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonu azalttığını düşünme, mezun olduktan sonra karşılaşacağınız maddi kaygıların matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin tutumunuzu olumsuz etkilediğini düşünme, mevcut programın getirmiş olduğu yoğun proje ve performans etkinliklerinin okullarda matematik öğretmenine yüklediği iş yükünün matematik öğrenimi ve öğretimine ilişkin tutumu nasıl etkilediğini düşünme, değişkenlerine göre öğretmen adaylarının matematik öğretimine ve öğrenimine ilişkin inanışları anlamlı fark göstermemektedir.Buna karşın, öğretmen adaylarının matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar, anne eğitim düzeyi, aile aylık geliri, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşmasının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin tutumu olumsuz etkilediğini düşünme değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne Eğt. Düz.	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P
İlkokul	86	79,92			
Ortaokul	18	85,97			
Lise	29	57,26	4	9.65	0.04
Lisans	20	85,60			
Lisansüstü	1	142			

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanların, anne eğitim düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir( $X^2=9.65$ ,  $p<.05$ ).Grupların sıra ortalamaları dikkate

alındığında anne eğitim düzeyi lisansüstü olan grubun, matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar en yüksektir ve lise olanların aldıkları puanlar en düşüktür.

Tablo 7. Aile Aylık Gelirine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Aile Aylık Geliri	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P
0-1000	32	63,69	2	7.70	0.02
1001-3000	94	85,43			
3001 ve üzeri	28	66,68			

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanların, aile aylık gelirine göre farklılaştığını göstermektedir( $X^2=7.705$ ,  $p<.05$ ).Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında aile aylık geliri 1001-3000 arasında olanların, matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar en yüksektir ve aylık geliri 0-1000 arasında olanların puanlar en düşüktür.

Tablo 8. Öğretmenlik Mesleğinin İtibarsızlaşmasının Matematik Öğretimi ve Öğrenimine İlişkin Tutumu Olumsuz Etkilediğini Düşünmesine Göre U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	p
Evet	105	84,85	8909	1801	0.003
Hayır	49	61,76	3026		

Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşmasının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin tutumu olumsuz etkilediğini düşünenler (1.grup) ile düşünmeyenler (2.grup) arasında anlamlı fark görülmüştür( $U= 1801$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında 2.grubun, 1.gruba göre matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanların daha düşük olduğu görülmüştür( $61,76<84,85$ ).

#### 4.Tartışma

##### 4.1.Birinci Alt Problem İlişkin Tartışma

Araştırmada bu aşamada ‘Matematik öğretmenliği adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları nasıldır?’ sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının matematik hakkında zengin inanışlara sahip olduğunun bir göstergesi olduğu söylenebilir.Bu bağlamda öğrencilerin hem geleneksel hem de yapılandırmacı inanışlara sahip olduğu görülmektedir.Bunun sebebinin öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca hem geleneksel eğitim almaları hem de mevcut programda da yer alan yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim almalarından kaynaklandığı söylenebilir.

##### 4.2.İkinci Alt Problem İlişkin Tartışma

Araştırmada bu aşamada ‘Matematik öğretmenliği adaylarının matematiğe yönelik tutumları nasıldır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.Bunun sebebinin uygulanan yaş grubundan kaynaklandığı söylenebilir.Diğer bir ifadeyle sınıf seviyesi ilerledikçe öğrenciler matematiğe karşı daha olumsuz tutumlar geliştirmektedirler. Taşdemir (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşlarının arttıkça

matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu durumun sebebinin öğrencinin sınıf seviyesi ilerledikçe matematik dersindeki başarılarındaki değişimden kaynaklandığı da söylenebilir.

#### **4.3.Üçüncü Alt Problem İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu aşamasında ‘Matematik öğretmenliği adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları ile matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları ile matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının matematik hakkındaki inanışlarının zenginleşmesi ya da azalması öğretmen adaylarının matematik hakkındaki tutumlarını etkilememektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının sahip olduğu inanışlar ile uygulama söz konusu olduğunda farklı davranmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

#### **4.4.Dördüncü Alt Problem İlişkin Tartışma**

Araştırmanın bu aşamasında ‘Matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları belli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretime ve öğrenimine ilişkin inanışlar ölçeğinden aldıkları puanlar, ailenin aylık geliri ve mevcut programın getirmiş olduğu yoğun proje ve performans etkinliklerinin okullarda matematik öğretmenine yüklediği iş yükünün matematik öğrenimi ve öğretime ilişkin tutumu nasıl etkilediğini düşünme değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Ailesinin aylık geliri yüksek olanların matematik hakkında daha zengin inanışlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının gelirinin artmasıyla birlikte daha zengin öğrenme yaşantılarına sahip oldukları düşünülmektedir. Bu bağlamda daha zengin öğrenme yaşantılarına sahip olan öğrencilerinde daha zengin inanışlar geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Öğretmen adaylarından, mevcut programın getirmiş olduğu yoğun proje ve performans etkinliklerinin okullarda matematik öğretmenine yüklediği iş yükünün matematik öğrenimi ve öğretime ilişkin tutumu olumlu etkilediğini düşünenlerin daha zengin inanışlara sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedeni yapılandırmacı inanışlara sahip olan öğretmen adaylarının yine yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim ortamlarında sıkça yer alan proje ve performans etkinliklerinin tutumu olumlu etkileyeceğine katılmasındandır. Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının uygulanmakta olan öğretim programındaki yapılandırmacı yaklaşıma benzer inanışlara sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen proje ve performans etkinlikleriyle öğrenciye gerçek yaşama uygun bir öğrenme ortamı sağlar. Bu nedenle yapılandırmacı inanışlara sahip olan öğretmen adaylarının, okullarda proje ve performans etkinlikleriyle öğretime yüklenen iş yükünün tutumu olumlu etkilediğini düşündüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum çalışmanın bulgusunu desteklemektedir.

#### 4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu aşamasında ‘Matematik öğretmenliği adaylarının matematiğe yönelik tutumları belli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar, anne eğitim düzeyi, aile aylık geliri, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşmasının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin tutumu olumsuz etkilediğini düşünme değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anne eğitim düzeyi en yüksek olan grubun matematiğe yönelik tutumunun en yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun anne eğitim düzeyi arttıkça ailenin tutumların önemi hakkındaki bilgisinin artmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü eğitim seviyesi yükseldikçe anneler çocuklarının matematiğe yönelik tutumlarının zamanında belirlenmesinin öğrencilerin gelecek yaşamlarında eğitimlerine büyük katkılar sağlayacağını ve dolayısıyla eğitim kalitelerini önemli ölçüde artıracaklarının farkındadırlar. Yenilmez ve Özabacı (2003) yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile ilgili yaptıkları çalışmada, anne eğitim düzeyi ile matematiğe yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulmamışlardır. Bu bulgu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Bunun nedeninin, çalışmanın örneklemini oluşturan yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin annelerinden uzakta eğitim görmeleri olduğu söylenebilir. Yatılı okulda okumalarından kaynaklı olarak annenin tutum üzerindeki etkisinin azaldığı söylenebilir.

#### 5.Sonuç ve Öneriler:

Bu çalışmada, matematik öğretmenliği adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarını ile tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında inanışların ve tutumların farklılaşmasına neden olabilecek değişkenler ve tutum ile inanış arasındaki ilişkide araştırılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının yüksek düzeyde, matematiğe yönelik tutumlarının ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının inanışlar ölçeğinden aldıkları puanlar ile tutum ölçeğinden aldıkları puanların düzeylerinin farklılaşmasının, bu puanların farklı değişkenlerden etkilenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarının matematik hakkındaki inanışa ve tutuma nasıl etki ettiği de önemli bir noktadır. Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik inanışlarının yüksek düzeyde iken tutumlarının orta düzeyde olması düşündürücüdür. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programları daha kapsamlı incelenebilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu diğer önemli bir nokta, öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışları ile matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığıdır. İnanışı etkileyen bir değişken de, değerleri ve eğilimleri de içine alan bir kavram olan tutumlardır. Bu durum çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının sahip olduğu inanışlar ile uygulama söz konusu olduğunda farklı davranmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının matematik öğretime ve öğrenimine ilişkin inanışlar ölçeğinden aldıkları puanların, ailenin aylık geliri ve mevcut programın getirmiş olduğu yoğun proje ve

performans etkinliklerinin okullarda matematik öğretmenine yüklediği iş yükünün matematik öğrenimi ve öğretimine ilişkin tutumu nasıl etkilediğini düşünme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ailelerin geliri arttıkça öğretmen adaylarının öğrenme yaşantıları zenginleşmekte ve inanışları da buna bağlı olarak zenginleşmektedir. Öğretmen adayları ne kadar zengin inanışlara sahip olursa ileride oluşturacakları öğrenme ortamları kullanacakları strateji, yöntem ve teknikleri de o kadar zengin olacaktır. Bu durum da eğitimin kalitesini arttıracaktır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen proje ve performans etkinlikleriyle öğrenciye gerçek yaşama uygun bir öğrenme ortamı sağlar. Bu nedenle yapılandırmacı inanışlara sahip olan öğretmen adayları, okullarda proje ve performans etkinlikleriyle öğretmene yüklenen iş yükünün tutumu olumlu etkilediğini düşünmektedirler. Bu bulgu ile tutumla inanışın pozitif bir ilişki gösterdiğini bu bağlamda öğretmen adaylarının proje ve performans etkinliklerini uygulama söz konusu olduğunda da gerçekleştirmeye eğilimli olduğu söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmen adaylarının matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanların, anne eğitim düzeyi, aile aylık geliri, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşmasının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin tutumu olumsuz etkilediğini düşünme değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiş olduğudur.

Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları matematik eğitimi için önemli bir değişkendir. Bu nedenle matematiğe karşı tutumun, matematik öğretiminin her aşamasında ölçülmesi ve öğretimin elde edilen sonuçlara göre yürütülmesi gerekmektedir(Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı,2011).Eğitimin her aşamasında öğrencinin yanında olan anne faktörü bu nedenle göz ardı edilmemelidir. Nitekim bu çalışma da anne eğitim düzeyi en yüksek olan grubun tutum puanı en yüksek bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının olumlu tutum geliştirmesi için gerekli önlemleri aldığı söylenebilir. Bu nedenle anne eğitim düzeyi dolaylı da olsa eğitimin kalitesini etkilediğinden ülke çapında yükseltilmelidir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların, mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının çoğunun, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşmasının matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin tutumu olumsuz etkilediğini düşünmesi istenmeyen bir durumdur. Çünkü öğretmen adaylarının geliştireceği olumsuz tutumlar onların ileride meslek hayatında davranışlarını yönlendireceği için eğitimin kalitesini düşürecektir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme yaşantıları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar oluşturacak biçimde düzenlenmelidir.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin matematik hakkındaki inanışları ile uygulamadaki davranışları arasında fark olabileceği gözlemlenmiştir. Daha sonraki araştırmalarda inanış ile uygulamalar arasındaki ilişki incelenebilir.

Araştırmanın ortaya çıkardığı diğer önemli bir bulguda öğretmen adaylarının matematik hakkındaki inanışları ile tutumlarının farklı düzeylerde olduğudur. Bunda etkili olabilecek bir değişkenin öğretmen yetiştirme programları olabileceği düşünülmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğretmen yetiştirme programlarının matematik hakkında inanışı ve tutumu nasıl etkilediği araştırılabilir.

Son zamanlarda daha sık sorunlarla karşı karşıya kalan öğretmenlik mesleği itibarsızlaşma konusunda da sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimine de karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olmaktadır. Ayrıca alan yazında bu konuyla ilgili çok fazla çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşmasına karşı neler yapılabileceği ve öğretmen adaylarının bu durumdan nasıl etkileneceği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Altun, M., Aydın, N., Akkaya, R. ve Uzel, D. (2012) PISA Perspektifinden İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarı Düzeyinin Tahlili
- Avcı, E., Coşkuntuncel, O. ve İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B. ve Akalın, Y. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Matematik Eğitiminde Bilgisayar Kullanımına Yönelik İnançlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 35: 38-52
- Duatepe, A. ve Çilesiz, Şebnem., (1999). Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16-17: 45-52.
- Kayan, R., Haser, Ç. ve Işıksal Bostan, M. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğin Doğası, Öğretimi ve Öğrenimi Hakkındaki İnanışları, *Eğitim ve Bilim, Cilt*
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi II: Anahtar Kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89–103.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*,
- Yenilmez, K. Ve Özabacı, N.Ş., (2003), “Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları Ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.

# 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI VE PROGRAM ETKİNLİK KİTABI HAKKINDA ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ VE YORUMLARININ İNCELENMESİ

Lütfi ÜREDİ, Esin DÖNMEZLER

## ÖZET

*Okul öncesi, eğitimin ilk basamağını oluşturması ve çocukların gelişimlerinin en önemli olduğu bir zaman dilimidir. Diğer yaşam dönemleri ile kıyaslandığında gelişimin farklı yönlerinin birbiri ile ilişkisinin en fazla olduğu dönemdir. Bu süre içerisinde kazanılan davranışlar tüm yaşamları boyunca devam etmesinden dolayı kritik bir evredir. Bundan dolayı öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Görevlerin başında ise öğretmenlerin, eğitim öğretim zamanının verimli geçirebilmeleri, program hakkında yeterli bilgi sahibi olabilmeleri ve planlarını kendileri hazırlamaları gerekmektedir. Bu araştırmada, 2013 okul öncesi eğitim programı ve program etkinlik kitabı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ve yorumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Mersin İli merkez ilçelerinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanarak nitel araştırma yapılmıştır. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin, program hakkında oldukça olumlu görüşleri olduğu, kazanım göstergelerin genel olarak uygun olduğu, öğrenme merkezleri ile ilgili bazı sıkıntılar yaşadıklarını, etkinlik planlarını birebir uygulamadıklarını, OBADER hakkında fazla bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öneri olarak da; programın yenilenmesi veya güncellemesi durumlarında, öğretmenlere verilecek program eğitimlerinin eğitim-öğretim yılının başında düzenlenmesi, öğretmenlerin uygulama sürecinde ve sonunda ara ara büyük grup eğitimleri tekrar düzenlenerek geri bildirimler verilmesi ve değerlendirme yapılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.*

**Anahtar Sözcükler:**Okul öncesi programı, okul öncesi, öğrenme merkezleri, obader, okul öncesi etkinlik kitabı, erken çocukluk dönemi.

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim; çocuğun sonraki yaşlardaki öğrenmelerinin temelini oluşturması, çocuğun olumlu bir kişilik geliştirmesi, aynı zamanda tutum, alışkanlık, inanç ve değer yargılarının oluşması, ailenin çocuğun eğitiminde yer alması ve eğitimin sürekliliğini sağlaması açısından çocuğun ileriki hayatını etkileyen önemli bir süreçtir (Zembat, 2005: 27).

Okul öncesi eğitim, çocuğa beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemde çeşitli zengin deneyim fırsatları sunarak bu gelişmeyi desteklemekte ve zihinsel fonksiyonları arttırmaktadır. Aynı zamanda sosyal-duygusal, dil, fiziksel ve diğer tüm gelişim alanlarına etki yaparak çocuğun kişilik yapısını, benlik algısını, yaratıcılığını, iletişim becerisini ve sosyal duygusal uyumunu olumlu yönde desteklemektedir. Tüm bu destekler çocuğun yaşama iyi bir başlangıç yapmasını sağlamakta ve tüm hayatı boyunca etkisini hissettirmektedir (Kuru Turaşlı, 2012: 8). Özellikle çocukların ilköğretime başlayıncaya kadar geçirdikleri birçok dönemi içine alan, gelişme hızlarının çok fazla olduğu okul öncesi dönem, bu bakımdan daha fazla önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde verilen eğitimin gereği gibi yerine getirebilmesi, kurumlarda büyük ölçüde “öğretmen” e düşmektedir. Öğretmenin de bu sorumluluğu en



iyi şekilde yerine getirebilmesi planlı ve sistemli bir “eğitim programı” hazırlığıyla mümkün olabilir. Okul öncesi eğitim programının nitelikli olabilmesi öğretmenin “çocuğun doğasını anlaması” esasına dayanır. Eğitim programının hazırlanmasında göz ardı edilmemesi gereken nokta, çocuğun ne öğrendiğinin, nasıl öğrendiğine bağlı olduğunun bilinmesidir (Kandır, 2001: 9, 10).

Okul öncesi eğitim programı, eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir (MEB. 2013).Okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliğini belirleyen açıklamalar, Biray olarak çocuğun, gelişimsel ihtiyaçlarını ve toplum isteklerini ve toplum isteklerini ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili eğitimsel planlamalar ve uygulamaların, bu ihtiyaç ve istekler doğrultusunda, eğitimin temel hedeflerine hizmet etmek üzere, düzenlenmesi gerekir (Oğuzkan, Oral, 1996: 11).Eğitim öğretim zamanının etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenin mutlaka aylık ve günlük planlarını hazırlamaları gerekmektedir. Okul öncesi eğitim için hazırlanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile günlük plan, günlük eğitim akışı olarak ifade edilmiştir (Kaf, 2016: 89).

Tüm eğitim sistemleri okullar aracılığıyla çocukların ve gençlerin çağın gereklerine uygun yetişmesini, yaratıcı, üretken, sorumluluk sahibi etkili bireyler olarak gelişmelerini sağlamaya çalışır. Bu amaca yönelik olarak eğitim programları hazırlanır, uygulanır, sonuçları değerlendirilir ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak sürekli olarak geliştirilir. Ancak eğitim programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, program gerçek başarısını uygulamada gösterir. Bir bakıma eğitim programı öğretmenin elinde can bulur, bireye sağlayacağı katkı öğretmenle şekillenir (Aktaş Arnas, Sadık, 2016: VII)

Ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamalardan gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında, 2012 yılında okul öncesi eğitim programında düzenlemeler yapılmış ve pilot uygulamalarına başlanmıştır. Güncellenen bu programda çocukların gelişim özellikleri 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 ay olmak üzere üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiş, kazanım ve göstergeler ise okul öncesi çocuklar için bir bütün olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin programdan kazanım ve göstergeleri seçerken kendi grubundaki çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. Programda yer almayan bir kazanım ve/veya göstergeye gereksinim duyulduğunda öğretmen tarafından eğitim planına eklenebilmektedir. Eğitim öğretim uygulamaları, aile katılımlarının sağlanması, sınıf ortamının oluşturulması açısından programı en etkin hale getirecek kişi öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitimlerini belirli bir program doğrultusunda vermektedirler. Eğitimin kalite ve düzeyinin yükselmesinde eğitim öğretim sürecine yön veren eğitim programlarının niteliği de önem taşımaktadır (Özsırkıntı, Akay, Yılmaz Bolat, 2014: 314, 315).

Sınıflardaki öğrenme merkezleri planlanırken rastgele düzenlenmemeli, öğretmen çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmalı ve öğrenmeye karşı istekli kılmalıdır. Bunun için merkezlere konulacak materyaller özenle seçilmeli ve sınıf ilgi çekici bir şekilde düzenlenmelidir.

Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde merkezin amacı ve kullanılma yoğunluğu temel alınmalıdır. Çünkü her merkezin amacı birbirinden farklıdır. Bazı merkezler aktif grup etkinlikleri için düzenlenirken bazıları daha sessiz ve bireysel etkinlikler için düzenlenmelidir (Aktaş Arnas, 2016: 55).

Programda, “kazanım” ve “gösterge” ler temel alınmıştır. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre düzenlemiştir ancak öğretmenin kendi grubunda çocuklar için programdan kazanım ve göstergeleri seçerken çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. Gereksinim duyulduğunda programda yer almayan bir kazanım ve/ veya gösterge, öğretmen tarafından belirlenerek eğitim planına eklenebilir. Ancak bu tür düzenlemelerde gerekçelerin iyi belirlenmesine; eklenen kazanım ve göstergelerin Türk Milli Eğitiminin Amaçları, Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları, programın temel felsefesi, amaçları ve özellikleriyle tutarlı olmasına, diğer kazanımlarla çakışmamasına ve çelişmemesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarında gün boyunca yapılacak etkinliklerin öğretmen tarafından önceden hazırlanması gerekmektedir. Öğretmen fırsat buldukça programda yer alan değişik kazanım, gösterge ve kavramları kullanarak çeşitli etkinlikler hazırlaması ve kendisi için bir etkinlik havuzu oluşturması eğitim sürecini planlarken ona kolaylık sağlayacaktır. Öğretmen böylece seçeneklerini arttırmış olacak ve günlük sürecini daha kolay hazırlayabilecektir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim ve aile” günümüzde birlikte düşünülmektedir. Ailelerin okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeleri, eğitimlerine katkıda bulunmaları artık sadece çocuğun gelişimine bir katkı olarak değil, ailenin gelişimine de katkı olarak anlaşılmaktadır. Eğitime ailenin katılımı, yetişkin eğitiminde aile eğitim programlarının önemli bir parçası olarak düşünülmektedir (Ural, 2005: 373, 374).

Bu programla beraber öğretmenin hazırlayacağı etkinliklere örnek olması amacıyla farklı yaş gruplarındaki çocuklar için “Etkinlik Örnekleri” hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra programla birlikte kullanılmak amacıyla “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” oluşturmuştur. Çocuğun eğitimi, okul ve aile arasında paylaşılan bir sorumluluktur. Anne babalar çocuğun eğitimine ne kadar erken katılırlarsa çocuğun kazanımları da o oranda artacaktır. Anne babaların eğitime katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı da sağlayarak kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde ve eğitimde sürekliliği sağlanması sonucunda başarının artmasında etkilidir (MEB, 2013).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde, çocuk ve ailesinin yaşamını anlamalarına ve bu konuda bir görüş geliştirmelerine yönelik pek çok teori bulunmaktadır (Güler, 2012: 289). Okul öncesi eğitimde aile eğitim katılım çalışmaları; aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve evde yapılabilecek etkinlikler, bireysel görüşmeler ve toplantılar, yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı şeklinde uygulanmaktadır (Temel, 2006: 78).

Tüm bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitim programlarında ailelerin programa katılımlarının vazgeçilmez olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında çocuk ve ailenin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Temel, Aksoy, Kurtulmuş, 2010: 329).

Bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi eğitiminin ve öğretmenlerinin, okul öncesine devam eden çocukların üzerinde büyük etkisi vardır.

### **Çalışmanın Amacı**

Okul öncesi yıllar diğer yaşam dönemleri ile kıyaslandığında gelişimin farklı yönlerinin birbiri ile ilişkisinin en fazla olduğu dönemdir. Hareket gelişiminin en dikkati çeken gelişim yüzü olarak öne çıktığı bu dönemde, zihinsel gelişim de başlangıçta adeta hareket gelişiminin içinde gibi görünür. Duygusal gelişime sıkı sıkıya bağlıdır. Dil gelişimi hem konuşma hem organlarının gelişmesi, hem de çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevre ve bu çevrede yaşanan etkileşimle ilgilidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde gelişim yüzlerini daima birbiri ile ilişkili olarak değerlendirmek gerekir. Bu nedenle okul öncesi dönemde gelişim yüzlerini daima birbiri ile ilişkili olarak değerlendirmek gerekir. Bu durumun tüm yaşam dönemlerinde özel bir önemi olduğu akıldan çıkarılmamalıdır (Oktay, 2004: 111). Öğretmen, planlarda yer verilen etkinlikler çeşitlendirilmeli ve tüm gelişim alanlarını geliştirmeye dönük olarak hazırlanmalıdır (Oktay, Gürkan, Zembat, Unutkan, 2003: 88). Okul öncesi eğitimi başlangıcından bugüne kadar etkileyen düşünürlerin görüşlerine ve bu görüşlerden yola çıkılarak hazırlanan ilkelere yer verilmiştir. Bunun yanı sıra gelişimsel bir program olması açısından, günümüzde en çok kabul gören gelişim teorileri ve bunların programa nasıl yansıtılabileceği de açıklanmıştır. Burada öğretmenlerin neyi, niçin ve nasıl yapmaları gerektiğini algılamalarının ancak bir konuda iyi bir teorik temele sahip olmaları ile mümkün olabileceği düşüncesi öne çıkmaktadır (Oktay ve arkadaşları, 2003: 6).

Okul öncesi dönem çocukların beyin gelişiminin büyük bir kısmını kapsadığından dolayı, öğretmenlerin çocuklarla birlikte uyguladıkları program hakkındaki farkındalıkları arttırmak anlamında “2013 okul öncesi eğitim programı ve program etkinlik kitabı hakkında öğretmenlerin görüşleri ve yorumlarının incelenmesi” şeklinde öğretmenlerle yüzyüze görüşmeler yapılacak şekilde uzman görüşü alınarak birlikte sorular oluşturulmuştur. Araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Okul öncesi eğitim programı hakkında olumlu görüşleriniz nelerdir? Okul öncesi eğitim programı hakkında olumsuz görüşleriniz nelerdir?
2. Programda yer alan kazanım ve göstergeler hakkında görüşleriniz nelerdir? Yeterli buluyor musunuz, başka kazanımlar eklenmesini ister misiniz, neler?
3. Öğrenme merkezleri hakkında düşünceleriniz nelerdir, nasıl düzenleyerek uyguluyorsunuz?
4. Etkinlik kitabında bulunan etkinlik planlarını uyguluyor musunuz, etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz?

5. Okul Öncesi Aile Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Rehberi (OBADER) hakkında düşünceleriniz nelerdir? ve Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Düzenli olarak ev ziyaretleri yapabiliyor musunuz?

## YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma modelindedir. Yüzyüze görüşme yapılarak ses kaydı alınarak veriler toplanmıştır. Veriler, içerik analizi yaparak yorumlanmıştır. Araştırma, uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmış olan kişisel bilgiler ve beş maddelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırma Mersin İlinde bulunan Akdeniz, Toroslar, Mezitli ve Yenişehir ilçelerinde ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

### Katılımcılar:

Çalışmanın konusu okul öncesi programı olduğu için okul öncesi öğretmenleriyle görüşme yapılarak program hakkındaki uygulamalarını öğrenmek amacıyla ulaşılmak istenmiştir. Bunun için öğretmenler hakkında kişisel bilgi formu ve beş maddeden oluşan açık uçlu sorular hazırlanarak öğretmenlerle bir birebir görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden 29'u kadın, 1 tanesi erkektir. Yaş aralıkları; 2 öğretmen: 20- 25, 3 öğretmen: 26- 30, 7 öğretmen: 31- 35, 13 öğretmen: 36- 40, 5 öğretmen ise 41- 45 yaş aralığında olduğu, Kıdem Yılları: 4 öğretmenin 1- 5 yıl, 21 öğretmenin 6- 10 yıl, 5 öğretmenin ise 11- 15 yılları arasında görev yaptıkları, 3 öğretmen yüksek lisans, 27 öğretmen lisans eğitimini tamamladıkları, Eğitim durumları: 19 öğretmen eğitim fakültesi, 10 öğretmen açık öğretim, 1 öğretmen ise Fen edebiyat fakültesi mezunu olduğu, 3 öğretmen 3 yaş, 16 öğretmen 4 yaş, 14 öğretmen ise 5 yaş sınıflarında görev yaptığı görülmektedir. Aşağıda TABLO 1 de açıklanmış olarak verilmiştir.

TABLO 1.

Kişisel Bilgiler	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu	Eğitim Durumu	Yaş Grubu
1.Öğretmen	Kadın	31- 35	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	3 Yaş
2.Öğretmen	Kadın	35- 40	6- 10 Yıl	Lisans	Açık Öğretim F.	3 Yaş
3.Öğretmen	Kadın	35- 40	11- 15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş
4.Öğretmen	Kadın	35- 40	11- 15 Yıl	Lisans	Açık Öğretim F.	5 Yaş
5.Öğretmen	Kadın	31- 35	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	5 Yaş
6.Öğretmen	Kadın	35- 40	6- 10 Yıl	Lisans	Açık Öğretim F.	4 Yaş
7.Öğretmen	Kadın	35- 40	6- 10 Yıl	Lisans	Açık Öğretim F.	5 Yaş
8.Öğretmen	Kadın	20- 25	1-5 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	5 Yaş
9.Öğretmen	Kadın	31- 35	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş
10.Öğretmen	Kadın	41- 45	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş

11.Öğretmen	Kadın	31- 35	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	5 Yaş
12.Öğretmen	Kadın	31- 35	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş
13.Öğretmen	Kadın	31- 35	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	5 Yaş
14.Öğretmen	Kadın	41- 45	6- 10 Yıl	Yüksel Lisans	Fen Edebiyat F.	4 Yaş
15.Öğretmen	Kadın	35- 40	6- 10 Yıl	Lisans	Açık Öğretim F.	5 Yaş
16.Öğretmen	Kadın	35- 40	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	5 Yaş
17.Öğretmen	Kadın	20- 25	1- 5 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş
18.Öğretmen	Kadın	35- 40	6- 10 Yıl	Lisans	Açık Öğretim F.	5 Yaş
19.Öğretmen	Kadın	35- 40	11- 15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	5 Yaş
20.Öğretmen	Kadın	41- 45	11- 15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	5 Yaş
21.Öğretmen	Kadın	41- 45	6- 10 Yıl	Lisans	Açık Öğretim F.	5 Yaş
22.Öğretmen	Kadın	35- 40	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	5 Yaş
23.Öğretmen	Kadın	26- 30	6- 10 Yıl	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş
24.Öğretmen	Kadın	26- 30	1- 5 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş
25.Öğretmen	Kadın	35- 40	11- 15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	3 Yaş
26.Öğretmen	Kadın	35- 40	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş
27.Öğretmen	Kadın	35- 40	6- 10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş
28.Öğretmen	Kadın	41- 45	6- 10 Yıl	Lisans	Açık Öğretim F.	5 Yaş
29.Öğretmen	Erkek	26- 30	1- 5 Yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş
30.Öğretmen	Kadın	31- 35	6- 10 Yıl	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	4 Yaş

**Verilerin toplanması:** Araştırma Mersin ili merkezinde bulunan Akdeniz, Toroslar, Mezitli ve Yenişehir ilçelerinde ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Uzman tarafından hazırlanan sorular okul öncesi öğretmenleri ile görüşüldükten sonra araştırmacı tarafından ses kayıtları dinlenerek sonuçlar raporlaştırılmıştır. Açık uçlu sorular ise içerik analizi yapılarak verilen cevaplara göre öğretmenlerin adları ifade edilmeden Ö. 1, Ö.2, ...Ö. 30 şeklinde önce sırayla görüşleri, ardından soruların sıralanması şeklinde ve çıkan sonuçlar sıralanarak ifade edilmiştir.

**Araştırma Soruları:** 1.Okul öncesi eğitim programı hakkında olumlu görüşleriniz nelerdir? Okul öncesi eğitim programı hakkında olumsuz görüşleriniz nelerdir? 2. Programda yer alan kazanım ve göstergeler hakkında görüşleriniz nelerdir? Yeterli buluyor musunuz, başka kazanımlar eklenmesini ister misiniz, neler? 3. Öğrenme merkezleri hakkında düşünceleriniz nelerdir, nasıl düzenleyerek

uyguluyorsunuz? 4. Etkinlik kitabında bulunan etkinlik planlarını uyguluyor musunuz, etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz? 5. Okul Öncesi Aile Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Rehberi (OBADER) hakkında düşünceleriniz nelerdir? ve Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Düzenli olarak ev ziyaretleri yapabiliyor musunuz?

Yorumlar aşağıda TABLO' da sıralanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcılara önceden belirlenen beş tane açık uçlu soru sorulmuştur. Çalışma nitel bir araştırma olduğu için; veriler betimsel ile analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği bakımından sorular araştırmacı tarafından sorularak yine araştırmacı tarafından katılımcıların söyledikleri aynı şekilde yazılmıştır. Veriler her bir soru kapsamında ayrı ayrı analiz edildikten sonra ilgili başlıklar altında yorumlanarak bulgular haline getirilmiştir.

### **Bulgular, Yorumlar ve Sonuçlar**

#### **ÖĞRETMENLERİN SORULARA VERDİĞİ YANITLAR**

#### **1. Okul öncesi eğitim programı hakkında olumlu görüşleriniz nelerdir? Okul öncesi eğitim programı hakkında olumsuz görüşleriniz nelerdir?**

**1. Öğretmen:** *Olumlu düşüncelerim çocuklar kendilerini çok daha iyi ifade edebiliyorlar, istedikleri merkezde istedikleri gibi oynayabiliyorlar, olumsuz yönleri yok.*

**2. Öğretmen:** *Olumlu olarak çocuklarım kendi üretmeleri güzel bir şey. Artık materyallerden olsun veya verdiğimiz herhangi bir materyalden bir şey üretmeleri güzel, kendilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeleri güzel. Ben biraz yetersiz buluyorum açıkçası. Biraz daha geliştirilmesi gerekir.*

**3. Öğretmen:** *Okul öncesi eğitim programı ile ilgili olumlu görüşlerim programdaki pek çok şeyin yaş gruplarımıza uygun düzeyde olduğunu düşünüyorum. Büyük bir kısmının uygulanabilir şekilde olduğunu düşünüyorum öğretmenlerin okuyup inceledikleri zaman. Gelişim alanlarını tamamen kapsayacak şekilde amaç ve kazanım göstergeler hazırlandığı kanısındayım. Ancak olumsuz yönde sağlıklı bir gözlemi zorlaştıracak derecede fazla buluyorum kazanım ve göstergeleri. Biraz daha azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Sınıf mevcudunu çok yüksek olduğu sınıflarda yeterli ve tamamıyla bir bu konuda gözlem yapılacağına inanmıyorum.*

**4. Öğretmen:** *Program uygulanabilir, güzelbir program, olumsuz pek biryönünü düşünmüyorum*

**5. Öğretmen:** *Düşünme payı veriyor musunuz hocam. Tabi ki*

*Program hakkında olumlu. Çocukların daha somut öğrenmesini sağlayan bir program olduğunu düşünüyorum. Hani daha yaşantısal deneyimlerine dayanarak, hani öğretmenin modern olduğu çok fazla eğitimsürecine karışmadığı daha güzel bir program bir öncekine göre. Peki olumsuz yönleri var mıdır? Olumsuz olduğunu düşündüğünüz kısımlar var mı programla ilgili? Olumsuz olduğunu düşündüğüm program açısından yok da şey açısından var. sınıf mevcutlarının kalabalık olması programın uygulamasını zorlaştırıyor. Hani bu çok program ile mi alakalı bilmiyorum ama daha az mevcutlarda daha kolay uygulanabilecek bir program*

**6. Öğretmen:** Okul öncesi eğitim programı uygulanırsa çok güzel, çocukların seviyelerine uygun öğretmenlerin birebir faydalanabileceği şekilde etkinlikler var. Olumsuz yönleri? olumsuz yönleri her bölgeye uygun olduğunu sanmıyorum. Doğu bölgesi, batı bölgesi, İstanbul ile Hakkari' ye aynı şekilde uygulanmayacağını düşünüyorum. O yüzden de ben pek fazla bakmıyorum.

**7. Öğretmen:**Okul öncesi eğitim programını yeterli düşünmüyorum. Olumlu olarak görmüyorum çünkü bilgilerin havada olduğunu düşünüyorum. Detaylı bir şekilde öğrenme gerçekleşmiyor. Olumsuz yönleri nelerdir? Bilgilerin tam oturmaması. Onu düşünüyorum.

**8. Öğretmen:** Hocam şöyle bir durum var. Benim öncelikle ben sınıfımı tanıtayım. Benim sınıf çok kalabalık. Sınıf mevcudum 31. İlk başladığımda 34 idi. Bu beni çok zorladı. Şöyle etkinlik planı hazırladığımda mesela tamamen uygulayamıyordum. Çünkü biri yavaş yapıyor, biri çok geç bitiriyor, aralarında yarım saat 40 dakika mesafe süre oluyor. Bu yüzden programın, tamam kazanım göstergeler çok güzel ele alınmış, fakat bence birebir uygulanması açısından olumsuz bana göre, bu şekilde. Olumsuz yönleri nelerdir? Sınıf kalabalıklığı dışında olumsuz yönleri var mı programın?Var. Şöyle ben şöyle söyleyeyim. Ben programı tamam birebir hazırladım geldim hocam. Zaman sıkıntısı o çocuğun aldığımız kazanım göstergeler dışında da oluyor. Kazanım göstergeler eksik.

**9. Öğretmen:** Okul öncesi eğitim programı çocuklarımıza yani öğrencilerimize kısa ya da uzun vade de kazanım göstergeleri vermemiz açısından hani disiplinler arası bir kopleks olduğunu düşünüyorum.Şu an için olumsuz yönleri olduğunu düşünmüyorum. Çocuklarımıza hani neler vermemiz gerektiği konusunda hani öğretmen bazlı olduğu için hani öğretmen ne vermek istiyorsa esnek olduğu için herhangi bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum.

**10. Öğretmen:**Öncelikle şunu belirtmek isterim, Okul öncesi eğitimi gerçekten gerekli ve zorunlu bir eğitim olmalıdır. Çünkü çocuğu hayata hazırlamak ilk basamakta ilk aşamada gerçekleştiği için hani çocuk burada sadece oyun oynamıyor, oyun oynarken aslında sosyalleşiyor, bir takım zihinsel becerilerini kazanıyor, kendini ifade etmeyi öğreniyor, hayata ve ilköğretime hazır hale geliyor. Ben onun için bunu gerekli buluyorum. Zorunlu olması gerekiyor.

Programın olumsuz yönleri çoğu zaman müfredata bağlı kalınması hani daha çok yaparak yaşayarak öğrenme metodunu tercih etmeyi hani sistem olarak da program olarak da tercih edilse. Atıyorum bir montesori eğitimi gibi hani çocuk doğada yaparak yaşayarak öğreniyor. Bu bizim bütün okullara genelleştirilse, okullara müfredata, yönetmeliğe yayılsa çok daha kaliteli bir eğitim, çok daha kendinden emin ne istediğini bilen bireyler yetiştireceğimize inanıyorum.

**11. Öğretmen:** Öğrencilere davranış kazandırmada ve geleceğe yönelik eğitim öğretim hayatında faydalanmanın çok olduğunu düşünüyorum. Hem sosyal, psikomotor, bilişsel gelişim alanlarının çocuklara yararlı olduğunu ve ilerde de kullanacaklarını düşünüyorum.Bence yoktur.

**12. Öğretmen:** Okul öncesi eğitim programını aslında yeterli buluyorum.Programın teorik açısı iyi, tatmin edici ama uygulama açısından ciddi sıkıntıları olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda tekrar revize edilebileceğini düşünüyorum. Kalabalık sınıflara uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Bunun dışında mevcut program aslında tatmin edici.Uygulamalar tatmin edici, merkezleri uygulamada çok

beğeniyorum. Olması gerektiği gibi düşünüyorum ama uygulamada üst denklemeden olduğu gibi gerçekleşmiyor çünkü dar alanlarda kalabalık öğrencilerle bu program uygulanması biraz zor oluyor. Zor değil hatta imkansızlaşıyor çoğu zaman. Bir öğretmen yeterli gelmiyor 30 kişilik sınıflarda. hem olumlu hem olumsuz ya biraz. Ama çok iç içe geçmiş durumda. Olumlu çocukların gelişim alanlarını destekleyici güzel kazanımlar almışlar hedefler almışlar. Bu hedefleri ulaşılmak için işte sınıf düzenlemelerini de belirtmişler. Uygulamada o yapılan program sınıflara zor oluyor. Yani hazırdaki program.

Olumsuz yönleriyle öğretmenlere diyebilirim. Öğretmenlerin programı iyi tanımadığını da düşünüyorum. Programı iyi tanımadığı için uygulamada da yine hem fiziki şartlar hem de öğretmenin azlığını düşünüyorum. Öğretmenler donanımsız olduğunda daha da aksaklıklar oluyor. olumsuzlukları da bu. Donanımlı bir öğretmen istiyor bu program uygulayabilmek için. Her alanda donanımlı olması gerekiyor. Güncel her şeyi takip etmesi gerekiyor. Çocukların ilgi alanlarını iyi bilmesi gerekiyor. Çünkü bu program ilgi alanlarını da destekliyor ve ilgi demek güncel değişim demek. güncel değişiyor çocukların ilgi alanları öğretmenin de donanımlı olması gerekiyor. Belki bu anlamda program iyi, güzel olumsuz yönlerini her zaman fiziki şartlarda öğretmen belirliyor diye düşünüyorum

**13. Öğretmen:** Okul öncesi programında bu merkezler ayrılması önceden de ayrıydı ama böyle kolyeyle herhangi başka bir şeyle ayrılması güzel oldu böyle son programla. Ondan sonra programda eskiye nazaran çok farklı bir değişiklik yok. Öğrenci merkezli olması yaparak yaşayarak olması çocuklar için daha faydalı daha güzel. Bizde onlara uygun ortamlar yapmaya çalışıyoruz elimizden geldiğince. Evraklardan kurtarmış olması da olumlu. Daha çok gözlemlemiş olduğumuzu geçiriyoruz evrağa. Önceden daha fazla olduğu için gerçekçi olarak gelmiyordu bana ama şuan daha gerçekçi.

Kalabalık sınıflarda uygulaması biraz sıkıntı olabiliyor. Bizim okulumuzda da maalesef mevcutlar konusunda sıkıntı olduğu için yaparak yaşayarak yaptırabilme konusunda tıkıyoruz. 33 kişi var sınıfımızda. Hani bir hikayeye isim bulma bile çok uzayabiliyor. Çoğunun görüşünü almak sıkıntı olabiliyor. Diğer etkinliklerde de deneylerde yaptırmak birebir çocuklara yaşatmak sorun oluyor. Çocuklar bizi çok zorluyor ama onlar böyle yapmamışlar 20- 25 kişilik düşünerek yapmışlar ama bizim mevcutlarda uygulamak sıkıntı oluyor.

**14. Öğretmen:** Olumlu olarak gördüğüm yeri özellikle merkez alanının ayrılması önceki programda böyle bir ayırım yoktu o ayırım olması neticesinde yani çocukların kendi ilgileri doğrultusunda ayrıldıklarını aslında kendi belirlenen sınır içerisinde daha özgür hareket ettiklerini gözlemliyorum çocukların gelişimi açısından iyi buluyorum program olarak ta hani amaç ve kazanımlar zaten hani diğer programla da uygun kriterdeydi amaç ve kazanımlarda uygun nitelikte bunları söyleyebilirim.

**15. Öğretmen:** Çocuklar öncelikle paylaşmayı yapıyor okul bilincini oluşturuyor. Burada bir çok becerileri kazanıyorlar ilk okula hazır bir şekilde gidiyorlar bir çok alanları geliştiriyor öz bakım özellikle 3 yaşından itibaren kendi kendilerine bir çok şeyi yapabiliyorlar tuvalet eğitimi olsun üst giyinme ayakkabılar onun dışında küçük kasları geliştiriyor bunun gibi daha bir çok alana hitap ediyoruz hazır şekilde ilk okula gidiyorlar.



*Okul öncesinin olumsuz yönünü pek görmüyorum ama bizim tek olumsuzluğumuz kalabalık sınıflar hani çocuklarla bire bir daha rahat ilgilenmek yerine daha zor şartlarda çalışıyoruz. Onun dışında benim için olumsuz bir yanı yok.*

**16. Öğretmen:** *Bu son okul öncesi programında ben merkez olayını beğendim aktif olarak ta kullanıyorum öğrencilerde sınıfta öğrencilerde de mümkün olduğunca öğrenci merkezli olması öğretmenin biraz daha geri planda olup rehber durumunda olması beni fazlasıyla memnun ediyor çünkü ben hep bundan taraf olmuşumdur etik olarak hep öğrenci merkezli olmalı öğrenciyi geliştirmeye yönelik olmalı çocuğu geliştirmeye yönelik olmalı çocuk merkezli olmalı diye düşünmüşümdür okul öncesi eğitimde bizim mesleğimizde benim sevmediğim bir şey vardır sürekli böyle işte bir şeyleri kesip biçip yapıştırıp pano hazırlamak bir şeylere yetiştirmek sergi olayı falan ya böyle şeyleri gerçekten sevmiyorum hani olabilir olmalı belki sergide olabilir belki bir şekilde katılabilir ama sadece öğrenci elinden çıkmış olan her şey ben öncesinden de yapmazdım işin açıkcası veli toplantılarında da bunu ben direkt belirtirdim motor becerilerimin gelişmeye hiç ihtiyacı yok sizin çocuklarınızın motor becerileri gelişecek ben kesmem yırtmam yapıştırmam sizin çocuklarınızın yaptığı bir karalama bile olsa bunu dosyasında muhafaza edin yoksa illaki elimizin değdiği oluyor yaptığımız oluyor bir kart hazırladığımız gönderdiğimiz şey yaptığımız oluyor. Ama mümkün olduğunca böyle çocuk elinden olan çocuğun inceliğini zarafetini yansıtan iç dünyasını yansıtan objeleri nesnelere etkinlikleri ben ziyadesiyle seviyorum ve bu programın o yönden esnek olması güzel belli sınırlar kriterler içerisinde olmaması güzel kazanım değerlendirmelerin otomot olmaması kendimizin bir şeyler katabiliyor olmamız güzel yenilikler katabiliyor olmamız güzel kendi hazırladığımız etkinliğimizi planımızı programımızı kendimizin uyguladığı güzel ki biraz ben eski kafalı öğretmenlerden biriyim halen kendim hazırlıyorum oturuyorum hazırlıyorum plansız sınıfa girmiyorum mesela mümkün olduğunca uyguluyorum ama o gün içerisinde hareket ağırlıklı çalışacaksam basit bir plan alıyorum hani ona yönelik kendim ayarlamasını yapabiliyorum. Planlarımı bilgisayar ortamında hazırlıyorum düzenliyorum ama değerlendirme kısmını hala elle yazıyorum elle dosya hazırlıyorum şey yapıyorum dediğim gibi o benim biraz daha böyle tutkuyla bağlanmama sebep oluyor. Yaptığım işin aksamaması yönünden ve çocuklarla gidiş hattın aksamaması yönünden programın o yönleri güzel öncesinden şeydi biraz herhalde hoyrat giriş yaptık bir anda bir şeylerle kendimizde farklılığın içerisinde düşmüş gibi olduk ön yargılarımız oldu anlaşılamadı belki biz anlayamadık belki ifade edilemedi bir takım aksaklıklar yaşandı ama hani keskin merkezlerle işte keskin çizgilerle sınırlarla ben merkez kullanımını seviyorum ve uyguluyorum. Yani yeni programda benim aslında çok fazla böyle eleştirdiğim a bu kesinlikle olmadı falan dediğim şeyler yok ki yeniliklere de her zaman açık bir insanım bence olmalı yenilikler hayatımızda hep olmalı çeşitli eğitim modelleri içerisinde ya benim gördüğüm kadarıyla bizim ülkemizde de zaten aslında eğer uygulayabiliyorsanız hakkını vererek uygulayabiliyorsanız eksik olan taraflarını da bir şekilde tolere edebiliyorsunuz kamufler edebiliyorsunuz uyarılma kısmının olması güzel yeni programda benim çünkü kaynaştırma öğrencim hemen her sene olur hani eskiden çok fazla böyle esneterek belirterek*

ona dönük bir şeyler hazırlayarak yapamıyorduk uyarılma kısmının olması güzel hani onunda incelikle düşünülmesi güzel yani aklıma gelenler bunlar genel anlamda ben aktif olarak kullanıyorum ve seviyorum hani dediğim gibi illaki açık oluyor o açıkları da kendim kapatabiliyorum bir sıkıntı yaşamıyorum.

Yani çok fazla yok hani olsa da dediğim gibi böyle kelime üzerinde oluyor kavram üzerinde oluyor belki iletişim üzerinde oluyor. Ama belli bir şeyden sonra düzenden sonra dizgiden sonra tolere edebiliyorsunuz hani değişiklik yapabiliyorsunuz o anda bile değişiklik yaptığınız oluyor. Hani yok değil illaki de vardır ama yani insan elinden çıkmış bir şey tabiki de kusursuz değildir. Mutlaka ki ama tolere edilebiliyor. Hani o yönden ben karamsar bakmıyorum olumsuz bakmıyorum yani fazlasıyla beğendim öğretmenin işin içinden biraz daha çıkıp biraz daha çocuğun işin içerisinde aktif olması benim her zaman savunduğum bir şeydi ondan dolayı ben rahatsızlık duymuyorum.

**17. Öğretmen:** Olumlu yönleri bence esnek olması öğretmenin o günkü duruma göre değiştirebilmesi şey yapılandırmacı eğitimde ilerlemesi hani çocuğa ezberletmek ya da öğretmek çok rehber olması başka. Olumsuz yönleri yani aslında hiç düşünmedim ama.

**18. Öğretmen:** Okul öncesi eğitimin çocuklarımız açısından çok faydalı olduğunu mutlaka zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum. Kesinlikle olumsuz yönleri olduğunu düşünmüyorum. İnşallah Türkiye genelinde daha da yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum. Tüm çocuklarımıza verimli olmamız için temel eğitimin ön şartı olduğunu düşündüğüm için mutlaka okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.

**19. Öğretmen:** Görüşlerim yeni program olumlu yönde katkı sağladı. Mesela daha önce yıllık planlar hazırlıyorduk. Bunda yeni plan sayesinde aylık planlara dönüldü. Aylık planlarda mesela eksikimizi görebiliyoruz bu sayede yıllık planı bir yıllık planlıyorduk onun doğrultusunda çalışıyorduk. Aylık planda işte değerlendirmelerde işte yapamadığımız ya da ulaşamadığımız kazanımları bir sonraki aya alıyoruz. Ya da çocuklar hazır değilse o kazanım göstergelere. Kazanım göstergelere o ayda işlemiyoruz bir sonraki aya aktarıyoruz. O açıdan olumlu. Olumsuz yanları mesela ben konu oluyordu daha önceki planlarımızda konuyla çalışmak daha çok hoşuma gidiyordu. Daha verimli oluyordu. Şimdi sadece kazanım göstergeler doğrultusunda çalışıyoruz. Etkinliklerle kazanım göstergelere ulaşıyoruz. Daha önceden konu doğrultusunda ulaşıyorduk etkinliklere benim için daha faydalı olduğunu düşünüyorum.

**20. Öğretmen:** Olumludur. Olumlu yönleri işte esnek oluşu çocukların gelişim alanlarına yönelik oluşu olumsuz bir şey düşünmüyorum.

**21. Öğretmen:** Gayet olumlu buluyorum programı. Akademisyenlerle birlikte yapıldığı için kazanım göstergelerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Okula da, çocuklara da uygun şekilde hazırlandığını düşünüyorum.

Olumsuz yönleri yoktur. Öğretmenlerin bu anlamda yeterli olmadığını düşünüyorum. Öğretmenlerin bu anlamda daha çok çalışmalarını düşünüyorum.

**22. Öğretmen:** *Esnek olması çok güzel. Tamamen okul öncesine uygun. Herhangi bir olumsuz yönü aklıma gelmiyor, yok.*

**23. Öğretmen:** *Değişen okul öncesi programı öğretmen zihniyetinden uzaklaşarak, öğrenci merkezli zihniyete doğru bir kayma gösteriyor. Bu olumlu bir durum.*

*Ama uygulamada bulunan aksaklıkları göz önünde bulunduracak olursak da böyle çok verimli bir değişiklik olduğunu söyleyemem. Bu 2013 de yapılan değişiklikten bahsediyorum. Olumsuz yönleri tamamen başka bir programdan alınmış olup, Türkiye deki işte sistemine uyarlanmış olması ama bizim koşulların sınıfların öğrenci profillerinin göz önünde bulundurulmayı bizim uygulamada aksaklık yaşamamıza neden oluyor. Sınıflarımızda alanlarımıza yer veremiyoruz. Öyle sıkıntılar.*

**24. Öğretmen:** *Yani çocuklar en azından kendi deneyimlerini özgürce sergileyebiliyorlar. Yapararak yaşayarak öğrenme dediğimiz uygulamayı güzel gerçekleştiriyorlar. Zaten şimdiki yeni nesil gayet zeki olduğunu düşünüyorum. Onun haricinde çocuğun bireysel gelişimi kesinlikle önemlidir. Ama bu yüzden hani çocuğu bireysel değerlendiriyorum. Program önemlidir ama bunu çocuğu kendi içinde değerlendirmesini yaparsak aslında programa da pek gerek kalmadığını düşünüyorum. Yani çocuğu kendi içinde değerlendirirsek biraz da açıkcası teorikte kalıyor yani bu programlar yani öyle diyebilirim bu kadar.*

*Olumsuz yönleri tabiki vardır. Yani belirli bir çerçeve oluyor, buna uyarken ister istemez insankasılıyor. Buna uymaya çalışıyorsun sonuçta bununla ilgili evrak işlemlerin oluyor. Sıkıntılı yanları ister istemez tabiki oluyor yani olduğunu düşünüyorum. Ama şu an hani aklıma gelir bir durum yok. Ama o an uygulamada hissediyorsun bunu.*

**25. Öğretmen:** *Olumlu görüşlerim öğrenci merkezli olması en güzel yanı. Öğrenciyi daha özgür bırakmış olması, klasik otoriter öğretmen olmaktan çıkmış olmamız,*

*Olumsuz yönleri şimdilik olumsuz yönleri olduğunu düşünmüyorum. Şimdilik yeterli.*

**26. Öğretmen:** *Olumlu olarak çok detaylı olarak hedefler var. Kazanımlar var. Bu şekilde.*

*Çok fazla şey örneklendiremiyoruz. Çok az sayıda örnekler var elimizde. Biz tekrar yaratıcılığımızı kullanmadurumunda kalıyoruz. Özellikle etkinlik bulma konusunda Olumsuz yönler bu şekilde.*

**27. Öğretmen:** *Okul öncesi programı olumlu yönleriyle değerlendirecek olursak aslında çocukların isteklerine hitap eden gelişimlerini her yönde destekleyen program.*

*Olumsuz yönleri biraz aslında fiziksel koşullar ülkemizdeki okul öncesi sınıflarda yapılan eğitimler okullarda fiziki şartkar çok göz önünde bulundurmadan yapılması.*

**28. Öğretmen:** *Çocukları ilkokula hazırlar, gelişimlerine katkıda bulunur. Çocukların kendilerine güvenlerini artırır. Olumsuz yönleri yoktur. Daha çok çocuğa olumlu yönde faydası vardır.*

**29. Öğretmen:** *Okul öncesi program hakkında herhangi bir olumsuz yönünü belirtemiycem çünkü program gayet hoşuma gidiyor. Çocuk merkezli olması, bulunduğu çevre şartları göz önünde bulundurulması ve amaç, kazanım göstergeleri, programda bulunmayan kazanım göstergeleri dahil etmesi açısından olumlu buluyorum.*

**30. Öğretmen:** Program iyi hazırlanmış. Çocuklara sorumluluğu kazandıran, bütün bir sene düzenli gitmemizi sağlayan düzenli bir program olmuş. Olumsuz yanı, sınıfta programı oturtmak için eskiye göre daha çok çabalamak gerekiyor. Bir de küçük yaşlar için değişiklik yapılabilir.

**2. Programda yer alan kazanım ve göstergeler hakkında görüşleriniz nelerdir? Yeterli buluyor musunuz, başka kazanımlar eklenmesini ister misiniz, neler?**

**1. Öğretmen:** Kazanım ve göstergeleri yeterli buluyorum, çocukların gelişim düzeylerine de uygun buluyorum, Başka kazanım gösterge eklemek ister misiniz? Hayır.

**2. Öğretmen:** Çocuklar, özellikle 3 yasa çok uygun değil, ağır gelir, 3 yasa göre biraz daha basitleşmesi lazım kazanım ve göstergelerin. Yani ilerleyen zamanlarda neden olmasın, katkıda bulunmak isterim.

**3. Öğretmen:** Bunu bir önceki soruda ifade etmiş oldum sanırım, kapsayacak şekilde olduğu kanısındayım ancak biraz fazla buluyorum kazanım ve göstergeleri, biraz azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Başka kazanımlar eklemek ister misiniz? Su an için aklıma gelen yok.

**4. Öğretmen:** Kazanım göstergeler çocukların kazanabileceği uygulanabilir kazanım ve göstergeler, okulunda da herhangi bir sıkıntı yok. Yeterli buluyorum evet. Peki eklemek istediğiniz? Eklemek istediğim başka kazanım gösterge yok

**5. Öğretmen:** Bence gayet uygun güzel. Çocukların seviyelerini de aynı zamanda ölçebileceğimiz, güzel kazanım ve göstergeler, o konuda bir sıkıntımız yok bence Yeterli buluyor musunuz? Eklemeler yapılabilir ama öğretmenin uygulayacağı planın içeriğine göre bir ekleme hani yapılıp çıkartılabilir Peki sizin eklemek istediğiniz kazanım gösterge var mı? Su acıdan var. Bizim sınıflarımızda kaynaştırma öğrencilerimiz var biliyorsunuz. Bunları aldığımız kazanım ve göstergeler bireysel eğitim programlarından daha çok alıyoruz, o konuda eksiklik var bence kazanım ve göstergelerinkendi kazanım ve göstergelerimizde.

**6. Öğretmen:** Kazanım ve göstergeler çocukların seviyelerine uygun. Hem yaş seviyelerine hem de bize uygun. Beğeniyorum. Benim ekleyeceklerim olduğunda da ekliyorum ekstradan. Kendi eklediğiniz kazanımlarınız var mı içerisine? Kavram eklediklerim var. Hangi kavramları eklediniz? Onu aya göre ekliyorum. Şu an aklımda değil ama her ay ya da günlük bir kavram aldığımızda mesela çocuklar, bazen çocuklardan gelen dönütlere göre ekliyorum ben.

**7. Öğretmen:** Kazanım ve göstergeler çocukların yaş seviyesine uygun bir şekilde yapılmış olarak veriliyor. O kazanım ve göstergelerin uygulayan çocuk ilkokula hazır olabileceğini düşünüyorum. Yeterli görüyorsunuz? Yeterli evet. Peki başka eklemek istediğiniz kazanım ve göstergeler var mı? Hayır.

**8. Öğretmen:** Ben şöyle söyleyeyim mesela ben programı tamam birebir hazırladım geldiğimde hocam. Hem zaman sıkıntısı hem de o çocuğun o kazanım mesela aldığımız kazanım göstergeler onlar dışında da oluyor ama olmuyor yani hepsini kapsamıyor. Farklı kazanım göstergeler de eklenmesi gerekiyor programa. Evet kazanım göstergeler hakkındaki eksik. Eksik yeterli bulmuyorsunuz, peki

*başka kazanım gösterge eklemek ister misiniz? Var mı aklınızda böyle bir kazanım gösterge?Aslında eklemek isterim ama şu an için aklımda yok.*

**9. Öğretmen:** *Kazanım göstergeler çocuklarımızın gelişim özelliklerine uygun olarak belirlenmiş. Eksiklikleri yok. İşin özünde çocuklarımıza vermek istediğimiz davranışlar hani kalıcı öğrenme gerçekleştirmek için vermek istediklerimizi karşılıyor. Zaten programımız esnek olduğundan dolayı bizler ihtiyaç hissettiğimizde geliştirebiliyoruz.Aslında sosyal duygusal alanda arttırılabilir.Şu an için kazanım gösterge ekleme yok ama çocukların sergiledikleri olumsuz davranışları kısa vadeli yaptığımız çözümler olabiliyor. Ben eklemedim ama o tarz şeyler eklenebilir.*

**10. Öğretmen:** *Kazanımlar genelde hedefe ulaşmak açısından çoğu zaman etkili oluyor ama dediğim gibi hani daha esnek daha özgün bırakılsa kazanımlar kendiliğinden gelir zaten oluşur. Belli bir kalıba belli bir a dayattırılmamalı. Yani yetersiz dersem haksızlık etmiş olurum. Gereken bütün alanlara hitap edilmiş zaten, çocuğa verilmesi gereken net bir şekilde açıklanmış, yeterli.Bunu hiç düşünmedim, yok.*

**11. Öğretmen:** *Evet yeterli öğrencilere katkı sağlıyor. Çocukların yaş gruplarına uygun seçersek evet. Yok hayır.*

**12. Öğretmen:** *Mevcut kazanım ve göstergeler ulaşılabilir, bence. Zaten programda esneklik var. Öyle düşünüyorum yani programın uygulanması açısından. Öğretmen bulunduğu şartlara göre kendi kazanım ve göstergelerini belirleyebilir diye düşünüyorum. İhtiyaç duyduğu kazanımlarını. Tabii oldu. Genelde de problem çözme bilinçsel alanda oldu. Bilinçsel alanda orda mesela problemi tanıma diye girmiş mesela. Bence oraya problem nedir diye ben kendimce bir kazanım yapmıştım problem nedir? Problem diye adlandırdığımız şey nedir çünkü çocuğa problemin ne anlama geldiğini önce nedenini bilin problemin ne olduğunu bilmesi gerekiyor. Problemi sonra tanıyabilir, tanımlayabilir yani. O anlamda ilk girişi o şekilde de değerlendirebilirim. Sosyal duygusal alanda da çok eklenebilecekler olabilir. Orada belli başlı almış arkadaşlarıyla iletişimini almış, işte çocuğun kendini ifade etmesini almış ama bunları genişletebileceğimizi düşünüyorum çünkü çocuğun kendini ifade etmesinde önce duygularını tanıma gerçi o her duygularını tanıma ya genişletilebilir. Duruma göre genişletilebilir. Öğretmen kendi durumuna göre çocukların durumuna göre çoğaltabilir.*

**13. Öğretmen:** *Kazanım göstergeler çocukların seviyesine uygun şekilde oluyor. Dört yaşınki dört yaşa, beş yaşınki beş yaşa, üç yaşın üç yaşa. Dört yaştan sonra ama daha basit kalabiliyor bazen kavramlar ondan sonra bazı kazanım göstergeler basit kalabiliyor. Sanki daha farklı daha üst düzey kazanımlarda olabilirdi. O anlamda biraz eksik görüyorum.*

*Sayılar konusunda, matematik çalışmaları ile ilgili daha fazla şeyler eklenebilir. İlkokula hazırlama konusunda girişimlerde bulunuyoruz ama basit kalıyoruz sanki kazanım göstergede daha böyle donanımlı kazanımlar olabilir gibi geliyor.*

**14. Öğretmen:** *Ya aslında hani merkez alanlarından yola çıkarsak hani ilgi alanlarının dağılması hani belli merkezlere ayrılmasın aslında hani sınıf içinde değil atölye şeklinde düzenlense çok daha faydalı olduğunu gördüm çünkü hani yurtdışına da gittim oradaki okullarda gözlemledim atölye*

şeklinde planlanması çocuğu çok daha özgür kılıyor. O şekilde yani olumsuzluk olarak onu söyleyebilirim.

Zaten hani ben davranışların üzerinde çok duran bir öğretmenim sosyal davranışlar ile ilgili şeyleri zaten ben ekliyorum ama onun dışında diğer kazanımlarını yeterli buluyorum ve uyguluyorum.

**15. Öğretmen:** Kazanım ve göstergelerimiz iyi eksik olan yanı yok rahatlıkla istediğimiz alanlara yönelik etkinlikleri bulabiliyoruz onlar doğrultusunda beğeniyorum.

**16. Öğretmen:** Kazanım göstergelerin zaten oturması düzenlenmesi belli bir yere gelmesi zaman aldı. Bunu aktif olarak işte hepimizde zaten belirleyebildik takip edebildik söz hakkımız olabildi o kazanım göstergelerin bile esnek olması kendimizin bile ekleyebiliyor olmamız çıkartabiliyor olmamız dilediğimiz şekilde kullanıyor ve uyarlayabiliyor olmamız da bence güzel yani ben beğeniyorum ben eskiden böyle yapar eder tamam bitti nokta böyle şeyli cümleler katı ve keskin cümleler yani şimdi biraz daha böyle esnek yuvarlak biraz daha yapabilir edebilir olabilir desteklenmelidir falan biraz daha esnek cümleler bizim elimizde şekil buluyor ve anlam kazanıyor o yönden beğeniyorum kazanım göstergelerle de yok bir sıkıntı.

Alanlarda şöyle tamamlanması gereken olabiliyor özellikle ince motor becerilerde ve öz bakım becerilerinde eklemeler veya çıkarılmalar yapılması gerekebiliyor mesela şeyi ben çok fazla kullanmıyorum evde yapar olayını yapabilir olayını çünkü bunda çok fazla böyle bir şey yapamıyorum dönüt alamıyorum. Hani çok sağlam bir şey çalışması gerektiriyor aile ve işbirliği çalışması gerektiriyor ve sürekli eve form gidip gelmesi hani işin açıkçası o konularda da tabiki götürüyorum getiriyorum falan ama öz bakıma gelinceye kadar pek çok noktada özellikle bilişsel ve psikomotor da desteklenmesini düşündüğüm nitelikler olduğu için ona aile değerlendirme çalışmaları yapıyorum yada aile bültenleri hazırlıyorum hani bir şekilde öz bakımı evde de destekleyebiliyoruz desteklendiğini biliyoruz okulda da destekleyebiliyoruz. Ama o konularda değişiklik yapabiliyorum çok fazla kullanmayabiliyorum yada işte bir iki maddesini almayabiliyorum yani onu da ben yapmıyorum ama başka bir öğretmen yapıyordur o yönden ona da şey bakmıyorum yani olabilir.

**17. Öğretmen:** Kazanım ve göstergeler şöyle hani kelimeler çok bilimsel bana göre biraz da öğretmenin yani nasıl desem şöyle basite indirgenebilir. Birde daha çok şey gibi yani ezber gibi var ama kimse farkında değil tam anlamıyla uygulanmıyor gibi geliyor bana.

Hayır yeterli değil bence. Duygusal gelişim alanına eklenebilir.

**18. Öğretmen:** Çocukları yeterliliği ve gerekli olduğu ölçüde doğru olduğunu düşünüyorum.

Evet buluyorum. Yo hayır ben yeterli olduğunu düşünüyorum.

**19. Öğretmen:** Biraz daha davranışa yönelik kazanım göstergeler olsaydı davranış kazandırmaya yönelik kazanım göstergeler olsa daha da etkili olduğunu düşünüyorum. Mesela ölçme değerlendirme ile ilgili kazanım göstergeler var ben hazıranda bile ben çoğu öğrencide kazanım göstergeye ulaşamıyorum ya da yapamadım. Diğer kazanım göstergeler iyi. İşte davranışa yönelik kazanım göstergeler olabilir. Davranışa yönelik kazandırmaya yönelik kazanımlar olabilir.

**20. Öğretmen:** *Bence yeterli her açıdan ele alınmış. Özbakım, sosyal ve duygusal alan, bilişsel alan, motor gelişimi her açıdan yeterli buluyorum ben.Şu an için yok.*

**21. Öğretmen:** *Bence yeterlidir. Kazanım göstergeler yeterlidir. Zaten akademisyenler hazırladığı için ve çocuklara uygun olduğu için bence yeterlidir. Gerek görmüyorum eklenmesini.*

**22. Öğretmen:** *Bazı kazanım göstergelerin çocuklar için ağır olduğunu düşünüyorum. Özellikle bilişsel alanda onun haricinde eklenmesi gereken çocuğun özdenetimi olsun, kendi özbakım şeylerde olduğunu düşünüyorum.*

**23. Öğretmen:** *Kazanım ve göstergeler diğer programda da olduğu gibiydi sadece isimleri değişti. İçerik olarak da hani çocukların bilişsel, zihinsel her türlü gelişimini destekleyici yönde cümleleri ifadeleri bu anlamda güzel buluyorum.Ben yeterli buluyorum. O anlamda olumsuzluk yaşamadım.*

**24. Öğretmen:** *Şöyle ki esneklik var. O yüzden sıkıntı olmuyor. Biz bunu kendi kazanım ve göstergelerimize uyarlayabiliyoruz, aylara bölebiliyoruz. Hani değişiklikler yaparak bunu değerlendirme kısmına işliyoruz. Yeterli olmuyor.Yanıtıbiki de değişiyor bu.Yeterli olmadığında eklemeler oluyor.Yeterli olduğunu düşünmüyorum ben.Şu an için aklıma gelmiyor elenmesini istediğim ama olabilir daha çok doğaya yöneltebiliriz bununla ilgili şeyler olabilir. Çünkü çocuklar gerçekten dokunarak, hissederek yaptıkları şey hem kalıcı oluyor.Hem daha çok başarıya götürüyor. Özgüven sahibi olduklarını düşünüyorum ben açıkçası.Hani hep deriz ya çocuk dört duvara tırmanıyor. E ben şöyle düşünüyorum dört duvar arasına koyuyoruz mecbur çocuk duvara tırmanacak. Bahçeye salarsak çocuğu doğaya salarsak gerçekten çocuk daha yani bir şeyleri keşfedecek. Doğayı keşfedecek. Keşfettikçe,öğrendikçe bunun gitgide artışı olacak yani çocuğa kazandıracak. Biz istiyorum ki çocuğu bir odaya hapsetmeyelim.*

**25. Öğretmen:** *Kazanım ve göstergeler yeterli, tabi bu biraz bölgesel farklılıklar gösterebiliyor. Oda bizim tercihlerimiz ve durumlarımızla alakalı heralde.Hiç düşünmedim.*

**26. Öğretmen:** *Çok detaylı,güzel ve çocukların bütün gelişim alanlarına yönelik hedefler ve kazanımlar var.Güzel yani.*

*Kazanım ve göstergeler yeterli daha detaylı farklı da olabilir. Bizi daha çok okul içerisine iten hedefler yerine kazanımlar yerine daha fazla okul dışında eğitim faaliyetlerine yönelik olabilir hedeflerimiz.Şu an aklımda yok daha önce haberim olsaydı bir şey yapardım, küçük bir araştırma*

**27. Öğretmen:** *Yani belki üç yaş için biraz daha hani üç yaş altında olan çocuklar için sistem kayıt etmiyor ama bize gelebiliyorlar. Tuvalet eğitimi aldıkları için belki onlara yönelik alt kazanımlar göstergeler alınabilir.Özbakımla ilgili, okula hazırlıklı ilgili işlemlere ilgili yönelik olduğu için biraz daha özbakımla ilgili olabilir.*

**28. Öğretmen:***Yeterli buluyorum evet gayet iyi. Yeterlide buluyorum.*

**29. Öğretmen:** *Kazanım ve göstergeleri yeterli buluyorum ama eklenmemesi düşünülemez, ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli kazanım göstergeler eklenebilir.*

**30. Öğretmen:** *Evet yeterli buluyorum.*

### **3. Öğrenme merkezleri hakkında düşünceleriniz nelerdir, nasıl düzenleyerek uyguluyorsunuz?**

**1. Öğretmen:** *Kişi sayısını belirterek çocuklara bunları belirterek uyguluyorum. Öğrenme merkezleri çocukların gelişimi açısından uygun olduğunu düşünüyorum. İstekleri doğrultusunda kendilerini ifade etmeleri açısından uygun olduğunu düşünüyorum.*

**2. Öğretmen:** *Öğrenme merkezleri aslında şey yeterli materyal olsa, çocukların oynayabileceği materyaller olsa güzel. Peki siz nasıl düzenleyerek uyguluyorsunuz? Biz bütün alanları ayırdık, elimizde olan materyalleri de koyduk. Çocukların yaratıcılığını geliştireceği şeyler de koyuyoruz. Ona göre oynuyorlar ya da bir şeyler üretmeye çalışıyorlar orada. Peki merkezlerde çocuk sayısına göre boldunuz mu yoksa herhangi bir? Merkez de 3 yaş çok olmuyor ama 5 yaş olsa daha uygun da, 3 yaş çok uyamıyor açıkçası, 3 yaş öğretmeni olduğum için 2 senedir, 3 yaş çocukları biraz sıkıntılı o konuda, biraz benciller benmerkezci oldukları için, o konuda biraz sıkıntı yaşıyorum açıkçası.*

**3. Öğretmen:** *Öğrenme merkezi olayının normal şartlarda güzel ve verimli olabileceği kanısındayım, ancak Türkiye'nin sınıf standartlarına çok uygun olduğunu düşünmüyorum, özellikle dolaplarla bu merkezlerin yaygın bir şekilde oluşturulmasından hiç hoşlanmıyorum. Gittiğim gördüğüm çoğu ortamda bu şekilde düzenlenmiş, sınıf ortamının rahatlığını ve baksız oyunlara yer sağlayacak derecede olduğunu düşünmüyorum sınıfların. Merkezlerle ilgili de amacın eğer çocukları düzenli bir şekilde toplanması ise şayet bunun dolaplara çevrilmeden yapılabileceğine inanıyorum, o merkezin adı merkez olmasa bile köşe olsa dahi çocukları düzenli bir şekilde tanıtılıp orada yaratıcı bir şekilde oynamalarına fırsat verildikten sonra yine eski şekilde kullanılabileceğini düşünüyorum. Peki sınıfınızda nasıl düzenleyerek uyguluyorsunuz öğrenme merkezlerini? Sınıfımız şu an Türkiye şartlarına göre büyüklüğü uygun sayılabilecek düzeyde bana göre olmasa da dolaplarla çevrilmiş çünkü 2 öğretmen birlikte kullandığımız için şu an dolaplarla çevrilmiş durumda ama ben dolaplarla merkezleri oluşturmayı tercih etmezdim tek basıma kullansaydım. Peki çocukların sayısına göre mi gruplandırarak bölüyorsunuz merkezleri yoksa serbest dağılım mı uyguluyorsunuz? İki sınıfı da birden gözetmek durumunda kaldığımız için çünkü sabahçı ve öğlenci sınıflarımız arasında uçurum derecesinde bir mevcut farkı var. O yüzden benim sınıfım için sınıf dağılımına uygun düzeyde olabilir. Çünkü şu an 13 öğrencim var. 13 öğrencinin her merkeze rahatlıkla dağılabileceği şekilde merkez sayım var ve genişlikleri de uygun ama öğlenci sınıf için aynı şeyin olduğunu düşünmüyorum.*

**4. Öğretmen:** *Öğrenme merkezleri aslında bir anlamda iyi de bir anlamda da sanki çocukları sınırlandırıyor muş gibi geliyor bana, belli bir sayı olması, işte o merkezin içinde, içinden çıkmayıp orada oynamaları biraz sınırlandırıyor muş gibi geliyor çocukları ama, bir anlamda da sınıfı toparlıyor mesela gürültüyü azaltıyor, oyunun daha iyi oynanmasını sağlıyor, çocuklar arası iletişimin daha iyi olmasını sağlıyor. Peki siz sınıfınızda nasıl uyguluyorsunuz? Neyi? Öğrenme merkezlerini nasıl düzenlediniz?*

*Dolaplarla boldük ve şey belirli sayıları var panolarda, işte çocuklar mesela merkeze geliyoreğeriçerde oynayan kişi sayısı panoda yazan sayıyı tutuyorsa giremiyor baksız bir merkeze yöneliyor.*



**5. Öğretmen:** Ben çokverimli olduğun düşünüyorum, çok da keyifli oynuyorlar. Tabii en basta kural oturtmak önemli, girecek öğrenci sayısını belirlemek ve merkez kurallarını öğrencilerin öğrenmesi başlangıçta belki biraz süreç alıyor ama sonrasında çok kolay. Öğrencilerinde okulda en keyifli geçirdikleri zaman merkezlerde oyun zamanı. Siz nasıl düzenlediniz sınıfı, nasıl uyguluyorsunuz öğrenme merkezlerini? Biz merkezleri oluştururken sınıf dolaplarını kullandık, dolaplarla bolduk, ve merkez kolyelerimiz var, merkezlerde de istehangi merkez olduğunubelirten aynı renk ve sayı afisleri var. O sayılarda da renkler gene aynı şekilde kolyeler var. Öğrenciler sohbet sonrası istedikleri merkezinkolyesini takarak merkeze giriyorlar, kolye bitince dolayısı ile merkeze girişte kapantıyor ama su acıdan merkezdeki oyuncakları çeşitlendirmek gerekiyor hani dramatik oyun merkezine de kitap gerekiyor, müzik merkezine de bebek koymak gerekiyor mesela

**6. Öğretmen:** Ben öğrenme merkezlerini kullanmıyorum çünkü çocukları çok kısıtladığını düşünüyorum, açığı bana orası hapisane gibi geliyor. Serbest bir şekilde gezip dolanmaları, istedikleri oyuncakları istedikleri yere taşımaları veya 5 kişi girip, sen orada kal, bana uygun gelmiyor, ben özgürlükten yana bir öğretmenim. O yüzden uyguluyorsunuz? Uygulamıyorum.

**7. Öğretmen:** Öğrenme merkezlerinde çocuklar serbest zamanda keyifli ve dolu geçirmesini sağlıyor. Çocuklar merkezinde yaratıcılıklarını geliştiriyorlar. Peki bu merkezleri nasıl düzenlediniz sınıfınızda? Nasıl uyguluyorsunuz? Ayrı ayrı Ayrı ayrı? Evet. Peki nelerle böldünüz? Hani dolaplarla mı? Çitlerle???????????????????? Sınıfımızı materyal bakımından yetersiz olduğu için, başka ayıracak malzememiz yoktu. Bazı şeritlerle yapıyoruz. Onları çocuklar tabii zaman içerisinde kaldırdılar. Peki merkezlere dağılımı sınıf mevcudundaki gruplara göre mi ayırıyorsunuz yoksa herkes serbest mi? Merkezleri dörtlü dörtlü gruplar haline girmelerini sağlıyoruz çünkü hepsi bir merkeze yönelmek istiyor o zamanda bir kargaşa bir curcuna oluyor.

**8. Öğretmen:** Öğrenme merkezleri şöyle, yine ben sınıfımın kalabalıklığından şikayet edeceğim. Benim öğrenme merkezim zorunlu merkezler var mesela, fen merkezi olsun işte blok merkezi olsun, ben mesela sınıf oturma düzenini merkezlere aldığım da sinevizyona çok uzak kalabiliyorlar artı olumsuz yönlerinden biri de çocuk mesela ben. Merkezler birbirine çok uzak kalıyor, o merkeze geç, o merkeze geç ben mesela fen merkezi ile blok merkezi birbirine çok uzak. Blok merkezini de geçtiğinde çocukla iletişime geçtiğimde bu sefer diğer çocuk beni göremiyor veyahut da algılayamıyor. Bu çocuk açısından hem benim açımdan merkeze bence daha sınıflar büyük olmalı ve merkezlere yer verilmeli. Peki nasıl düzenlediniz sınıfınızı? Merkezlere uygun olarak? Ben yaş ve gereksinimlere göre düzenledim. Mesela 5 yaşa dedim ki mesela bir fen merkezi ne kadar kalabalık olabilir mesela oraya ben 5 kişi oturturdum. Kitap merkezine mesela ben oraya 10 kişi oturturdum. Bence daha böyle geniş olduğu için kitap merkezi 10 kişi oturturdum. Blok merkezi çok gürültülü olduğu için ve karma olduğu için renk açısından çocuğun dikkatini dağıttığı için ben oraya da az kişi oturtmaya çalıştım. Evcilik merkezinde ise aynı şekilde blok merkezi gibi çok kalabalık olduğu için oraya da az kişi oturturum. Ona göre sınıfımı düzenledim. Gruplara ayırdınız? Evet gruplara ayırdım.

**9. Öğretmen:** Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu yeni programdan bu yana uyguluyorum sınıfta gerçekten çocukların birbirleri ile daha kaliteli iletişim kurmasını sağlıyor. Oynadıkları oyunun, katıldıkları aktivitelerin verimin, kalitesini arttırdığını düşünüyorum. Olması gerekiyor. Bazı öğretmenler kısıtlama olduğunu düşünüyor, hani merkezler arasındaki sınırlardan dolayı. Ben öyle düşünmüyorum. Hani düzenli bir kurallı hayat çerçevesinde yaşamasına inandığım için hani bununda onlara çok katkı sağladığını düşünüyorum. Program kitabında yer alan şekliyle merkezleri uyguluyorum. Sınıfımın fiziki şartları buna uygun, buna göre düzenleyip ayırdım, uyguluyorum. Tabi merkezlerde gruplara göre bölüp ayırdım.

**10. Öğretmen:** Öğrenme merkezleri bence çok güzel bir uygulama, bu şekilde yaygınlaştırılması, ya şimdi öğrenme merkezleri ilk etapta uygulandıktan sonra işte bu bizim sisteme uymuyor deyip daha sonra tekrar eski düzene eski sisteme dönülüyor. Bunu yanlış buluyorum. Çünkü eski sistem dediğim gibi öğretmen merkezli, ben merkezli, müfredata dayalı, baskıcı yaptırımcı bir yapıdır ama öğrenme merkezleri ile beraber bence daha başka bir alana açılmış olundu. Çocuklarda bakış açısı farklılaştı, öğrenmedeki istek merak uyandırma, bütün bunlar açısından bakınca olumlu. Merkezleri fiziki açıdan soruyorsanız evet dolaplarla kimi yerleri dolaplarla böldük kimi yerleri çitlerle böldük. Merkezlerde uygulanması açısından işte çocuklar daha iyi kavrayabilsin diye, atıyorum renkli 5 mandal aldım. Bu merkeze 5 kişi veya 6 kişi geçecektir. Geçen kişi o mandalı alıp takacaktır üzerine hani, mandal bittiği zaman başka bir öğrenci buraya geçemez. Ancak değişim sırasında veyahut da bun kolyelerle yapabilirsiniz. Varsa 5 6 tane kolye yapıp bu merkezin kolyesini takıp geçebilirsiniz. Kolye kalmadığı zaman geçilmez. İşte bu da karmaşıklığın önüne geçiyor. Çocuk neyi nerede nasıl yapması gerektiğini öğreniyor hani sırasını bekliyor işte merak uyandırıyor, acaba öbür merkezde ne var, merak dolayısı ile bilgiyi de beraberinde getirdiği için öğrenmeyi de, bu şekilde uyguluyorum

**11. Öğretmen:** Çok faydalı aslında ama ortamın burada çok önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle bizim okulumuzda alanla ilgili sıkıntı var. Biz bu merkezleri çok fazla oluşturamıyoruz. Oluşturamadık gibi bir şey aslında. Kitap merkezimiz var, onun dışında alanımız yok hatta çok küçük bizim sınıfımız oluşturulamıyor, çocukların hareket alanını daraltıyor.

**12. Öğretmen:** Ben öğrenme merkezli eğitimi çok beğeniyorum. Uygulamada çocuklara aynı anda daha çok şey yapma imkanı buluyor. Tek bir kocaman bir alan yerine farklı farklı alanlardan aynı anda farklı şeylerle uğraşabilme imkanı tanıyor. Ama dediğim gibi merkezlerinin uygulanması bizim sınıflarımızda zor. Çünkü alan dar. Bence o merkezin uygulanması için daha geniş alanlar hatta farklı odaların olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuk bir merkeze yoğunlaşabilmesi için diğer merkezden olumsuz etkilenmemeli. Matematik merkezden yoğunlaşabilmesi için güdültülü bir blok merkezin yanında olması onun dikkatini dağıttığını düşünüyorum. Ben merkezli uygulamayı çok beğeniyorum ama kesinlikle şu anda mevcut okullarımızda uygulanabilecek potansiyele sahip olmadığını düşünüyorum.

Ben merkezlere ayırdım. Merkezi kullanan bir sınıfım. Çünkü blok merkezini ortamdaki assimile ettiğimde çünkü blok merkezi çok çabuk dağılabilen öğrencilerin de daha hareketli olması gerekiyor

çünkü blok merkezi(?) oyun merkezi blok merkezi de aynı değerlendiriyor çünkü ayrıyetten oyun merkezi diye bir merkezimiz yok bizim için çok büyük bir eksiklik bence. Oyun alanı yok. Blok merkezi fen ve matematik var, drama var, işte mevcut güncel merkez yapabilirsin, müzik merkezi yapabilirsin her şeyin merkezi belirlenmiş ama fiziksel aktivitelerin gerektiği gerçekten fiziksel olarak oyun merkezinin olması gerektiğini düşünüyorum. Bunun içinde jimnastik yapabilir, rahat hareket edebileceği bir alanın boşluğun olması gerektiğini düşünüyorum. Biz bütün merkezleri değerlendiriyoruz ama rahatça fiziksel hareketlerini yapabileceği bir merkezimiz yok. O yüzden de ben sınıfta blok merkezini ayırdım. Diğer merkezler biraz da iç içe geçti çünkü kalabalık sınıfla tamam biraz böyle işte dolapta şununla bununla onu da tastif etmiyorum(?) dolapla ayrılan güvensiz bir ortam yani dolabı koyuyorsun orta yere dolabın hiçbir güvenliği yok, yani hiçbir yere sabitleyemiyorsun böylelikle merkezler birbirine giriyor. Amacından çıkıyor. Bir yerde çocukları kasmaya dönüşüyor. Orası küçücük bir alan belirliyorsun drama merkezinde ama oradan çıkmıyor. Ya zaten o alanla bu alan arasında hiçbir fark yok.

Tabii tabii. Merkezlerde gruplara ayrılıyor aslında sistemin bizim sınıfta daha oturmuş, ister istemez kendileri ayrılıyorlar. Drama merkezinde 5-6 kişi. Zaten oraya fazla girmiyor. Ama merkez geçişleri iç içe olduğu için ben de çocuktan kullanamıyorum merkezi. Bu şekilde düşünüyorum.

**13. Öğretmen:** Öğrenme merkezlerinin faydalı olduğunu düşünüyorum ben hani güzel, çocuklara daha belli bir sürede, belli bir alanda vakit geçirip daha sonra o alanla ilgili çalışmalar yapması çok olumlu güzel uygulanabilir düzen. Küçük yaşta biraz sıkıntı olabiliyor. Daha ben etrafında döndükleri için, oyuncuğu bırakma gibi konularda sıkıntımız olabiliyor. O yüzden küçük yaşlarda merkezlerde sıkıntı görüyorum. Büyük yaşlarda daha faydalı görüyorum.

Sınıfımızı biz merkezlere böldük. Ama bölerken böyle çit ya da dolap bölmeli kullanamadık. Dolap boylarımızın yüksek oluşundan dolayı. Birde sınıf mevcutlarımız kalabalık olduğundan dolayı o çitler çok yerinde duramıyor maalesef. Halılar, masalar gibi alanlarla bölmeye çalıştım. Ortada daha geniş alan bırakmaya çalışıyorum. Masada oturup etkinlik yaptığımızda sığamayabiliyoruz, o yüzden halılarla, çizgilerle bölmeyi uygun görüyorum o şekilde. Sayısına göre gruplara ayırıyoruz.

**14. Öğretmen:** Ya ben hemen hemen her öğrenim merkezini kullanmaya gayret ediyorum geçici merkezlerde oluyor çocukların yine ilgi ve yeteneklerine göre ya da işte değişen şeylere göre fiziksel koşullara göre ben mutlaka kitap merkezini, fen merkezini işte müzik tabi ki müzik benim asıl dönüşümlü merkezim oluyor çünkü her zaman çok kaliteli müzik elde etmeye imkan olmuyor. Çünkü çocuklar profesyonel bir eğitim almıyorlar. Bu konuyla ilgili olarak mutlaka dramatik oyun merkezi kullanıyorum sanat merkezi zaten vazgeçilmez bir merkez uygulamaya gelince de yani mümkün mertebe bol materyaller bulundurmaya çalışıyorum hani çocuklarında kendi kendine yetmesi istediğim daha fazla şey görmesi uygulaması açısından Tabi ki öyle grup grup onların zaten hani sembolleri var çocuklar onları biliyorlar kartlarımızda var semboller zaten görsel şeyler oluyor kartları takarak zaten geçiş yapabiliyorlar dönüşümlü olarak kartları yani renk değişikliği var çocuklar yer değiştiriyorlar o şekilde

**15. Öğretmen:** Öğrenme merkezleri tam anlamıyla işlevsel olarak kullanılmamakta ya sayılardan dolayı daha geliştirilebilir aslında sınıfımızda çok müsait olmuyor bazı durumlarda küçük geliyor çocuklar o alana sığmıyorlar merkezlere ama 3-4 merkez aktif bir şekilde kullanılıyor. Sınıfımızda nasıl düzenledik dolaplarla ayırmıştık halılarla belirledik. Evet belirli bir sayıya göre giriyorlar öncelikle sohbet ediyoruz kim nereye girmek istiyorsa o merkeze giriyor sürekli aynı merkeze girenlere ufak yönlendirmeler yapıyorum başka merkezlerde oynasınlar diye.

**16. Öğretmen:** Sınıfımda sınıfım bu sene benim küçük geçen sene dolaplarla da düzenlemiştim keskin çizgilerle de ayırmıştım bu sene çok keskin çizgilerle ayırmadım ama öğrencilerim biliyorlar geçen sene de bu okulda olan öğrenciler ama olmasalar da birkaç hafta yetiyor inanın o çocuklara o olguyu kazandırmayı şimdi işte blok merkezi ayrılmış bir durumda sanat merkezi ayrılmış bir durumda beş tane merkez aktif olarak kullanabiliyorum onları dönüşümlü değiştirebiliyorum mesela eski bir klavye getirip bilgisayar merkezi yaptık hadi bu hafta deyip hani merkezleri de güncelleyebiliyorum tek merkez adı altında kalmıyorum mesela dünyamızı tanıyalım merkezi yapıp Türkiye fiziki haritası getirip dünya haritası getirip hani o şekilde merkezleri de esnetebiliyorum hani o yönden de güzel hani illaki dramatik merkezi sabit bir sene kalsın oyun merkezi sabit bir sene kalsın falan değil sınıf içerisinde merkezlerin yerlerini de değiştirebiliyorum çocuklar kavriyorlar zaten çok çabuk anlıyorlar a yeri değişmiş öğretmenim falan yapıyorlar da algı olarak bizde bir bütünlük bir şekilcilik şeyi çıkıyor biraz daha böyle bir yaratıcı biraz daha gözlemsel bir imge katıyor çocuklara hem de biz bizi de biraz daha rahatlatıyor materyal konusunda da çıkartıyorum eklemeler yapıyorum bir kısmını kaldırıyorum sonra tekrar onları kullanıyorum bir de merkez kullanımını aktif olarak özellikle bir gün çok yapıyorum ben iki senedir sınıfımda özgürlük günü yapıyorum özgürlük gününde çocuklar tamamen ama şey merkezler ona göre standartize edilmiş oluyor hazırlanmış oluyor ona göre materyal koymuş oluyorum yani özgürlük gününde mutlaka farklı materyaller o merkezlerde oluyor çocuklar aktif olarak o gün istedikleri merkezlerde istedikleri kadar zaman geçirebiliyorlar o konulan materyallerle istedikleri gibi özgürce hiç bir öğretmen müdahalesi olmadan hareket edebiliyorlar ve iki yıldır benim o öğrencilerim farklı öğrenciler en sevdiği gün özgürlük günü onu da kendimize göre belirliyoruz o gün işte çocuk arayıp ne olur bugün özgürlük günü yapalım dediklerinde tamam hadi bugün özgürlük günü haftada bir gün mutlaka yapmaya çalışıyoruz ama öyle. onda da yine belli sayılar kavriyorlar çocuklar bunu zaten kendileri bir bakıp o öğretmenin bu merkezde fazla kişi var deyip hani illa ben onu sayıyla da standartize etmiyorum kendileri bakıyorlar böyle kalabalık tamam öğretmenim ben başka merkeze giderim deyip de yada arkadaşına ben şu merkeze gidiyorum orası çok kalabalık kendileri ayarlıyorlar onu çok sıkıntı olmuyor.

**17. Öğretmen:** İu uygulanabilirse gerçekten güzel olabileceğini düşünüyorum ama her okulda buna önem vermiyorlar. Fen ve doğa merkezinde çok fazla görmüyorum. Evcilik merkezi tüm okullarda var. Dramatik oyun merkezi ama fen ve doğa ve kitap merkezleri çok yetersiz bence, öğrenme merkezlerini şöyle dramatik oyun merkezine bebekler, mutfak gereçleri günlük hayatta insanların yaptığı şeyleri oraya uyarladım. Fen merkezimiz yok blok merkezi var. Orda bloklar, yapbozlar var. kitap merkezi

var. Orda da çocuklar çeşitli kitapları inceleyip okumayla ilgili ön bilgiler kazanıyorlar. Nasıl okunur nasıl çevrilir o şekilde değişik kitaplardan oluşturdum.

**18. Öğretmen:** Daha geniş kapsamlı olabileceğini düşünüyorum öğrenme merkezlerinin çocuklar açısından. Şu an için daha çok dört beş merkez var ama biz bunu daha da yaygınlaştırabiliriz diye düşünüyorum.

**19. Öğretmen:** Merkezlerin ayrılması ben sınıfım açısından 5 yaş grubundayım ben. sınıfım açısından iyi çünkü bir çok çocuk bir çok merkezlere gidebiliyor. Merkezleri toparlaması daha kolay oluyor, merkezlerde etkili oyunlar daha güzel oluyor daha önceden dağılıyordu. Hangi merkezde oynayacak bilmiyordu, ordan oraya taşınyordu. Ya da böyle bir sınır olmadığı için sınıfın tam ortasında oynuyorlardı. Sınıfın tam ortasında oyunlarını bozuyorlardı. Şu anda kitap merkezine geçen çocuk rahatlıkla kitap inceleyebiliyor Ya da fen doğa merkezine geçen çocuk ordaki çiçekleri, materyalleri inceleyebiliyor. Daha bireysel oyunlarda oynayabiliyorlar bu sayede. Öğrenme merkezlerini çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlandı ama materyallerin yeterli olmaması nedeniyle sürekli değişim imkanımız olmadı öğrenme merkezlerine. İşte müzik merkezi, blok merkezi, eğitici oyuncak merkezi, fen ve doğa merkezi, kitap merkezi bir de sanat merkezi yaptık. Dönemin başında. Zaman zaman yerlerini değiştiriyoruz ama dediğim gibi materyallerin yeterli olmamasından dolayı veli ile irtibatın yeterince oluşturulmamasından dolayı bu merkezler sık sık değiştirilemedi daha doğrusu.

**20. Öğretmen:** Öğrenme merkezlerini çok iyi buluyorum. Hani sınıfta kargaşa düzen olmuyor. İlk kurduğumuzda çocuklara ne yapacağımızı anlattığımızda çocuklarda bunları öğrenerek yapıyorlar. Bir kargaşa bir kaos yaşanmıyor burada. Bir düzen olarak işleniyor hatta öğrenme merkezlerinde sayı belirlenipte saya göre alındığı içinde çocuklar birbirlerini kandırıp ordan başka bir yere geçmeyi bile deniyorlar yani. Örneğin dramatik oyun merkezi, kitap merkezim var, blok merkezim var, müzik merkezim var, fen ve doğa merkezim var. Aklıma gelenler şu an için. Bunları örneğin kitap merkezini böyle daha sessiz alanına müzik merkezi ile dramatik oyun merkezi daha böyle sınıfın hani sesli oyun alanları olduğu için daha böyle birbirleriyle etkileşim halinde olacağı için böyle yerlere koydum. Fen ve doğa merkezi pencere kenarı ışık alan bir yer örneğin bitki yetiştirmek için gerekli olacak şeyler onlarında çocuklara anlatma açısından o şekilde dizayn ettim. Bir taraf sesli iken bir taraf sessiz birbirlerinden etkinlenmeyecek şekilde düzenledim.

**21. Öğretmen:** Öğrenme merkezleri çocuk merkezli olduğu için gayet olumlu, çocuklar kendi etkinliklerini merkezlerde yaptığı için olumlu ne diyim, çocuklarında kendi özdenetimlerini sağladığı için iyidir, güzeldir. Öğrenci sayısına göre. Ortalama dört tane öğrenme merkezim vardır, yer yer zamanla ayda bir onbeşde bir programda ne var değiştirebiliyorum öğrenme merkezlerini, yapabiliyorum.

**22. Öğretmen:** Şuan programda olan merkezleri yetersiz olduğunu düşünüyorum. Kapasitemiz, sınıflarımızın metre karesi küçük. Bu sene okulumuzda boş alanlarda fen ve doğa merkezi, oyun merkezi olarak ayırdık. Çok daha güzel oldu, ayrıca amacına daha uygun oldu.

**23. Öğretmen:** Öğrenme merkezleri hani uygulanabilir bir ortam olduğunda bizimde istediğimiz bir şey. Çocuğun kendiliğinden yapabilmesi keşfedebilmesi yaparak yaşayarak öğrenebilmesi, bizim araç gereç eksikliği, konumumuzdan kaynaklı, hem çocuklarımızın kültürel yapısından kaynaklı. Her türlü ekonomik seviyeden gelen çocukların bir arada olduğu bir ortam. Her türlü kural, ortam karşılanmıyor okul tarafından, idare tarafından ve ilçe tarafından o yüzden aksaklıklara neden oluyor bu durum. Biz öğretmenler olarak da arada kalıyoruz yani.

**24. Öğretmen:** Öğrenme merkezleri aslında sınıf içinde belirli bir düzen sağlıyor, memnunum. Hani her eşyanın her yerin çocuklar açısından bir yerinin olması güzel bir şey. Bu düzeni de sağlıyor sınıfta. Çocuklar da en azından hangi merkezde ne var bunu ayırt edebilmeyi öğreniyor. Olumlu yönleri açıkçası hoşuma gidiyor öğrenme merkezleri. Öğrenme merkezlerini mi? Sınıfta açıkçası küçük yaş grubu olduğu için biraz merkezleri ayırt etmekte zorlanıyorlar, Öyle diyebilirim. Mümkün olduğunca anlatıyorum, videolar izlettiriyorum. Eee dediğim gibi bahçeye çıkartıyorum. Eee aslında dediğim gibi yani güzel oluyor öğrenme merkezlerinin yerlerinin bilinmesi ama zorlanıyoruz küçük yaş grubu olduğu için. Dediğim gibi slaytlarla, videolarla, yaparak yaşayarak ben anlatıyorum etkinliklerle pekiştiriyoruz.

**25. Öğretmen:** Öğrenci öğrenme merkezleri sadece bir sınıf bazında olmaması gerektiğini düşünüyorum. Daha çok atölye şeklinde olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle anaokullarında. Her merkezin bir sınıftan oluşması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çok küçük sınıflar içerisinde merkezlerin aktif olarak kullanıldığını düşünmüyorum. Sınıftaki öğrenme merkezlerini dolaplarla ayırarak düzenlemeye çalışıyorum. Riskleri var dolapların sabitlenememesi, yeterince dolabın olmaması gibi, alanın dar olması ile ilgili sıkıntılar yaşıyoruz.

**26. Öğretmen:** Ayy evet, bir fiyasko. Şimdi galiba biz bir Avrupa tipi oluşturmaya çalışıyoruz. Yalnız onların şeyleri, eğitim binaları bunun için tasarlanmış. Biz sınıfımızı onların eğitim binası şeklinde tasarlamaya çalışıyoruz ki çok küçük mekanlar. Henüz yani anaokulu olmayan köylerimiz varken işte sınıflarımız küçücükken olan yerlerde de sınıflarımız küçücükken biz oyuncak bulamazken bir öğrenme merkezi oluşturulmaya çalışılıyor, başarılı olamıyor. Daha çok malzememiz olsaydı daha çok şartlarımız iyileşse daha güzel olacak. Çok güzel bir uygulama ama bu fiziki şartlarla değil yani. Öğrenme merkezlerini sağdan soldan bir şeyler bulmaya çalışıyoruz. Velilerin katkısı çok büyük. Velilerden istiyoruz ama her sene bunu sağlayamıyoruz. Bazı yıllar gerçekten çok destek veren duyarlı veliler oluyor. Bazı senelerde hiç destek vermeyen hiçbir şeye karışmak istemeyen veliler oluyor. Tabi çoğu zaman kendimiz maddi yönden şey yapmaya karşılamaya çalışıyoruz. Sınıfta oluşturduğumuz köşeler çok küçük çok kalabalık. 25 tane öğrenci dört-beş tane merkezle oluşturuyoruz. Beş tane oluşturamıyoruz. Şu anda bizim sınıfta dört tane merkez var. Olmuyor yani yeterli olmuyor. Daha büyük alanlar ve daha fazla şey lazım biz malzeme, donanım malzemesi.

**27. Öğretmen:** Öğrenme merkezleri yani aslında şöyle faydası var tabi, her gelişim alanını desteklemek açısından ama konuşmanın başında da belirttiğim gibi fiziki koşulları uygun olmayan okullarda uygulanması zor olup, problemlerle karşılaşabiliyor. Onun dışında önemli ve olması

gereken şey diye düşünüyorum. Uyguluyorum. Öğrenci sayısına göre ilgi alanlarına göre, çocukların sayısına göre ilgi alanlarını belirledikten sonra hangi merkezde vakit geçirildiği göz önünde bulundurularak sayıları en fazla sevdikleri merkezde, sevmedikleri merkezde sayıları azaltarak. O şekilde ayarlıyorum.

**28. Öğretmen:** Öğrenme merkezleri çocukların birbirleri ile etkileşimleri açısından iyi olduğunu düşünüyorum. Çocukların sosyal olarak birbirleriyle iletişimlerinin iyi olacağını düşünüyorum. Gayet iyi.

**29. Öğretmen:** Öğrenme merkezleri her çocuk açısından faydalı ve yaratıcı olduğunu düşünüyorum. Her çocuk farklıdır. Eğer her çocuk aynı oyuncakla, etkinlikle yada oyun köşelerinde oynamak zorunda olmadığı için merkezler ne kadar çok olursa o kadar iyi olur.

**30. Öğretmen:** Öğrenme merkezlerini kendimiz ayarlayabilmemiz ve ekleme yapıp çıkarma yapabilmemiz güzel. O yüzden öğrenme merkezlerini beğeniyorum. İlk günler hareketli merkezleri daha çok düzenliyorum. Daha sonra farklı merkezleri düzenliyorum. Sınıf sayıma göre ekleme çıkarma yapıyorum.

**4. Etkinlik kitabında bulunan etkinlik planlarını uyguluyor musunuz, etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz?**

**1. Öğretmen:** Evet uyguluyorum. Peki nasıl buluyorsunuz? Uygulama konusunda bir sıkıntınız oldu mu? Hayır bir sıkıntı yaşamıyorum. Etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz? Çocukların ilgileri doğrultusunda gelişim düzeyleri doğrultusunda ve günlük yaşantılarını göze alarak hazırlıyorum.

**2. Öğretmen:** Onlardan faydalaniyorum ama kendi etkinliklerimde var, onları kullanıyorum. Kendi etkinliklerinizi nasıl hazırlıyorsunuz? Yani araştırıyorum, internetten bakıyorum ya da elimde olan kaynaklarım var, onlardan bakıyorum ya da onun üzerine bir şey ekliyorum, daha bi değişik yapıyorum, öyle uygulamaya çalışıyoruz.

**3. Öğretmen:** İnceledim ama uygulamadım. Direkoradakisekliile uygulamadım. Peki uygun olup olmadığı ilgilimi, kenditercihlerinizle mi? Kenditercihlerimle alakalı, zaten pek çoğunun bazen aynısını bazen birbenzerini yapıyor durumda olduğum için birebir oradan alınmış şekilde uygulamadım. Peki siz etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz? Etkinlik planlarımı genellikle hazır planlar üzerinden ama kendime uyarlayarak hazırlıyorum, sınıf düzenime, yaş grubuma ve kendi birikimime dayandırarak değiştirerek hazırlıyorum.

**4. Öğretmen:** Evet. Etkinlik kitabında bulunan etkinlik planlarını uyguluyor musunuz? Çok fazla uygulamıyorum. Peki etkinlik planlarınızı nasıl uyguluyorsunuz? Hazır plan kullanıyorum, düzenliyorum çocuklar göre, öyle kullanıyorum.

**5. Öğretmen:** Evet, peki etkinlik kitabında bulunan etkinlik planlarını uyguluyor musunuz? Çok fazla uygulamıyorum. Neden çok fazla yeterli mi bulmuyorsunuz yoksa sınıfınıza mı uygun düzeyde değil? Sınıfımıza çok uygun olmuyor bir de yani hani mesela gezi gibi şeyler falan orada yer alan imkanımız yok şu an okulumuz açısından imkan yok şartlar gereği. Uygulamada zorlaşıyor. Etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz? Etkinlik planlarımızı, hazır planlar var biliyorsunuz? O planlardan örnekler

indirdik birkaç örnek. Zümre toplantılarımızda da kararlaştırıyoruz işte hangi yayınları model alalım şeklinde. Onlardan karma düzenliyoruz ve bazen oluyor ki sınıfta uygulamayı düşündüğünüz planı değil de o an sınıfın durumuna göre de yeni bir uygulama yapıp planı da o şekildedeki değiştiriyoruz, düzenliyoruz. Birebirkendimiz hazırlıyoruz yani.

**6. Öğretmen:** Etkinlik planlarının tabii ki işime yarayanlarını kullanıyorum ama şu an internet çok fazla bilgi donanımıyla dolu olduğu için ben açıkçası oradan faydalaniyorum. Ya da yaşantısal, birden aniden çıkan bir oyunu bile kendimiz uyguluyoruz. Etkinlik planlarını o şekilde.

**7. Öğretmen:** Planlarını kendime örnek olacak şekilde göz önünde bulunduruyorum ama kendime göre planları düzenliyorum, sınıfıma, sınıfımın seviyesine, materyallerime göre yeniden şekillendiriyorum planlarımı. Etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz? Sınıfıma uygun yani yaş seviyesine Hani kendiniz mi hazırlıyorsunuz hazır planlardan mı? Hazır planları örnek alarak kendim hazırlıyorum.

**8. Öğretmen:** Yani birebir uygulayamıyorum. Çünkü zaman sıkıntısı yaşıyorum. Benim mesela 5 yaş olduğu için 3 yaştan itibaren giden de var ilk defa bu yıl başlayan da var. Bu yüzden gerek küçük kas gelişimi gerek büyük kas gelişimi, çocuğun algılaması, iletişimi açısından büyük farklar olduğu için ben çok zorlanıyorum etkinlik planlarını hazırlarken Kendiniz mi hazırlıyorsunuz etkinlik planlarınızı, hazır planlardan mı yararlanıyorsunuz? Hazır planlardan da yararlanıyorum, üniversitede gördüğüm nasıl etkinlik planı hazırlanır, hocalarımdan aklımda kalanlar, kendimden de birşeyler katıp hazırlıyorum.

**9. Öğretmen:** Evet uyguluyorum. Nasıl katkısı oldu.. Şimdi birincisi zaten hani bana rehberlik ediyor. Çünkü kendim evet hani ihtiyaca yönelik kendimiz zaten birşeyler geliştirip uyguluyoruz ama bize hani rehberlik etmesi açısından, örnek olması açısından önemli, ben onu ilk önce onlarla başlıyorum sonra kendime bir şekilde geliştirerek uyguluyorum. Etkinlik planlarını bazen kendim hazırlıyorum bazen hazır planlardan düzenleme yaparak hazırlayıp uyguluyorum.

**10. Öğretmen:** Hemen hemen, yani hemen hemen. Tabii ki katkısı oldu yani, benim bilmediğim çoğu konuda bana rehberlik etmiş oldu, yardımcı bir kaynak olmuş oldu. Yaratıcılığımızı geliştirdi bir yandan da ufkumuzu geliştirdi, bence etkili oldu. Gününü gününe hazırlıyorum genelde, bir gün önceden o hafta içerisinde almak istediğim konu tema işte belirli gün ve hafta hani hepsini bir harmanlayıp o hafta ben neyi vermek istiyorsam o doğrultuda yoğunlaşıp, günü gününe planlarımı hazırlıyorum.

**11. Öğretmen:** Biz kullanmadık böyle bir ürün. Zümre ile ortak karar alınarak açıkçası internette yararlanarak bize en uygun şartlarımıza en uygun planları değerlendiriyoruz açıkçası.

**12. Öğretmen:** Etkinlik kitabındaki planları da örnekleri de uyguluyorum. Ama o yeterli değil. Çünkü çocukların yeterli değil şu andaki çocuklara sadece etkinlik kitabındaki etkinliklerin yeterli gelmesine imkan yok. Dediğim gibi öğretmenin çok donanımlı olması gerekiyor. Çünkü bu etkinlik planı sürekli güncellenmesi gerekiyor. Değişmesi gerekiyor. Malzemeler farklılaşıyor. Çocukların alanları farklılaşıyor. Tam anlamıyla yeterli gelmiyor. Ben onlara takviye yapıyorum. Etkinlik planlarımı genelde bir gün öncesinden yaptığım etkinlikler doğrultusunda hazırlıyorum. Yarım kalan



etkinliklerim varsa çünkü tamamlanmıyor bir günde bir kavram en azından bir günde verilmiyor. Tamamiyle çocuklara ulaşabilirliğim belirliyor benim bir planuma kazanım almışım, hedef almışım, göstergelerimi belirlemişim. Ama benim bunu bir günde ulaşmama imkan yok. Ben de o gün yaptığım etkinliklerin farklı bir versiyonuyla diğer güne yapıyorum. Bir gün öncesi belirliyor kesinlikle bir gün sonrasında ne yapacağımı. E tabii yine güncel durumlar da işte haftalardır özel günlerdir e bunları da ihtiyaçlarımın içine serpiştirerek vermeye çalışıyorum. Evet kendiniz planlıyorsunuz. Kesinlikle

**13. Öğretmen:** Birçoğunu uyguladım, uyguluyoruz da. Güzel planlardı, daha da arttırılması gerektiğini düşünüyorum. Bize de yol gösteriyor çünkü neler yapabileceğimiz konusunda. Özellikle dört yaşa çok uyguladım. Sanki dört yaşa daha uygun gibi geliyordu daha güzel oyunlar şeylerdi. Daha da arttırılması gerektiğini düşünüyorum bize güzel bir örnek oluyor.

Kendi etkinlik planlarımı hazır kullanıyorum açıkçası, hazırların içerisinde hani elli tane varya onları harmanlayıp örneği olacak şekilde zaten olan plana göre kullanıyorum. Sınıfın sayısına göre ya da ben ayriyeten bir şey yapacaksam mutlaka ekliyorum. Özellikle çalışma sayfalarını ekliyorum, onları değiştiriyorum. Biraz basit kalabiliyor, mutlaka ekleme yapıyorum. Ana hatlar üzerinde değişiklik yapıyorum.

**14. Öğretmen:** Zaman zaman uygulama alanı buldum yani şimdi yine benzer şekilde uyguladığım bu yıl oldu ama tabii ki uyguladığım etkinlikler oldu Yani uygulanabilir şeyler olduğunu gözlemledim öyle söylim nasıl dim daha farklı bir açıdan görmemi sağladı çünkü hani çok değerlendirmeler yapılarak kullanılmış etkinlikler ??????????????????kitapta yer alan yani güzel şeyler kattığını gözlemledim çocuklara ben kendim yani mesela aylık planlarımı kendim kazanım göstergeleri seçerek çocukların seviyelerine göre belirliyorum kendi etkinlik planlarımı yapıyorum tabii ki hazır mesela etkinliklerden bakıp ta hui şu etkinlik güzelmiş ya da işte kitapta yer alan işte program kitabında yer alan etkinliklerden de faydalanıp yapıyorum ama daha çok kaç yıldır da bu program içinde olduğumuz için uyguladığımız için kendi etkinlik planlarımı hazırlayıp yapıyorum.

**15. Öğretmen:** Hayır uygulamadım. Yani daha çok hazır planı kendi sınıfıma çocukların seviyesine göre düzenliyorum.

**16. Öğretmen:** Uyguladım özellikle geçen sene birçoğunu uyguladım bir de şey vardı birkaç sene önce obaderindi galiba bir seminere katılmıştım. Oradaki etkinlik kitabını da ben çok beğenmiştim birkaç doçentin yardımcı doçentin falan hazırladığı obader etkinlik kitabı vardı oradan da kullandım fazlasıyla bir de işte onları ben uyarladım kendim elle plan yazıyorum. Büyük bir çoğunluğunu kendim yapıyorum elle yazıyorum etkinlik planlarımı da yada bilgisayar ortamında düzenlemeden geçirerek yapıyorum.

**17. Öğretmen:** Açıkçası tam anlamıyla uygulamıyorum ben. etkinlik planlarını şöyle çeşitli, mesela hazırlarken şöyle düşünüyorum hani o haftaki kazanım göstergelere göre sonra çeşitli şeyler, benim bildiklerim farklı kaynaklardan gördüklerim onları bir araya getirerek kendi sınıfa uyarlamaya çalışıyorum. elimdeki maddi ve manevi yetersizliklere göre o şekilde.

- 18. Öğretmen:** *Uygulamaya çalışıyorum.Plan ve program çerçevesinde hazırlayıp uygulamaya çalışıyoruz.Hazır planları kullanarak uygulamaya çalışıyoruz.*
- 19. Öğretmen:** *Uyguluyorum ondan da örnek alıyorum ama kendi yaptığım etkinliklerden de kullanıyorum. Daha çok internetten faydalandım ama internetteki planları aldığımda da sınıfın düzeyi yaş özellikleri işte hazırbulunuşluklarını da göz önüne alarak üzerinde oynama yaptım.*
- 20. Öğretmen:** *Açıkca söylemek gerekirse etkinlik planındaki kitapları uygulamıyorum.Önceleri kendim yapmayı denedim. İlk yıllarda zaten yapıyordum. Günümüzün gidişatına bakınca hazır plan kullanıyorum. Ama hazır planları da kendime sınıfıma ve okulun çevre şartlarına çocukların durumlarına göre ayarlayıp düzenleyip öyle hazırlayıp alıyorum.*
- 21. Öğretmen:** *Evet uyguluyorum. Onun haricinde kendimde plan yapıyorum, kendimde yapıyorum dışarıdan da yararlanıyorum.*
- 22. Öğretmen:** *Uyguluyorum ama yüzde ellisinde o gün çocukların ruhsal durumları, o gün gelişen sosyal etkinlikler baz aldığımızda kendim günün gidiş hattına göre farklı etkinlikler uyguluyorum. Yani plana uymaya çalışıyorum ama plan dışına çıkıyorum.Kendim hazırlıyorum.*
- 23. Öğretmen:** *İlk sene dağıttıklarında acemiydik, hiç birey bilmiyorduk ama sonrasında hani internette de daha değişik alanlarda paylaşılan şeyleri takip ediyorum. Çok da kitaba bağlı kalmıyorum açıkcası.İnternette okul öncesi forumlarından indiriyorum planları ama kendi sınıfıma kendi öğrencilerime göre de değişiklikler yapıyorum. Yani kendi durumuma göre.*
- 24. Öğretmen:** *Aslında çok yoğun uygulanmıyor.Yani ben uygulamıyorum. Kesinlikle hani benim eklediklerim çok oluyor. Fotokopilerle desteklediğim. Ne bileyim deneylerle.Yetersiz bulduğum için fazla uygulamıyorum.Ben bunları daha önceden etkinlik havuzu şeklinde ayarladım, Kendi planlarımı etkinlik havuzu oluşturmuştum. Yaş gruplarına göre belirledim.Her yıl hangi yaş grubunu alıyorsam açıkcası o şekilde tabi eklemelerim yine oluyor. Sonuçta her şey değişiyor, yerinde kalan bir şey yok. Eklemeler çıkarmalar yaparak o şekilde kendi planımı oluşturdum ben açıkcası. İki üç tane değişik hatta dört beş tane diyebilirim planım var yani her yayından.*
- 25. Öğretmen:** *Etkinlik planlarını mı sanırım şuan çok ihtiyaç duymuyorum. Etkinlik planlarımı açıkcası hazır planlardan şey alıyorum. Çünkü çok zaman alıyor. Uyarlayarak yapıyorum.*
- 26. Öğretmen:** *Birkaç tanesini uyguladık ama yeterli değil. Yani birkaç gün için tasarlanmış. Örnek olsun diye yapılmış bir şey. Hani bu her günümüze ayarlanmak için yapılsaydı uygulanmak üzere daha iyi olurdu yani.Biz farklı bir sürü yerden etkinlik bulmaya çalışıyoruz.Biraz daha zamandan şey olurdu tasarruf etmiş olurduk.Evetevet.Şey.Evet internetten.*
- 27. Öğretmen:** *Uygulamıyorum ama içerisine entegre edeceğim etkinlikler oluyor.Yani şöyle kendi hazırladıklarım da oluyor, hazır kullandıklarım da oluyor. Kendi sınıfıma kendi öğrenci düzeyime göre yani nasıl diyim düzenlediğim de oluyor.*
- 28. Öğretmen:** *Onları da uyguluyorum ama etkinliklerimi kendim hazırlıyorum.*

**29. Öğretmen:** *Etkinlik planlarını uyguluyorum. Fakat etkinlik planlarını bir gün öncesinden planlarının uygun olmayan yerlerini değiştiriyorum. Çocukların hazırbulunuşluklarına göre uyguluyorum.*

**30. Öğretmen:** *Etkinlik planlarını uyguluyorum. Fakat etkinlik planlarını bir gün öncesinden planlarının uygun olmayan yerlerini değiştiriyorum. Çocukların hazırbulunuşluklarına göre uyguluyorum.*

**5. Okul Öncesi Aile Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Rehberi (OBADER) hakkında düşünceleriniz nelerdir? Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Düzenli olarak ev ziyaretleri yapabiliyor musunuz?**

**1. Öğretmen:** *Oradan destek alıyorum aile eğitiminde de etkili olduğunu düşünüyorum. Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Aile ziyaretleri hakkında olumlu şeyler düşünüyorum çünkü çocuğun davranışlarını isimlendirebilmek için nitelendirebilmek için ailelerinde neler yaşadığını ailelerin nasıl insan olduklarını tanımanın önemli olduğunu iyi olduğunu düşünüyorum. Evet aile ziyaretleri yapıyorum.*

**2. Öğretmen:** *Yani toplantılarda katkı sağlıyor, veli toplantılarında Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Aile ziyaretleri aslında çocuklar açısından iyi. Hani olumlu buluyorum ama öğretmenin güvenliği açısından biraz veya uzaklığı açısından ulaşım açısından sıkıntılı. Hele bebeği olanlar açısından sıkıntılı. Peki düzenli olarak aile ziyaretleri yapıyor musunuz? Yapmaya çalışıyorum. Gecen yıl yapmıştım, bu yıl 2. Dönem başladığım için yapmaya çalışacağım. Teşekkür ederim. Sağolun. Rica ederim.*

**3. Öğretmen:** *Kitabı bastan sona okudum. Bazı yerlerini birkaç defa okudum. Bu sene basında uygulanması gereken obader oturumlarının çıktılarını alıp hazırladım, velilerime onları heryıl fotokopi olarak mutlaka gönderiyorum, en azından o şekilde uygulanabilsindiye, onu da okul öncesi öğretmenleri için fazla detaylı buluyorum, herkesin yeterli derecede inceleme fırsatı bulduğuna hala inanmıyorum. Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz?*

*Aile ziyaretlerini mümkün olduğunca yapıyorum. Bazı çocuklarda faydalı olduğunu ve aile içinde önemli olduğunu gözlemliyorum ama bazı şekilde de karsıdaki kişilerle de alakalı olabilir, bazı insanlarda ve öğrencilerde çok da sonuç alınmadığını düşünüyorum. Düzenli olarak aile ziyaretleri yapıyor musunuz? Evet yapıyorum. Teşekkür ederim öğretmenim sağolun..*

**4. Öğretmen:** *Aile eğitiminin sadece kitaplarda kaldığını düşündüğümü için bir faydası olmadığını düşünüyorum. Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Aile ziyaretlerinin tamamı ile kaldırılması taraftarıyım. Yani hiçbir öğretmenine aile ziyareti yapmak istemediğin ben biliyorum, bende yapmak istemiyorum güvenlik nedeniyle. Düzenli olarak aile ziyaretleri yapıyor musunuz? Hayır ziyaretleri düzenli olarak yapıyorum. Teşekkür ederim.*

**5. Öğretmen:** *Obader güzel aslında uygulanırsa ben verimli olduğunu düşünüyorum fakat bu konuda öğretmenlerin bilgisi de yetersiz bence ve uygulaması da, yani uygulanmıyor, görmedim uygulandığını.*

*Aileziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Aileziyaretleri çocuklar açısından çok güzel verimli, velilerinde olumlu düşüncelerinin sağlıyor, güveninin sağlıyor ama öğretmen açısından zor çünkü malum güvenlik problemleri yasıyoruz, hiç tanımadığımız insanların evlerine gidiyoruz, bir bayan olarak tek gitmek sıkıntı, okulumuzda da erkek personel yok maalesef bize refakat edecek, o acıdan ama tek değil de birkaç kişiyse daha güzel olur. Düzenli olarak ev ziyaretleri yapıyor musunuz? Valla bu sene yapmadım ama daha önceki senelerde eksiksiz yapıyordum çünkü yapmışken hepsine gitmek gerektiğini düşünüyorum. 3-5 kişiyi gidip diğerlerine gitmemek olmuyor. Çünkü çocuklar konuşuyor kendi aralarında, o yüzden yapamadım maalesef.*

*Teşekkür ederim. Ben teşekkür ediyorum*

**6. Öğretmen:** *Obader çok güzel bir program ama okullarda çok fazla uygulandığını düşünmüyorum. Bizi çünkü açıklaması ya da program hakkında bilgi gelmedi. Sadece bize bir kitap gönderilerek bunu uygulamamız istendiği için doğruyu bilmeden yapmak istemiyorum açıksası. Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Aile ziyaretleri çocukların açısından güzel ama bizi çok kısıtlıyor. Benim mesai dışında gitmem gerekiyor. Kendi aile hayatıma, çocuğuma o yüzden çok fazla vakit ayıramıyorum. Düzenli olarak ev ziyareti yapıyor musunuz? Geçen yıl yaptım ama bu yıl ev ziyaretlerini çok fazla veliye güvenmediğim için yapmıyorum açıksası. Tek başıma da gidemiyorum. O yüzden de yapamıyorum. - Teşekkür ederim. - Ben teşekkür ederim.*

**7. Öğretmen:** *Rehberlik hizmetlerinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Saatli biçimde ilerlemediğini düşünüyorum. Aile ziyaretlerinde bulunamıyoruz ne yazık ki. Keşke rehberlik hizmetleri daha detaylı olsa hani ziyaretlerde bulunabilirsek çünkü çocuğun evdeki yaşam koşullarını görmek öğrenmek önemli. Aile ziyaretleri yapmıyorsunuz o zaman? Yapmıyorum. Tamam, teşekkür ederim.*

**8. Öğretmen:** *Obader? Okul öncesi aile eğitim programı ve bütünleştirilmiş hali. Rehberlik öğretmen destek Ben onu çok yararlı buluyorum. Çünkü benim ilk başladığımda velilerim tepkiliydi. Şöyle diyordu ki mesela, benim çocuğum işte biri boya yapmış öyle gelmiş örnek veriyorum İlk haftalar, ilk aylar ama aile katılımı birinci aydan sonra hafta da bir veli almaya başladım ve bir de geldiğinde o tepki veren veliler ilk geldi, Allah yardımcın olsun çok zor hani bişey öğretmek ki değil bir boyama ben yarım saat durdum, yarım saat durduğuma rağmen bir hafta kendime geledim, gerçekten işiniz çok zor şu an daha iyi anlıyorum diyen velilerim oldu. Bu yüzden bence her velinin aylık katılımının çoğaltılması gerekiyor Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Aile ziyareti ben kış mevsimi olduğu için, havalar erken karardığı için 12.30 17.30 arası idi. Benim biraz ev mesafesi de uzun olduğu için ben aile ziyaretine çok katılamadım, çünkü karanlık, velileri tam olarak tanımıyorum, görüşme saatimiz çok fazla olamadı bu yüzden konuşamadım. Düzenli olarak ev ziyareti şu anda gidemediniz. Bundan sonra başlayacağım. Teşekkür ederim.*

**9. Öğretmen:** *Obader nasıl desem? Obader için özünde program kitabı ile beraber hani gelen kitabını inceledim. Yine sınıfımızda hani ihtiyaca yönelik kullandığımız alanlar oldu. Olumlu katkıları var. Fakat hani böyle aman aman çok özele indirgeyip çok fazla uygulamışlığım yok. Ama genel olarak faydaları var. Çok özele inmediğim için o kadar detay söyleyemeyeceğim. Aile ziyaretleri çocuğa*

*katkıları olumlu. Daha önce hani yapmıştım. Günümüz şartlarında hani ben çok güvenli bulmadığımı yine her seferinde belirtiyorum. O yüzden hani yapmama taraftarıyım. Yapıyordum ama birkaç hani olumsuz örneklerden sonra kendi velilerimde de gördüğüm olumsuz örnekten sonra çok güvenli bulmadığım için o yüzden yapmamaya başladım.Rica ederim.*

**10. Öğretmen:** *Aile eğitimi yine şunu söyleyebilirim, kesinlikle gerekli, aileyi işin içine kattığımız zaman çok daha verimli bir eğitim elde etmiş oluyoruz. Çocuğun burada neler yaptığını neyi nasıl öğrendiğini görmüş olan veli okul öncesinin önemini daha çok anlayabiliyor. Aile katılımı ile beraber karşılıklı öğretmenlerle kurulan işbirliği ile zaten öğrenmede yine etkili oluyor.Fırsat buldukça olması gereken ziyaretler. Özellikle de ben şey konusunu düşünüyorum hani tamam çok problemlidir değil ama mümkün merteye herkese gidilsin fakat bunun için zaman yetersizliği olduğu için önceliğimiz daha çok ihtiyaç duyan daha çok okula okula gelmeyen, okulu sevmeyen öğrencilere ev ziyaretinde bulunup, yaşadığı ortamda çocuğu, öğrenciyi tanımak, ona okulu sevdirmek, işte ne bileyim farklı sorunları varsa onları gidermek açısından aile ziyaretleri önem taşımaktadır.Çoğu zaman .-Teşekkür ederim.*

**11. Öğretmen:** *Açıkcası bize böyle bir kitapta gelmedi, bölgeden kaynaklı mı acaba bilmiyorum ama gelmedi. Gerekli aile eğitimi kesinlikle çocuklar mutlu oluyor öğretmenlerini gördüklerine aileler daha fazla ilgileniyor öğretmenle okulla, öğrencinin durumuyla. Vakit buldukça gitmeye çalışıyorum.*

**12. Öğretmen:** *Obeder olması gerekiyor.(hahaha) yani çünkü anne-baba eğitimi yanlış hatırlamıyorum değil mi? Evet.Anne-baba eğitimi okul öncesi de demeyeceğim bir insan eğitiminde ya da bir bebek embriyo eğitiminde hatta çok bilinçli olması gerekiyor ebeveynlerin. Hatta ebeveynlik ehliyeti olması gerektiğini düşünüyorum. Bir ehliyet doğrultusunda anne-baba olunması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü evet okul da hayatta çok etkili ama informal öğrenmek çok daha güçlü ve informal öğrenmenin de en merkezi yeri anne-babadır. Önce anne-babaları oluşturm(?)Geçen sene aile ziyaretlerini çok yapıyordum. Bütün velileri gezmiştim geçen sene ama bu sene ihtiyaç duyduğum velileri yapıyorum. Aile ziyaretleri evet faydalı oluyor. Anne-baba sizi daha çok benimsiyor. Çocuk da daha çok benimsiyor. Çünkü kendine ait alanda okula ait en merkezi şey olması onları mutlu ediyor. Benimsiyor. Evet evime de geldi. Evet bizden biri. Benden biri. Çocuğun o kabullenmesi açısından aslında çok iyi. Ama aile ziyaretleri gerek mesai saatlerimizin dışında olması gerek kalabalık olması gerekse farklı yerlere yayılmasından dolayı gerçekleştirilmesi zorluk oluyor. Güvenlik açısından zor oluyor. Tek başına gitmek zaten başlı başına bir sorun. Bizler de güvenemiyoruz neticede. Kime gidiyoruz, nereye gidiyoruz şeklinde. Ama aile ziyaretleri olmalı.Teşekkür ederim, sağolun :)Rica ederim :)*

**13. Öğretmen:** *Obader, aile eğitimini öyle güzel oturmuş bir sistem var. İlk hafta ona ayırıyoruz eğitimimizi.Veliler geliyor çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bize geri dönütü bir yıl boyunca çok faydalı oluyor. Slaytlarla destekliyoruz. Geçmiş senelerde yaptığımız etkinlikleri velilere gösteriyoruz. Hem onları doyummuş oluyoruz beklentilerini bizde nasıl bir yol izleyeceğimizi göstermiş oluyoruz. Bu okulda da gerçekten ciddi anlamda benim dördüncü senem bu okulda. Bir tek geçen sene okul birden açılmıştı ya uyum haftası yapılamamıştı. O sene yapılamamıştı. Onun haricinde yapılmıştı. Çok*

*faydalı olduğunu düşünüyorum okul öncesinde veliden bağımsız düşünemiyorum olamıyor. Mecburen veli olmak zorunda veli olduğu zamanda önce onları almamız, kavramamız, eğitime tabi tutmamız gerektiğini düşünüyorum. O yüzden güzel ilerliyor. Aile ziyaretleri çok önemli güzel bir etkinlik ama rehber öğretmenleri anaokullarından aldıkları için, rehber öğretmen eşliğinde gidilmesi gerektiğini düşünüyorum. Onları aldıkları için son yıllarda gerçekleştiremiyoruz. Ama önceki yıllarda gerçekleştirdim çok da faydasını gördüm. Özellikle uyum problemi olan çocuklarda ya da farklı şiddet eğilimi olan çocuklarda faydalı oluyor. Rehber öğretmenlerin tekrar okullarımıza dahil edilmesi ile olabilir. Bundan dolayı da düzenli uygulayamıyoruz şu anda.*

**14. Öğretmen:**  *Obeder uyguladığımız bir şey aslında mesela senenin başında aile eğitimi ile ilgili çalışmalar yapıyorum mutlaka çocuklarla tanışmadan önce ailelerle tanışıyorum bilgilendirmesini yapıyorum aile eğitimi hakkında yani gerekeni yapıyoruz okuyoruz.*

*Ben ev ziyaretleri yapıyorum zaten gerekli olduğuna inanıyorum hani çok kalabalık sınıf mevcudu olduğu için her zaman her an herkese gitmek mümkün olmuyor ama mutlaka ailesi ile problem yaşayan kendini daha zor ifade eden ya da işte uyum süresi süreci uzayan çocukların ailelerini mutlaka ziyaret ediyorum bazen küçük ruhsal problemlerde yaşayabiliyorlar veya duygusal problemler yaşayabiliyorlar. O zaman da ziyaret tercih ettiğim şey ve gerçekten olumlu değişimlerini görüyorum ailenin üzerinde çocuk üzerinde bam başka bir çocuk oluyorlar gerçekten kendini daha iyi ifade eden çocuk haline geliyorlar hani yaptığım için uyguladığım için de ben memnunum aynı zamanda.*

**15. Öğretmen:**  *Obeder hakkında o kitabı da okumuştum iyi olumlu yönleri var inceliyoruz. Bizim veli ziyaretimiz mi gerekli gördüğümüz çocuklara uyguluyoruz hani ev ortamında nasıl burada bazı sorunlar yaşayan onun dışında her çocuğa gitmemiz zaten mümkün değil ama çocuk üzerinde olumlu etkileri olduğunu biliyorum daha öncelerde de yaşamıştık çünkü olumlu etkileri oluyor.*

**16. Öğretmen:**  *Aile ziyaretleri evet olmalı kesinlikle yapılabilir özellikle sorunlu olan çocuklara kesinlikle yapılmalı çok fazla faydasının görüldüğüne inanıyorum aile ziyaretleri şimdi samimi olmak gerekirse hepsine dört dörtlük yapıyorum diyemem ama mümkün olduğunca yapılması gerekenleri yapıyorum ve bağda koparmıyorum sürekli iletişim halindeyim sürekli onları geliştirme halindeyim bir öğrencim mesela baya okulda bile mimlenmiş bir öğrencimdi sürekli aile ile iş birliği yaparak çocuğu öyle bir seviyeye getirdik ki artık böyle kendi kendine zorunlu kontrol vermeye başladı ki baya bir hareketli bir çocuğumdu. Yani mümkün olduğunca el değdirmeye çalışıyorum yapmaya çalışıyorum ama hani dört dörtlük yapıyorum diyemem hepsine aynı yerden ulaşıyorum diyeme*

**17. Öğretmen:**  *Uygulanabilirse iyi olabileceğini düşünüyorum. Ben aile eğitimine ben çok önem veriyorum. Çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü okulda öğrenilen şeylerin evde devam edilirse kazanabileceğini düşünüyorum. O yüzden bu programda önem veriyorum. Uygulanırsa iyi olabileceğini düşünüyorum. Aile ziyaretleri aslında olması gerekiyor ama öğretmenin özel yaşamı ailelerin bazı yetersizleri ya da herhangi bu konuya bakış açlarına göre değişiyor. Gerçekleştirilirse bazı kısıtlamalar ortadan kaldırılırsa gerçekten iyi olabileceğini düşünüyorum. Yapamıyorum.*

**18. Öğretmen:** *Gerekliliği olan bir şey diye düşünüyorum. Eğitim öğretim okul aile ve öğrenci işbirliği açısından mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciyi tanımak anlamında mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum.Yapamıyoruz ama yapmaya çalışacağız inşallah.*

**19. Öğretmen:** *Obaderi çok inceleyemedim. Hep böyle baktım ama çok çok da algılayamadım.Aile ziyaretleri merkezi okulda çalıştığım için daha önce köy okulunda çalışıyordum ev ziyaretleri yapabiliyordum. Ama merkezi bir okulda çalıştığım için velilerimde tam gün çalıştıkları için ev ziyaretlerinin çoğunu yapamadım. İhtiyaç doğrultusunda belirli velilere gidebildim.*

**20. Öğretmen:** *Aile ziyaretlerinin gerekli olduğunu düşünüyorum çocukla aile ile daha samimi ilişkiler kuruluyor. Bir problem yaşadığımızda daha iletişim halinde oluyoruz muhakkak aile ziyaretleri olmalı. Tabi yapıyorum. Haftada en az bir ya da iki velime gidiyorum.*

**21. Öğretmen:** *Obader güzel bir şey. Aile destek programı, çocuğun içerisinde dahil olması bence gayet güzel bir.Aile ziyaretleri aileleri ziyaret etmek, çocuğun okula kazanımı çok daha iyi oluyor ve ailelerin çocukla öğretmenle ilgili olumlu dönütleri oluyor. Düzenli ziyaret yapıyorum.*

**22. Öğretmen:** *İlk aldığımızda bir kere okumuştum ama şuanda hiç hatırlamıyorum.Aile ziyaretleri güzel tarafları da var. Ama olumsuz kötü tarafları da öğretmen tarafından daha çok var. Dezavantajları var. Sorunu olan çocuğun bir şekilde aile yaşantısına gidip görülmesi gerekiyor ama bunun bütün çocuklara tutulması, aile içerisine girdiğimiz zaman sıkıntılarda yaşadık. Öğretmen tarafından zorunlu tutulmaması gerekiyor bence. Düzenli olarak değil, sorunlu ve problemleri gördüğüm çocuklarda yaptım bu sene. Daha önceki yıllarda hepsine gitmeye çalışıyordum ama çok büyük sorunlar yaşadım o yüzden gerçekten sorunlu olan çocuklarda yapıyorum bunu.Teşekkür ederim. Rica ederim.*

**23. Öğretmen:** *Bu program zaten aile katılımını, aile programını çok ön planda tutuyor. Ailenin de bir ayağıdır mutlaka okul öncesi programı aile işbirliği içerisinde olmamız gerekiyor. Bu anlamda olumlu buluyorum bizim alana katkısını. Aile ziyaretleri elimizden geldiği kadar bulunmaya çalışıyorum. Çocuğun gelişimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Ama okul öncesi öğretmenleri olarak yalnız gitmeyi bir yerlere gitmek, hiç bilmediğimiz insanlar, işte evlerde karşılaşmak problem olabiliyor. Bunu düzenli hale getirilip birkaç öğretmen ya da idareci personel tarafından teşvik edilerek gidilmesi, bunun uygulanabilirliğinin düzenlenmesi açıkcası işi daha da kolaylaştırmış olur. Öğretmenin tedirginliğini ama öğrenci açısından olumlu olduğunu düşünüyorum.Düzenli olduğunu söyleyemem ama ev ziyaretlerine gitmeye çalışıyorum.*

**24. Öğretmen:** *Aile eğitimi kesinlikle önemlidir.Yani sac ayağı dediğimiz şey aile,çocuk, öğretmendir. Birinden biri olmazsa kesinlikle olmaz. Ailelerin eğitim üzerinde etkisi gerçekten çok fazla.Çünkü eğitim gerçekten ailede başlıyor.Çocuk buraya gelip ailesini yansıtıyor yani.Bizlerdehani olumluysa devam ettiriyoruz olumsuz bunu hani olumluya çevirerekten aileyle iletişim içinde yol alıyoruz.Aile eğitimi kesinlikle önemli.Okul öncesinde kesinlikle olması gereken ailenin aşlında eğitimde % 70 ' nin okula gelerek tamamlaması gerekiyor.Amamalesef tam gün çocuklarımızda bu olmuyor.Aile ziyaretleri gerçekten onlarda önemli.Ama zaman kısıtlaması da insanı yoruyor.Mümkün oldukça*

yapmaya çalışıyorum.Çocuk öğretmenini evinde görünce gerçekten çok güzel etkileniyor.Devamının olmasını diliyorum diyim. Pekdeğil.Teşekkür ederim,sağolun. Rica ederim.

**25. Öğretmen:** Şuan net hatırlayamıyorum içeriği ile ilgili bilgi. Aile ziyaretleri çok önemli bence. Zaman ayrılması gereken bir konu. Aile ziyaretlerini problemlili çocuklardan başlayarak yaptım. Kesinlikle çok faydalı olduğunu düşünüyorum.Hepsine yapamıyorum. Şu açıdan ailelerin çoğu çalışıyor olmalarından dolayı sıkıntı yaşıyoruz. Onlarda zaman ayıramıyor. Bizimde şey sıkıntımız var. Bazen yeterince çok güvenli bulmuyorum. Onunla alakalı sıkıntı yaşıyoruz.

**26. Öğretmen:** Ondan çok fazla verim alamadık. Ya okumuştum ben, zaten yaptığımız şeyler. Açıkcası şu anda da detaylarını hatırlamıyorum.Ah evet,işte aile ziyaretleri.Şimdi biz zaman olarak gerçekten hepsine gitmemiz mümkün olmuyor.Aslında olması gereken bir şey.Yararlı bir şey.Mümkün olduğunca dönem başında sene başında yapmamız gerekiyor. Aileyi tanımak,çocuğu tanımak değerlendirirken ,problemleri görürken,ama bizimde gerçekten zaman sorunumuz var.Ayrıca bir de yaşadığın muhite göre de değişiyor,okulun olduğu muhite göre de değişiyor.Bazen gerçekten sokaklarından geçmekte çekindiğimiz sokaklar var.Kaldığı aileye gidip oturmaya bile bazen çekinebiliyoruz.Aslında evet düzenli olarak yapılması gerekiyor. Öğretmene de kolaylıkların sağlanması lazım.Teşekkür ederim,sağolun.

**27. Öğretmen:** Yani obader aslında çok fazla uygulayamıyorum obaderi. Ama buda tabii ki kendi eksikğim olarak görüyorum. O yüzden çok fazla bir şey söylemiyem.Aile ziyaretleri kesinlikle olmazsa olmaz diye düşünüyorum okul öncesi eğitimde çünkü aile ziyaretlerinde çocuğun öğretmen bakış açısı bile, iletişimi bile değişiyor.Çocuğun ev ortamında gözlenmesinden sonra okuldaki bazı davranışların ailelere daha iyi rehberlik ediyoruz.Yapıyorum. Öncelikle olarak yani nasıl diyim. Sınıfta farklı özellik gösteren içe kapanık daha böyle davranış problemi olan çocuklara öncelik vererek hepsine gitmeye çalışıyorum. Ama hepsine gitme şansımız da olmuyor tabi.

**28. Öğretmen:** Olumlu yönde düşünüyorum. Gayet de katkı sağladığını düşünüyorum. Aile ziyaretleri gerçekten yaptığım zaman olumlu dönütler alıyorum. Hem aile açısından hem çocuk açısından iyi olduğunu düşünüyorum.Düzenli olarak yapabiliyorum.

**29. Öğretmen:** Aile destek programı hakkında bir görüş belirtmiyem. Çünkü incelemedim. Aile ziyaretleri hakkında birkaç bir şey söyleyebilirim. Aile ziyaretleri önemli ama bulunduğuz çevre ve şartlarında herkes her şekilde düzenli olarak yapamıyor. Yapılma amacına daha uygun olur diye düşünüyorum.

**30. Öğretmen:** İlk geldiği zaman incelemiştım şimdi hatırlamıyorum. Aile ziyaretlerinin birçok olumlu yanı olduğunu düşünüyorum. Öğlenci olduğum zaman sınıf çok kalabalık olduğu için zorlanıyorum.Çoğu zaman yapıyorum.

## **Yorum**

Öğretmenlerin her soru için verdikleri cevaplar okunarak kısa olarak yazılmış şekli aşağıda tabloda belirtilmiştir. Tablonun hemen altına ise yorumlanarak analizi yapılmıştır.



**Tablo 2.**

**Soru 1. Okul öncesi eğitim programı hakkında olumlu görüşleriniz nelerdir? Okul öncesi eğitim programı hakkında olumsuz görüşleriniz nelerdir?**

Öğretmenler	Program Hakkındaki Olumlu Görüşleri	Program Hakkındaki Olumsuz Görüşleri
1. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
2. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Biraz geliştirilebilir.
3. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Sınıflar kalabalık ve gözlem yapmak zor oluyor.
4. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
5. Öğretmen	Çocuklar ve öğretmen için olumlu.	Sınıf mevcudunun fazla olması.
6. Öğretmen	Çocuklar ve öğretmen için olumlu.	Her bölgeye uygun olmadığı.
7. Öğretmen	Yok.	Detaylı öğrenme gerçekleşmediği için olumlu görmüyorum.
8. Öğretmen	Belirtmemiş.	Sınıf mevcudu kalabalık.
9. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
10. Öğretmen	Gerekliliğinden bahsedilmiş,	Yaparak yaşayarak olması ve bu şekilde yaygınlaştırılması diye açıklanmış.
11. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
12. Öğretmen	Çocuklar için olumlu ve yeterli.	Sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin yetersiz olması.
13. Öğretmen	Çocuklar ve öğretmen için olumlu.	Sınıf mevcudunun fazla olması.
14. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
15. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Sınıf mevcudunun fazla olması.
16. Öğretmen	Çocuklar ve öğretmenler için olumlu.	Yok.
17. Öğretmen	Çocuklar ve öğretmenler için olumlu.	Yok.
18. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
19. Öğretmen	Çocuklar ve öğretmenler için olumlu.	Yok.
20. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
21. Öğretmen	Çocuklar için olumlu ve yeterli.	Öğretmenlerin yetersiz olması.
22. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
23. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Sınıf mevcudunun fazla olması.
24. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Evraklardan dolayı.
25. Öğretmen	Çocuklar ve öğretmenler için olumlu.	Yok.
26. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Öğretmene daha çok örnek etkinlik verilmesi.
27. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Fiziksel şartlar bakımından olumsuz.
28. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
29. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Yok.
30. Öğretmen	Çocuklar için olumlu.	Küçük yaşlarda değişiklik yapılabilir.

Öğretmenlerin;

1. Soruya verdikleri cevaplara bakıldığı zaman olumlu görüşler olarak, 17 öğretmenini çocukların gelişimleri açısından programın yeterli olduğu, 7 öğretmen hem çocukların hem de öğretmenlerin açısından olumlu bulduğunu, 1 öğretmen hiç bahsetmediği, 1 öğretmen yeterli görmediğini 1 öğretmen ise olumlu görmediğinden bahsetmiştir.

Olumsuz olarak ise 14 öğretmenin hiç olumsuz görüşü olmadığı, 7 öğretmenin sınıf mevcudlarının kalabalık olmasından dolayı, 2 öğretmen öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı, 1 öğretmenin geliştirilebilir dediği, 1 öğretmen her bölgeye uygun değil dediği, 1 öğretmen küçük yaşlarda değişiklik yapılması, 1 öğretmen gözlem yapmanın zor olduğu, 1 öğretmenin ise fiziksel şartların yeterli olmadığından bahsetmişlerdir.

Genel olarak 1. Sorunun cevabına baktığımızda 3 öğretmen hariç diğerlerinin programın olumlu ve yeterli olduğundan bahsettikleri, Olumsuz yönlerinin ise 14 öğretmen hiç olmadığını, diğer öğretmenlerin ise sınıf mevcudunun kalabalık olması dışında fazla bir olumsuzluğundan bahsedilmediği görülmüştür.

**Tablo 3.**

**2. Programda yer alan kazanım ve göstergeler hakkında görüşleriniz nelerdir? Yeterli buluyor musunuz, başka kazanımlar eklenmesini ister misiniz, neler?**

Öğretmenler	Kazanım ve Göstergeler Hakkında	Kazanım ve Göstergelerin Yeterliliği	Kazanım ve Göstergeler İle İlgili Ekleme Görüşleri
1. Öğretmen	Çocukların gelişim düzeylerine uygun.	Yeterli.	Yok.
2. Öğretmen	3 yaşa ağır,	3 yaşa basitleştirilmeli	Yok.
3. Öğretmen	Biraz fazla buluyorum.	Azaltılmalı.	Yok.
4. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
5. Öğretmen	Uygun.	Eklenebilir.	Kaynaştırma için eklenebilir.
6. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
7. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
8. Öğretmen	Uygun ama eksik.	Eksik Buluyor.	Yok.
9. Öğretmen	Uygun. Sosyal alanda eklenebilir.	Yeterli	Yok.
10. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
11. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
12. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Sosyal Duygusal alandan olabilir
13. Öğretmen	Yeterli değil.	Üst düzey eklenebilir.	Yok.
14. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Sosyal Alan ben ekliyorum. Yok.
15. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
16. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
17. Öğretmen	Basit dile indirgenebilir.	Yeterli değil.	Duygusal alan.
18. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
19. Öğretmen	Davranışa yönelik kazanımlar eklenmeli, ölçmeli fazla.	Davranış yeterli değil.	Davranış eklenmeli.
20. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
21. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
22. Öğretmen	Bilişsel kazanımların bazıları ağır.	Özdenetim olmalı.	Özbakımla olabilir.
23. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
24. Öğretmen	Uygun.	Doğa ile eklenebilir.	Yok.
25. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
26. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
27. Öğretmen	3 yaş için olabilir.	Özbakımla ilgili.	Yok.
28. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.
29. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	İhtiyaç olursa.
30. Öğretmen	Uygun.	Yeterli.	Yok.

Öğretmenlerin;

Kazanım göstergeler hakkında görüşleri; 22 öğretmen uygun olduğunu, 2 öğretmen 3 yaşa ağır olduğunu, 3 öğretmen yeterli olmadığını özellikle sosyal ve duygusal alan eklenmesi gerektiğini, 3 öğretmende ağır olduğunu ve daha basite indirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Program kitabında bulunan kazanım göstergelerle ilgili; 20 öğretmen yeterli olduğunu, 1 öğretmen üç yaşa ağır geldiğini, 8 öğretmen yeterli olmadığını özenetim, öz bakım, sosyal duygusal alandan kazanım eklenebileceği, 1 öğretmen ise ağır olduğunu azaltılmalı olarak ifade etmişlerdir.

22 öğretmen ekleme görüşlerinin olmadığını, 8 öğretmen ise ekleme yapılabileceğini belirtti fakat kendileri bir ekleme yapmadıklarını, yapamayacaklarını ifade ettiler.

Genel olarak 2. Sorunun cevabına bakıldığında programda yer alan kazanım göstergelerin çocukların gelişim düzeylerine uygun olduğu, yeterli olduğu ve öğretmenlerin ekleme yapabilecekleri kazanım ve gösterge olmadığı görülmüştür. Ekleme veya çıkarılması olduğunu düşünen öğretmenlerin ise programda yer alan esneklik kısmından yararlanarak istediği ekleme veya çıkarmayı yapabilmektedir.

**Tablo 4.**

**3. Öğrenme merkezleri hakkında düşünceleriniz nelerdir, nasıl düzenleyerek uyguluyorsunuz?**

Öğretmenler	Öğrenme Merkezleri Hakkında Görüşler	Öğrenme Merkezleri Düzenleme
1. Öğretmen	Çocukların gelişimleri için uygun.	Belirtmedi.
2. Öğretmen	Uygun fakat sınıfta materyaller yeterli değil. Uygulama Yaş grubuna göre değişiyor.	Sınıfı merkezlere böldük, materyalleri yerleştirdik, 3 yaşda zorlandık.
3. Öğretmen	Dolaplarla bölme ve Türkiye de bulunan sınıflar için uygun değil.	Sınıf mevcudum uygun olduğu için böldüm.
4. Öğretmen	Çocukları sınırlandırıyor. Ama iletişimleri de iyi oluyor, sınıfı düzenliyorlar.	Dolaplarla böldük, sayı verdik uyguluyoruz.
5. Öğretmen	Olumlu ve uygun.	Dolaplarla bölündü ve kolye kullanıldı.
6. Öğretmen	Kullanmıyorum, uygulamıyorum.	Özgür olsunlar diye uygulanmıyor.
7. Öğretmen	Çocukların gelişimleri için uygun.	Dolap, çitlerle, sayı belirterek.
8. Öğretmen	Uygun ama mevcutla azaltılması iyi olur.	Gruplara ayırdım. Kalabalık da zor oluyor.
9. Öğretmen	Çocuklar için uygun.	Böldüm, gruplara bölündü.
10. Öğretmen	Uygulama güzel fakat zor.	Gruplara ayırdım. Ama uygulayamıyorum.
11. Öğretmen	Sınıf uygun değil.	Küçük yaşta uygulanmıyor.
12. Öğretmen	Uyguladım. Katkısı oldu.Ama zor.	Böldük fakat kalabalık sınıflarda zor.
13. Öğretmen	Güzel uygulama, küçük yaşta zor oluyor.	Sınıfı böldüm. Sayıya göre gruplara ayırdım.
14. Öğretmen	Uygulamaya çalışıyorum.	Sınıfı böldüm, gruplara ayırdım.
15. Öğretmen	Tam uygulanmıyor.	Sınıfı böldüm, gruplara ayırdım.
16. Öğretmen	Güzel bir uygulama.	Sınıfı böldüm, gruplara ayırdım, çocuklar uygulayabiliyorlar.
17. Öğretmen	Güzel fakat uygulanması zor.	Gruplara ayırdım. Merkezlere böldüm.
18. Öğretmen	Daha geniş kapsamlı genişletilebilir.	Dört, beş merkez var çoğaltılabilir diye düşünüyorum.
19. Öğretmen	Güzel bir uygulama.	Sınıfı ayırdık, merkezleri oluşturduk.
20. Öğretmen	Uygulama güzel.	Amacına göre ayrılmış. Uygulanıyor.
21. Öğretmen	Uygulama güzel.	Amacına göre ayrılmış. Uygulanıyor.
22. Öğretmen	Yetersiz olduğunu düşünüyorum.	Sınıf içinde değil. Okul içerisinde atölye şeklinde yaptık.
23. Öğretmen	Uygulama güzel fakat uygulaması zor.	Materyal eksikliği var. Belirtmedi.
24. Öğretmen	Uygulanırsa güzel.	Küçük yaş olduğum için zorlandılar ama farklı şekillerde anlattım.
25. Öğretmen	Atölyeler şeklinde olursa güzel olur.	Dolapları güvenli bulmuyorum.Alan dar.
26. Öğretmen	Uygun bulmuyorum.	Dört merkez anca oluşturduğum ama olmuyor.
27. Öğretmen	Güzel uygulama.	Uyguluyorum sınıfta.
28. Öğretmen	Güzel bir uygulama.	Belirtmedi.
29. Öğretmen	Güzel bir uygulama.	Belirtmedi.
30. Öğretmen	Güzel bir uygulama.	Uyguluyorum.

Öğretmenlerin;

Öğrenme merkezleri hakkında 13 Öğretmenin çocuklar için uygun ve güzel bir uygulama olduğunu, 1 öğretmen uygun fakat materyallerin yeterli olmadığını, 1 öğretmen Türkiye şartlarına uygun olmadığını, 1 öğretmen çocukları sınırlandırdığı, 2 öğretmen kullanmıyorum, uygulamıyorum, 1 öğretmen mevcut fazla olduğu için, 4 öğretmen güzel fakat kullanmanın zor olduğunu, 1 öğretmen sınıf için uygun olmadığını, 1 öğretmen öğrenme merkezlerinin yetersiz olduğunu, 1 öğretmen atölye şeklinde olması gerektiğini, 1 öğretmende uygun bulmadığını belirtti.

Sınıfta öğrenme merkezlerinin uygulanması; 17 öğretmen merkezlere böldüğünü ve uyguladığını, 4 öğretmen hiç görüş belirtmediğini, 3 öğretmen üç yaş da zor olduğunu, 1 öğretmen uygulamadığını, 2 öğretmen zor oluyor ama böldüm sınıfı, 1 öğretmen ayırdığını fakat uygulamadığını, 1 öğretmen küçük yaş da hiç uygulanmadığını, 1 öğretmen okulda atölye şeklinde uyguladıklarını, 1 öğretmen güvenli bulmadığını belirtti.

Sorulan sorulara verilen cevaplara göre sınıfa öğrenme merkezlerine göre bölünmesi, çocukların gruplara ayrılması ve amacına göre uygulanması 2 öğretmenin tam kavradığını diğer öğretmenlerin ise tam kavrayamadıkları görülmüştür.

#### **Tablo 4.**

#### **4.Etkinlik kitabında bulunan etkinlik planlarını uyguluyor musunuz, etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz?**

<b>Öğretmenler</b>	<b>Etkinlik Kitabı Uyguluyor musunuz?</b>	<b>Etkinlik Planları Nasıl Hazırlanıyor?</b>
1. Öğretmen	Uyguluyorum.	Çocukların gelişim düzeylerine uygun hazırlıyorum.
2. Öğretmen	Faydalıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
3. Öğretmen	Uygulamadım.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
4. Öğretmen	Uygulamadım.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
5. Öğretmen	Fazla uygulamıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
6. Öğretmen	İşime yarayanları kullanıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
7. Öğretmen	Örnek alıyorum sadece.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
8. Öğretmen	Fazla uygulamıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
9. Öğretmen	Uyguluyorum.	Kendimde yapıyorum, hazır plandan da uyarlıyorum.
10. Öğretmen	Faydalıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
11. Öğretmen	Uygulamadım.	Zümre olarak hazır planları düzenleyerek kullanıyoruz.
12. Öğretmen	Uygulamaya çalışıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
13. Öğretmen	Uyguladım. Daha çok olması gerekiyor.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
14. Öğretmen	Uygulamaya çalışıyorum.	Kendimde hazırlamaya çalışıyorum.
15. Öğretmen	Uygulamadım.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.

16. Öğretmen	Uyguladım.	Kendim elimle yazıyorum.
17. Öğretmen	Fazla uygulamıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
18. Öğretmen	Uygulamaya çalışıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
19. Öğretmen	Uyguluyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
20. Öğretmen	Uygulamadım.	Önce kendim yapmaya çalıştım. Şimdi hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
21. Öğretmen	Uyguluyorum.	Kendimde yapıyorum, hazır planlardan da yararlanıyorum.
22. Öğretmen	Çocukların durumuna göre uyguluyorum.	Kendimde yapmaya çalışıyorum.
23. Öğretmen	Uygulamıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
24. Öğretmen	Uygulamadım.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
25. Öğretmen	Uygulamadım.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
26. Öğretmen	Uygulamaya çalıştım ama yeterli değil.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
27. Öğretmen	Uygulamıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.
28. Öğretmen	Uyguluyorum.	Kendi planlarımı kendim hazırlıyorum.
29. Öğretmen	Uyguluyorum değişiklik yaparak.	Belirtmedi.
30. Öğretmen	Uygulamaya çalışıyorum.	Hazır planlar arasında sınıfa göre değiştiriyorum.

Öğretmenlerin;

Etkinlik kitaplarının uygulanmasında, 6 öğretmen uyguladığını, 6 öğretmen uygulamadığını, 5 öğretmen fazla uygulamadığını, 6 öğretmen uygulamaya çalıştığını, 2 öğretmen uyguladıklarını fakat örneklerin daha çok olması gerektiğini, 1 öğretmen ise faydalandığını belirtmiştir.

Etkinlik planlarını 21 öğretmen hazır planları kullanarak değişiklik yaptıklarını, 3 öğretmen planlarını kendilerinin yaptığını, 1 öğretmen görüş belirtmedi, 3 öğretmen kendisinin yaptığını ve hazır plandan faydalandığını, 1 öğretmen zümre ile yaptığını, 1 öğretmen de çocukların gelişim düzeyine göre yaptığını belirtti.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin internet üzerinde hazır planlardan yararlandıkları görülmüştür. Hazır planı sınıfa göre uyarladıkları ve bu durumda da kazanım göstergeleri değil, öğrenme sürecine dikkat ettikleri görülmüştür.

**Tablo 5.**

**5. Okul Öncesi Aile Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Rehberi (OBADER) hakkında düşünceleriniz nelerdir? ve Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Düzenli olarak ev ziyaretleri yapabiliyor musunuz?**

Öğretmenler	OBADER Hakkında Öğretmen Görüşleri	Aile Ziyaretleri Hakkında Görüşler	Aile Ziyaretleri Yapılıyor Mu?
1. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Evet.
2. Öğretmen	Toplantılara katkı sağlıyor.	Olumlu.	Yapmaya çalışacağım.
3. Öğretmen	Çok iyi incelenmesi gerekiyor. İnceledim.	Olumlu.	Evet yapıyorum.
4. Öğretmen	Katkısı olmadığını düşünüyorum.	Kaldırılması	Hayır.

		gerekıyor.	
5. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu, iyi olur.	Hayır.
6. Öğretmen	Bilgi açıklanmadı bununla ilgili bize.	Çocuklar için iyi.	Hayır.
7. Öğretmen	Rehberlik hizmetleri yeterli.	Çocuk için iyi	Hayır.
8. Öğretmen	Gerekli.	Çocuklar için iyi.	Hayır, başlayacağım.
9. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu, iyi olur.	Hayır.
10. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu, iyi olur.	Yapmaya çalışıyorum.
11. Öğretmen	Bilgim yok.	Olumlu iyi olur.	Gitmeye çalışıyorum.
12. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu iyi olur.	Gitmesi zor.
13. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu iyi olur.	Rehber ögr. Varken gidiyorduk. Artık gidemiyoruz.
14. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Evet.
15. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Hepsine gidemiyorum.
16. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Hepsine gidemiyorum.
17. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Yapamıyorum.
18. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Yapamıyorum.
19. Öğretmen	İncelemedim.	Olumlu.	Şimdi velilerim tam gün çalışıyor yapamıyorum.
20. Öğretmen	Belirtmedi.	Olumlu.	Evet.
21. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Evet.
22. Öğretmen	Bir kere okumuştum. Hatırlamıyorum.	Olumlu.	Hepsine gidemiyorum.
23. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Gitmeye çalışıyorum.
24. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Pek gidemiyorum.
25. Öğretmen	Şu an hatırlamıyorum.	Olumlu.	Güvenli bulmuyorum.
26. Öğretmen	Fazla verim alamadık, okumuştum hatırlamıyorum.	Olumlu.	Güvenli bulmuyorum.
27. Öğretmen	Uygulamıyorum.	Olumlu.	Hepsine gidemiyorum.
28. Öğretmen	Etkili olduğunu düşünüyorum.	Olumlu.	Evet.
29. Öğretmen	İncelemedim.	Olumlu	Düzenli olmuyor.
30. Öğretmen	Olumlu olduğunu düşünüyorum.	Olumlu	Sınıfım kalabalım yapmaya çalışıyorum.

Öğretmenlerin;

Obader hakkında görüşleri; 19 öğretmen olumlu, etkili olduğunu düşündüğünü, 6 öğretmen bilgisi olmadığını, 1 öğretmen görüş belirtmediğini, 4 öğretmen incelediğini unuttuğunu, bilgi verilmediğini belirtti.

Aile ziyaretleri hakkında; 29 öğretmen olumlu olduğunu çocuklar için verimli etkili olduğunu, 1 öğretmen kaldırılması gerektiğini belirtti.

Aile ziyaretleri hakkında, 6 öğretmen düzenli olarak yaptığını, 5 öğretmen direk yapmadığını, 11 öğretmen ziyaretleri uygulamaya çalıştığını ve hepsine gidemediğini, 1 öğretmen rehber öğretmen varken yaptığını ama şimdi uygulamadığını, 2 öğretmen ise güvenli bulmadığını 1 öğretmen sınıfının kalabalık olduğunu, bir öğretmen ise velilerinin tam gün çalıştığı için uygulayamadığını belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında; öğretmenlerin obader kaynağı hakkında bilgi sahibi olmadıkları, aile ziyaretlerini çocukların gelişim özellikleri bakımından uygun ve güzel bir uygulama olacağını fakat aile ziyaretlerine gitme konusunda ise düzenli yapılmadığı ve istekli olunmadığı görülmüştür.

## Öneriler

Hazırlanan sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre,

**Soru 1. Okul öncesi eğitim programı hakkında olumlu görüşleriniz nelerdir? Okul öncesi eğitim programı hakkında olumsuz görüşleriniz nelerdir?**

2013 okul öncesi program kitabı daha uygulanabilir ve az ve net bilgi içeren açıklayıcı olmasına, tüm Türkiye’de küçük atölyeler şeklinde eğitimler verilmesine rağmen; Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında program kitabını okuyarak içselleştirmedikleri, içeriği hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bunun sebebinin ise eğitimlerin yılsonu gösterileri ile çakışması ve sene sonunun gelmesi ile birlikte anlatılan çalışmaların uygulanmadan okulların kapanmasıdır. Eğer öğretmenler anlatılan bilgilerden sonra tekrar bilgilendirme toplantıları düzenlenmiş olursa soru-cevap tekniği ile uygulamanın doğruluğu anlaşılabilirdi. Program hakkında öğretmenlerden ad ve soyadın da belirtilmesinin zorunlu olduğu daha açık ve net soruların sorulduğu, uygun olan ve olmayan kısımlarla ilgili MEB. üzerinden düzenlenecek anketlerle doldurulma zorunluluğunun getirilmesi, belirtilen görüşlerin incelenerek dikkate alınması, geri bildirim verilmesi ve bununla ilgili akademisyenlerin daha çok saha da bulunan öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışması öğretmenlerin program hakkında farkındalığını arttırabilir.

**2. Programda yer alan kazanım ve göstergeler hakkında görüşleriniz nelerdir? Yeterli buluyor musunuz, başka kazanımlar eklenmesini ister misiniz, neler?**

Program kitabında bulunan kazanım göstergelere öğretmenlerin dikkat etmediği görülmüştür. Öğretmenlere özellikle sınıfta çocuklara kazandırmaları gerekenlerin bunlar olduğu, ilkökula hazırlık amacını taşıdığını ve velilerin görsel anlamda ve çocuk bakımı yeri görmelerini engellemek adına program kitabında yer alan kazanım göstergelerin kaç tane olduğu, kaç tane kavram olduğunu bilmesi ve okul açıldığı an toplantılarda bu durum vurgulanırsa daha etkili olacağı ve okul öncesi eğitiminin öneminin daha iyi kavranacağı sonucuna ulaşılabilir.

**3. Öğrenme merkezleri hakkında düşünceleriniz nelerdir, nasıl düzenleyerek uyguluyorsunuz?**

Öğrenme merkezleri düzenlemesi ise program kitabı tam okunarak anlaşılmadığı için dolap, sayı şeklinde görüşler daha çok vurgulanmıştır. Program kitabında yapılan açıklama sınıf mevcudu, fiziksel şartlar, yaş grubu hepsine göre düzenlemenin örneği ve esnek olması ile öğretmenin karar vererek uygulayacağı aktarılmıştır. Öğretmenlere öğrenme merkezleri ile ilgili olarak sınıfta yaşadıkları olumsuzlukları ve neden uygulayamadıkları hakkında görüş belirten anketler doldurarak zorlandıkları kısımları belirtirlerse ve bu sonuçlarla ilgili olarak akademisyenler öğretmenlere daha büyük gruplar olacak şekilde soru- cevap tekniği ile geri bildirim yapılırsa sınıfta daha uygulanabilir merkezler oluşturulabilecektir.

**4. Etkinlik kitabında bulunan etkinlik planlarını uyguluyor musunuz, etkinlik planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz?**

Öğretmenlerin kazanım göstergelerden ziyade öğrenme sürecine önem verdikleri, internet sitesinden buldukları hazır planlarında sadece bu kısımda değişiklik yaparak uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenlere kazanım göstergeleri kavratmak adına öğrenme sürecinin düzenlenmesi gerektiği, hazır

planlardan yararlısalar dahi kazanım gösterge kısımlarını dikkate alarak değişiklik yapılması gerektiği özellikle vurgulanmalıdır.

### **5. Okul Öncesi Aile Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Rehberi (OBADER) hakkında düşünceleriniz nelerdir? ve Aile ziyaretleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Düzenli olarak ev ziyaretleri yapabiliyor musunuz?**

Program kitabı ile dağıtılan OBADER kitabını neredeyse hiçbir öğretmenin okumadığı, bilgileri olmadığı görülmüştür. Aile bilgilendirme toplantılarının düzenli yapılması ve takibinin yapılması durumunda OBADER kitabında bulunan bilgilerin veliler içinde çocuklar içinde büyük katkısı olacaktır. Aile ziyaretleri hakkında ise güvenlik problemleri yaşama riskini azaltacak ve mesai saati dışında olduğu için düzenleme getirilmesi aile ziyaretleri ile ilgili öğretmenlerin uygulamasını arttıracaktır.

### **KAYNAKLAR**

- Aktaş Arnas, Y., Sadık, F., (2016). Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi.(1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş Arnas, Y. (2016). *Fiziksel Ortamların Planlanması*. Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi.(Edt: Aktaş, Arnas, Y., Sadık, F.) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 47- 62.
- Güler, T. (2012). *Okul Öncesi Eğitimde Ailenin Önemi ve Okul Aile İşbirliği*.Okul Öncesi Eğitime Giriş. (Edt: Haktanır, G.) (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 283- 308.
- Kaf, Ö. (2016). *Fiziksel Ortamların Planlanması*. Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi.(Edt: Aktaş, Arnas, Y., Sadık, F.) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 87- 101.
- Kandır, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*.Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Turan Ofset, 9- 19.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi*.Okul Öncesi Eğitime Giriş. (Edt: Haktanır, G.) (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 1- 23.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Oğuzkan, Ş., Oral, G. (1996). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R., Unutkan, Ö. (1. Baskı). *Ne Yapıyorsun? Neden Yapıyorsun? Nasıl Yapmalıyım?*İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*.(5. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özsirkinti, D., Akay, C., Yılmaz Bolat, E. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği)*.Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 1:Sayfa 313-331.
- Temel, Z.F., Aksoy, A. B., Kurtulmuş, Z. (2010). *Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. (Edt: Temel, F.). (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık: 327- 361.
- Temel, Z.F. (2006). *Aile Katılımı*.Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36- 72 Aylık Çocuklar İçin).Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara.
- Ural, O. (2001). *Okul Öncesi Eğitim ve Aile Katılımı*.Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Turan Ofset, 373- 382.
- Zembat, R. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Nitelik*.Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. (Edt: Oktay, A., Unutkan, Ö., P.). İstanbul: Yayıncılık Matbaacılık, 25- 44.



## LGS HAKKINDA SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

Nihat ŞİMŞEK, Fahriye PARLAK, Uğur BASTIK

### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, ülkemizde okuyan 8. sınıf Suriyeli öğrencilerden LGS sınavına girmiş olanların sınav hakkında görüşlerini alarak sınav öncesi, sırası ve sonrası yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmaları (örnek olay) deseninden istifade edilmiştir. Araştırma verileri Gaziantep ili Nizip ilçesi devlet okullarında veya geçici eğitim merkezlerinde okuyan 8. sınıf Suriyeli öğrencilerden elde edilmiştir. Bu amaçla 8. sınıf Suriyeli öğrencilerle yüz yüze görüşme yapmak kaydıyla 3 adet açık uçlu soru sorulmuş öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar temalara ayrılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan sorular hazırlanırken alandan uzman en az 4 kişinin görüşleri alınmış ve ilgili alanyazın taranarak sorulara son şekli verilmiştir. Araştırmada çalışma grubunun seçiminde maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Ayrıca örneklem seçiminde amaçlı örneklem tekniğinden de istifade edilmeye çalışılmıştır. Çünkü 8. sınıf Suriyeli öğrencilerden LGS sınavına giren öğrenciler tercih edilerek veri elde etmede de çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğrencilerle sınav ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve sorun yaşamalarına neden olan durumlar şöyledir: Suriyeli öğrencilerin Türkçe'deki yetersizlikleri, öğrencilerin sınav öncesinde yeteri kadar bilgilendirilmemeleri, sınavda çıkan bazı sorularla ilgili konuları derslerde almamaları, sınava hazırlıkta gerekli olan kırtasiye eksiklikleridir.*

**Anahtar Kelimeler:** LGS, Suriyeli öğrenciler, 8. Sınıf

### ABSTRACT

*The aim of this research is to get the opinions of the 8th grade Syrian students who have gone to the examination of LGS before the exam, and the solutions they have experienced before and after the exam and suggest solutions for these problems. In the study, qualitative research patterns were used from case studies (case studies). The research data were obtained from 8th grade Syrian students studying in public schools or temporary education centers in Nizip district of Gaziantep province. For this purpose, 3 grade openended questions were asked by 8th grade Syrian students to interview face to face and the answers given to these questions were tried to be analyzed by separating them. While the questions used in the research were being prepared, opinions of at least 4 experts were taken from the field and the related literature was searched and the final forms were given to the questions. Maximum diversity was used in the selection of study group. In addition, sample sampling techniques have been tried to be used. Because the 8th grade students from the Syrian students who took the examination of the LGS were preferred and diversity was achieved even though they did not obtain the data. According to the findings obtained by the researchers, there are problems with the Syrian students about the exam and the situations that lead to the problematic life such as the inadequacy of the Syrian students in Turkish, the students not being informed before the exam, the questions about the exam questions, the lack of stationery required for preparation.*

**Keywords:** LGS, Syrian students, 8th grade

## GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde, yükseköğretim kurumlarına ve ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi merkezi sınavlar sonucunda gerçekleşmektedir. Eğitim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işleminin sınav aracılığıyla yapılmasının bazı gerekçeleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bu kurumlarda eğitim almak için başvuran öğrenci sayısının, kurumun açtığı kontenjan sayısından fazla olmasıdır. İkincisi ise aynı yükseköğretim programını tercih eden birçok öğrenci arasından en uygun olanlarını belirleyerek, seçip yerleştirme isteğidir (Kutlu ve Karakaya, 2007, s. 398). Bu sınavlar öğrenci başarısını, yeteneğini veya bir üst kademedeki beklenen hazır bulunuşluk düzeyini ölçme amacına dönük olmakta ve yoğunlukla seçme sınavı niteliği taşımaktadırlar. Türkiye’de yapılan merkezi sınavların büyük çoğunluğu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından; bir kısmı da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (MEB, 2002: Akt. Deniz ve Kelecioğlu 2005, s. 130).

MEB’in ilköğretimden ortaöğretim kurumlarına geçişte yaptığı sınavlar, geçmişten günümüze farklı sistemler adı altında uygulanmıştır (OKS, SBS, TEOG ve LGS). Bu sınav sistemlerinin değişmesinin sebebi daha güvenilir daha başarılı bir sınav sistemi ortaya koymaktır. Ancak sınav sistemlerindeki bu değişimler hem öğrencileri hem eğitimcileri hem de aileleri derinden etkilemektedir (Aydın, 2008: Akt. Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010, s. 318). Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) ilköğretimden ortaöğretime geçişte kullanılan son sınav sistemi Liseye Geçiş Sistemidir (LGS).

LGS dâhilinde öğrenciler ortaöğretim kurumlarına geçişleri merkezi yerleştirme ve yerel yerleştirme ile yapılmaktadır. Yerel yerleştirme, ortaöğretim kayıt alanı, okulların türü, okulların kontenjanı, okulların buldukları yer, okulların pansiyon durumu ile öğrencilerin ikamet adresleri, öğrencilerin okullarda bulunuşlukları, tercihler, okul başarı puanları, devam-devamsızlık ve yaş gibi kriterler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmektedir. Merkezi yerleştirmeler ise merkezi sınav puanıyla yapılmaktadır (MEB, 2018). Bu yıl (2018) ilk defa gerçekleşen LGS merkezi sınavına 1 milyon 9 bin 260 öğrenciden 971 bin 657’si girmiştir (Posta Gazetesi, 2018). Bu merkezi sınava geçici eğitim merkezlerinde (GEM), devlet okullarında ve diğer eğitim kurumlarında bulunan 8. sınıf Suriyeli öğrenciler de katılmıştır.

8. sınıf Türk öğrencilerin girdiği LGS merkezi sınavının, Suriyeli öğrencilerin seviyeleri açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü ülkemizde sığınmacı olarak bulunan Suriyeli öğrenciler dezavantajlı konumdadırlar. Gibson, vd. (1990)’ye göre, bu öğrencilerin yabancı bir çevreye uyum sağlamaları, iletişim güçlükleri, sosyal ve ahlaki değerlerdeki çatışmalar, sosyal ve mesleki ilişkiler kurma, kendini yabancı hissetme, yeni eğitim sistemine uyum sağlama, bu öğrencilerin karşılaştıkları problemlerden bazılarıdır (Akt. Güçlü, 1996, s.102). Polat (2012) ise “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı tez çalışmasında bu öğrencilerin anadil, kültürel farklılıklar, akademik başarısızlık, baskı, eğitim sistemi etkinlik ve beceri derslerinin yapılmaması, uyum, ödev ve anlama güçlüğü gibi sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle eğitim-öğretimlerinde eksiklikleri bulunmaktadır. Bu sorunları yaşayan Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerin eğitim-öğretim seviyelerine göre hazırlanmış bir sınava girmeleri eğitim-öğretimdeki eşitlikten uzak bir durumu ortaya koymaktadır. Porte ve Rumbaut (2001)'a göre, eğitim hayatındaki ayrımcılığın çocukların rehabilitasyonu ve topluma adaptasyonunun önündeki en temel engellerden biri olduğu görülmektedir (Akt. Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016, s. 85).

Yapılan bu çalışmada amaç, 2018 yılında yapılan LGS merkezi sınavı hakkında 8. sınıf Suriyeli öğrencilerin görüşlerini almak ve bu görüşler doğrultusunda merkezi sınavın Suriyeli öğrenciler açısından zorluklarını ortaya koymaktır. Ve buradan hareketle Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin merkezi sınavlarda yaşadıkları sorunlar hakkında genel bilgiler edinmektir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, LGS sınavına girmiş 8. sınıf Suriyeli öğrencilerin sınav hakkında görüşlerini alarak öğrencilerin sınav öncesi, sırasında ve sonrasında yaşadıkları sorunları ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırmanın bir modeli olan durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Araştırmalarda durum çalışmaları, a) bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, b) bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c) bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996: Akt. Büyüköztürk, vd. 2012, s. 245). Görüşmelerden edinilen verilerin analizleri için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu çalışmada da görüşme formundaki açıklamalar araştırmacılar tarafından okunmuş ve yapılan açıklamalar ortak temalar altında birleştirilmiştir. Ortak tema altında görüş belirten öğrencilerin frekans ve yüzdeleri tablolarda verilmiştir. Oluşturulan tablolardaki bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanmış ve her tema için öğrencilerin verdiği yanıtlardan örnekler verilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 119). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen katılımcıların seçimi, 2017-2018 öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinin devlet okullarında ve geçici eğitim merkezlerinde okuyan ve LGS sınavına girmiş 8. sınıf Suriyeli öğrenciler içerisinde seçilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellikler		f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Bayan	12	57,1
	Erkek	9	42,9
Yaş	13	4	19
	14	10	47,6
	15	5	23,8
	16	2	9,5
Türkiye’de İkamet Etme Süreleri	0-2 Yıl	0	0
	2-4 Yıl	6	28,6
	4-6 Yıl	8	38,1
	6 ve Üstü Yıl	7	33,3
Türkçe’yi Öğrenme Süreleri	0-2 Yıl	0	0
	2-4 Yıl	14	66,7
	4-6 Yıl	7	33,3
	6 ve Üstü Yıl	0	0

Araştırmanın çalışma grubunda toplam 21 8. sınıf Suriyeli öğrenci olup bu öğrencilerin 9’u erkek, 12’si bayandır. 8. sınıf Suriyeli öğrencilerin 4’ü 13, 10’u 14, 5’i 15 ve 2’si 16 yaşındadır. Çalışma grubundaki 8. sınıf Suriyeli öğrencilerin 6’sı 2-4 yılları, 8’i 4-6 yılları, 7’si 6 ve üstü yılları arasında Türkiye’de bulunmaktadır. Çalışma grubundaki 8. sınıf Suriyeli öğrencilerin 14’ü 2-4 yıl, 7’si 4-6 yıl arasında Türkçe dersi almaktadırlar.

#### Veri Toplama Aracı

McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, vd. 2012: s. 21). Durum çalışması modeli ile gerçekleşen bu çalışmanın verileri de 8. sınıf Suriyeli öğrencilerle görüşme yapılarak toplanmıştır. 8. sınıf Suriyeli öğrencilerin LGS sınavında yaşadıkları sorunlara yönelik durumları belirlemek için konuyla ilgili literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerinden yararlanarak temel ve alternatif sorular hazırlanmış, yarı yapılandırılmış 3 maddeli görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu görüşme formu pilot uygulama olarak 21 Suriyeli öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda işlevsel olduğu anlaşılan pilot uygulama çalışmada da kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm görüşme yapılan Suriyeli öğrencilerin kişisel bilgileri ve Türkiye’de bulunma süreleri ile ilgili sorular, ikinci bölüm ise Suriyeli öğrencilerin LGS sınavı hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanmış sorulardır.

Çalışma grubundaki Suriyeli öğrencilere yapılan çalışmanın amacı hakkında açıklama yapılmıştır. Yine Suriyeli öğrencilere görüşlerinden alıntı yapılacağı ifade edilmiş ancak alıntı yapılan kişinin bilgileri kullanılmadan kodlama (Ö1, Ö2, Ö3,...) yapılarak görüşlerinin kullanılacağı belirtilmiştir. Suriyeli öğrenciler ile görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Bu görüşmeler Suriyeli öğrencilerin buldukları okulların sınıflarında gerçekleşmiştir.

## Verilerin Analizi

8. sınıf Suriyeli öğrencilerin LGS sınavı hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada görüşme verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. 8. sınıf Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi için görüşmeler okunarak aynı görüşü belirten ifadeler ortak temalar altında birleştirilmiştir. Ortak temalar ve ortak temalar altında birleştirilen görüşlerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Elde edilen tüm bulgulardan tablolar oluşturulmuş ve sonrasında bu tablolar yorumlanmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik sağlamak için 1)Araştırmaya objektif bir gözle bakılması amacıyla görüşme aracının hazırlanmasında, verilerin analizi aşamalarında elde edilen temalar hakkında, eğitim ve nitel araştırma alanında uzman iki araştırmacının görüşü alınmıştır. 2)Görüşmeler sonunda elde edilen bulgular katılımcılar tarafından gözden geçirilmiş ve doğruluğu teyit ettirilmiştir. 3)Araştırmanın her aşaması ve izlenen yollar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. 4)Görüşmelerden elde edilen veriler ve yorumlamak için yapılan kodlamalar başkaları tarafından incelenecek biçimde araştırmacılar tarafından muhafaza edilmektedir.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 8. sınıf Suriyeli öğrencilere “LGS sınavı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** LGS Sınavı Hakkında Öğrencinin Bilgilendirilmesi

Soru	Tema	f	%
LGS sınavı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?	Sınav için geç bilgi verilmesi	21	100
	Velilerin sınav hakkında bilgisinin olmaması	4	19

Tablo 2’ye göre, katılımcı 8. sınıf Suriyeli öğrencilerin görüşleri “Sınav için geç bilgi verilmesi” ve “Velilerin sınav hakkında bilgisinin olmaması” temaları altında birleştirilmiştir. “Sınav için geç bilgi verilmesi” teması altında katılımcı öğrencilerin %100’ü (21 kişi) görüş belirtmişlerdir. “Velilerin sınav hakkında bilgisinin olmaması” teması altında %19’u (4 Kişi) görüş belirtmiştir.

“Sınav için geç bilgi verilmesi” teması altında görüş belirten öğrencilerden bazıının ifadeleri şöyledir:

Sınav olacağımı 15 gün önce öğrendik. Bu yüzden hiç ders çalışmadık. Sınavdan önce hiç ders almıyorduk. Türkçemiz iyi olmadığı için sorular bize zor geldi. Türkçe dersler almadık, bu yüzden bazı soruları boş bıraktık (Ö4).

Hayır, okul müdürü, rehber öğretmen, diğer öğretmenler sınav hakkında bizi bilgilendirmedi. Hiçbir şey bilmiyordum. Televizyonumuz da Arapça olduğu için bir şey duymadım (Ö14).

LGS sınavı bize çok zordu geldi. İlk şey biz bütün dersleri Arapça alıyoruz ve o sınav hep Türkçeydi. Ama bu önemli değil. Sınavı 20 gün önce bize haber verdiler. Bizim de Türk öğrenciler gibi LGS sınavımız var diye. Biz biraz çalıştık ama 20 günde bir yıllık ders alınmaz (Ö7).

“Velilerin sınav hakkında bilgisinin olmaması” teması altında görüş belirten öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Sınav hakkında yeterli bilgim yoktur. Okul müdürü, rehber öğretmen ve diğer öğretmenler yeterli bilgi vermediler Ailemin bilgisi yoktu okuldaki diğer arkadaşlarda bilmiyordu bir şey (Ö19).

Hayır, çünkü sınav için kimse bize bilgilendirme yapmadı. Annem ve babamın da bilgisi yoktu. Televizyonumuz Arapça olduğu için bir şey duymadım (Ö16).

Hayır, öğretmenler hiç bize bir şey demediler. Anne ve babamın bilmiyordu sınav var. Sınava çok az var öyle söylediler (Ö18).

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 8. sınıf Suriyeli öğrencilere “LGS sınavı girecek kadar birikime sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** LGS Sınavında Öğrencinin Bilgi Birikimi

Soru	Tema	f	%
LGS sınavına girecek kadar birikime sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?	Okulda öğretilmeyen dersler	21	100
	Türkçe'nin tam bilinmemesi	12	57
	Sınava hazırlanamama	9	42

Tablo 3’e göre, katılımcı 8. sınıf Suriyeli öğrencilerin görüşleri “Okulda öğretilmeyen dersler”, “Türkçe'nin tam bilinmemesi” ve “Sınava hazırlanamama” temaları altında birleştirilmiştir. “Okullarda öğrenilmeyen dersler” teması altında katılımcı öğrencilerin %100’ü (21 kişi) görüş belirtmiştir. “Türkçe'nin tam bilinmemesi” teması altında katılımcı öğrencilerin %57’si (12 kişi) görüş belirtmiştir. “Sınava hazırlanamama” teması altında katılımcı öğrencilerin %42’si (9 kişi) görüş belirtmiştir.

“Okulda öğretilmeyen dersler” teması altında görüş belirten öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Hayır, sınav soruları Türkçe olduğu için zorlandım. Okul derslerimiz çoğu Arapça görüyoruz. Sınavda görmediğimiz derslerde vardı (Ö15).

Hayır, sınav dersleri görmedik ve Türkçeyi çok bilmiyor. Biz okul dersler Arapça öğreniyor (Ö18).

“Türkçe'nin tam bilinmemesi” teması altında görüş belirten öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Yeterli bilgim yok. Sınav soruları Türkçe ve anlamadığım ders çoktu. Sınava hazırlamada kitabım yoktu (Ö17).

Ben sınav çalışmadım. Çünkü kitabım yoktu. Benim kitabım olsa çalışsam anlamazdım. Çünkü ben kural bilmiyorum. Ben bir tek dil öğrenmeye çalışıyorum. Hiç ders almadım(Ö8).

“Sınava hazırlanamama” teması altında görüş belirten öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Günde dört saat ders çalışırdım. Ama sınav için hiçbir bilgimiz yoktu ve öğretmenler sınav ile ilgili hiç ders vermediler ve soruları cevaplayamadık(Ö1).

Hayır. Sadece LGS sınavınız var diye bize söylediler ve o sınava Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrenciler girecek. O sınavdaki bütün dersleri bilmiyoruz. Fen dersini okulumuzda almıyoruz. Tarih, Türkçe ve matematik derslerini Arapça alıyoruz ve Türkçe’ den çok farkı var(Ö7).

### Üçüncü alt probleme ilişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 8. sınıf Suriyeli öğrencilere “LGS sınavına girerken hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** LGS Sınavında Karşılaşılan Zorluklar

Soru	Tema	f	%
LGS sınavına girerken hangi zorluklarla karşılaştınız?	Sınav yerlerinin bulunması	9	42
	Sınav sorularının çözümü	11	52

Tablo 4’e göre, katılımcı 8. sınıf Suriyeli öğrenciler görüşleri “Sınav yerlerinin bulunması” ve “Sınav sorularının çözümü” temaları altında birleştirilmiştir. “Sınav yerlerinin bulunması” teması altında katılımcı öğrencilerin %42’si (9 kişi) görüş belirtmişlerdir. “Sınav sorularının çözümü” teması altında katılımcı öğrencilerin %52’si (11 kişi) görüş belirtmişlerdir.

“Sınav yerlerinin bulunması” teması altında görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir: Okulun adresini bulmak biraz zordu. Salondaki öğretmenler sorularımızı cevaplamadı. Oruçlu olduğum için çok yoruldum (Ö3).

Okul bizim evimize uzaktır ben de kimliğimi unuttum o yüzden sınava geç kaldım. Çok soruları cevaplamadım çünkü okuyamadım. Ben hızlı hızlı okuyamıyorum çünkü vakit yoktur (Ö8).

Oruçluydum ve okula bulana kadar çok yoruldum. Gözetmen bize yardım etmedi (Ö4).

“Sınav sorularının çözümü” teması altında görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir: Sınavda sorular görmediğimiz derslerden vardı. Sınav Türkçe çok zordu ve az zaman vardı (Ö16).

Zorluk yaşamadım. Öğretmenler yardımcı oldular. Sınavda en çok zorlandığım Türkçe tam bilmiyordum ve yeterli süre yoktu (Ö15)

Türk tarihi, coğrafya fen zordu. Oruçluydum ve su yoktu. Ben Türkçeyi iyi okuyamıyorum o yüzden soruları okumakta geç kaldım (Ö2).

## SONUÇ

### Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan 8. sınıf Suriyeli öğrencilere “LGS sınavı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusunu yönelttiğimizde genel olarak öğrenciler yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, okulda öğretmenlerin sınav hakkında yeterince bilgi vermediklerini hatta sınava kısa bir süre kala sınav olacağını öğretmenlerinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Anne ve babalarının da bu sınavdan haberlerinin olmadığını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bu durumsa Suriyeli öğrencilerin LGS sınavına hazırlanmadan girmelerine, sınavda başarısız olmalarına ve doğru bir değerlendirme yapılmasına neden olacaktır. MEB (2002)’e göre, bu sınavlar öğrenci başarısını, yeteneğini veya bir üst kademedeki beklenen hazır bulunuşluk düzeyini ölçme amacına dönük olmakta ve çoğunlukla seçme sınavı niteliği taşımaktadırlar (Akt. Deniz ve Kelecioğlu 2005, s. 130).

## **İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmaya katılan 8. sınıf Suriyeli öğrencilere “LGS sınavı girecek kadar birikime sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorunu yönettiğimizde genel olarak öğrenciler okulda görmedikleri derslerden soruların olduğunu, okulda Türkçe dersi görseler dahi sınavda Türkçe’de çok zorlandıklarını ve sınav hakkında bilgilerinin olmadıklarını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre, 8. sınıf Türk öğrencilerin girdiği LGS merkezi sınavının, Suriyeli öğrencilerin seviyeleri açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü ülkemizde sığınmacı olarak bulunan Suriyeli öğrenciler dezavantajlı konumdadırlar. Gibson, vd. (1990)’ye göre, bu öğrencilerin yabancı bir çevreye uyum sağlamaları, iletişim güçlükleri, sosyal ve ahlaki değerlerdeki çatışmalar, sosyal ve mesleki ilişkiler kurma, kendini yabancı hissetme, yeni eğitim sistemine uyum sağlama, bu öğrencilerin karşılaştıkları problemlerden bazılarıdır (Akt. Nezahat Güçlü, 1996, s. 102). Polat (2012) ise, “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı tez çalışmasında bu öğrencilerin anadil, kültürel farklılıklar, akademik başarısızlık, baskı, eğitim sistemi, etkinlik ve beceri derslerinin yapılmaması, uyum, ödev ve anlama güçlüğü gibi sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

## **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmaya katılan 8. sınıf Suriyeli öğrencilere “LGS sınavına girerken hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorunu yönelttiğimizde bazı öğrenciler sınav yerlerini bulurken zorlandıklarını, sınav binasındaki görevli öğretmenlerin yardımcı olmadıklarını görüşlerinde belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler sınav esnasında zorlandıkları durumların Türkçe bilmemekten, görmedikleri derslerden sorular çıkmasından ve sınav süresinin kısa olmasından kaynaklı olduğunu görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bu sorunları yaşayan Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerin seviyelerine ve şartlarına göre hazırlanmış bir sınava girmeleri eğitim-öğretimdeki eşitlikten uzak bir durumu ortaya koymaktadır. Porte ve Rumbaut (2001)’a göre, eğitim hayatındaki ayrımcılığın çocukların rehabilitasyonu ve topluma adaptasyonunun önündeki en temel engellerden biri olduğu görülmektedir (Akt. Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016, s. 85).

## **KAYNAKÇA**

- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Polat, F. (2012). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 101-110.
- Deniz, K. Z. ve Kelecioğlu, H. (2005). İlköğretim başarı ölçüleri ile ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 127-143.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Kutlu, Ö. ve Karakaya, İ. (2007). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında Kullanılan Testlerin Faktör Yapılarına İlişkin Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 6(3), 397-410.



2018 LGS'ye kaç kişi girdi? (2018, Haziran 26). Posta Gazetesi: 06.08.2018 tarihinde <http://www.posta.com.tr/2018-lgsye-kac-kisi-girdi-2017497> adresinden alınmıştır.

MEB, (2018). Liselere Geçiş Yönergesi: 06.08.2018 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/liselere-gecis-yonergesi-hazirlandi/haber/15997/tr> adresinden alınmıştır.

Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz ř. ve Demirel F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım A. ve şimşek H. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# ÖABT'DE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAY SAYILARININ, NETLERİNİN VE ATAMA PUANLARININ YILLARA GÖRE DAĞILIMI

Nihat ŞİMŞEK, Uğur BASTIK, Fahriye PARLAK

## ÖZET

Türkiye'de öğretmen atamaları KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ile yapılmaktadır. Her yıl binlerce öğretmen adayı bu sınavlara girmekte ve bu sınavdan aldığı puanlara göre atamaları gerçekleşmektedir. KPSS'de öğretmenlere 1-Genel Yetenek ve Genel Kültür, 2-Eğitim Bilimleri ve 3-Öğretmenlik Alan Bilgisi testleri (ÖABT) uygulanmaktadır. Bu testlerin KPSS puanını etkilemesi ise Genel Yetenek ve Genel Kültür %30, Eğitim Bilimleri %20 ve Öğretmenlik Alan Bilgisi %50'dir. Genel Yetenek ve Genel Kültür, Eğitim Bilimleri testlerine bütün öğretmen adayları dâhildir. Öğretmenlik alan bilgisi testine Türkçe, İlköğretim Matematik, Lise Matematik, Fen Bilimleri/ Fen ve Teknoloji, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil ( Almanca, İngilizce) Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmeni ve Okul Öncesi Öğretmenliği adayları girmektedir. KPSS puanını yarı oranında etkilediği ve öğretmenlerin alanlarına ne ölçüde hâkim olduğunu sınıadığı için öğretmenlik alan bilgisi testi üzerinde durulması gerekmektedir. Bu çalışma, Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine başvuran öğretmen adaylarının yıllara göre dağılımları, ortalama netleri ve atama puanları hakkında tespitler amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla yapılan çalışma için ÖSYM, MEB verileri taranarak betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve ÖABT ile ilgili veriler yüzde frekans yöntemiyle tablolastırılarak sonuçlar yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖABT'ye en fazla başvuru yaptığı yıl 2015'tir (24.611 Kişi). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖABT'ye en az başvuru yaptığı yıl 2013'tür (19.179 Kişi). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ÖABT' de en yüksek ortalama netleri 2016 yılındadır (29,242 Net). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖABT'de en düşük ortalama netleri 2013 yılındadır (22,729 Net).

**Anahtar Kelimeler:** ÖABT, KPSS, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

## ABSTRACT

Appointment of teachers in Turkey KPSS (Public Personnel Selection Examination) are maintained. Thousands of teacher candidates enter these exams every year and assignments are made according to the scores they get from this exam. In KPSS, teachers are given 1-General Ability and General Culture, 2-Educational Sciences and 3-Teaching Area Information Tests (ÖABT). The General Ability and General Culture 30%, Educational Sciences 20% and Teacher Training Information 50% are the factors that affect the KPSS score of these tests. All of the prospective teachers are included in the General Ability and General Culture, Educational Science tests. Teaching field knowledge test Turkish, Elementary Mathematics, High School Mathematics, Science and Technology / Science and Technology, History, Geography, Physics, Chemistry, Biology, Religion Culture and Ethics Knowledge, Foreign Language (German, English) Guidance Teacher, Class Teacher and PreSchool Teacher candidates are entering. Since the KPSS affects half of the score and judges the extent to which the teacher has judged the field, it is necessary to focus on the teacher field knowledge test. This study is conducted for the purpose of determining the distribution of the teacher candidates entering the Social Studies Teacher's Field Information Test according to years, average net and assignment scores. For this purpose, the Student Selection and Placement Center (ÖSYM) and the Ministry of National Education (MONE) data were analyzed by

*using descriptive analysis method and the results were tabulated by using the percentage frequency method. According to the findings obtained in the survey, the social information is the year 2015 (24,611 people) the applicants of ÖABT applied for the most. The social studies teacher candidates have the least number of applications for ÖABT in the year 2013 (19,179 people). The highest average net profits of Social Science teacher candidates in ÖABT are in 2016 (29,242 Net). The lowest average net profits of social science teacher candidates in ÖABT are in 2013 (22,729 Net).*

**Keywords:.** ÖABT, KPSS, Social Studies Teacher

## **GİRİŞ**

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğun toplumsallaşmasını sağlamak ve onu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Türkiye’de; ilköğretim kurumlarında bu amaca hizmet eden en önemli dersler, 1., 2. ve 3.sınıflarda hayat bilgisi ve 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersi (Meydan, 2013, s. 161). Ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersi hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2006: Akt. Tay, 2013, s. 5). Sosyal bilgilerin tanımından ve amacından da anlaşıldığı üzere sosyal bilgiler dersi, çocukların toplum ve toplum sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bir vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmede, insan ilişkilerini anlamada, ulusal özellikleri kavramada en gerekli olan derslerden birisidir (Şahin, 1994: Akt. Yılmaz ve Demir, 2014, s. 1707). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi üzerinde önemle durulmalı ve bu dersten en iyi biçimde yararlanılması için sosyal bilgiler dersi doğru ve etkili şekilde uygulanmaya konmalıdır. Sosyal bilgiler dersinin verimliliğini etkileyen en önemli etmenlerden biri ise öğretmenlerdir. Bu sebeple sosyal bilgiler dersinin etkili olması için sosyal bilgiler öğretmen ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Çelik ve Katılmış (2010, s. 150) yapmış oldukları çalışmada, okulların sosyal bilgiler öğretmeni ihtiyacının karşılanamaması ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde uygulanmamasının öğrenci başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmışlardır. Bunun yanında sosyal bilgiler dersinin verimli geçmesi için öğretmenlerin nitelikli olması gerekmektedir. Koçoğlu (2013, s. 1)’na göre, bu durumun oluşması, öğretmenlerin mesleğin içerdiği yeterliliklere sahip olması ve yeterliliklere uygun bir şekilde davranışlar sergilemesi ile mümkündür. Bu yeterlilikler ise alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisidir. Bu yeterliliklerin her biri bir diğerini tamamlamaktadır. Bu yeterliliklere yönelik becerileri kazanan birey öğretmen olarak atanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kategorilerinde belirtilen bilgi ve becerileri kazanması için ilgili programlarda yer alan ders ve uygulamalardan başarılı olması gerekmektedir. Bu ders ve uygulamalarda öğrencinin ne ölçüde başarılı olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilen akademik başarı, genel kültür, özel alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisine sahip olma derecesinin de bir göstergesi olarak düşünülebilir (Bahar, 2011, s. 170). Ancak günümüzde öğretmenlik mesleğine sahip olabilmek için KPSS’den başarılı

olmak gerekmektedir. Çünkü eğitim fakültelerinin çokluğu ihtiyaçtan fazla öğrenci mezun edilmesine sebep olmuştur. Özellikle son yıllarda, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayı sayısının artması öğretmen istihdamı sorunu ortaya çıkarmaktadır (Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak ve Yıldırım, 2014, s. 15). Eğitim fakültelerinin ihtiyaçtan fazla mezun vermesi ise, kamu okullarına alınacak öğretmenler için sınav yapma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir (Baştürk, 2008, s. 325).

Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, ana yetiştirici eğitim fakülteleri olmak üzere, üniversiteler tarafından sağlanmaktadır. Buna karşılık, üniversitelerce sağlanan eğitimin biçimlendiricisi ve ana istihdam sağlayıcı kurum ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’dir. MEB, bir yandan yasal ve yönetsel düzenleme ve kararlarla öğretmen niteliği üzerinde etki oluştururken öte yandan istihdam politika ve uygulamalarıyla öğretmen eğitiminin planlanması konusunda etkili olmaktadır. Bu bağlamda MEB, Türkiye’de öğretmen eğitiminin ve istihdamının ana aktörü olarak rol oynamaktadır (Koçak ve Kavak, 2014, s. 157). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen alımı yaparken Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin (ÖSYM) düzenlediği KPSS sınavını adaylara uygulamakta ve bu sınavın sonuçlarına göre belirlediği alanlarda, belirlediği kadar öğretmen atamaktadır. Dolayısıyla KPSS öğretmenlerin seçimi ve istihdamında onların yaşamları için belirleyici bir rol oynamaktadır (Atav ve Sönmez, 2013: Akt. Epçaçan, 2016, s. 1070).

2012 yılına kadar yapılan KPSS’de adaylar sadece eğitim bilimleri, genel kültür ve genel yetenek alanlarına tabi tutulurken, 2012 yılında yapılan bir değişiklikle artık adaylara öğretmenlik alan sınavı da uygulanmaktadır. Öğretmenlik alan bilgisi Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik (Lise), İngilizce/Almanca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehber ve Sınıf Öğretmenlikleri olmak üzere 15 branşa uygulanmaktadır. Genel Yetenek kapsamında adayların sözel-sayısal akıl yürütme, dil bilgisi ve yazım kurallarını ölçmeye yönelikken Genel Kültür Tarih, Türkiye coğrafyası, Temel yurttaşlık bilgisi ve Türkiye ve dünya ile ilgili genel, kültürel ve güncel sosyoekonomik konuları yoklamaktadır. Bunun yanı sıra Eğitim Bilimleri sınavı adayların pedagojik bilgilerini yoklarken Öğretmenlik Alan Bilgisi adayların ilgili alan bilgilerini ve alan eğitimlerini sınamaktadır (ÖSYM, 2015a: Akt. Epçaçan, 2016; s. 1070). Bu sınavların adayların puanlarını etkileme durumu 1. Genel yetenek ve genel kültür %30 2. Eğitim bilimleri %20 ve 3. Öğretmenlik alan bilgisi %50’dir. Öğretmen adaylarının bu sınavlardan aldıkları puanlara ve bölümlerinde açılan kontenjan sayılarına göre atamaları gerçekleşmektedir.

2013 yılından itibaren öğretmenlik alan bilgisi sınavına sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da girdiği görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girdiği öğretmenlik alan bilgisi sınavı, adayların alanlarına yönelik bilgilerinin sırandığı ve KPSS puanını %50 oranında etkilediği bir sınavdır. Bu doğrultuda söylenebilir ki öğretmenlik alanına hâkim bir sosyal bilgiler öğretmenin atamasında ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin KPSS’de başarılı olmalarında öğretmenlik alan bilgisi sınavına önem verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmadaki amaç, 2013’den 2017’ye kadar yapılmış olan

öğretmenlik alan sınavına giren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları, minimum atama puanları, alan sınavlarındaki ortalama netleri hakkında bilgiler sunmaktadır.

## YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, 2013'ten 2017'ye kadar yapılmış olan öğretmenlik alan bilgisi sınavına giren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları, atama puanları, alan sınavlarındaki ortalama netleri hakkında bilgiler sunmaktır. Bu amaçla yapılan araştırma doküman incelenmesi yönteminden arşiv kayıtları incelemesi kullanılmış ve ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)'nin ve MEB'in resmi internet sisteminin arşivlerinden yararlanılmıştır.

Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Doküman incelenmesi yöntemi dokümantasyon ve arşiv kayıtları olarak iki şekilde yapılmaktadır. Yin (1994)'e göre, arşiv kayıtları da önemli bir veri toplama araçlarındandır. Arşiv kayıtları içerisinde en yaygın olanları; kurumsal kayıtlar, isim listeleri, günlükler, takvimler, telefon numaraları listeleri, daha önceden elde edilen ve üzerinde fikir birliğine varılmış tarama verileridir (Akt. Ekiz, 2013, s. 71).

Araştırmada öncelikli olarak ÖSYM sitesinden KPSS öğretmenlik sınavına giren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları ve ortalama netleri ile ilgili verilere ulaşılmak istenmiştir. ÖSYM sitesinden ulaşılan verilerin doğruluğu kontrol edilerek araştırmacılar tarafından kayıt edilmiştir. Araştırmanın devamında MEB sitesinden sosyal bilgiler öğretmen atamalarıyla ilgili verilere ulaşılmış ve bu verilerin de doğruluğu araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş ve kayıt edilmiştir. Araştırmada son olarak ÖSYM ve MEB'in resmi internet sitelerinden ulaşılmış ve kayıt edilmiş veriler tablolastırılmıştır. Yapılan bu tabloda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları, atamaları, ortalamaları ile ilgili verileri gösterilmiş ve tabloda yer alan veriler araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Bu doğrultuda, 2013'ten 2017 yılına kadar KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına başvurmuş sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları, ortalama netleri, minimum atama puanları ve atama sayıları ile ilgili genel bilgiler sunulmuştur.

## BULGULAR

**Tablo 1.** 2013-2017 Yılları Arasında ÖABT' de Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Genel Bilgileri

Yıllar	Başvuran Aday Sayısı	Netler	Minimum Atama Puanı	Atama Sayısı
2013	19.179	22,729	76,53192	1886
2014	22.267	25,638	80,77992	1820
2015	24.611	26,245	79,19444	531
2016	23.749	29,242	83,14578	922
2017	19.677	23,798	80,57878	390

Tablo 1'e göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

2013 yılında ÖABT'ye başvuran sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları 19.179 kişidir. Bu yıl ÖABT'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalama netleri 22,729'dur ve sosyal bilgiler öğretmenliğine minimum atanma puanı 76,53192 olup toplam 1886 kişi atanmıştır.

2014 yılında ÖABT'ye başvuran sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları 22.267 kişidir. Bu yılda ÖABT'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalama netleri 25,638'dir ve sosyal bilgiler öğretmenliğine minimum atanma puanı 80,77992 olup toplam 1820 kişi atanmıştır.

2015 yılında ÖABT'ye başvuran sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları 24.611 kişidir. Bu yılda ÖABT'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalama netleri 26,245'tir ve sosyal bilgiler öğretmenliğine minimum atanma puanı 79,19444 olup toplam 531 kişi atanmıştır.

2016 yılında ÖABT'ye başvuran sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları 23.749 kişidir. Bu yılda ÖABT'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalama netleri 29,242'dir ve sosyal bilgiler öğretmenliğine minimum atanma puanı 83,14578 olup toplam 922 kişi atanmıştır.

2017 yılında ÖABT'ye başvuran sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayıları 19.677 kişidir. Bu yılda ÖABT'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalama netleri 23,798'dir ve sosyal bilgiler öğretmenliğine minimum atanma puanı 80,57878 olup toplam 390 kişi atanmıştır.

2013-2017 yılları arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖABT (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi)'ye en fazla başvuru yaptığı yıl 2015'tir (24.611 kişi). 2015 yılında Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖABT'de ortalama netleri 26,245'tir. 2015 yılında sosyal bilgiler öğretmenliğine atanma minimum puanı 79,19444'tür ve bu yılda 531 kişi atanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖABT'ye en az başvuru yaptığı yıl 2013'tür (19.179 kişi). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2013 yılında genel ortalama netleri 22,729'dur. 2013 yılında sosyal bilgiler öğretmenliğine atanma minimum puanı 76,53192'dir ve bu yıl 1886 kişi atanmıştır.

2013-2017 yılları arasında ÖABT sınavında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel ortalamalarının en yüksek olduğu yıl 2016'dır (29,242 net). 2016 yılında ÖABT'ye başvuran sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayısı 23.749'dur. 2016 yılında sosyal bilgiler öğretmenliğine atanma minimum puanı 83,14578'dir ve bu yılda 922 kişi atanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının genel ortalama netlerinin en düşük olduğu yıl ise 2013 yılıdır (22,729).

2013-2017 yılları arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en fazla atama yapıldığı 2013 yılında 1886 kişi atanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az atandığı 2017 yılında 390 kişi atanmıştır.

2017 yılında ÖABT'ye başvuran sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sayısı 19.677'dir ve bu yılda ÖABT'ye başvuran sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortalama netleri 23,798'dir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğine atanma minimum puanının en yüksek olduğu yıl 2016'dır (83,14578).

Sosyal bilgiler öğretmenliğine atanma minimum en düşük olduğu yıl 2013'tür (76,53192).

## **SONUÇ**

2013, 2014, 2015, 2016 ve 2017 yıllarına bakıldığında ÖABT'ye başvuran sosyal bilgiler öğretmen aday sayılarının ortalama 22 bine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim fakültelerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adayı sayısının fazla olduğunu göstermektedir. Baştürk (2008)'e göre, eğitim fakültelerinin ihtiyaçtan fazla mezun vermesi, kamu okullarına alınacak öğretmenler için sınav yapma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir.

2013-2017 yılları arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel ortalama netlerine bakıldığında 2013 yılında 22,729 net; 2014 yılında 25,638 net; 2015 yılında 26,245 net; 2016 yılında 29,242 net ve 2017 yılında 23,798 net yapmışlardır. Genel ortalama netlerine göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 50 soruluk öğretmenlik alan bilgisi testinden en fazla %58 oranında başarılı oldukları; en az %45 oranında başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır. Genel ortalama netlerine göre hesaplanan ÖABT başarı yüzdelerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan bilgilerinin iyi olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme sürecinin etkili olmadığı ortaya çıkmaktadır. Oysaki öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kategorilerinde belirtilen bilgi ve becerileri kazanması için ilgili programlarda yer alan ders ve uygulamalardan başarılı olması gerekmektedir (Bahar, 2011, s. 170).

2013-2017 yılları arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının minimum atanma puanlarına bakıldığında 2013 yılında minimum atanma puanı 76,53192; 2014 yılında minimum atanma puanı 80,77992; 2015 yılında minimum atanma puanı 79,19444; 2016 yılında minimum atanma puanı 83,14578; 2017 yılında minimum atanma puanı 80,57878'dir. Elde edilen bu bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmenliğine atanan öğretmen adaylarının genel kültür ve yetenek, eğitim bilimleri ve öğretmenlik alan bilgisi testlerinden en az %76 başarı gösterdiği görülmektedir. Koçoğlu (2013, s. 1)'na göre, eğitim sisteminde kazanımların öğrenciye aktarılmasında, öğrencinin kendini gerçekleştirme sürecinde öğrenciye davranışları ile model olmada öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Bu durumun oluşması, öğretmenlerin mesleğin içerdiği yeterliliklere sahip olması ve yeterliliklere uygun bir şekilde davranışlar sergilemesi ile mümkündür. Bu yeterlilikler ise alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisidir. Bu yeterliliklerin her biri bir diğerini tamamlamaktadır. Bu yeterliliklere yönelik becerileri kazanan birey öğretmen olarak atanmaktadır.

2013-2017 yılları arasında sosyal bilgiler öğretmenliğine atanan kişi sayısına bakıldığında 2013 yılında 1886; 2014 yılında 1820; 2015 yılında 531; 2016 yılında 922; 2017 yılında 390 kişi atanmıştır. Bu elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen atamalarının çok fazla azaldığı görülmektedir. Oysaki sosyal bilgiler dersinin etkili olması için sosyal bilgiler öğretmen ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Çelik ve Katılmış (2010,) yapmış oldukları çalışmada, okulların sosyal bilgiler öğretmeni ihtiyacının karşılanamaması ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde uygulanamamasının öğrenci başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Atav ve Sönmez (2013)'e göre ise, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen alımı yaparken Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) düzenlediği KPSS sınavını adaylara uygulamakta ve bu sınavın sonuçlarına göre belirlediği alanlarda, belirlediği kadar öğretmen atamaktadır (Akt. Epçaçan, 2016, s. 1070).

## KAYNAKÇA

- Meydan, A. (2013). Sosyal Bilgilerin Temelleri. R. Turan ve K. Ulusoy, (Ed.), Sosyal Bilgilerde Coğrafyanın Yeri ve Önemi (ss. 157-172). Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B. (2013). Sosyal Bilgilerin Temelleri. R. Turan ve K. Ulusoy, (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Öğrenci Algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bahar, H. H. (2011). ÖSS Puanı ve Lisans Mezuniyet Notunun KPSS 10 Puanını Yordama Gücü. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 168-181.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S. ve Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS Sonuçlarının Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alanlara Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.
- Çelik, H. ve Katılmış, A. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerindeki Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlara İlişkin Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 128-153.
- Epçayan, C. (2016). Öğretmen Adaylarının KPSS ve Öğretmenlik Atamaları Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1065-1090.
- Koçak, S. ve Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Atama Esasları ve Kaynak Yükseköğretim Programlarıyla İlgili Gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Baştürk, R. (2008). Fen ve Teknoloji Alanı Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı Başarılarının Yordanması. *İlköğretim Online*, 7(2), 323-332.
- Ekiz, D. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, A. Ve Demir, S. B. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine ve Sosyal Bilgiler Öğretmenine Karşı Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 1705-1718.



# FEN DERSLERİNDE LABORATUVAR UYGULAMALARINA YÖNELİK FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Oğuzhan Nacaroğlu, Oktay Bektaş

## ÖZET

*Bu araştırmada, fen bilimleri dersinde laboratuvar uygulamalarına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılmış olup belirlenen çalışmalardan araştırmaya uygun sorular uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Veri analizinde içerik analizi kullanılmış olup; bulgular doğrultusunda kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Kod, kategori ve temaların belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada katılımcıların görüşleri sonucu elde edilen bulgular; fen bilimleri dersinde deneysel uygulamaların öğrenci ilgisini ve başarısını arttırdığı, okullarda laboratuvar ve malzeme eksikliğinin deneysel uygulamaları olumsuz yönde etkilediği, geçmiş yaşantıda meydana gelen laboratuvar kazalarının sonucu deneylerin daha çok gösteri deneyi şeklinde yapıldığı yönündedir. Ayrıca okullarda kullanılmaya başlanan akıllı tahtaların öğretmenlerin deneyler yapma sıklığını azalttığı, elde edilen bulgulardandır. Okul ortamlarının öğretmenlerin deney yapabilecekleri şekilde düzenlenmesi ve zamanı etkili kullanma açısından programa laboratuvar dersi uygulamalarının eklenmesi, katılımcıların deney yapmalarını etkileyen diğer bir durum olarak geçmiş yaşantılarında yaşadıkları ya da gözlemledikleri deney kazalarının olduğunu ifade ettiklerinden öğretmenlere belirli periyotlarla deney ve laboratuvar kullanımı yönünde meslek içi eğitimlerin verilmesi önerilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen diğer bulgulara yönelik önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar kelimeler:** Fen eğitimi, deney, nitel araştırma, fenomenoloji.

## VIEWS OF SCIENCE TEACHERS FOR LABORATORY STUDIES IN SCIENCE COURSES

Oğuzhan Nacaroğlu, Oktay Bektaş

## ABSTRACT

*In this research, it was aimed to determine the opinions of science teachers for laboratory studies in science course. The research was carried out using a phenomenological design from qualitative research method designs. The research data were collected from three teachers who worked as science teachers in 2017-2018 academic year. Semi-structured interview was used as data collection tool in the research. When the semi-structured interview form is prepared, the field literature search was done firstly and the questions appropriate for the research were determined by taking the expert opinion. Content analysis was used for data analysis; Codes, categories and themes were formed in the direction of the findings. The code, the categories and the themes are determined by expert opinion. The results of the participants' findings in the study are as follows; experimental studies in science class increase student interest and success, lack of laboratories and materials in schools affect experimental applications negatively, and laboratory experiments in past life have been done mostly as demonstration experiments. Also intelligent boards that are being used in schools are findings that*

*teachers have lessened the frequency of doing experiments. It is suggested that teachers should be provided with in-service trainings for experiment and laboratory use in certain periods, as the inclusion of the program lecture practices in terms of the effective use of time and the regulation of the school environments in such a way that the teachers can experiment and the participants expressed the fact that they experienced or observed experiment accidents in their past lives as another situation affecting their experiments. In addition, recommendations were made for other findings obtained in the light of participants' opinions.*

**Key words:** Science education, experiment, qualitative research, phenomenology.

## 1. GİRİŞ

Bulduğumuz çağ, devamlı değişim ve dönüşüm içerisindedir. Her birey, bu değişim ve dönüşüme ayak uydurmak zorundadır. Bu da ancak iyi organize olmuş bir eğitimle mümkündür. Bu eğitim içerisinde fen eğitimi önemli bir yere sahiptir (Yılmaz, 2013). İyi bir yaşam süren ve üretken bir toplum için fen bilimleri eğitiminin etkili olarak verilmesi gerekmektedir (Kober 1992).

Fen eğitimi, Hodsan'a (1993) göre, bilimi öğrenmek, bilimin metotlarını ve doğasını anlamak, bilim yapmak yani bilimsel araştırma yapabilmek gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Buradan hareketle, bireyin bilimi ve doğayı bilmesi, anlaması ve hayatında kullanabilmesi, kısacası fen okuyazarı bir birey olarak yetişmesi, fen eğitiminde çok önemlidir. Fen bilimleri öğretim programının temel amaçlarından birisi bireyleri fen okuyazarı bireyler olarak yetiştirmektir (MEB, 2013). Bunun için her birey, bilgiyi almaktan ziyade bilgiyi özümsemeli, günlük hayatına aktarmalı ve bir araştırmacı olarak süreçte rol almalıdır. Bu becerilerin gelişmesinde fen bilimleri dersi için laboratuvar uygulamaları veya deneylerin önemi çok büyüktür (Aktamış ve Şahin Pekmez, 2011; Mabie ve Baker, 1996; Tan ve Temiz, 2003; Yılmaz, 2013).

Fen bilimleri deneye, gözleme ve problemlere çözüm üretmeye önem vermesiyle birçok bilim dalından ayrılır (Balagun ve Odubunni, 1991). Dolayısıyla bu önem fen öğretiminde öğrencinin sürece aktif katılımını ve henüz bilmediklerini keşfetmelerine imkan verir (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Ayrıca fen öğretiminde deneyler, öğrencinin muhakeme yapma yeteneğini artırır ve eleştirel düşünmesine fırsat vererek ona bilgiye ulaşma yollarını öğretir (Hofstein ve Lunetta, 2004). İlave olarak, fen bilimleri derslerinde deney yapma ve laboratuvar kullanımı öğrencinin derse karşı ilgisini ve başarısını da arttıracaktır (Koray, Köksal, Özdemir ve Presley, 2007). Örneğin yapılan bir çalışmada, deney yapan öğrencilerin başarılarıyla anlatım yöntemi kullanılarak yapılan dersteki öğrencilerin başarıları kıyaslandığında; deney yapan öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (Killermann, 1998). Son olarak fen bilimleri derslerinde deney yaparak öğrenciyi sürece dahil etmek bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur (Aktamış ve Ergin, 2007).

Bilimsel süreç becerileri, fen bilimlerinde öğrenmeyi kolay hale getiren, öğrenmenin kalıcılığını arttıran bir özelliğe sahip olup bilimsel araştırmalarda yol gösterici olan ve problem çözmede sahip olunması gereken beceriler olarak ifade edilebilir (Çepni, 2005; Harlen, 1999). Bilimsel süreç becerilerine sahip birey, hipotez kurar, gözlem yapar, sınıflar, deney yapar ve olayları yorumlar (Tan

ve Temiz, 2003). Bundan dolayı fen derslerinde deney ve gözleme önem verilmesi öğrencide bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine imkan vererek öğrencinin etkili öğrenmesini sağlayacaktır (Kanlı ve Yağlıbasan, 2008; Mabie ve Baker,1996; Tan ve Temiz, 2003;). Ayrıca deney ve laboratuvar uygulamalarına ağırlık vererek yapılan fen öğretimi öğrencinin sorular sorarak yaratıcı düşünmesine de imkan verecektir (Güven ve Gürdal, 2002).

Deney ve laboratuvar uygulamalarının bu şekilde birçok faydasının olmasına rağmen fen kitaplarında bulunan deneylerin öğrencilerin sürece dahil edilerek yapılamadığı ya da sadece öğretmenler tarafından gösteri deneyi olarak yapıldığı görülmektedir (Çallıca, Erol, Kavcar ve Sezgi, 2001). Bu da fen konularının günlük hayatla bağlantısı kurulmadan hazır şekilde verilmesine ve öğrenciler tarafından fen dersinin zor olduğu algısının oluşmasına neden olmaktadır (Ünal ve Ergin, 2006). Burada da en önemli nokta öğrenciyi sürece dahil edebilecek ve anlamlı öğrenmeyi sağlayabilecek nitelikli öğretmen profilinin olmasıdır (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003; Kang ve Wallace,2005).

Çalışmalara bakıldığında fen deneylerinin öğretmenler tarafından yapılmama sebepleri açısından birçok sebep ortaya konmuştur (Chin ve Chia, 2006; Ekici, 2006; Howit, 2007; Palmer, 2006;). Örneğin Ekici (2006) tarafından yapılan çalışmada, laboratuvar kullanımının yetersiz olması; öğretmen, laboratuvar şartları, okul durumu ve araç-gereç eksikliği gibi sebeplerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Şeker, Yalçın ve Yurdanur Altunay (2006) tarafından yapılan çalışma ise öğretmenlerin laboratuvar konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini, derslerde laboratuvar uygulamalarına hiç yer vermediklerini ya da az yer verdiklerini ortaya koymuştur. Buradan hareketle öğrenci gelişimi üzerinde çok önemli bir rol üstlenen laboratuvar kullanımı ve deney yapma sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların daha derin bir şekilde ortaya çıkarılması gerekmektedir (Kanlı ve Yağlıbasan, 2008; Aydın, Bektaş ve Armağan, 2015).

Alan yazın incelendiğinde, laboratuvar kullanımı ve deneyle fen dersi işlemenin önemini gösteren birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Akkuş ve Kadayıfçı, 2007; Chin ve Chia, 2006; Howit, 2007; Çepni, Akdeniz ve Ayas, 1995; Ekici, 2006; Erten, 1993; Kanlı ve Yağlıbasan, 2008; Kang ve Wallace, 2005; Mabie ve Baker,1996; Tan ve Temiz, 2003). Ancak öğretmenlerin, fen deneylerini uygulama esnasında karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşlerini inceleyen çalışmaların az olduğu görülmektedir (Güven ve Gürdal, 2002; Kılıç, 2003; Kocakulah ve Savaş, 2011). Bu da çalışmanın önemini arttırmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada, fen öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı ve fen deneylerini yapma becerileri hakkında görüşlerinin belirlenmesi, özellikle fen konularına yönelik ders kitaplarında sayıları artan fen deneylerini ne oranda uygulayabildiklerini araştırmak amaçlanmıştır. Buradan hareketle çalışmaya ait araştırma sorusu şu şekildedir:

### **1.1. Araştırma Sorusu**

Malatya ilinde çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin, fen bilimleri derslerinde laboratuvar uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1.Çalışmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji (olgu-bilim) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenoloji, yaşantımız sonucu karşılaştığımız; ancak tam anlamıyla fikir sahibi olmadığımız olayları, durumları, olguları derinlemesine araştırmak için kullanılan nitel araştırma yöntemi desenlerinden bir tanesidir (Cropley,2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca fenomenoloji ile belli bir fenomen üzerinde anlayışlar ortaya çıkarılarak bu anlayışın kavramsal kategori şeklinde sunulması sağlanır (Çepni, 2010). Bu çalışmanın da amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin fen deneylerinin uygulanma sürecine ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymaktır. Bu nedenle laboratuvar kullanımına yönelik geçmişi olan öğretmenlerle çalışma yürütülerek fen deneylerinin uygulanmasına ilişkin görüşlerini nitel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bütün bu değerlendirmeler ışığında yapılan çalışmada, belirlenen amaca yönelik olarak nitel araştırma yönteminden fenomenoloji (olgu-bilim) deseni tercih edilmiştir.

### 2.2.Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda görev yapan üç fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji desenine uygun olarak laboratuvar kullanımı ve fen deneylerinin uygulanmasına yönelik tecrübesi olan fen bilimleri öğretmenleri çalışmada tercih edilmiştir. Ayrıca çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu örneklemede araştırma problemi ile ilgili birçok durumdan uygun olan bir örneğin seçilerek bilgi toplanmasını gerektirir. Ayrıca nitel araştırma yönteminde genelleme yapma gibi bir durumdan ziyade derinlemesine çalışmayı ön plana aldığından amaçlı örnekleme yöntemi daha çok tercih edilmektedir (Creswell, 2009). Buradan hareketle ölçüt örneklemesine göre öğretmenlere ait veriler Tablo 1’de verilmiştir. Ayrıca gizlilik ilkesi kapsamında öğretmenler Ali, Veli ve Ayşe şeklinde adlandırılmıştır.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem (Yıl)	Ünvan
Ali	Erkek	28	4	Öğretmen
Veli	Erkek	37	10	Müdür Yrd.
Ayşe	Kadın	31	7	Öğretmen

### 2.3.Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda, insanların bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için yapılan, karşılıklı etkileşimi olan bir süreci kapsar (Çepni, 2009; Patton, 2002). Başka bir ifadeyle görüşme, araştırmacı ve araştırma konusuna yönelik başvuru alan kişi arasında amaçlı sözel iletişimi (Cohen ve Manion, 1994) ve olayları bütünsel algılamamızı sağlar (Seidman, 1991). Bu nedenle fen bilimleri öğretmenlerinin, laboratuvar uygulamalarına yönelik görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır (EK 1). Yarı yapılandırılmış görüşme

formu hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra belirlenen çalışmalardan araştırmaya uygun sorular oluşturulmuştur (Abd-El-Khalick,1998; Aydın, Bektaş ve Öner Armağan, 2016; Kocakülâh ve Savaş, 2011; Taşkesenligil ve Tosun, 2012).

Hazırlanan görüşme formu için, bir fen eğitimcisinin, iki fen bilimleri öğretmenin ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle demografik bilgiler eklenmiştir. Daha sonra fen eğitimcisinin görüşleri doğrultusunda fen deneylerinin uygulanmasına yönelik deney öncesi, deney sırasında ve deney sonrası kategorilerde katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak için sorular düzenlenmiştir. Örneğin; deney öncesi için 5. soru “Deneyler yapılmadan önce öğrencilerimizden hazırbulunuşluk anlamında neler bekliyorsunuz?”, deney sırasında için 7. soru “ Deneyleri uygulama esnasında öğrencilere karşı tutumunuz nasıldır?”, deney sonrası için ise 14. soru “Deney sonrasında laboratuarda yapılan deneylerle ilgili öğrencilere ödev, proje anlamında bir şeyler veriyor musunuz?” soruları örnek verilebilir. Katılımcıların verecekleri cevaplara göre, 4. soruya üç, 6. soruya iki ve 7. soruya üç sonda eklenmiştir. Fen eğitimcisi ile son incelemeyle 10. soruya da sonda konulmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda “Deneyleri uygularken fen alan bilgisi ve pedagojik alan bilginizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Şeklindeki 10. soruya “Fen alan bilgisi açısından değerlendiriniz.” ve “Pedagojik alan bilgisi açısından değerlendiriniz.” sondaları eklenmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda “Fen bilimleri dersinde laboratuvar ortamında deneyler yapıyor musunuz?” şeklindeki 4. soru “Fen bilimleri dersinde laboratuvar ve sınıf ortamında deneyler yapıyor musunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Gerekçe olarak sadece laboratuvar ortamında değil; sınıf ortamında da deneylerin yapıldığı gösterilmiştir. Son olarak Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda formun Türkçe kurallarına uygunluğu, formda yazım yanlışı olup olmadığı ve anlaşılabilirliği açısından düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak 15 adet soru içeren görüşme formuna son hali verilmiştir. Buradan hareketle görüşme formu iki kısımdan meydana gelmektedir. İlk bölümde katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin laboratuvar ve deney uygulamalarına yönelik görüşlerini almak üzere 15 adet soru yer almaktadır. Yaklaşık 25 dakika süren görüşmeler yapılırken sessiz bir ortam tercih edilmiştir. Ayrıca görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bir metine dönüştürülüp kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir.

#### **2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği tehdit eden faktörleri kontrol altına için bir dizi çalışmalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu oluşturulduktan sonra uygulama öncesi uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formu oluşturulduktan sonra görüşmeler sessiz bir ortamda yapılarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra görüşmeler, metin haline getirilerek katılımcı teyidi için bir kopyası katılımcıya verilmiştir. Katılımcı ile incelemeler yapılarak uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Ayrıca bulgular kısmında doğrudan alıntılar kullanılarak iç geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

Dış geçerliği sağlamak için veri toplama araçları ve veri analiz süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışma grubunun seçim şekli belirtilerek çalışma grubunun özellikleri açıklanmıştır. Çalışmanın uygulama süreci ve kullanılan yöntemin seçilme nedeni açıklanmıştır. Ayrıca dış geçerliği sağlamak adına geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da açıklanmıştır. Bu bağlamda geçerlik adına yapılan çalışmalar Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2 Geçerliğe yönelik önlemler

<b>Geçerlik</b>	<b>İç Geçerlik</b>	Uzman görüşünün alınması Uzun süreli etkileşim Katılımcı teyidi Doğrudan alıntı
	<b>Dış Geçerlik</b>	Veri toplama aracının açıklanması Veri analiz sürecinin açıklanması Çalışma grubunun açıklanması Çalışmanın uygulama sürecinin açıklanması Kullanılan yöntemin seçilme nedeninin açıklanması Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının açıklanması

İç güvenilirliği sağlamak adına ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bulguların tamamı yorum yapılmadan olduğu gibi sunulmuştur. Ayrıca kodların oluşturulması esnasında uzman kişilerin görüşleri alınarak fikir birliğine varılmaya çalışılmıştır. Son olarak sonuç ve bulguların tutarlılığı uzman kişilerle görüşülerek sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda güvenilirlik anlamında yapılan çalışmalar Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3 Güvenirliğe yönelik işlemler

<b>Güvenirlik</b>	<b>İç güvenirlilik</b>	Kayıt cihazının kullanılması Bulguların doğrudan sunulması
	<b>Dış güvenirlilik</b>	Verilerin uygun şekilde tartışılması Sonuç ve bulguların tutarlığının sağlanması

## 2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir konu ile ilgili metnin kelime gruplarıyla sistematik olarak özetlenmesi ve uygun kodlar oluşturma tekniği olup (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008), oluşturulan kodların tema ve kategoriler altında toplanarak neden sonuç ilişkisi içinde yorumlanması temeline dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara cevap vermeleri sağlanarak (EK 2), verilen cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu analizle her bir katılımcının sorulara verdiği cevaplara yönelik kodlar oluşturulmuştur. Kodlara yönelik olarak kategori ve temalar belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4 incelendiğinde görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre üç tema oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken katılımcıların sorulara verdiği cevaplar dikkate alınmış olup; “Fen Bilimleri ve Deneysel İlişkisi”, “Deneysel Faaliyetler Sırası” ve “Deneysel Faaliyetler Sonrası” temaları oluşturulmuştur.

Kategoriler oluşturulurken sorulara verilen cevaplara yönelik oluşturulan kodlar dikkate alınmıştır. Örneğin; deneyin tanımı ile ilgili olan soruya yönelik katılımcıların cevapları doğrultusunda verilen kelime ve kelime gruplarına yönelik deneyin tanımı kategorisi belirlenmiştir.

Tablo 4 Görüşme sonucu elde edilen tema, kategori ve kodlar

Tema	No	Kategori	Kod
Fen Bilimleri ve Deneysel İlişkisi	1	Fen'in Tanımı	İnsan, Pragmatik, Hayat
	2	Deney'in Tanımı	Hatırlamayı arttıran şey, Bilimi sevdiren şey, Kalıcılığı artırma, Yaparaka-yaşayarak öğrenme
	3	Fen'in Deney Yapılmadan Öğrenilmesi	İmkansız, Değişir
	4	Sınıf veya Laboratuvar Ortamında Deney Yapılması	Evet, Hayır
	5	Hazırbulunuşluk Anlamında Öğrenciden Beklenenler	Hırslı olması, Deneye hazırlıklı gelmesi
	6	Ders Kitaplarının Deneyler Yönünden Uygunluğu	Yeterli, Yetersiz,
	7	Deney Yapmayı Etkileyen Durumlar	Sınıf ortamı, Sınıf mevcudu, Kimyasallar, Kaza, Akıllı tahta, Malzeme yetersizliği
Deneysel Faaliyetler Sırası	8	Kullanılan Öğretim Stratejisi	Öğrenci katılımın sağlanması, Gösteri deneyinin yapılması, Ön hazırlığın yapılması
	9	Öğrenciye Karşı Tutum	Kuralcı, İyimser, Dikkatli, Teşvik edici
	10	Yaşanan Zorlukların Nedenleri	Geçmiş yaşantıda meydana gelen kazalar, Malzeme eksikliği, Öğrenci isteksizliği
Deneysel Faaliyetler Sonrası	11	Ölçme Değerlendirme İşlemleri	Soru cevap, Araştırma, Sınav
	12	Ödev-Proje vb. Verilen Görevler	Çizim, Not Tutma, Araştırma
	13	Öneriler	Malzeme Temini, Deney Föyünün Kullanılması, Etkinlik Odaklı Çalışma, Soru Tarzının Değiştirilmesi, Video Kullanımı

### 3. BULGULAR

Bu kısımda katılımcıların verdikleri cevaplara yönelik oluşturulan kodlar ve kategoriler ayrı ayrı incelenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların verdikleri cevaplar doğrudan aktarılmıştır.

#### 3.1. Fen'in Tanımı Kategorisine Yönelik Bulgular

“Sizce fen bilimi nedir?” sorusu katılımcılara yöneltilerek fen bilimine yönelik görüşleri alınmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5 Fen'in tanımı kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
İnsan	X		
Pragmatik	X		
Hayat		X	X

Görüşmenin ilk sorusunda öğretmenlerin fen bilimine yönelik görüşleri alınmıştır. Katılımcılardan Ali fen biliminin insanın yorumu ve pragmatik bir dal olduğunu ifade etmiştir. Ali bu durumu “*Fen bilimi bana göre en başta insan sonra insanın yorumu demektir.*” ve “*fen bilimleri bana göre pragmatik bir daldır. Yani hepsinden yararlanmak üzerine kurulu.*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde Veli “*Şimdi bana göre fen bilimleri hayatın ta kendisi. Çünkü hayatın her alanında var. Fizik kimya biyoloji bunlar hayatın her alanında olan şeyler güncel hayatta karşımıza çıkan şeyler dolayısıyla fen bilimleri diyince benim alkıma hayatın kendisi geliyor.*” şeklinde ifade ederken Ayşe “*Bana göre fen bilimi hayatın kendisidir.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda Veli ve Ayşe fen’i hayatın kendisi olarak tanımlamışlardır.

Aynı şekilde fen biliminin diğer alanlardan farklı kılan özelliğın olup olmadığı sorulduğunda Ali, “*Şöyle diyebilirim yani fen bilimi tabi bütün bilimlerin anası felsefedir. Felsefede de matematik ve fen bilimleri diye ayrılıyor. Fen bilimleri bu oluşumdan sonra her alanda faydalanmaya çalışmıştır. Gerek sosyal bilimler olsun gerek sayısal tarzda olsun hepsinden yararlanmaya çalışmıştır. Hem nicel ve niteliğe göre değerlendirilmiştir. Yani o yüzden nasıl denir farklı kılan özellikten daha çok diğer alanları kullanmasını kastettim.*” şeklinde ifade ederken Veli “*Farklı kılan özellik mesela bir matematikle kıyaslayacak olursak matematik işleri çarpma bölme bunla bağlı olarak mühendislik alanında gelişirken ama fen bilimlerinde işte gerek biyoloji alanını düşünecek olursak insan sağlığına çok fazla buluşlar sağlanabilir. Dolayısıyla fen bilimleri matematikten çok daha önemlidir.*” şeklinde söylemiştir. Aynı şekilde Ayşe ise “*İuuuu farklı kılan özellik az önce söylediğim gibi hayatın kendisi olması yaşamın bir parçası olması bir ders değil de aslında hayatın kendisi olması.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

### 3.2. Deneyin Tanımı Kategorisine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “*Sizce deney nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik katılımcıların verdikleri cevaba göre belirlenen kodlar Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6 Deneyin tanımı kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Hatırlamayı artıran şey	X		
Bilimi sevdiren şey	X		
Kalıcılığı arttırma		X	
Yaparak-Yaşayarak Öğrenme			X

Tablo 6 incelendiğinde deneyin tanımı konusunda katılımcıların tanım içerisinde verdikleri kavramlara göre kodlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda Ali deneyi “*Şimdi bu bağlamda deneyi eğer öğrenci yani bir 6. 7. 8. sınıf yönünden bakacak olursak uuuu birinci olarak öğrencinin en başta hatırlama süresini uzatıyor. Biraz daha ayrıntıya girecek olursak yani öğrenci açısından bir öğretmen açısından öğrenciye bilimi sevdiren en güzel şeydir deney yani çünkü yedisinden yetmişine kim fen dersinde deney yapmışsa o deneye imkan bulmuşsa o o dersin konusu neyse ona karşı o desin konusuna karşı*



daha bir duyarlı oluyor ister yedisinde olsun ister yetmişinde olsun.” şeklinde ifade ederken, Veli “Deney fen bilimlerinin kalıcı öğrenilmesini sağlayan en güzel yöntemdir.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Ayşe “Deney yaparak yaşayarak öğrenmedir.” şeklinde söylemiştir. Buradan hareketle her üç katılımcının da deneyi farklı şekilde tanımladıkları görülmektedir.

### 3.3. Fen’in Deney Yapılmadan Öğrenilmesi Kategorisine Yönelik Bulgular

Bu kategoriye yönelik katılımcılara “Fen bilimlerinin deney yapılmadan öğrenileceğini düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Buradan hareketle katılımcıların verdikleri cevaplara yönelik oluşturulan kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo7 Fen’in deney yapılmadan öğrenilmesi kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
İmkansız		X	X
Değişir	X		

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların “Fen bilimlerinin deney yapılmadan öğrenileceğini düşünüyor musunuz?” sorusuna Ali değişebileceğini söylerken, Veli ve Ayşe öğrenilemeyeceği cevabını vermişlerdir. Bu bağlamda Ali “Şimdi konusuna göre değişiyor yani bir DNA’yı anlatırken zor yani. Birkaç deney var tabi. Mesela soğan soğanın kromozomlarını çıkarma olayı vardı. Yani deney yapılamayacak konuları var ama teorik bilgi olamadan deneyinde çok bir anlamı yok. uuu deney yapılmadan şöyle diyebilirim yani yakın bir rakam vermek gerekirse %70’ini deney yaparak rahatlıkla öğretebilirsiniz ama %30unu deney imkanı olmayan şeyler.” şeklinde ifade ederken, Veli “Kesinlikle hayır. Çünkü deney yapıldığı zaman çocuk yaparak yaşayarak öğreniyor. Çocuk yapmadan yaşamadan bir şey öğrendiği zaman geçici yani geçici bir öğrenme olmuş oluyor. Tabiri caizse ezberlemiş olur.” ve Ayşe “Hayır düşünmüyorum. Çünkü öğrendiğimiz şeyler çocuklara çok soyut geliyor. Görmediklerini mesela iç organları falan bilmiyorlar ya da işte anlatıyoruz elektriği anlatıyoruz ama çocuklar bunu görmüyorlar. O yüzden deney yaparak daha iyi öğreneceklerine inanıyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir.

### 3.4. Sınıf veya Laboratuvar Ortamında Deney Yapılması Kategorisine Yönelik Bulgular

Katılımcılara fen bilimleri dersinde deney yapıp yapmamaları sorularak; imkanlar, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8 Sınıf veya laboratuvar ortamında deney yapılması kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Evet	X		X
Hayır		X	

Fen bilimleri dersinde laboratuvar ve sınıf ortamında deneyler yapıyor musunuz? Sorusuna yönelik katılımcılardan Ali, okullarında laboratuvarın olduğunu; ancak sınıfların kalabalık olmasının sorun yarattığını ifade etmiştir. Bunu “Şimdi uuuuuu fen deneylerini yapacağımız bir laboratuvarımız var.uuu

fakat sınıflar kalabalık olduğu için yani 30un üstü 25 in üstü diyim 25in üstü olduğu zaman uuu öğrencilerin malum yani merak duyguları geniş yani kontrol etmekte zorlanabiliriz mesela dolaplarımızda kimyasal malzemeler var hani bir dolabı sen kitlersin ama senden sonra gelecek fen bilgisi öğretmeni kilitlemeyi unutmuş olabilir. Öğrenci açabilir gibi korkularımız oluyor. Onun yerine daha çok sınıf ortamında malzemeleri getirerek yapmayı deniyoruz ama bazı şeyler var öğrencilerin başına gelecek tarzda mesela uuu oyun hamurlarıyla ilgili kendilerinin yaptığı modeller oluyor onlara görüyoruz ama eğer sırf bizi izleyeceklerse yani gösteri deneyi ise orda hem deneyle uğraşmak hem öğrenciye dikkat etmek biraz zor oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca alan bilgisinin ve pedagojik alan bilgisinin de yeterli olduğunu söylemiştir. Bunu ise “*İuu fazlasını aldık diyelim tabi üniversite akademik bir birim şimdi hava masalarında deneyler yapıyorsunuz uuu bir fizik deneyi işte bir sürat deneyi ama ben sürat deneyinde öğrenciye o deney üzerinden nasıl göstereyim başka şekilde de olmuştur şu an*” şeklinde ifade etmiştir.

Veli, geçmiş yaşantısında meydana gelen bir deney kazasının deney yapmasını engellediğini ve mümkün olduğunca deneyleri video şeklinde izlettiğini ifade etmiştir. Veli bu durumu “... *Ama ta ki bir arkadaşım bahsettiğim kazayı yaşayana kadar çok istekli deney yapıyorduk ama ondan sonra mümkün olduğunca internette izlemeye başladık.*” Ayşe ise “*Malzemeler olduğu sürece yapmaya çalışıyorum. İuu mesela elektrik konusunu anlatırken elektrik motorunu gösterdim. İmkanlarımız kesinlikle yetersiz ben okullarda laboratuvar ortamlarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Malzeme konusunda çok yetersiz.*” Şeklinde söylemiştir. Genel olarak katılımcıların görüşleri incelendiğinde deney yapmalarını engelleyen dışsal faktörlerin olduğu görülmektedir. Örneğin Ali, sınıfların kalabalık olmasından bahsederken, Veli, deney kazasının olumsuz etki yarattığını, Ayşe ise malzemelerin eksik olmasının deney yapmasını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

### 3.5.Hazırbulunuşluk Anlamında Öğrenciden Beklenenler Kategorisine Yönelik Bulgular

Bu kategoriye yönelik katılımcılara “Deneyler yapılmadan önce öğrencilerimizden hazırbulunuşluk anlamında neler bekliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9 Hazırbulunuşluk anlamında öğrenciden beklenenler kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Hırslı olması	X		
Deneye hazırlıklı gelmesi	X	X	

Bu soruya katılımcılardan Ali sınıf ortamında öğrencilerin hırslı olmalarını sağladığını ve öğrencileri teşvik ettiğini ifade etmiştir. Bunu yapılan görüşme sonucu “*İuu tabi ki benim öğrencilerimin buraya özgü bir hırsları var diğer sınıfta yaptığımı söylediğim anda hazır gelin dediğim anda olay bitiyor yani yani o kıskançlığı kullanıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı zaman Veli, “*Şimdi ben genelde deney yapmadan önce eğer evden getirilecek bir malzeme örneğin soğan hücresini soğan zarını inceleyeceksek hani bunları laboratuvarında bulma şansımız yok öğrencilerden isteyemez hani hem çocuk*

hazırlanmış olsun hem de bilgi sahibi olsun.” ve Ayşe “Açıkçası hazırbulunmuşluklarını şöyle çok bakmıyorum. Sadece dersi anlatıyoruz. Dersi işliyoruz. Dersi işledikten sonra laboratuara gidip deneyleri yapıyoruz tabii ki hiçbir şey bilmeden laboratuara gitmiyoruz. Önce bir konu işleyip sonra.” şeklinde söylemişlerdir.

### 3.6.Ders Kitaplarının Deneyler Yönünden Uygunluğu Kategorisine Yönelik Bulgular

Fen bilimleri ders kitabında yer alan deneylerin yeterli olup olmadığı ve uygulanıp uygulanmadığı noktasında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda yer alan 12. ve 13. sorulara verilen cevaplar birleştirilerek kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10 Ders kitapları ve deney ilişkisi kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Yeterli	X		
Yetersiz		X	X

Tablo 10 incelendiğinde, Ali ders kitaplarında yer alan deneylerin yeterli olduğunu ifade ederken Veli ve Ayşe yetersiz olduğunu ayrıca zaman açısından sıkıntılar yaşadığını bununla birlikte Ayşe daha çok soru yerine etkinliklerin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bakımdan Ali düşüncelerini “güzel bir kuşe kağıda basılmış milli eğitimin kendi çıkarttığı bir kitap olduğu için hatalar en aza indirgenmiş çünkü onu milli eğitim kendi çıkardığı için iyi inceliyor keşke hepsini öyle çıkarsalar resimleri bol ve anlamlı olmasını hatırlıyorum 5. Sınıflara çok ideal” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında Veli “Yani şöyle farklı deneyler var ama daha da geliştirilebilir diye düşünüyorum. tamamen yeterli mi bence değil.” şeklinde söylerken, Ayşe “Açıkçası böyle daha çok soru soran bir kitap olduğu için çok beğenmiyorum açıkçası kitapları daha çok bilgi daha çok etkinlik daha çok deney olmalı bence.” şeklinde ifade etmiştir.

### 3.7. Deney Yapmayı Etkileyen Durumlar Kategorisine Yönelik Bulgular

Katılımcılara sınıf ya da laboratuvar ortamında deney yapıp yapmama durumları sorulmuş olup yapma yönünde sıkıntı yaşamalarının sebebi araştırılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11 Deney yapmayı etkileyen durumlar kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Sınıf Ortamı	X		
Sınıf Mevcudu	X		
Kimyasallar	X	X	
Kaza	X	X	
Akıllı Tahta		X	
Malzeme Yetersizliği	X	X	X

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların hepsi deney malzemelerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında Ali, sınıf ortamının uygun olması gerektiğini, sınıf mevcudunun deney

yapmasında etkili olduğunu, kimyasallarla ilgili bir deney olduğunda daha temkinli yaklaştığını ve bunu da geçmiş yaşantısında meydana gelen bir kazadan dolayı bu şekilde davrandığını ifade etmiştir. Ali bu durumları “*Şimdi uuuuuu fen deneylerini yapacağımız bir laboratuvarımız var. uuu fakat sınıflar kalabalık olduğu için yani 30un üstü 25 in üstü diyim 25in üstü olduğu zaman uuu öğrencilerin malum yani merak duyguları geniş yani kontrol etmekte zorlanabiliriz mesela dolaplarımızda kimyasal malzemeler var hani bir dolabı sen kitlersin ama senden sonra gelecek fen bilgisi öğretmeni kilitlemeyi unutmuş olabilir. Öğrenci açabilir gibi korkularımız oluyor. Onun yerine daha çok sınıf ortamında malzemeleri getirerek yapmayı deniyoruz ama bazı şeyler var öğrencilerin başına gelecek tarzda mesela uuu oyun hamurlarıyla ilgili kendilerinin yaptığı modeller oluyor onlara görüyoruz ama eğer sırf bizi izleyeceklerse yani gösteri deneyi ise orda hem deneyle uğraşmak hem öğrenciye dikkat etmek biraz zor oluyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte Veli de geçmiş yaşantısında yaşadığı bir kazanın deney yapmasını etkilediğini ifade etmiştir. Bunu görüşme esnasında “*ta ki bir arkadaşım bahsettiğim kazayı yaşayana kadar çok istekli deney yapıyorduk ama ondan sonra mümkün olduğunca internette izletmeye başladık.*” şeklinde söylemiştir. Aynı zamanda Veli okullara gelen akıllı tahtaların okullara deney malzemesi gelmesini engellediğini söylemiş ve bunu “*Milli eğitimin artık bütün sınıflara akıllı tahtayı donatmış olması laboratuvar malzemelerinin eksikliğine sebep oldu. Iuu milli eğitim artık eskisi gibi laboratuvar malzemesi okula göndermiyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

### 3.8. Kullanılan Öğretim Stratejisi Kategorisine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Deney yaparken nasıl bir öğretim stratejisi kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve “Öğrenci katılımı açısından neler yapıyorsunuz?” ile “Zamanı etkili kullanma açısından neler yapıyorsunuz?” sondaları ile katılımcıların cevap vermeleri istenmiştir. Bu bağlamda belirlenen kodlar Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12 Öğretim stratejisi kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Öğrenci Katılımının Sağlanması	X	X	
Gösteri Deneyinin Yapılması		X	X
Ön Hazırlığın Yapılması	X	X	

Tablo 12 incelendiğinde Ali, öğrenci katılımını ön plana aldığını ve zamanı etkili kullanma açısından teneffüslerde ön hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Bunu “*Şimdi şuna dikkat ediyorum özellikle evden getirilecek bir malzemeyse gruplar halinde öğrencilerimden istiyorum mesela sınıf diyelim 25 kişilik 5erli gruplar şeklinde istiyorum hatta geçen hava kirliliğini görmek açısından deney vardı kendilerinin de görebileceği şöyle anlatayım malzemeleri söylüyüm size vazelin pamuk tabak . pamuğu vazelinin üstüne sürüyorsunuz tabağın üstüne koyuyorsunuz biri sınıfın içinde kalıyor diğeri de sınıfın penceresinin önünde kalıyor. Yani orda havanın sınıfın içinde ne kadar kirli olduğunu dışarıda ne kadar kirli olduğunu kontrol grubu da var aynı zamanda inceleyebiliyor da yani*” ve “*Zamanı etkili kullanmada tek yapılacak şey şu teneffüsümüzü veriyoruz çünkü dersten önce hazırlıyoruz herhangi*

bir boşluğa mahal vermeden hazırlamamız gerekiyor çünkü yani o deneyi sınıf içinde hazırlamaya çalıştığımız zaman çocuklarda kopukluk oluyor. Konuşmalar başlıyor tabi konuşacaklar bizim buna tenefüs sonunda topladım deneyi bu sefer sustur devam et derken zaman yönetimi olmuyor ama dinlenme tenefüsünü harcasan o an çayını içmezsen zaman yönetimi gayet iyi oluyor” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan Veli ise kimyasallar olduğu zaman gösteri deneyi şeklinde yaptığını yoksa öğrenciyi sürece kattığını ve ön hazırlık için teneffüsleri kullandığını ifade etmiştir. Bunu “Öğrenci katılımı açısından yani çok ağır kimyasallarla çalışmayacaksak uı tamamen öğrenci odaklı ben orda sadece yönlendirici konumundayım öğrenci tamamen yapıyor ama kimyasallar varsa gerekli tedbirleri alabiliyorsak gene öğrencilere yaptırıyorum eğer gerekli tedbirleri alamıyorsak öğrencilerin izlemesi gerek” ve “Zamanı etkili kullanma açısından dediğim gibi dersin bir önceki teneffüsünde gerekli hazırlıkları yapıyorum malzemelerimi eğer laboratuvarda ise öğrenci alıyorum laboratuvara eğer değilse sınıfa geçip orda yapıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ayşe ise daha çok gösteri deneyi şeklinde yaptığını zamanı etkili kullanma açısından bir şeyler yapmadığını söylemiştir. Bunu “Deneyin açıkçası deneyin tehlikeli olabileceği düşündüğüm bir çok deneyi ve malzeme istiyoruz getiremiyor çoğunlukla deneyi ben yapıyorum onlar izliyorlar.” ve İuuu pek bir şey yapmıyorum açıkçası. Yani bir dersimi deneye ayırıyorsam bir dersimde konu işliyorum o şekilde.” şeklinde ifade etmiştir.

### 3.9. Öğrenciye Karşı Tutum Kategorisine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Deneyleri uygulama esnasında öğrencilere karşı tutumunuz nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Bununla bağlantılı olarak “Öğrenci bir malzemeyi kırdığı zaman nasıl davranıyorsunuz?”, “Öğrenci grup çalışmasına katkı vermediği zaman nasıl davranıyorsunuz?” ve “Öğrenci deneyin sonucunu yorumlayamadığı zaman nasıl davranıyorsunuz?” soruları da sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen kodlar Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13 Öğrenciye karşı tutum kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Kuralcı		X	
İyimser	X	X	X
Dikkatli	X		
Teşvik Edici	X	X	X

Ali ve Veli, öğrenci grup çalışmasına katılmadığı zaman onu cesaretlendirip teşvik edecek uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunu ise sırasıyla “Öğrenci grup çalışmasına evet katılmayabiliyor. Katılmadığı zaman farklı teşvikler uyguluyorum yani sen katılmadın bu deneye senin grubundaki diğer arkadaşlara artı veriyorum sana eksi de vermiyorum sana hiçbir şey vermiyorum yani burada hırstan yararlanıyorum bir süre sonra kendisi de çalıştığı zaman faydasını alıyoruz.” ve “Katılımı için işte ona sorular yönelterek onu cesaretlendirecek şeyler söyleyerek onu gruba dahil etmeye çalışıyorum.” şeklinde söylemişlerdir. Bununla birlikte Ayşe ise öğrenci grup çalışmasına

katılmadığı zaman bir iş verdiğini söylemiş ve bunu “*İuuu genelde ona bir iş vermeye çalışıyorum. Bir malzeme istiyorum ondan. Şunu getir diyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci deneyin sonucunu yorumlayamadığı zaman Ali, öğrenciye sorular yönelttiğini ifade ederken Veli ve Ayşe mümkünse deneyi tekrarlayacaklarını ifade etmiştir. Bunu Ali “*Ben eğer deney yapıldıysa ve öğrenci o deneyi izlediysen veya yapımında katkıda bulunduysa hani diyorlar ya sokratik soru cevap buldurtuyorum*” şeklinde ifade ederken; Veli “*Olabilir. Yani eğer vakitle ilgili bir sıkıntımız yoksa deneyi tekrarlamak en iyi yöntemdir. Eğer buna vaktimiz yoksa işte çocuğun yorumlayacak belli seviyeye getirmek için sorularla yönlendiriyorum.*” ve Ayşe “*Deneyin sonucunu yorumlayamadığı zaman mümkünse tekrar yapıyoruz.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenci malzemeyi kırdığı zaman katılımcıların tutumları sorulduğunda Ali kasıt yoksa sıkıntı olmadığını, Veli malzemenin maddi değerine baktığını, Ayşe ise daha dikkatli olması gerektiğini söylemişlerdir. Ali bu durumu “*Şimdi o şuna bağlı sınıfın iklimine bağlı yani kasıtlı mı kırdı ya da gerçekten hani uğraşıyordu insanlık hali bizde laboratuvarında bulduk öğrenci olarak ona bakıyorum yani uuu kendi deney malzemesini kırdıysa sıkıntı yok ama bir dolabı pencereyi açıtıysa o malzemeyi kırdıysa onda bir art niyet arıyorum*” şeklinde ifade ederken; Veli “*Eğer şeyse maddi değeri çok yüksek değilse ve çocuğa zarar gelmemişse problem yok yani karşılayacağımız bir malzemeyse ve çocuğa zarar gelmemişse bir problem yok.*” şeklinde ifade etmiştir. Ayşe ise “*Onlara daha dikkatli olmasını söylüyorum. Bir daha olmaması gerektiğini söylüyorum.*” şeklinde dile getirmiştir.

### 3.10. Yaşanan Zorlukların Nedenleri Kategorisine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Deneyleri uygulama aşamasında zorluklarla karşılaşıyor musunuz? Cevabınız evet ise, hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz. Yaşantınızdan örnekler veriniz.” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14 Yaşanan zorlukların nedenleri kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Geçmiş yaşantıda meydana gelen kazalar	X		
Malzeme Eksikliği		X	X
Öğrenci İsteksizliği		X	

Deneyleri uygulama aşamasında yaşanan zorluklara yönelik olarak Ali, geçmiş yaşantısındaki bir olayı örnek vererek öğrencilerin zarar görmelerinden çekindiğini ifade etmiştir. Bunu “*Yani şunu söyleyebilirim eski çalıştığım yerle alakalı söyleyebilirim yani öğrencilerle karşılaştığımız zorluklar şu oluyordu. Biz ne kadar anlatsak da yapsak da etsek de çocuk işte bir şeyleri elleme dokunma çabasında oluyor. İuuu yani daha önceki fen bilgisi öğretmeninin iade etmediği civa açılmıştı hemen kontrol etik tabi. Bu durum sıkıntılı olabilirdi. Bu tabi benim dersimde değil de şöyle bir anda oldu tenefüs esnasında laboratuvar kapısı açık çocuklar içeri girmiş uuuu işte ben karşılaştım sıkıntı orda. Yani bu deney esnasında da olabilir. Tabi hastaneye kaldırdık bir sıkıntı çıkmadı Civa açılmış civanın açılması bile yeterli olabilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte Veli öğrenci isteksizliği ile malzeme eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bunu “*E tabii ki bazen karşılaşılabiliyoruz. Bazen bu malzemedan kaynaklı olabilir bazen imkansızlıklardan kaynaklı bazen de öğrencinin isteksizliğinden kaynaklanan zorluklar yaşıyoruz.*” şeklinde söylerken, Ayşe sadece malzeme eksikliğinden zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Ayşe bunu “*Ya mesela geçen elektrik örneğini vereyim elektrik deneyi yapıyorduk uuuu devreyi kurduk. Ampermetre ve voltmetreyi göstermek istedim. Ama bağlantı kablolarının hiçbiri yani ya kablolarda sıkıntı vardı ya ampullerde sıkıntı vardı. Hani devreyi kurduk ama çalıştıramadık bir türlü. Çok eski malzemeler var. Hani çalışıp çalışmadığını da bilmiyorum. Yani her halde ayrıştırılması gerekiyor.*” şeklinde söylemiştir.

### 3.11. Ölçme Değerlendirme İşlemleri Kategorisine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Laboratuar uygulamaları esnasında ölçme değerlendirme faaliyetleri açısından neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru çerçevesinde katılımcıların verdikleri cevaplara göre belirlenen kodlar Tablo 15’te verilmiştir:

Tablo 15 Ölçme değerlendirme işlemleri kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Soru-Cevap	X	X	
Araştırma		X	
Sınav		X	

Katılımcılardan Ali, soru-cevap şeklinde ölçme değerlendirme yaptığını ifade ederken, Veli soru-cevap, deneyle ilgili araştırma ödevleri ve sınavlarda deneye yönelik sorularla ölçme değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Bu bağlamda Ali, bu durumu “*Deneyden sonra ölçme değerlendirme diye dersek soru cevap ve soru cevabın getirdiği artı eksi dışında yani bir kağıda soruları yazıp bir quiz şeklinde vermiyorum sadece soru cevap tarzı.*” şeklinde ifade ederken, Veli “*İu tabii ki mesela ön hazırlık için çocukların belli bir fikir sahibi olmaları için araştırmaya yönlendiriyorum. O deneyle ilgili. İuu geldiğinde biz işte o malzemeleri koyduğumuzda biz şimdi hangi deneyi yapacaktık ne yapacaktık böyle bir soru cevapla çocuğun hazır bulunuşluk seviyesini ölçüyoruz. Daha sonra da işte deney yaptıktan sonra da ne kadar anlaşılmiş deney amacına ulaşmış mı ulaşmamış mı soru cevap şeklinde bunu yokluyorduk.*” ve “*Yazılılarda mesela yaptığımız bir deneyle ilgili klasik bir soru sorarak puanını yüksek tutarak çocuğun deneye verdiğimiz önemi anlamalarını bekliyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ayşe ise ölçme ve değerlendirme faaliyetleri açısından bir uygulama yapmadığını ifade etmiştir. Bunu ise “*Ölçme değerlendirme yapmıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

### 3.12. Ödev-Proje vb. Verilen Görevler Kategorisine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Deney sonrasında laboratuarda yapılan deneylerle ilgili öğrencilere ödev, proje anlamında bir şeyler veriyor musunuz? Örneklerle açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru çerçevesinde katılımcıların verdikleri cevaba yönelik kodlar oluşturulmuştur. Buna yönelik elde edilen kodlar Tablo 16’da verilmiştir:

Tablo16 Ödev-proje tarzı görevler kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Çizim	X		
Not Tutma		X	
Araştırma			X

Katılımcılardan Ali ölçme adına yaptıkları deneyleri çizmesini isterken bunu *“İuu deney sonrasında şöyle tarzlarımız oluyor mesela mikroskoptan bakıyor baktığını çiz gözlemler ne farklılık var diğer arkadaşlarıyla karşılaştır tarzında bir şeylerimiz oluyor”* şeklinde ifade ederken Veli *“Yani şöyle deneyle ilgili notları tutmasını istiyoruz. Ayrıca bir proje ya da bir ödev vermek hiç denemedik hiç yapmadık yani.”* şeklinde ifade ederek not tutmalarını istediklerini söylemiştir. Bununla birlikte Ayşe ise araştırma ödevi verdiğini ifade etmiştir.

### 3.13. Öneriler Kategorisine Yönelik Bulgular

Katılımcılara, “Fen bilimleri dersinde deney yapma ve laboratuvar kullanımına yönelik öneri ve görüşleriniz var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara yönelik oluşturulan kodlar Tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17 Öneri kategorisine yönelik öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ali	Veli	Ayşe
Malzeme Temini	X		
Deney Föyünün Kullanılması	X		
Etkinlik Odaklı Çalışma		X	
Soru Tarzının Değiştirilmesi		X	
Video Kullanımı			X

Belirtilen soruya yönelik Ali, okullara her ay malzeme temin edilmesi gerektiğini ve belli bir deney föyü olması gerektiğini söylemiştir. Bununla birlikte Veli, sınavların etkinlik odaklı olması ve soru tarzlarının değiştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Son olarak Ayşe ise tehlikeli deneylerin video şeklinde izletilmesi gerektiğini söylemiştir. Bu görüşlerini Ali *“Şöyle öneri vermek isterim şimdi malum her okulda laboratuvar yok yani olan okulda da ne kadar kullanılıyor ne kadar kullanılmıyor öğrenci bahsetmişim zaten 25 üstü olunca kullanamıyorum ama şöyle bir şey yapılabilir tabi bunu milli eğitimin yapması gerekiyor aynı zaten şeyler belli deneyler belli malzemeler belli . ayda bu deney malzemelerini posta yoluyla gönderebilir. Yani her okulda bir mikroskop olsun demirbaş olarak olsun tamam bunu gönderemez her ay ama her okulda bir mikroskop demirbaş olarak olsa lamını ve lamelini her ay okullara gönderebilirsin ya da milli eğitimden ihale çıkıp bunları aylık alabilir öğretmenlere dağıtabilir.”* şeklinde ifade ederken; Veli, *“Yani şöyle dediğim gibi ilk başta eğitim sisteminin u olması lazım sınav odaklı olmaktan etkinlik odaklı olmaya dönüştürülmesi lazım. Yani illa bir sınav yapılacaksa bilme kavrama düzeyindeki sorulardan ziyade uygulama ve üzeri*



*basamakların sorulması gerekir ki fen bilimleri dersinde yaptığımız deneylerin sonucunu alabilelim.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayşe ise *“Yapılamayacak deneyleri de malzeme eksik olur tehlikeli olur çok böyle zor bir deneydir o deneylerin de kesinlikle videolarının izletilmesi gerekiyor bence.”* şeklinde dile getirmiştir.

#### **4. SONUÇ VE TARTIŞMA**

##### **4.1.Fen Bilimleri ve Deney İlişkisi Temasına Yönelik Sonuç Tartışma**

Bu çalışmada “Fen bilimleri öğretmenlerinin, fen deneylerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda öncelikle katılımcılara fen ve deneyin ne olduğu ile deney yapılmadan fen bilimlerinin öğrenilip öğrenilmeyeceği sorulmuştur (Tablo 5, 6,7). Buradan hareketle örneğin Ali, fen için insanın kendisi olduğunu ifade ederken, Veli ve Ayşe hayatın kendisi olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca Veli ve Ayşe, deney yapılmadan fen bilimlerinin öğrenilmeyeceğini ifade etmişlerdir, Bu durum, Çepni, Akdeniz ve Ayas, (1995); Akdeniz ve Karamustafaoğlu, (2003) ve Ocak, Kıvrak ve Özay, (2005) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Çepni, Akdeniz ve Ayas, (1995); tarafından yapılan çalışmada, laboratuvar uygulamaları olmadan birçoğu soyut olan fen kavramlarının aktarılmasında güçlükler yaşanacağını ifade etmişlerdir. Tüm bu değerlendirmelerle fen bilimlerinin kalıcı bir şekilde öğrenilebilmesi için deneysel uygulamaların sıklıkla yapılması gerektiği görülmektedir.

Yapılan görüşme sonucu fen bilimleri öğretmenlerinden Ali ve Ayşe, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi açısından kendilerini yeterli görürlerken; Veli, alan bilgisi açısından kendisini yeterli görmemektedir. Veli, bu durumu aldığı üniversite eğitiminin yetersizliğine bağlamaktadır. Bu duruma yönelik olarak, fen bilimleri öğretmenleri için üniversite eğitiminde iyileştirilmelere gidilebilir (Kavcar, 2002; Koç ve Bayraktar, 2013). Kavcar (2002), buna yönelik olarak nitelikli öğretmen eğitimi için uygulamalı derslerin mesleki gelişim açısından önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar Erten, (1993)’nin yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada katılımcılar eğitimleri sırasında yüzeysel bir eğitim gördüklerini ve iyileştirmelere gidilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle fen bilimleri öğretmenliği lisans eğitiminde iyileştirmeler yapılabilir.

Katılımcılara, ders kitaplarının deneyler açısından uygunluğuna ve uygulanmasına yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu durumda Veli ve Ayşe, ders kitaplarını deneyler açısından yetersiz bulmuşlardır. Bu durum Aydın ve Çakıroğlu (2010) tarafından yapılan çalışmayla farklılık göstermekte olup, öğretmenlere göre ders kitabının deneyler yönünden uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca elde edilen sonuç, Aydoğdu ve Şirahane (2012) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Buradan hareketle ders kitapları öğrenci gelişimine uygun farklı ve bol deneylerle tekrar düzenlenebilir (Kang ve Wallace, 2005).

##### **4.2.Deney Faaliyetler Sırası Temasına Yönelik Sonuç Tartışma**

Öğretmenlerin deney yapma durumları ve deney yapma sırasında karşılaştıkları güçlükler incelenmiştir (Tablo 11). Ali, sınıf ortamı ve sınıf mevcudunun önemli olduğunu, kimyasalların

kullanımı yönünden dikkatli olduğunu ve deney yapmasını geçmiş yaşantısındaki laboratuvar kazasının etkilediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Veli, kimyasallarla ilgili deney yaparken dikkatli olduğunu, yaşantısında meydana gelen kazanın deney yapmasını etkilediğini, ayrıca akıllı tahtanın okullara gelmesinin malzeme sıkıntısı doğurduğunu ifade etmiştir. Tüm katılımcılar okullarında malzeme eksikliği olduğunu söylemişlerdir. Elde edilen bu sonuç Yeşilyurt, (2005) ve Öz (2007) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Yeşilyurt (2005) çalışmasında öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımına yönelik karşılaştığı sıkıntıların başında malzeme eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Aynı durum, Yıldırım ve Kete, (2002) ile Zion, Cohen ve Amir, (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Buradan hareketle sınıf ortamlarının uygun hale getirilmesi ve okullara deney malzemelerinin sağlanması öğretmenlerin deney yapma sırasında yaşadıkları güçlükleri azaltabilir.

Deneyleri uygularken zaman açısından katılımcılar sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiş olup, bu durum Kılıç, (2003) ile Uluçınar, Doğan ve Kaya, (2008) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Bozdoğan ve Yalçın (2004) tarafından da bu durum ortaya konmuş olup, öğretmenlerin derslerinde laboratuvar uygulamalarına yer vermek için ders saatinin arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde katılımcılar sınıf ortamı açısından sıkıntılar yaşadıklarını ve bu durumun da Uluçınar, Doğan ve Kaya, (2008) tarafından yapılan çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların tamamı malzeme eksikliğinden sorun yaşadıklarını ifade etseler de basit araç gereçlerle derslerinde deneyler yapabilirler (Uysal ve Eryılmaz, 2002).

Katılımcılardan Ali ve Veli geçmişte deney yaparken yaşadıkları bir kazanın deney yapmalarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, sınıfların kalabalık olması, malzeme yetersizliği, güven kurallarına uyulmaması, laboratuvarların uygun olmaması deneyler esnasında kaza riskini ortaya çıkaracak olup (Stephenson vd., 2003), bu durumlara yönelik önlemlerin alınması gerekir.

Katılımcıların çoğu, deneyleri uygulama aşamasında öğrencilerin yapmasının zor olacağını ve tehlikeli olacağını düşündükleri deneyleri kendilerinin yaptıklarını ifade etmişlerdir (Tablo, 12). Karaer (2006), tarafından yapılan çalışmada da deney sayılarının artmasına karşılık yapılan deneylerin gösteri deneyi şeklinde kaldığını ifade etmiştir. Bu durum öğrencinin kalıcı öğrenmesini etkileyebilir. Dolayısıyla öğrenci sürece dahil edilerek yapılan laboratuvar uygulamaları öğrenciler için daha anlamlı ve kalıcı olması sağlanabilir (Böyük ve Erol,2008; Gömleksiz ve Bulut, 2007).

#### **4.3.Deney Faaliyetler Sonrası Temasına Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Katılımcılar, deney sonrası ölçme değerlendirme için daha çok soru-cevap ve araştırma ödevleri verdiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 15). Aynı şekilde soru cevap tekniğinin laboratuvar dahil hemen hemen tüm derslerde kullanıldığı görülmektedir (Gözütok, 1994). Bu bakımdan soru cevap tekniği dışında çeşitli teknikler kullanılarak ölçme değerlendirme işlemleri yapılması daha gerçek sonuçlar elde etmemizi sağlayabilir.

Katılımcılar öneri olarak deney malzemelerinin temin edilmesi gerektiğini kesinlikle deneylerin yapılması ve etkinlik odaklı derslerin işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Tablo 17). Gömleksiz ve

Bulut (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme ortamlarının fen laboratuvar uygulamaları ile desteklenmesi deney ve gözleme dayalı olarak konuların laboratuvar ortamında etkinlikler şeklinde işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bakımdan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

## 5. ÖNERİLER

Çalışmada, katılımcıların okullarında laboratuvar eksikliğinden bahsettikleri görülmektedir. Bu bağlamda okullarda laboratuvarların uygun hale getirilmesi için gereken adımlar atılmalıdır. Okullara ayrıca gerekli laboratuvar malzemeleri temin edilerek öğretmenlerin deneyleri uygularken sıkıntı yaşamamaları sağlanabilir.

Her ne kadar ders kitaplarında iyileştirilmelere gidilse de yapılan görüşme sonucu, deneylerin az olduğu, bazı deneylerin uygulanmasının gerekli olmadığı ve ayrıca zaman açısından sıkıntı yaşadıkları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bakımdan fen bilimleri ders kitaplarında özgün ve uygulanabilir deney sayıları arttırılabilir ve zaman açısından da okullara fen bilimleri dersi dışında laboratuvar derslerinin konulması deney odaklı ders işlenmesini arttıracaktır.

Katılımcıların bir kısmı üniversite eğitimlerinin deneyleri uygulama açısından yeterli olmadığını, ayrıca üniversite eğitimi boyunca yaptıkları deneylerin meslek hayatlarında pek kullanışlı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan lisans eğitiminde öğretmen adayları için meslek hayatlarında yapabilecekleri deneysel çalışmaların arttırılması önemli görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre sınıfların kalabalık olması da deney yapmalarını etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda değişik sınıf ortamları oluşturularak bu sorunun önüne geçilebilir. Burada da aynı şekilde fen bilimleri ders saatinin arttırılması ve programa laboratuvar derslerinin eklenmesi öğretmenlerin bu ifade ettikleri sorunu minimuma indirecektir.

Katılımcılar, deney yapmalarını etkileyen diğer bir durum olarak geçmiş yaşantılarında yaşadıkları ya da gözlemledikleri deney kazalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlere belirli periyotlarda deney ve laboratuvar kullanımı yönünde meslek içi eğitimlerin verilmesi bu bakımdan faydalı görülmektedir.

Yapılan çalışmayla deneysel uygulamaların, fen bilimlerine yönelik ilgiyi arttırdığını ve öğrencilerin başarılı olmasını sağladığı görülmektedir. Bu bakımdan fen bilimleri derslerinde deneysel uygulamalara yönelik faaliyetlerin arttırılması gerekmektedir.

Katılımcıların deney sonrası ölçme değerlendirme faaliyetleri açısından sadece soru-cevap tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan yapılan deneysel uygulamaların etkililik düzeyinin net bir şekilde ortaya konması için öğretmenler tarafından farklı ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yapılması gerekmektedir. Aynı şekilde öğretmenlere bu konu hakkında da hizmet içi eğitim verilmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İç geçerliliği arttırmak adına veri çeşitlemesi yapılabilir. Bu bakımdan doküman analizi ve gözlem formu da kullanılabilir.

Bu çalışmada nitel bir çalışma yapılmış olup aynı şekilde nicel bir çalışma yapılarak fen bilimlerinde deney uygulamalarının başarıya etkisine bakılabilir.

## 6. KAYNAKÇA

- Abd-El-Khalick, F. (1998). *The influence of history of science courses on students' conceptions of nature of science*. Unpublished doctoral dissertation. Oregon State University, Corvallis.
- Akdeniz A.R. ve Karamustafaoğlu, O. (2003). Fizik öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 193-203.
- Aktamış, H., ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Aktamış, H., ve Şahin Pekmez, E. (2011). Fen ve teknoloji dersine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçęi geliştirme çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 192-205.
- Ayas, A., Çepni, S., ve Akdeniz, A. R. (1994). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi: Tarihsel bir bakış. *Çağdaş Eğitim*, 204, 22-23.
- Aydın, B., Bektaş, O., Öner Armağan, F. (2016). Deneylerin Uygulama, Tasarlama ve Öğrenme Süresine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, vol.9, pp.476-496.
- Aydoğdu C. ve Şirahane, İ. T. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının laboratuvarında yaşanan kazaların nedenlerine yönelik görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran, Niğde.
- Balagun, T.A., ve Odubunni, O. (1991). The effect of lecture teaching methods on cognitive achievement in integrated science. *Journal Research in Science Teaching*, 28, 213-224.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2004). İlköğretim fen bilgisi derslerindeki deneylerin yapılma sıklığı ve fizik deneylerinde karşılaşılan sorunlar, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-70.
- Böyük, U. ve Erol, M. (2008). Türkiye'de fen bilgisi eğitimi: Zorluklar ve öneriler, *International Journal on Hands-on Science*, ISSN (print): 1646-8937; (online): 1646-8945.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chin, C., ve Chia, L. (2006). Problem-based learning: Using ill-structured problems in biology project work. *Science Education*, 90(1), 44-67.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4. ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). California: SAGE Publications.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Çallica, H. Erol, M. Sezgin, G. ve Kavcar, N. (2001). İlköğretim kurumlarında laboratuvar uygulamalarına ilişkin bir çalışma. (ss. 217-223). Ankara: Milli Eğitim Basımevi (IV. Fen bilimleri eğitimi sempozyumu bildiri kitabı).
- Çepni, S., Akdeniz, A. R. ve Ayas, A. (1995). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 206, 28-34.
- Çepni, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi (3.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Genişletilmiş 4. baskı, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 5.Baskı, Trabzon.
- Ekici, G. (2006). *Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı öz-yeterlilik algıları*. VII. Ulusal Fen Bil. Eğit. Kong. Bildiriler Kitabı. Ankara: M.E.B.
- Erten, S. (1993). Biyoloji laboratuvarlarının önemi laboratuvarlarda karşılaşılan problemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 315-330.
- Gömlüksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gözütok, D. (1994). İlkokul 1. 2. 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi ihtiyaç belirme araştırması. *EARGED*. Ankara.
- Güven, İ. ve Gürdal, A. (2002). *Ortaöğretim fizik derslerinde deneylerin öğrenme üzerindeki etkileri*. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16-18 Eylül. ODTÜ: Ankara.
- Hadson, D. (1998). Towards a philosophically more valid science curriculum. *Science Education*, 72, 19-40.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, 6(1), 129-144.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.

- Hofstein, A. ve Lunetta, N. V. (2004). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century, *Science Education*, 88, 28-54.
- Howit, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in a holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Education*, 37(1), 41-58.
- Kang, N. H. ve Wallace, C. S. (2005). Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science Education*, 89(1), 140-165.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 91-125.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve bilim şenliği, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 287, 18-28.
- Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri (Amasya örneği), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97- 111.
- Kavcar C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-13.
- Killermann, W. (1998). Research into biology teaching methods. *Journal of Biological Education*, 33, 4-9.
- Kılıç, G. B. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim - Online* 2(1), 42-51.
- Kober, N. (1992). *What we know about science teaching and learning*: Council for Educational Development and Research.
- Kocakulah, A., ve Savaş, E. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-28.
- Koç, B., ve Bayraktar, Ş. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi deneylerine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 129-154.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389.
- Mabie, R., ve Baker, M. (1996). A comparison of experiential instructional strategies upon the science process skills of urban elementary students. *Journal of Agricultural Education*, 37, 1-7.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb Basımevi.
- Ocak, İ, Kıvrak, E. ve Özay, E. (2005). Biyoloji laboratuvarlarının önemi ve laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan problemlerin öğretmen görüşlerine dayanılarak tespiti (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 65-75.
- Öz, B. (2007). 2001 İlköğretim fen bilgisi dersi ve 2005 ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Palmer, D. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (Third Edition)*. California: Sage Publications.
- Seidman, İ., E. (1991). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teachers College Press.
- Stephenson, A. L., West, S. S., Westerlund, J. F., & Nelson, N. C. (2003). An analysis of incident/accident reports from the Texas Secondary School Science Safety Survey, 2001. *School Science and Mathematics*, 103(6), 293-303.
- Şeker, R., Yalçın, M. ve Yurdanur Altunay, A. (2006). Öğrencilerin kullanımına açık merkez fen laboratuvarları kurulması önerisi ile ilgili öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. VII. Ulusal Fen Bil. Eğit. Kong. Bil. Kitabı. Ankara: M.E.B.
- Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Taşkesenligil, Y., ve Tosun, C. (2012). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9, 104-125.
- Uluçmar, Ş., Doğan, A., ve Kaya, O. N. (2008) Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 485-494.
- Uysal, E & Eryılmaz, A. (2002). *Newton'un 1. ve 3. hareket yasalarıyla ilgili günlük hayattan basit malzemelerle deneyler*. V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16-18 Eylül. ODTÜ: Ankara.
- Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Eğitimi ve Modeller. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 188-196.
- Yeşilyurt, S. (2005). Biyoloji eğitimi öğrencilerinin biyoloji laboratuvarında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 88-96.
- Yıldırım, A., ve Kete, R. (2002). *Biyoloji derslerinde verimlilik ve teknoloji kullanımı*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2013). *Fen öğretiminde öğrenci başarısını ve öz düzenleme becerilerini geliştiren sınıf ortamının oluşturulmasında mobil teknoloji kullanımı*. Doktora tezi, Erzurum Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zion, M., Cohen, S., ve Amir, R. (2007). The spectrum of dynamic inquiry teaching practice. *Research in Science Education*, 37(4), 423-447.

# İNSAN HAKLARI VE TARİHSEL GELİŞİMİ<sup>1</sup>

Selahattin KAYMAKCI, Betül AKDENİZ

## Özet

*İnsan hakları; bütün insanların, insan olarak doğmalarından dolayı kazandığı haklardır. İnsan hakları kavramı, birey-birey ve birey-devlet arasında kurulan bağın doğal bir sonucudur. Her insan hiçbir adaletsizliğe maruz kalmadan ırk, cinsiyet, dil, din, maddi ve kültürel konum gibi özellikleri nedeniyle onurlu bir varlık olmasının gereği olarak çeşitli haklara sahiptir. Bu manada insan hakları aslında şu an bulunulan nokta değil, ulaşılmak istenen bir ideali kapsar. İnsan hakları birey yaşamı için çok boyutludur. Bunlar genel olarak kişi özgürlüğü, yaşama hakkı ve düşünce ve ifade özgürlüğü gibi hakları kapsayan birinci kuşak haklar; eğitim hakkı, sağlık hakkı, sosyal güvenlik hakkı ve dinlenme gibi hakları kapsayan ikinci kuşak haklar; çevre, barış hakkı gibi hakları kapsayan üçüncü kuşak haklar şeklinde gruplandırılabilir. İnsan hakları düşüncesinin Eski Yunan Uygarlığı'na kadar giden köklü bir geçmişi vardır. Sokrates, Aristoteles ve Platon gibi düşünürlerin yanısıra Sofistler “Kendini Bil!” ilkesiyle insanların kendi yetenek, hakları ve değerlerini bilmelerine vurgu yaptı. Yunanlılardan sonra Romalılar çeşitli biçimlerde insan haklarının gelişimine katkıda bulundu. Ortaçağ'da Hz. Peygamberin Veda Hutbesi ve 1215'te İngiltere'de ilan edilen Magna Carta Libertatum (Büyük Hürriyet Fermanı) ile insan hakları yeni bir ivme kazandı. Rousseau'nun insanların doğuştan itibaren hür ve eşit oldukları düşüncesini savunması, 1789'da Fransa'da İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beynamesi'nin ilan edilmesi insan haklarının gelişiminde büyük rol oynadı. Türkiye'de insan haklarının tarihsel gelişimi incelendiğinde Osmanlı Devleti zamanında ilan edilen Sened-i İttifak, Gülhane Hatt-ı Hümayunu, Mecelle, Meşrutiyet hareketleri ve Kanun-i Esasi'nin yürürlüğe konulması gibi hususlar insan haklarının gelişimine katkı sağladı. Yeni kurulan devlet ile birlikte insan hakları hak ettiği değeri görmeye başladı. İşte bu çalışmada öncelikle insan hakları ve içeriği açıklanacak, ikinci aşamada ise insan haklarının dünyada ve Türkiye'de gelişimi ana hatlarıyla ele alınacaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** İnsan Hakları, Dünya, Türkiye.

## HUMAN RIGHTS AND ITS HISTORICAL BACKGROUND<sup>2</sup>

Selahattin KAYMAKCI, Betül AKDENİZ

## Abstract

*All people have rights that they earn because of their birth as human beings. The concept of human rights is a natural result of the link between the individual-individual and the individual-state. Each person is not exposed to any injustice, racial, gender, language, religion, material and cultural position and so on. For this reason, each person has a variety of rights as a condition of being a dignified entity. In this case, human rights include*

<sup>1</sup>Bu araştırma Doç. Dr. Selahattin Kaymakcı danışmanlığında Betül Akdeniz tarafından 2018 yılında Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamlanan “İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)” adlı yüksek lisans tezi temel alınarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> This study was prepared on the basis of a master's thesis, supervised by Selahattin KAYMAKCI and prepared by Betül AKDENİZ with the title of “An Evaluation of Elementary School 4<sup>th</sup> Grade ‘Human Rights, Citizenship And Democracy’ Course’s Curriculum According To Teacher Opinions (The Sample of Kastamonu).”

*ideals to be achieved, not include the current point. Human rights have multidimensional aspects. These aspects generally can be grouped as first generation rights like freedom of the person, right to life and freedom of thought and expression; second generation rights like the right to education, the right to health, the right to social security and the right to rest; third generation rights like rights to the environment, peace and etc. The historical background of human rights can be taken back to the Ancient Greek Civilization. Besides the thinkers like Socrates, Aristotle and Plato, the Sophists emphasized that people know their talents, rights and values with the principle of "Know yourself!" After the Greeks, the Romans contributed to the development of human rights in various forms. In the Medieval Ages, with Prophet Muhammad's Last Speech and the Magna Carta Libertatum (Great Charter) announced in England in 1215, human rights gained new momentum. Rousseau's belief that people are free and equal from birth and the French Declaration of Human and Citizen Rights (1789) played a major role in the development of human rights. Considering the historical development of human rights in Turkey, some reforms done in Ottoman Empire like Charter of Alliance, the Rescript of Gulhane, Ottoman Code of Civil Law, Constitutional Monarchy movements and the Ottoman Basic Law contributed to the development of human rights. With the founding of new state, human rights began to reach the value that it deserved. In this study, firstly human rights and its content will be explained and secondly the historical background of human rights in the world and Turkey will be the first to describe the content of human rights and, in the second stage of development of human rights in the world and in Turkey will be summarized.*

**Key Words:** Human Rights, World, Turkey.

## **Giriş**

İnsanların olumsuz tecrübeleri sonucu ulaştığı kavramların başında insan hakları kavramı vardır. İnsan hakları kavramı, birey-birey ve birey-devlet arasında kurulan bağın doğal bir sonucudur. Başka bir deyişle bireyin hem bireylerle hem de devletle olan münasebetlerini kurallar ışığında yönlendirebildiği imtiyazlardır (Gündüz ve Gündüz, 2002: 141; Doğan, 2005: 251). İnsan; karar veren, düşünen, amaçlı ve ahlaklı davranabilen, toplum olabilen ve devlet kuran, bilimsel çalışmalar yapan, yaşadığı çevreye hükmeden bir varlık olması sebebiyle diğer canlılardan ayrıcalıklıdır. İnsanın doğuştan sahip olduğu haklar ve özgürlükler insanı değerli varlık yapar. İnsanın bu özelliklerinden dolayı geliştirilmesi, korunması gereksiniminden insan hakları düşüncesi çıkmıştır (Çüçen, 2013).

İnsan hakları, kavram olarak çok yönlü olduğu kadar, mana ve muhteviyat olarak da çok zengindir (Çeçen, 2000). İnsan hakları, insanın sırf insan olmasından kaynaklanan hiçbir ekonomik, din, dil, ırk, cinsiyet ve sosyal konum ayrımı gözetilmeksizin tüm insanların doğuştan sahip olduğu hakların bütünüdür. İnsan hakları yerine temel hak ve özgürlükler ve kamu özgürlükleri ibareleri de kullanılmaktadır (Soysal, 1979).

İnsan hakları, özgürlük kavramının yaşama aktarılış şeklidir. Başka bir deyişle esas itibarıyla insan hakları birer özgürlük hakkıdır. Bireylerin sahip oldukları hedefler doğrultusunda fikinsel ve eylemsel olarak özgür olma halidir (Erdoğan, 2010: 145). Elkatmış'a (2007) göre insan; akli olan, yaşantısıyla ilgili kararlar veren, yaşantısını düzenleyip, değerler dünyasını oluşturup, toplumla ve devletle olan



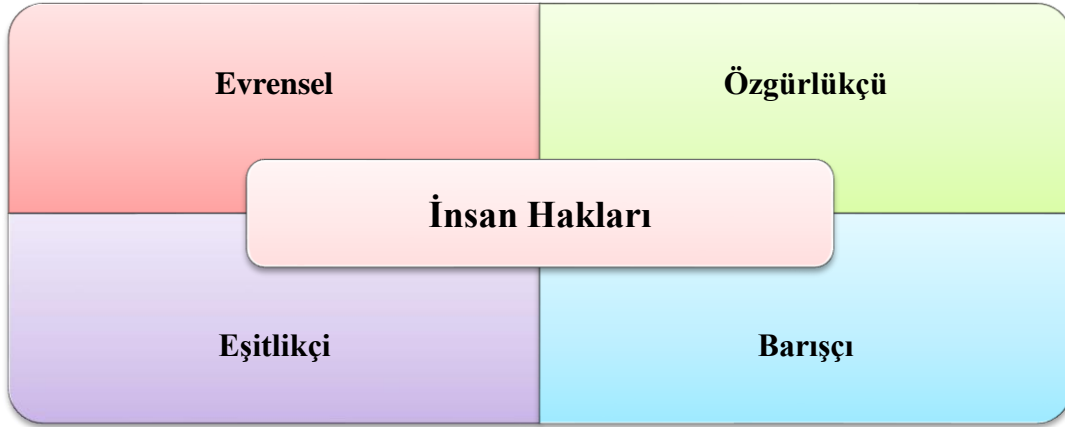
ilişkinini düzenleyebilen bir varlıktır. Bunları gerçekleştirirken demokratik yaşamın ön koşulu olan insan hakları kavramını geliştirmiştir.

İlgili alanyazın tarandığında insan haklarına ilişkin aşağıdaki tanımlamaların yapıldığı görülmektedir: Uygun'a (1996: 8) göre "İnsan hakları anayasa ile güvence altına alınsın veya alınmasın, devletler bunu ihlal etsin veya etmesin kişilerin, toplulukların, yurttaşların veya yurttaş olmayanların kısacası her insanın kullanacağı bütün hak ve özgürlükleri içerir. Bundan dolayıdır ki insan hakları kavramında asıl dikkat çekilmek istenen kelime "insan" kelimesidir.

Çayır'a (2003: 22-23) göre insan hakları bireyin sadece insan olmasından kazanılan haklarıdır dolayısıyla hiçbir şekilde kısıtlanması ve şarta bağlanması mümkün değildir. Flowers'a (2000) göre evrensel haklardan biri olan ve insanların var olmasından dolayı insanların doğuştan sahip oldukları haklara insan hakları denir. Ne sebeple olursa olsun kaybedilemeyen ve devredilemeyen haklardır. Önem sıralaması yapılamaz. Birbirlerine bağımlı ve tamamlayıcı özelliklere sahiptir. Buna göre insan hakları bir bütünlük arz etmektedir, hiçbirisinden fedakârlıkta bulunulmayacağı gibi en küçük bir tavizin bile verilemeyeceğine işaret edilmektedir.

Orend'e (2002: 4) göre ise her bireyin insan olmasından dolayı sahip olduğu genel bir ahlaki hak olarak "insan hakkı", insan olmaktan dolayı hak edilen muameledir. Her insan hakları adına alacaktır ve bu iddia üstün ve öncelikli olarak haklı gerekçeler olarak tanımlanır. Doğan'a (2005) göre insan hakları, insanların kişisel veya devletle olan ilişkilerinde kendi varlığı olarak, elinde bulundurduğu kurallarla yönetilen imtiyazlardır.

İnsan hakları kavramı ana hatlarıyla Şekil 1'de şöyle özetlenebilir:



Şekil 1. İnsan haklarının ana hatları

İnsan hakları düşüncesindeki gelişmelerin günümüze kadar gelmesi pek kolay olmamıştır. Bu gelişme çeşitli zorluklar ve mücadeleler sonucu günümüzdeki seviyesine ulaşmıştır (Balkis, 2005). Tarih boyunca özgürlüklerini artırma, genişletme yönündeki sürekli mücadelenin bir sonucu olarak, insan hakları tanımı giderek gelişmiş ve günümüzde toplumsal ve ulusal tanımlamaların ötesine geçerek evrensel bir boyut kazanmıştır (Kasapoğlu, 2001). Özetle insan hakları, insanların doğmadan önce

elde ettikleri toplumda diğer insanlarla ve devletle arasındaki ilişkilerine şekil veren insan onurunu, özgürlüğünü, eşitliğini, huzur ve refah içinde yaşamasını destekleyen haklardır.

### 1. İnsan Haklarının İçeriği

İnsan haklarıyla ilgilenen düşünürler konunun daha iyi anlaşılması için tarihi gelişim içerisinde ortaya çıkan farklı konulardaki insan haklarını, çeşitli kriterler kullanarak sınıflandırmaya çalışmışlardır. İnsan hakları, uluslararası hukukun kavramı olarak kullanılsa da günümüzde yaygın olarak pozitif hukuka geçmiştir (Yavuz, Duman ve Karakaya, 2016). İnsan haklarının, devlet tarafından pozitif hukukta bireylere sağladığı kısmına “temel hak ve özgürlükler” denir.

Temel hak ve özgürlükler üç kısma ayrılır:

Kişisel haklar ve özgürlüklere, kişiyi devlete karşı koruduğu için negatif statü hakları da denir.

Siyasal haklar ve özgürlüklere, bu haklara klasik haklar ve birinci kuşak haklar da denir.

Sosyal, ekonomik haklar ve özgürlükler, eğitim hakkı ve sosyal güvenlik hakkı gibi haklardır.

#### Şekil 2. Temel hak ve özgürlükler

Yukarıda belirtilen haklara çevre hakkı, barış hakkı, kalkınma hakkı gibi başka haklar da eklenmiştir. Bu haklara üçüncü kuşak haklar da denildiği gibi ‘yeni haklar’, ‘dayanışma hakları’ da denir (Karaman Kepenekçi, 2014).

İnsan hakları birey yaşamı için çok boyutludur. Bunları genel olarak gruplamamız gerekirse kişi özgürlüğü, yaşama hakkı ve düşünce ve ifade özgürlüğü gibi hakları birinci kuşak haklar; eğitim hakkı, sağlık hakkı, sosyal güvenlik hakkı ve dinlenme gibi hakları ikinci kuşak haklar; çevre, barış hakkı gibi hakları ise üçüncü kuşak haklar olarak gruplandırabiliriz (Çayır, 2003: 23).

İnsanın özgürlüğüne konulan engel hem insan onurunu zedeler hem de haklara sahip olmayı engeller. Bu sebeple sadece insan haklarından bahsetmek yeterli değildir, genellikle de insan hakları ve özgürlükleri birlikte anılır. İnsan hakları belgelerinde, özgürlük bir haktır. Örneğin, bildirge ve sözleşmelerde herkese çeşitli hak ve özgürlükler tanınmıştır. Bireylerin içinde yaşadığı topluma karşı ödevleri ve diğer bireylere karşı da ödevleri vardır. Hiç kimsenin sınırsız hakları yoktur (Gülmez, 2001).

Doğal hukuktan dolayı insan haklarının özellikleri vardır: dokunulmazlık, kişisellik veya bireysellik, evrensellik, vazgeçilmezliğin yanında devredilmezlik (Frédéric, 1989’den aktaran Gülmez, 2001). 1961 ve 1982 anayasalarında bu nitelikler “Herkes; kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahiptir.” diyerek belirtilmiştir (T.C. Anayasası, Madde 10-12).

Kişisellik, bireysellik, dokunulmazlık, vazgeçilmezlik özellikleri taşıyan ve kişinin yaşamasını, özgürlüğünü, dokunulmazlığını içeren haklar kişisel haklardır ve diğer haklara göre temel ve vazgeçilemez haklardır. Bu haklardan en önemli olanları ise hayat hakkı, kişi güvenliği, işkence yasağı, keyfi tutuklanmaların önlenmesi, özel hayatın korunması, konut dokunulmazlığı yasalar önünde eşitlik, din ve vicdan hürriyeti, toplanma ve dernek kurma hürriyeti, yönetime katılma hakkı, konut hakkı, zulüm karşısında başka ülkelere sığınmak ve mülteci muamelesi görmek hakkına sahip olunması (Mumcu, 1994).

Siyasal hak ve özgürlüklere, 'katılma hakkı' ya da 'aktif statü hakları' da denir; oy kullanma, dilekçe yazma, seçme seçilme, kamu hizmetine katılma bu haklara örnek gösterilebilir. Sosyal ve ekonomik haklardan biri olan eğitim hakkı devletin halka karşı hizmetidir. Kamunun ihtiyaçlarını karşılayan, devletin halka hizmet etmesini sağlayan ve tüm insanlığın genelini ilgilendiren temel haklardan biridir (Karaman Kepenekçi, 2014: 53). Eğitim hakkına ulaşamayan bireyler aynı zamanda diğer hak ve özgürlüklerinden habersiz olacağı için insan hakları içinde eğitim hakkının ayrı bir yeri vardır.

## **2. İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi**

İnsan haklarının tarihsel gelişimi; Dünya'daki ve Türkiye'deki tarihsel gelişim olmak üzere iki alt başlıkta ele alınabilir:

### **2.1. İnsan Haklarının Dünya'daki Tarihsel Gelişimi**

İnsan hakları düşüncesinin Eski Yunan Uygarlığına kadar giden bir geçmişi vardır. MÖ 5. yüzyılın ortalarından sonra ortaya çıkan sofistler eğitimci oldukları için kent kent dolaşır ve gençleri özgür araştırma ve tartışma ruhu ile yetiştirmeye çalışırlardı (Çalık, 2002). Eski Yunan düşünürleri olan sofistler, insana önem vererek insan haklarını vurgulamışlardır. İnsan özgür, değerli ve gelişmeye açık bir varlık olması nedeniyle sofistler insanların daha mutlu ve refah içinde yaşamaları için kendilerini geliştirmeleri gerektiğine vurgu yaparak bununla ilgili bir anayasa hazırladılar. Sofistlerin çağdaşı olan Aristoteles, Platon ve Sokrates ise "Kendini Bil!" ilkesiyle insanların kendi yetenek, hakları ve değerlerini bilmelerine vurgu yaptılar. İnsanın en birincil hakkı kendini yönetme biçimidir. Eski Yunan şehir devletlerinde yönetim biçimi demokrasiydi fakat o dönemde kölelik de vardı ve sadece özgür vatandaşlar seçme ve seçilme haklarını kullanıyordu (Çüçen, 2013).

Roma Uygarlığı, Eski Yunan kültürü üzerine yükselmiştir (Mumcu, 1994). Romalılarda Yunan'dakinin aynısı olan bir anlayış hâkimdi (Kapani, 1996). Roma'nın en önemli özelliği geliştirmiş olduğu hukuk düşüncesidir. Roma Hukuku olarak adlandırılan bu hukuk düşüncesi, Romalıların yaşamında felsefe ve ahlakın önüne geçmiştir. Başka bir deyişle, Romalılar bütün sorunları yalnızca hukuk bakımından ele almışlardır (Akın, 1980'den aktaran Karaman Kepenekçi, 2014). Roma Devleti'nin temelinde de Eski Yunan demokrasi anlayışı vardır. Ancak Romalılar, Yunanlılara göre daha iyi yöneticiydiler. Roma'da halk meclisleri ve senatolar yalnızca vatandaş statüsüne sahip olan kişilerin devlet yönetimine katılımını sağlamışlardır (Karaman Kepenekçi, 2014). Ortaçağ'da Batı dünyasında din ve Tanrı merkezli bir anlayış olduğu için ne demokrasi ne de insan değerli bir varlıktı. Yönetici, o dönemlerde Tanrı'dan aldığı bir yetkiyle yönetme görevi yapıyordu ve

insan özgürlüğü yoktu. Bu nedenle Ortaçağ'da insan hakları diye bir şey düşünülmedi. 13. yüzyıl ile birlikte kralın yetkilerinin daraltılması düşüncesiyle 1215'te İngiltere'de ilk demokrasi hareketiyle karşılaşmıştır. Kralın yetkilerini sınırlandıran, halka can ve mal güvenliği getiren, Magna Carta Libertatum (Büyük Hürriyet Fermanı) ilan edildi. Bu hürriyet fermanı ile,

- Sınırsız yetkisi ve dokunulmazlığı olan kralın görevine son verildi.
- Yargı olmadan kimseye ceza verilemeyeceği ilkesi getirildi.
- Adı 'Halk Temsilcileri' olan meclise büyük yetkiler tanındı.
- Kral kiliseye müdahale etmeyecekti.
- Vergilendirmenin bir usule göre yapılması kabul edildi.

Tamamı 63 maddeden oluşan fermanın bazı kuralları Çağdaş Hukuk Devleti'nin de ilkeleri olmuştur (Karaman Kepenekçi, 2014).

İnsan hak ve hürriyetleri batıda ilk olarak 1215 Magna Carta ile söz konusu olurken İslam âleminde Hz. Muhammed döneminde Miladi 7. asırda Kur'an ve sünnet doğrultusunda oluşturulan Medine Anayasası ve Veda Hutbesi'ndeki beyanlarla bugünkü anlamına kavuşmuştur (Şentürk, 2014). Hançerlioğlu'na (1983) göre batıda insanların sadece ödev ve borçlarından bahsedildiği 17. yüzyıla kadar haklar mevzubahis değildi. 17. yüzyıldan sonra dünyaya gelmiş olmakla kazanılan haklar olduğu görülmektedir.

İnsan haklarının dünyada gelişiminde diğer bir ivme Aydınlanma Döneminde meydana gelmiştir. Fransız düşünürü Jean-Jacques Rousseau<sup>3</sup>, insanların doğuştan itibaren hür ve eşit oldukları düşüncesini savunmuştur. Rousseau, "İnsanlar hür ve eşit doğarlar. İnsanlar doğuştan itibaren vazgeçilemez, devredilemez hak ve hürriyetlere sahiptir." ilkesini getirir (Karaman Kepenekçi, 2014). Toplumsal yaşamla beraber insanların özgürlük ve eşitliği tehlikeye girdi, insanlar devletlerini sözleşme ile kurdular. Devletle toplum arasındaki bu sözleşme sözsüz ve yazısızdır. Eşitliği ve özgürlüğü devlet temin etmeli ve güvenceye almalıdır. Rousseau'ya göre insanların haklarının sağlanması ve korunması devletin görevidir. Yaşama hakkının güvence altına alınması en temel haktır ve insanlar böyle bir sözleşmeye kendiliğinden gittiler. Rousseau'ya göre bu sözleşme "Toplum Sözleşmesi"dir. Amerika'da etkili olan Virginia İnsan Hakları Bildirisi (1776) Avrupa ve Amerika'da insan hakları düşüncesinin yaygınlaşmasını sağlayan toplum sözleşmesinin bir meyvesidir. Bu bildiriye göre insanlar; yaşama ve özgürlük hakkı, mülk edinme, mutluluk ve güvenlik arama ve kazanma gibi haklara sahip oldular (Çüçen, 2013).

Demokrasi tarihinin önemli aşamalarından bir diğeri 1789'da Fransa'da İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi'nin yayınlanmasıdır. Özgürlük ve haklardan bahseden bu beyanname, Aydınlanma Dönemi'ndeki insan hakları düşüncesinin geldiği son durumu özetleyen bir belgedir. Bununla birlikte

---

<sup>3</sup>Jean Jacques Rousseau (1712-1778): Cenevreli filozof ve yazar. Siyasi fikirleri, Fransız Devrimini etkilemiştir. Düşünceleri özellikle, Devrim'den sonra kurulan yeni devletin kalkınmasında, toplumun sosyal yapısında ve eğitim sisteminde etkili olmuştur.

10 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi insan haklarının genel çerçevesini belirleyen önemli bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır<sup>4</sup>.

## 2.2. İnsan Haklarının Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

Fransız İhtilali sonrasında kabul edilen İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi, Osmanlıda ancak 19. yüzyılda etkili olmaya başladı. Bu devirde vatandaşlar ağır rüşvet ve zulümler ile karşı karşıyaydılar. Kişinin can, mal, ırz ve konutunun tam bir güvenliğe kavuşturulması, herkesin kanun önünde eşit olmasını sağlamak ve eski adalet anlayışını ortaya çıkarmak için Cezai Ticaret ve İdare Hukukları Batılılaştırıldı, bazı şeriat kuralları modern bir kanunla sistemleştirildi. Buna "Mecelle" denildi (Çalık, 2002). 1808'de Sened-i İttifak ile zengin toprak sahiplerine bazı haklar verilip padişahın yetkilerine az da olsa kısıtlama getirildi. 1839 yılında Gülhane Hatt-ı Hümayunu (Fermanı) ile Osmanlı ilk defa gerçek anlamda insan hakları ile tanıştı. Bu fermanla bireylere din ayrımı gözetilmeksizin can ve mal güvenliği, şeref ve haysiyetin korunması, özel mülkiyet edinme ve kişi güvenliği gibi haklar verilmiştir (Çüçen, 2013). Bu dönemde devleti kurtarmak için kişisel egemenlik ilkesinden vazgeçilmeli, ulusun tüm hakları padişahların üstünde olmalı, Tanzimat'ın ilkeleri geniş kamusal özgürlüklerle desteklenmeli şeklinde düşünen aydınlara göre bu ilkelerin uygulanmamasından dolayı Tanzimat hareketi başarısızlığa uğramıştı (Çalık, 2002).

Tanzimat'tan sonra diğer önemli bir gelişme haklarda ve görevlerde eşitliği sağlamaya çalışan Islahat Fermanıdır. Bundan sonra Osmanlı aydınları yeni bir mücadeleye başladılar ki bu, Osmanlıdaki ilk özgürlük mücadelesidir (Mumcu, 1994). Abdülaziz döneminde gerekli desteği göremeyen Namık Kemal ve Jön Türkler, Abdülhamit'ten istediklerinin yapılması sözünü almaları üzerine onu tahta çıkardılar. Böylece 'Meşrutiyet Dönemi' başladı (Çalık, 2002). 1876'da Meşrutiyet ilan edilerek, padişahın yetkilerinin bir kısmı vekillere dağıtıldı. Anayasa kabul edilerek, kişilere ibadet ve basın özgürlüğü, eğitim hakkı, dilekçe hakkı, kişi güvenliği ile konut dokunulmazlığı gibi hak ve özgürlükler verildi. Çalık'a (2002) göre, yüzyılın alışkanlığına sahip Osmanlı Devleti'nde yetkilerinin kısıtlanması padişahı memnun etmediği için, Çüçen'e (2013) göre, padişah Ruslarla yapılan savaşı bahane göstererek, Karaman Kepenekçi'ye (2014) göre ise Kanuni Esasi'nin 113. maddesinin padişaha tanıdığı bir yetkinin kullanımıyla, ki bu yetki hükümetin güvenliğini ihlal edenleri basit bir polis soruşturmasından sonra ülkeden sürebilme yetkisine sahipti, II. Abdülhamit anayasanın kabulünden kısa bir süre sonra 1878'de anayasayı yürürlükten kaldırmıştır. Bu anayasanın başta hak ve özgürlükler olmak üzere tüm hükümlerini askıya almıştır. Fakat aydınlar içte ve dışta çalışmalara devam ettiler. Meşrutiyet yönetimini tekrar getirmek için dernekler kurdular. Bunlardan en önemlisi olan dernek "İttihat ve Terakki Derneği" idi. Dernek çalışmaları sonucu II. Meşrutiyet 23 Temmuz 1908'de tekrar ilan edilerek 1876 Anayasası tekrar yürürlüğe konulup 1919'da anayasada bazı değişiklikler yapıldı ise de ancak tam bir yaptırım getirilmediğinden insan hakları tam olarak uygulanamamıştır (Çüçen, 2013).

<sup>4</sup>İnsan haklarının tarihsel gelişimine ilişkin olarak 20. yüzyılda kabul edilen ve ülkemizi de etkileyen önemli çalışmalar tekrara düşmemek adına bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde İttihat ve Terakki Partisi devlet yönetiminde tek söz sahibi oldu. O dönemde Trablusgarp, Makedonya ve Batı Trakya kaybedildi. Ekonomik açıdan bir çöküş oldu ve kalkınmanın yolunu Almanya'ya yaklaştırmakta buldular. Almanya'nın yanında savaşa giren Osmanlı, ekonomik, psikolojik ve sosyal açıdan savaşın yükünü kaldıramadığı için barış istemek zorunda kaldı ve Mondros Ateşkes Antlaşması imzalandı. Böylece vatanın kurtulması ve yeni devletin kurulması dönemi başlayacaktı (Çalık, 2002).

23 Nisan 1920'de TBMM'nin (Türkiye Büyük Millet Meclisi) kurulması dönemin ilk demokrasi hareketidir. Meclisin demokratik ilk icraatı "Hâkimiyet kayıtsız şartsız milletindir." ilkesini getirip 1921 Anayasası'nı hazırlamak olmuştur. 1923'te Cumhuriyet ilan edilip Türklerin yeni devlet biçimi belirlenmiş oldu. 20 Nisan 1924'te Cumhuriyet Dönemi'nin ikinci anayasası yapıldı ve hâkimiyetin millette olduğu vurgulandı. 1926 yılında Medeni Kanun kabul edilip kadınlara hak ve hürriyetler tanındı, resmi nikâh zorunlu hale geldi. Kadınlara 1934'te genel seçimlerde tanınan seçme, seçilme hakkı başka bir demokrasi hareketidir. 1945 yılında Çok Partili Döneme girilmiştir (Doğan, 2005).

Türkiye'de bu gelişmeler yaşanırken dünyada ise Birinci ve İkinci Dünya Savaşları yaşıyordu. Birinci ve İkinci Dünya Savaşları dönemlerinde çok sayıda insan öldü ve hakları ihlal edildi. İnsanın ortak mirası olan pek çok eser yok edildi. Bundan sonra anlaşıldı ki insan hakları bireysel ve toplumsal boyuttan çıkıp evrensel ve uluslararası boyuta geçmesi gerektiği düşüncesi oluştu. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1945 yılında Birleşmiş Milletler Antlaşması imzalandı. Bu antlaşma insan haklarının evrensel ve uluslararası boyuta taşınmasının ilk ciddi adımı oldu. 10 Aralık 1948'de ise İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) yayınlandı (Çüçen, 2013). Böylece Birleşmiş Milletler, insanın ve insan haysiyetinin hak ettiği değeri ve tüm insanların özgürlük ve haklar bakımından eşitliğini, ırk, renk, cins, dil, din, siyasi ve herhangi başka bir oluşumun eşitsizlik açısından hiçbir önemi olmadığını bu belge ile kabul etmiş oldu (Çalık, 2002).

Bildirgenin temel felsefesi olarak nitelenen bu kısmın ilk maddesi aynen şöyledir: "Tüm insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdan sahibidirler ve birbirlerine karşı kardeşlik duygularıyla hareket etmelidirler." Belirtilen bu haklar ve özgürlüklerin örselenmesi halinde bağımsız yargı organlarına başvuru hakkı ile yargı güvencesi gibi yasal güvenceler bildirmede açık olarak belirtilmektedir (Doğan, 2005).

İnsan hakları ile ilgili çalışmalar Avrupa içinde de hız kazanmış ve 1949 Mayıs ayında Avrupa Konseyi kurulmuştur. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) yapılırken güdülen amaçlardan en başta geleni insan hak ve özgürlüklerinin geliştirilmesi ve etkin bir biçimde korunması olmuştur. AİHS'nin önemi yalnız insan haklarını korumasından ve uluslararası hukukta hak sahibi yapmasından değil, aynı zamanda batı demokrasini somutlaştıran bir belge olmasından kaynaklanır. Sözleşmeyi Türkiye 10 Mart 1954 tarihinde onaylamıştır ve insan hakları ve temel özgürlüklerin anayasal güvenceye kavuşturulması amaçlanmıştır (Gözübüyük, 1990'dan aktaran Kepenekçi, 2000).

Daha sonra 1953 yılında Avrupa'da yürürlüğe giren AİHS, İHEB'den (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi) daha etkili yaptırım gücü olan bir belgedir. Çünkü bu sözleşmeyi imzalayan ülkeler

AİHK (Avrupa İnsan Hakları Komisyonu) ve AİHM (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi) kanalıyla denetlenmektedir. Böylece vatandaşlar ulusal hukuk öznesi olmanın yanı sıra uluslararası hukuk öznesi ve hak sahibi olmaktadır (Metin, 2002).

İHEB'nin insan haklarını güvenceye kavuşturulmasında yeterince etkili olmadığını gören Avrupa Konseyine ve Birleşmiş Milletlere üye devletler, insan haklarını güvence altına almaya yönelik sözleşmeler oluşturmuşlardır. Bunların en önemlileri olan 1966 tarihli “Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi” ile 1968 tarihli “Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi”dir. Bu sözleşmeler insan hakları evrensel bildirisi metninde yer alan, çeşitli ilke ve hükümleri daha açıklayıcı şekilde ifade edip hakları ve özgürlükleri uluslararası bir denetimle güvence altına almak için hazırlanmıştır. Ayrıca 1961 Anayasası'nda olduğu gibi, 1982 Anayasası'nda da sayılan hak ve özgürlüklerin sınırlanması ile ilgili ayrıntılı hükümler bulunmaktadır. Özgürlüklerin sınırlanmasında kullanılacak genel ölçüt, “Devletin bütünlüğünün, milletin egemenliğinin, Cumhuriyet'in, devlet düzeninin, genel güvenliğinin, devlet yararının, genel ahlakın, genel sağlığın korunmasıdır (Kepenekçi, 2000: 2-4).

### **Sonuç**

İnsan sahip olmuş olduğu akıl sebebiyle diğer canlılardan ayrılır. Akıl; doğumdan ölüme kadar geçen süreç içerisinde insanların yaptıkları iş ve davranışları etkilemektedir. Bu iş ve davranışlar kimi zaman olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi kimi zaman ise olumsuz neticeler ortaya koyabilmektedir. Bu durum da insan haklarına olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

İnsan hakları; hiçbir sınıf dil, din, ırk, cinsiyet vb. ayırım gözetmeksizin tüm insanların sahip olduğu ve doğuştan kazandıkları haklardır. İnsan hakları, insanın insanla ve insanın devletle olan iletişimini ve etkileşimini düzenleyen kurallar bütünü olarak nitelendirilebilir. İnsan haklarının birbirine üstünlüğü yoktur. Her bir hak birbirine bağımlı ve birbiriyle ilişkilidir. Buna göre insan hakları bir bütündür, hiçbir biçimde kısıtlanması, yok sayılması ve herhangi bir koşula bağlanması düşünülemez.

İnsan hakları evrensel, özgürlükçü, barışçı ve eşitlikçi özellik gösterir. İnsan haklarının devlet tarafından bireylere sağlanan kısmına temel hak ve özgürlükler denir. Siyasal, sosyal ve ekonomik özellik gösteren temel hak ve özgürlükler aynı zamanda bireyleri devlete karşı korurlar. Bunlara kişi özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, sosyal güvenlik hakkı, dinlenme hakkı, çevre ve barış hakkı gibi hak ve özgürlükler örnek olarak gösterilebilir.

İnsan haklarının tarihsel geçmişi Eski Yunan'a kadar götürülebilir. Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi düşünürlerin yanısıra sofistler de insan hakları düşüncesinin eğitimine ve geniş halk kitlelerine ulaşmasına katkı sağlamışlardır. Eski Yunan kültürü üzerine yükselen Roma da geliştirmiş olduğu hukuk anlayışıyla insan haklarının gelişiminde önemli bir rol üstlenmiştir. Ortaçağ'da Batı dünyasını yönlendiren skolastik düşünce insan haklarının gelişimini olumsuz bir şekilde etkilemişken İslam dünyasında ise tam tersi bir durum yaşanmış, insan haklarına verilen önem ve değer artmıştır. Hz. Muhammed'in uygulamaya koyduğu esaslar, 1215 Magna Carta'nın ilanı, Rousseau'nun Toplum

Sözleşmesi, Virginia İnsan Hakları Bildirisi, Fransız İhtilali'nin getirdiği esaslar ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi insan haklarının Dünyadaki gelişiminde büyük rol oynamıştır.

Ülkemizde insan haklarının tarihsel geçmişine yönelik verilerde Fransız İhtilali önemli bir yer tutmaktadır. 1789 yılında kabul edilen İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi, Osmanlı Devleti'nde 1800'lerden itibaren etkili olmaya başlamıştır. Sened-i İttifak, Tanzimat ve Islahat Fermanları, Mecelle'nin çıkarılması, Meşrutiyet hareketleri ve Kanun-i Esasi'nin kabulü gibi hususlar ülkemizde insan haklarının gelişiminde önemli mihenk taşları konumundadırlar. Takip eden süreçte Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin kurulması, Anayasaların (1921, 1924, 1961 ve 1982) ve Medeni Kanununun kabulü, çok partili siyasi hayata geçiş çalışmaları ile kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilmesi gibi ulusal bazda yapılan çalışmalar insan haklarının ülkemizdeki gelişimine katkı sağlamıştır. Ayrıca İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin kabulü, Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi ile Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ülkemizde insan haklarının gelişmesinde önemli rol üstlenen uluslararası çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

## Kaynakça

- Balkis, R. (2005). *İnsan haklarının hukuksal temelleri ve Türkiye' de insan hakları eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çalık, D. (2002). *İlköğretim okullarında demokrasi eğitimi üzerine bir araştırma (Manisa ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çayır, K. (2003). *Kıbrıs'taki milliyetçiliklerin düşünsel kökenleri ve tarihsel gelişimi (1878-2004)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan hakları*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Çüçen, A. K. (2013). *İnsan hakları*. Bursa: Sentez Yayınları.
- Doğan, İ. (2005). *Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elkatmış, M. (2007). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Erdoğan, M. (2010). *Anayasal demokrasi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Flowers, N. (2000). *The human rights education handbook: Effective practices for learning, action and change*. University of Minnesota: Human Rights Education Series.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAİE.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hançerlioğlu, O. (1983). *Düşünme tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kapani, M. (1996). *İnsan haklarının uluslararası boyutları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karaman Kepenekçi, Y. K. (2014). *Eğitmciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kasapoğlu, H. (2001). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında insan haklarına uygun davranma düzeyleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kepenekçi, Y. K. (2000). *İnsan hakları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Metin, M. (2002). *Vatandaşlık ve insan hakları dersinde demokratik tutum geliştirme ve insan haklarının önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mumcu, A. (1994). *İnsan hakları ve kamu özgürlükler*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Orend, B. (2002). *Human rights: Concept and context*. New York: Broadview Press.
- Soysal, M. (1979). *Anayasaya giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Şentürk, R. (2014, Aralık). Farklı dünya medeniyetlerinde insan hakları: İnsan hakları bildirgelerine dayalı karşılaştırmalı bir inceleme. *Kur'an ve Sünnete Göre Temel İnsan Hakları Tartışmalı İlmî Toplantı*, (21-22 Aralık 2013), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul, [http://isamveri.org/pdfdr/D233546/2014/2014\\_SENTURKR.pdf](http://isamveri.org/pdfdr/D233546/2014/2014_SENTURKR.pdf) (Erişim Tarihi: 10.05.2018).
- T.C. 1982 Anayasası. (2017). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Uygun, O. (1996) *Türkiye'de demokrasi ve insan hakları*. Ankara: TODAİE.



Yavuz, N., Duman, T. & Karakaya, N. (2016). *İnsan hakları ve demokrasi vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KENDİ ARKA BAHÇELERİ: SOSYAL BİLGİLER TOPLULUĞU

Kudret AYKIRI

### ÖZET

*Bu çalışmanın amacı, bir öğrenci topluluğu olan sosyal bilgiler topluluğuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini almaktır. Bu amaç bağlamında çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı Bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. sınıf 10 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Sosyal Bilgiler Topluluğu bünyesinde öğretmen adayları tarafından çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. "Sosyal bilgiler topluluğunda etkin olma" ölçütü kullanılmıştır. Örneklemin büyüklüğü araştırma odağı dikkate alınarak tek bir durum olduğu için on kişilik bir grupta çalışma uygun görülmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüş formundan, etkinlik değerlendirme rapor ve fotoğraflarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunun, sosyal bilgiler topluluğunda etkinlikler yapacak olan öğretmen adaylarına karşılaşılan problemler, çözümler, faydalar ve dönütler konusunda ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları yaptıkları etkinlikler, karşılaştıkları problemler, bu problem karşındaki çözümler ve aldıkları tepkilerle ilgili görüşlerini sunmuşlardır. Bu sonuçlar dikkate alınarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları, Öğrenci Topluluğu

## OWN BACKYARDS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES: SOCIAL STUDIES COMMUNITY

Kudret AYKIRI

### ABSTRACT

*The purpose of this study is to examine the views of teacher candidates on the social studies community. In line with the purpose, the study is designed as a case study which is type of qualitative method. Study was conducted with 10 teacher candidates who are studying in 3<sup>rd</sup> grade of Social Studies Department at Pamukkale University Faculty of Education during 2016-2017 academic year. Various activities were conducted by the teacher candidates in scope of Social Studies Community. Selection of teacher candidates is done through criterion sampling which is one of the purposive sampling techniques. "Being active member of social studies community" is used as criterion. In determining the size of sampling, regarding the focus of study and one case, a group of 10 people is accepted as suitable size. In the study, it has been benefited from semi-structured view form, focus group interview, activity evaluation report and photographs. Data gathered were analyzed via descriptive analysis. Result of the study is thought to be important in highlighting the problems, solutions, benefits and feedback to be faced in social studies community by teacher candidates. In the result of the study, teacher candidates have declared the activities conducted, problems faced, the solutions in dealing with the problems, the reaction they received. By regarding these result, various suggestions have been presented.*

**Keywords:** Social Studies Teacher Candidates, Student Community.

## 1.GİRİŞ

Eğitim kurumları sadece öğretim işlevi olan akademik bilgi kazandıran değil, aynı zamanda ders dışı sosyal, sanatsal ve sportif etkinlikler ile öğrencilerin ilgilerine yönelik yeteneklerini de geliştiren, onları sosyalleştiren, onlara olumlu davranışlar kazandıran kurumlardır (Akar ve Nayir, 2015). Eğitim kurumlarının bu işlevini gerçekleştirmesini sağlayan araçlardan birisi öğrenci toplulukları/kulüpleridir. Öğrenci kulüpleri, “*öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan grup*” (MEB, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kulüpler ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenci kulüpleri ismiyle (eski adı eğitsel kollar) yer alır ve MEB’in sosyal etkinlikler yönetmeliği ile bu kulüplerin çerçevesi çizilmiştir. Üniversite düzeyinde öğrenci toplulukları şeklinde isimlendirilmektedirler. Üniversitelerin Sağlık, Kültür ve Spor Başkanlıkları (SKS) aracılığı ile işlevlerini gerçekleştirmektedirler. SKS’ye bağlı öğrenci toplulukları ile üniversite öğrenimi süresince öğrenci, toplumu etkilerken aynı zaman da kendini geliştirebilmektedir (Eskici ve Aktaş, 2014). Ancak bu durum nitelikli toplulukların varlığı ile mümkündür. Ayrıca araştırmaların (Beydoğan, 2012) sonuçları ele alındığında eğitim fakültelerinde yer alan sosyo-kültürel etkinliklerin işlevsel hale getirilmesi önerilmiştir. Bu sebeple öğrencilere bir çok katkısı olan kulüplerin etkililiğini, burada yaşanan sorunları, kulüplerin katkılarını öğrenciler gözünden ele almak önemlidir (Akar ve Nayir, 2015).

Öğrencilerin kulüpleri seçme nedenini ele alan bir araştırmaya göre (Eskici ve Aktaş, 2014) öğrenciler çoğunlukla ilgi alanı olduğu için kulüp tercih etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da ilgi alanlarına yönelik akla gelen ilk topluluğun, kendi anabilim dalları ile ilgili bir topluluk olması gerektiği düşünülmektedir. Arka bahçe denmesinin nedeni öğrenci kulüplerinin çalışmaları örtük program olarak nitelendirildiği içindir. Bu çalışmada lisans boyunca aldıkları resmi programdaki dersler “evleri”, örtük program içerisinde kabul edilen (Beydoğan, 2012) topluluk da arka bahçe olarak düşünülmüş ve o şekilde ele alınmıştır. Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendi arka bahçeleri kabul edebileceğimiz anabilim dallarına ait topluluğunun özelliklerinin ne olduğunun bilinmesi, katkılarının, yaşadığı problemlerin, bulunan çözümlerin görülmesi önemli olduğu düşünülmüştür.

### 1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendi anabilim dallarına ait topluluğa ilişkin görüşlerini almaktır.

### 1.4.Araştırmanın Önemi

Araştırmanın sonucunun, öğrenim gördükleri programla ilgili toplulukta etkinlikler yapacak olan öğretmen adaylarına karşılaşılan problemler, çözümler, faydalar ve dönütler konusunda ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu konuda herhangi bir bilimsel çalışmaya

rastlanmamıştır. Ayrıca öğrenci kulüpleri ile ilgili araştırmalar yapılması gerektiği bazı çalışmalarca (Eskici ve Aktaş, 2014) önerilmiştir.

### **1.5. Alt Amaçlar**

Öğretmen adaylarının görüşlerine

- Sosyal bilgiler topluluğunda hangi görevler vardır ve bu toplulukta aktif görev alabilmek için hangi özelliklere sahip olmak gerekmektedir
- Sosyal Bilgiler topluluğunda hangi etkinlikler yapılmış, hangi etkinliklere yoğunlaşmış ve hangi etkinlik önerileri sunulmuştur
- Sosyal bilgiler topluluğunun öğretmen adaylarına katkısı var mıdır?
- Sosyal bilgiler topluluğunda öğretmen adayları hangi problemleri yaşamış ve bu problemlere hangi çözümleri bulmuşlardır
- Sosyal bilgiler topluluğunda aktif görev almak isteyen öğretmen adaylarına hangi öneriler getirilmiştir

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmanın amacı, bir öğrenci topluluğu olan sosyal bilgiler topluluğuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini almaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni nitel araştırmanın niçin kullanılması gerektiği ve temel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Creswell'e (2016) göre bir problem veya konunun keşfedilmesi gerektiği an, katılımcıların bir problemi hangi bağlamda ele aldığını anlamak istediğimiz an ve belirli çalışma grubu üzerinde çalışılması gerektiği anlar nitel araştırmanın kullanılma zamanlarından bir kaçıdır. Bu araştırmada sosyal bilgiler topluluğu öğretmen adayı gözünde keşfetmeye çalışılmış, etkinlikler esnasında karşılaşılan sorunlara nasıl çözümler bulunduğu ve neden bu çözümlerin bulunduğu irdelenmiş ve sosyal bilgiler topluluğuna gönüllü katılan belirli bir araştırma grubu üzerinde çalışmak gerekmiştir. Ayrıca nitel araştırmanın temel özelliklerinden (Merriam, 2013) bazıları ele alındığında öğretmen adaylarının öğrenci topluluğunda hizmette bulunma deneyimlerini nasıl yorumladıklarına bakılarak anlam ve anlama üzerine odaklanılacak, katkılar, problemler, çözümler ve öneriler açısından zengin betimlemeler yapılabilecek, hipotez test etme amacı taşınmadığı için tümevarımsal süreç böylece gerçekleştirilebilecektir. Bu bağlamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum vb. sınırlı bir sistem olmalıdır. Bu çalışmada da sosyal bilgiler topluluğu ve orada gönüllü hizmet veren öğrencilere, onların bu kurumla ilgili tecrübelerine odaklanılmıştır. Creswell'e (2016) göre durum çalışması durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi toplanıp, durum analizinin yapılmasıdır. Bu çalışmada da öğrencilerin sosyal bilgiler topluluğuna ilişkin tecrübeleri çoklu bilgi kaynakları – görüşme, dokümanlar ve raporlar ile bilgi toplanıp, analiz edilecektir.

## 2.2. Araştırma Grubu

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı III. sınıf 10 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Sosyal Bilgiler Topluluğu (SOBİT) bünyesinde öğretmen adayları tarafından çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örneklemin bir çeşidi olan ölçüt örneklemede "sosyal bilgiler topluluğunda etkin olma" ölçütü kullanılmıştır. Örneklemin büyüklüğü araştırma odağı dikkate alınarak tek bir durum olduğu için on kişilik bir grupla çalışma uygun görülmüştür.

## 2.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Süreci takip etmiş, yarı yapılandırılmış görüşmesini yapmış ve ilgili doküman ve raporları incelemiştir. Araştırmacı yaklaşık beş yıldır sosyal proje ve topluma hizmet uygulamaları derslerini yakından takip etmekte, topluma hizmet uygulamaları kapsamında teşekkür belgeleri bulunmakta ve sosyal projeler üzerine çalışmalar yapmaktadır.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüş formundan, etkinlik değerlendirme rapor ve fotoğraflarından yararlanılmıştır.

*Yarı yapılandırılmış görüş formu:* Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme, sosyal bilgiler seminer odasında yapılmıştır. Toplantı odası "u" düzeninde bir masadan ve ayarlanabilir rahat sandalyelerden oluşmaktadır. Görüşme için 7 adet sohbet tarzına uygun, günlük dil kullanımına uygun soru hazırlanmıştır. Görüşme esnasında oluşan 8 adet sonda yoluyla derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış ve maddelerin ham hali oluşturulduktan sonra alan uzmanı görüşü alınmıştır. Sorular toplulukta daha az aktif olan öğretmen adayları üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 4 saat sürmüştür.

*Etkinlik değerlendirme rapor ve fotoğrafları:* Spor, Kültür ve Sağlık Daire Başkanlığı (SKS) bilgi sistemi kullanılmıştır. Her topluluk etkinliklerinin raporunu ve kanıt için etkinlikler ile ilgili fotoğraflar bu bilgi sistemine yüklemek durumundadır. Araştırma kapsamında bu raporların ve fotoğrafların incelemesi de yapılmıştır. 25 Etkinlik raporu ve 106 adet fotoğraf incelenmiştir.

*Dergi yazısı:* Topluluğun kendi adıyla yayınladığı dergide yer alan 4 sayfalık "Sosyal Bilgiler Topluluğu Çalışmaları" başlıklı yazı da incelenmiştir.

## 2.5. Veri Analizi

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da görüşme

esnasındaki soruların ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Verilerin analiz aşaması şu aşamalarda gerçekleşmiştir.

- Betimsel analiz için çerçeve görüşme sorularına göre oluşturulmuştur. Bu çerçevede ele alınan temalar: Görevler, gerekli kişisel özellikler, etkinlikler, katkı, problemler ve çözümler, öneriler.

- Tematik çerçeve belirlendikten sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Görüşme hiç değiştirilmeden bilgisayar ortamında aktarılmıştır. 40 sayfa bir veri elde edilmiştir. Bu veriler katılımcılara tekrar gösterilerek isimlerinin geçmeyeceği, bilimsel çalışma için kullanılacağı tekrar anlatılmıştır. Önce kodlamalar yapılmış, sonra temalara son şekli verilmiştir. Görüş birliği, görüş ayrılığı formülü ile ana temalar belirlenmiştir.

- Bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Her temanın altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

- Son olarak tanımlanan bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak için bulgular yorumlanmıştır.

## **2.6. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlılık**

Araştırmada inandırıcılık kapsamında derinlik odaklı veri toplanmaya çalışılmış, uzman incelemesine başvurulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Derin odaklı veri toplamak için görüşme esnasında altı adet sondaya yer verilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmasında alan uzmanı ve Türkçe eğitimi uzmanından görüşler alınmıştır. Tüm çalışma bittikten sonra alan uzmanı incelemesinden geçmiştir. Görüşme sonrası katılımcılara araştırmanın son şekli gösterilerek, düzeltilmesi ya da eklenmesi gereken yerler olup olmadığı sorularak teyit alınmıştır. Teyit, grup olarak teyit toplantısı yapılarak alınmıştır. Teyit toplantısı katılımcı izni ile fotoğflanmıştır. Bu kanıt bir süre arşivde saklanacaktır. Araştırmada aktarılabilirlik kapsamında ayrıntılı betimleme yapılmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlendikten sonra doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Amaçlı örnekleme için de ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmada tutarlılığı sağlamak için görüşmeden elde edilen verilerin kodlaması sırasında kavramsallaştırmadaki tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirlik için kodlamalar ve araştırmanın sonucu alan uzmanını incelemesinden geçmiştir.

## **2.7. Etik Konular**

Araştırmada yer alan katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşme yapmak için onayları alınmıştır. Çalışma bittikten sonra sonuçlar onlara tekrar teyit ettirilmiştir. Alıntılarda temsili kodlar verilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler bir süre arşivde tutulacaktır.

## **3. Bulgular ve Yorum**

### **3.1. Topluluk için uygun pozisyonlar**

Resmiyette bir öğrenci topluluğu 15 kurucu üye ile üniversitenin yönergesine bağlı şartları sağlayarak kurulur. Topluluk üye alımları yapar ve artık topluluğun her üyesi genel kurulda yer alır. Bu genel kuruldan seçimle bir başkan seçilir ve ilk görev başkanlıktır. Ayrıca 3'er asıl ve 3'er yedek olmak

üzere 6'şar kişilik yönetim ve denetim kurulları oluşturulur (PAU, 2018). Bunlar resmi görevlendirmelerdir. Ancak resmiyette olmasa da iş birliği içinde yürütülmesi gereken bir toplulukta gayri resmi görev dağılımları oluşur. Öğretmen adayı görüşlerine göre Sosyal Bilgiler Topluluğu'nda olması gereken görevler şunlardır: Başkan (f10), başkan yardımcısı (f10), mali işlerden sorumlu (f9), yazman (f8), sosyal medya sorumlusu (f7), öğrenci ilişkileri/iletişimi sorumlusu (f6), kameraman (f3), konferans görevlisi (f2), bilişim ve teknoloji uzmanı (f1), sağlık, kültür ve spor dairesi başkanlığı (SKS) sorumlusu (f1), sponsor bulma sorumlusu (f1). Frekans verilmesinin nedeni, bir topluluk kurulacak ve sağlıklı bir şekilde yürütülecek ise hangi görevlere öncelik verilmesinin bilinmek istenmesindedir. Bulgulara göre başkan, başkan yardımcısı, mali işlerden sorumlu, yazman, sosyal medya sorumlusu ve öğrenciler ilişkileri/iletişimi sorumlusu önemli pozisyonlardır ve doldurulması gerekmektedir. Bu yargıyı en iyi şekilde görev dağılımlarını yapan ve tüm görevliler ile iletişimi olan topluluk başkanının ifadeleri ile destekleyebiliriz: ÖA10 *“SOBİT’de bulunması gereken görevler: Başkan, başkan yardımcısı, yazman, mali işler sorumlusu, sosyal medya, halkla ilişkiler, konferans salonu ve SKS ile ilgili işlerden sorumlu biri, sponsor gezmek için sorumlular, afiş basım ve dağıtım ile ilgili sorumlular.”*.

### **3.2.Sizi neden topluluğumuza almalıyız?**

Topluluk için gerekli görevler alt temasında yer alan görevler göz önünde bulundurularak aktif görev almak isteyen kişilerin sahip olması gereken bazı özellikler olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre bu özellikler şunlardır: Çalışkan/azimli/aktif/enerjik (f16), girişken (f11), liderlik vasıfları olan (f10), sorumluluk sahibi (f9), gönüllü/istekli (f8), iletişim becerileri gelişmiş (f6), sosyal (4), takım çalışmasına uyumlu (f4), yardımsever (f4), sıcakkanlı/sevecen (f3), yaratıcı (f3), becerikli (f3), bilgili (f3), sabırlı (f2), disiplinli (2). Bunlar dışında özgüvenli, başarılı, renk katan, duyarlı, plan yapabilen, proje yönetebilen, kendini geliştirmeye istekli, meraklı, bölümünün gereklerinin farkında olan şeklindeki özelliklere birer kez değinildiği görülmüştür. Topluluğun sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlayan nokta, topluluktaki öğrenci sayısının çokluğu değil, topluluktaki üyelerin istekli ve azimli ve bu güdülerle ilişkili beceri ve değerlere sahip olmasıdır. Araştırma için çalışma grubu belirlerken “etkin olma” ölçütü kullanıldığı belirtilmişti. 270 üyeli bir grupta etkin olan 10 kişilik bir grup seçilebildiği, diğerlerinin sadece üye olduğu ve topluluğun bu özelliklere sahip kişiler tarafından yürütülebildiği görülmüştür. Bu yargıları destekleyen ifadeler şunlardır: ÖA9: *“ilk olarak gerçekten gönüllü olmalıdır. Girişken, kendini geliştirmeye istekli, hitabet tarzı düzgün, sorumlu ve enerjik vb. özelliklere sahip olmalıdır.”*; ÖA12: *“öncelikli olarak bulunduğu bölümün gereklerinin farkında olabilen, insan ilişkileri ve iletişimi iyi olan, çalışkan ve yaptığı işi gönüllü, severek yapabilecek bir grup üyesi olmalı.”*.

### **3.3.Bu topluluk neler yaptı?**

Bu temanın bulguları SKS bilgi sisteminden, SOBİT dergisinde yer alan “Sosyal Bilgiler Topluluğu Faaliyetleri” yazısından, etkinlik fotoğraflarından, “Sosyal bilgiler Topluluğu’nda hangi etkinlikler yapılmıştır, neden?”, “Sosyal Bilgiler Topluluğu’nda hangi etkinliklere yoğunlaşmıştır, neden?”,

“Sosyal Bilgiler Topluluğu’nu şirinler köyüne benzetelim. Bu şirinler hangi etkinlikleri yapmalıdırlar?” sorularından elde edilmiştir. Bu bilgiler ışığında Sosyal Bilgiler topluluğu 20’si resmi olmak üzere 25 etkinlik yapmışlar, iki sempozyumda aktif görev almışlar ve biri devam eden iki yayın çıkarmışlardır. Bunlar:

*Konferans* (11 Adet: LÖSEV bilgilendirme konferansı I ve II, Hukuksal Düşünmek, Neden Hukuksal düşünemiyoruz?, Milletimizin Onur Abideleri: Gazilerimiz I ve II, Sessiz Dünyayı anlamak için Ses getirelim I ve II, KPSS bilgilendirme konferansı I ve II, Denizli’yi tanıyalım, Geleceği Tasarla)

*Sosyal Sorumluluk* (5 Adet: Sosyal Sinema I ve II, Keşkek Dağıtımı, Aşure Dağıtımı, Down Sendromlu Arkadaşlarımızı Ziyaret).

*Gezi* (3 adet: Pamukkale ve Laodikya Gezisi, Çameli Gezisi ve Pikniği, Bez Bebek Müzesi Gezisi).

*Sergi* (3 Adet: Birinci Kuşak Cumhuriyeti Fotoğraf Sergisi, Mevlâna Haftası Kitap Sergisi, Mehmet Akif Ersoy Kitap Sergisi).

*Sosyal* (3 adet: Tanışma Kahvaltısı, Birinci Sınıflarla Tanışma partisi, Canlı Müzik Toplantısı)

*Yayın* (2 Adet: SOBİT dergisi çıkarma, 0 rh – eğitim dergisi).

*Büyük çaplı etkinliklerde görev alma* (2 adet: V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumunda ve IV th International Eurasian Educational Research Congress’te aktif rol alma).

*Konser* (1 Adet: Türkülerle Denizli: Mustafa Erbeğin Konseri).

Görüşmelerde Pamukkale ve Laodikya Gezisi en çok değinilen ve hatırlanan etkinliktir. Çünkü bu etkinlik topluluğun ilk etkinliğidir, ücretsizdir ve gezi etkinliğidir. İkinci olarak “Sessiz Dünyayı anlamak için ses getirelim” konferansına değinildiği görülmektedir. İşitme Engelliler Derneği işbirliği ile yapılan bu etkinliğe sıklıkla değinilmesinin sebeplerini fotoğraflar ele alındığında görülmektedir: Etkinliği yapan kişi etkili ve eğlencelidir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmen adaylarından 8 tanesinin bu derneğe üye olması ve bu etkinliğin iki kez yapılmış olması diğer sebeplerdendir. Üçüncü en sık değinilen etkinlik LÖSEV konferansıdır. Bunun sebebi yapılan en son etkinliğin olmasıdır. Etkinliklerde konferans etkinliklerine, ikinci olarak sosyal sorumluluk etkinliklerine yoğunluk verildiği görülmektedir. Bu yargıyı destekleyecek ÖA6’e ait ifade şu şekildedir: “*Daha çok konferans etkinliklerine yoğunlaşmıştır. Buradaki amaç daha büyük kitlelere ulaşmaktır.*”.

Peki, bu etkinliklerin gerçekleştirme amaçları nelerdir? Bu konuda SKS bilgi sistemi ve öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde etkinliklerin amaçları: Tanıtma/tanıma/bilgilendirme/farkındalık oluşturma (f19), kaynaştırma ve oryantasyon (f8), kulübün tanıtımı için büyük kitlelere ulaşma (f3), sosyal gelişim sağlama (f2), kurumlara destek olma (f2), sosyal bilgiler öğretmen adayların gerekli kazanımları elde etmesini sağlamak (f2), sosyal sorumluluk projesi gerçekleştirme (f1). Bu yargıyı destekleyecek ÖA10’a ait ifade şu şekildedir: “*Toplumda farkındalık yaratmak, bir kişiye daha faydalı olmak amacı ile sosyal alanda yapılan etkinliklere yoğunlaşmıştır.*”.

Bunlara ek olarak öğretmen adaylarımız şu etkinlikleri önermektedirler: Tanıtım amaçlı şehir içi ve sosyal bilgilerle alakalı şehir dışı gezi etkinlikleri, sosyal sorumluluk projeleri (evsizlere, kimsesiz çocuklara, halkın eğitilmesine yönelik), bilgilendirme amaçlı konferanslar, değerler eğitimi, karakter



eğitimi etkinlikleri, öğrenci kaynaştırma etkinlikleri, önemli günlerde konferans, konser vb., daha geniş kitleye ulaşmak için sosyal etkinlikler, anabilim dalımızın önemli isimlerinin de katılımın olduğu öğrenci sempozyumu ve buna yönelik gelişimimizi sağlayacak etkinlikler, mesleğimize katkı sağlayacak etkinlikler, sivil toplum kuruluşları ile iş birliği kurularak yapılan etkinlikler, diğer öğrenci kulüpleri ile ortak etkinlikler.

### **3.4.Bu topluluk size neler kattı?**

Sosyal Bilgiler Topluluğu'nun öğretmen adaylarına katkıları şunlardır: İletişim becerilerini geliştirmesi (f27), sorumluluk değerini kazandırması (f11), iş birlikli öğrenmeyi geliştirmesi (f13), kişisel gelişimi sağlama (f6), yaratıcı olma becerisini geliştirmesi (f7), bir isteğin proje dönüşebileceğini ve bununla gerçekleşebileceğini görme ve bunu tecrübe edebilme fırsatı sağlama (f13), sosyalleşmeyi sağlama (f7), üniversitede aktif olmayı sağlama (f6), problem çözme becerisini geliştirme (f6), yeni insanlarla tanışma fırsatı sağlama (f4), özgüveni artırması (f5), dezavantajlı grupları farketme ve onlarla empati kurabilme (f3), kendini daha iyi ifade edebilme (f3), bürokrasiyi tanıma (f3), sabır değerini kazandırma (f3), teorik bilgileri pratiğe dökme fırsatı verme (f3), iyi hatıralar biriktirme (f3), gönüllü çalışmalara katılma fırsatı verme (f2), yeni şeyler öğrenme (f1), kendinin farkına varma (f1), yardımseverlik değerini kazandırma (f1), fikir ve gelişmelere açık olma değeri kazandırma (f1), kulüplerin önemini kavrama (f1).

Sosyal bilgiler topluluğunun, öğretmen adaylarına başta iletişim becerisi olmak üzere birçok katkı sağladığı ifadelerle belirtilmektedir. Frekans verilmesinin nedeni de en çok hangi katkıya değindiklerinin bulgulanmasının istenmesidir. Toplulukta etkin olma ile iletişim becerisi arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu yarıyı destekleyecek öğretmen adayına ait ifade şu şekildedir: ÖA12: *“bölümdeki arkadaşlar ile iyi iletişim kurmamı sağladı. Sosyal sorumluluk projeleri ile zor durumda olanları daha iyi anlamamı sağlar ve iletişim konusunda kendimi daha iyi ifade etmemi sağladı”*. ÖA10: *“SOBİT’de aktif görev almanın öğretmenlik hayatıma katkı sağlayacağını düşünüyorum, evet. Bir etkinlik nasıl planlanır ve sürdürülür, insanlarla nasıl daha iyi iletişim kurabilirim.”*

### **3.5.Toplulukta engeller ve bu engelleri aşma**

Sosyal bilgiler topluluğunda yaşanan problemler şunlardır: Bütçe sorunu (f12), uzlaşma sorunu (f8), bürokratik sorunlar (f8), ders yoğunluğuna ve her zaman etkinlik yapamamaya bağlı olarak zaman sorunları (f5), görev dağılımı sorunu, sorumluluk sahibi olmayan bireylerin varlığı (f4), konferanslarda teknik problemler (f2), etkinlikler için yer bulma sorunu (f2), söz sahibi olmayan bireylerin işe karışması sorunu (f2), çok etkinliğe bağlı olarak yorgunluk sorunu (f1), topluluğu kurma aşaması sorunu (f1). Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adayına ait ifadeler şunlardır: ÖA1: *“maddi zorluklar en büyük problemlerden biri oldu. Grup içinde farklı fikirlerin olması ve ortak bir noktada buluşmama bazen sıkıntılar yarattı. Topluluk içinde sorumluluk sahibi olmayan bazı bireyler sıkıntı çıkardı. İzin ve üst kademelerle ilgili problemler yaşandı.”*

Bu sorunlara bulunan çözümler şunlardır: Bütçe sorunu için sponsor bulma ve kermes düzenleme, uzlaşma sorunu için herkesin fikirlerini söylemesi ve oylamaya sunulması ve başkan tarafından süreci hızlandıracak kişilerin seçilmesi, bürokratik sorunlar için iyi ilişkiler kurmaya çalışma ve ılımlı yaklaşma, görev dağılımı sorunu için topluluk başkanının görev dağılımlarını yapması, teknik problemler için bu konuda uzman kişi bulma, yer sorunu için konferans salonları dolu olduğu zaman uygun sınıflar bulma. Bu yargıyı destekleyecek öğretmen adayına ait ifadeler şunlardır: “*maddi zorlukları sponsorluk görüşmeleriyle bir çözüm bulduk., ne kadar topluluk içinde farklı fikirler olsa da en sonunda çıkan fikirleri oylayıp, en çok oyu alanın ortak nokta olması sağlandı. Sorumluluk sahibi bireylerin gayreti, diğerlerinin sıkıntısını örtmüştü oldu.*”.

### **3.6.Topluluk için neler önerirsiniz?**

Öğretmen adayları toplulukta aktif görev almak isteyen öğretmen adaylarına şu önerilerde bulunmuşlardır: (a)Belirli kişisel özelliklere (sorumluluk sahibi, becerikli, hoşgörülü, saygılı, işbirlikli çalışabilen, gönüllü işler yapan, girişken, iletişim becerileri gelişmiş, azimli) sahip olmak, (b) özel hayattan ve okul hayatından zaman ayırabilen kişilerin aktif görevler alması gerektiği, boş zaman değerlendirme olarak değil bilgilenme, öğrenme amaçlı olarak gelinmesi, (d) toplulukta birçok kazanım elde edeceklerini, hedeflerini gerçekleştirebileceklerini ve sorumluluk sahibi olabileceklerinin bilinmesi ve toplulukta aktif üye olunması, (e) heves için değil gönüllü olarak gelinmesi ve topluluğa girmeden önce iyice düşünülmesi, (f) topluluk danışmanı ile iletişimlerinin iyi olması. Bu yargıyı destekleyen ifadeler şunlardır: ÖA4: “*Sosyal Bilgiler Topluluğu’nda aktif görev almak isteyen öğretmen adayları girişken olmalı, insanlarla iletişimi iyi olmalı ve bu topluluğa zaman ayırabilmeli.*”.

### **4. Tartışma ve Sonuç**

Sosyal Bilgiler Topluluğu (SOBİT)’te başkanlıktan, SKS sorumlusuna kadar birçok görevin olduğu ve aktif görev almak için azim ve isteklilik ve bu değerlere bağlı birçok olumlu kişisel özelliklere sahip olunması gerektiği görülmektedir. Öğrencinin üniversiteden ne kazandığı, öğrencinin azmine ve bu azme bağlı olarak öğrenci toplulukları vb. gibi üniversite olanaklarından ne kadar yararlandığına bağlı olduğu bilinmektedir (Gökmenoğlu ve Kiraz, 2011). Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarını kendi arka bahçelerinde bekleyen birçok iş vardır ve bu işleri gerçekleştirebilmek ve ürünler elde edebilmek için azimli ve istekli olmalıdırlar. Bu yargıya bağlı olarak sosyal bilgiler topluluğuna katılacak olan öğretmen adaylarının görevleri önceden bilmeleri ve gerekli özelliklere sahip olmaları ya da sahip olmaya istekli olmaları önerilmektedir.

SOBİT aracılığı ile konferans etkinlikleri başta olmak üzere birçok etkinliğin düzenlendiği, daha çok farkındalık oluşturacak etkinliklerin gerçekleştirilmesi amaçlandığı ve buna yoğunlaşıldığı, birçok etkinlik önerisi sunulduğu görülmektedir. YÖK (1984)’e göre SKS’nin işlevlerinden biri “*Resim ve fotoğraf sergileri açmak, konser, konferans, tiyatro ve benzeri sanat ve kültür alanlarında faaliyetler düzenlemek*”tir. SOBİT ile bunun gerçekleştirildiği görülmektedir. Üçüncü sınıfta bir öğretmen adayının %0,3’nün sosyal etkinliklere katıldığı ve yok denecek kadar az bir kısmının da bilimsel etkinliklere

katıldığı (Beydoğan, 2012) düşünülürse SOBİT’de aktif olmak sosyal bilgiler öğretmen adayları açısından olumludur. Ayrıca bu bulgu üniversite düzeyinde alan bazlı bir toplulukta akademik bakış açısının yansira başka etkinlikler de yapıldığını belirten bir başka çalışmanın (Akyol ve Onbaşı, 2013) sonuçları ile de uyumaktadır. Etkinlikleri ayrıntılı ele aldığımız ve konferans etkinliklerini incelediğimizde birçoğunun sosyal sorumluluk ile ilgili olduğu, ayrıca konferans dışı birçok sosyal sorumluluk projesi gerçekleştirildiği görülmektedir. Zaten üniversite öğrencilerinin hangi toplulukları ağırlık verdiği dair çalışma (Gökmenoğlu ve Kiraz, 2011) incelendiğinde çoğunlukla sosyal sorumluluk ile ilgili topluluklara gittikleri görülmektedir. Öğretmen adayları doğrudan o konuyla ilgili bir toplulukta yer almasa da kendi arka bahçelerinde sosyal sorumluluk etkinliklerine sıkça yer verdikleri görülmektedir. Çalışmanın gerçekleştirildiği Pamukkale Üniversitesi’ndeki diğer topluluklar (Mohan Bursalı ve Aksel, 2016) gibi SOBİT de sosyal girişimcilik faaliyetlerinde bulunarak sosyal fayda ve değer ürettiği görülmektedir. Yani görülmektedir ki sosyal bilgiler öğretmen adayları kendi arka bahçelerinde sağlıklı ve faydalı ürünler üretmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendi arka bahçelerini kurarak bunlardan faydalanmaları önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adayları zaten çokça yaptıkları sosyal sorumluluk projelerin artırılmasından sonra ağırlıklı olarak gezi etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gerektiği önerisi sunmuştur. Geziler öğrenciler için eğlenceli etkinliklerdir, ayrıca eğlenceli etkinlikler öğrenci topluluklarının verimli geçmesini sağlayan nedenlerden biridir (Akar ve Nayir, 2015). Başka çalışmalarda (Gökyer ve Zincirli, 2011) da gezi etkinlikleri yapılması önerilen etkinlikler arasındadır. Gezinin sosyal bilgiler için önemli olduğu da bilinmektedir. Öneriler incelendiğinde çok çeşitli etkinlikler gerçekleştirmelerine rağmen çeşitliliğin artırılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenci topluluklarında etkinlik çeşitliliğinin artırılması önerisi başka çalışmalarca (Yaman, 2011) da vurgulanmıştır.

SOBİT’te aktif görev almanın birçok beceri (en çok iletişim becerisini) ve birkaç değeri olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Bu sonuç, sosyal etkinliklere katılmanın üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirten çalışma (Beydoğan 1994) ve öğrenci kulüplerinin etkili olması ile iletişim becerileri problemlerinin çözülebileceğini belirten çalışmanın (Akar ve Nayir, 2015) sonuçları ile uyumaktadır. Bu sonuca bağlı olarak öğrenci topluluğunun öğrenci iletişimine etkisine yönelik çalışma yapılması önerilmektedir. Ayrıca, Beydoğan (2012)’nin çalışması ele alındığında öğrenciler arasından çok az bir kısmının kulüplerin değeri etkilediğini belirttikleri ifade edilmiştir. Bu çalışmada da başta sorumluluk değerine vurgu yapılması ve yardımseverlik ile sabır değerlerinin ifadelerde yer alması bu sonuç ile çelişmektedir. Ancak şöyle düşünülebilir, topluluğun değerlerden çok becerilere etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle değerleri etkileyecek şekilde etkinliklerin geliştirilmesi önerilmektedir. Yani sosyal bilgiler öğretmen adayları arka bahçelerinde iletişimlerini güçlenmektedir.

SOBİT’te en çok bütçe, uzlaşma ve bürokratik sorunlar yaşandığı ve bunlara da çözümler bulunabildiği görülmektedir. Öğrenci kulüp etkinlikleri için maddi destek sağlanması başka çalışmaların (Arabacı ve Akgül, 2011; Onay ve Gelen, 2013; Gömleksiz ve Kılınç, 2015; Yaman ve

Ersal, 2015) sonuçları ile uyuşmaktadır. Yani sosyal bilgiler öğretmen adayları arka bahçelerinde maddi kaynak eksikliği sorunu yaşanmaktadır. Bu sorunun acilen çözülmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Sonuç olarak üniversite süresince öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılması öğretmenlikleri boyunca sosyal kulüplere bakış açısı üzerinde olumlu etkisi olduğu (Sağlam ve yayla, 2014) da düşünülünce yukarıdaki sonuçlar da göz önüne alınınca bir anabilim dalının kendi arka bahçesi şeklinde bir topluluğunun olması önemli görülmektedir. Bu nedenle anabilim dallarının kendi arka bahçelerini kurmaları önerilmektedir.

## Kaynakça

- Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada Değişim İhtiyacı. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), s.167-186.
- Akyol, A. ve Onbaşı, A. (2013). Öğrenci Topluluklarının Sivil Toplumdaki Rolü Ve Önemi: Hitit Üniversitesi Felsefe Ve Tarih Topluluğu Merkezli Bir İnceleme. Türk Dünyası Sivil Toplum Kuruluşları Zirvesi. S.349-358.
- Arabacı, İ. B. Ve Akgül, D. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sosyal Kulüp Etkinlikleri Konusundaki Görüşleri (Bitlis İli Örneği). e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, 1C0515, 7, (1), 485-495.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Okullarda Uygulanan Sosyal ve Kültürel Etkinliklerin Öğrencilerin Değer Edinimine Etkisi. Gaziantep University Journal of Social Sciences. 11(4):1172-1204 ISSN: 1303-0094
- Beydoğan, M.(1994). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Etkinlik-Spor- Gençlik Üçgeninde Benlik Dengelemesi ve Arkadaşlık Gelişimi ile İlgili Bir Ön Araştırma. Çağdaş Eğitim. Sayı 195.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal çalışma Basım Tarihi 2013).
- Gökmenoğlu, T. ve Kiraz, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Üniversitelerde Sunulan Sosyal Ve Akademik Olanakları Değerlendirme Durumları: ODTÜ Örneği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2011, 9(2), 393-410.
- Gömlüksiz, M.N. ve Kılınç, H.H. (2015). Ortaokullarda Sosyal Kulüp Etkinlikleri Kapsamında Yapılan Toplum Hizmeti Çalışmalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter, p. 495-512, ISSN: 1308-2140
- Gökycer, N ve ve Zincirli, M. (2011). Kulüp Çalışmalarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Danışman Öğretmen Ve Kulüp Temsilcisi Öğrencilerin Algıları. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0411, 6, (2), 1836-1851.
- Eskici ve Aktaş (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri. Asya Öğretim Dergisi. 2 (1 (özel), 31-40
- MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. 01.09.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/01/20050113-5.htm> adresinden alıntılanmıştır.
- Meriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber (birinci baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mohan Bursalı, Y ve Aksel, İ. (2016). Sosyal Girişimciliğin Genç Aktörleri: Üniversite Öğrenci Toplulukları Örneği. Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları. Girişimcilik Özel Sayısı Bahar -Cilt 17-Sayı/ 37. S.85-101.
- Onay,İ ve Gelen, İ. (2013). İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüp Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi. International Journal of Social Science. Volume 6 Issue 4, p. 615-647
- PAU (2018). “Pamukkale Üniversitesi Öğrenci Toplulukları Yönergesi”. 01.09.2018 tarihinde <http://www.pau.edu.tr/sks/tr/sayfa/ogrenci-topluluklari-yonergesi> adresinden alıntılanmıştır.
- Sağır, A. ve İnci, Ü. (2013). Karabük'te üniversite algısı: Karabük Üniversitesi örneği. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi.2 (2), 49-81.
- Sağlam, A. ve Yayla, A. (2014). İlkokul ve Ortaokullarda Uygulanmakta Olan Sosyal Kulüplerin İşlevlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 2. Ağustos, sayfa 279-296.

- Yaman, E. (2011). "Rekreasyon Bağlamında Öğrenci Algılarına Göre Sosyal Kulüplerin İşlevselliği". Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi Yıl:2, Sayı:3. s.35.48.
- Yaman, E ve Ersal, Ö (2015). Sosyal Kulüplerde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi. Ocak / Şubat / Mart İlkbahar Dönemi Cilt: 4 Sayı: 11. s.238-253.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (1984). Yükseköğretim Kurumları, Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür Ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği. 29.08.2018 tarihinde [http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEHF8BIsfYRr/10279/18025](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRr/10279/18025) adresinden alıntılanmıştır.

# LATİN HARFLERİNİN KABULÜ ARİFESİNDE DR. İSMAİL ŞÜKRÜ'NÜN DÜŞÜNCELERİ

Namık Kemal ŞAHBAZ

## Özet

*Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılmasında alfabenin önemli bir işlevi vardır. Dildeki her ses biriminin birer simgesinin alfabe de bir karşılığının bulunması gözetilir. Tarih boyunca birçok alfabesi olan Türkler, bugün kullandığımız Latin harflerinden önce Arap kökenli Türk alfabesinde, hançeremizdeki ses birimlerinin tam karşılığı bulunmayan simgelerden dolayı Tanzimat'tan sonra bir arayış içerisine girmiştir.*

*Tanzimat'tan harf devrimine dek Osmanlı aydını, Arap kökenli Türk alfabesindeki harflerle çocuklara Türkçe öğretiminin çok zor olduğunu dile getirmiştir. Dile getirilen görüşler Osmanlı devleti zamanında daha çok harflerin ıslahı çevresinde şekillenirken Cumhuriyet Türkiye'siyle birlikte polemik konusu olmuş, harflerin değiştirilmesi ya da değiştirilmemesi gerektiği konularında yoğunlaşmıştır. Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte bir tarafta Latin harflerinin kabul edilmesi gerektiği; diğer tarafta harf değişikliğine gerek olmadığı şeklinde görüş belirten bir bilim insanı topluluğu yayımlarla kendi düşüncelerini ifade etmiştir.*

*Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, öncelikle harf devrimi arifesinde yaşanan tartışmalar, o zamanlar yayımlanan kuramsal eserler aracılığıyla ortaya konacaktır. Bu süreçte bir yanda Latin harflerini kabul edelim diyenler, diğer tarafta buna karşı çıkanlar var iken Dr. İsmail Şükrü çok farklı bir bakış açısı sunmaktadır. 1926 yılında yayımladığı, Latin ve Arap Harflerinden Daha İyisini Bulalım başlıklı eseriyle "O halde kendimize mahsus yeni harfler yapalım! Fakat o şartla ki hali hazırdaki Latin harfleri ile şu kullandığımız Arap harflerinin elifbalarındaki mahzur ve noksanları pirincin taşını ayıklar gibi birer birer ayıklayıp, bulduktan sonra o kusurlardan temizlenen yeni bir sistemde fenni huruf ile gayet kolay fenni bir elifba meydana çıkartalım." der.*

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, Latin harfleri, Dr. İsmail Şükrü, harf devrimi

## Giriş

Tarih boyunca birçok alfabesi olan Türkler, bugün kullandığımız Latin harflerinden önce Arap kökenli Türk alfabesinde, hançeremizdeki ses birimlerinin tam karşılığı bulunmayan simgelerden dolayı özellikle Tanzimat'tan sonra bir arayış içerisine girmiştir.

Tanzimat'tan harf devrimine dek Osmanlı aydını, Arap kökenli Türk alfabesindeki harflerle çocuklara Türkçe öğretiminin çok zor olduğunu dile getiren pek çok görüş dile getirmiştir. Görüşler ağırlıklı olarak vav harfiyle sesli harflerin ayrımı, kef harfinin farklı sesleri karşılayan yapıları üzerine yoğunlaşmıştır. Temelde tartışmaların bir alfabe değişikliği üzerine değil alfabedeki harfleri düzeltme üzerine sonuçlandığı görülmüştür. Bu bağlamda 1911 yılında Islah-ı Huruf Cemiyeti dahi kurulmuş, huruf-ı munfasıla ile elifbalar kaleme alınmış harflerin birleştirmeden yazılması yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Şahbaz, 2018: 909).

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte tartışmalar alfabe değişikliği üzerine yoğunlaşmıştır. Cumhuriyet'in ilanından harf devrimine kadar olan süreçte alfabe değişikliği üzerine olumlu ya da olumsuz görüş belirten pek çok eser mevcuttur.

Bu eserlerden Latin harflerini kabul etmemiz gerektiğini dile getiren Ali Seydi'nin 1924 yılında yayımladığı *Latin Hurufu Lisanımıza Kabil-i Tatbik midir?* adlı eserdir. Eserde yazar, kullandığımız alfabenin Türkçe, Arapça ve Farsçanın özelliklerini barındıran kendine has bir yanının olduğu belirtir. Asırlardan bu yana önemli âlimler yetiştiren bu harflerle öğretime devam edilmesi taraftarı olan yazar, Latin harflerinin Türk hançeresine uygun olmadığını vurgular.

Ali Seydi'ye karşılık Ali İlhami, 1928 yılında yayımladığı *Türkçe Yazı ve Latin Harfleri* başlıklı eserde genel olarak yazının tarihsel gelişim sürecini anlatır. Ardından Arap harfleriyle çocuklarımıza okuma yazmanın öğretiminin yapılamadığı belirtir. Harf değişikliğine itiraz edenlere yazar, "*Cahil halktan ne dindar çıkar ne de hakikat talibi.*" şeklinde bugün de geçerli olan bir ifadeyle karşı çıkar.

### **Dr. İsmail Şükrü**

Yukarıda, bu dönemde birbirine zıt iki farklı görüşten birer örnek verildi. Ne Latin ne de Arap harfi kullanalım, bunlardan daha iyisini bulalım diyerek farklı bir görüş ileri süren Dr. İsmail Şükrü hakkında kaynaklarda ayrıntılı bir bilgi yok. Yazıların giriş bölümlerinden çıkardığımızı göre Kahire'de yaşayan Türkçe sevdalısı bir tıp doktoru. İctihad dergisi sahibi Dr. Abdullah Cevdet'in yakın arkadaşı, Manastırlı Mehmet Rifat Bey'in damadıdır.

Dr. İsmail Şükrü, alfabe üzerine görüşlerini iki eserde toplamıştır. Bu eserlerin künyeleri şu şekildedir:

1) Dr. İsmail Şükrü. (1925). *Asri Türk Harfleri Hakkında*. İstanbul: Kader Matbaası.

2) Dr. İsmail Şükrü. (1926). *Latin ve Arap Harflerinden Daha İyisini Bulalım, Latin ve Arap Harfleri Hakkında İlmi Tetebbu*. İstanbul: Kader Matbaası.

### ***Asri Türk Harfleri Hakkında***

36 sayfa olan bu kitapçık, yazarın *İctihad* dergisinde yayımlanan yazısının genişletilmiş halinden ibarettir.

Eserde, öncelikle Dr. Abdullah Cevdet'in bir takdimi vardır. Abdullah Cevdet, İsmail Şükrü'nün Kahire'den bizlere seslendiğini belirtir:

"Bugünkü harflerimiz ile asrın istediği sürat ve suhuletle yükselmemiz muhaldir. Bazı kimseler yazımızın hüsn-i bediisinden bahsediyorlar. Bunlar hattattırlar ve hatadadırlar. Bazı kimseler Arap harflerinin süratle yazmaya elverişli olduğundan dem vuruyorlar. Bunlara da stenografiyi gösteriyoruz. Biz stenografiyi istemiyoruz, hat istiyoruz. Kadim arkadaşım Dr. İsmail Şükrü Mısır'dan bağırıyor. Türk'ün ruhu Afrika'dan bağırıyor. Ruh ve fikrimiz kollardan bu kelepçeyi çıkaracağız diyor" (İsmail Şükrü, 1925: 6).

Abdullah Cevdet, İsmail Şükrü ile bazı konularda uyuşmadığını, onun yeni alfabe "ihtira" etmeyi istediğini, kendisinin Latin harflerini tercih ettiğini belirtir.

Okuma yazma bilenlerin ülkede %5 olduğu gazete sütunlarına yansınca yazar tepkisini şu sözlerle dile getirmiştir: "Okuma yazma bilmeden yaşamak vahşiler gibi çıplak gezmeye benzer."

"Biz şu çetin yazı şu çetin imla ve zorlaştırılmış bir lisan ile yani şu Osmanlıca Türkçesi ile kalıp da hâlâ yerinde say vaziyetinde duracak olursak şu sıralarda medeniyetin almış olduğu hızlı sıra artık bir daha yetişemeyeceğimiz gibi fazla olarak halen yazısı güç medeniyeti geri diğer Şark milletleri gibi

daima esir kalmaya ve hatta Amerika ve Avustralya yerlileri mertebesinde yavaş yavaş eriyip dünya yüzünden büsbütün kalkmaya mahkûm olacağımızı bilmeliyiz” (İsmail Şükrü, 1925 : 13).

“Zarardan ne kadar çabuk dönülürse o kadar kar edilmiş olur derler. Biz dahi bu müşkül Osmanlıca ile Arabi harflerden ne kadar çabuk vazgeçip gayet suhuletli olan öz dilimiz ile bir asrî Türk elifbası edinecek olursak cahillik pençesinden yakamızı o nispetle çabuk kurtarmış olacağız” (İsmail Şükrü, 1925: 15-16).

Yazara göre, insanlık tarihi çok eskidir; yine yazar ayrıca "çok eskidir" sözünün göreceli bir ifade olduğunu, antropolojik çalışmaların bunu ortaya koyduğunu belirtir. Osmanlıca'yı "halita-yı ucube" olarak nitelendiren yazara göre, yeni alfabeğe geçmek gelecek kuşaklar için elzemdir:

"İnsanlık tarihi çok eski fakat asri elifba yapmada geç kalmamalıyız. Hülâsa na-mahdut asr-ı atıyeye nispetle şu sıralarda millet için pek hayırlı olan işe teşebbüsümüz henüz geç değildir. Belki erken ve tam vaktidir. Biraz daha tehir edersek işte o zaman zararımız pek büyük olacaktır. Çünkü bugün pek seri' seyredecek olan teceddüt ve terakki devrimizin bir rub' asrı, birkaç asırlık Osmanlılık ömrümüzden yüz binlerce defa âli ve müterakki olacağından şüphe yoktur. Şurada hulâsat-ül-hülâsa olmak üzere; söyler ve olanca avazımızla Türklük âlemine hitap etmek ister ve derim ki: Efendiler dikkat edelim. Daha henüz her şeyimiz ki hiç sayılırken böyle mühim bir zarardan hemen dönmezsek ileride neslimizin dönmek ihtiyaç ve zarureti hissettikleri vakit bize rahmet yerine lügat okumasınlar (İsmail Şükrü, 1925: 17-18)".

Dr. İsmail Şükrü bu görüşlerini daha sonra yayımlanan eserinde de daha ayrıntılı bir şekilde ele alır.

#### ***Latin ve Arap Harflerinden Daha İyisini Bulalım, Latin ve Arap Harfleri Hakkında İlmi Tetebbu***

1926 yılında, Kader Matbaasında yayımlanan eser, 32 sayfadır. Eser için 1925 yılında yayımlanan kitabın genişletilmiş bir şeklidir denilebilir. Eser aslında bir mektuptur. Kahire'den 15 Kânunuevvel 1925 tarihinde yazılan bu mektup, 1926 yılında Bakü'de gerçekleştirilecek Türk dili kongresine gidecek olan Ali Hüseyin Bey'e yollanmıştır.

Yazar, eserin "İfade-yi Meram" bölümünde aşağıda vereceği bilgilerin kongrede dile getirilmesini, olumlu ya da olumsuz bir görüşün ortaya çıkacağını, bunun dahi yararlı bir şey olduğunu belirtir.

Osmanlıca'nın tarihsel süreçteki durumu hakkında bilgi verir. Osmanlı'da halkın cahilliğinin temel kaynağının da bu alfabedeki harfler ve imla olduğunu dile getirir:

“Öz dilimizi kendi öz kavaidi kendi öz lügatleri ile yükseltip daimi bir kolaylık içerisinde bırakacakları yerde (Turani) olan dilimizi (Sami) olan Arap dili ve (Ârî) olan Acem dilleri ile karıştırarak “Osmanlı lisanı” diye lisancılık nokta-i nazarından garabette yeryüzünde emsali görülmeyen acayibü'l-şekl bir “dördüncü lisan” vücuda getirmişlerdir ki elsine-i Turaniyenin aslı ve kökü olan Türkçemizi böylelikle aslından uzaklaştırıp melez bir lisan haline sokmuşlardır. Tasnif-i elsine bahsinde Osmanlıca'nın hiçbir tutunacak yeri yoktur. Dört lisandan mürekkep bir lisan, umum-ı elsinenin hangi sınıfına ve hangi zümresine kabul edilebilir. Milletimizi bu ana kadar cahil bıraktıran bilhassa bu lisan ile onun imlası ve hurufudur (İsmail Şükrü, 1926:4-5)”.

Sorunun tespitinden sonra yazar, sıraya koyarak çözüm önerilerini şöyle sıralar:



"Evvela huruf ve imlamızı düzeltelim!

Saniyen, öz dilimizin gramerini tamamen elde edelim.

Salisen, diksiyonerlerimizi mümkün olduğu kadar yabancı lügatlerden temizleyelim. Ben size şimdilik yalnız huruf ve imlamız hakkında düşündüklerimden bir kısmını yetiştirebildim (İsmail Şükrü, 1926: 6-7).

İsmail Şükrü, yazmış olduğu eserde, özellikle kayınpederi Manastırlı Mehmet Rıfat Bey'in "Osmanlı lisanını" oluşturan üç farklı dilin ayrı ayrı gramerini yazdığını, bu eserlerin de okunmasının faydalı olacağı görüşünü de dile getirir.

Eser, bu girişten sonra alt başlıklar halinde kimi bilgilerle devam eder. Öncelikle harf konusuna değinilir ve yazarın gönlünde yatan gerçekler şu şekilde dile getirilir:

*Huruf Meselesi: Ne Arap ve Ne de Latin Hurufu*

"Ben, köhne beşeriyetin köhne harfleriyle uğraşmaktansa, yani dünya beşeriyetine layık tamamen müşkülatsız bir yazı bulalım. Beşeriyet-i **müterakkiyenin** atide bir gün yapacak olduğu bu işi sırası gelmiş iken, her milletten evvel biz yapalım diyorum" (İsmail Şükrü, 1926: 9).

Alfabe ile ilgili yıllardır var olan sorunlar, sanki İsmail Şükrü'nün üzerindeymiş gibi bu yükten bir an evvel kurtulma çabası içerisindedir. Alfabede özellikle sesli harflerin yoksunluğundan yakınan yazar öncelikle bu sorunun halledilmesi gerektiğini vurgular:

"Bugüne kadar kıraat, imla ve telaffuz cihetinden çektiğimiz bunca meşakkatler bilhassa elifbamızdaki saitlerin yoksulluğuyla, kendi dilimize göre hem fazla hem eksik olan samitlerimizin gayri muin harflerimizden ibaret olmasından ve bir de Arap ve Acem kelimeleri ve hatta kendi öz kelimelerimizden de birçoğunu saitsiz yazmamızdan ileri gelmektedir. Elifbamızı dilimize göre tam saitle ve muin samitli harflerle mükemmelleştirip düzgün bir imla ile yazı yazmaya başladığımız dakikada bütün bu müşkülâtı kolaycacık halletmiş bulunacağımıza şüphe yoktur. Gözümüzün önünde şimdiye kadar halli müşkül bir heyula gibi duran imla müşkülâtı meselesi yalnız (basit) bir elifba meselesidir. Binaenaleyh, elifba meselesi demek bugününün maarif meselesi demektir. Bu sebepten dolaydır ki hükümet-i cumhuriyemiz maarif ıslahatının ilk adımını elifbamızdan başlayarak atmaktadır" (İsmail Şükrü, 1926: 10).

*Elifbamızdaki Harfleri Islah mı Yoksa Tebdil mi Etmeliyiz?*

Yazar görüşlerinin ele alınacak konunun özetini başlık altında yapmakta, o zaman için ileri sürülen düşünceleri ortaya koymakta, kendi önerisini dile getirmektedir:

"Hurufun tağyir ve tebdili için şimdiye kadar iki türlü cereyan var idi. Biri: Hali hazır hurufumuzun ıslahı; diğeri, Latin harflerini kabul etmek idi. Ben ise, ne o ve ne de öbürü diyorum! Mademki, modern bir hükümet tesis ediyoruz, bu antikalaşmış ve bizim olmayan eski harflerle alakamızı keselim de, bunların cami oldukları kusurlarından harfiyen azade, imlamızı hiçbir vechle tavike uğraşmayan asrımıza layık bir şekilde: talimde suhulet, tahrirde sürat veren modern harfleri bulalım diyorum" (İsmail Şükrü, 1926: 10-11).

Yukarıda dile getirdiği görüşlere bağlı olarak yazar hem Latin hem de Arap harflerinin olumlu ve olumsuz yanlarını te tek anlatır: Aşağıda genel hatlarıyla bu fikirleri bulmak mümkündür:

*“Latin Harflerinin Rûhaniyyeti*

Bu harflerin birinci rûhaniyyeti bazı eksikliklerine rağmen saitli huruf olmaları ve imlalarının da bu yüzden düzgünce bulunmasıdır; ikinci rûhaniyyeti de huruf-ı munfasıladan bulunmaları münasebetiyle matbaacılık işlerinde fevkalade suhulet göstermesidir ve bir de beşeriyetin medeni bir kitle-i muazzamasının kullandıkları harfler olmasından dolayı resmi ve ticari muhaberatta bugün beynelmilel bir vaziyete girmiş bulunmalarıdır.

*Latin Harflerinin Mahzuru*

Latin harflerinin en büyük mahzuru, şekillerinin pek çok girintili, çıkıntılı ve akıntılı olmasıyla yazarken kalemin süratini kesmesi ve eşkalının bu karışıklığından dolayı pek fevkalade bir süratle şebeke-yi ayn üzerine aks ve intibaa hasıl edemeyişidir.

*Arap Harflerinin Rûhaniyyet Ciheti*

Arap harflerinin başlıca rûhaniyyeti yazılmasında ve okunmasında Latin harflerinden bir veya iki defa ziyade sürat ve suhulet göstermesidir.

Bir de Arap harfleriyle yazılan yazıların imtidadı Latin harfleriyle olan yazıların imtidadından daha kısadır.

*Arap Harflerinin Mahzuru*

Arap harflerinin başlıca dört büyük mahzuru vardır. Biri saitsizliğidir ki, imlamızı çetin kılan ve karmakarışık eden mahzur işte bu mahzurdur.

Bu harflerin huruf-ı munfasıladan olmayışı da diğer büyük bir mahzurdur.

Bir de Arap harflerinin noktalı olanları pek çoktur.

Arap harflerinin bizim için diğer en büyük mahzuru da elifbasındaki mevcut harflerin lisanımız için hem fazla, hem eksik ve hem de uygunsuz bölünmesidir (İsmail Şükrü, 1926: 11-15).

Bu ifadelerden sonra yazar, “Her iki sınıf harflerin mahzurlarından kurtulmak için ne yapmalı?” başlıklı bölümde vermiş olduğu bilgilerde Arap harflerinin ıslahı için verilen mücadelelerde “Enver Paşa’nın harfleri gibi” -İslah-ı Huruf Cemiyetinin önerdiği- yeni önerilerle ya da Latin harflerinde Fransızcada olduğu gibi dilimizdeki bir sesli için birkaç harfle uğraşmak yerine yeni bir alfabe bulmanın daha uygun olacağını ileri sürer.

*Modern olacak yazı sağdan mı soldan mı yazılmalıdır?*

Yeni alfabenin neden sağdan sola doğru yazılması gerektiğini somut motor hareketlere bağlı olarak anlatan yazar insanın taş atma ve dikiş dikme yönünü örnek olarak vermiştir. Bu örneklerden sonra düşüncesini şu şekilde sonlandırır:

“Sağ elin sağdan sola doğru olan hareketi daima seri ve kuvvetli olan bir harekettir. Öyle ise yazıda da sağdan sola gitmesinin sürate büyük bir yardımı olacağı şüphesizdir. Arap harfleriyle olan yazının daha seri olması kısmen bu sebeptendir. Yazı sağdan sola yazıldığı vakit kalemin ucu daha ziyade nazar önündedir. (İsmail Şükrü, 1926: 17)

### *Modern Harfler Hangi Muhassenatı Cami Olmalıdır?*

Yazarın bu bölümdeki düşüncelerin şu şekilde özetlemek mümkündür:

Yeniden bulunacak olan harflerimizde her sesin bir harfi tespit olunmalı ve dilimize yarayacak olan sesli ve sessizlerden hiçbiri eksik kalmamalıdır.

Yeni harfler sürat için noktasız olmalı ve yazı sağdan sola yazılmalıdır.

İstanbul'umuzun o latif şive ve lehçesini örnek almalı, lehçe ve şiveyi umum Türklük aleminde yaymaya çalışmalıyız.

İmla, ezberlenecek klişe imlası değil, düz ve pürüzsüz, sistematik bir imla olmalıdır.

### *İtirazlar*

Yazar kendi düşüncelerine yapılan itirazları bugünde geçerli olan delillerle şu şekilde dile getirir:

“Gerek Latin harfleriyle olsun, gerek diğer suretle bulunacak olan modern bir elifba ile olsun hali hazır harflerimizin tebdil olunmasıyla asar-ı eslafın metruk kalacağından korkanlar da var ki, zaten o asarın pek çoğu halk için anlaşılmasız bir lisan ile yazılmış asar olduklarından milletin hemen umumiyetince metruk kalmış sayılan asarlarıdır. Eslafın asarlarını okuyup tetkik edecek olan umum millet değildir. Umum millet içinde o işi yapacak olanlar mahdud birkaç kişiden ibarettir ki, bu da Arabi ve Farisi kitapların tetkikatı kabilinden hususi bir şube dâhilinde ayrı bir tahsil ile olabilecek bir iştir. Huruf tebdilinden maksat umum milletin eline lisanını kolayca ve doğruca yazıp okutacak bir alet vermekten başka bir şey değildir. Yeniden bulacak olduğumuz bu alet ile milyonlarca halkımız tek okuma yazma öğrensın de eslafın asarını tetkik edecek olan birkaç kişi varsın o uğurda biraz fazla tahsil zahmetini ihtiyar etmeye mecbur kalmış olsun! Bunun da telehhüfe değer bir mahalli yoktur” (İsmail Şükrü, 1926: 18-19).

Yazar yeni harflerin nasıl olacağına ilişkin sorulara da şu şekilde yanıt verir:

“Yine bazıları da modern harflerin şekli ne yolda olması lazım geleceğine dair benden bir iki numune istiyorlar. Ben burada ortaya bir proje atıyorum. Benim salahiyetim burada durur. Bu modern harflerin eşkalini ve yeni hattımızın tertip ve teşkilini yapacak olan mütehasısılar” (İsmail Şükrü, 1926: 18-19).

### *Elifbamızın Kusurları*

Yazar, tarihsel süreç içerisinde alfabedeki harflerle ilgili genel eksiklikleri verdikten sonra, bugün kullandığımız 29 harfli bir alfabeı öngörmüştür ve bu öngörüsüyle nelerin önünün açılacağına dair beklentileri de sıralamaktadır:

“Bugün bizim için ilk listedeki (yirmi bir samit ) harf ile dördüncü listedeki noksanlarımızdan olan (sekiz) saitın ihtira'ından ibaret olmak üzere (yirmi dokuz) veya nihayet otuz harfli sahih bir elifbaya mübrem bir ihtiyaç vardır.

O halde kendimize mahsus yeni harfler yapalım! Fakat o şartla ki hali hazırdaki Latin harfleri ile şu kullandığımız Arap harflerinin elifbalarındaki mahzur ve noksanları pirincin taşını ayıklar gibi birer birer ayıklayıp, bulduktan sonra o kusurlardan temizlenen yeni bir sistemde fenni huruf ile gayet kolay

fenni bir elifba meydana çıkaralım ve bu yüzden de âleme karşı numunelik bir millet olalım” (İsmail Şükrü, 1926: 31).

#### *Netice*

Bu bölümde yazar, yeni alfabe sayesinde halkın cahillikten kurtulacağını ve öğretiminin çok zor olduğu imlanın da kendiliğinden basitleşeceğini dile getirir:

“Şu son zamanlarda hükümetimizin tebdil-i huruf için gösterdiği temayülât sayesinde yeniden bulunacak olan mükemmel saitli mükemmel samitli kolay ve kusursuz harflerimiz ve elifbamızla şimdiye kadar şanlı esaslar dahilinde tesis edilen şanlı cumhuriyetimizin bunca şanlı inkılaplarına, bir de maarif cihetinden öyle şanlı bir inkılap daha ilave edilmiş olacak ki, bununla bütün çocuklarımız ve her isteyenlerimiz bu hurufun yalnız elifbasının bir haftalık tahsili neticesinde dilimizin dürüstçe ve düzgünce okunma ve yazmasını öğrenmiş olabileceklerdir.

Bu ana değin yavrucaklarımızın ilk mekteplerimizde en karışık ve en üzücü dersi ve hatta- tabiri caiz görülürse- en mühim bir derdi sayılan ve tahsili, senelerce süren imla dersi bu sayede mekteplerimizin programlarından kendi kendine silinmiş olacaktır ve bundan sonra da Türk dili ve Türk yazısı için imlacılığın manası kalmayacaktır. İmlamız demek elifbamız demek olacaktır” (İsmail Şükrü, 1926: 32).

#### **Sonuç**

Latin harflerinin kabulünden önce, Latin harflerini kabul edip etmeme üzerine düşüncelerin ateşli bir şekilde taraftar bulduğu bir dönemde farklı bir görüş ileri süren İsmail Şükrü bu görüşlerini yayımlamış olduğu iki kitapçıkta -*Asri Türk Harfleri Hakkında (1925)*, *Latin ve Arap Harflerinden Daha İyisini Bulalım, Latin ve Arap Harfleri Hakkında İlmi Tetebbu (1926)*- ayrıntılı bir şekilde dile getirmiştir.

Bu iki kitapçıkta öz olarak yazar, ne Latin harflerini ne de Arap harflerini kabul edelim der. Yeni modern bir alfabenin oluşturulması taraftarıdır. Yeni alfabe Latin ve Arap harflerinin eksikliklerinden arındırılmış, içinde hançeremizdeki sesleri karşılayan 29-30 harf barındıran, sağdan sola yazılan, imlası kolay bir alfabadir. Bu alfabenin şekli hakkında herhangi bir açıklama yapmaz yazar, ona göre bu uzmanların işidir.

#### **Kaynakça**

- Ali İlhami. (1928). *Türkçe Yazı, Latin Harfleri*. Erzurum: Demiryolları Matbaası.  
Ali Seydi. (1340). *Latin Hurufu Lisanımıza Kabil-i Tatbik midir?* İstanbul: İkdâm Matbaası.  
Dr. İsmail Şükrü. (1925). *Asri Türk Harfleri Hakkında*. İstanbul: Kader Matbaası.  
Dr. İsmail Şükrü. (1926). *Latin ve Arap Harflerinden Daha İyisini Bulalım, Latin ve Arap Harfleri Hakkında İlmi Tetebbu*. İstanbul: Kader Matbaası.  
Şahbaz, N. K. (2018). “Harf Devrimi Öncesi Yayımlanan Latin Harfli Alfabe Kitapları Üzerine Bir İnceleme”, *Prof. Dr. Alemdar Yalçın Armağanı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

## LOJİSTİK PERFORMANS İNDEKS (LPI) BAĞLAMINDA EN İYİ YÜKSELEN ve GERİLEYEN ÜLKELERİN TÜRKİYE İLE MUKAYESELİ ANALİZİ

Ömer YILMAZ, Hanifi Murat MUTLU

### Özet

Küreselleşme hareketlerinin hızlanması ve teknolojinin gelişmesine bağlı olarak son yıllarda uluslararası ticaretteki hızlı artış, mikro anlamda lojistik faaliyetleri ve bağlı sektörleri etkilerken; makro anlamda da ülkelerin dış ticaretinin nitelik ve niceliğinin yanı sıra rekabetçi yapısını da etkilediği görülmektedir. Ülkelerin lojistik performans farklarını açığa çıkarmak ve ölçümlemek amacıyla 2007 yılında Dünya Bankası tarafından geliştirilen Lojistik Performans İndeks (LPI) 6 temel ölçüte dayalı olarak ülkeleri değerlendirmektedir. Gümrük işlem ve süreçlerinin verimliliği, Ticaret ve taşımacılık ile bağlantılı altyapının kalitesi, Rekabetçi fiyatlarla sevkiyat yapabilme kolaylığı, Lojistik hizmetlerin kalitesi, Sevkiyatların izlenebilirliği ve Zamanında teslimat temel ölçütleri çerçevesinde incelenen LPI, alan yazında birçok çalışmada bağımlı ve bağımsız değişken olarak incelenmiştir.

Bu çalışma, ilk olarak LPI bağlamında bir önceki ölçüme göre genel sıralamada en iyi yükselen 10 ülke (Tanzanya, Sudan, Kenya, Nijer, Uruguay, Cezayir, Bangladeş, Küba, Papua Yeni Gine, Hindistan) ile gerileyen 10 ülkenin (Karadağ, Jamaika, Ermenistan, Liberya, Tacikistan, Guatemala, Çat, Senegal, Bulgaristan, Paraguay) hangi ölçütler çerçevesinde böylesi bir değişim gösterdiklerinin incelenmesini amaçlamaktadır. İkinci olarak ise, bu ülkeler ile Türkiye arasında karşılaştırmalı bir analiz yaparak Türkiye'nin iki uç noktaya olan mesafesini açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Son olarak çalışmada, bu hareketliliği yaşayan ülkelerin dış ticaret verileri bağlamında nasıl bir değişim yaşadıkları da sorgulanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Lojistik Performans İndeks, Uluslararası Ticaret, Küreselleşme, Lojistik.

## A COMPARATIVE ANALYSIS of TURKEY WITH THE BEST DECREASING and RISING COUNTRIES WITHIN THE CONTEXT of LOGISTICS PERFORMANCE INDEX (LPI)

Ömer YILMAZ, Hanifi Murat MUTLU

### Abstract

The rapid increase in international trade in recent years, depending on the acceleration of globalization movements and the development of technology, affect micro-logistics activities and affiliated sectors; in macro sense also affects the quality and quantity of countries' foreign trade as well as its competitive structure. Developed by the World Bank in 2007, the Logistics Performance Index (LPI) assesses countries based on six key metrics to uncover and measure countries' logistical performance differences. LPI, which is examined in terms of efficiency of customs procedures and processes, quality of the infrastructure related to trade and transportation, ease of shipping with competitive prices, quality of logistic services, traceability of deliveries and timely delivery, has been examined as a dependent and independent variable in many studies of the related literature.

This study, firstly, aims to examine which criteria in the context of LPI show the 10 countries that have risen best in the overall ranking (Tanzania, Sudan, Kenya, Niger, Uruguay, Algeria, Bangladesh, Cuba, Papua New

Guinea, India) and those who have declined within the framework of the previous measure (Montenegro, Jamaica, Armenia, Liberia, Tajikistan, Guatemala, Çat, Senegal, Bulgaria, Paraguay). Secondly, this study made a comparative analysis between Turkey and these countries, and also aims to reveal the distance of Turkey from the two extremes. In this study, it will also be questioned how these countries have experienced a change in the context of foreign trade data.

**Keywords:** Logistics Performance Index, International Trade, Globalization, Logistics

## GİRİŞ

Dünya ticaretinde son yıllarda meydana gelen gelişmeler neticesinde ülkeler kendilerini birçok alanda geliştirmeye başlamışlardır. Değişen ve gelişen yeni dünya düzeninde etkili olan bir dış ticaret sistem için firmalar ve ülkeler sürekli kendilerini yenileme hissiyatı içerisinde girmişlerdir. Günümüz ekonomileri artık bilgi ve iletişim teknolojileri olarak adlandırılmakta ve dış ticarete geleneksel usullerden ziyade daha hızlı, verimli ve etkin bir yol izlenmeye başlanmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha sık kullanılmaya başlanması, ürünlerin kullanım süreleri, özellikleri, satış stratejilerine göre daha esnek teslim şekilleri, daha az tedarikçiyle birebir ilişkiler, lojistik hizmetlerde dış kaynak kullanımı, güvenilir ve tam zamanın da teslimatlar, daha kısa süreli sipariş döngüleri gibi bazı yeni eğilimlerle beraber lojistik pazarında müşteri taleplerinin değiştiği görülmektedir.(Yapraklı ve Ünalın, 2017:590)

Dünya Bankası Ülkelerin lojistik ve ulaşım gelişimini belirlemek için Lojistik Performans Endeksi'ni (LPI) oluşturmuştur, dünyanın birçok ülkesinde ulusal düzeyde lojistik sektöründe elde edilen başarıların daha anlaşılır bir hale gelmesini sağlamıştır. Dünya Bankası, 2007'den bu yana yıllık olarak LPI ile ilgili bazı ölçümler yapmaktadır. 2007, 2010, 2012, 2014 ve 2016 yıllarında LPI endeksi ölçülmüştür. Dünya Bankası'nın Genel Lojistik Performans İndeksi 1 (düşük) ile 5 (yüksek) arasında yer alan hesaplamalardan oluşur. Bu hesaplama için, lojistik performansının altı alt kriteri dikkate alınır ve ülkelerin puanlarının ağırlıklı ortalamasını oluşturmaktadır. (Ganı, 2017:280)

### 1. Lojistik Kavramı

Lojistik kavramı literatür de bir çok farklı tanımlanmaktadır. Bu tanımlar içerisinde en yaygın olanı ve diğer tanımlamaları da içerisinde barındıran özet tanımı şu şekilde yapılabilir; doğru malzemenin, doğru miktarda, doğru şartlar da, doğru yerde, doğru zamanda, doğru tüketici kesimine, doğru fiyatla ulaşması için yapılan faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir. Lojistik ilk zamanlar da askeri alanda kullanılan bir kavram iken, daha sonra ticari anlamda kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra ise Yönetimsel ve Operasyonel lojistik olarak günümüze kadar farklı evrelerden geçerek gelmiştir.

Lojistik sektörünün gelişmesi, ülkelerin lojistik imkânlarına ve yeteneklerine göre değişmektedir. Ülke ve bölge temelinde yapılan lojistik değerlendirmeler önemlilik arz etmektedir, çünkü dünyanın bazı bölgelerinde ki ülkelerin başarıları olmalarının en önemli nedeni bu ülkelerin lojistik imkânlarının yüksek olması iken, aynı durum diğer ülkeler de lojistik imkânları düşük olduğu için ters yönde bir etki meydana getirmektedir. Lojistikte bölge değerlendirmesi, coğrafik, fiziksel ve kurumsal altyapı

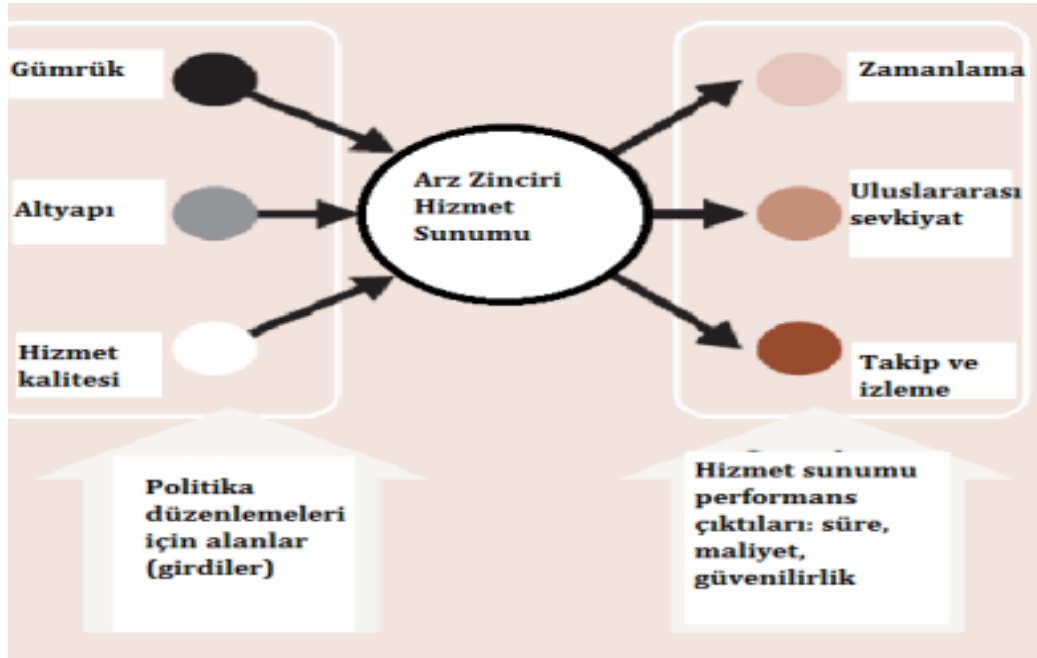
imkânlarına göre yapılmaktadır. Bu tür değerlendirmeler lojistiğin gelişmesi için önemli olan yatırımlara ve gerekli görülen düzenlemeler için önemlilik arz etmektedir. (Tutar ve Yetişen, 2009:196)

### 1.1. Lojistik Performans İndeksi (LPI)

LPI endeksi 2007 yılından itibaren ilk defa yayınlanmış arkasından 2010 yılında yeni bir LPI endeksi yayınlanmıştır. Daha sonra ise günümüze kadar, her iki yılda bir yayınlanmaya başlamıştır. LPI endeksi hesaplanırken yaklaşık olarak 160 ülke hesaplamaya dâhil edilmektedir. Bu ülkeler içerisinde şimdiye kadar en iyi performans gösteren genelde Avrupa ülkeleri olarak karşımıza çıkarken, en kötü performans sergileyen ise Afrika ülkeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. LPI endeksinin verilene bakıldığında genel olarak yüksek gelirli ülkelerin notunun 5'e yakın olduğu, düşük gelirli ülkelerin notunun ise 1'e yakın olduğu söylenebilir.

Dünya ekonomisinde yer alan düşük ve orta gelirli ülke gruplarının birbirlerine yakın bir seyir izlemelerinin nedenleri bu ülkelerde ki altyapıdaki gelişmelerden ve daha az ölçüde, lojistik hizmetler ve sınır yönetiminden kaynaklanmaktadır. Altyapı, gelişmekte olan birçok ülke için temel bağlantı ve ağ geçitlerine erişim sağlamayı kolaylaştırmıştır; Ancak, bu ülkeler de hizmet genellikle zayıf olarak algılanmaktadır. LPI endeksinde daha iyi performans gösteren ülkelere bakıldığında ise, daha karmaşık tedarik zincirlerini yöneten, lojistik hizmetlerini üçüncü şahıslara çoktan tedarik eden ve asıl işlerine odaklanmış üreticiler ve tüccarlar görülmektedir. (Mariona ve diğ., 2017:167)

Şekil 1: LPI Göstergelerinin Girdi ve Çıktıları



**Kaynak:** Lojistik Performans Endeksi 2016

Şekil 1'de de görüldüğü gibi LPI endeksini belirleyen 6 kriter mevcuttur. Bu kriterlerden Gümrük, Altyapı ve Hizmet kalitesi girdi olarak adlandırılırken, Zamanlama, Uluslararası sevkiyat ve Takip ve izleme ise çıktı olarak adlandırılmaktadır.

**Tablo 1: LPI Endeksine Göre En İyi Performans Sergileyen İlk 10 Ülke (2014-2016)**

ÜLKE	2016 SIRASI	2016 PUANI	2014 SIRASI	2016 PUANI
Almanya	1	4,23	1	4,12
Lüksemburg	2	4,22	8	3,95
İsveç	3	4,2	6	3,96
Hollanda	4	4,19	2	4,05
Singapur	5	4,14	5	4
Belçika	6	4,11	3	4,04
Avusturya	7	4,1	22	3,65
B. Krallık	8	4,07	4	4,01
Hong Kong	9	4,07	15	3,83
ABD	10	3,99	9	3,92
Türkiye	34	3,42	30	3,50

**Kaynak:** Dünya Bankası verileri

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, LPI endeksinde ilk 10 içerisinde yer alan ülkelerin birçoğunun Avrupa ülkesi olduğu ayrıca ilk 10 ülkenin de yüksek gelir grubuna ait olduğu görülmektedir. Almanya hem 2014’de hem de 2016’da LPI endeksine göre ilk sırada yer almaya devam etmiştir. İlk 10 ülke içerisinde ise en kötü performans gösteren ülkenin Avusturya olduğu görülmektedir.

**Tablo 2: LPI Endeksine Göre En Kötü Performans Sergileyen İlk 10 Ülke (2014-2016)**

ÜLKE	2016 SIRASI	2016 PUANI	2014 SIRASI	2016 PUANI
Zimbabve	151	2,08	137	2,34
Laos	152	2,07	131	2,39
Tacikistan	153	2,06	114	2,53
Lesotho	154	2,03	133	2,37
Sierra Leone	155	2,03	---	---
Ekvator Ginesi	156	1,88	136	2,35
Moritanya	157	1,87	148	2,23
Somali	158	1,75	160	1,77
Haiti	159	1,75	144	2,27
Suriye	160	1,6	155	2,09
Türkiye	34	3,42	30	3,50

**Kaynak:** Dünya Bankası verileri

Tablo 2’de de LPI endeksi bağlamında en kötü performans sergileyen ilk 10 ülke yer almaktadır. Bu ülkelerinde genel özellikleri dikkate alındığında milli gelir düzeylerinin ve ticaret hacimlerinin çok düşük olduğu bilinmektedir. Türkiye’nin hem 2014 hem de 2016 yılında ki göstermiş olduğu performans ile bu ülkelerden çok çok ileride olduğu görülmektedir.

Günümüzde dış ticaret yoğun rekabet ortamında devam etmektedir bundan dolayı ülkeler dış ticaret arenasında varlıklarını devam ettirebilmek ve rekabet avantajı sağlayabilmek için ürün ve hizmetleri rakiplerinden çok daha hızlı ve ekonomik biçimde hedef pazarlara ulaştırmaları gerekmektedir. Küresel anlamda rekabet; ülkelerin ürünlerini daha iyi yapmaya, daha hızlı üretmeye ve daha çabuk



teslimata zorlamaktadır. Bunların yanı sıra uluslararası piyasalarda pazar payını muhafaza etme ve arttırmak için, düşük maliyetle girdi teminini, üretilen malların yine uluslararası piyasalara rekabet edebilir düzeyde fiyatlarla, gecikmeden, tam zamanında müşteriye ulaşmasını gerekli kılmaktadır. Maliyeti düşürücü, kaliteyi ve arzı arttırıcı ve pazara daha çok ürünü daha kısa sürede ve daha güvenli bir şekilde müşteriye ulaştırma zorunluluğu gibi önemli bir role sahip olan lojistik faaliyetleri, uluslararası rekabette bütün sektörlerde ülkeler açısından önemli rekabet avantajı sağladığı görülmektedir. (Yardımcıoğlu ve diğerleri, 2012: 258).

## 2. LPI ENDEKSİ BAĞLAMINDA EN İYİ YÜKSELEN ve GERİLEYEN ÜLKELER

### 2.1. En İyi Yükselen Ülkeler

LPI endeksine göre, 2014 yılında ki puanını arttıran ve LPI kriterleri kapsamında ciddi yükselmelerin meydana geldiği ülkeler şunlardır; Tanzanya, Sudan, Kenya, Nijer, Uruguay, Cezayir, Bangladeş, Küba, Papua Yeni Gine, Hindistan.

**Tablo 3:** LPI Endeksi Bağlamında En İyi Yükselen 10 Ülke

ÜLKELER	2014 SIRALAMA	2016 SIRALAMA	YÜKSELME	SIRA
Tanzanya	138	61	77	1
Sudan	153	103	50	2
Kenya	74	42	32	3
Nijer	130	100	30	4
Uruguay	91	65	26	5
Cezayir	96	75	21	6
Bangladeş	108	87	21	7
Küba	152	131	21	8
Gine	126	105	21	9
Hindistan	54	35	19	10
Türkiye	34	30	-4	

**Kaynak:** Dünya Bankası verileri

Tablo 3 incelendiğinde 2014 yılları ile 2016 yılları arasında en iyi yükselme gösteren ülkenin Tanzanya olduğu görülmektedir. Tanzanya 2014'te 138. Sıradayken, 2016 yılında 77 basamak yükselerek 61. Sıraya yükselmiştir. Tanzanya'dan sonra ise en iyi yükselmeyi Sudan yakalamıştır. Sudan da 2014'te 153.sıradayken, 2016 yılında 50 basamak ilerleyerek 103. Sıraya gelmiştir. En iyi yükselme gösteren ülkeler ile kıyaslandığında Türkiye, Hindistan dışındaki tüm ülkelerden çok daha iyi bir konumda olmasına rağmen 2016 yılında 4 basamak gerilemiştir.

Tanzanya, Sudan, Kenya, Nijer'de 2012-2013 döneminde başlayan ve lojistik sektörünün gelişmesine yönelik olarak bir takım reformlar yapılmıştır. Bu reformların temel amaçları tek gümrük bölgesi oluşturmak, gümrükleme ve ticaret kolaylığı için ilgili prosedürleri kolaylaştırmaktır. Bu reformların bazıları şunlardır; (Arvis ve diğerleri, 2016:28)

- Bölgesel bir gümrük transit sisteminin tanıtılması
- Birbirine bağlı gümrük bilgi teknolojisi (BT) sistemleri

- Kargo takip sistemlerinin tanıtımı
- Kurumlar arası koordinasyonun iyileştirilmesi
- Beyannamenin önceden planlanması
- Haftalık olarak detaylı koridor izleme
- Ağa bağlı tek pencerelerin tanıtımı
- Dijital kargo takip sistemlerinin tanıtımı
- Tek duraklı sınır yazılarını oluşturma
- Kilo kontrollerini ve diğer kontrolleri azaltma

Diğer ülkeler de de bu uygulamalara benzer uygulamaların yürürlüğe konulmaya çalışıldığı, bir takım önemlerin alındığı ve bu uygulamalar sayesinde LPI endeksinde bir ilerleme kaydettiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 4:** LPI Alt Kriterleri Bağlamında En İyi Yükselen 10 Ülkenin 2014 Verileri

ÜLKE ADI	LPI PUAN	GÜMRÜK	ALTYAPI	GÖNDERİ	LOJİSTİK KALİTE	İZLEME	ZAMANLAMA
Tanzanya	2,33	2,19	2,32	2,32	2,18	2,11	2,89
Sudan	2,16	1,87	1,90	2,23	2,18	2,42	2,33
Kenya	2,81	1,96	2,40	3,15	2,65	3,03	3,58
Nijer	2,39	2,49	2,08	2,38	2,28	2,36	2,76
Uruguay	2,68	2,39	2,51	2,64	2,58	2,89	3,06
Cezayir	2,65	2,71	2,54	2,54	2,54	2,54	3,04
Bangladeş	2,56	2,09	2,11	2,82	2,64	2,45	3,18
Küba	2,18	2,17	1,84	2,47	2,08	1,99	2,45
Papua Yeni Gine	2,43	2,40	2,23	2,47	2,47	2,27	2,73
Hindistan	3,08	2,72	2,88	3,20	3,03	3,11	3,51
Türkiye	3,50	3,23	3,53	3,18	3,64	3,77	3,68

**Kaynak:** Dünya Bankası verileri

Tablo 4'e bakıldığında 6 kriter nezdinde tüm ülkelerin puanları ve nihai olarak ortalama alınarak hesaplanan LPI puanları verilmiştir. Avrupa ülkelerinde ki puanlar ile karşılaştırıldığında bu ülkelerin tamamının puanları düşük kalmaktadır. Türkiye ile sözü geçen ülkeler kıyaslandığında Türkiye'nin gümrük, altyapı, lojistik kalite, izleme ve zamanlama kriterleri açısından diğer ülkelere göre çok daha iyi bir konumda olduğu sadece gönderi kriterinde Hindistan'ın gerisi kaldığı görülmektedir.

**Tablo 5: LPI Alt Kriterleri Bağlamında En İyi Yükselen 10 Ülkenin 2016 Verileri**

ÜLKE ADI	LPI PUAN	GÜMRÜK	ALTYAPI	GÖNDERİ	LOJİSTİK KALİTE	İZLEME	ZAMANLAMA
Tanzanya	2,99	2,78	2,81	2,98	2,92	2,98	3,44
Sudan	2,53	2,23	2,20	2,57	2,36	2,49	3,28
Kenya	3,33	3,17	3,21	3,24	3,24	3,42	3,70
Nijer	2,63	2,46	2,40	2,43	2,74	2,70	3,04
Uruguay	2,97	2,78	2,79	2,91	3,01	2,84	3,47
Cezayir	2,77	2,37	2,58	2,80	2,91	2,86	3,08
Bangladeş	2,66	2,57	2,48	2,73	2,67	2,59	2,90
Küba	2,35	2,38	2,31	2,31	2,25	2,31	2,51
Papua Yeni Gine	2,51	2,55	2,32	2,46	2,35	2,58	2,78
Hindistan	3,42	3,17	3,34	3,36	3,39	3,52	3,74
Türkiye	3,42	3,18	3,49	3,41	3,31	3,39	3,75

**Kaynak:** Dünya Bankası verileri

Ülkelerin 2016 yılına ait LPI alt kriterlerinin yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde tüm ülkelerin verilerinde 2014 yılına göre bir iyileşme görülmüştür. Bu iyileşmenin ve ilerlemenin temel nedeni ise ülkelerin lojistik sektöründe uygulamaya koymuş oldukları yeni politikalar ve reformlardır. 2014 verilerinde olduğu gibi 2016 verilerinde de Türkiye'nin tüm kriterler nezdinde Hindistan hariç diğer ülkelerden daha iyi bir konumda ve durumda olduğu görülmektedir.

**Tablo 6: Ülkelerin İhracat Rakamları (Milyar \$)**

ÜLKE ADI	2014	2016	2017
Tanzanya	5.194.121	5.697.333	..
Sudan	4.453.723	3.093.639	4.100.380
Kenya	6.218.926	5.747.319	5.794.181
Niger	1.446.349	1.031.592	..
Uruguay	13.763.407	10.504.339	11.413.651
Cezayir	59.795.129	29.353.748	..
Bangladeş	29.924.488	34.047.890	35.302.066
Küba	..	..	..
Gine	2.066.340	2.414.362	..
Hindistan	328.386.908	268.614.705	304.106.898
Türkiye	157.610.158	142.529.584	157.054.789

**Kaynak:** Dünya Bankası ve Trademap verileri

Tablo 6 incelendiğinde dikkati çeken en önemli nokta Tanzanya, Bangladeş ve Gine haricinde ki geriye kalan tüm ülkelerin ihracat rakamlarının 2014 yılında yüksek olmasına rağmen 2016 yılında ihracat rakamlarının azalmasıdır. Fakat ülkelerin uygulamış oldukları politikalar ve reformlar sayesinde 2017 yılında ki ihracat rakamlarında genel anlamda bir iyileşme söz konusudur. Bu iyileşme de LPI endeksinin etkisi olduğu kadar ülkelerin ekonomik yapıları, ticaret partnerleri, küresel ekonomi, küresel politikalar da ülkelerin dış ticaretini doğrudan etki altına alabilmektedir.

**Tablo 7: Ülkelerin İthalat Rakamları (Milyar \$)**

Ülke Adı	2014	2016	2017
Tanzanya	10.917.798	8.463.634	..
Sudan	8.105.922	7.479.546.	8.220.301
Kenya	16.929.142	13.413.052	15.999.549
Niger	2.190.452	1.715.357	..
Uruguay	11.783.314	8.463.217	8.606.982
Cezayir	59.443.536	49.312.926	..
Bangladeş	37.406.403	40.279.287	47.557.534
Küba	..	..	..
Gine	2.372.416	4.429.446.	..
Hindistan	472.434.264	376.090.254	452.706.357
Türkiye	242.177.117	198.618.235	233.791.662

**Kaynak:** Dünya Bankası ve Trademap verileri

Tablo 7’de ülkelerin yapmış oldukları ithalat rakamları yer almaktadır. İhracat rakamların olduğu gibi ithalat rakamlarında da genel olarak tüm ülkeler de son yıllarda bir artış görülmektedir. İthalatta ki bu artışların temel nedeni bazı ürünleri üretebilmek için ülkelerin kendisinde olmayan doğal kaynak ve hammaddeyi ithalat yoluyla temin etmesidir.

## 2.2. En Fazla Gerileme Gösteren Ülkeler

2016 LPI endeksine göre 2014 yılında ki yerlerini koruyamayan, puan ve sıralama açısından en fazla gerilemenin görüldüğü 10 ülke şunlardır; Karadağ, Jamaika, Ermenistan, Liberya, Tacikistan, Guatemala, Çat, Senegal, Bulgaristan, Paraguay

**Tablo 8: LPI Endeksi Bağlamında En Fazla Gerilme Gösteren 10 Ülke**

ÜLKELER	2014 SİRALAMA	2016 SİRALAMA	GERİLEME	SIRA
Karadağ	67	123	56	1
Jamaika	70	119	49	2
Ermenistan	92	141	49	3
Liberya	102	142	40	4
Tacikistan	114	153	39	5
Guatemala	77	111	34	6
Çat	113	145	32	7
Senegal	101	132	31	8
Bulgaristan	47	72	25	9
Paraguay	78	101	23	10
Türkiye	34	30	4	

**Kaynak:** Dünya Bankası

Tablo 8’den de anlaşılacağı üzere en kötü performansı Karadağ göstermiştir. Karadağ 2014’te 67.sıradayken 2016’da 123.sıraya gerileyerek tam 56 sıra geriye düşmüştür. Onu takiben Jamaika ise 2014’te 70.sıradayken 2016’da gerileyerek 119.sıraya gelmiştir. Aynı şekilde Ermenistan da 49 sıra gerilemiştir. Bu ülkeler başta olmak üzere tüm ülkeler 2014 yılındaki yerlerini koruyamayarak

2016'da çok geri sıralarda yer almışlardır. Türkiye'nin ise 2016 yılı performansında 4 sıra gerileme olmasına rağmen bu ülkeler içerisinde en iyi konumda olan ülkedir.

Gerileme gösteren bu ülkelerin genel ortak özellikleri milli gelirlerinin çok düşük olması, bu ülkelerde sürekli meydana gelen ekonomik krizler ve bu ülkelerin dışa bağımlılık oranlarının yüksek olmasıdır. Bu sorunlardan dolayı bu ülkeler dış ticarete gerekli önemi veremedikleri için bu ülkeler de lojistik sektörü kendini yenilemekte ve çağın şartlarına ayak uydurmakta güçlük çekmektedir.

**Tablo 9:** LPI Alt Kriterleri Bağlamında En Fazla Gerileme Gösteren 10 Ülkenin 2014 Verileri

ÜLKE ADI	LPI PUAN	GÜMRÜK	ALTYAPI	GÖNDERİ	LOJİSTİK KALİTE	İZLEME	ZAMANLAMA
Karadağ	2,88	2,83	2,84	3,15	2,45	2,76	3,19
Jamaika	2,84	2,88	2,84	2,79	2,72	2,72	3,14
Ermenistan	2,67	2,62	2,38	2,75	2,75	2,50	3,00
Liberya	2,62	2,57	2,57	2,57	2,86	2,57	2,57
Tacikistan	2,53	2,35	2,36	2,73	2,47	2,47	2,74
Guatemala	2,80	2,75	2,54	2,87	2,68	2,68	3,24
Çat	2,53	2,46	2,33	2,33	2,34	2,71	3,02
Senegal	2,62	2,61	2,30	3,03	2,53	2,65	2,53
Bulgaristan	3,16	2,75	2,94	3,31	3,00	2,88	4,04
Paraguay	2,78	2,49	2,46	2,83	2,76	2,89	3,22
Türkiye	3,50	3,23	3,53	3,18	3,64	3,77	3,68

**Kaynak:** Dünya Bankası

Söz konusu ülkelerin LPI endeksi alt kriterleri incelendiğinde bu ülkelerin ortak özelliği zamanlama ile ilgili sorunların fazla olmamasıdır. Diğer kriterler ise çalışma konusu içerisinde yer alan en iyi yükselen ülkelerin ortalamasına yakın bir şekilde seyir ettiği görülmektedir. Türkiye 6 performans kriteri nezdinde gönderi ve zamanlama kriterleri dışında diğer kriterler açısından diğer ülkelerden daha iyi bir konumda olduğu görülmektedir. Gönderi kriterinde ve zamanlama kriterlerinde ise Bulgaristan daha iyi bir puana ulaşmıştır.

**Tablo 10:** LPI Alt Kriterleri Bağlamında En Fazla Gerileme Gösteren 10 Ülkenin 2016 Verileri

ÜLKE ADI	LPI PUAN	GÜMRÜK	ALTYAPI	GÖNDERİ	LOJİSTİK KALİTE	İZLEME	ZAMANLAMA
Karadağ	2,38	2,22	2,07	2,56	2,31	2,37	2,69
Jamaika	2,40	2,37	2,23	2,44	2,31	2,38	2,64
Ermenistan	2,21	1,95	2,22	2,22	2,21	2,02	2,60
Liberya	2,20	2,07	2,01	2,22	2,07	2,07	2,73
Tacikistan	2,06	1,93	2,13	2,12	2,12	2,04	2,04
Guatemala	2,48	2,47	2,20	2,41	2,30	2,46	2,98
Çat	2,16	2,08	2,07	2,41	2,06	2,07	2,25
Senegal	2,33	2,31	2,23	2,25	2,39	2,15	2,61
Bulgaristan	2,81	2,40	2,35	2,93	3,06	2,72	3,31
Paraguay	2,56	2,38	2,45	2,58	2,69	2,30	2,93
Türkiye	3,42	3,18	3,49	3,41	3,31	3,39	3,75

**Kaynak:** Dünya Bankası

2016 verilerine bakıldığında bu ülkelerin 2014 yılına göre hem LPI puanları hem de alt kriterlerinde bir düşme olduğu görülmektedir. Söz konusu bu ülkelerin gümrük işlemleri başta olmak üzere diğer 5 kriterler de dâhil tüm alt kriterler dikkate alındığında 2014 yılına göre bir gerileme olduğu açıkça görülmektedir. bu ülkelerin üst sıralara yükselmesi için alt yapı sorunlarını çözmeleri ve bilgi teknolojilerini geliştirmeleri gerekmektedir. 2014 verilerinden daha iyi bir ilerleme gösteren Türkiye 2016 verilerinde tüm kriterler nezdinde diğer ülkelere göre üstünlüğü el aldığı görülmektedir.

LPI indeksine göre lojistik performansında en iyi ülkelerin Avrupa Ülkeleri olduğu görülmektedir. Afrika ülkeleri ise en düşük skorlara sahiptir. LPI alt bileşenleri, LPI indeksinin geliştirilmesi için ülkelere yol gösterici durumdadır. Bu bileşenler arasında genellikle lojistik kalite ve yeterliliği ile zamanlama konularında olumsuz skorların ortaya çıktığı görülmektedir. Aynı şekilde gümrükler ile altyapı alanlarında da iyileştirme yapılmasının kaçınılmaz olduğu görülmektedir. (Başar ve Bozma, 2017:452)

**Tablo 11: Ülkelerin İhracat Rakamları ( \$ )**

Ülke Adı	2014	2016	2017
<b>Karadağ</b>	473.077	381.855	427.472
<b>Jamaika</b>	1.448.619	1.194.863	..
<b>Ermenistan</b>	1.698.148	1.890.685	2.378.300
<b>Liberya</b>	446.035	..	..
<b>Tacikistan</b>	526.763	667.696	873.084
<b>Guatemala</b>	10.991.767	10.581.100	11.118.400
<b>Cat</b>	..	..	..
<b>Senegal</b>	2.977.761	..	..
<b>Bulgaristan</b>	27.891.560	25.553.360	29.145.030
<b>Paraguay</b>	12.868.815	10.859.072	11.666.009
<b>Türkiye</b>	157.610.158	142.529.584	157.054.789

**Kaynak:** Dünya Bankası Trademap verileri

2016 yılında LPI bağlamında gerileme gösteren ülkelerin ihracatlarına bakıldığında 2016 yılında ülkelerin ihracat rakamları birkaç ülke dışında genel olarak düşmüştür. Daha sonra bu ülkelerin 2017 yılında ihracat rakamları tekrar artmaya başlamıştır. Bunun nedenleri arasında birçok faktör olmakla birlikte, bu ülkelerin lojistik sektöründe 2016 yılında aşırı bir şekilde gerileme göstermeleri ve bu gerilemeden kurtulmak için kendi ülkelerinde gerekli düzenlemeleri yapmış olmaları söylenebilir. Türkiye'nin ihracat rakamlarına bakıldığında diğer ülkelere çok fazla olduğu görülmektedir. Kıyaslama yapılacak en yakın ülke olan Bulgaristan ile karşılaştırıldığında yaklaşık olarak 7 kat daha fazla ihracat yaptığı görülmektedir.

**Tablo 11: Ülkelerin İthalat Rakamları ( \$ )**

ÜLKE ADI	2014	2016	2017
<b>Karadağ</b>	2.300.752.979	2.219.152.279	2.534.982.120
<b>Jamaika</b>	5.207.612.913	4.168.514.813	..
<b>Ermenistan</b>	3.753.551.044	2.835.051.411	3.860.430.589
<b>Liberya</b>	1.839.828.803	..	..
<b>Tacikistan</b>	3.527.890.794	2.553.865.615	2.389.761.905
<b>Guatemala</b>	17.055.879.300	15.767.000.000	17.109.900.000
<b>Cat</b>	..	..	..
<b>Senegal</b>	5.776.498.230	..	..
<b>Bulgaristan</b>	31.577.860.000	26.639.460.000	31.486.310.000
<b>Paraguay</b>	11.940.690.000	9.616.919.000	11.287.616.000
<b>Türkiye</b>	242.177.117	198.618.235	233.791.662

**Kaynak:** Dünya Bankası ve Trademap verileri

Çalışmaya söz konu olan ve en fazla gerileme gösteren ülkelerin ithalat rakamları da ihracat rakamları ile hemen hemen aynı seyri izlediği görülmektedir. 2016 yılında ithalat rakamları 2014 yılına nazaran azalsa da tekrar 2017 yılında ithalat rakamlarında bir artış meydana geldiği görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi ülkelerin ihracatlarında önemli rol oynayan hammadde ve doğal kaynak ithalatı söz konusu olabilmektedir.

#### **SONUÇ VE DEĞERLENDİRME**

Lojistik Performans İndeksi ülkeler için önemlilik arz etmektedir, çünkü ülkeler LPI indeksine göre eksikliklerini gidererek dış ticarete kendilerini geliştirme ve uluslararası rekabette başarılı olma yoluna gideceklerdir. Yapılan bu çalışmada da 2014 ve 2016 yıllarında ülkelerin LPI indeksleri baz alınarak bir karşılaştırma yapılmıştır. LPI indeksine göre genel sıralamada ilk sıralarda yer alan ülkelerin Almanya, Lüksemburg, İsveç ve Hollanda olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu ülkelerin dünya ticaretine bakıldığında önemli bir pozisyonda oldukları da bilinmektedir. Çalışmanın esas konusu olan LPI indeksinde en iyi gelişme gösteren ve gerileme gösteren ülkelerinde dış ticaret verileri incelendiğinde genel olarak benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. LPI indeksinde son yıllarda gelişme gösteren ülkelerin aynı zamanda dış ticaret verilerinde de bir iyileşme ve gelişme gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde LPI indeksinde ciddi bir gerileme yaşayan ülkelerin genel olarak dış ticaret verilerinde de benzer durumların ortaya çıktığı görülmektedir.

Türkiye'nin 2010 ve 2016 yılları arasındaki LPI indeks verilerine bakıldığında tüm kriterler nezdinde durumunda sürekli bir iyileşme görülmektedir. Bu iyileşme ve gelişmelerin sonucun da Türkiye ekonomisine ve dış ticaretine olumlu katkıları sağladığı görülmektedir. Fakat bu süre içerisinde tüm Dünya ülkelerinde hissedildiği gibi Türkiye'de de 2008 yılının sonlarına başlayan 2009 yılından itibaren etkisini gösteren küresel krizin de ciddi bir negatif etkisi görülmüştür. Nihai olarak Türkiye'de lojistik sektörünün gelişmesi ve ilerlemesi için birçok avantaj bulunmaktadır Türkiye'de ilerleyen yıllar içerisinde konum, doğal kaynak zenginliği ve pazar geçiş bölgesi gibi özellikleri itibariyle

lojistik sektörünün ciddi bir şekilde geliştiği ve bu gelişmenin de dış ticaret üzerinde olumlu ve direkt etkileri görülecektir.

## KAYNAKÇA

- ARVİS ve Diğerleri (2016), Rekabet Bağlanma, Küresel Ekonomide Ticaret Lojistiği, Lojistik Performans Endeksi ve Göstergeleri
- BAŞAR, S. ve BOZMA, G. (2017), Ülkelerin Lojistik Performanslarının Belirleyicileri, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:20
- GANI, A. (2017). The Logistics Performance Effeal Trade, The Asian Journal of Shipping and Logistics 33(4)
- MARİANO, E. ve Diğerleri (2017), CO2emissions and logistics performance: a composite index proposa, Journal of Cleaner Production (163)
- TUTAR E. ve YETİŞEN H. (2009), Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, İİBF Dergisi, Yıl: 11, Sayı:17
- YAPRAKLI, Ş. ve ÜNALAN M. (2017), Atatürk Üniversitesi, İİBF Dergisi, Cilt:31 sayı:3
- YARDIMCIOĞLU, M., KOCAMAZ, H. ve ÖZER, Ö. (2012), “Lojistik Yönetiminde Taşıma Sistemleri ve Maliyetleme Yöntemleri”, II. Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumu 1-2 Ekim 2012
- Dünya Bankası Verileri, <https://data.worldbank.org/topic/trade>
- Trademap Verileri, <https://www.trademap.org/Index.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1>



## MEDYA ÇAĞINDA ÇOCUK VE ÇOCUK KÜLTÜRÜ: ŞİDDET VE TÜKETİM KÜLTÜRÜNÜN YANSIMALARI

**Mehmet Tahir Karaboğa**

### **Özet**

*Bu çalışmada medya, ocuk ve ocuk kültürü kavramları üzerinde durulmakta, medyanın ne olduğu, medya çağının ne gibi özelliklere sahip olduğu, medyanın ocuk kültürünün üretilmesinde ne gibi bir role sahip olduğu, üretilen bu ocuk kültüründe Şiddet ve tüketim kültürünün yeri konusunda bir tartışma yürütölmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada şu sorulara yanıt verilmeye çalışılmaktadır: Medya kurumu hangi amaçları açısından okul ve aile gibi toplumsal kurumlardan farklılaşmaktadır? Medyanın ocuk kültürünü şekillendirmedeki payı nedir? Medya ocukların yaşamında nasıl bir yere sahiptir? Medya ocukların sosyalleşme ve iletişim becerilerini nasıl etkilemektedir? Medyadaki televizyon ve internet program içeriklerinin özellikleri nasıldır ve nasıl bir ocuk kültürü üretmektedir? Medya içeriklerinin çocuklar tarafından tüketilmesi düşünel, bedensel ve duygusal gelişimleri açısından ne gibi sorunlar ve riskleri barındırmaktadır? Modern toplumda tüketici ocuk imgesinin ortaya çıkmasında medyanın rolü nedir? Reklamlar, izgi filmler, dizi filmler, bilgisayar oyunları gibi medya program içeriklerinin ocuk kültürüne yansımaları nelerdir?*

**Anahtar Kelimeler:** Medya, ocuk, ocuk kültürü, ocuk kültüründe tüketim, ocuk kültüründe Şiddet.

## CHILDREN AND CHILDREN'S CULTURE IN THE MEDIA AGE: REFLECTIONS OF VIOLENCE AND CONSUMPTION CULTURE

**Mehmet Tahir Karaboğa**

### **Abstract**

*This study focuses on media, children and children's culture concepts and discusses what the media is like, what features the media has, what role the media has in producing children's culture, and the place of violence and consumption culture in the produced child culture. In this direction, it is tried to answer the following questions in this study: For what purposes does the media institution differ from social institutions such as schools and families? What is the share of the media shaping child cultures? What kind of a place does media has in children's lives? How does the media affect children's socialization and communication skills? What are the features of the television and internet program contents and how does it produce a child culture? What problems and risks does of children's consumption of media contentscon in terms of their intellectual, physical and emotional development? What is the role of the media in the emergence of consumer child image in modern society? What are the reflections of media program contents such as advertisements, cartoons, series films, computer games on children's culture?*

**Keywords:** Media, children, child culture, consumption in child culture, violence in child culture.

## GİRİŞ

Medya çağı, iletişim teknolojilerinin gelişmiş olduğu bir enformasyon çağı, dijital bir çağ, sanayi sonrası post modern bir çağdır. Medya, kitle iletişimi olgusunu gerçekleştiren teknolojik araçları kapsamakla birlikte medya denilince öncelikle televizyon, internet, cep telefonları, gazeteler, radyolar ve dergiler gibi iletişimi gerçekleştiren araçlar akla gelmektedir. İletişim teknolojilerinin en önemli parçasını televizyon ve internet oluşturmaktadır. Temel hedefleri sermayelerini geliştirmek ve kârlarını artırmak olan medya kuruluşları, yayın politikalarını gündelik yaşamın temsilleri üzerinden inşa eder. Gündelik yaşamın sorunları ve hedef kitlenin ilgi alanları üzerinden politikalarını oluşturan ve bunu sermayeye dönüştüren iletişim kuruluşları, her yaşta bireylerin davranışları, duyguları, algıları, yönelimleri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir.

Medya teknolojileri alanında faaliyet gösteren kuruluşların ürün ve hizmetlerinin kullanılması ve içeriklerin tüketilmesi yeni kuşaklar açısından bazı avantajlar barındırmasına rağmen, önemli sorunları ve riskleri de bünyesinde barındırdığını söylemek mümkündür. Bu riskleri görebilmek ve kullanımını bir avantaja dönüştürebilmek açısından bu yapılar hakkında bütünsel teorik bir bilgi sahibi olmayı ve kapsamlı bir eğitimi gerekli kılmaktadır.

Medya çocuk kültürünü şekillendiren, çocukların duyu ve düşüncelerinin şekillenmesinde rol oynayan önemli toplumsal güçlerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Çocuklar artık çok erken yaşlardan itibaren medya araçlarını kullanmayı öğrenmekte, zamanlarının çoğunu internet ve televizyon başında geçirmekte böylece medya teknolojileri ile içli dışlı bir hayat yaşamaktadırlar. Bu dünyada yeni çocuk için “televizyon çocuğu” ve “bilgisayar çocuğu” nitelendirmeleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum çocukların iletişim biçimini değiştirerek yüz yüze iletişim yerine dolaylı iletişim ve sosyalleşme, kitap okuma kültürünün kaybolması, görselliğe dayalı popüler kültür unsurlarının ön plana çıkması gibi sonuçları beraberinde getirmiştir.

Modern toplumda kapitalizm neoliberal politikalar ve küreselleşme ile tüketici olarak çocuk imgesini ortaya çıkarmıştır. Televizyon ve internet içerikleri çocukları tüketim konusunda eğiterek, yönlendirerek, onların sürekli ve daha çok satın almaları, iyi bir tüketici olmaları konusunda eğitmektedir. Düşünen sorgulayan, bilen bir çocuk imgesi üretmek yerine, sürekli tüketen, satın alan ve bundan tatmin olmayan tüketici bir çocuk yaratılmıştır. Çocuk kültürü, tüketim kültürünün parçası olarak inşa edilmekte, giyimden kitaplara, oyuncaklardan oyun mekânlarına kadar her şey endüstriyel sistem tarafından üretilmektedir. Tüketici çocuk ve çocuk kültürünün üretilmesinde birçok medya program içeriği rol oynarken, bunlar içerisinde reklamlar, dizi filmler, çizgi filmler ve bilgisayar oyunları önemli bir role sahiptir. Bu programlar üzerinden medya popüler ve hayali kahramanlar üreterek satış ve pazarlama faaliyetlerinde kullanır. Çizgi filmler, dizi filmler ve sanal oyun karakterleri aracılığıyla çocuğun tüketim alışkanlığı ve ürünlere sahip olma isteği değişebilmekte, çocuğun tüketim beklentileri artabilmekte, çocuğun oyuncaklara olan bağımlılığı ve tutkusu artabilmektedir. Bu program içeriklerinin aldatıcı ve yanıltıcı mesajlarından çocuklar etkilenabilmekte bu da onların fiziksel, düşünsel ve duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Medya çağında üretilen çocuk kültüründe tüketim önemli bir yer kaplarken, çocuk kültüründe yer kaplayan diğer önemli bir konu da şiddettir. Medya kar elde etme amacıyla çocuklara yönelik programlar başta olmak üzere pek çok program içeriğinde yoğun bir şekilde şiddete yer verir. Bu programların başında çizgi filmler ve dizi filmler gelmektedir. Şiddet içeriği izleyicide saldırgan davranışları, şiddete karşı duyarsızlaşmayı, kötü ve korkulu bir dünyada yaşama algısını yaratması açısından eleştirilmektedir. Çocuklar çizgi filmler ve dizi filmlerde yer alan şiddet uygulayan kahramanları benimseyerek model alırlar, taklit ederler. Çizgi film ve dizilerde kahramanların uyguladığı şiddetin onaylanıyor ve ödüllendiriliyor olmasından hareketle son 30 yıldır yapılan araştırmalar şiddet sahnelerine maruz kalmanın, çocuklarda saldırgan davranışları arttırdığını kanıtlamıştır.

### **Medya Çağında Çocuk**

0-18 yaş arasında olan tüm bireyler genelde tüm toplumlarda çocuk olarak kabul edilirler. 18 yaş ise yetişkinliğin, ergenliğin sınırı olarak görülür (Pembecioğlu, 1997: 253). Yine bir başka tanıma göre çocuk; bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2001: 62). Birleşmiş Milletlerin raporlarında ise, 0-18 yaş arasındaki insanlar çocuk kabul edilmektedir (BM, 1989).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen “Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi”nde “Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamında yetişmesinin gerekliliğine, çocuğun toplumda bireysel bir yaşantı sürdürebilmesi için her yönüyle hazırlanması; barış, değerbilirlik, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhuyla yetiştirilmesinin gerekliliğine” vurgu yapılmaktadır. (BM, 1989). Günümüzde ruhen ve zihnen sağlıklı bir çocuğun yaratılmasında ailenin, devletin, eğitim kurumlarının rolü ve önemi büyüktür.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2017 yılında çocuk nüfusu istatistiklerine göre, çocuk sayısını Türkiye’de yaklaşık olarak 23 milyon olarak belirlemiş, çocukların ülke nüfusunun % 29’unu oluşturduğunu belirtmiştir. (TÜİK, 2007). Bu bize Türkiye’de çocuk nüfusunun genel nüfus içerisinde payının büyük ve genç bir nüfusa sahip olduğunu göstermesi anlamında önem arz etmektedir. Bir toplumun kültürel ve ekonomik olarak ilerlemesi, gelişmesi, yaşam standardı ve zenginliğinin artması üretici ve yaratıcı kuşaklar yetiştirmesi, çocuklara vereceği önem ve eğitim ile mümkündür. Bir ülkede çocuklara verilen eğitim ne kadar kaliteli ve nitelikli ise o ölçüde teknolojik, ekonomik ve kültürel olarak gelişmesi olanaklı hale gelir.

Bugün okul ve aile kurumları, medya gibi amaç ve hedefleri farklı olan ekonomik bir çıkar örgütü ile karşı karşıya bulunmaktadır. Medya dediğimiz iletişim araçlarının çocuklar açısından cazibesi her geçen gün artmakta, okul ve eğitim kurumlarının ana aktörleri, onlar açısından ikinci plana itilmiş gibi görünmektedir. Çocuklar kitle iletişim araçlarının ürettiği eğlenceli, çekici, güzel, güçlü kahramanlarla özdeşleşip duygusal bağ kurmakta, onları taklit etmekte, onların yaşam tarzlarına özenerek model

almaktadırlar. Buna karşın anne-baba ve öğretmenlerin yavaş yavaş çocuğun ilgi duyduğu, model aldığı ana aktörler olmaktan çıktığı görülmektedir.

Günümüzde kitle iletişim alanında faaliyet yürüten kuruluşların ana hedef kitlesinde çocuklar da yer almaktadır. Üretilen program içerikleri çocuklar için önemli bir eğitim kaynağını oluştururken onları sosyal olayları, olguları, nesnelere, kişileri, hayatı nasıl algılayacakları noktasında eğitir. Bu içerikler; reklamlar, çizgi filmler, dizi filmler, sinema filmleri, yetenek yarışmaları, ses yarışmaları, giyim-moda programları, magazin programları, müzik klipleri, futbol programları ve bilgisayar oyunları gibi ekonomik ve kültürel ürünlerden oluşmaktadır.

Çocuklara yönelik programlar, büyük endüstriyel yapılar tarafından hazırlanmakta, yapımlarında büyük paralar harcanmakta, bilimsel alanlardan yararlanılmakta ve üretiminde profesyonel uzmanlar rol almaktadır. Bu programlarda gelişmiş teknolojiler kullanılarak eğlence formatında hedef kitlenin duyguları göz önünde bulundurularak tasarlanmakta, bu da beraberinde alışkanlık ve bağımlılıklar oluşturabilmektedir. Medya program içerikleri ürünlere, mallara, eşyalara, kişilere, yaşama yönelik anlamlar üretmesi bağlamında çocukların davranışlarını, duygularını, alışkanlıklarını eğilimlerini, tutumlarını ekonomik ve kültürel temelli yapılandırma gücüne sahip olması açısından önem arz etmektedir. Çocuklar bu içeriklerde tüketici yaşam tarzını, modayı, ürün satın almayı, şiddet kültürünü, cinsiyetçi kültürü, olumsuz davranış örneklerini öğrenebilmektedir. Yaratılan bu kültür ile tüketim sisteminin en önemli parçası olarak yapılandırılmakta ve küresel endüstriyel sistem açısından önemli bir yatırım alanı olarak düşünülmektedir.

Günümüzde çocuk bireyler artık medya teknolojileri ile içli dışlı bir hayat yaşamaktadırlar. Çocuklar erken yaşlardan itibaren cep telefonu, bilgisayar, internet kullanmaya başlamaktadır. TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) 2013 yılında yaptığı araştırmada Türkiye’de çocukların bilgisayar kullanmaya başlama yaşının ortalama 8, internet kullanma yaşının ise 9, cep telefonunu kullanma yaşının ise ortalama 10 olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, çocukların % 24,4’ünün kendi bilgisayarına, % 13,1’inin cep telefonuna sahip olduğu, % 60,5’inin bilgisayar, % 50,8’inin internet, % 24,3’ünün de akıllı telefon ya da cep telefonu kullandığı belirtilmiştir (TÜİK, 2013). Bugün elektronik iletişim araçları ile çok küçük yaşlardan itibaren, okuldan önce evde tanışılmaktadır. Özellikle çocuklar, zamanlarının çoğunu internet ve televizyon başında geçirmektedirler.

Sadece Türkiye’de değil, dünyanın pek çok ülkesinde de artık çocuklar medya araçlarını yoğun kullanmakta ve onlarla içli dışlı bir yaşam sürmektedirler. Sanders, çocukların her gün ortalama beş saat, haftada yedi gün televizyon izlediklerini, elektronik medyayı ise inanılmaz bir yoğunlukla kullandıklarını belirtmektedir. Sanders’e göre, “Bir çocuk altı yaşından on sekiz yaşına gelene kadar, toplam on altı bin saat televizyon izliyor ve ayrıca dört bin saat radyo ya da plak dinliyor ya da film seyrediyor. Bu iletişim araçlarının önünde geçirdiği süre, okulda ya da ailesiyle geçirdiği süreden daha fazla. Yirmi yıldan az bir süre içinde altı ila on sekiz yaş arası çocukların televizyon izleme süreleri % 70 oranında arttı. Bu artışı fark eden uyanık elektronik eşya şirketleri çocukları bilgisayar ve video oyunlarına alıştırdı” (Sanders, 1999:44).

## Medya Çağında Çocuk Kültürü

Kültür; tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, ya da bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Kültür; bireylerin tutumlarını, davranışlarını, alışkanlıklarını, duygu ve düşüncelerini, eğilim ve yönelimlerini içeren bir kavramdır.

Çocuk kültürü ise, “çocuğun ergenlik çağına kadar toplum içinde yaşayarak öğrendiklerinin, edindiklerinin ve kültürün ona kattıklarının tümü” (Güvenç, 1997:18) olarak tanımlanmaktadır. Medya çağında çocuk kültürünün oluşmasında televizyon ve internet teknolojileri önemli bir paya sahiptir. Günümüzde medya araçlarından internet, televizyon ve mobil telefonlar çocukları şekillendiren, karakterlerini, kimliklerini, davranışlarını, duygularını, düşüncelerini etkileyen önemli bilgi ve sosyalleşme kaynaklarıdır.

Post-modern medya çağında çocuklar, birçok iletişim teknolojileriyle kuşatılmışlardır. Aşar, günümüz çocuklarının ekran önünde bilgisayar oyunları, filmler ve reklamlar ile büyüdüklarini, çocukların birbirleriyle artık yüz yüze iletişime girmediğini ifade etmektedir. Aşar, evin dışında sosyalleşme ortamlarının azalıyor olmasının çocuğun kendini tanımasını da imkânsız hale getirdiğini, artık ne ebeveynlerin çocuklarına eskisi kadar zaman ayırabildiğini ne de çocukların yetişkinlerin deneyimlerine, bilgilerine ilgi duyduklarını söylemektedir. Aşar’a göre, ekran artık modern dadı, öğretmen, arkadaş, kütüphaneler dolusu kitap, yoğun çalışan anne-babayı görüntülü olarak çocuğa ulaştırın araç konumuna geçmiştir (Aşar, 2014).

Yağbasan ve Kurtbaş, internet ve televizyonun çocukların temel bilgi kaynakları olan anne-baba ve eğitimcilerin önüne geçtiğini hatta çocuğa bakıcılık rolü bile üstlendiğini belirtmektedirler. Yağbasan ve Kurtbaş’a göre, geçmişte çocukların temel olarak iki tane bilgilenme/etkilenme kaynağı vardı; anne-baba ve eğitimciler. “Günümüzde bu kaynaklara başta sosyal medya gibi yeni iletişim teknolojileri olmak üzere, televizyon da eklenmiştir. Çocukların gündelik pratiklerinin çeşitliliğindeki sınırlılık ve geleneksel aile rolünün kaybolması, televizyonu çocuğun bireysel bilgisini oluşturan ve yaratan temel aygıt konumuna getirdiği gibi, adeta ona “bakıcı rolü” de yüklemiştir” (Yağbasan ve Kurtbaş, 2015: 15). Şirin ise, medya çağı ile çocuğun iletişim araçları ile sarmalandığı bu dönemle birlikte çocukla yetişkinliğin bir taraftan yakınlaşırken diğer taraftan çocuğun kendi dünyasından uzaklaştığını söyler. Şirin’e göre, “Bu dünyada yeni çocuk “televizyon çocuğu” olarak adlandırılmaktadır. Eskiden bilinmeyen anne-babasına, öğretmenine soran çocuklar, artık dünyayı internette ve televizyondan öğrenmeyi tercih etmektedir. Buna bağlı olarak çocuk-ebeveyn paylaşımları da giderek azalma göstermektedir” (Şirin, 2009: 8).

Postman, günlük yaşam üzerinde televizyonun şekillendirici etkisinin artmasıyla kültürel değişimin de giderek hızlandığını bu sürecin kültürel bir çöküşe doğru sürüklendiğini, bu durumun çocukluğu da derinden etkileyerek, çocukluğun ve kitap kültürünün kaybolmasına neden olduğunu belirtir. “Kitap okumak, çocuk eğitiminde çocuğun zihinsel ve ruhsal gelişimi açısından istek, zaman, çaba ve dikkat

gerektiren önemli etkinlikler arasındadır. Ekran çağında, çocuk açısından hızlı, renkli ve sesli akıp giden görüntülere bakmak kitap okumaktan çok daha kolay ve çekici gelebilmektedir. Medya çağında televizyon ve internetin kitabın verdiği entelektüel ve zihinsel birikimi değiştirdiğini söylemek mümkündür. Günümüzün çocukları artık romanları, öyküleri, masalları televizyona uyarlanmış dizi filmlerden, çizgi filmlerden öğrenmektedir. Bilgi, çocuklara ekrandan komedi dizileri, animasyon sinema filmleri, özel yarışma programları, magazin, şov programları şeklinde hep eğlence olarak ulaşmaktadır” (Postman, 2012: 100).

Uras, (2016), Türkiye İstatistik Kurumunun yaptığı kitap okuma alışkanlıklarını ortaya koyan araştırmasına değinerek, Türkiye’de insanların günde ortalama 6 saat televizyon izlediğini, 3 saat internete girdiğini, 1 dakika ise kitap okumaya ayırdığını belirtmektedir. Uras, Türkiye’nin büyümesi ve gelişmesinin çocukların daha çok okumasına bağlı olduğunu, çocukların kültürel gelişimlerini tamamlamaları ve bilgi çağını yakalamaları için hava gibi, su gibi, yemek gibi günlük hayatlarının bir parçası olması gerektiğini, Türkiye’deki çocukların kitap okumada Afrika ülkelerinin gerisinde kaldığını söylemektedir. Uras’a göre, Türkiye’de 100 kişiden sadece 4 kişi kitap okumakta, dünyada kişi başına kitap harcaması 1.3 dolar iken, Türkiye’de bunun çeyrek dolar olduğunu, çocuklara kitap hediye edilmesi sıralamasında ise Türkiye’nin 180 ülke içerisinde 140. sırada yer aldığını belirtmektedir (Uras, 2016). Bu anlamda medya çağında iletişim teknolojilerinin kitap okuma kültürü üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Sanders (1999), kitle iletişim araçlarının içeriklerinin çocukların hayal güçlerini kullanma, aklını kullanma, muhakeme yapma, etkili iletişim kurma gibi becerilerin geliştirilmesinde olumsuz anlamda etki ettiğini belirtmektedir. Sanders, televizyondaki eğitimin, program formatı gereği eğlence biçiminde verildiğini ve bunun ciddiyete izin vermediğini, görüntü hızının çocukların düşünmeye izin vermediğini, bilgiyi işlemeye kaydetmeye zaman tanımadığını ifade etmektedir. Sanders’e göre, “Televizyon rehberinde sıralanan en ciddi programlar bile bir eğlence biçimine bürünür. Böyle olmaları zorunludur. Televizyon görüntüdür, seyirliktir. Hoşnut etmesi gereken sayısız şirket yöneticisi ve sponsor kuruluş vardır. Bu aygıtın doğası da fazla ciddiyete izin vermez. Televizyon, izleyenlere gözlerinin önünden ya da kulaklarından geçen bilgileri işleyebilmelerine yetecek zamanı tanımaz: 3,5 saniye bir şeyi düşünüp anlayabilmek için çok kısa bir süredir. Çocuk televizyon izlemekle elektronik eğitime girer” (Sanders, 1999: 136). Sanders’e göre, “Elinin altında televizyon varken bir çocuk doğal kaynaklara başvurmaya gereksinim duymaz ve can sıkıntısı gibi bir durumla karşılaşmaz. Bugünlerde çocukların düş güçlerini kullanmalarına gerek yok. Yeni masallar uydurmak, yeni oyunlar icat etmek ya da gerçeği farklı biçimlerde kurmak zorunda değiller. Televizyon stüdyoları onların yerine bütün bunları yapıyor. Televizyon, kimse yalnızlık ya da can sıkıntısı çekmemeli, kimse eğlenmeden tek bir an geçirmemeli, diyor (Sanders, 1999: 48). Sanders, televizyonun çocukların düşünmesini engellediği gibi, onların dil gelişimi üzerinde de olumsuz anlamda etkili olduğunu belirtmektedir. “Üçle beş yaşları arasında, yani beynin bilişsel ve dilsel gelişiminin en önemli döneminde, bir çocuk haftada en az 28 saat televizyon izliyor. İlkokul

öğrencileri için ortalama izleme süresi haftada 25 saat, lise öğrencileri içinse haftada 28 saat. Bir çocuk beş yaşına geldiğinde artık 6000 saat televizyon seyretmiş olacaktır. Beş yaşına gelen ortalama bir çocuk, 6000 saat programlanmıştır” (Sanders, 1999:46).

Televizyonla büyüyen çocuklar, her şeyi hazır paket halinde almaya ve uygulamaya küçük yaştan itibaren alışabilmektedir. Çocuklar kitap okurken, masal dinlerken, kendi hayal güçleri devrede iken, ekran karşısında ise, hazırlanmış paketlenmiş imgeler ve hayaller ile karşı karşıya kalabilmektedir. Çocukların duygularına ve gözlerine hitap eden programlar, görüntüler çok hızlı olduğundan çocuğun muhakeme ve düşünce yeteneğini zayıflatabilmekte, yoğunlaşma ve dikkat sürelerini azaltabilmektedir. Televizyonda çocuklara yönelik programlar, çocuğun tek yönlü bir iletişim içinde olması ve karşılıklı etkileşime fırsat vermemesi açısından dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle sosyal gelişimin temellerinin atıldığı en önemli dönem olan çocukluk yıllarında yoğun olarak televizyon veya internet karşısında zaman geçirildiğinde çocuklar, konuşmada ve dış dünya ile iletişimde sorunlar yaşama riski ile karşı karşıya kalabilmektedir.

Esslin’e göre, televizyon karşısında belki en savunmasız kesimi çocuklar oluşturmaktadır. Esslin, televizyon imajlarından en çok zarar gören görenlerin genç nesiller olduğunu belirtir (Esslin, 2001:97). Akçalı’ya göre, “televizyon ve internet üzerinden yayılan şiddet ve cinsellik içeren mesaj ve görüntüler çocuğun zihnini başka hiçbir şeye yer bırakmayacak şekilde doldurmaktadır. Televizyon ve internet çocukları kendi kafasındaki görüntülerden uzaklaştırarak onların kafalarına cinsel içerikli mesajlar, şiddet ve tüketim konusunda mesajlarla doldurur” (Akçalı, 2015:5). Medya içerikleri çocukları cinsellik, şiddet ve tüketim konularında eğitirken asıl ihtiyaçları olan ve zihinsel gelişime katkı sunan bilimsel bilgiler nerdeyse yok gibidir. Görsel medya çağında sözlü kültürün ve çocukluğun en önemli unsurlarından olan masal ve masal kitapları da yavaş yavaş yok olmaktadır. “Sözlü kültürün en önemli aracı masallar yerini popüler kültürün dramatik kurgusunu görsel sembollerle aktaran televizyona bırakmıştır. Masal, çocuğu soyut dünyaya, oyun ise yeni bir eylem alanına çekerken; çocuk, görsel masal anlatısı veya oyunlaştırılmış eğlenceye dönüşen televizyonu izledikçe zihinsel olarak yaşadığı dünyanın gerçeklerinden uzaklaşma eğilimi içine girer” (Şirin, 2009: 133). “Okuduğu veya dinlediği masallardaki karakterler hakkında hayaller kuran çocuk, olayların gelişimine göre iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlış ayırt etmeyi öğrenir. Günümüzde yoğun iş tempoları nedeniyle anne babalar çocuklarına masal okumak için vakit bulamamaktan yakınmaktadırlar. Ayrıca çizgi filmlerin ve dizilerin hayatımıza girmesiyle birlikte çocuklar masal okumak yerine bu tip programları seyretmeye ağırlık vermektedir. Dinledikleri masallarla hayal dünyaları zenginleşen çocukların yerini, büyüklerin tasarladığı çizgi filmleri izleyen, yaratıcılıkları her geçen gün körelen çocuklar almıştır” (Gümüş, 2013).

### **Çocuk Kültüründe Tüketimin Yeri**

Günümüzde tüketim, hem ekonomik hem de kültürel bir problem niteliğine bürünmüş bir konudur. İnsanların ihtiyacından çok daha fazlasını satın alarak tüketmesi, doğal kaynakların hızla yok edilmesi, somut nesnelere, yanında soyut hayallerin, imajların ve hazların da tüketimin temel bir unsuru haline

gelmesi bir sosyal problem konusu olarak ön plana çıkmıştır. Çağımızda televizyon ve internet içeriklerinin önemli bir kısmı çocukları tüketim konusunda eğiterek, yönlendirerek, onların sürekli ve daha çok satın almaları, iyi bir tüketici olmaları konusunda çaba gösterir.

Post modern medya çağında çocuk ve çocuk kültürü kavramlarına verilen anlam değişmiştir. Modern toplumun oluşturmaya çalıştığı “*üretici yurttaş-çocuk*” yerini post modern toplumda “*tüketici küresel-çocuk*”a bırakmıştır (İnal, 2009: 43). Günümüzde çocukluk imgesi, özellikle 1980 sonrası neoliberal politikalar ve 1990’lardaki küreselleşme ile oluşan birey, aile ve toplum gerçekliği içinde değerlendirmek mümkündür. Yüzyıllarca yaşanan toplumsal değişimler sonucu, yetişkinlik kavramı sürekli değiştiği gibi, çocukluk kavramı da değişmiş ve 20. yüzyılın sonları, çocukluğun yok oluşunun irdelenmeye başlandığı bir süreç olmuştur. Modern toplumdan beslenen kapitalizm ve neoliberal politikalarla birlikte küreselleşme sonucunda tüketen çocuk imgesi ortaya çıkmıştır (Sormaz ve Yüksel, 2012: 996).

Eğlence veya eğitim adı altında çocuk kültürünü geniş bir çevrede oluşturmaya çalışan medya, her gün yarattığı yeni bir kahraman ve onun imajına eşlik eden ürünleriyle çocuk kültürü üzerinde büyük bir etki yaratmaktadır (Şener, 2007). Günümüzde çocuklar, özellikle firmalar açısından belli tüketim alışkanlıklarının kazandırılacağı tüketici varlıklar olarak düşünülmekte, tüketici çocuğun üretilmesinde medya güçlü bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda tüketen çocuk imgesi yaygınlık kazanmış, firmalar reklam satış teknikleri ile çocukları hedef almaya başlamışlardır. Her şeyin tüketime entegre edilmeye çalışıldığı bir dönemde, çocuklar, tatmin olmama duygusunu daha çok yaşamakta ve çocuk kültüründe bireyselleşme daha çok ön plana çıkmaya başlamaktadır. Çocuklar her geçen gün daha çok tüketim ve sahip olma kültürünün bir parçası olmaktadır.

Postmodern toplum tüketim toplumdur. Tüketim toplumunda çocuklar tüketim ile ilgili kararlarda belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu yüzden ki, yeni tüketim araçlarının çoğu doğrudan ya da dolaylı çocuk ve gençlere yönelik pazar faaliyetleri yürütmektedirler. Pazarlamacıların ve reklamcıların gözlerini diktiği bu hedef kitlesi, savunmasız ve donanımsız bir durumdadırlar (Akçalı, 2015:7). “Bu yeni dayatmacı kültürün en belirgin özelliği ise, tüketicileri onlar için üretilenleri ihtiyaç duymaya ve istemeye zorlamasıdır” (Akçalı, 2015:8). “Gündelik hayatın koşuşturmasında farkında olmadan yüreğimizi, beynimizi, hayallerimizi ve umutlarımızı teslim ettiğimiz tüketim kültürüne karşı en savunmasız halde bulunan çocukların korunmaya ihtiyacı vardır” (Akçalı, 2015:11). İnal’a göre; post-modern çocuk tipi için “tüketim” ve “marka”, iç içe geçen iki gerçeklik olarak birbirini beslerken “marka” ile “kimlik” arasında da doğrudan bir özdeşlik kurulmaktadır. “Çocukların kimlikleri tüketim ortamlarında oluşturulurken, çocuğa verilen ödül (Mc Donalds’da beslenme, en ileri iletişim teknolojisini satın alma, egzotik tatil, vb.) giderek kalıplaşmakta ve küreselleşmektedir. Geleneksel ve kısmen modern çocukluğa özgü birtakım değerler (tasarruf, aza kanaat, geleneksel değerlere bağlılık, yaşlılara saygı, vb.) değil; harcama, piyasada yüksek toplumsal statü “satın alma” teşvik edilmektedir” (İnal, 2009: 42). Medya çağında bireyleri tüketime hazırlanmak amacıyla kapitalizm belli ürünler



sunarak reklamlarla, kampanyalarla bunlara ihtiyaç olduğunu öne sürer. Çocuklar bu anlamda en savunmasız ve donanımsız kesim olarak kapitalist piyasa için ideal bir hedef oluşturur.

Günümüzde çocuk kültürü, tüketim kültürünün parçası olarak inşa edilmektedir. Çocuklara yönelik tüketim kültürünün en önemli boyutunu da oyuncak endüstrisi oluşturmaktadır. Medya çağında sanayi için geniş bir pazar oluşturan çocuklar bir tüketici, oyuncaklar ise maddi kazanç sağlanabilecek bir tüketim nesnesi olarak düşünülmektedir. Endüstri her gün yarattığı yeni bir kahraman ve onun imajına eşlik eden ürünlerle çocuk kültürünü eğlence adı altında çocuklar üzerinde büyük etki yaratmaktadır. “Günümüzde, dünya oyuncak pazarının büyüklüğü 80 milyar dolara ulaşmaktadır. Türkiye’de ise, oyun ve oyuncak sektörü 700 milyon dolar büyüklüğündedir. Çocukluk ve çocuk imgesinin yeniden üretimi ulus ötesi şirketlerin pazarlama stratejilerinden ayrı düşünülemez” (Sormaz ve Yüksel, 2012: 986). İnal’ın yorumu ile “gündelik hayatımızda da her an fark edebileceğimiz üzere, örneğin bir çizgi film piyasaya sürüldüğünde, akabinde hemen o çizgi filmdeki karakterlere ait yığınlarca ürün de piyasaya sunulmaktadır. ABD gibi emperyalist ülkelerin kültür endüstrisi, X-Man, Spider Man, Pokemon, Terminatör gibi sanal kahramanları ve küresel bir neoliberal ‘çocukluk kültürü’nü saldırgan formlar içinde yeniden üretmektedir ki bu tür bir örüntü, ABD’nin tüm dünyaya hâkim olmak için açtığı savaşların gerek(çe)lerine denk düşmektedir” (İnal, 2007: 111).

Küreselleşme ve tüketim kültürünün bir yandan Batı menşeli bir çocuk kültürünü yeniden ürettiğini diğer yandan çocuklara obezite, saldırgan davranışlar korku, asosyalite gibi birçok zarar getirdiğini belirten İnal, çocukların doğadan kopuk, elektriğe dayalı ve yalnızlık kokan bir kültürün nesnelere haline geldiğini ifade etmektedir (İnal, 2007). Animasyon filmleri, çocukların seveceği kadar renkli, yetişkinlerin anlayabileceği kadar derin konulu, ünlü sanatçıların seslendireceği kadar popüler bir sektör haline gelmiştir. Walt Disney tarzı logolu ürünler artık sadece çocukları değil, yetişkinleri de hedef kitlesi haline getirmiştir. Maket oyuncaklar, çocukları vitrin önünde hayranlıkla dakikalarca tutacak kadar gerçek, “büyüklerin oynabileceği kadar” karmaşıktır. Tüm bu pazarlama stratejilerin ise hedefi son derece basittir: Çok satmak ve kar etmek (Aşar, 2014).

Çocukların ekran karşısında geçirdiği sürenin çok yüksek olmasının günümüzde medyayı aile, mahalle, yakın çevre gibi toplumsallaşma araçlarıyla rekabet eder duruma getirdiğini söyleyen Aşar (2014), televizyonu çocuklar için etkili bir sosyal öğrenme kaynağı olarak tanımlamaktadır. Bu durumda paylaşımın, arkadaşlığın temeli olan oyun ve oyuncak da, sadece alınıp satılan bir mala dönüşmekte, oyun kültürü tüketim kültürünün yeniden ve yeniden üretilmesini sağlamaktadır. Artık büyümek ve öğrenmek için uzun yıllar geçirmek değil, uzun saatler televizyon seyretmek yeter olmuştur. Yaşam savaşında da artık büyüklerin, çocuklara bir şeyler anlatmak için ne zamanı ne de sabrı vardır. Giyimden kitaplara, oyuncaklardan oyun mekânlarına kadar her şey post modernleşmiş, küreselleşmiş, birbirine benzemeye başlamış, değer kaybetmiştir (Aşar, 2014).

Çocuk kültürünün oluşturulmasında müzik klipleri, magazin ve moda programları, çizgi filmler, sinema filmleri, diziler önemli rol oynarken; çocukların moda, giyim, kozmetik, oyuncak gibi pek çok ürünün satın alınmasında, alışveriş tutkusu ve bağımlılığının gelişmesinde katkı sunar. Bu programlar

içerisinde reklamlar ayrı bir öneme sahiptir. Reklam, insanları belirli bir davranışa ikna etmek, belirli bir düşünceyi benimsetmek, dikkatleri bir ürüne, kişiye ya da kuruluşa çekmek, o kişi ya da kuruluşa ilişkin düşünüş ve görüş aşılayarak tutum değiştirmelerini sağlamak amacıyla oluşturulan iletişim biçimi olarak ön plana çıkmaktadır. Diğer bir deyişle reklam, farklı sosyal gruplardaki insanların satın alma eylemini gerçekleştirmesini sağlamak için koşullandırma sürecidir. Reklamlar, şirketlerin ürünlerinin, hizmetlerinin tanıtımını yapmasının ötesinde soyut tüketimin, yaşam tarzlarının, markaların, imajların tanıtımını da yapar. Temel hedefi akla değil, duygulara hitap etmek olan reklamlar, bir yaşam biçimi olarak tüketici değerleri ve tüketim toplumunun oluşmasını sağlayan kısa etkileyici öykülerden oluşur.

Reklam firmalarının öncelikli hedef kitlesi içinde çocuklar da yer almaktadır. Çocuklar üzerinden, ailelerin ürün almasını sağlamak, reklamcılarının başvurduğu taktiklerin ilk sıralarında gelmektedir. Algılama, yorumlama ve analiz etme yetenekleri henüz yeterli olgunluğa erişmemiş olan ve zamanlarının önemli bir kısmını televizyon karşısında geçiren çocuklar, reklam mesajlarından en çok etkilenen kesimi oluşturmaktadır. Televizyon reklamları genelde şeker, oyuncak, çikolata, cips, dondurma, bisküvi vb. ürünler üzerinden çocuklarla iletişime geçmekte; bu ürünlerin lezzet, renk, koku gibi özellikleri ön plana çıkarılmakta yiyeceklerin besin değeri konularına ise hiç değinilmemektedir. Doğru ile yanlış, gerçek ile hayali ayırt etme yetenekleri henüz tam olarak gelişmemiş olan çocukların, aldatıcı, yanıltıcı, yoğun reklam mesajlarına maruz kalması, çocuğun ürünün alınması noktasında anne ve babası üzerinde baskı oluşturmaya neden olabilmektedir. “Televizyon izlemek, bir taraftan kalori değeri yüksek ancak besleyici değeri zayıf besinleri tanıtarak diğer taraftan televizyon karşısında çocuğun hareketsiz kalmasına ve sürekli izleme sonucu beyin bağlantısal gelişimini zayıflatmasına neden olarak çocukların fiziksel gelişimini olumsuz yönde etkileyen içeriğe sahiptir (Şentürk ve Turgut, 2011: 64). Türkiye’de yapılan bir araştırma, annelerin % 95’inin çocuklarına televizyonda reklam edilen çerez, yiyecek ve içecekleri aldıklarını ortaya koymaktadır” (Yörükoğlu, 2000: 98).

Kanner (2005), çocuklara ve ergenlere pazarlanan ürünlerin büyük çoğunluğu zararlı olduğunu bunların abur cubur gıda ürünleri içerdiğini, çocukların isyankar dürtülerine ve hazcı taraflarına hitap eden ürünler olduğundan bunları satmanın nispeten daha kolay olduğunu belirtir. Kanner, zekice hazırlanan reklamların çocuklara zararlı ürünler satmanın ötesinde, ürünü veya hizmet satın almanın mutluluk getirdiğini, çocukların ruhlarına derinlemesine nüfuz ederek maddeci değerleri aşıldığını ifade eder (Kanner, 2005:50). Kanner’e göre (2005) göre, yapılan bilimsel araştırmalar, maddeci bireylerin diğerlerinden daha az mutlu olduklarını, daha endişeli ve depresif olduklarını ve kişilerarası ilişkilerde daha az beceri sahibi olduklarını göstermektedir.

Medyanın popüler karakterleri üzerinden satış ve pazarlama faaliyetlerinin yürütülmesi, endüstriyel sistemin en gözde satış stratejilerinden biri olarak görünmektedir. Özellikle çocuklara yönelik programlarda bunu çizgi film kahramanları, dizi film kahramanları, sunucular, şarkıcılar, mankenler futbolcular ya da vb. kahramanlar üzerinden gerçekleştirebilmektedir. Medya kahramanlarının adaletli,

zeki, güzel, yakışıklı, olması onlara olan inancı ve güveni pekiştirmekte, onların rol modeller olarak benimsenmesini de kolaylaştırabilmektedir. Çocuklar, model aldıkları kahramanların yaşam tarzını benimseyerek, onlar gibi giyinmek, onların dış görünümüne sahip olmak, onlar gibi konuşmak, davranmak, onların sahip oldukları markalı otomobillere, cep telefonlarına vb. ürünlerine sahip olmak, günümüz medya çağında yaygın bir eğilimdir. Torlak'a göre çocuklara yönelik reklamların bazı çizgi film kahramanlarıyla birlikte desteklenmesi, çocukların zihinlerinde farklı imajlar oluşturabilmekte oluşan imajı destekleyemeyen çok sayıdaki ürünün ise çocukların geleceğine yön vererek sosyal ve psikolojik yapılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Torlak; 2001: 249). Reklamların daima daha fazla ve yeni gereksinimler yarattığı fikrine katılan Yavuzer'e göre "Çocukların gerçek gereksinimleri ayırt edebilmeleri oldukça zordur. Reklamlarda gördüğü her ürüne sahip olmak isteyen çocuk, ailesine bu konuda baskı yapabilmekte ve istekleri yerine getirilmediğinde ailesine karşı huzursuzluk çıkarabilmektedir" (Yavuzer, 1998: 247). Odabaşı ve Barış'ın çalışmalarında değindiği "bir araştırmaya göre çocukların 100'den fazla ürün kategorisinde satın alma kararlarında etkili olduğunu göstermektedir. Bu ürünlerin hepsi çocuk ürünü olmayıp anne ve babaların ürünleri de vardır. Çocuklar artık anne ve babaların harcamalarını yönlendirir hale gelmiştir" (Odabaşı ve Barış, 2002: 263). Reklamcılar satın alma davranışı için çocukları anne banlara karşı koz olarak kullanırken, bazen de ürünleri satın alma noktasında ikna etme stratejisi olarak çocuğu ve çocuğun masumiyetini de kullanarak istismar edilebilmektedir. Tan Akbulut'a göre, "televizyondaki reklamlara maruz kalan çocuğun, beklentileri, tavırları, oyunları ve hatta aile ilişkilerinin değişmeyeceğini düşünmek imkansızdır. Çocuklar televizyonda gördükleri her ne ürünü olursa olsun onu almak, sahip olmak ister. Dahası çocukların, ailelerini bir ürünü almaya zorlayacak şekilde istekte bulunmalarını sağlamak da reklamcının amacıdır. Çocuklar, ürünün satın alınması için davetten çok emir nüansı ile reklam mesajını veren televizyona inanmaya ve güvenmeye eğilimlidir... Çocuklar televizyonda etkin bir şekilde öğreniyorlar. Çocuklardan yararlanma yöntemini bilen reklamcılar için de çocuklar kolayca reklamcının evdeki temsilcisi haline geliyorlar" (Tan Akbulut, 2006:271).

Çizgi filmlerin sanal karakterleri aracılığıyla çocuğun tüketim alışkanlığı ve ürünlere sahip olma isteği değişebilmekte, çocuğun tüketim beklentileri artabilmekte, çocuğun oyuncaklara olan bağımlılığı ve tutkusu artabilmektedir. Çizgi filmdeki figürler, endüstriyel firmalar tarafından çocuklara pazarlanabilmektedir. Bugs Bunny, Sünger Bob, Tom ve Jerry, Winx Club, Ninja Kaplumbağalar, Örümcek Adam, Batman, Tazmanya Canavarı, hayalet avcıları, Donald Duck vb. film karakterlerinin oyuncakları piyasaya sürülerek bunlar üzerinden önemli kârlar elde edilebilmektedir. Çizgi film kahramanlarıyla ilgili yan ürünlerin satışları da çizgi film endüstrisinin en önemli gelir kaynakları arasında yer almaktadır. Aileler çocuğu mutlu olsun diye, çocuğun istediği her türlü popüler çizgi kahramanı taşıyan saat, çanta, ayakkabı, oyuncak bebek, araba, kıyafet, kırtasiye eşyaları gibi ürünleri satın almak zorunda kalabilmektedir. Çizgi film karakterleri, her türden oyuncak, tekstil ürünleri, kırtasiye ürünleri, mobilya takımları, kıyafetler, gıda ürünleri, bilgisayar oyunları, aksesuarlar gibi geniş yelpazede ürün satın alırtabilmektedir. Aşçı (2006) çocukların büyük çoğunluğunun çizgi film

ya da animasyon karakterleri tarafından reklamı yapılan ürünleri veya üzerinde çizgi film/animasyon karakterleri bulunan ürünleri (yiyecek-içecek, aksesuar, giyecek v.b.) alma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Ülken (2011), televizyonun çocukların oyuncak ve giysi seçiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Ağaç ve Harmankaya (2009) ise çizgi filmler ve televizyondaki diğer öğelerin çocukların giysi tercihlerini önemli oranda (% 49,9) belirlediğini ifade etmektedir.

Küreselleşmenin yükselişi ile birlikte, çocukluğun ticarileşmesi dünya çapında bir olgu haline geldi. Modern pazarlama basit bir maddeciliği teşvik etmesinin ötesinde çok uluslu şirketlerin markalı ürün ve hizmetlerini satın alarak mutluluğa ulaşıldığını iddia eder. Çocuklar, sürekli kurumsal pazarlama mesajlarına maruz kaldıklarında küresel şirket kültürünü içselleştirirler. Bu süreçte markalar, logolar ve nihayetinde şirketlerle özdeşleşmeye başlarlar ve kurumların varoluşlarının kendi mutlulukları için gerekli olduğunu görmeye başlarlar.

### **Çocuk kültüründe şiddetin yeri**

Medyada şiddet kültürü, çocuklara yönelik kültürel ürünlerde, başta bilgisayar oyunları, diziler, sinema filmleri ve çizgi filmler olmak üzere farklı medya program içeriklerinde karşımıza çıkmaktadır. Yapılan pek çok araştırma medya program içeriklerinde yoğun bir şekilde şiddete yer verildiğini göstermektedir. Medya içeriklerinde şiddetin incelenmesine yönelik birçok çalışmada şiddet içeriğinin bireyler üzerindeki etkileri; saldırgan davranışlar, şiddete karşı duyarsızlaşma, kötü ve korkulu bir dünyada yaşama algısı oluşturması açısından eleştirilmektedir.

Özer, medyanın yoğun şiddete yer vermesinin nedenlerinden biri olarak şiddetin iktisadi boyutunu işaret etmektedir. Özer'e göre medya kuruluşlarının piyasaya hâkim olmak istemesi, kâr elde etmek istemesi ve şiddetin az maliyetli ama çok ve kolay satan bir konu olması nedeniyle sık sık medya ürünlerinde yer bulduğunu ifade etmektedir (Özer, 2017:5). Koç ise, televizyon dizilerindeki şiddeti ön plana çıkararak, televizyonda yayınlanan dizilerin birçoğunda şiddet unsurunun, gerek izleyicinin tepkisini ve beğenisi çekmek, gerekse diğer ülkelere o dizileri daha kolay satmak için kullanıldığını belirtmektedir (Koç, 2018). Özen ve Kartelli (2017) çocuğa yönelik programların da % 61 oranında şiddet içerdiğini bunun çizgi film programlarında çok daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Özen ve Kartelli, televizyondaki şiddet ile çocukların şiddete yönelik davranışları arasında ilişki bulunduğunu, çocukların televizyonda gördükleri olumlu ve olumsuz davranışları öğrendikleri ve bunu uyguladıklarını ifade edilmiştir (Özen ve Kartelli, 2017). Televizyonda şiddet içeriğinin yoğun olarak kullanılmasının sonuçlarından biri şiddet görüntülerinin olağanlaşması ve kanıksanması ve bunun gerçek değilmiş gibi algılanmasıdır (RTÜK, 2006; Michaud, 1991).

Şiddetin içeriğinin en fazla yer aldığı medya program türlerinin başında çizgi filmler gelmektedir. “Çizgi filmlerdeki iyi kalpli ve sevimli kahramanların, kötülerle ya da kötülüklerle mücadelesinde sorunları şiddet kullanarak çözmeleri, şiddetin haklı olduğu izlenimini oluşturarak çocukların bu tür davranışları model almasını kolaylaştırmaktadır” (Avcı, 2006:139). Öktem'e göre çocuklar, bireysel ve çevresel özelliklerine göre televizyon yayınlarında yer alan şiddet içeriğinden farklı etkilenmektedir. “Bir çocuk şiddeti taklit ederek özdeşleşebilmekte ve bunun sonucu olarak şiddeti

hayatına yansıtarak saldırganlaşma ve sorunların çözümünde şiddeti kullanma eğilimini benimseyebilmektedir” (Öktem, 2003: 41). Çizgi filmlerle çocukların yoğun şiddet ve saldırganlık görüntüleriyle beslenmesi onların ağrıya ve şiddete daha az duyarlı hale gelmesine, empati yapma becerilerinin zayıflamasına, kendilerini çevreleyen dünyanın korku dolu olduğuna inanmalarına, birbirlerine şiddet uygulamalarına ve daha agresif olmalarına neden olabilmektedir.

Çizgi filmlerde saldırganlık ve şiddet “gerekçeli, temiz, etkili, ödüllendirilmiş, komik” olarak ekranlara yansımaktadır. Çizgi filmlerde yer verilen şiddette çoğunlukla kan, ızdırıp ve acı olmadığı görülür. Çizgi filmlerde şiddet, kötülükleri ve kötülükleri cezalandırmak için yapılan doğru bir davranış gibi gösterilmektedir (İşiker, 2011). Giroux, çocuklar için büyük endüstriler tarafından hazırlanan çizgi filmlerin eğlendirmenin ötesinde işlevleri olduğunu iddia eder. Giroux'a göre, “çocukların günlük yaşamını dolduran bu filmler, toplumsal değerleri ve rolleri öğretmede aile, okul ya da dini kurumlardan daha güçlüdür” (Giroux, 2007:109). Çocuklar televizyonda gördüğü şiddeti uygulama, taklit etme, model alma yoluyla içselleştirirler. Şiddet içerikleri tüketen çocukların dış dünya ile anne babasıyla sosyal çevresiyle uyumsuzluklar yaşaması söz konusu olabilmektedir. Çizgi film karakterleri doğruyu, yanlış, güzeli, çirkini öğrenme aşamasındaki çocuk için örnek alınan modellerdir. Çocuklar çizgi filmlerdeki kahramanlar ile arkadaşlık kurarak onlar gibi davranıp, onları taklit ederek özdeşleşim kurarlar. Sanders'e göre, “Bir çocuk, çizgi film kahramanı oynadığıyla televizyonun karşısında geçirdiği saatlerin kendisine bellettiği rolü uygulama fırsatını bulur. Bu çocuklar o elektronik dünyanın içine girme özlemlerini gerçekleştirirler. Oyuncaklarıyla, oynadıkları oyuna programlanmış kuralları kabul edeceklerine dair endüstriyel bir kuruluşla sessiz bir anlaşma yapmış bulunmaktadırlar (Sanders, 1999:138).

Şentürk ve Turğut, çocuk programlarının duyuşsal ve sosyal gelişimi üzerinde etkili içeriklere sahip olduğunu, 7-12 yaş çocukların bilişsel/duyuşsal gelişimini henüz tamamlayamadığı için şiddet içeren, korku ve gerilime neden olan içeriklerin onların kaygı duymasına ve güvensizlik hissetmelerine sebep olarak, kazanmış oldukları pek çok gelişimsel özellikte gerilemeye yol açabileceğini ifade eder (Şentürk ve Turğut, 2011:64). Şentürk ve Turğut'a göre, film gösterimine dayalı laboratuvar uygulamalarında çocukların izledikleri saldırgan davranışları sonradan taklit ettikleri, üstelik ortaya koyduklarından daha fazlasını öğrendikleri gözlemlenmiştir. “Çocukların duygusal gelişim özellikleri itibarıyla televizyonda izledikleri şiddet görüntüleri karşısında dehşet ve korku duydukları görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramının verileri dikkate alındığında çocuklar bu davranışları model alabileceklerdir” (Şentürk ve Turğut, 2011: 65).

İşiker dizi film programlarındaki şiddete dikkat çekerek, dizilerde şiddet sahnelerine yoğun şekilde yer verildiği belirtmektedir. “Diziler genel olarak değerlendirildiğinde şiddetin meşrulaştırıldığı ve bir çözüm yöntemi olarak sunulduğu, şiddet uygulayan kahramanların cezalandırılmadığı aksine ödüllendirildiği ve şiddet davranışının onaylandığı görülmektedir” (İşiker, 2011: 93). Mafya dizileri aşırı şiddete yer vererek şiddeti meşrulaştırmakta ve şiddeti özendirilmektedir. Gençler mafya dizilerinde şiddeti öğrenmekte ve şiddete karşı duyarsızlaşmaktadır (Erdoğan, Ekşi, Tektaş, 2012).

Son otuz yılı aşkın bir süreçte, kitle iletişimi üzerine yapılan araştırmalardaki ezici bir bulgu, medyadaki şiddet sahnelerine maruz kalmanın, çocuklarda saldırgan davranışları arttırdığı yönündedir (Ergeç ve Doğan, 2016). Televizyon programlarında, özellikle dizi ve filmlerde başrol oyuncusu gibi önemli rolleri oynayan karakterlerin çocuklar tarafından örnek alınması, o modele uygun davranış ve tutumların sergilenmesi ve modele benzeme çabası sergilenebilmektedir. “Çocuğun sosyalleşmesinde önemli işleve sahip olan “taklit ederek öğrenme”, televizyonun öğretim biçimine oldukça uygundur. Bu bağlamda televizyonun model oluşturarak topluma şiddetin pompalanmasına ve herkesin tüketimin nesnesine dönüştürülmesine aracılık ettiği aşikârdır” (Yağbasan ve Kurtbaş, 2015: 27). Çocuklar ve ergenler, model alma ve sosyal öğrenme yolu ile televizyonda izledikleri diyalogları, sözleri, tutum ve davranışları taklit eder ve öğrenirler. Televizyondaki program ve dizilerdeki kahramanlarla özdeşleşerek, onlar gibi konuşmaya, onlar gibi davranmaya, onlar gibi var olmaya öykünürler (Alptekin, 2010).

Çizgi filmler ve dizi programları dışında şiddetin en fazla yer aldığı medya içeriklerinden birisi de bilgisayar oyunlarıdır. Bilgisayar oyunları çocukların en çok ilgi gösterdiği, zaman geçirdiği etkinliklerin başında gelmektedir. Bilgisayar yada internet üzerinden oyun oynama etkinliği her geçen gün artmaktadır. Bilgisayar ve internet oyunlarının yaygınlaşması, ticarileşmeyle birlikte oyun kültürü tüketim zincirinde büyük bir halka haline gelmiştir. Türkiye’de internet üzerinden ücretsiz oyun kullanımı rakamlarına baktığımızda her yıl büyük artışlar kaydedildiği görülmektedir. “Son 12 ayda 5 milyon kullanıcıyla % 534 artış gösterdi. Dünyada 70 milyar dolara ulaşan büyüklüğüyle oyun pazarı dünyanın en büyük sektörlerinden biri haline geldi ve büyük farkla eğlence dünyasının güçlü bir kolu olan sinema sektörünü geride bıraktı” (Sosyal Medya Haber, 2012). Türkiye nüfusunun yaklaşık % 40’ı bilgisayar, akıllı telefon ya da oyun konsolu yardımıyla oyun oynuyor. 750 milyon dolar büyüklüğe ulaşan Türk oyun pazarı gün geçtikçe büyüme kaydetmektedir. Toplam hacmi 110 milyar doları bulan global oyun pazarının Türkiye’deki büyüklüğü 750 milyon dolar civarında seyrediyor ve her geçen gün gelişim gösteriyor. Yıllık oyun geliriyle tüm dünya ülkeleri arasında 16’ncı sırada yer alan Türkiye’de, ortalama 30 milyon kişi aktif olarak oyun oynuyor ve tek bir dijital oyunda eş zamanlı olarak 100 bin ile 300 bin kişi online oluyor (Yeni şafak, 2018).

Pek çok araştırmacı şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan çocukların saldırgan davranışları üzerinde etkili olduğu, olumlu davranış geliştirmelerini körelttiği, sosyal iletişim becerilerinin zayıfladığı, empati kurma ve başkasının acısına karşı duyarsızlaşmaya neden olduğu konusunda hemfikirdir. Eğlence endüstrisi tüm dünyada başta çocuklar olmak üzere, yüz milyonlarca insan için oyun üretmektedir. Bu oyunların neredeyse tamamına yakını savaş ve şiddet içeriklidir. Milyonlarca çocuk şiddet, savaş, çatışma, ölüm içeren oyunları bilgisayar veya internet üzerinden, eğlence ve boş zaman değerlendirme adı altında tüketmektedir. Bilgisayar oyunları ile şiddet, eğlence formatında masumlaştırılabilmekte, insanın gerçekliği algılama biçimi üzerinde etkide bulunabilmekte şiddete yönelik tutumlarını değiştirebilmektedir.

Bilgisayar oyunları aracılığıyla, insanın gerçeklik algısının değişmesi, şiddetin kanıksanması, meşrulaşması, insanların gerçek ile sanal olanın ayırt edemeyecek hale gelmesi konusunda Robins (1999) şunları ifade etmektedir: “İmaj yoluyla minyatürleştirmek, kendi gerçek doğası ve ölçüsü içinde katlanılamayacak olan uzaktaki savaşları ve kıyımları, kabul edilebilir hale getirir. Belli bir gerçeklik algılanırken bu gerçekliğin asıl önemi gerçek dışına atılır. Örneğin, sivil araçlardan oluşan bir konvoyu veya bombalanmış bir kenti video ekranı ölçeğine indirgemek, bir bombalama olayının insani bedellerini anlamayı ‘gerçekleştirmenin’ hiç de iyi bir yolu değildir”. Robins, yüksek teknoloji sistemlerin, ürettiği teknolojik örtüklük duygusuyla savaşı algılama biçimlerimizin yönlendirdiğini, şiddet içeren savaş oyunlarının insanı ahlaki bağlardan, acıyı hissetme duygusundan yoksunlaştırdığını ifade eder. Robins’e göre, “sanal mikro dünyanın özelliği kullanıcının ‘gerçek’ insan varlığının bütünlüğünden uzaklaşmış olmasıdır. Video oyunlarında olduğu gibi makine, oyuncuyu bu dünyadan çıkartır; ‘cisimsiz eylemi’ teşvik eder.” “Bilinçdışımızın ölüm ve felaket imajlarıyla doldurulması bunların tüketimi, olayları defalarca yeniden izlemek insanı duygusuzlaştırır, donakalmışlığını artırır. Şiddet olay yinelendikçe içeriği, dehşeti uçup gider. Karşımızda sadece biçim ve ritim kalır. Şiddet olay estetik hâle gelir, etkisi ise anestetiktir, uyuşturucu hale gelir” (Robins, 1999)

Bilgisayar oyunlarında huzurlu, neşeli, ve işbirliği üstüne kurulu bir dünya yoktur. Rekabet, şiddet, yenmek ve öldürmek üzerine bir dünya hâkimdir. Bilgisayar oyunları, basit ve sıradan bir eğlence, zararsız, amaçsız hoş vakit geçirilen, rahatlama aracı olmanın ötesinde bir öneme sahiptir. Eğlence belli bir yaşam tarzı üretir. Programı hazırlayanlar ve yürütenler için yarattıkları şey bir üründür. İzleyiciler bu ürünün tüketimine katılmakla kalmaz, aynı zamanda bu ürünün bağımlısı olurlar. Şiddet oyunları aracılığı ile eğlencenin masumiyeti, altında insanın insana yaptığı şiddet meşrulaştırılarak yeni bir bilinç yaratılır. Dostluk yakınlık gibi kavramların anlamında gerileme, başarı ve başarısızlığın anlamında değişmeler olur.

Dünya çapında yapılan raporlamalara göre, sayısız ölümlerin saplantı derecesinde saatlerce, günlerce, haftalarca veya aylarca video oyunu oynamaktan kaynaklandığı belirtilmektedir. 2005 yılında Güney Kore’de bir adam, 50 saat durmaksızın World of Warcraft ve Starcraft oyunlarını oynaması sonucu kalp krizi geçirerek ölmüştür. 2007’de Ohio’lu bir genç, ailesini Halo 3 oyununun kopyasını aldıkları için vurmuştur. 2009’ da Kore’li bir çift, saatlerce video oyunu oynayarak, 3 aylık bebeklerini ihmal ettikleri için, bebeğin yetersiz beslenme ve susuzluktan ölümüne sebep olmuştur. 2010’da, Amerika’da 16 yaşındaki bir genç, annesini PSP’ sine el koyduğu için öldürmüştür (Normalisgood.net, 2014). Türk Eğitim-Sen Manisa Şube Başkanı Mustafa Atalay, son yıllarda artan şiddet içerikli diziler ve bilgisayar oyunlarının çocukların kişiliklerini olumsuz yönde etkilediğini belirtip, özellikle şiddet içerikli diziler ile bilgisayar oyunlarındaki kahramanları rol model alan çocukların kişilik bozuklukları yaşadığını, ayrıca öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir (Hürriyet, 2017).

Çocukların internet ortamında oyunlar aracılığıyla şiddet içeriklerine maruz kalmasının psikolojik ve zihinsel açıdan olumsuz sonuçlar getireceği bir gerçektir. Bu sonuçlar, bireyin şiddet davranışlarına

yönelmesi ve şiddeti bir davranış biçimi olarak benimsemeye başlaması, şiddetin birey tarafından kanıksanması, sıradanlaşması, meşrulaşması, bireyin hoşgörü anlayışının zayıflaması, bireyde kuşku ve güvensizlik duygusunun oluşması, bireyin sorun çözme noktasında şiddete başvurması, şiddeti meşru ve doğal görmesi gibi riskleri barındırabilmektedir. Zamanını yoğun bir şekilde bilgisayar oyunu ile geçiren çocukların sosyal gelişimlerinin önemli ölçüde gerileyebileceği, öz güvenlerinde düşme olabileceği, sosyal kaygı düzeylerinin ve saldırganlık davranışlarının yükselebileceğini göz önünde bulundurmak gerekir.

## **Sonuç**

Bir medya çağında yaşıyoruz. Bu çağda çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını yoğun bir şekilde televizyon izleyerek, cep telefonu kullanarak internete girerek geçirmektedir. Çocuklar medya teknolojileri ile kuşatılmış, sarmalanmış durumdadır. Günümüz teknoloji çağında çocukların eğitim kaynağını aile, okul ve medya gibi belirli toplumsal kurumlar üstlenmiştir. Çocuğa eğitimin verildiği okul ve aile gibi geleneksel eğitim kurumlarının temel hedefleri arasında çocuğun sosyalleşmesi, toplumsal kültürel değerlerin aktarılması, bilimsel bilgiyle donanımlı, ailesine ve ülkesine yararlı bir birey olarak yetiştirilmesidir. Bir ekonomik çıkar örgütlenmesi olan medya kurumu ise, çocukların tüketici olarak sosyalleşmesini, çocuğun tüketici kimliğini ön plana çıkararak eğitilmesine odaklanmış durumdadır. Medya “üretici yurttaş-çocuk” yerine “tüketici küresel-çocuk” kavramını yerleştirmiştir.

Medya kuruluşları belirli ekonomik ve kültürel hedefler çerçevesinde çocuklara yönelik programlar üreterek, onların sosyal olayları, olguları, nesnelere, kişileri, hayatı nasıl algılayacakları noktasında eğitmekte, onların önemli bilgi ve sosyalleşme kaynağını oluşturmaktadır. Medya dediğimiz iletişim araçlarının çocuklar açısından cazibesi her geçen gün artmakta, okul ve eğitim kurumları gibi ana aktörler ise ikinci plana itilmiş görünmektedir. Çocuklar kitle iletişim araçlarının ürettiği eğlenceli, çekici, güzel, güçlü kahramanlarla özdeşleşip duygusal bağ kurmakta, onları taklit emekte, onların yaşam tarzlarına özenerek model almaktadırlar. Anne-baba ve öğretmenlerin yavaş yavaş çocuğun ilgi duyduğu, model aldığı ana aktörler olmaktan çıktığı görülmektedir.

Medya çağında çocuk kültürünün oluşmasında televizyon ve internet içeriklerinin önemli bir yeri vardır. Özellikle gençler ve çocuklar, artık zamanlarının büyük çoğunluğunu internet ve televizyon başında geçirmektedirler. Televizyon ve internet içerikleri çocukların duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından sorunlar ve riskler barındırmaktadır. Konuyla ilgili çalışma yapan araştırmacılar televizyon ve internet içeriklerinin; çocukların kitap okuma alışkanlığı ve kültürünün kaybolmasına neden olduğu, çocukların ekran karşısında hazırlanmış paketlenmiş imgeler ve hayallerle uzun zaman geçirmelerinin onları kendi hayallerinden uzaklaştırarak körelttiği, şiddet ve tüketim kültürünü yaygınlaştırdığına dikkat çekmektedirler.

Yoğun tüketim ve şiddet kültürü ile yoğrulmuş medya program içeriklerinin çocuk sağlığını tehdit eden unsurlar kapsamında değerlendirilmesi için Türkiye’de medyada şiddet ve tüketim konusunun araştırılmasını sağlayacak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığının da içinde bulunacağı ve ortak akademik çalışmaların yapılacağı bir platforma ihtiyaç duyulmaktadır.



Belirlenecek politikalar çerçevesinde medyada çocuklara yönelik bilimsel araştırmalar ile ilgili yapımlar, teknolojik icatlara ilişkin yarışma programları, uzay, yaşam, doğa vb. konular ile ilgili belgeseller, Türk toplumunun ahlaki yapısına daha uygun yapımlar, daha fazla bilimsel bilgi içeren yarışmaların teşvik edilip ön plana çıkarılması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda bir toplumun kültürel ve ekonomik olarak ilerlemesi, gelişmesi, yaşam standardı ve zenginliğinin artması, üretici ve yaratıcı bir kuşakların yetiştirilmesi, çocuklara vereceği önem ve eğitim ile mümkündür. Çocuk eğitimine verilen eğitim ne kadar kaliteli ise o ölçüde de teknolojik, ekonomik ve kültürel olarak o ülkenin gelişimine olanak tanıyacaktır. Tüm bunların yanı sıra medyayı eleştirebilen doğru okuyabilen, gördükleri ve izlediklerini sorgulayabilen yorumlayabilen, yorumlayıp içselleştiren, analiz ve sentez kabiliyeti gelişmiş bir kuşağın yetiştirilmesi önem arz etmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ağaç, S. ve Harmankaya, H. (2009). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin giysi tercihleri ve giysi satın alma davranışlarına etki eden faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1-14.
- Akçalı, S. İ. (2015). Tüketim toplumunda çocukluğın yitişi, S. İ. Akçalı (Ed.). *Çocuk ve Medya*. İçinde ( ss. 267-279 ). Ankara: Nobel Yayınları.
- Alptekin, S.(2010). Televizyon toplum ve şiddet. 23 haziran 2017 tarihinde <http://www.serapalptekin.com/TvMedyaSiddet.php> adresinden alınmıştır.
- Aşar, E. (2014). *Keşfedilen çocuk, iletişim teknolojileriyle yitip giden çocukluk ve çocuk kültürü*. 8 Nisan 2018 tarihinde <http://www.iletisimvediplomasi.com/kesfedilen-cocuk-iletisim-teknolojileriyle-yitip-giden-cocukluk-ve-cocuk-kulturu-eburu-asar/> adresinden alınmıştır.
- Aşçı, E. (2006). *Televizyondaki çizgi ve animasyon karakterlerin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların tüketici davranışlarına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ateşoğlu, İ. (2009). Çocukların tüketici olarak sosyalleşmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14, 3, 215-228.
- BM (Birleşmiş Milletler), (1989). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi*, 23 Mart 2018 tarihinde [http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat\\_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf](http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf) adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, Y. ve Ekşi, H. ve Tektaş, A. (2012). Medya ve şiddet: mafya dizileri üzerine karma bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23, 83-116.
- Ergeç, N. E. Ve Doğan, M. E. (2016). Medyada şiddet; Televizyon Çizgi Diziler Üzerine Bir İnceleme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25,1, 43-58.
- Esslin, M.(2001). *Televizyon çağı*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Gerbner, G. (1998). The Stories We Tell (Anlattığımız Öyküler), *Kültür ve İletişim*, 12 Mayıs 2017 tarihinde <http://ilef.ankara.edu.tr/ki/yazi.php?yad=485>. Adresinden alınmıştır.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gümüş, Y. (2013). *Çocuk kültürünün parçası oyuncaklar: Çocuksu masumiyetten plastik*. 8 Nisan 2018 tarihinde <http://www.academia.edu> adresinden alınmıştır.
- Güvenç, B. (1997). *Çocuk ve kültür*. Çocuk kültürü: 1. Ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Hürriyet (2017). Çocuklar Dizi Kahramanlarını Rol Model Alıyor şiddet Artıyor Uyarısı. 23 Haziran 2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/cocuklar-dizi-kahramanlarini-rol-model-aliyor-40666916> adresinden alınmıştır.
- İnal, K. (2007). *Çocuğun örselenen dünyası*. Ankara: Sobil Yayınları.
- İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı el kitabı*. Ankara: Ütopya Yayıncılık
- İşiker, F. (2011). *Televizyon yayınlarında şiddet*, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara. Uzmanlık tezi.
- Kanner, A.D. (2005). Globalization and the Commercialization of Childhood. 20 (5), 49-51. <http://www.commercialexploitation.org/articles/featured/kannertikkun.pdf>. adresinden alınmıştır
- Koç, N. E. (2018). şiddet içerikli dizilerin popülerite sebepleri. *Yeni Medya Elektronik Dergi*,2, 26-36.
- Michaud, Y. (1991), *şiddet*. (Çev. C, Muhtaroğlu), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Normalisgood.net, (2014). *Bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerindeki etkileri*. 12 Mart 2018 tarihinde <http://www.normalisgood.net/bilgisayar-oyunlarinin-cocuklar-uzerindeki-etkileri/> adresinden alınmıştır.

- Odabaşı, Y., ve Barış. G. (2002), *Tüketici davranışı*. İstanbul: Mediacat Kitapları.
- Öktem, F. (2003), *Anne-babalar ve çocuklar. radyo ve televizyonlarda şiddet ve intihar haberleri*. Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Yayını.
- Özen, Ö. ve Kartelli, F. (2017). Türkiye’de Yayın Yapan Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddet Olgusunun Analizi. *Marmara İletişim Dergisi*, 27, 81-93
- Özer, Ö.(2017). Medyada Şiddet Kullanımı: Şiddet Ekonomisi, Medyanın İdeolojik Şiddeti ve Yetiştirme Kuramı Açısından Bir Değerlendirme, *Marmara İletişim Dergisi*, 27, 1-19
- Pembecioğlu, N.(1997). Çocukluklarını Yitiren Çocuklar Üstüne, *İ. Ü. İletişim Fakültesi Dergisi*, 6, 253-277.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. (Çev. K. İnal), Ankara: İmge Kitabevi.
- Postman, N. (2012). Öldüren eğlence televizyon. (Çev. O. Akınhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Robins, K. (1999). *İmaj: Görmenin kültür ve politikası*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- RTÜK (2006). *Televizyon programlarındaki şiddet içeriğinin, müstehcenliğin ve mahremiyet ihlallerinin izleyicilerin ruh sağlığı üzerindeki etkileri*, Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Yayını.
- Sanders, B. (1999). *Öküzün A’sı: Elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi*. (Çev. Ş. Tahir), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sormaz, F. ve Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncağın endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3), 985 -1000.
- Sormaz, F. ve Yüksel, H. (2012). Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuncağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11,3, 985 -1008.
- Sosyal Medya Haber (2012). *Türkiye online oyun sektörü büyüdü ABD’li firmalar işbirliği için Türkiye’ye geliyor*. 5 Mart 2018 tarihinde <http://www.sosyalmedyahaber.com/2012/05/turkiye-online-oyun-sektoru-buyudu-abdli-firmalar-isbirligi-icin-turkiyeye-geliyor/> adresinden alınmıştır.
- Şener, T. (2007), *Çocukların Kültürel Etkinlikleri*, Ankara: Sobil Yayınları.
- Şentürk, M. ve Turğut, M. (2011). Televizyon programları, reklamlar ve çocuklar. *Aile ve Toplum Dergisi*, 12, 7, 63-88.
- Şirin, M. R. (2009). *Televizyon, çocuk ve aile*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tan Akbulut, N. (2006). Reklamcıların evdeki temsilcisi çocuklar reklamın çekici eğlendirici ögesi yine çocuklar. C. Bilgili (Ed.). *Medyada Olmayanlar* İçinde ( ss. 267-279 ). İstanbul: Beta Yayınları.
- TDK, (2018). *Kültür nedir?* 12 Mart 2018 tarihinde [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bbc4bf97f84c0.60579411](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bbc4bf97f84c0.60579411) adresinden alınmıştır.
- Torlak, Ö. (2001). *Pazarlama ahlakı*, İstanbul: Beta Yayınları.
- TÜİK, (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya. 15 Haziran 2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- TÜİK, (2017). İstatistiklerle Çocuk, 2017. 15 Haziran 2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27596> adresinden alınmıştır.
- Uras, G. (2016). *Kitap pazarı 2.2 milyar dolarlık bir pazar*. 12 Haziran 2018 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/kitap-pazari-2-2-milyar-dolarlik-ekonomi-ydetay-2344030/> adresinden alınmıştır.
- Ülken, B. F. (2011). Televizyon izlemede anne-baba aracılığı ile çocukların saldırgan davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11,1. 195-216.
- Yağbasan, M. ve Kurtbaş, İ. (2015). Şiddet ve tüketim kısılcığında çocukluk: Televizyon üzerine ampirik bir çalışma. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 15-31.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeni şafak, (2018). *Türkiye’nin yaklaşık yüzde 40’ı oyun oynuyor*. 12 Nisan 2018 tarihinde <http://www.egitimajansi.com/haber/turkiyenin-yaklasik-yuzde-40i-oyun-oyunuyor-haberi-64658h.html> adresinden alınmıştır.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.

## NASREDDİN HOCA VE EĞİTİM FELSEFESİ

Gökhan POLAT, Hazal BÜYÜKOĞLU

### Özet

*Nasreddin Hoca yaklaşık altı yüzyıldır bilimin temeli olan eleştirel düşünmenin ve espri anlayışının bir sembolü olmuştur. Bir yanı sıra, Türk dünyasının bilge bir kişiliği olan Nasreddin Hoca yüzyıllarca bilgelik okulunda birçok izleyicisini eğitmiştir. Hayatın sırları ve problemleri espriyle ve eleştirel düşünceyle çözülebilir. Birbirlerini besleyip yeni şeyler ortaya çıkarırlar. Nasreddin Hoca Mektebi'nin temeli orijinal sorular ve cevaplar üretmek ve hayatı tersinden analiz etmektir. Hayatın bütün yönleri Nasreddin Hoca fıkralarının konusunu oluşturmaktadır. Hoca ile aynı çağda yaşamış olan Yunus Emre ve Mevlana gibi Sofiler Anadolu insanının gönülünü sembolize ederken Nasreddin Hoca aklın sembolü olmuştur. Akıl ve ruhun uyumu Türk halk felsefesini meydana getirir (Özdemir, N., 2010).*

*Ünü yüzyıllardır sınırlarımızı aşmış, bütün dünyada tanınır ve sevilir hale gelmiş Nasreddin Hoca adı üstünde “ hoca”dır, bir gönül ehlidir, bir bilgi, hikmet ve nükte dehasıdır, Türk-İslâm medeniyetinin “ gülen yüzü ”dür. Güldürürken düşündüren bir halk bilgesidir. Bu sıfatları çoğaltmak elbette mümkündür. Bu araştırmada, Nasreddin Hoca'nın bilgelik ve nükte dolu gönül adamı, bilge ve eğitici kişiliği tanıtılıp, nereli olduğu, nasıl yaşadığı, insanları nasıl eğittiği ve aydınlattığı gibi sorulara da cevap bulunmaya çalışılmıştır (Dedebağı, H., 2007).*

## NASREDDİN HOCA VE EĞİTİM

### 1. HAYATI

Belge ve söylentilerden çıkan sonuca göre; Nasreddin Hoca 13. asırda Anadolu Selçukluları zamanında yaşamıştır. Nasreddin Hoca Sivrihisar'a yakın Horto köyünde 1208'de doğmuş, Konya medresesinde öğrenimini tamamlamış, köy imamı olan babasının vefatından sonra bir süre köyünde imamlık yapmış, ünlü Mutasavvıf Seyid Mahmud Hayrani'ye intisap etmek suretiyle 1237'de Akşehir'e gelip yerleşmiş, ömrünün kalanını burada geçirmiş ve 1284'de Akşehir'de vefat etmiştir. Türbesi Akşehir'de Nasreddin Hoca mezarlığında (Tör, N., 1990, s. 25). Nasreddin Hoca bir tasavvuf insanı olarak çağın diğer tasavvuf önderleri olan Mevlana Celaleddin Rumi (1207 – 1273), Hacı Bektaş-ı Veli (1208 – 1271), Yunus Emre (1241 – 1321), Şeyh Edebali (ö.1325), Şeyyat Hamza (13. asır) ile aynı yıllarda yaşamıştır. Nasreddin Hoca yaşadığı dönemdeki çekilen sıkıntıları nükte ile tebessümle, hikmet ve ders dolu fıkralarıyla dindirmeye çalışmış, insanlara ümit ve yaşama sevinci vermiştir. İnsanları “İslami ahlak paradigması içinde tefekküre yöneltmiştir” (Çağan, K., 2005, s. 19-20).

### 2. EĞİTİCİLİĞİ

Nasreddin Hoca fıkralarıyla ilgili yapılan incelemelerden; Hoca'nın eğitimciliğinin daha çok manevi (duyuşsal alanda) olarak yer bulduğu ilk anda dikkati çekmektedir. Manevi alan insanın duygularını içeren davranışları ifade eder. Manevi kuramlar öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Maneviyat genellikle duygu ve coşkularla ilgili, akıl ve mantığın zıddı olarak kabul edilmiştir.

Maneviyat, duygu kavramından daha geniştir. Manevi alan öğrenmelerinden bahsedildiğinde genellikle insana kazandırılmak istenen duygular, tercihler, inançlar, tutumlar, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler gibi duygu boyutunu gösteren kavramlar anlaşılır. Nasreddin Hoca, bilge kişiliği ile bilişsel alanda, fıkralarında anlatılan diğer kişilik özellikleriyle de duyuşsal alanda eğitimciliğini sergilemiş, öğrenme ve öğretme sürecinde ise bu iki alanda davranışlar kazandırmaya çalışmıştır. O, güldürü yoluyla eğitim yapmaktadır. Onun fıkraları, zamanındaki toplumun dayanma gücünü artırmış, evrensel yönleriyle, verdiği ahlak ve davranma bilgisi ile her zaman kitlelere yararlı olmuştur. Bu dönemde; Mevlana düşündürerek, Yunus Emre duygulandırarak ve Nasreddin Hoca da güldürerek aynı fikirleri telkin etmişlerdir (Dedebağı, H., 2007, ss. 90-94).

Tör (1990)'e göre insan düşüncesine en kolay giriş yolu mizahtır. Eğitim mesajları da mizah yoluyla kişilere benimsetilebilir. Nasreddin Hoca mizahı, Türk Halkının meselelerini yaşayan, topluma yararlı ve yapıcı bir mizahtır. Bu olumlu özellikler aynı ölçüler içinde gerçekçi yararlı ve yapıcı insanlar yetiştirmekte kullanılabilir. Hocamızın verdiği başlıca mesajlar şunlardır:

a) İyimserlik, Hayata Bağlı ve Ümitli Olma:

Bugün Nasreddin Hoca Şenliklerinin simgeleşmiş “Göle Yoğurt Mayalama” fıkrası ya da deyimleşmiş ifadesiyle “Ya tutarsa?” fıkrası ümit etmenin sınırsızlığının çağının ötesinde göstergesi olmaktadır. Eğitim değerleri içinde insanımıza aşılması gereken bu ateşin Nasreddin Hoca fıkralarında hiç sönmediğini, hayata küskünlüğün söz konusu olmadığını, küçük şeylerden mutlu olan insan örneği verildiği görülür. Aynı mesaj Ördek Çorbası, Ölme Eşeğim Ölme, Bahar Gelsin Yoncalar Bitsin Sen de Ye, Çalı Dikip Borcunu Ödeme fıkralarında da vardır.

b) Özeleştiri Yapabilme:

Hepimiz başkalarını eleştiririz, kendini eleştirmek ise herkesin harcı değildir. Hoca tatlı gülüşler ardındaki eleştiri iğnesini kendine yöneltmeyi bilmiştir. Hoca bir gün ata binmek ister, bir türlü binemez. “Hey gidi gençlik” diye ah çeker. Sonra etrafına bakınır, kimse olmadığını görünce de “hadî hadî ben senin gençliğini de bilirim” der.

c) Hoşgörülü Olma:

Türk Halk Edebiyatının en güzel hoşgörü örneklerinden biri olan, yeri geldikçe söylemeden edemediğimiz “Sen de haklısın” fıkrasını birbirini anlama yolunda Hocanın bize rehberlik edebileceğini gösterir.

d) Tedbirli Olma:

Bütün ihtimalleri hesaba katmak, tedbirde kusur etmemek, sağduyu sahibi kişilerin davranışlarıdır. Bu özellik canlı örneklerle kişilerde oluşturabilir. Hocanın çocuğunu suya gönderirken döverek dersini önceden vermesi, Hocanın ağaca çıkarken ayakkabılarını göğsüne sokarak “belki ağaçtan öteye yol vardır” demesi tüm ihtimalleri göz önünde tutması etkili ve kalıcı derslerdir. Kapısının önüne diktiği sarımsakları geceleri sökerek içeri eve alması da tedbirliliği mizahla vurguladığı örneklerdir.

e) İçki Alışkanlığının Kötülüğü:

Günümüzde bu alışkanlığa yönelişin artması da göz önüne alınırsa Hoca'nın Sivrihisar Kadısı'nın içkiye düşkünlüğünü yeren fıkrası tüm içki sevenlere hocamızın armağanıdır.

f) Dış Görünüşe Önem Vermeme:

“Ye Kürküm Ye” fıkrası Hoca'yı ölümsüzleştirirken bizi iki yönüyle eğitmektedir. Bir taraftan giyiminize dikkat etmezseniz zararlı çıkarsınız derken, kürkünü çorbaya buyur ederek görünüşe göre hüküm veren kişilerle alay etmektedir. İlmın sarıkla, cübbeyle olmayacağını belirten fıkrası da aynı mesajı vermektedir. Hoca'nın eğitimde kullandığı yöntem ya doğrudan doğruya gerekeni söylemek ya da sakınılması gereken durumu kötü örnek vererek göstermek şeklindedir.

g) Görücü Usulüyle Evlenmenin Sakıncaları:

Bugün daha çok kırsal kesimlerde görülen görücü usulü evliliğin birçok mahzurları ortaya çıkmakta, telafisi güç durumlar ortaya çıkmaktadır. Hoca'nın görücü usulüyle evlendiği karısı “Efendi akrabalarınızdan kimlere görüneyim kimlere görünmeyeyim” diye sorduğunda “Bana görünme de kime görünürsen görün” cevabı uğradığı hayal kırıklığını gösterir.

h) Birden Fazla Kadınla Evlenmenin Zararları:

Kadını; kafası ve duyguları olan bir insan değil de para ile satın alınan bir araç olarak gören, maddi gücü ölçüsünde daha fazlasına sahip olma hakkını kendinde bulan kişilere bugün de yasal olmasa bile rastlanmaktadır. Kadının, çocukların duyguları, fikri gelişmeleri yönünden yıkıcı etkilerini inkar edemeyeceğimiz bu uygulama Hoca'nın fıkralarında karşımıza çıkmaktadır.

i) Evlilikte Uyumlu Davranma:

Hocamız evlilikte eşlerin birbirinin psikolojik durumlarını göz önünde tutması gerektiğini, yerine göre konuşup hareket etmenin gereğini, bunun tersini yapanların ise komik duruma düşeceğini gösterir. Evlilikte eşlerin birbirine tatlı dilli, güler yüzlü olması gerektiğine değinir.

j) Dini İnançlar:

Yedi asır önce yaşamış olan Nasreddin Hoca dini eğitim görüp, din adamı olarak görev yapmasına rağmen dünya ahret dengesini kurabilmiş, kendi zamanı ve günümüz içerisinde geçerli çağdaş düşünceye sahip bir kişi olmuştur. “Kıyamet ne zaman kopacak?, Cenaze götürürken tabutun neresinde yürümeli?, Dünya kaç arşındır?” gibi bilinmeyen kavramlarla ilgili lüzumsuz sorular soranlara verdiği cevaplarda ayrıntılarla uğraşmak yerine yaşamının önemini anlatmak yolunu seçmiştir. Hoca'nın insanın doğasını bilerek onu zorlamaktan kaçınan tavrı dini konularda da açıkça bellidir (Tör, N., 1990, ss. 26-29).

k) İyimser Olma:

Nasreddin Hoca'nın fıkralarında olaylara iyi tarafından bakma ve umudunu yitirmeme önemli bir özelliktir (göle yoğurt çalma vs.).

l) Sağduyu ile Düşünme:

Nasreddin Hoca, birçok fıkrasında insanlara sağduyu ile düşünmelerinin önemini anlatmak ister. Örneğin; pazarda bir papağanın pahalı satıldığını görünce gidip evden hindisini getirir ve yüksek fiyat

ister. Hocaya gülerler, “o kuş konuşur da ondan pahalıdır .” derler. Hoca , “o konuşursa bu da düşünür.” cevabını verir. Burada lüks düşkünlüğünün alaya alındığı, halka elindeki işe yarar malın değerinin anlatıldığı, gevezeliğin iğnelendiği görülmektedir.

m) Eleştirerek İçini Boşaltma:

Nasreddin Hoca, medreselerin kitabiliğini, yöneticilerin, kadıların ikiyüzlülüğünü, rüşvet almalarını, her zaman su yüzüne çıkan açık gözlerin oyunlarını açığa vurur, alaya alır. Bu fıkralarında Hoca, sanki zamanındaki tüm Anadolu halkını zulme karşı çaresizliğini ve isyanını haykırmaktadır.

n) Ferdi Farklılıkları Dikkate Alma:

Nasreddin Hoca, eğitimde herkesi aynı düzlemde düşünmez. Ferdi farklılıkları dikkate alır. Batılı eğitimcilerin ancak 17. yy. da fark edebildikleri bu meseleyi Nasreddin Hoca, onlardan çok önce fark etmiş ve uygulamıştır. Buna bağlı olarak da insanlara akılları, kabiliyetleri ölçüsünde hitap etmekte, onların psikolojik özelliklerini mutlaka dikkate almaktadır (Akyüz, Y., 1982, ss.57-58).

Yeni durumlara alışma, insan tabiatının bir özelliğidir. Nasreddin Hoca, bu gerçeği bilen bir eğitimci olarak eğitimde bunu da dikkate alır. Nasreddin Hoca, yine söylenmesi gereken doğruları, ulu orta her yerde söylemez. Uygun zamanı kollar. Fırsatını bulur bulmaz da kendine özgü tatlı bir üslupla söyler. Çünkü sözün etkisi için zamanlama çok önemlidir. Yine, muhataplarının seviyelerini dikkate almak Nasreddin Hoca'nın bir başka eğitim yöntemidir. Nasreddin Hoca, boş şeyleri, insanlara bir yararı olmayacak şeyleri asla tartışmaz. Onun tartışacağı konular mutlaka akla ve sağduyuya dayalı olmalıdır. Aksi halde Nasreddin Hoca'yı bu tür tartışmaların içinde göremeyiz. Onu böyle tartışmaların içine çekmek isteyenlere de unutamayacakları bir ders verir.

Eğitimde somutlaştırma, örneklendirme çok önemlidir. Nasreddin Hoca, bu konuda da çok hassastır. En karmaşık meselelerin onun dilinde beş duyu ile algılanabilecek bir hale geldiği görülmektedir. Üstelik verdiği örnekler çok canlıdır. Ayrıca anlatılan konuya dikkat çekmek, yeri geldiğinde dolaylı, duruma ve konuya göre öğretme teknikleri kullanmak, deneye başvurmak, tanımlarla uğraşmayarak uygulamaya önem vermek, tek bir kitaba bağlı kalmamak, yararlılık ilkesini gözetmek, yanlıştan dönebilmek, yetenekleri keşfetmek gibi daha pek çok özellik Nasreddin Hoca'nın eğitim notları arasındadır.

Nasreddin Hoca, birey ve toplumu çürüten, tembelleştiren boş inançlara iten, ahlaki bozukluklara sürükleyen konuları ele alır ve bunlarla kendi yöntemleri ile mücadele eder. Nasreddin Hoca sadece olumsuzluklarla mücadele etmekle kalmaz aynı zamanda doğruları da öğreten örnek ve önderdir. Mesela toplum arasında bir konuda hemen herkes bir olumsuzluğu tenkit eder ama çözüm önerisine gelince kimseden ses çıkmaz. Nasreddin Hoca, böyle bir yanlış karşısında doğru olanı öğreten bir örnektir (Tatçı, M., 2005, ss.53-72).

Nasreddin Hoca'nın fıkraları incelenirken:

1. Gülünç olan dış kısım, fıkranın gerçek amacına ait ders verici, düşündürücü içerik olmak üzere iki bölüm göze çarpmaktadır.

2. Fıkraların hemen hepsinde nükte, edebiyatın terdit (beklenmedik bir sonuçla karşılaşma) denen sanatı vardır.

3. Fıkraların hepsi, insan ruhuna, insanın gönlüne özellikle mizah duygusuna seslenir. Her fıkrada, hem herkesin kendisine, kendi idrakine göre bir şey anlaması, hem de herkesin aynı şeyi anlaması vardır.

4. Fıkraların özelliklerinden biri de ölçülülüktür. Güleç, yumuşak, kırıcı olmaktan kaçınan, şaka ölçüsü çok iyi ayarlanan eleştirici ifade, onların benzerlerinden ayrı, üstün ve örnek alınma değeri taşıyan fıkralar olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Tör, N., 1990, s. 29; Sakaoğlu, S., 2005, s. 83).

### 3. FIKRALARINDAN SEÇMELER:

-*Göle yoğurt çalarken, “olmaz olmaz deme, araştır ve dene” mesajını vererek, insanların devamlı deneyerek araştırması gerektiğini ve umutla yasayabileceğini,*

-*“Ciğeri kedi yedi” diyen eşinin kurnazlığına cevap olarak kediyi tartması,*

-*İpe un sererken, haddini bilmeyen komsusuna karşı isi yokuşa sürmesi,*

-*“Sende haklısın” derken, hoşgörüsü dersi vermesi,*

-*Suya giderken testiyi kırmasın diye çocuğa peşin dayak atması, Ağaca çıkarken pabuçlarını yanına alarak, “belki ağaçtan öte yol gider” esprisi ile gelişecek olaylara karşı tedbir alması,*

-*“Baklava sizin eve gidiyor Hocam!” diyenlere, “gitsin size ne?” derken, gevezelik ve hafiflik yapanları terslemesi,*

-*Fil hikayesinde; kendisini kral karşısında kaçarak yalnız bırakan köylülerini ikinci fil ile cezalandırması,*

-*“Hiç kimseyi memnun edemezsin, milletin ağzı çuval değil ki büzesin” derken, insanları memnun etmenin çok zor olduğunu, mutlaka her işte bir kusur bulacaklarını ifade etmesi,*

-*“Damdan düşen halden anlar” derken, bir başkasının halinden ancak, o hali yaşayanların anlayabileceğini söylemesi,*

-*“El elin eşeğini türkü çağıra çağıra arar” derken, en doğru olanın herkesin kendi işini kendisinin yapması ve takip etmesi gerektiğini, aksi takdirde insanların yaradılış gereği kendisini ilgilendirmeyen, kendisine ait olmayan, menfaatlerinin olmadığı işlere gereken önemi vermediğini ifade etmesi,*

-*“Mahkeme kadiya mülk değil” derken, bütün makamların gelip geçici olduğunu hatırlatarak insanları uyarması,*

-*“Hırsızın hiç mi suçu yok?” derken, suçu tek taraflı aramanın yanlış olduğunu belirtmesi,*

-*“Ye kürküm ye” derken, toplumun gerçek değerleri görmezden gelip, şekilciliğe ve dış görünüme önem verdiğini anlatması,*

-*“Kazan öldü”, “Yorgan gitti, kavga bitti”, “Dostlar alış verişte görsün”, “Acemi bülbül bu kadar öter”, “Geçinmeye gönlüm yok ki adını öğreneyim”, “Şimdi kuşa benzedin”, “Papağan konuşursa hindi de düşünür...”, vs. derken her birinde ayrı dersler vermesi, Nasreddin Hoca Fıkralarında eğitsel mesajların ön plana çıktığını gösterir.*

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Nasreddin Hoca hakkında araştırma yapanlar, onun pek çok yönünü ele almışlardır. Bu çalışmada Nasreddin Hoca fıkraları eğitsel açıdan incelenmiştir. Çalışmanın genel amacı, Nasreddin Hoca'nın tanıtılması ve onun eğitim yönünün ortaya koyularak mizahçı yapısının eğitimde nasıl bir rol oynadığını belirlemektir.

Bütünüyle Hoca'mızın hayatına ve fıkralarına bakıldığında Hoca tam bir eğitimcidir. Fıkraları incelenirken ortaya koyulan özellikler göz önüne alındığında çağdaş eğitim kuramcılarının henüz yeni farkına vardıkları teknikleri Hoca zamanında kullanmıştır. Eğitimde amaç insanları iyiye, güzele ve yararlı olan şeylere yönlendirmektir. Nasreddin Hoca fıkralarına bakıldığında da bu gibi özellikler dikkat çekmektedir. Fıkralar çoğu zaman gülüp geçilmek için anlatılır. Ancak Nasreddin Hoca fıkraları yalnızca gülmek için değil aynı zamanda bir şeyler öğretmek ve düşündürmek için söylenir. Tekşan (2012) ve Temizkan (2011) yaptıkları çalışmalarda Nasreddin Hoca fıkralarının yaratıcı düşünmeyi geliştirme yönüyle Türkçe öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmektedirler. Ayrıca bu fıkraların eğitici yönlerinden esinlenerek öğrencilerin kendi kimliklerini tanımalarına, insanlık sevgisi, hoşgörü, esneklik, yaratıcı zekâ gibi birtakım çağdaş özellikler de kazanmalarına imkan verilebilir.

Bunların dışında öneriler bağlamında Hoca'mızın felsefesini daha iyi anlayarak eğitim yönünü şu anki eğitim sistemimize entegre edebiliriz. Onun fıkraları değişik ülkelerde değişik versiyonlarda hâlihazırda kullanılmaktadır. Biz de bu yöntemleri kendi kültürümüz ve kendi bağlamımızda uygulamaya dönük olarak kullanabiliriz. Nasreddin Hoca zaten hem yaşadığı çağda hem de günümüzde örnek teşkil eden bir eğitimci olarak görülmektedir. Onun iletmek istediklerini erken yaşlarda eğitim alan bireylere iletmek toplumun sağlıklı bir şekilde yaşamasında çok faydalı olabilir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1982). Türk eğitim tarihi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Batur, Z., Sır, A. N., ve Hafız, B. E. K. (2012). Nasreddin Hoca Fıkralarında Değer Yargıları ve Eğitim. *Turkish Studies*, 7(3), 583-596.
- Dedebağı, H. (2007). Nasreddin Hoca Fıkralarının Eğitim Yönünden Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Gölpınarlı, A. (1961). Nasreddin Hoca. İstanbul: Yükselen.
- Hawkins, P. (2005). Nasreddin Hoca'nın Liderlik Rehberi (O.C. Öner toy, (Çev.)). İstanbul: Sistem.
- Köseoğlu, M.A. (Ed.). (2004). Dünyayı güldüren ve düşündüren adam Nasreddin Hoca. İstanbul: Yazıevi.
- Özçelik, M. (2005). Nasreddin Hoca. Akşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Özdemir, N. (2010). Mizah, Eleştirel Düşünce Ve Bilgelik: Nasreddin Hoca. *Milli Folklor*, 22(87).
- Sakaoğlu, S. (2005). Nasreddin Hoca'nın fıkraları. Nasreddin Hoca (Özçelik, M. (Ed.)).
- Sakaoğlu, S. (2005). Nasreddin Hoca fıkralarından seçmeler. Ankara: Akçağ.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe Dersi Öğrenme Alanları Açısından Nasreddin Hoca Fıkralarının Kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16).
- Tör, N. (1991). "Nasreddin Hoca'nın Hayatı ve Eğiticiliği", Nasreddin Hoca'nın Hayatı ve Eğiticiliği Fikri ve Felsefi Yönüyle Nasreddin Hoca Sempozyumu Bildirileri. Konya İl Kültür Müdürlüğü Yayınları, Akşehir.
- Yeşim, R.Ş. (2004). Nasreddin Hoca bütün fıkralarıyla hayatı (M.F. Topaloğlu, (Ed.)). Ankara: Kesit.



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi

Emine Yılmaz Bolat

### Özet

*Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin il merkezindeki Yenişehir ve Mezitli ilçelerindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler (n=101) oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu ile Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına, sınıf mevcutlarına, çalıştığı yaş grubuna, eğitim durumlarına, çalışma sürelerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi puanlarının hizmetiçi eğitim alma durumlarına, sınıf mevcutlarına, çalıştığı yaş grubuna, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık elde edilemez iken çalışma süreleri açısından daha uzun süre çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.*

## Evaluation of Classroom Management Skills of Preschool Teachers

Emine Yılmaz Bolat

### Abstract

*This research was conducted to evaluate the classroom management skills of preschool teachers. The study group of the study consisted of teachers (n = 101) working in the official pre-school institutions in Yenişehir and Mezitli districts in Mersin province center. Personal Information Form prepared by the researcher in line with expert opinions and Classroom Management Skills Scale for Preschool Teachers were used in the research. It has been determined that the classroom management skills differ according to the in-service training status of the teachers, the class availability, the age group they work in, their educational status, and their working time. As a result of the study, it was determined that there was no significant difference between the scores of classroom management scores of pre-school teachers on in-service training, class availability, age group of working, and classroom management skills by teachers' educational status, while it was found to be a significant difference in favor of teachers who worked longer.*

### GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuğunun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği onun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve ona ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bunlardan birisi de etkili bir sınıf yönetimidir.

Öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi sağlaması için sınıf yönetimine ilişkin temel boyutlara dikkat etmelidir (Çalık,2009).

- Sınıfın öğretime hazırlanması (Sınıfın fiziki durumu),
- Öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması (Zaman yönetimi),

- Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve benimsenmesi (İlişki ve davranış düzenlemeleri),
- Plan program etkinlikleri (Öğretim yönetimi),
- Öğrencilerin uygun davranış sergilemeleri (Davranış yönetimi)

Okul öncesinde sınıf yönetimi, öğretmen ve çocuğun; çocuğun temel gereksinimleri dikkate alınarak onu çok yönlü geliştiren ve eğiten bir program ile çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında bir araya geldiği, çocuğu merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalara ilişkin bilgi, beceri ve davranışların bir bileşkesi olarak tanımlanabilir (Balat, 2010).

### **Araştırmanın amacı**

Nicel araştırmaya dayalı betimsel model kullanılan bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini değerlendirmektir.

### **Araştırmanın evren ve örnekleme**

Araştırmanın evrenini Mersin ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Mersin il merkezindeki Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde görev yapan 101 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

### **Veri toplama araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine etki edebileceği düşünülen sınıftaki çocukların yaş grubu ve sayısı, öğretmenin mesleki deneyimi, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim alma durumu gibi demografik etkenlere ilişkin sorular bulunmaktadır.

Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgilerine yönelik 13 sorudan oluşan Öğretmen Bilgi Formu bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 40 maddeden ve iki faktörden (1. faktör: Mesleki beceriler 31 madde ve 2. faktör: Öğretmen-çocuk etkileşimi 9 madde) oluşan “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” yer almaktadır. Ölçekte öğretmenlerden kendilerini her bir madde için 1-5 puan arasında derecelendirmeleri istenmektedir (1-Hiç Tanımlamıyor, 5-Tamamen Tanımlıyor). Toplam puanın yüksekliği sınıf yönetimi becerilerinin olumlu yönde yüksek olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin toplanması ve analizi**

Araştırma veri toplama sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren kişilerle iletişime geçilerek ölçekle ilgili bilgiler ve izinler alınmıştır. Daha sonra 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak resmi izinler alınmıştır. Ardından çalışma yapılan okulların yöneticileriyle ve öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılmış ve gönüllü öğretmenlere ölçekler dağıtılmıştır. Öğretmenlere ölçek hakkında ön bilgi verildikten sonra ölçekler öğretmenler tarafından doldurularak toplanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin verdiği cevaplar sonucuna göre toplanan veriler her gözlem için ayrı olmak üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve analizleri yapılmıştır.

## BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarına göre sınıf yönetimi beceri puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Hizmetiçi Eğitim	N	X	S	Sd	t	p
Evet	32	1,59	19,41	99	0,69	,490
Hayır	69	1,62	15,18			

Tablo 1'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri hizmetiçi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 2. Sınıf Mevcuduna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Puanları İstatistikleri

Sınıf Mevcudu	N	X	S
10-14	9	1,60	7,35
15-19	24	1,61	12,36
20-24	31	1,62	20,33
25-29	34	1,58	16,69
30+	3	1,79	18,52

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları açısından sınıf mevcudu 30'un üzerinde alanlar en yüksek ortalamaya sahiptir ( $X=1,79$ ).

Tablo 2.a. Sınıf Mevcuduna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1265,178	4	316,294	1,158	,334
Gruplar İçi	26229,060	96	273,219		
Toplam	27494,238	100			

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre sınıf mevcudunun okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür  $F(4,96)=1,158$  ,  $p>0,334$ .

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanları İstatistikleri

Eğitim Durumu	N	X	SS
Lise	1	1,61	16,22
Önlisans	5	1,50	27,44
Lisans	90	1,62	15,67
Yüksek Lisans	5	1,45	12,07

Öğretmenlerin eğitim durumları açısından sınıf yönetimi becerilerine bakıldığında lisans mezunlarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ( $X=1,62$ ).

Tablo 3.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2033,338	3	677,779	2,582	,058
Gruplar İçi	25460,900	97	262,484		
Toplam	27494,238	100			

Tablo 3.a' ya bakıldığında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarının sınıf yönetimi becerileri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir  $F(3,97)=2,582$  ,  $p>0,058$ .

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanları İstatistikleri

Çalışma Süresi	N	X	SS
1-5 yıl	9	1,52	20,16
6-10 yıl	27	1,59	14,76
11-15 yıl	32	1,67	16,75
16-20 yıl	19	1,55	16,27
21+ yıl	14	1,65	12,49

Öğretmenlerin çalışma süreleri bakımından sınıf yönetimi beceri puanları değerlendirildiğinde mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ( $X=1,67$ ).

Tablo4.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	3068,520	4	767,130	3,015	,022
Gruplar İçi	24425,717	96	254,435		
Toplam	27494,238	100			

Analiz sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çalışma sürelerinin sınıf yönetimi beceri puanları açısından anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir.  $F(4,96)=3,015$  ,  $p<0,022$ . Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 11-15 yıl ve

21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl çalışan öğretmenlere göre daha olumlu sonuçlar aldığı görülmektedir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocukların Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanları İstatistikleri

Yaş Grubu	N	X	SS
36-48 ay	12	1,62	10,24
49-60 ay	48	1,60	14,29
61-72 ay	41	1,61	20,41

Okul öncesi öğretmenlerinden 36-48 ay arası çocuklara eğitim veren öğretmenler en yüksek sınıf yönetimi beceri puanlarına sahip olmuşlardır ( $X=1,62$ ).

Tablo 5.a. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocukların Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	58,366	2	29,183	,104	,901
Gruplar İçi	27435,871	98	279,958		
Toplam	27494,238	100			

Tablo 5.a. incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların yaş gruplarına göre sınıf yönetimi beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.  $F(2,98)=0,104$  ,  $p>0,901$ .

## TARTIŞMA VE YORUM

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almalarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toran ve Gençgel-Akkuş (2016) yaptığı araştırmada hizmet içi eğitimin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum verilen eğitimin niteliğiyle veya eğitime verilen önemle ilişkilendirilebilir.

Sınıf mevcudunun da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Toran ve Gençgel-Akkuş (2016), yaptıkları araştırmada sınıf mevcudunun sınıf yönetimine etkisi olmadığını belirlemişlerdir. Nur (2012) ise yaptığı araştırmada sınıf mevcudunun okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dinçer ve Akgün (2015), 16 ve üstü sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 15 ve altı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Aslında sınıf mevcudu arttıkça sınıf yönetiminin zorlaşacağı düşünülmektedir. Ancak bu durum örneklem grubunun veya öğretmenin özelliklerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinçer ve Akgün (2015) yaptıkları araştırma sonucunda benzer sonuç elde etmişlerdir. Toran ve Gençgel-Akkuş (2016) ise yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarının sınıf yönetimi becerilerini farklılaştırdığı belirtmişlerdir. Bu

durum öğretmen yetiştirme eğitimi sırasında verilen sınıf yönetimi dersinin etkililiği ile değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada mesleki kıdemin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkilediği ortaya koyulmuştur. Özellikle 11-16 yıl, 21 yıl ve üstünde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşar-Ekici, Günhan ve Anılan (2017) araştırmasında 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin 1 yıl görev yapan öğretmenlerden sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dinçer ve Akgün (2015), Nur (2012) araştırmalarında çalışma süresinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisinin olmadığını saptamışlardır. Toran ve Gençgel-Akkuş (2016) araştırmasında ise sınıf yönetimi becerilerinin çalışma süresi artışından olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki becerilerine bağlı olsa da mesleğe başlangıç yıllarından sonra gittikçe artacağı söylenebilir. Gittikçe edinilen tecrübelerin sınıf yönetimi üzerinde büyük etkisi olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde sınıflarındaki çocukların yaş gruplarının etkili olmadığı saptanmıştır. Toran ve Gençgel-Akkuş (2016) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Dinçer ve Akgün (2015), Nur (2012) ise araştırmalarında öğrencilerin yaş gruplarının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini farklılaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf yönetiminin genellikle öğretmenle ilgili olduğu düşünülmektedir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, sınıftaki çocukların yaş grubu ve sayısının, öğretmenin eğitim düzeyinin sınıf yönetimi üzerinde etkili olmadığı, hizmet süresinin ise etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir:

- Öğretmenlere özellikle mesleğe başladıkları ilk yıllarda sınıf yönetimi becerilerini arttırmak amacıyla nitelikli hizmet içi eğitimler, kurs ve seminerle vb aracılığıyla destek olunmalıdır.
- Öğretmenlere lisans eğitimi esnasında verilen sınıf yönetimi dersi daha etkili ve verimli şekilde alan uzmanları tarafından verilmesi önerilmektedir.
- Bu araştırmanın değişkenleri genişletilerek daha büyük bir örneklem üzerinde uygulanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca nicel verilerin yanı sıra nitel verilerle araştırmanın desteklenmesi önerilmektedir.

## **KAYNAKÇA**

- Balat, G. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi. Sınıf Yönetimi ve Sınıf Yönetimi Modelleri. (ss.1-12) Balat,G.&Bilgin,H. (Ed) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalık, T. (2009) Sınıf Yönetimi. *Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar*.(ss.1-15) Küçükahmet, L.(Ed) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Dinçer,Ç.&Akgün, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi.40(177);187-201.
- Nur, İ. (2012). Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi.
- Toran, M.&Gençgel-Akkuş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi:KKTC Örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi,2041-2056.
- Yaşar-Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 2017; 2(1): 48-58.

## 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZYETERLİK ALGI DÜZEYİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Orhan HANBAY

### Özet

PISA araştırmalarında matematik ve fen alanlarının yanı sıra okuma yeterliği de ölçülmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak hazırlanan tarama modeline dayalı çalışmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama özyeterlik algı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesidir. Çalışma grubunu, Adıyaman (3) ve Mersin (1)'de bulunan toplam 4 ortaokulda öğrenim gören 73'ü kız 72'si erkek, 145 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Epaçan ve Demirel'in (2011) ilköğretim öğrencileri için geliştirdikleri "Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği" formu kullanılmıştır. 27 maddelik ölçek üç alt faktörden oluşmaktadır: (1) Yazılı ve Görsel Anlama, (2) Okumada öz düzenleme ve (3) Okumaya ilişkin yüksek özgüven. Uygulama sonrası çözümlenmeye geçilmeden önce, ölçek bu çalışma kapsamında güvenirlik analizine alınmış ve Cronbach Alpha değeri ,925 olarak bulunmuştur. Verilerin çözümlenmesinde, bağımsız gruplar arası t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında ölçeğin tümüne bakıldığında kız öğrencilerin lehine ( $t=2,557$ ;  $p=,012$ ) anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Alt faktörlerde ise, 1 ( $t=3,334$ ;  $p=,001$ ) ve 3. ( $t=2,295$ ;  $p=,023$ ) faktörlerdeki puan ortalamalarında kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 2. faktörde ortaya çıkan puan ortalamaları arasında ise ( $t=1,273$ ;  $p=,205$ ) istatistiksel açıdan anlamlı herhangi bir farklılığının olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, 6. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama özyeterlik algı düzeyinin incelendiği bu çalışma kapsamında okumada öz düzenleme (2. alt faktör) faktörü dışında, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Dil öğretimi, anlama, okuma yeterliği.

## Investigation of Understanding the Reading Self-efficacy Perception Level in Grade 6 Students According to Gender Variable

Orhan HANBAY

### Abstract

In the PISA surveys mathematics and science as well as reading competence are measured. The aim of the study prepared by going out of this way based on screening model is to examine the level of self-efficacy perception according to the gender variable in the 6th grade students. The study group is composed of 145 sixth grade students (73 girls, 72 boys) who were educated in Adıyaman (3) and Mersin (1) in 4 secondary schools. In the collection of the data, the "Reading Comprehension Self-efficacy Perception Scale" developed by Epaçan and Demirel (2011) for elementary school students was used. The 27-item scale consists of three sub-factors: (1) Written and Visual Understanding, (2) self-regulation in reading, and (3) high self-confidence in reading. After the data was collected, and before the analysis begins, the scale was included in the reliability analysis of this study and the Cronbach Alpha value was found to be 925. In the analysis of the data, t-test between independent groups was used. According to the findings obtained, it is understood that there is a significant difference in favor of girls ( $t = 2,557$ ;  $p = , 012$ ) when the scale between the average scores of male and female students is examined. In the sub-factors, a statistically significant difference was found in favor of girls for the mean scores



of 1 ( $t = 3,334$ ;  $p = ,001$ ) and 3 ( $t = 2,295$ ;  $p = ,023$ ) factors. There was no statistically significant difference between the mean scores of the second factor ( $t = 1,273$ ;  $p = ,205$ ). As a result, it can be said in the study in which the understanding self-efficacy perception level in 6th grade students is examined that there is a meaningful difference in favor of the female students, apart from the factor of self-regulation (2nd sub-factor).

**Keywords:** Language teaching, comprehension, reading competence.

## GİRİŞ

Genel olarak dil öğretiminde diğer konu alanlarında olduğu gibi, üç öğrenme alanından söz edilebilir: Bunlar sırasıyla bilişsel, dilsel – iletişimsel (psiko-motor / edimsel) ve duyuşsal öğrenme alanlarıdır Sever (2004). Bu öğrenme alanlarından öncelikli hedefin dilsel – iletişimsel alan olduğu bilinmelidir. Dilsel – iletişimsel alanın geliştirilmesi için de öğrenenlere duyuşsal alanda dile ve dili öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve bilişsel alanda da öğrenme ve iletişim stratejilerini kazanmaları gerekmektedir. Bu süreçte, her üç alanında bütünlükçü bir çerçevede ele alınması gerekir.

Dil öğretiminin öncelikli hedefi olan dilsel – iletişimsel alan özünde dört temel dil becerisini kapsamaktadır. Bu durumda, dil öğretiminin hedefinin öğrenenlere dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yeterlik kazandırmak olduğu söylenebilir (Demirel, 2004).

Tablo 1. Dilsel – İletişimsel Alan (Dört Temel Dil Becerisi)

Anlama	Anlatma
Sözlü Dinleme	Konuşma
Yazılı Okuma	Yazma

Görüldüğü gibi dört temel dil becerisini sözlü / yazılı ve anlama / anlatma şeklinde sınıflandırmak mümkün. Bu dört beceri, tümleşik olarak öğrenenlerde yeterli düzeyde geliştirildiğinde, dünyayı daha iyi anlayan ve bunu daha iyi bir şekilde anlatabilen bireyler yetiştirilmiş olacaktır. Özellikle yazılı dildeki anlama, yani okuma becerisi, günümüzün küreselleşen dünyasında gerekli olan bağımsız öğrenmenin önkoşulu olarak ortaya çıkmaktadır (Wang 2008). Okuma becerisinin kazandırılmasında Sever (2004), iki temel bileşenden söz etmektedir:

- Okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
- Okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmak.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde bilişsel süreçler kadar duyuşsal süreçlerin de büyük önemi vardır (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie 2004). Duyuşsal alanda güdülenme, kaygı, ilgi, istek vb. unsurların yanında, özyeterlik kavramı da önemli bir yere sahiptir. Bu kavram, özellikle son 15-20 yılda eğitim ile psikoloji alanlarında yoğun ilgi görüyor. (Scherbaum ve diğ. 2006). Özellikle Bandura tarafından sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde geliştirilen özyeterlik, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura 1994;akt.Yıldırım ve İlhan 2010, 302).

Bireyin güdülenmesini, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkileyen özyeterlik, yeteneklerden çok, bu yeteneğe olan inançla ilgilidir (Akkoyunlu ve diğ., 2005).

PISA araştırmalarında matematik ve fen alanlarının yanı sıra okuma yeterliği de ölçülmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak hazırlanan tarama modeline dayalı çalışmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama özyeterlik algı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesidir.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Adıyaman (3) ve Mersin (1)'de bulunan toplam 4 ortaokulda öğrenim gören 73'ü kız 72'si erkek, 145 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin okullara göre dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Okullara Göre Öğrencilerin Dağılımları.

Şehir	Okul	f	%
Adıyaman	1	43	29,7
	2	43	29,7
	3	16	11,0
Mersin	4	43	29,7
Toplam	4	145	100,0

Tablo 3, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarını yansıtmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.

Cinsiyet	f	%
Kız	73	50,3
Erkek	72	49,7
Toplam	145	100,0

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında Epaçan ve Demirel'in (2011) ilköğretim öğrencileri için geliştirdikleri "Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği" formu kullanılmıştır. 27 maddelik ölçek üç alt faktörden oluşmaktadır: (1) Yazılı ve Görsel Anlama, (2) Okumada öz düzenleme ve (3) Okumaya ilişkin yüksek özgüven.

Uygulama sonrası çözümlenmeye geçilmeden önce, ölçek bu çalışma kapsamında güvenilirlik analizine alınmış ve Cronbach Alpha değeri ,925 olarak bulunmuştur.

Okuduğunu anlama özyeterlik algı düzeyinin yansımaları daha iyi anlayabilmek için ayrıca öğrenenlerin Türkçe ile yabancı dil derslerindeki başarıları arasında da cinsiyet değişkenine göre bir farkın olup olmadığını öğrenme için birinci dönem Türkçe ve yabancı dil derslerindeki yazılı sınav notlarının aritmetik ortalamaları kullanılmıştır.

### Verilerin Çözülmesi

Cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama özyeterlik algı düzeyinin incelendiği çalışmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, bağımsız gruplar arası t-testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

6. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama özyeterlik algı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği bu çalışmada toplanan verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.

Gruplar	N	X	S	t	SD	p
Genel Ort						
Kız	73	3,95	,66	2,557	132	,012
Erkek	72	3,70	,48			
Faktör 1						
Kız	73	4,03	,70	3,334	133	,001
Erkek	72	3,69	,52			
Faktör 2						
Kız	73	3,98	,73	1,273	131	,205
Erkek	72	3,84	,52			
Faktör 3						
Kız	73	3,78	,67	2,295	141	,023
Erkek	72	3,53	,59			

Tablo 4 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında ölçeğin tümüne bakıldığında kız öğrencilerin lehine ( $t=2,557$ ;  $p=,012$ ) anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Alt faktörlerde ise, 1 ( $t=3,334$ ;  $p=,001$ ) ve 3. ( $t=2,295$ ;  $p=,023$ ) faktörlerdeki puan ortalamalarında kız öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna karşın, 2. faktörde ortaya çıkan puan ortalamaları arasında ise ( $t=1,273$ ;  $p=,205$ ) istatistiksel açıdan anlamlı herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Özetle, 6. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama özyeterlik algı düzeyinin incelendiği bu çalışma kapsamında okumada öz düzenleme (2. alt faktör) faktörü dışında, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir.

Bu durumun daha da somutlaştırılması amacıyla kız ve erkek öğrencilerin Türkçe ile yabancı dil derslerindeki akademik başarıları arasında da benzer şekilde bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki gibi bir sonucun ortaya çıktığı görülmektedir:

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine göre Akademik Başarı T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	t	SD	p
Türkçe						
Kız	73	72	,15	2,491	129	,014
Erkek	72	65	,21			
Yabancı Dil						
Kız	73	70	,19	2,235	138	,027
Erkek	72	62	,22			

Tablo 5'e bakıldığında, her iki derste de kızların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bulgulara bakıldığında, kız öğrencilerde okuduğunu anlama özyeterlik algı düzeyinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarıya da, kız öğrencilerin lehine olacak şekilde, yansımaktadır.

Sonuç olarak, okuduğunu anlama özyeterlik düzeyinin, yani duyuşsal alanın diğer alanlarla (eldeki çalışmada akademik başarı) etkileşim içerisinde olduğu, bu etkileşimin tek başına Türkçe dersi için değil, aynı zamanda yabancı dil dersi için de geçerli olduğunu söylemek gerekir.

Bu bağlamda, dil öğretimine bütünsel bir bakılış açısıyla yaklaşılması gerektiği bir kez daha vurgulanmalıdır.

Bütünsel dil öğretiminden anadili ile yabancı dil, dört temel dil becerisi ile duyuşsal ve bilişsel alanlar anlaşılmalıdır. Yine bireylerin çok erken yaşlardan başlayarak dil gelişimlerinin desteklenmesi de büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla, ğretmen yetiştirmede, program geliştirmede bu durumun gözetilmesi, daha verimli bir dil ğretimi için önkoşul olarak ortaya çıkmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A. (2005). Bilgisayar ğretmenleri için "Bilgisayar ğretmenliği z-Yeterlik leği" Geliştirme alışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29: 1-8.
- 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.
- Demirel, . (2004). Türkçe ğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Epaçan, C. ve Demirel, . (2011). Okuduğunu Anlama z Yeterlik Algısı leğinin Geçerlik ve Güvenirlik alışması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Cilt: 4 Sayı: 16 Volume: 4 Issue: 16
- Scherbaum, C.A.,Cohen-Charash, Y. &Kern, M.J. (2006). Measuring General Self Efficacy: A Comparison Of Three Measures Using Item Response Theory. Educationaland Psychological Measurement, 66 (6), 1047-1063.
- Sever, S. (2004). Türkçe ğretimi ve Tam ğrenme (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wang, J. H., ve Guthire, 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.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. . (2010). Genel zyeterlilik leği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik alışması. Türk Psikiyatri Dergisi 2010;21(4):301-8

# ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE YAZMA EĞİLİMİ ALGI DÜZEYİ İLE TÜRKÇE VE YABANCI DİL DERSLERİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Orhan HANBAY

## Özet

Gerek anadili gerekse yabancı dil öğretiminde temel hedef öğrenenlerin anlama ve anlatma yeterliklerini arttırmaktır. Bu bağlamda anlama, dinleme ve okuma; anlatma ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Yazma becerisi, söz konusu dört temel beceri arasında en karmaşık olanıdır. Çalışmanın hedefi, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde yazma eğilimi algı düzeyi ile Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Anadili ile yabancı dil derslerinin bir arada incelenmesi, çokdillilik öğretimi yaklaşımı çerçevesinde amaçlanmıştır. Böylelikle dil öğretimine bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşılacağı düşünülmüştür. Çalışma grubunu 2017-18 eğitim-öğretim yılında Adıyaman (2 okul) ve Mersin (2 okul)'deki 4 ayrı ortaokulda öğrenim gören 102'si kız, 88'i erkek toplam 190 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Okullar belirlendikten sonra, örnekleme oluşturan katılımcılar yansız atamayla seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010)'ın da Türkçeye uyarladıkları 21 maddelik "Yazma Eğilimi Ölçeği" formu kullanılmıştır. Akademik başarılarla ilişkin veriler ise, öğrencilerin birinci dönemde girdikleri yazılı sınav sonuçlarının aritmetik ortalamaları alınarak elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS yazılımından yararlanılarak Pearsonkorelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma eğilimi algı düzeyleri ile Türkçe ( $r=234$ ;  $p=0,01$ ) ve yabancı dil ( $r=250$ ;  $p=0,01$ ) derslerindeki akademik başarıları arasında düşük düzeyli, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dil öğretimi, anadili, yabancı dil, yazma, akademik başarı.

## The Relationship Between Perception Level of Writing Tendency and Academic Achievement in Turkish and Foreign Language Courses in 5th Grade Students

Orhan HANBAY

## Abstract

Whether in native language or foreign language teaching the main goal is to enhance learners' competence in understanding and expression. In this context, listening and reading involves understanding, speaking and writing skills expression. Writing skills are the most complex of the four basic skills. The aim of the study is to examine the relationship between the level of perception of writing tendency and the academic achievement in Turkish and foreign language courses in the 5th grade students of secondary school. Examination of native language and foreign language lessons together, is aimed at the framework of multilingual teaching approach. Thus, It is considered to be approached with a holistic view of language teaching. The study group was established a total of 190 fifth grade students (102 girls and 88 boys) attending four different schools in Adıyaman (2 schools) and Mersin (2 schools) in 2017-18 academic year. After the schools were identified, the participants who formed the sample were selected randomly. The 21-item "Writing Tendency Scale" form was

used as a data collection tool, which is developed by Piazza and Siebert (2008) and adapted to Turkish by Işeri and Ünal (2010). Academic achievement scores were obtained by taking the arithmetic mean of the students' exam results in the first semester. In the analysis of the data, Pearson correlation coefficient technique was used by using SPSS software. According to the findings obtained, there was a low level statistically significant relationship between perception level of students' writing and academic achievement in Turkish ( $r = 234$ ;  $p = 0,01$ ) and foreign language ( $r = 250$ ;  $p = 0,01$ ).

**Keywords:** Language teaching, mother tongue, foreign language, writing, academic achievement.

## GİRİŞ

Dil öğretiminin hedefi, öğrenenlerde dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmektir (Demirel, 2004). Dört temel dil becerisini şu şekilde sınıflandırmak mümkün:

- Anlama (dinleme ile okuma) ve anlatma (konuşma ile yazma) becerileri,
- Sözlü (dinleme ile konuşma) ve yazılı (okuma ile yazma) beceriler.

Yazılı becerilerin (okuma ile yazma) sözlü becerilere (dinleme ile konuşma) oranla daha zor olduğu söylenilebilir. Bunun nedeni, dinleme ve konuşmanın doğuştan getirilen yetilerle edinilmesi ve okuma ile yazmanın ise sonradan öğrenilmesi, dolayısıyla daha fazla çaba harcanmasıdır. Ayrıca, anlatma ile ilgili becerilerin (konuşma ile yazma) de anlama ile ilgili olanlardan (dinleme ile okuma) daha zor olduğu belirtilmelidir. Bunun nedeni de, anlatmada daha fazla yerleşmiş önbilgiye (dilbilgisi, söz varlığı, düşünme becerisi ...) gereksinim duyulmasıdır.

Bu durumda, yazma becerisinin hem yazılı olması hem de anlatma boyutunda olması nedeniyle öğrenilmesi en zor beceri olduğu görülmektedir.

Bireyler, dinleme ve okuma becerileri ile edindikleri bilgileri konuşma ve yazma aracılığı ile ifade ederler (Carter vd. 2002; aktaran: Kana vd. 2015). Bu nedenle temel becerilerin geliştirilmesi sürecinde bütünsel bir yaklaşım sergilenmelidir. Diğer bir deyişle, okumayı yazmadan, konuşmayı da dinlemeden bağımsız düşünmemek gerekir (Baş, 2012).

Belirtilmesi gereken başka bir konu da dilbilgisi, söz varlığı ve sesletim gibi alanların da bütünsel anlayış doğrultusunda bu becerilerle tümleşik bir şekilde ele alınması gereğidir.

Bu dört temel dil becerisini uygulamada birbirinden ayırmamak koşuluyla yazma ile ilgili olarak şunlar söylenilebilir: Duygu, düşünce vb. unsurların zihinde yapılandırılarak belli kurallara uygun bir şekilde yazılı metin oluşturma sürecine yazma denir (; Yalçın, 2002; Sever, 2004; Öz, 2005; Çeçen, 2013; Demir, 2013). Yazma temel becerileri kapsar. Bu temel beceriler: düşünme (eleştirel ve yaratıcı), planlama, karar verme, vb. yeterliklerdir (Erdoğan, 2012).

Dikkat edilirse burada sözü edilenlerin tümü beceri olarak nitelendiriliyor. Dolayısıyla, becerilerin de uygulama ile gelişeceği düşünüldüğünde, yazma etkinliğinin yalnız yazma becerisine değil, aynı zamanda alt beceriler olarak sıralanan düşünme, karar verme, sorgulama vb. süreçlerin geliştirilmesinde de etkili olacağı görülmektedir. Buradan şöyle bir sonuca varılabilir: Yazma

etkinliği düşünme becerisini de geliştirir. Yine yazma becerisinin karar verme, sorgulama gibi becerilerin gelişmesinde rol oynadığı söylenilebilir.

Bu bilgiler ışığında, küreselleşen dünyada eğitim kurumu aracılığı ile bireylerde oluşturulmak istenilen beceriler göz önünde tutulduğunda, yazma becerisinin geliştirilmesine dönük çabaların önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü bugün bireylerin düşünme, karar verme, sorun çözme vb. becerilerinin geliştirilmesi eğitimin öncelikleri arasındadır. Becerilerin geliştirilmesi, uygulama sıklığı ile doğru orantılıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesi de çok yazmakla mümkündür. Ancak, yazma etkinliğinin arttırılabilmesi için öğrenenlerin bu alana yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir.

Yazmaya yönelik olumlu tutumun oluşması için de bazı eğilimlerin uzun süreli devam etmesi gerekiyor (Cüceloğlu, 2012). Yazmaya yönelik olumlu tutumun gelişmesi için gerekli olan eğilimin tanımı ise TDK'da şu şekilde yer alıyor: “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül.” Bu durumda, yazma etkinliğinin olumlu tutuma bağlı olduğu, olumlu tutum için de eğilimin önkoşul olduğu söylenebilir.

### **Çalışmanın Hedefi**

Çalışmanın hedefi, yukarıdaki bilgiler ışığında, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde yazma eğilimi algı düzeyi ile Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Anadili ile yabancı dil derslerinin bir arada incelenmesinin nedeni, dil öğretimine bütünsel bir bakış açısı kazandırılmasının amaçlanmasıdır.

### **YÖNTEM**

Nicel araştırma desenine dayanan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu 2017-18 eğitim-öğretim yılında Adıyaman (2 okul) ve Mersin (2 okul)'deki 4 ayrı ortaokulda öğrenim gören 102'si kız, 88'i erkek toplam 190 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Okullar belirlendikten sonra, örnekleme oluşturan katılımcılar yansız atamayla seçilmiştir. Öğrencilerin okullara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Okullara Göre Öğrencilerin Dağılımı.

Şehir	Okul	f	%
Adıyaman	1	69	36,3
	2	43	22,6
Mersin	3	33	17,4
	4	45	23,7
Toplam	4	190	100,0

Tablo 2'de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı yer almaktadır:

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.

Cinsiyet	f	%
Kız	102	53,7
Erkek	88	46,3
Toplam	190	100,0

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama aracı olarak Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010)'ın da Türkiye'ye uyarladıkları 21 maddelik “Yazma Eğilimi Ölçeği” formu kullanılmıştır.

Akademik başarılarla ilişkin veriler ise, öğrencilerin birinci dönemde girdikleri yazılı sınav sonuçlarının aritmetik ortalamaları alınarak elde edilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS yazılımından yararlanılarak Pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.

### BULGULAR

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde yazma eğilimi algı düzeyi ile Türkçe ve yabancı dil derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada elde edilen bulgulara göre yapılan Pearson korelasyon katsayısı testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Pearson Korelasyon Katsayısı Testi (Yazma Eğilimi ile Derslerdeki Akademik Başarı)

	Türkçe	Yabancı Dil
r	,234	,250
p	,001	,001
N	190	190

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma eğilimi algı düzeyleri ile Türkçe ( $r=234$ ;  $p=0,01$ ) ve yabancı dil ( $r=250$ ;  $p=0,01$ ) derslerindeki akademik başarıları arasında düşük düzeyli, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

### SONUÇ

Sonuç olarak, dil derslerinde tek başına bilişsel alan, ya da edimsel alanla sınırlı kalınmayıp duyuşsal alanın da önemsendiği, bütünsel bir bakış açısının gerekliliği vurgulanmalıdır. Bu bütünsellik, dört temel dil becerisinde de birbirleriyle etkileşimi doğrultusunda korunmalı, olabildiğince dil kullanımının doğal süreçlerini yansıtacak şekilde dersler yürütülmelidir.

Dikkat edilirse, öğrencilerin yazma eğilimlerine yönelik algı düzeyleri ile her iki derste akademik başarı arasında (Türkçe ve yabancı dil) eşit oranda bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgudan şu sonuç çıkarılabilir: Tümüleşik dil öğretimi denildiğinde, tek başına bir dil (örneğin anadili) değil, öğrenenin öğrendiği bütün diller (anadili ile yabancı dil / diller) anlaşılmalıdır.

Yazma becerisinin yaratıcı / eleştirel düşünme, planlama, karar verme, sorgulama vb. çok önemli becerilerle ilişkisi ve bunların geliştirilmesindeki rolü nedeniyle öğretmenler tarafından daha dikkatli bir şekilde ele alınması gereği ortaya çıkmaktadır. Bütün bunların sağlanması, erken yaşta dil eğitimi ve öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmeleri ile mümkün olacaktır.

### KAYNAKÇA

- Baş, G. (2012a). Correlation between elementary students' reading attitudes and their writing dispositions. *International Journal of Global Education*, 1(2), 1-6.
- Cüceloğlu, D. (2012). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çeçen, A. (2013). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi, M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (3.Baskı) (ss.131-148). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, T. (2013). "İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine bir Çalışma". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), s. 84-114.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



- Erdoğan, Ö. (2012). Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Eğitim ve Bilim, 155, 104-117.
- Kana, F., Özbası, D., & Ünlü, S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. International Journal of Human Sciences, 12(2), 909-931
- Öz, M. F. (2005). Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi. (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK) web: ”<http://www.tdk.gov.tr/>”
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.

## Ortaokul Öğrencilerinin “Matematiksel ve Bilim/Teknoloji Temel Yetkinlikleri”nin İncelenmesi: Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Abdullah SAKAR, Tuğba YANPAR YELKEN, Cenk AKAY

### ÖZET

*Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri ile bu yetkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada ortaokul matematik ve fen teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerinin yetkinliklere sahip olma durumu ile bu yetkinlikleri nasıl geliştirmeleri gerektiği hakkındaki fikirlerini tespit etmek amaçlanmıştır.*

*Hızla artan teknolojik ve bilimsel gelişmelere uyum sağlamak için bireylerin matematiksel ve bilim/teknolojide temel yeterliliklere sahip olması oldukça önemlidir. Araştırma Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine uygun olarak belirlenen 8 anahtar yetkinlikten “Matematiksel ve Bilim/Teknoloji Yetkinlikleri” üzerine çalışıldığı için önem arz etmektedir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın öğrenci çalışma grubu Mersin ili Akdeniz ilçesinde bir devlet okuluna devam eden 5, 6, 7, ve 8. sınıflar arasından kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi ile seçilmiş anket uygulanan 327 ve açık uçlu soru formu uygulanan 30 öğrenciden oluşurken, öğretmen çalışma grubu ise Mersin ili Akdeniz ilçesinde devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 19 Matematik ve 11 Fen Teknoloji öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Verilerin toplanması aşamasında araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formu, matematik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler anketi öğrenci açık uçlu soru formu, öğretmen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Anket formları ile elde edilen verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için demografik değişkenler betimsel istatistikler olan; (f) frekans ve (%) yüzde ile ( $X^2$ ) kay kare değerleri yorumlanmıştır. Açık uçlu soru formları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin “Matematiksel” yetkinlik alanında yazılı maddelerde belirtilen davranışı yapma sıklığı en çok; Zekâ sorularını (bilmece, bulmaca vb) çözmekten zevk duymak, en az olan madde ise üç boyutlu bir yapının farklı yönlerden görüntüsünü çizmektir. Ortaokul öğrencilerinin “Teknolojik” alanda yazılı maddelerde belirtilen davranışı yapma sıklığı en çok yeni karşılaşılan dijital teknolojiyi kullanmayı öğrenmektir. Yapma sıklığı en az olan davranış ise sosyal ağları kullanmaktır. Ortaokul öğrencilerinin “Bilimsel” alanda yazılı maddelerde belirtilen davranışı yapma sıklığı en çok; Fen ve Teknoloji dersinde deney yapmayı sevmeleri olduğu görülmektedir. En az yapma sıklığı ise araştırma projesi hazırlamaktır.*

*Yetkinliğin geliştirilmesine yönelik öğrenciler günlük hayatla ilişkilendirme, mantık soruları çözme, eğitsel oyunlar oynama, programlama derslerine ve araştırma projelerine önem verme görüşlerini belirtmişlerdir. Ortaokul Matematik ve Fen Teknoloji öğretmenleri öğrencilerinin matematiksel ve bilim/teknoloji temel yeterliliklere sahip olma düzeyinin çoğunlukla düşük seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik en çok neden sonuç ilişkisi kurmanın önemli olduğunu bunun yanında mantık ve araştırma soruları, programlama dersi, deney yapma, TÜBİTAK projelerine katılma, bilim insanların hayatlarını araştırma yönünde görüş bildirmişlerdir.*

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel yetkinlik, bilimsel/teknolojik yetkinlik, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

## **Analyzing The Math and Science/Technology Core Competencies of the Secondary School Students: The Opinions of Teachers and Students**

**Abdullah SAKAR, Tuğba YANPAR YELKEN, Cenk AKAY**

### **ABSTRACT**

*It is aimed to reach the opinions of the students and math-science/technology teachers on the the math and science/technology core competencies. It is vital for the students to acquire the math and science/technology core competencies in this rapidly growing world. The core competencies were taken from the eight core competencies written in Turkish Core Competencies Framework. A survey-based descriptive method was used in the research. While the questionnaire sample was consisted of 327 secondary school students between the 5th and 8th grades, the qualitative data were collected from 30 secondary school students, 19 math and 11 science/technology teachers. The sample was formed by convenient sampling method. Info form, the math and science/technology competencies questionnaire, open-ended question forms for students and teachers were used as data collection tools. All the data collection tools were developed by the researchers. Frequency, percentage, chi-square and content analysis were used to analyze the data. As a result of the research these conclusions were reached. The item which was ticked mostly in math competencies was "Enjoy solving intelligence games." and the item ticked the least was "Draw the image of a 3D object from different angles.". When it comes to the technology competencies, students ticked "Learning how to use the new technologies." item the most and "Using social webs." was the least ticked item. In science competencies while "Doing experiments in science/technology lesson." item was ticked most, "Preparing a research Project." was ticked least. The students gave some advices to develop their core competencies. These advices were; making connections with the content they learn and daily life, solving logic problems, drawing more attention to programming lesson and research projects. The teachers stated thattheir students are at the average of having these competencies and they gave these advices for their students to develop the competencies. Make them; realize the cause and effect relations, solve logic and research problems, do experiments, participate in scientific council projects, research the lives of the famous scientists.*

**Key words:** *math competency, science/technology competency, Turkish Core Competencies Framework*

### **GİRİŞ**

Her ülkelerin eğitim programlarının genel amacı yaşadığı topluma ve dünyaya yararlı bireyler yetiştirmektir. Toplumsal gelişim ancak toplumun temel yapı taşı bireylerin gelişimi ile gerçekleştirilebilir. Ulusların teknolojik, ekonomik ve bilimsel alanlarda gelişimi için her birey becerileri doğrultusunda kendisine ve topluma yarar sağlamalıdır. Ulusun gelişmişlik düzeyi ve medeniyet seviyesi vatandaşlarının eğitim durumu ile doğru orantılıdır. Her bireyin topluma ve dünyaya yararlı olabilmesi için bazı yeterliliklere sahip olması gerekir. Hızla artan teknolojik ve bilimsel gelişmelere uyum sağlamak için ülkeler hayat boyu öğrenme kapsamında bireylerin gelişmelere uyum sağlaması ve gelişiminin devam etmesi için bazı yeterlilikler belirlemiştir. Hayat boyu öğrenmenin amacı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif olarak

katılabilmelerine imkân vermektir (Tamer, 2014). Avrupa ülkeleri yeterlilikler çerçevesinin oluşturulmasında öncü olmuştur. Diğer ülkeler AYÇ bağlamında kendi ulusal kültür ve değerlerine uygun yeterlilikleri oluşturmuştur. Ulusal yeterlilikler her ülkenin vatandaşlarında sahip olmasını beklediği temel becerilerdir. Yeterliliklerin amacı kendine ve topluma yararlı bireylerde bulunması gereken becerileri belirlemektir. Alan yazında yeterlilik tanımları;

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde yeterlilik; *“Yetkili bir otorite tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma (doğrulama) sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmi çıktıdır.”*

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yeterlilik; *“Sorumlu kurum tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmi belgedir.”* (MYK Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015).

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi referans alınarak oluşturulan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ulusal değerlerimiz dikkate alınmıştır. Yeterlilikler sekiz seviyeden oluşmaktadır ve her yeterlilik için 3 seviye tanımlayıcı belirlenmiştir bilgi, beceri ve yetkinlik.

**Bilgi;** *bir çalışma veya öğrenme alanı ile ilgili gerçeklerin, ilkelerin ve teorilerin ve uygulamaların anlaşılmasını içeren kuramsal ve/veya olgusal bilgi olarak tanımlanmıştır.*

**Beceri;** *Bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren "bilgiyi kullanma" ve "problem çözme" olarak tanımlanmıştır.*

**Yetkinlik;** *Bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınması olarak tanımlanmıştır (MYK Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015).*

Yaşam boyu öğrenme üç temel amaca yönelir. Bunlar: öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimlerini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bir ülkenin ekonomik, bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmişlik seviyesi küresel düzeyde siyasi alandaki yetkinliğini etkilemektedir.

Ulusal yeterlilik çerçevesi, bir ülkede var olan yeterlilikleri tanımlamak, belirlenmiş ölçütlere göre sınıflandırmak ve karşılaştırmak için kullanılan, seviyelerden oluşan ilkeler ve kurallar bütünüdür (MYK Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015). Eğitim hedeflerinden biri de öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik yetkinliklerinin arttırılmasıdır. Bu bağlamda ülkemiz için ortak yetkinliklerin belirlenmesi önemli bir gösterge niteliğinde olduğundan TYÇ geliştirilmiştir (Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017). Türkiye yeterlilikler çerçevesi, AYÇ referans alınarak hazırlanmıştır. Türkiye yeterlilikler çerçevesi ülkemizin sosyal, kültürel durumuna ve küresel değişime uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi ve yetişkin bireylerin gelişimini sağlamak için yapılandırılmıştır. TYÇ, ülkemizde eğitim ve öğretim sistemi içerisinde bütün öğrenme ortamlarında ve çeşitli seviyelerde kazanılan kalite güvencesi sağlanmış tüm yeterlilikleri kapsamaktadır ( MYK

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015). TYÇ yeterlilikler hedefleri ülkemizin gereksinimleri doğrultusunda aşağıda yer alan maddeler çerçevesinde belirlenmiştir.

*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Hedefleri*

- a) *Yeterlilikleri tanımlamak, sınıflandırmak ve karşılaştırmak için açık ve tutarlı bir yöntem belirlemek.*
- b) *Kalite güvencesi sağlanmış tüm yeterlilikleri (genel, meslekî, akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme ortamlarında kazanılan) kapsayan bütünlük bir çerçeve sunmak.*
- c) *Örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında bireyin kazandığı yeterliliklerin tanınmasını sağlayacak biçimde yeterlilik sistemini sürekli iyileştirmek.*
- ç) *Tanımlanmış ve ölçülebilir yeterliliklere sahip, istihdam edilebilir donanımda bireyler yetiştirilmesine ve dolayısıyla işsizliğin azaltılmasına katkıda bulunmak.*
- d) *Yeterliliklerden sorumlu ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş dünyası ve sosyal paydaşlar başta olmak üzere ilgili tüm tarafların kurumsal işbirliğini geliştirmek.*
- e) *Diğer ülke yeterliliklerinin Türkiye’de, Türkiye’deki yeterliliklerin yurtdışında tanınması için temel ölçütleri oluşturmak ve böylelikle karşılaştırma işlevi görmek. ( MYK Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015).*

Matematik öğretim programında kazandırılması öngörülen 8 anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Matematik dersi öğretim programına göre bu yetkinlikler;

1. *Ana Dilde İletişim*
2. *Yabancı Dillerde İletişim*
3. *Matematikselsel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler*
4. *Dijital Yetkinlik*
5. *Öğrenmeyi Öğrenme*
6. *Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler*
7. *İnisiyatif Alma ve Girişimcilik*
8. *Kültürel Farkındalık ve İfade (Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017).*

Kabul edilen bu yetkinlikler çerçevesinde, matematiğe yönelik ilgi uyandırmada matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme ve öğrencilerin iş birliği içerisinde birlikte öğrenebilecekleri öğrenme ortamları oluşturma esas alınırken, öğrencilerde inovatif düşündürme/harekete geçirme gibi yeterlilikler öne çıkmaktadır (Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017). Sekiz anahtar yetkinlikten bir tanesi de Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknoloji Temel yetkinlikleridir. Yetkinliğin amacı matematiksel düşünme becerisine sahip, bilimsel araştırma yapabilen ve teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmektir.

“3) *Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematikselsel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematikselsel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisinin üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematikselsel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın*

(formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir.

Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığı ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve gereksinimlerine karşılık olarak bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.” (MYK Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015)

Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında matematiksel yeterlilik maddeler halinde tanımlanmıştır, MEB’e göre ortaöğretimde matematiksel yeterlilik;

1. Matematik teorilerini, ölçümleri, temel işlemleri, formülleri, gösterimleri bilme.
2. Matematik kavram ve terimlerini anlama ve kullanma.
3. Günlük hayat durumlarında karşılaşılan problemlerin çözümünde matematiksel düşünme tarzını (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunumunu (formüller, modeller, yapılar, grafikler, tablolar) kullanma.
4. Temel matematik prensiplerini ve işlemlerini günlük durumlarda (evde ve/veya işte) uygulama.

5. Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme (Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017)

Ortaokul matematik dersi öğretim programında bilimsel yeterlilik maddeler halinde tanımlanmıştır, MEB’e göre ortaöğretimde bilimsel yeterlilik;

1. Doğal hayatı anlamak için sorular sorma ve delile dayalı sonuç çıkarma.
2. İnsan eylemlerinin sebep olduğu değişimleri kavrama.
3. Bireysel olarak doğal hayata karşı sorumluluklarını kavrama.
4. Doğal hayata ilişkin temel prensipleri, temel bilimsel kavramları, metotları, teknolojiyi, teknolojik ürünleri ve işlemleri bilme.
5. Bilim ve teknolojinin doğal hayat üzerindeki etkisini kavrama.
6. Bilimsel sorgulamanın özelliklerini kavrama.
7. Sebep sonuç ilişkisi kurma.
8. Etik ve güvenlikle ilgili konular hakkında bilgi sahibi olma (Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017).

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri ile bu yetkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada ortaokul matematik ve fen teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerinin yetkinliklere sahip olma durumu ile bu yetkinlikleri nasıl geliştirmeleri gerektiği hakkındaki fikirlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

## **Problem Cümlesi**

Ortaokul öğrencilerinin matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri konusundaki görüşleri ile bu yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik öğrenci ve öğretmenleri görüşleri nelerdir?

## **Alt Problemler**

1. Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri konusunda görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri konusunda görüşleri çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?
  - 2.1. Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri konusunda görüşleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.2. Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri konusunda görüşleri matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.3 Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri konusunda görüşleri ders çalışırken internetten faydalanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.4 Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri konusunda görüşleri öğrenilen bir bilginin doğruluğunu araştırma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerin TYÇ kapsamında olan matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri hakkındaki düşünceleri ve geliştirmelerine yönelik görüşleri nedir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin (Matematik, Fen ve Teknoloji) TYÇ kapsamında olan matematiksel ve bilim/teknoloji temel yetkinlikleri e öğrencilerin sahip olma durumu hakkındaki düşünceleri ve geliştirmelerine yönelik görüşleri nedir?

## **Araştırmanın Sayıtları**

Bu araştırma, çalışmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin araştırmada kullanılan görüşme ve anket sorularına doğru ve içten yanıt verdikleri varsayımına dayandırılmıştır.

## **Araştırmanın Sınırlılıklar**

Bu araştırmada,

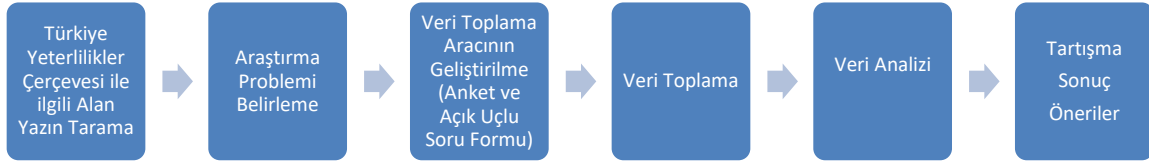
1. Matematik öğretim programında yer alan 8 anahtar yetkinlikten “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler” yetkinliği,
2. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Mersin/Akdeniz ilçesi Turgut Özal Ortaokulundan belirlenmiş öğretmenleri ile yapılan görüşme formu verileri,
3. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Mersin/Akdeniz ilçesi Turgut Özal Ortaokulundan belirlenmiş öğrencilerle uygulanan anket formu verileri,

İle sınırlıdır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Sosyal bilimlerde, yaygın olarak, büyük kitlelerin araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan, betimsel araştırmalardır. Tarama tipi araştırmalarda, araştırmacı, bağımsız değişkenler üzerinde oynama yapmaz (Can, 2017: 8-12)

Türkiye yeterlilikler çerçevesi ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve Matematiksel ve Bilim/Teknoloji yetkinliğine yönelik yapılan araştırma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak 24 maddeden oluşan Matematik ve Bilim/Teknoloji temel yeterlilikleri anketi ve öğrenci, öğretmen açık uçlu soru formları geliştirilmiştir. Ortaokul öğrencileri ve ortaokul Matematik ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden veri toplama araçları aracılığı ile veriler toplanmıştır. Veri analizinde frekans (f), Yüzde (%), Medyan, Kay Kare testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar tarafından öneriler oluşturulmuştur.



### **Örneklem**

Araştırmanın hedef evreni Mersin’de ki ortaokul öğrencileridir. Ulaşılabilir evreni Mersin ili Akdeniz ilçesindeki ortaokul öğrencileridir. Örneklemi ise Akdeniz ilçesinde araştırmacının görev yaptığı okulda bulunan öğrencilerdir. Araştırmanın nicel verilerin toplandığı örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme modeli ile seçilen 327 ortaokul öğrencisidir. Anket uygulanan örneklem Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1 Örneklem dağılımı

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	42	12,9	33	10	75	22,9
6. Sınıf	33	10	39	12	72	22
7. Sınıf	45	13,8	44	13,4	89	27,2
8. Sınıf	47	14,2	44	13,1	91	27,9
Toplam	167	51.1	160	48,9	327	100

Nitel veri örnekleme ise Mersin ilinde görev yapmakta olan 19 İlköğretim matematik ve 11 Fen ve Teknolojiler öğretmeni ile 30 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemenin her elemanı, evrenin diğer elemanından bağımsız olarak seçiliyorsa ve evrendeki elemanların örnekleme seçilme olasılığı birbirine eşit ise bu örnekleme tesadüfi örnekleme denir (Baykul ve Güzeller, 2016).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel veri toplanmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen matematik yeterlilikleri ve bilim/teknoloji yetkinlikleri anketi kullanılmıştır. Anket maddeleri alan yazın taraması sonucunda oluşturulan soru havuzundan



seçilmiş ve 38 madde hazırlanmıştır. İlköğretim ikinci kademedeki 5, 6, 7, 8. sınıf düzeyinde 30 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anlaşılmayan veya farklı anlamlar çıkarılabilen maddeler anketten çıkartılmıştır. 24 maddenin öğrencilerin anlayabileceği ve cevaplayabileceği düzeyde olması sağlanmıştır. Kalan anket maddeleri ile ilgili 3 uzman (Eğitim Programları ve Öğretim alanından) görüşü alınmıştır. Görüşler doğrultusunda anket maddelerinde düzeltmeler yapılmıştır. İlköğretim ikinci kademedeki ki her sınıf düzeyinde toplam 30 öğrenciye anket tekrar uygulanmıştır. Anlaşılmayan veya farklı anlamlara yorulan anket maddesi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anket formu toplam 24 maddeden oluşmaktadır. 1-12 arası maddeler matematiksel yetkinlik, 13-20 arası maddeler teknolojik yetkinlik, 21-24 arası maddeler bilimsel yetkinlik ile ilgilidir. Araştırmanın nitel verileri için ise araştırmacılar tarafından öğrenci ve öğretmen açık uçlu soru formu geliştirilmiştir. Açık uçlu soru formu Eğitim Programları Ve Öğretim ana bilim dalından üç uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Öğrenci ve öğretmen açık uçlu soru formu matematiksel, bilimsel ve teknolojik yetkinlik olmak üzere üç ana başlıkta öğrencilerin yetkinliğe sahip olup olmama durumu hakkındaki görüşü ve nedenleri ile açıklamaları istenmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Geliştirilen anket formunu ve açık uçlu sorular formu uygulaması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Her gruba matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler açıklanmıştır. Uygulama esnasında araştırmacılar gruptan gelen soruları yanıtlarak uygulamanın güvenilir ve geçerli şekilde yürütülmesini sağlamıştır.

#### **Verilen Analizi**

Araştırmada matematik ve bilim/teknolojide temel yetkinler anket formu ile toplanan verilerin analizi için SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Demografik değişkenler betimsel istatistikler olan; yüzde (%), (f) frekans ve Kay Kare testi( $X^2$ ) yorumlanmıştır. Değişkenin kategorik olduğu ve evren dağılımının bilinmediği durumlarda işe koşulan normal veya t dağılımına dayanan yöntemlere başvurulmaz. Kategorik ve evren dağılımının bilinmediği durumlarda başvurulacak yöntemlerden biri Kay KARE ( $X^2$ ) dağılımıdır (Baykul ve Güzeller, 2016). Açık uçlu soru formu ile toplanan verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Ortaokul öğrencileri ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Belirlenen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış, ilişkili kodlar birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Miles ve Huberman güvenilirlik formülü kullanılarak görüş ayrılığı ve birliği olan kodlara göre kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerine uygulanan açık uçlu soru formu uyum yüzdesi birinci soru için .91 ikinci soru için .88'dir. Ortaokul öğretmenlerine uygulanan açık uçlu soru formundaki uyum yüzdesi birinci soru için .97 ikinci soru için .92 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması içerik analizinin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Temalara ilişkin kodların frekans ve yüzde değerleri tabloleştirilmiştir.

### 3. BULGULAR

Katılımcıların anket maddelerine verdiği cevaplar doğrultusunda alt problemlere ait bulgular dört başlık altında sırasıyla aşağıda gösterilmiştir. Tablolarda önemli görülen değerler ve anlamları tablola altında açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

#### 3.1. Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri konusunda görüşleri

Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yeterliklerine yönelik görüşleri nasıldır alt problemine ilişkin anket maddelerine ortaokul öğrencileri tarafından verilen yanıtların yüzde ve frekanslarına Tablo 2’de verilmiştir.

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her Zaman		Medyan
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M1: Herhangi bir problemle karşılaştığımda problemi kendi cümlelerimle ifade edebilirim.	10	3,1	22	6,7	100	30,6	89	27,2	106	32,4	4,00
M2: Bir problemi çözerken yaptığım işlemleri neden yaptığımı açıklayabilirim.	12	3,7	32	9,8	92	28,1	78	23,9	113	34,6	4,00
M3: Çözdüğüm bir problemi arkadaşşıma açıklayabilirim.	18	5,5	24	7,3	82	25,1	67	20,5	136	41,6	4,00
M4: Problem cümlesini şekil ya da semboller ile ifade edebilirim.	25	7,6	60	18,3	78	23,9	78	23,9	86	26,3	4,00
M5: Zekâ sorularını (bilmece, bulmaca vb) çözmekten zevk duyarım.	15	4,6	18	5,5	34	10,4	31	9,5	229	70,0	5,00
M6: 3 boyutlu bir yapının (okul binası, öğretmen masası vb.) farklı yönlerden görüntüsünü çizebilirim.	52	15,9	54	16,5	84	25,7	70	21,4	67	20,5	3,00
M7: 3 boyutlu bir cisim gözümde canlandırabilirim.	36	11,0	39	11,9	70	21,4	66	20,2	116	35,5	4,00
M8: Verilen bir grafiği yorumlayabilirim.	34	10,4	47	14,4	83	25,4	71	21,7	92	28,1	3,00
M9: Kişilerin (arkadaşlarımın, ailemin) boy uzunluklarını gösteren bir grafik çizebilirim.	37	11,3	46	14,1	46	14,1	53	16,2	145	44,3	4,00
M10: Karşılaştığım problemleri farklı yöntemlerle çözebilirim.	21	6,4	46	14,1	97	24,7	63	19,3	100	30,6	3,00
M11: Matematik dersinde öğrendiğim bilgileri günlük hayatımda kullanabilirim.	13	4,0	24	7,3	72	22,0	89	27,2	129	39,4	4,00
M12: İşlem yaptıktan sonra sağlamasını yapabiliyim.	31	9,5	45	13,8	96	29,4	72	22,0	83	25,4	3,00
M13: Herhangi bir konuda internette araştırma yapabiliyim.	16	4,9	30	9,2	74	22,6	72	22,0	135	41,3	4,00
M14: Eğitimle ilgili web sitelerinden yararlanabilirim.	30	9,2	37	11,3	70	21,4	69	21,1	121	37,0	4,00
M15: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) dan yararlanabilirim.	30	9,2	44	13,5	63	19,3	65	19,9	125	38,2	4,00
M16: Sosyal ağları (facebook, twitter, vb.) etkin olarak	106	32,4	30	9,2	46	14,1	42	12,8	103	31,5	3,00

kullanabilirim.												
M17: Mobil cihazımı( cep telefonu, tablet vb.) bir konuda araştırma yapmak için kullanırım.	38	11,6	26	8,0	66	20,2	71	21,7	125	38,2	4,00	
M18: Teknolojik imkânları faydalı olacak şekilde kullanabilirim.	8	2,4	22	6,7	70	21,4	77	23,5	150	45,9	4,00	
M19: Yeni karşılaştığım dijital teknolojiyi (telefon,tablet vb.) bir defa incelersem kullanmayı öğrenebilirim.	13	4,0	25	7,6	56	17,1	59	18,0	173	52,9	5,00	
M20: İnternet aracılığı ile her türlü bilgiye ulaşabilirim.	19	5,8	21	6,4	81	24,8	66	20,2	140	42,8	4,00	
M21: Fen ve Teknoloji dersinde deney yapmayı severim.	17	5,2	15	4,6	45	13,8	50	15,3	200	61,2	5,00	
M22: Bir sorunla karşılaştığımda sorunun nedenlerini belirleyebilirim.	18	5,5	43	13,1	90	27,5	73	22,3	103	31,5	4,00	
M23: Yaşadığım olayları değerlendirirken sebep sonuç ilişkisi kurabilirim.	18	5,5	39	11,9	83	25,4	71	21,7	116	35,5	4,00	
M24: Araştırma projesi (TUBİTAK, Benim Eserim vb.) yapabilirim.	45	13,8	57	17,4	81	24,8	60	18,3	84	25,7	3,00	

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematiksel ve bilim/teknoloji temel yeterliklerini temsil eden anket maddelerine yönelik görüşlerinin “Her Zaman” ve “Genellikle” düzeylerinde olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin “*Matematiksel*” (1-12. maddeler) yeterlik alanında en yüksek düzeyde “Her zaman” yönünde görüş bildirdikleri alt yeterlik ifadeleri “*Zekâ sorularını (bilmece, bulmaca vb) çözmekten zevk duyarım. (M.7)*” (%70) ve “*Kişilerin (arkadaşlarımın, ailemin) boy uzunluklarını gösteren bir grafik çizebilirim.*” (M.9) (%44,3). Ortaokul öğrencilerinin en yüksek düzeyde “Hiçbir Zaman” gördükleri alt yeterlikler ise: “*3 boyutlu bir yapının (okul binası, öğretmen masası vb.) farklı yönlerden görüntüsünü çizebilirim. (M.6)*” (%15,9), “*Kişilerin (arkadaşlarımın, ailemin) boy uzunluklarını gösteren bir grafik çizebilirim. (M.9)*” (%11,3) ve “*3 boyutlu bir cisim gözümde canlandırabilirim. (M.7)*” (%11).

Ortaokul öğrencilerinin “*Teknoloji*” (13-20. maddeler) yeterlik alanında en yüksek düzeyde “Her Zaman” yönünde görüş bildirdikleri alt yeterlik ifadeleri “*Yeni karşılaştığım dijital teknolojiyi (telefon, tablet vb.) bir defa incelersem kullanmayı öğrenebilirim. (M.19)*” (%52,9), “*Teknolojik imkânları faydalı olacak şekilde kullanabilirim. (M.18)*” (45,9) ve “*İnternet aracılığı ile her türlü bilgiye ulaşabilirim. (M.20)*” (42,8). En yüksek düzeyde “Hiçbir Zaman” yönünde görüş bildirdikleri alt yeterlik ifadeleri ise “*Sosyal ağları (facebook, twitter, vb.) etkin olarak kullanabilirim (M.16)*” (%32,4) ve “*Mobil cihazımı( cep telefonu, tablet vb.) bir konuda araştırma yapmak için kullanırım. (M.17)*” (%11,6).

Ortaokul öğrencilerinin “*Bilimsel*” (21-24. maddeler) yeterlik alanında en yüksek düzeyde “Her Zaman” yönünde görüş bildirdikleri alt yeterlik ifadeleri “Fen ve Teknoloji dersinde deney yapmayı

severim.” (M.21)” (%61,2), “Yaşadığım olayları değerlendirirken sebep sonuç ilişkisi kurabilirim. (M.23)” (35,5) ve “Bir sorunla karşılaştığımda sorunun nedenlerini belirleyebilirim. (M.22)” (31,5). En yüksek düzeyde “Hiçbir Zaman” yönünde görüş bildirdikleri alt yeterlik ifadeleri ise “Araştırma projesi (TUBİTAK, Benim Eserim vb.) yapabilirim. (M.24)” (%13,8), “Bir sorunla karşılaştığımda sorunun nedenlerini belirleyebilirim. (M.22)” (%5,5) ve “Yaşadığım olayları değerlendirirken sebep sonuç ilişkisi kurabilirim. (M.23)” (%5,5).

Ortaokul öğrencilerinin “Matematiksel” yetkinlik alanında yazılı maddelerde belirtilen davranış yapma sıklığı en çok; Zekâ sorularını (bilmece, bulmaca vb) çözmekten zevk duymaktır. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin “Matematiksel” alanında belirtilen davranış yapma sıklığı en az olan maddeler ise üç boyutlu bir yapının farklı yönlerden görüntüsünü çizmek, grafik yorumlamak, problemleri farklı yöntemlerle çözmek ve yaptığı işlemlerin sağlamasını yapmaktır. Ortaokul öğrencilerinin “Teknolojik” alanda yazılı maddelerde belirtilen davranış yapma sıklığı en çok yeni karşılaşılan dijital teknolojiyi kullanmayı öğrenmektir. Yapma sıklığı en az olan davranış ise sosyal ağları kullanmaktır. Ortaokul öğrencilerinin “Bilimsel” alanda yazılı maddelerde belirtilen davranış yapma sıklığı en çok; Fen ve Teknoloji dersinde deney yapmayı sevmeleri olduğu görülmektedir. En az yapma sıklığı ise araştırma projesi hazırlamaktır.

### **3.2. Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi**

Ortaokul öğrencilerinin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında olan matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri hakkındaki görüşleri sınıf düzeyi, matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi, öğrenilen bilginin doğru olup olmadığını araştırma durumu ve ders çalışırken internetten faydalanma sıklığı bağımsız değişkenleri açısından incelenmiştir.

#### **3.2.1. Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri hakkındaki görüşleri sınıf düzeyi açısından incelenmesi**

Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri hakkındaki görüşleri sınıf düzeyi açısından incelenmesi hakkında bulgular tablo 3 te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler

	Ki-kare	SD	Asymp. Sig.
M2: Bir problemi çözerken yaptığım işlemleri neden yaptığımı açıklayabilirim.	26,677	6	,000
M4: Problem cümlesini şekil ya da semboller ile ifade edebilirim.	45,477	12	,000
M7: 3 boyutlu bir cisim gözümde canlandırabilirim.	21,961	12	,038
M8: Verilen bir grafiği yorumlayabilirim.	29,773	12	,003
M12: İşlem yaptıktan sonra sağlamasını yapabilirim.	22,608	12	,031
M15: Eğitim Bilişim Ağından (EBA) yararlanabilirim.	31,565	12	,002
M17: Teknolojik imkânları faydalı olacak şekilde kullanabilirim.	23,984	12	,020
M18: Mobil cihazımı(cep telefonu, tablet vb.) bir konuda araştırma yapmak için kullanırım.	24,995	9	,003

M21: Fen ve Teknoloji dersinde deney yapmayı severim.	29,021	6	,000
M23: Yaşadığım olayları değerlendirirken sebep sonuç ilişkisi kurabilirim.	25,649	9	,002
M24: Araştırma projesi (TUBİTAK, Benim Eserim vb.) yapabilirim.	31,780	12	,001

Tablo 3 incelendiğinde sınıf düzeyine göre “Matematiksel” yetkinlik alanında  $M2(X^2_{(326, .05)}=26,677$ ;  $p<.05$ ),  $M4(X^2_{(326, .05)}=45,477$ ;  $p<.05$ ),  $M7(X^2_{(326, .05)}=21,961$ ;  $p<.05$ ),  $M8(X^2_{(326, .05)}=29,773$ ;  $p<.05$ ),  $M12(X^2_{(326, .05)}=22,608$ ;  $p<.05$ ) arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre “Teknolojik” yeterlilik alanında  $M15(X^2_{(326, .05)}=31,565$ ;  $p<.05$ ),  $M17(X^2_{(326, .05)}=23,984$ ;  $p<.05$ ),  $M18(X^2_{(326, .05)}=24,995$ ;  $p<.05$ ) arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre “Bilimsel” yeterlilik alanında  $M21(X^2_{(326, .05)}=29,021$ ;  $p<.05$ ),  $M23(X^2_{(326, .05)}=25,649$ ;  $p<.05$ ),  $M24(X^2_{(326, .05)}=31,780$ ;  $p<.05$ ) arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

### 3.2.2. Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri hakkındaki görüşleri matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi açısından incelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin TYÇ kapsamında olan matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri hakkındaki görüşleri matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi açısından incelenmesi hakkında bulgular tablo 4 te verilmiştir.

Tablo 4 Matematik Dersinde Kendilerini Yeterli Görme Düzeyine Göre Farklılık Gösteren Maddeler

Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Anket Maddeleri	Ki-kare	SD	Asymp. Sig.
M1: Herhangi bir problemle karşılaştığımda problemi kendi cümlelerimle ifade edebilirim.	39,920	12	,000
M2: Bir problemi çözerken yaptığım işlemleri neden yaptığımı açıklayabilirim.	49,157	8	,000
M3: Çözdüğüm bir problemi arkadaşşıma açıklayabilirim.	54,325	8	,000
M4: Problem cümlesini şekil ya da semboller ile ifade edebilirim.	51,568	12	,000
M5: Zekâ sorularını (bilmece, bulmaca vb.) çözmekten zevk duyarım.	18,107	4	,001
M8: Verilen bir grafiği yorumlayabilirim.	34,278	8	,000
M9: Kişilerin(arkadaşlarımın, ailemin) boy uzunluklarını gösteren bir grafik çizebilirim.	26,360	16	,049
M10: Karşılaştığım problemleri farklı yöntemlerle çözebilirim.	26,286	8	,001
M11: Matematik dersinde öğrendiğim bilgileri günlük hayatımda kullanabilirim.	40,092	8	,000
M12: İşlem yaptıktan sonra sağlamasını yapabilirim.	51,216	16	,000
M13: Herhangi bir konuda internetten araştırma yapabilirim.	23,930	12	,021
M21: Fen ve Teknoloji dersinde deney yapmayı severim.	22,974	8	,003
M22: Bir sorunla karşılaştığımda sorunun nedenlerini belirleyebilirim.	24,527	12	,017
M23: Yaşadığım olayları değerlendirirken sebep sonuç ilişkisi kurabilirim.	25,154	12	,001
M24: Araştırma projesi (TUBİTAK, Benim Eserim vb.) yapabilirim.	12,107	16	,017

Tablo 4 incelendiğinde Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine göre “Matematiksel” yeterlilik alanında  $M1(X^2_{(326, .05)}=37,920$ ;  $p<.05$ ),  $M2(X^2_{(326, .05)}=59,046$ ;  $p<.05$ ),  $M3(X^2_{(326, .05)}=54,325$ ;  $p<.05$ ),  $M4(X^2_{(326, .05)}=51,628$ ;  $p<.05$ ),  $M5(X^2_{(326, .05)}=18,107$ ;  $p<.05$ ),  $M8(X^2_{(326, .05)}=34,278$ ;  $p<.05$ ),

M9( $X^2_{(326, .05)}=26,360$ ;  $p<.05$ ), M10( $X^2_{(326, .05)}=26,286$ ;  $p<.05$ ), M11( $X^2_{(326, .05)}=40,092$ ;  $p<.05$ ), M12( $X^2_{(326, .05)}=51,216$ ;  $p<.05$ ) arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine göre “Teknolojik” yeterlilik alanında M13 ( $X^2_{(326, .05)}=23,930$ ;  $p<.05$ ) maddesi anlamlı farklılık göstermektedir.

Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine göre “Bilimsel” yeterlilik alanında M21( $X^2_{(326, .05)}=22,974$ ;  $p<.05$ ), M22( $X^2_{(326, .05)}=26$ ;  $p<.05$ ), M23( $X^2_{(326, .05)}=25,649$ ;  $p<.05$ ), M24( $X^2_{(326, .05)}=26,577$ ;  $p<.05$ ) maddeleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin Matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri hakkındaki görüşleri ders çalışırken internetten faydalanma sıklığına göre anlamlı farklılık gösteren maddeler tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo5 Ders Çalışırken İnternette Faydalanma Sıklığına Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler			
	X <sup>2</sup>	SD	ASYMP. SİG.
M13: Herhangi bir konuda internetten araştırma yapabilirim.	20,048	8	,004

Tablo 5 incelendiğinde Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine göre “Teknolojik” yeterlilik alanında ders çalışırken internetten faydalanma sıklığına M13 ( $X^2_{(326, .05)}=36,801$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin Matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri öğrenilen bir bilginin doğru olup olmadığını araştırma durumu hakkındaki görüşlerine göre anlamlı farklılık gösteren maddeler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo6 Öğrenilen Bir Bilginin Doğru Olup Olmadığını Araştırma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler			
	X <sup>2</sup>	SD	ASYMP. SİG.
M2: Bir problemi çözerken yaptığım işlemleri neden yaptığımı açıklayabilirim.	22,627	8	,004
M3: Çözdüğüm bir problemi arkadaşşıma açıklayabilirim.	24,234	8	,020
M4: Problem cümlesini şekil ya da semboller ile ifade edebilirim.	21,390	12	,045
M8: Verilen bir grafiği yorumlayabilirim.	24,199	8	,002
M9: Kişilerin(arkadaşlarımın, ailemin) boy uzunluklarını gösteren bir grafik çizebilirim.	25,223	12	,014
M11: Matematik dersinde öğrendiğim bilgileri günlük hayatımda kullanabilirim.	16,218	8	,039
M12: İşlem yaptıktan sonra sağlamasını yapabilirim.	26,124	12	,010
M13: Herhangi bir konuda internetten araştırma yapabilirim.	26,979	12	,008
M22: Bir sorunla karşılaştığımda sorunun nedenlerini belirleyebilirim.	21,269	12	,047

Tablo 6 incelendiğinde öğrenilen bir bilginin doğru olup olmadığını araştırma durumuna göre “Matematiksel” yeterlilik alanında M2( $X^2_{(326, .05)}=22,627$ ;  $p<.05$ ), M3( $X^2_{(326, .05)}=24,234$ ;  $p<.05$ ), M4( $X^2_{(326, .05)}=21,390$ ;  $p<.05$ ), M8( $X^2_{(326, .05)}=29,773$ ;  $p<.05$ ), M9( $X^2_{(326, .05)}=25,223$ ;  $p<.05$ ), M11( $X^2_{(326, .05)}=16,218$ ;  $p<.05$ ), M12( $X^2_{(326, .05)}=22,124$ ;  $p<.05$ ) arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğrenilen bir bilginin doğru olup olmadığını araştırma durumuna göre “Teknolojik” yeterlilik alanında  $M13(X^2_{(326, .05)}=26,979; p<.05)$  arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğrenilen bir bilginin doğru olup olmadığını araştırma durumuna Göre “Bilimsel” yeterlilik alanında  $M22(X^2_{(326, .05)}=21,269; p<.05)$  arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

### 3.3 Ortaokul öğrencilerin TYÇ kapsamında olan “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler” i hakkındaki düşünceleri ve geliştirmelerine yönelik görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaokul öğrencilerinin Matematiksel yetkinlik ve Bilim/Teknolojide temel yeterliliklerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Katılımcıların Matematiksel yetkinlik ve Bilim/Teknolojide temel yeterliliklerine yönelik düşünceleri hakkında açık uçlu soruya verdiği yanıtlar Tablo 7’de ve Tablo 8’de sunulmuştur.

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Ortaokul Öğrencileri	21	70	9	30

Ortaokul öğrencilerinin 21’i (%70) matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere sahip olduğunu düşünürken 9’u matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere sahip olma düzeyini yeterli görmemektedir.

Alt Temalar	Kodlar	f	%
Matematiksel Açıdan	Matematik sorularını çözebilme	11	35,4
	Günlük hayatta matematiği kullanabilme	9	29,1
	Matematiği sevme	7	22,6
	Zihinden işlem yapabilme	4	12,9
	Toplam	31	100
Teknolojik Açıdan	Kodlar		
	Teknolojik aletleri kullanabilme	19	63,3
	İnternet kullanabilme	8	26,7
	Programlama konusuna ilgi duyma	3	10
Toplam	30	100	
Bilimsel Açıdan	Kodlar		
	Araştırma yapabilme	15	36,6
	Meraklı olma	13	31,7
	Deney yapmaya ilgi duyma	7	17,1
	Fen ve Matematik derslerini sevme	6	14,6
Toplam	41	100	

Ortaokul öğrencilerine göre Matematiksel yetkinliğe sahip olmalarını en çok matematik sorularını çözebilme ve günlük hayatta matematiği kullanabilme becerilerine dayandırmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin Matematiksel yetkinliğe sahip olmalarında bir diğer etken ise matematiği sevmeleri ve zihinden işlem yapabilmeleridir. Ortaokul öğrencilerine göre Teknolojik temel yeterliliğe sahip olmalarında en çok teknolojik aletleri kullanabilmeleri olduğunu ifade etmektedirler. Teknolojik yeterliliklere sahip olmalarında bir diğer etken ise internet kullanabilme ve programlama konusuna ilgi duymalarıdır. Ortaokul öğrencilerinin Bilim temel yeterliliğine sahip olmalarında en çok araştırma

yapabilmeleri ve meraklı olmaları olduğunu ifade etmektedirler. Bilim temel yeterliliğine sahip olmalarında bir diğer etken ise deney yapmaya ilgi duymaları ile Fen ve Matematik derslerini sevmeleridir.

### 3.4 Ortaokul öğretmenlerinin(Matematik, Fen ve Teknoloji) TYÇ kapsamında olan “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler” e öğrencilerin sahip olma durumu hakkındaki düşünceleri ve geliştirmelerine yönelik görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemde ortaokul Matematik ile Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin Matematiksel yetkinlik ve Bilim/Teknolojide temel yeterliliklere öğrencilerinin sahip olma durumu hakkındaki düşünceleri ve geliştirmelerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Katılımcıların Matematiksel yetkinlik ve Bilim/Teknolojide temel yeterliliklere öğrencilerin sahip olma durumu hakkındaki düşünceleri ve geliştirmelerine yönelik görüşleri hakkında açık uçlu soruya verdiği yanıtlar Tablo 9’da ve Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 9 Ortaokul Matematik ile Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin Matematiksel yetkinlik ve Bilim/Teknolojide temel yeterliliklere öğrencilerinin sahip olma durumu hakkındaki düşünceleri

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Ortaokul Matematik ve Fen ve teknoloji Öğretmenleri	11	36,7	19	63,3

Ortaokul Matematik ve Fen Teknoloji öğretmenlerinin 11’i (%36,7) öğrencilerinin matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere sahip olduğunu düşünürken 19’u (%63,3) matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere sahip olma düzeyini yeterli görmemektedir.

Tablo 10 Ortaokul Matematik İle Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Matematiksel Yetkinlik Ve Bilim/Teknolojide Temel Yeterliliklerini Geliştirmelerine Yönelik Önerileri

		f	%
Matematiksel Açıldan	Kodlar		
	Günlük hayat ile ilişkilendirme	16	35,5
	Matematik oyunları oynama	10	22,2
	Örnekleri kolaydan zora doğru çözme	7	15,6
	Etkinlik yaparak konuyu pekiştirme	7	15,6
	Mantık ve araştırma soruları sorma	5	11,1
	Toplam	45	100
Teknolojik Açıldan	Kodlar		
	Programlama ve kodlama dersleri verilmesi	8	47,1
	Okul teknoloji alt yapısının iyileştirilmesi	6	35,2
	Matematiğin teknolojik gelişmelere etkisinin gösterilmesi	3	17,7
Toplam	17	100	
Bilimsel Açıldan	Kodlar		
	Neden sonuç ilişkisi kurma	12	41,4
	Deney yapma	7	24,1
	TUBİTAK proje yarışmalarına katılma	6	20,7
	Bilim insanların hayatını araştırma	4	13,8
Toplam	29	100	

Ortaokul Matematik ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerine göre öğrencilerinin Matematiksel yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik en çok günlük hayat ile ilişkilendirme ve matematik oyunları



oyunlatmak etkilidir. Ortaokul Matematik ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerinin Matematiksel yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik bir diğer etken ise örnekleri kolaydan zora derecelendirerek çözme, etkinlik yaparak konu pekiştirme ve mantık ve araştırma soruları sormaktır. Ortaokul Matematik ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerine göre öğrencilerinin Teknoloji temel yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik en çok programla ve kodlama derslerinin verilmesi ve okul teknolojik alt yapısının iyileştirilmesi gerekmektedir. Ortaokul Matematik ve Fen ve Teknoloji öğretmenleri öğrencilerinin Teknoloji temel yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik bir diğer etken ise matematik teknolojik gelişmelere etkisinin gösterilmesi olarak ifade etmişlerdir. Ortaokul Matematik ve Fen ve Teknoloji öğretmenleri öğrencilerinin Bilim temel yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik en çok neden sonuç ilişkisi kurmanın önemli olduğunu belirtmektedir. Ortaokul Matematik ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerinin Matematiksel yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik bir diğer etken ise deney yapma, TÜBİTAK projelerine katılma, bilim insanlarının hayatlarını araştırma yönünde görüş bildirmişlerdir.

### **TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER**

Ortaokul öğrencilerinin anket maddelerine verdikleri yanıtlara göre “Matematiksel” yetkinlik alanında yazılı maddelerde belirtilen davranışı yapma sıklığı en çok; Zekâ sorularını (bilmece, bulmaca vb) çözmekten zevk duymak en az ise üç boyutlu bir yapının farklı yönlerden görüntüsünü çizmek, grafik yorumlamak, problemleri farklı yöntemlerle çözmek ve yaptığı işlemlerin sağlanmasını yapmaktır. Öğrenme ortamında belirtilen davranışları arttıracak etkinliklere yer verilmesi matematiksel temel yetkinlik düzeyinin artmasını sağlayabilir. Öz ve Işık (2017) araştırmalarında öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında materyal kullanarak somutlaştırma, bol örnek ve alıştırmaya yapma, mantık sorularına ve oyunlara yer verme gibi ders içi aktivitelerin kullanılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir sonucuna ulaşmıştır. Teknolojik temel yetkinlik alanında belirtilen davranışı yapma sıklığı en çok yeni karşılaşılan teknolojik aletleri kullanmayı öğrenmek iken en az sosyal ağları kullanmaktır. Teknolojik aletleri kullanabilme hakkındaki görüşleri yüksek düzeyde iken sosyal ağları kullanma sıklığının az olması internet erişimine sahip olmadıklarından kaynaklanabilir. Bilim temel yetkinlik alanında davranışı yapma sıklığı en çok olan madde deney yapmayı sevmek iken en az sıklığa sahip madde araştırma projesi hazırlamaktır. Araştırma projesi hazırlama davranışının yapılma sıklığının az olmasının nedenleri arasında öğrencilerin kaynaklara ulaşamaması, öğretmenlerinden yeterli rehberlik desteğini alamaması ve proje yarışmalarına yönlendirilmemesi olabilir. Akçöltekin (2014) orta öğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerini araştırma ve proje yarışmaları hakkında bilgilendirmediği ve öğretmenlerin öğrencileri sadece araştırma yapmaya yönlendirdiği ancak öğrencilere araştırmaları esnasında gereken rehberlik görevini yerine getirmedikleri sonucunu elde etmiştir.

İkinci alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, sınıf düzeyine göre matematiksel yeterlilik alanında soyut düşünme becerisi gerektiren maddelerin farklılık gösterdiği söylenebilir. Ortaokul

öğrencilerinin yaş grubu incelendiğinde 11 -15 yaş aralığında oldukları görülmektedir. İlköğretim matematik dersi öğretim programı içerik açısından somut işlemlerden soyut işlemlere doğru hazırlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında oldukları söylenebilir. Soyut işlem yeteneği gerektiren içerik arttıkça ortaokul öğrencilerinin matematiksel yeterlilik algılarının düştüğü düşünülebilir. Bu durumun azaltılması için matematik derslerini somutlaştıracak ve/veya günlük hayatla ilişkilendirecek şekilde düzenlemeler yapılması gerektiği söylenebilir. Teknolojik yeterlilik alanında farklılık gösteren maddelerin internete erişim imkânlarının farklı düzeylerde olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bilimsel yeterlilik alanındaki dört maddeden üçü anlamlı farklılık göstermektedir. Bu duruma yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine göre soyut işlemler döneminde daha ileri aşamalarda olmasının neden olduğu söylenebilir. Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi yüksek olan ortaokul öğrencileri ile matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi düşük olan öğrenciler arasında on madde de anlamlı farklılık tespit edildiği söylenebilir. Bununla birlikte matematiksel yeterlilik alanı ile ilgili anket maddelerinin yeterliliği iyi tanımladığı düşünülebilir. Bilimsel yeterlilik alanında ilgili her madde de anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Matematiksel yeterlilik özelliklerinden neden sonuç ilişkisi kurma, sağlama yapma, mantıksal düşünme becerisi kavramları bilimsel yeterlilik özelliklerini destekleyen niteliktedir. Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi ile bilimsel yeterlilik alanında da kendilerini yeterli görme düzeylerinin paralellik gösterdiği düşünülebilir. Ders çalışırken internetten faydalanma sıklığına göre anlamlı farklılık gösteren sadece bir madde olmuştur. İnternet ve bilgisayar kullanma imkânına her öğrencinin aynı seviyede sahip olmadığı söylenebilir. Öğrenilen bir bilginin doğruluğunu araştırma durumuna göre anlamlı farklılık gösteren maddeler incelendiğinde, matematiksel yetkinlik alanı ile ilgili maddelerin çoğunlukla farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrenilen bir bilginin araştırılması bilimsel yeterlilik alanı ile ilgilidir. Matematiksel yeterlilik alanı ile bilimsel yeterlilik alanının birbirini tamamlar nitelikte olduğu söylenebilir.

Üçüncü alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin çoğu Matematiksel yetkinlik ve Bilim/Teknolojide temel yeterliliklere sahip olduğunu düşünmektedir. Öz ve Işık (2017) matematiksel akıl yürütme becerisinin geliştirilmesine yönelik, konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerekliliğini ifade etmiştir. Yetkinliğe sahip olma hakkındaki düşüncelerinin öğrendikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme, teknolojik gelişmeleri takip etme ve meraklı olma özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerinin Matematiksel yetkinlik ve Bilim/Teknoloji temel yetkinliğine sahip olma durumuna yönelik açık uçlu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde çoğunluk öğrencilerinin ilgili yetkinliğe sahip olmadığını düşünmektedir. Bu durum öğrenci görüşleri ile zıtlık göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin sahip olmasını beklediği davranışların ve/veya sıklık düzeyinin öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Yetkinlik düzeyini geliştirmeye yönelik alt kodlar incelendiğinde günlük

hayatla ilişkilendirme, programlama eğitimi ve deney yapma alt kodları öğrenci görüşleri ile paralellik göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin, öğrencilerin Matematiksel ve Bilim/Teknoloji temel yetkinliğini geliştirilmesi hakkındaki görüşleri büyük oranda paralellik göstermektedir. Görüşler mesleki yeterlilik kurumunun Matematiksel yetkinlik ve Bilim/Teknoloji yetkinlikler tanımı ile bağdaşmaktadır.

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırma yöntemlerini ve örneklerini içeren bir ders ilköğretim öğretim programlarına eklenmelidir.
- Oyunla öğretim etkinlikleri öğretim programlarında ve ders kitaplarında daha fazla kullanılmalıdır.
- Programlama ve kodlama dersleri ortaokul düzeyinde yaygınlaştırılmalıdır.
- Konular günlük hayatla ilişkilendirilerek ve somutlaştırılarak verilmelidir.
- Öğrencilere verilen araştırma görevlerinde öğretmen rehberlik etmeli ve süreci takip etmelidir.
- Araştırma görevleri yoruma ve yaratıcılığa açık olmalıdır.
- Sınav odaklı bir eğitim sisteminde yapılandırmacı felsefenin uygulanabilirliği düşüktür. Sonuç değerlendirme yerine süreç ya da performansa dayalı değerlendirme yapılmalıdır.
- Neden sonuç ilişkisi kuran, bilginin doğruluğunu sorgulayan öğrenciler yetiştirmek hedeflenmelidir. Kurallar ispatlarıyla açıklanmalı veya bilginin doğruluğunu ispat etmeleri istenmelidir.
- Tek bir ille sınırlı kalmadan Türkiye geneli bir örneklem belirlenerek daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Ortaokul öğrencileri ile Matematiksel yetkinlik ve Bilim teknolojide temel yetkinlikleri geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma yapılabilir.

## Kaynakça

- Akçöltekin, A. (2014). Ardahan İlinin Tübitak Projelerine Katılmama Nedenleri Ve Öğrencilerin Araştırma Kaygılarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Baykul, Y., Güzeller C. O. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Pegem Akademi.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- MEB (2017) Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden alınmıştır.
- MEB, (2017). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden alınmıştır.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015): Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi <https://www.myk.gov.tr/index.php/en/turkiye-yeterlilikler-cercevesi> adresinden alınmıştır.
- Öz, T., IŞIK, A. İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Akıl Yürütme Becerisi Üzerine Görüşleri.
- Tamer, M. G. (2014). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(5).

## Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Mersin İli Örneği)

Abdullah SAKAR, Cenk AKAY

### ÖZET

Araştırma matematik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olan kaygı üzerine çalışıldığı için önem arz etmektedir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ile matematik kaygılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ayrıca ortaokul öğrencilerinin ve matematik öğretmenlerinin matematik kaygısı oluşma nedenleri hakkındaki görüşleri ve matematik kaygısını azaltmaya yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evreni Mersin ili Akdeniz ilçesinde bir devlet okuluna devam eden 5, 6, 7, ve 8. sınıflar arasından kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilmiş 1417 öğrenci ile Mersin ili Akdeniz ilçesinde devlet ortaokullarında görev yapmakta olan ilköğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel veri örnekleme evreni yansıtacak şekilde seçilmiş 315 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem, evrenin %22,23 üne denk gelmektedir. Nitel veri örnekleme ise 50 ortaokul öğrencisi ve 85 ilköğretim matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında nicel veri toplama aracı olarak Şentürk (2010) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen matematik kaygı ölçeği ile nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, öğrenci açık uçlu soru formu, öğretmen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Bu ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .931 iken bu araştırma için iç tutarlık katsayısı .925 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde normal dağılım görüldüğü için parametrik testlerden bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmış ve aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (Ss) değerleri yorumlanmıştır. Açık uçlu soru formları ile elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmış ve frekans (f), yüzde (%) değerleri yorumlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı genel puanlarının orta düzeyinin üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçek alt faktörlerine göre matematik kaygı düzeyleri incelendiğinde öz güvenden kaynaklanan kaygı, öğrenme kaygısı, sınav kaygısı puanları orta düzeyin üzerinde iken matematik dersine karşı tutumdan kaynaklanan kaygı, alan bilgisinden kaynaklanan kaygı puanlarının orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Ölçek ve ölçek alt faktörlerine göre anlamlı farklılık gösteren bağımsız değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, aylık gelir düzeyi, çalışma odasının olup olmaması, matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi, matematik dersinde kaygı duyma düzeyi, ailelerinin en çok önem verdiği dersin matematik olup olmadığı ve matematik öğretmenin cinsiyeti olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde kaygı duyma sebepleri hakkındaki görüşlerinin en çok matematik dersini sevmeme ve düşük not alma korkusu olduğu görülmektedir. Matematik kaygısını azaltmak için öğrenci görüşlerinden en yüksek düzeyde ifade edilen matematik dersinin eğlenceli etkinliklerle işlemesi ile öğrencilere eşit ve sevgi ile yaklaşmasıdır. İlköğretim matematik öğretmenleri öğrencilerinin matematik kaygısı duyma sebepleri hakkında en çok başarısız olma korkusu ve öğrencilerin matematik dersini zor olduğunu düşünmeleri olarak görmektedir. Matematik kaygısını azaltmaya yönelik en çok ifade edilen öğretmen görüşü başarıya duygusunun öğrenciye yaşatılması olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** ortaokul matematik dersi, kaygı, matematik kaygısı

## **ABSTRACT**

*The research has an importance on the ground that it focused on anxiety that affects math success. It is aimed to analyze the math anxiety level of the students and the opinions of math teachers and students towards math anxiety and the solutions to decrease the anxiety level. A survey-based descriptive method was used. While the universe of the research was consisted of 1417 students between 5th and 8th grades, the sample was consisted of 315 secondary school students for the quantitative data. The sample represented 22,2 % of the universe. The qualitative data sample was consisted of 50 students and 85 elementary math teachers. A math anxiety scale was used as a data collection tool which was developed by Şentürk (2010). The cronbach alfa inconsistency value was found as .925 for this research while it was found as .931 by the developer of the scale. The qualitative data was collected via open-ended question forms developed by the researchers. . Independent sample t test, one way ANOVA, frequency, percentage, content analysis were used to analyze the data. As a result, it was found that, the math anxiety level of the students were at the average score. A significant difference was reached when the data were analyzed according to the gender, grade, monthly in-come, having or not a studying room, feel herself/himself capable of math lesson, the math anxiety level, the parents' giving importance to math course the most, the gender of the math teacher. While the students' reasons for the math anxiety were disliking the math lesson and the fear of getting low marks, the teachers expressed the reasons as the fear of the students to be unsuccessful and students' ideas that math is a difficult lesson. In order to lower the math anxiety level, students advised to have entertaining math courses and demanded math teachers to behave towards students with love and equity. Furthermore the teachers drew attention to make the students feel the math success.*

**Key Words:** secondary school math lesson, anxiety, math anxiety

## **1. Giriş**

Bilimsel gelişmeler sosyal ve ekonomik hayatı etkilemektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler matematik alanındaki gelişmelerle sağlandığı söylenebilir. Antik Yunan öncesi uygarlıklarda (*Mısır ve Mezopotamya uygarlıkları*) matematik, sınama-yanılma yöntemine dayalı iken, Yunan matematikçilerle birlikte tanımsal ya da formel bir disiplin haline gelmiştir (Erdem vd., 2011). Formel bir bilim olan matematik fen ve teknoloji alanlarının kendilerini anlattıkları veya kanıtladıkları dildir. Her çağın kendine göre problemleri vardır. Matematikçiler, ilgilendikleri problemleri matematiksel sistemlerle çözmek için uğraşırlar. Zaman değiştikçe yeni yeni problemler ortaya çıkar. Bunlarla bağlantılı olarak da matematiğin başka yönleri, yeni karakteristik özellikleri ortaya çıkar ve önceden “tanım” olarak söylenmiş olan ifadeler yeni ortama uygun olarak değiştirilmek zorunda kalır (Nasibov ve Kaçar, 2005). Problemler değiştikçe matematik tanımı da gelişmektedir. Yani her dönem için matematiğin tüm özelliklerinin yansıtacak bir tanım yapmak mümkün değildir.

Ülkemizde matematik dersi öğrenci velilerinin en çok önem verdiği dersler arasındadır. Matematik dersinden başarılı olan öğrencinin zeki olduğu düşüncesi yaygındır. TYÇ kapsamında ülkemiz bireylerinin sahip olmasını beklediği yeterliliklerden biri olan matematiksel yetkinlik; günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır (MYK Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015). Bununla birlikte, bireysel farklılıklar dikkate alınarak, öğrencilerde öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmek/dikkat çekmek/merak uyandırmak, eleştirel

düşünme ve güzellik duygusunda hemfikir olma olarak düşünülebilecek estetik duyarlılığı artırmak temel yaklaşım olarak benimsenmektedir (MEB, 2017). Matematik öğretim programında bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal özelliklere de dikkat edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı TIMMS (2015) ulusal ön raporuna göre, ülkemiz 4. sınıf matematik başarısında 483 puan ile 49 ülke arasında 36. Sırada yer almaktadır. 8. Sınıf matematik başarısında 458 puan ile 39 ülke arasında 24. Sırada yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı PISA (2015) ulusal ön raporuna göre, matematik okuryazarlığı başarısında 420 puan ile 72 ülke arasında 50. sırada yer almaktadır. Küresel sınav sonuçlarını incelediğimizde matematik eğitiminde başarılı olduğumuzu söyleyemeyiz. Eğitimin ilk kademesinden başlayarak lisans eğitimine kadar, öğrencilerin en zor ders olduğunu düşündükleri veya çekindikleri derslerin içerisinde matematik dersi gelmektedir. Bu durumun oluşmasında, matematik dersinin zorluk seviyesinin dışında, öğrencilerde özellikle ilköğretim yıllarında oluşan matematik kaygısı büyük rol oynar (Taşdemir, 2009).

Freud kaygıyı tehlikeli bir olay karşısında etkili bir davranışta bulunamama ve karşı koyma direnci gösterememe sonucu psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygu olarak tanımlamıştır. Kaygı, bir tehlike sinyalidir, tehlikenin habercisidir (Karagüvan, 2013). Kaygı; sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008). Kaygı matematik öğretimini etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Matematik kaygısı tümüyle olumsuz değildir. Bazı hallerde (az dozda olduğunda) bu kaygı öğrencileri motive edici bir işlev görebilir. Fakat, çoğu zaman (özellikle aşırı kaygı hallerinde) öğrencilerin başarı seviyelerini ve uzun vadede, matematik bilimlerine karşı olan tavırlarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca matematik kaygısı üzerine düşülmeyip tedavi edilmediği takdirde, öğrencilerin ileriki eğitim hayatlarında onların seçeneklerini kısıtlayacak bir düzeye ulaşabilir (Baloğlu, 2001).

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ile matematik kaygılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ayrıca ortaokul öğrencilerinin ve matematik öğretmenlerinin matematik kaygısının oluşma nedenleri hakkındaki görüşleri ve matematik kaygısını azaltmaya yönelik çözüm önerileri incelenmiştir.

### **Problem Durumu**

Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre matematik kaygı düzeyinde anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?

Bu araştırmada matematik eğitiminde karşılaşılan problemlerden matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çeşitli değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyine etkisinin olup olmadığı incelenecektir.

- 1- Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyi nasıldır?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık gelir düzeyi, çalışma odasının olup olmaması, matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi, matematik dersinde kaygı düzeyi, ailelerinin

en çok önem verdiği dersin matematik olup olmadığı, ailedeki çocuk sayısı ve matematik öğretmenin cinsiyeti) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 3- Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygıları hakkındaki görüşleri ile kaygıyı gidermeye yönelik önerileri nelerdir?
- 4- Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygıları hakkında ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri ile kaygıyı gidermeye yönelik önerileri nelerdir?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmada, 2017 – 2018 öğretim yılı ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık gelir düzeyi, çalışma odasının olup olmaması, matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi, matematik dersinde kaygı düzeyi, ailelerinin en çok önem verdiği dersin matematik olup olmadığı, ailedeki çocuk sayısı ve matematik öğretmenin cinsiyeti değişkenlerinin kaygı düzeylerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. İlköğretim matematik öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin matematik kaygısının nedenleri ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini araştırmaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Araştırma matematik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olan kaygı üzerine çalışıldığı için önem arz etmektedir. Araştırma sonucu öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli bağımsız değişkenler açısından değişiminin incelenmesi açısından önemlidir. Bireyi oluşturan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerdir. Öğretim ortamında bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal ve psikomotor özelliklere de dikkat edilmesi birey için daha verimli bir eğitim ortamı sağlayacaktır. Öğrencilerin matematik kaygılarının nedenleri ve çözüm önerileri araştırıldığı için önemlidir. Öğrenci açısından matematik kaygısı yaşamaya sebep olan faktörler belirlenerek öğretim ortamları ve programları bu faktörleri en aza indireyecek şekilde düzenlenebilir. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerinin matematik kaygısını azaltmak için yaptıkları ve yapılabileceğini öngördükleri önerilerini belirlemek açısından önemlidir. Bilginin ilk kaynaktan alınması açık uçlu soru formu verilerini değerli kılmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin çözüm önerileri farklı bakış açıları ile değerlendirmelerin yapılması açısından önem taşımaktadır.

## **2. Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde, yaygın olarak, büyük kitlelerin araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan, betimsel araştırmalardır. Tarama tipi araştırmalarda, araştırmacı, bağımsız değişkenler üzerinde oynama yapmaz (Can, 2017: 8-12)

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni Mersin’de ki ortaokul öğrencileridir. Ulaşılabilir evreni Mersin ili Akdeniz ilçesindeki ortaokul öğrencileridir. Örneklemi ise Akdeniz ilçesinde araştırmacının görev yaptığı okulda bulunan öğrencilerdir. Araştırmanın nicel verilerin toplandığı örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme modeli ile seçilen 315 ortaokul öğrencisidir.

Tablo1 Örneklem dağılımı

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	45	14,2	28	8,9	73	23,1
6. Sınıf	32	10,2	40	12,7	72	22,9
7. Sınıf	39	12,4	41	13,0	80	25,4
8. Sınıf	46	14,6	44	14,0	90	28,6
Toplam	162	51,4	153	48,6	315	100

Nitel veri çalışma grubu Mersin ilinde görev yapmakta olan 85 ilköğretim matematik öğretmeni ve Mersin ili Akdeniz ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 50 ortaokul öğrencisidir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veriler bir arada toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Şentürk (2010) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen matematik kaygı ölçeği kullanılmıştır. Şentürk (2010) tarafından geliştirilen matematik kaygı ölçeği 5’li likert tipinde 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek alt faktörleri; matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı, öz güvenden kaynaklanan kaygı, alan bilgisinden kaynaklanan kaygı, öğrenme kaygısı ve sınav kaygısıdır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .931 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .925 olarak hesaplanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formu ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Bilgi formu; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık gelir düzeyi, çalışma odasının olup olmaması, matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi, matematik dersinde kaygı düzeyi, ailelerinin en çok önem verdiği dersin matematik olup olmadığı, ailedeki çocuk sayısı ve matematik öğretmenin cinsiyeti bağımsız değişkenlerini içeren 10 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci açık uçlu soru formu 2 maddeden oluşmaktadır. “*Matematik dersinde kaygılı olur musunuz? Evet veya hayır nedenleri ile açıklayınız*” ve “*Öğrencilerdeki matematik kaygısını azaltmak için neler yapılmalıdır?*” hakkındaki görüşleri matematik öğretmeni, çevre ve aile faktörleri açısından sorulmuştur. Öğretmen bilgi formu cinsiyet, yaş, matematik öğretmenliği hizmet yılı ve mezunun olduğu bölüm olmak üzere 4 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen açık uçlu soru formu 2 maddeden oluşmaktadır. “*Öğrencilerinizin matematik kaygısı yaşadığını düşünüyor musunuz?*” ve “*Matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygısını gidermeye yönelik önerileriniz nelerdir?*” hakkındaki görüşleri sorulmuştur.

## Verilerin Toplanması

Şentürk (2010) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen matematik kaygı ölçeği uygulanacak her gruba matematik kaygısı açıklanmıştır. Uygulama esnasında araştırmacılar gruptan gelen soruları yanıtlayarak uygulamanın güvenilir ve geçerli şekilde yürütülmesini sağlamıştır.



Özellikle açık uçlu sorularla ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Öğrenciler ölçme araçlarını belli bir süre kısıtlaması olmadan bir ders saati süresinde doldurmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 22.0 programı kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır. Öncelikle araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bu incelemede, 315 katılımcı olduğundan “Kolmogorov-Smirnov” testinden faydalanılmıştır.

Tablo 2 Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Puanlarına ait “Kolmogorov-Smirnov” Normal Dağılım Testi Sonuçları

Test	İstatistik	Sd	p
Matematik Kaygı Ölçeği	.065	315	.013

Tablo 2 incelendiğinde matematik kaygı ölçeğinden alınan puanları için,  $p < .05$  olduğundan, normalliği test etmek için çarpıklık katsayısını ve basıklık kat sayısını, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde, çıkan değerler -1.96 ve +1.96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebiliriz (Can, 2017). Ortaokul öğrencilerinin Matematik Kaygı Ölçeğine ait puanları için bu değer çarpıklık/std. hata için 1.642 ve basıklık/std. hata için bu değer 1.715 olarak bulunmuştur. Bu durum m-Matematik Kaygı Ölçeği puanlarının normal dağıldığını ortaya koymaktadır.

Veriler normal dağılım koşullarını sağlamaktadır.

Araştırmada tanımlayıcı istatistikleri vermek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. İki değişkenli durumlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik t testi kullanılmıştır. İki den fazla düzeyin olduğu durumlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak düzenlenmiştir. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiş ve Miles ve Huberman güvenilirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerine uygulanan açık uçlu soru formundaki birinci sorunun uyum yüzdesi %83 ikinci sorunun uyum yüzdesi %89 olarak hesaplanmıştır. Ortaokul öğretmenlerine uygulanan açık uçlu soru formundaki birinci sorunun uyum yüzdesi %96 ikinci sorunun uyum yüzdesi ise %91 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması kodlayıcılar arasındaki güvenirlüğün yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Temalara ilişkin kodların frekansları tablolar halinde sunulmuştur.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilmiş olan istatistik verileri tablolar halinde verilmiş ve ilgili yorumlar yapılmıştır.

İlk olarak öğrencilerin kişisel bilgiler anketi ve ilköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen matematik kaygı ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin Matematik dersine ilişkin kaygıları tutum, özgüven, alan bilgisi, öğrenme kaygısı ve sınav kaygısı boyutlarına göre çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

#### 4.1. Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerine yönelik verilerden elde edilen bulgular.

Birinci alt probleme yönelik ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı genel puanlarına ait tanımlayıcı istatistik sonuçları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 Matematik kaygı genel ve ölçek alt faktörlerine ait tanımlayıcı istatistik sonucu					
	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss
Matematik Genel Kaygı	315	24.00	104.00	59.1079	18.58397
Matematik Dersine Karşı Tutumdan Kaynaklanan Kaygı	315	4.00	20.00	9.1333	4,07431
Öz Güvenden Kaynaklanan Kaygı	315	5.00	25.00	13,1841	5,49329
Alan Bilgisinden Kaynaklanan Kaygı	315	4.00	20.00	9,7143	4,07035
Öğrenme Kaygısı	315	4.00	20.00	11,6635	3,87805
Sınav Kaygısı	315	5.00	25.00	15,4127	4,91856

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin **matematik kaygı genel puanlarına** yönelik yapılan tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre en düşük kaygı puanının 24.00 en yüksek kaygı puanının 104.00 olduğunu ve matematik kaygı genel tanımlayıcı istatistik sonucu ( $\bar{X} = 59,1079$ ;  $S = 18,58397$ ) matematik kaygılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin **matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı** puanlarına yönelik yapılan tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre en düşük kaygı puanının 4.00 en yüksek kaygı puanının 20.00 olduğunu ve matematik kaygı genel tanımlayıcı istatistik sonucu ( $\bar{X} = 9.1333$ ;  $S = 4.07431$ ) matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygılarının orta düzeyin altında olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **öz güvenden kaynaklanan kaygı** puanlarına yönelik yapılan tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre en düşük kaygı puanının 5.00 en yüksek kaygı puanının 25.00 olduğunu ve matematik kaygı genel tanımlayıcı istatistik sonucu ( $\bar{X} = 13.1841$ ;  $S = 5.49329$ ) öz güvenden kaynaklanan kaygılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin **alan bilgisinden kaynaklanan kaygı** puanlarına yönelik yapılan tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre en düşük kaygı puanının 4.00 en yüksek kaygı puanının 20.00 olduğunu ve matematik kaygı genel tanımlayıcı istatistik sonucu ( $\bar{X} = 9.7143$ ;  $S = 4.0735$ ) alan bilgisinden kaynaklanan kaygılarının orta düzeyin altında olduğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin **öğrenme kaygısı** puanlarına yönelik yapılan tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre en düşük kaygı puanının 4.00 en yüksek kaygı puanının 20.00 olduğunu ve matematik kaygı genel tanımlayıcı istatistik sonucu ( $\bar{X} = 11.6635$ ;  $S = 3.87805$ ) öğrenme kaygılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **sınav kaygısı** puanlarına yönelik yapılan tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre en düşük kaygı puanının 5.00 en yüksek kaygı puanının 25.00 olduğunu ve matematik kaygı

genel tanımlayıcı istatistik sonucu ( $\bar{X} = 15.4127$ ;  $S = 4.91856$ ) sınav kaygılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir.

#### **4.2. Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir sorusuna yönelik bulgular.**

İkinci alt probleme yönelik ortaokul öğrencilerinin matematik genel kaygı puanları ve ölçek alt faktör puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık gelir düzeyi, çalışma odasının olup olmaması, matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi, matematik dersinde kaygı düzeyi, ailelerinin en çok önem verdiği dersin matematik olup olmadığı, ailedeki çocuk sayısı ve matematik öğretmenin cinsiyeti bağımsız değişkenleri açısından incelenmiştir. Genel matematik kaygı puanları ve ölçek alt faktörlerine göre anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı bağımsız değişkenlerine yönelik analizler sonucunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Ölçek ve ölçek alt faktörlerine göre anlamlı farklılık gösteren cinsiyet, sınıf düzeyi, aylık gelir düzeyi, çalışma odasının olup olmaması, matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi, matematik dersinde kaygı düzeyi, ailelerinin en çok önem verdiği dersin matematik olup olmadığı ve matematik öğretmenin cinsiyetine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

#### **Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir sorusuna yönelik bulgular.**

Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı puanlarının cinsiyete yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testine ait bulgular tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı puanları toplamının cinsiyete göre farklılığı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Df	t	p
Kadın	162	15,9630	5,08791	313	2.054	,274
Erkek	153	14,8301	4,67889	313		
Toplam	315					

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı puanlarının cinsiyete yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testine ait sonuçları cinsiyete göre ( $t_{(313)}=1,095$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt faktörlerden sınav kaygısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınav kaygı puanlarının cinsiyete yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testine ait bulgular tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5 Ortaokul öğrencilerinin matematik sınav kaygı puanlarının cinsiyete göre farklılığı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Df	t	p
Kadın	162	15,9630	5,08791	313	2,054	,023
Erkek	153	14,8301	4,67889			

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin alt faktörlere yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına göre sınav kaygısı boyutunda ( $t_{(313)}=2,054$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin matematik sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

**Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir sorusuna yönelik bulgular.**

Ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanlarının sınıf düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6 Ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanlarının sınıf düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1041,573	3	338,191	.978	.403
Gruplar içi	107429,758	311	345,433		
Toplam	108444,330	314			

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanlarının sınıf düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(311)}=,979$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ölçek alt faktörlerinden öz güvenden kaynaklanan kaygı puanlarının sınıf düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7 Ortaokul öğrencilerinin öz güvenden kaynaklanan kaygı puanlarının sınıf düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	287,752	3	95,917	3,247	.022
Gruplar içi	9187,568	311	29,542		
Toplam	9475,321	314			

Tablo 7 İncelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öz güvenden kaynaklanan kaygı puanlarının sınıf düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(311)}=3,247$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ölçek alt faktörlerinden öz güvenden kaynaklanan kaygı puanları ile sınıf düzeyine yönelik yapılan Levene testi sonucu tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8 Öz Güvenden Kaynaklanan Kaygı Puanlarının Sınıf Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Sd1	Sd2	P
Öz Güvenden Kaynaklanan Kaygı	4,620	3	311	.004

Tablo 8 incelendiğinde sınıf düzeyi ile öz güvenden kaynaklanan kaygı puanlarına yönelik yapılan Levene testi sonucu ( $Levene_{(3,311)}=4,620$ ;  $p<.05$ ) Post Hoc testlerinden Dunnett’s C testi yapılmıştır. Öğrenciler arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre öz güvenden kaynaklanan kaygıları 5. sınıflar ( $\bar{X}=14.5616$ ;  $SD=6.12823$ ) ile 8. sınıflar ( $\bar{X}=11.9111$ ;  $SD=4.78914$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 5. sınıfların öz güvenden kaynaklanan kaygı puanlarının 8. sınıflara göre daha yüksek olduğu

görülmektedir. 5. sınıf öğrencilerin 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla matematik kaygısı duydukları görülmektedir.

**Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir sorusuna yönelik bulgular.**

Ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanlarının aylık gelir durumuna yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9 Ortaokul Öğrencilerinin Genel Matematik Kaygı Puanlarının Aylık Gelir Durumuna Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Gruplar arası	2363.210	3	787.737	2.309	.076
Gruplar içi	106081.120	311	341.097		
Toplam	108444.330	314			

Tablo 9 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanlarının aylık gelir düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analiz sonucu ( $F_{(311)}=2.309$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçek alt faktörlerinden Öz güvenden kaynaklanan kaygı puanlarının aylık gelir düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizine ait sonucu tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 Öz Güvenden Kaynaklanan Kaygı Puanlarının Aylık Gelir Düzeyine Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine Ait Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Gruplar arası	386.757	3	128.919	4.411	.005
Gruplar içi	9088.563	311	29.224		
Toplam	9475.321	314			

Tablo 10 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öz güvenden kaynaklanan kaygı puanlarının aylık gelir düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(311)}=4.411$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ölçek alt faktörlerinden öz güvenden kaynaklanan kaygı puanları ile aylık gelir düzeyine yönelik yapılan Levene testi sonucu tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11 Öz Güvenden Kaynaklanan Kaygı Puanlarının Aylık Gelir Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Öz Güvenden Kaynaklanan Kaygı	.217	3	311	.885

Tablo 11 incelendiğinde aylık gelir düzeyi ile öz güvenden kaynaklanan kaygı puanlarına yönelik yapılan Levene testi sonucu ( $Levene_{(3,311)}=.217$ ;  $p>.05$ ) Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre öz güvenden kaynaklanan kaygıları 0-1600 TL ( $\bar{X}=13.7157$ ;  $SD=5.36432$ ) ile 1601-3200 TL ( $\bar{X}=11.4767$ ;  $SD=5.36816$ ) arasında, 1601-3200 TL ( $\bar{X}=11.4767$ ;  $SD=5.36816$ ) ile 4801

TL ve fazlası ( $\bar{X}=15.8000$ ;  $SD=5.86515$ ) anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 1601-3200 TL arası gelire sahip ailelerin çocuklarının 0-1600 ile 4800 ve fazlası gelire sahip ailelerin çocuklarına göre daha fazla matematik kaygısı duydukları görülmektedir.

**Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri çalışma odası olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir sorusuna yönelik bulgular.**

Ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanları çalışma odası olup olmaması durumuna yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucu tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12 Ortaokul Öğrencilerinin Genel Matematik Kaygı Puanları Çalışma Odası Olup Olmaması Durumuna Göre Farklılığı

Çalışma Odası	n	$\bar{X}$	Sd	Df	t	p
Evet	102	56,7941	17,80907	308	-1,552	,122
Hayır	208	60,2933	19,05004			
Toplam	310					

Tablo 12 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanlarının çalışma odası olup olmaması durumuna yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testine ait sonucu ( $t_{(310)}=-1,552$   $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçek alt faktörlerinden **Matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı** puanlarının çalışma odası olup olmamasına yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testine ait sonucu tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13 Ortaokul Öğrencilerinin Genel Matematik Kaygı Puanları Çalışma Odası Olup Olmaması Durumuna Göre Farklılığı

Çalışma Odası	n	$\bar{X}$	Sd	Df	t	p
Evet	102	8,4412	3,83722	308	-2,115	,035
Hayır	208	9,4808	4,17487			
Toplam	310					

Tablo 13 incelendiğinde alt faktörlerden **Matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı** puanlarına yönelik yapılan t testi sonucu ( $t_{(308)}=-12.115$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalışma odası olmayan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı düzeylerinin çalışma odası olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir sorusuna yönelik bulgular.**

Ortaokul öğrencilerinin matematik genel kaygı puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 14’de gösterilmektedir.

Tablo 14 Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Genel Kaygı Puanlarının Matematik Dersinde Kendini Yeterli Görme Düzeyine Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9165,834	4	2291,458	7,155	,000
Gruplar içi	99278,497	310	320,253		
Toplam	108444,330	314			

Tablo 14 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik genel kaygı puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=7,155$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin matematik genel kaygı puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15 Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Genel Kaygı Puanlarının Matematik Dersinde Kendini Yeterli Görme Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Sd1	Sd2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	4,654	4	310	.000

Tablo 15 incelendiğinde Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi ile Matematik kaygı genel puanlarına yönelik yapılan Levene testi sonucu ( $Levene_{(4,310)}=4,654$ ;  $p<.05$ ) Post Hoc testlerinden Dunnett C testi yapılmıştır. Öğrencilerin arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi; yetersiz ( $\bar{X}=72,6364$ ;  $SD=15,93909$ ) ile yeterli ( $\bar{X}=54.5135$ ;  $SD=16.81343$ ), çok yeterli ( $\bar{X}=54.2879$ ;  $SD=22.49086$ ) arasında, az yeterli ( $\bar{X}=68.0800$ ;  $SD=16.03547$ ) ile orta yeterli ( $\bar{X}=59.6404$ ;  $SD=16.46188$ ), yeterli ( $\bar{X}=54.5135$ ;  $SD=16.81343$ ), çok yeterli ( $\bar{X}=54.2879$ ;  $SD=22.49086$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Matematik dersinde kendini yetersiz gören öğrencilere göre yeterli ve çok yeterli gören öğrencin matematik kaygı genel puanları daha azdır. Matematik dersinde kendini az yeterli gören öğrencilere göre orta yeterli, yeterli, çok yeterli gören öğrencilerin matematik kaygı genel puanları daha azdır.

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16 Ortaokul Öğrencilerinin Ölçek Alt Faktörlerinden **Matematik Dersine Yönelik Tutumdan Kaynaklanan Kaygı** Puanlarının Matematik Dersinde Kendini Yeterli Görme Düzeyine Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	209.786	4	52.446	3.250	.012
Gruplar içi	5002.614	310	16.137		
Toplam	5212.414	314			

Tablo 16 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=3,250$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17 Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumdan Kaynaklanan Kaygı Puanlarının Matematik Dersinde Kendini Yeterli Görme Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	2,081	4	310	,083

Tablo 17 incelendiğinde Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi ile matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı puanlarına yönelik yapılan Levene testi sonucu ( $Levene_{(4,310)}=2,081$ ;  $p>.05$ ) Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi yetersiz ( $\bar{X}=11.4545$ ;  $SD=3.93354$ ) ile yeterli ( $\bar{X}=8.3243$ ;  $SD=3.96943$ ), çok yeterli ( $\bar{X}=8.4394$   $SD=4.68427$ ) arasında, az yeterli ( $\bar{X}=10.2800$ ;  $SD=3.82814$ ) ile yeterli ( $\bar{X}=8.3243$ ;  $SD=3.96943$ ), çok yeterli ( $\bar{X}=8.4394$   $SD=4.68427$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **öz güvenden kaynaklanan kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18 Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **öz güvenden kaynaklanan kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	955.561	4	238.890	8.692	.000
Gruplar içi	8519.760	310	27.453		
Toplam	9475.321	314			

Tablo 18 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin **öz güvenden kaynaklanan kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=8.962$ .  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **öz güvenden kaynaklanan kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19 Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumdan Kaynaklanan Kaygı Puanlarının Matematik Dersinde Kendini Yeterli Görme Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	5,012	4	310	,001

Tablo 19 incelendiğinde Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi ile matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı puanlarına yönelik yapılan Levene testi sonucu ( $Levene_{(4,310)}=5,012$ ;  $p>.05$ ) Post Hoc testlerinden Dunnett C testi yapılmıştır.

Öğrencilerin öz güvenden kaynaklanan kaygı düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’s C testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kendini



yeterli görme düzeyi; yetersiz ( $\bar{X}$ =16.7273; SD=4.71362) ile çok yeterli ( $\bar{X}$ =11.4697; SD=6.49075) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **alan bilgisinden kaynaklanan kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20 Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden alan bilgisinden kaynaklanan kaygı puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	95253.152	4	63.288	3.964	.004
Gruplar içi	4949.134	310	15.965		
Toplam	5202.286	314			

Tablo 20 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin alan bilgisinden kaynaklanan kaygı puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=3.964$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **alan bilgisinden kaynaklanan kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21 Ortaokul Öğrencilerinin Alan Bilgisinden Kaynaklanan Kaygı Puanlarının Matematik Dersinde Kendini Yeterli Görme Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	4,043	4	310	.003

Tablo 21 incelendiğinde Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi ile alan bilgisinden kaynaklanan kaygı puanlarına yönelik yapılan Levene testi sonucu ( $Levene_{(4,310)}=4,043$ ;  $p<.05$ ) Post Hoc testlerinden Dunnett C testi yapılmıştır. Öğrencilerin alan bilgisinden kaynaklanan kaygı düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’s C testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi; az yeterli ( $\bar{X}$ =11.1800; SD=3.35450) ile yeterli ( $\bar{X}$ =9.1351; SD=3.62383), çok yeterli ( $\bar{X}$ =8.7727; SD=4.81598) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **sınav kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22 Ortaokul Öğrencilerinin Ölçek Alt Faktörlerinden **Sınav Kaygı** Puanlarının Matematik Dersinde Kendini Yeterli Görme Düzeyine Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	604.162	4	151.041	6.696	.000
Gruplar içi	6992.187	310	22.555		
Toplam	7596.349	314			

Tablo 22 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=6.696$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **sınav kaygı** puanlarının matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyine yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 23’de gösterilmektedir.

Tablo 23 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygı Puanlarının Matematik Dersinde Kendini Yeterli Görme Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	2,042	4	310	.088

Tablo 23 incelendiğinde Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi ile sınav kaygı puanlarına yönelik yapılan Levene testi sonucu ( $Levene_{(4,310)}=2,040$ ;  $p>.05$ ) Post Hoc testlerinden LSD yapılmıştır. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi; yetersiz ( $\bar{X}=19.3636$ ;  $SD=4.82230$ ) ile orta yeterli ( $\bar{X}=15.6842$ ;  $SD=4.59764$ ), yeterli ( $\bar{X}=13.7973$ ;  $SD=4.15778$ ), çok yeterli ( $\bar{X}=14.6212$ ;  $SD=5.47457$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

**Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri matematik dersinde kaygı duyma sıklığı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir sorusuna yönelik bulgular.**

Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı genel puanlarının matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 24’de gösterilmektedir.

Tablo 24 Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Genel Kaygı Puanlarının Matematik Dersinde Kaygı Duyma Sıklığına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	33188.627	4	8297.157	34.178	.000
Gruplar içi	75255.703	310	242.760		
Toplam	108444,330	314			

Tablo 24 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik genel kaygı puanlarının matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=34.178$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **Matematik kaygı genel puanları** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 25’de gösterilmektedir.

Tablo 25 Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Genel Puanlarının Matematik dersinde Kaygı Duyma Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	,864	4	310	.486

Tablo 25 incelendiğinde Matematik kaygı genel puanları ile Matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu (Levene<sub>(4,310)</sub>=,864; p>.05) Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kaygı duyma sıklığı düzeylerinden hiçbir zaman ( $\bar{X}$ =46.1613; SD=15.44020) ile bazen ( $\bar{X}$ =59.0000; SD=16.35744), genellikle ( $\bar{X}$ =70.3208; SD=14.26099), her zaman ( $\bar{X}$ =78.9355; SD=16.53871) arasında; nadiren ( $\bar{X}$ =49,0513; SD=3.18435) ile bazen ( $\bar{X}$ =59.0000; SD=16.35744), genellikle ( $\bar{X}$ =70.3208; SD=14.26099), her zaman ( $\bar{X}$ =78.9355; SD=16.53871) arasında; bazen ile genellikle ( $\bar{X}$ =70.3208; SD=14.26099), her zaman ( $\bar{X}$ =78.9355; SD=16.5387) arasında; genellikle ( $\bar{X}$ =70.3208; SD=14.26099) ile her zaman ( $\bar{X}$ =78.9355; SD=16.5387) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kaygı duyma sıklığı arttıkça matematik genel kaygı düzeyinin arttığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **matematik dersinde tutumdan kaynaklanan kaygı düzeyi** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 26'da gösterilmektedir.

Tablo 26 Ortaokul Öğrencilerinin Ölçek Alt Faktörlerinden Matematik Dersinde Tutumdan Kaynaklanan Kaygı Düzeyi İle Matematik Dersinde Kaygı Duyma Sıklığına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1437.288	4	359.22	29.506	.000
Gruplar içi	3775.112	310	12.178		
Toplam	5212.400	314			

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde tutumdan kaynaklanan kaygı puanlarının matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=29.504$ , p<.05) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **Matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı** puanları ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 27 Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumdan Kaynaklanan Kaygı Puanlarının Matematik dersinde Kaygı Duyma Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	1,997	4	310	.095

Tablo 27 incelendiğinde Matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı puanları ile Matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu (Levene<sub>(4,310)</sub>=1,997; p>.05) Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Öğrencilerin matematik dersinde tutumdan kaynaklanan kaygı düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi; hiçbir zaman ( $\bar{X}$ =6.6935; SD=3.25722) ile bazen ( $\bar{X}$ =9.0692; SD=3.3692), genellikle ( $\bar{X}$ =11.2075; SD=3.63931), her zaman ( $\bar{X}$ =13.6452; SD=4.52068) arasında; nadiren ( $\bar{X}$ =6.8205; SD=3.08538) ile bazen ( $\bar{X}$ =9.0692; SD=3.3692), genellikle ( $\bar{X}$ =11.2075; SD=3.63931), her zaman ( $\bar{X}$ =13.6452; SD=4.52068) arasında; bazen ( $\bar{X}$ =9.0692; SD=3.3692) ile genellikle ( $\bar{X}$ =11.2075; SD=3.63931), her zaman ( $\bar{X}$ =13.6452; SD=4.52068) arasında; genellikle ( $\bar{X}$ =11.2075; SD=3.63931) ile her zaman ( $\bar{X}$ =13.6452; SD=4.52068) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **öz güvenden kaynaklanan kaygı düzeyi** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28 Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden öz güvenden kaynaklanan kaygı düzeyi ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2694.476	4	673.619	30.796	.000
Gruplar içi	6780.844	310	21.874		
Toplam	9475.321	314			

Tablo 28 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden öz güvenden kaynaklanan kaygı düzeyi ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi

(F<sub>(310)</sub>=30.796, p<.05) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **öz güvenden kaynaklanan kaygı puanları** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 29 Ortaokul Öğrencilerinin Öz Güvenden Kaynaklanan Kaygı Puanlarının Matematik dersinde Kaygı Duyma Sıklığına Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	,905	4	310	.461

Tablo 29 incelendiğinde öz güvenden kaynaklanan kaygı puanları ile Matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu( $Levene_{(4,310)}=,905$ ;  $p>.05$ ) Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin öz güvenden kaynaklanan kaygı düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kaygı duyma sıklığı; hiçbir zaman( $\bar{X}=9.4355$ ;  $SD=4.70654$ ) ile bazen( $\bar{X}=13.1231$ ;  $SD=4.85130$ ), genellikle( $\bar{X}=16.5283$ ;  $SD=4.53874$ ), her zaman( $\bar{X}=18.6774$ ;  $SD=4.81239$ ) arasında; nadiren( $\bar{X}=10.4359$ ;  $SD=4.06393$ ) ile bazen( $\bar{X}=13.1231$ ;  $SD=4.85130$ ), genellikle( $\bar{X}=16.5283$ ;  $SD=4.53874$ ), her zaman( $\bar{X}=18.6774$ ;  $SD=4.81239$ ) arasında; bazen( $\bar{X}=13.1231$   $SD=4.85130$ ) ile genellikle( $\bar{X}=16.5283$ ;  $SD=4.53874$ ), her zaman( $\bar{X}=18.6774$ ;  $SD=4.81239$ ) arasında; genellikle( $\bar{X}=16.5283$ ;  $SD=4.53874$ ) ile her zaman( $\bar{X}=18.6774$ ;  $SD=4.81239$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **alan bilgisinden kaynaklanan kaygı düzeyi** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 30'da gösterilmektedir.

Tablo 30 Ortaokul Öğrencilerinin Ölçek Alt Faktörlerinden Alan Bilgisinden Kaynaklanan Kaygı Düzeyi İle Matematik Dersinde Kaygı Duyma Sıklığına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1093.029	4	273.257	20.614	.000
Gruplar içi	4109.256	310	13.256		
Toplam	5202.286	314			

Tablo 30 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden alan bilgisinden kaynaklanan kaygı düzeyi ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=20.614$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **alan bilgisinden kaynaklanan kaygı** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 31'de gösterilmektedir.

Tablo 31 Ortaokul Öğrencilerinin Alan Bilgisinden Kaynaklanan Kaygı Puanlarının Matematik dersinde Kaygı Duyma Düzeyine Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Sd1	Sd2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	1,899	4	310	.111

Tablo 31 incelendiğinde alan bilgisinden kaynaklanan kaygı puanları ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu( $Levene_{(4,310)}=1,899$ ;  $p>.05$ ) Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin alan bilgisinden kaynaklanan kaygı düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kaygı duyma sıklığı; hiçbir zaman( $\bar{X}=7.5161$ ;  $SD=3.81860$ ) ile bazen( $\bar{X}=9.8385$ ;  $SD=3.76191$ ), genellikle( $\bar{X}=11.3962$ ;  $SD=3.70727$ ), her zaman( $\bar{X}=13.5161$ ;  $SD=3.52014$ ) arasında;

nadiren( $\bar{X}$ =7.4872; SD=2.84579) ile bazen( $\bar{X}$ =9.8385; SD=3.76191), genellikle( $\bar{X}$ =11.3962; SD=3.70727), her zaman( $\bar{X}$ =13.5161; SD=3.52014) arasında; bazen( $\bar{X}$ =13.1231 SD=4.85130) ile genellikle( $\bar{X}$ =11.3962; SD=3.70727), her zaman( $\bar{X}$ =13.5161; SD=3.52014) arasında; genellikle( $\bar{X}$ =11.3962; SD=3.70727) ile her zaman( $\bar{X}$ =13.5161; SD=3.52014) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **öğrenme kaygısı** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32 Ortaokul Öğrencilerinin Ölçek Alt Faktörlerinden Öğrenme Kaygısı İle Matematik Dersinde Kaygı Duyma Sıklığına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	616.357	4	154.089	11.634	.000
Gruplar içi	4105.973	310	13.245		
Toplam	4722.330	314			

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden öğrenme kaygısı ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=11.634$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **öğrenme kaygısı puanları** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 33’de gösterilmektedir.

Tablo 33 Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Kaygısı Puanlarının Matematik dersinde Kaygı Duyma Sıklığı Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	,329	4	310	.858

Tablo 33 incelendiğinde öğrenme kaygısı puanları ile Matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu( $Levene_{(4,310)}=.329$ ;  $p>.05$ ) Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme kaygısı puanları arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kaygı duyma sıklığı; hiçbir zaman( $\bar{X}$ =9.9032; SD=3.59284) ile bazen( $\bar{X}$ =11.4231; SD=3.75585), genellikle( $\bar{X}$ =13.6792; SD=3.42936), her zaman( $\bar{X}$ =13.9677; SD=3.56356) arasında; nadiren( $\bar{X}$ =10.6923; SD=3.65019) ile bazen( $\bar{X}$ =11.4231; SD=3.75585), genellikle( $\bar{X}$ =13.6792; SD=3.42936), her zaman( $\bar{X}$ =13.9677; SD=3.56356) arasında; bazen( $\bar{X}$ =11.4231; SD=3.75585) ile genellikle( $\bar{X}$ =13.6792; SD=3.42936), her zaman( $\bar{X}$ =13.9677; SD=3.56356) arasında; genellikle( $\bar{X}$ =13.6792; SD=3.42936) ile her zaman( $\bar{X}$ =13.9677; SD=3.56356) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden **sınav kaygısı** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 34’de gösterilmektedir.

Tablo 34 Ortaokul Öğrencilerinin Ölçek Alt Faktörlerinden Sınav Kaygısı İle Matematik Dersinde Kaygı Duyma Sıklığına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1275.457	4	318.864	15.638	.000
Gruplar içi	6320.893	310	20.390		
Toplam	7596.349	314			

Tablo 34 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ölçek alt faktörlerinden sınav kaygısı ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi ( $F_{(310)}=15.638$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin **sınav kaygısı puanları** ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu ise tablo 35’de gösterilmektedir.

Tablo 35 Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Puanlarının Matematik dersinde Kaygı Duyma Sıklığına Yönelik Yapılan Levene Testi Sonucu

	Levene İstatistik	Df1	Df2	P
Matematik Genel Kaygı Puanları	,864	4	310	.486

Tablo 35 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı puanları ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığına yönelik yapılan Levene testi sonucu( $Levene_{(4,310)}=.864$ ;  $p>.05$ ) Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre matematik dersinde kaygı duyma sıklığı; hiçbir zaman( $\bar{X}=12.6129$ ;  $SD=4.00555$ ) ile bazen( $\bar{X}=15.5462$ ;  $SD=4.72025$ ), genellikle( $\bar{X}=17.5094$ ;  $SD=4.72564$ ), her zaman( $\bar{X}=19.1290$ ;  $SD=4.38742$ ) arasında; nadiren( $\bar{X}=13.6154$ ;  $SD=4.38067$ ) ile bazen( $\bar{X}=15.5462$ ;  $SD=4.72025$ ), genellikle( $\bar{X}=17.5094$ ;  $SD=4.72564$ ), her zaman( $\bar{X}=19.1290$ ;  $SD=4.38742$ ) arasında; bazen( $\bar{X}=15.5462$ ;  $SD=4.72025$ ) ile genellikle( $\bar{X}=17.5094$ ;  $SD=4.72564$ ), her zaman( $\bar{X}=19.1290$ ;  $SD=4.38742$ ) arasında; genellikle( $\bar{X}=17.5094$ ;  $SD=4.72564$ ) ile her zaman( $\bar{X}=19.1290$ ;  $SD=4.38742$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

**Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ailenin en çok önem verdiği dersin matematik olma veya olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir sorusuna yönelik bulgular.**

Ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanları ailenin en çok önem verdiği dersin matematik olma veya olmama durumuna yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucu tablo 36’da gösterilmektedir.

Tablo 36 Ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanları ailenin en çok önem verdiği dersin matematik olma veya olmama durumuna göre farklılığı

	n	$\bar{X}$	Sd	Df	t	p
Evet	211	57.6161	18.30846	313	-2,040	,042
Hayır	104	62.1346	18.85821			
Toplam	315					

Tablo 36 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanlarının ailenin en çok önem verdiği dersin matematik olma veya olmama durumuna yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testine ait sonucu ( $t_{(313)}=-2.040, p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ailesinin matematik dersini en önemli ders olarak gördüğünü düşünen öğrencilere göre ailesinin matematik dersini en önemli ders olarak gördüğünü düşünmeyen öğrencilerin matematik kaygılarının daha düşük olduğu görülmektedir.

**Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri matematik öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir sorusuna yönelik bulgular.**

Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı genel puanları matematik öğretmenin cinsiyetine yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucu tablo 37’de gösterilmektedir.

Tablo 37 Ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanları matematik öğretmenin cinsiyetine göre farklılığı

	n	$\bar{X}$	Sd	Df	t	p
Kadın	70	60.6714	18.14571	313	.798	,426
Erkek	245	58.71977	18.71977			
Toplam	315					

Tablo 37 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı genel puanlarının matematik öğretmenin cinsiyetine yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testine ait sonucu ( $t_{(313)}=.798, p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçek alt faktörlerinden alan bilgisinden kaynaklanan kaygı puanlarına yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testine ait sonucu tablo 38’da gösterilmiştir.

Tablo 38 Ortaokul öğrencilerinin genel alan bilgisinden kaynaklanan kaygı puanları matematik öğretmenin cinsiyetine göre farklılığı

	n	$\bar{X}$	Sd	Df	t	p
Kadın	70	10.8143	3.96833	313	2.587	.010
Erkek	245	9.4000	4.05232			
Toplam	315					

Tablo 38 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin alan bilgisinden kaynaklanan kaygı puanlarının matematik öğretmenin cinsiyetine yönelik yapılan bağımsız örneklem için t testine ait sonucu ( $t_{(313)}=2.587, p<.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Matematik öğretmeni cinsiyeti kadın olan öğrencilerin erkek olan öğrencilere göre alan bilgisi kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.



### 3.3. Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygıları hakkında görüşlerine yönelik bulgular.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarına yönelik görüşleri araştırılmış, katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 30 ve Tablo 39’da sunulmuştur.

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Ortaokul Öğrencileri	29	58	21	42

Tablo 39 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin 29’u (%58) matematik kaygısına sahip olduğunu düşünürken 21’i (%42) matematik kaygısının olmadığını ifade etmiştir. Matematik kaygısını sahip olduğunu düşünün öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ortaokul matematik dersinde kaygı duymalarına ilişkin alt kodlar tablo 40’de sunulmuştur.

Kodlar	f	%
Matematik dersini sevmeme	23	31,5
Düşük not alma korkusu	17	23,3
Matematik öğretmenini sevmeme	12	16,4
Günlük hayat ile matematik dersinin ilişkilendirilmemesi	12	16,4
Okul fiziki şartlarından kaynaklanan olumsuzluklar	9	12,4
Toplam	73	100

Tablo 40 incelendiğinde ortaokul öğrencileri matematik dersinde kaygı duyma sebepleri en çok matematik dersini sevmeme(%31,5) ve düşük not alma korkusu(%23,3) olduğu görülmektedir. Matematik kaygısına sebep olan diğer etmenler ise matematik öğretmenini sevmeme (%16,4), günlük hayatla matematik dersinin ilişkilendirilmemesi (%16,4) ve okul fiziki şartlarından kaynaklanan olumsuzluklar (%12,4) olduğu ifade edilmiştir.

### 4. Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısını azaltmak hakkında görüşlerine yönelik bulgular.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısını azaltmak için matematik öğretmeni, aile, fiziki ortam açısından görüşleri araştırılmış ve tablo 41’de sunulmuştur.

Alt Temalar	Öğretmeni	Kodlar	Görüşleri	
			f	%
Matematik Açısından	Öğretmeni	Matematik dersinin eğlenceli etkinliklerle işlenmesi	24	34,8
		Matematik öğretmenin öğrencilere eşit ve sevgi ile yaklaşması	14	20,3
		Konu ile ilgili çok örnek çözümü	12	17,4
		Matematik öğretmenin hoş görülü ve sabırlı olması	11	15,9
		Konunun öğrenci seviyesine göre anlatılması	8	11,6
		Toplam	69	100

	Kodlar		
Aile Açısından	Destek olması	24	34,3
	Baskı yapmaması	21	30,0
	Olumlu davranışlarını ve başarılarını ödüllendirmesi	12	17,1
	Yardımcı kaynak kitap alması	9	12,9
	Birlikte zekâ oyunları oynaması	4	5,7
	Toplam	70	100
Fiziki Ortam Açısından	Kodlar		
	Dikkat dağıtmayacak sınıf ortamı oluşturulması	34	50,7
	Akıllı tahta olması	21	31,4
	Matematik köşeleri(panoları) hazırlanması	12	17,9
Okul	Toplam	67	100

Tablo 41 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısını azaltmak için matematik öğretmeni açısından görüşleri matematik dersinin eğlenceli etkinliklerle işlenmesi ile öğrencilere eşit ve sevgi ile yaklaşması en çok ifade edilmiştir. Bununla birlikte çok örnek çözmesi, hoş görülmesi ve sabırlı olması, öğrenci seviyesine göre dersi planlamasıdır. Aile açısından matematik kaygısını azaltmaya yönelik görüşler incelendiğinde destek olması ve baskı yapmaması en çok ifade edilmiştir. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin aile açısından matematik kaygısını azaltmaya yönelik görüşleri yardımcı kaynak kitap alması, sorumluluklarını hatırlatması olumlu davranış ve başarılarını ödüllendirmesi ve birlikte zekâ oyunları oynamasıdır. Okul fiziki ortam açısından en çok ifade edilen görüşler dikkat dağıtmayacak sınıf ortamı oluşturulması ve etkileşimli tahta kullanılması olmuştur.

### 3.5.Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygıları hakkında ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular.

Araştırmanın beşinci alt problemde ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik kaygısını sahip olma durumu hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Katılımcıların öğrencilerinin matematik kaygısına sahip olma durumuna yönelik görüşleri hakkında açık uçlu soruya verdiği yanıtlar Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42 İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygısına Sahip Olma Durumuna Yönelik Görüşleri

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Ortaokul Öğrencileri	78	91,8	7	8,2

Tablo 42 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin 78’i (%91,8) öğrencilerinin matematik kaygısına sahip olduğunu görüşünde iken 7’si (%8,2) öğrencilerinin matematik kaygısına sahip olmadığı görüşündedir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı duyma sebeplerine yönelik kodlar Tablo 43’de sunulmuştur.

Tablo 43 İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kaygı Duyma Sebeplerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	%
Başarısız olma korkusu	42	41,7
Matematik dersinin zor olduğunu düşünmeleri	26	21,7
Çevrenin matematik dersine ilişkin olumsuz tutumu	13	12,9
Aile tutumu	9	8,9
Ön bilgi eksikliği	8	7,9
Yoğun öğretim programı	3	2,9
Toplam	101	100

Tablo 43 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerin matematik kaygısı duyma sebepleri en çok başarısız olma korkusu ve öğrencilerin matematik dersini zor olduğunu düşünmeleri görüşü ifade edilmiştir. Bununla birlikte çevrenin matematik dersi hakkındaki olumsuz tutumu, aile tutumu, ön bilgi eksikliği, matematik korkusu, yoğun öğretim programı görüşleri belirtilmiştir.

### **3.6. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik kaygısını azaltmaya yönelik görüşleri hakkındaki bulgular.**

Araştırmanın altıncı alt probleminde seksen beş ilköğretim matematik öğretmenin ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısını azaltmaya yönelik görüşleri araştırılmış, açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 44’de sunulmuştur.

Tablo 44 İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygısını Azaltmaya Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	%
Başarma duygusu öğrenciye yaşatılmalı	26	21,7
Ders planı kolaydan zora hazırlanmalı	19	15,8
Günlük hayatla ilişkilendirilmeli	18	15,0
Eğlenceli etkinlikler ve oyunlarla desteklenmeli	15	12,5
Matematik dersi sevdirmeli	14	11,7
Öğretmen kendini sevdirmeli	9	7,5
Öğretmen veli işbirliği yapılmalı	7	5,8
Akran desteği sağlanmalı	6	5,0
Ön bilgi/temel eksiklikleri giderilmeli	6	5,0
Toplam	120	100

Tablo 44 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenleri ortaokul öğrencilerin matematik kaygılarını azaltmaya yönelik görüşlerinde en çok başarma duygusunun yaşatılması, ders planının kolaydan zora hazırlanması ve içeriğin günlük hayatla ilişkilendirilmesini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte derslerin eğlenceli etkinlik ve oyunlarla desteklenmesi, matematik dersinin sevdirmesi, öğretmenin kendini sevdirmesi, veli – öğretmen işbirliği yapılması, akran desteği sağlanması, ön bilgi/temel eksikliklerin giderilmesi görüşleri gözlenmiştir.

#### 4. Tartışma Sonuç ve Öneriler

Birinci alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, ortaokul öğrencilerin matematik kaygısının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Matematik kaygısının daha çok öğrencilerde matematik dersini anlamayacağı, matematik dersinin zor olduğu ve sınavlarda düşük not alacağına olan inançtan kaynaklandığı söylenebilir. Çevrenin matematik hakkındaki olumsuz tutumu ve öğrencilerin geçmişteki başarısızlıklarının matematik hakkında olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olduğu, olumsuz matematik tutumlarının ise matematik kaygısını arttırdığı söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenle kurdukları duygusal bağı ders ile ilişkilendireceği bu neden ile öğretmen öğrenci ilişkilerinin matematik kaygısını etkilediği düşünülebilir. Olumsuz aile tutum ve davranışları ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısının artmasına sebep olabilir.

İkinci alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, matematik kaygısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Matematik kaygısı üzerinde cinsiyet bağımsız değişkenin etkisini belirlemeyi amaçlayan birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan Aydın (2011), Dursun ve Bindak (2011), Duymaz (2013) yaptıkları çalışmalarda matematik kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak kadın öğrencilerin matematik kaygı puan ortalaması erkek öğrencileri matematik kaygı puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi ile matematik genel kaygı puanları ortalaması arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat ölçek alt faktörlerinden öz güvenden kaynaklanan kaygı puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık 5. ve 8. sınıflar düzeyindedir. 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha kaygılı olduğu görülmüştür. 8. sınıfta uygulanan sınav sisteminin değiştirilmesi, bu süreç içerisinde yaşanan belirsizlikler ve öğrencilerin bahsi geçen nitelikli okulları kazanamayacağı düşüncesi kaygı düzeylerini düşürdüğü söylenebilir. Taşdemir (2015) ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısını araştırdığı çalışmasında 5. ve 8. sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Ortaokul öğrencilerinin matematik genel kaygı puanları ile aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat ölçek alt faktörlerinden öz güvenden kaynaklanan kaygı puanları aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1601-3200 TL arası gelire sahip ailelerin çocuklarının 0-1600 ile 4800 ve fazlası gelire sahip ailelerin çocuklarına göre daha fazla matematik kaygısı duydukları görülmektedir. Öğrencilerin maddi ihtiyaçlarının yüksek düzeyde karşılanmasının ya da karşılanamamasının matematik kaygı düzeylerini düşürdüğü söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin matematik genel kaygı puanlarının çalışma odası olup olmaması durumuna yönelik anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat ölçek alt faktörlerden matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan kaygı düzeylerinin çalışma odası olmayan öğrencilerin çalışma odası olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Duymaz (2013) ayrı çalışma odası olmasının matematik kaygısı arasında anlamlı bir fark bulamazken Keskin ve Aydın (2017) çalışma odası varlığının matematik kaygısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu yani matematik kaygı puanlarının düşük olduğu, çalışma odası olmayan öğrencilerde ise matematik kaygısının fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu yapılan araştırmanın bulguları ile paralellik

göstermektedir. Öğrencilerin ayrı çalışma ortamının olması, matematik kaygısını azaltmada önemli bir etken olarak görülebilir. Matematik dersinde kendini yeterli görme düzeyi ile matematik genel kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yeterlilik düzeyi arttıkça kaygı puanlarının düştüğü söylenebilir. Günhan ve Başer (2007), matematik kaygısı yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda öz-yeterliliklerinin de düşük olduğu ifade etmiştir. Yapılan çalışmaların bulguları sonuçları destekler niteliktedir. Ortaokul öğrencilerinin matematik genel kaygı puanları ile matematik dersinde kaygı duyma sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin matematik dersinde kaygı duyma sıklık düzeyi arttıkça matematik genel kaygı düzeyleri de artmaktadır. Bünyamin (2011) matematik kaygısını; bireyleri matematikle ilgili olan mantık dışı korkuları olup, matematiği düşündüklerinde öyle kalakalmalarına neden olan, öğrenmelerini önleyen ve başarılarını engelleyen, sıkıntı veren bir olay şeklinde ifade etmiştir. Olumsuz duyuşsal tepkilerin artmasının matematik kaygısını olumsuz yönde etkilediği ve matematik dersinde kaygı duyma sıklığı ile matematik kaygı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin genel matematik kaygı puanları ile ailenin en çok önem verdiği dersin matematik olma veya olmama durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ailesinin matematik dersini en önemli ders olarak gördüğünü düşünen öğrencilerin matematik genel kaygı puanlarının ailesinin matematik dersini en önemli ders olarak gördüğünü düşünmeyen öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Ailenin matematik dersini en önemli ders olarak görmesi öğrencilerin görüşlerini etkilediği söylenebilir. Ailenin matematik dersine verdiği önem ile öğrencilerin matematik genel kaygı puanları arasında negatif yönlü ilişkiden söz edilebilir. Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı genel puanları matematik öğretmenin cinsiyeti arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat ölçek alt faktörlerinden alan bilgisinden kaynaklanan kaygı puanları ile matematik genel kaygı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Matematik öğretmeni cinsiyeti kadın olan öğrencilerin erkek olan öğrencilere göre alan bilgisi kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Hünük (2006) araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile öğretmen cinsiyeti arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kadın öğretmeni olan öğrencilerin erkek öğretmeni olan öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Yenilmez ve Özabacı (2003) tarafından yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, katılımcıların matematik dersine yönelik tutumları ile matematik kaygı düzeyleri arasında zıt yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerin matematik kaygısına sahip olduğunu düşünmektedir. Matematik kaygısına sahip olmada en önemli sebeplerinin matematik dersinin sevilmemesi ve düşük not alma korkusu olduğu söylenebilir. Matematik öğretmenin sevilmemesi ve matematik dersinin soyut bir ders olması da ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyini etkilediği düşünülebilir. Bu alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarını azaltmaya yönelik görüşleri üç alt temada sunulmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmeninden beklentileri için matematik dersinin

eğlenceli etkinlikler yapılarak sevdirmesi ve öğretmenin eşitlik, sevgi, hoşgörü, sabır kavramlarına sahip olması olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarını azaltmak için ailelerden beklentileri ise çocuklarına destek olmaları, baskı yapmamaları, öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirmeleri ve birlikte zekâ oyunları oynamaları olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerin matematik kaygı sebepleri ile matematik kaygısını azaltmaya yönelik önerilerinin büyük oranda tutarlı olduğu görülmektedir. Matematik kaygı sebeplerinden yola çıkarak matematik kaygılarını azaltmaya yönelik öneriler sundukları söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin okul fiziki ortamı açısından matematik kaygısını azaltmaya yönelik dikkatlerinin dağılmasını önleyecek bir ortam ve teknolojik açıdan günümüz teknolojik imkânlarına sahip sınıfların önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte matematik ile ilgili panoların bulunması ortaokul öğrencilerini ders dışında da matematik ile yakınlaştıracığı için matematik kaygısını azaltmada olumlu bir etkiye sahip olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemde ilköğretim matematik öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısına sahip olmaları hakkındaki görüşleri ve matematik kaygısına sebep olan nedenler incelenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısına sahip olduğunu düşünmektedir. İlköğretim matematik öğretmenlerine göre matematik kaygısının sebepleri öğrencinin başaramayacağına olan inancı, matematik dersi hakkında öğrencinin ve çevrenin olumsuz tutumları, ilgisiz veya baskı yapan aile tutumu, geçmiş matematik öğretimlerinden kaynaklanan temel eksiklikleri, öğretim programında içeriğin yoğun olması olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencileri ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik kaygısı sebeplerinde belirlenen alt faktörlerin benzerlik gösterdiği ve/veya birbirini destekler olduğu söylenebilir. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin matematik kaygısını azaltmaya yönelik belirlenen alt kodların tutarlı olduğu ve/veya birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Matematik dersinin eğlenceli etkinlikler yapılarak ve içeriğe uygun matematik oyunları oynatarak dersin sevdirmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenci seviyesine göre ders planı hazırlama ve içeriğin günlük hayatla ilişkilendirilmesinin matematik kaygısını azaltacağı düşünülebilir. Aile-öğretmen iş birliğinin ve akran desteğinin matematik kaygısını azaltacağı söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak eğitime katkısı olacağı düşünülen bazı öneriler yapılmıştır.

- Okul – Aile iş birliği sağlanmalıdır. Ailelere öğrencilerin çalışmaları ortamlarının düzenlenmesi ve ayrı bir çalışma ortamının önemi aktarılmalıdır. Bunun öğrencinin psikolojik ve akademik başarı açısından önemi açıklanmalıdır.
- Kaygı ile kaygıya neden olan etmenler hakkında aile ve öğretmenlere bilgi verilmelidir. Aileden ya da öğretmenden kaynaklanan etmenlerin etkisi azaltılmalıdır.
- Okulun fiziki koşulları dikkat dağıtmayacak şekilde düzenlenmeli, öğrencilerin rahat hissedebileceği ve güzel vakit geçirebileceği ortamlar oluşturulmalıdır.

- Yenilenen teknolojiye okulların ayak uydurması öğretimde verimliliğin artırılması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle idarecilerin ve eğitim yöneticilerinin okulun varsa ihtiyaçlarının ivedilikle giderilmesine özen göstermeleri gerekmektedir.
- Öğrencilerin matematik dersinde kendini yeterli görme düzeylerinin matematik kaygısı üzerine etkisi düşünülürse öğrencilere hedef davranışın düzeyinde olmasa bile başarı duygusu yaşatılmalı ve takdir edilmelidir. Öğrencilerin başarısız oldukları konularla ilgili oyunla öğrenme etkinlikleri yapılabilir. Destekleme ve yetiştirme kursları açılabilir.
- Öğrenciler matematik kaygısını daha çok soyut kalması, zor olduğunu düşünmeleri ve çevrenin olumsuz matematik tutumu etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin ders dışında da matematiği kullanabileceği günlük hayatla ilişkilendireceği ortamlar oluşturulmalıdır.
- Her öğrenciye başarıma duygusu yaşatılmalı ve/veya başarabileceğine inancı artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırlı, hoş görülü ve güler yüzlü tavrı matematik kaygısının azalmasında etkili olacaktır.
- Öğretmenlerin matematik kaygı düzeyleri ile sebepleri tespit edilmeli ve öğrenci öğrenmesini etkileyecek etkenler ortadan kaldırılmalı veya minimize edilmelidir.
- Öğrencileri motive etmek amacı ile not kullanılmamalıdır. Not tehdidinin matematik kaygısını arttırabileceği göz ardı edilmemelidir.
- Matematik dersini ve/veya öğretmeni seven öğrencilerin matematik kaygısının azaldığı dikkate alınırsa ders programları öğrencilerin matematik dersini seveceği şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenler matematik derslerini daha eğlenceli hale getirerek sevdirebilir.
- Tek bir ille sınırlı kalan bu çalışma örnekleme alınan öğrenci sayıları çeşitli illerden alınarak daha kapsamlı yapılabilir.

## Kaynakça

- Aydın, M., Keskin, İ. (2017). 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Baloglu, M., & Kocak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 40(7), 1325-1335.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76.
- Bünyamin, A. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Düzeyinde Matematik Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılıkları Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 1029-1036.
- Can, A. (2017). SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Pegem Akademi
- Dursun, Şemsettin, Bindak, Recep. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Duymaz, İlker. (2013). *Resmi ve Özel Ortaokulların 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Günhan, B. C., Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Hünük, D. (2006). Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti Ve Spora Aktif Katılımları Açısından Karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi. Hacettepe üniversitesi, Ankara.

- Karagüvan, M. H. Ü. (2013). Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği İle İlgili Bir Çalışma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 203-218.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015): Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi <https://www.myk.gov.tr/index.php/en/turkiye-yeterlilikler-cercevesi> adresinden alınmıştır
- MEB, (2015). PISA 2015 Ulusal Ön Raporu, Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2015). TIMSS 2015 Ulusal Ön Raporu, Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Nasibov, F., Kaçar, A. (2005). Matematik Ve Matematik Eğitimi Hakkında. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 339.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: *Bitlis ili örneği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Taşdemir, C. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Batman Üniversitesi, Yaşam Bilimleri Dergisi*; Cilt 5 Sayı 1.
- Yenilmez, K., Özabacı, N. Ş. (2003). YATILI ÖĞRETMEN OKULU ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK İLE. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.



## EK-1 Öğrenci Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu form, Matematik kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ile ilgili yapılan bir araştırma kapsamında görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Abdullah SAKAR  
Mersin Üniversitesi Y. L.

Yrd. Doç. Dr. Cenk Akay  
Mersin Üniversitesi

### A. Bilgi Formu

#### 1. Cinsiyet

K ( ) E ( )

#### 2. Sınıf Düzeyi

5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

#### 3. Ailenizin eğitim durumu nedir?

Anne

( ) Hiç okula gitmedi

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu

( ) Üniversite mezunu

( ) Lisansüstü

Baba

( ) Hiç okula gitmedi

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu

( ) Üniversite mezunu

( ) Lisansüstü

#### 4. Ailenizin aylık geliri nedir?

0-1600 TL ( ) 1601-3200 TL ( ) 3201-4800 TL ( ) 4801 ve fazlası ( )

#### 5. Evinizde size ait bir çalışma odanız var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

#### 6. Matematik dersinde kendinizi yeterli görme düzeyiniz nedir?

Çok yeterli ( ) Yeterli ( ) Orta yeterli ( ) Az yeterli ( ) Yetersiz ( )

#### 7. Matematik dersinde kaygı duyar mısınız?

Her zaman ( ) Genellikle ( ) Bazen ( ) Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

8. Ailenizin en çok önem verdiği ders Matematik midir?

Evet ( ) Hayır ( )

9. Siz dahil ailenizin çocuk sayısı kaçtır?

1-3 ( ) 4-7 ( ) 8-11 ( ) 12 VE ÜSTÜ ( )

10. Matematik öğretmeninizin cinsiyeti.

K ( ) E ( )

EK-2 İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği

Sevgili öğrenci,

Bu anket sizin matematik kaygı düzeyinizi ölçmek için size sunulmaktadır. Cümlelerde doğru-yanlış cevap yoktur. Her cümle ile ilgili görüş, kişiden kişiye değişebilir. Bu neden vereceğiniz cevaplar kendi görüşünüzü yansıtmalıdır. Her cümle ile ilgili görüş belirtirken önce cümleyi dikkatli bir şekilde okuyunuz, sonra cümlede belirtilen durumun, sizin duygu ve düşüncenize ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Cümlelerin karşısındaki size uygun olan kısmı (X) ile işaretleyiniz. Lütfen boş bırakmayınız.

Anket Maddeleri	Her Zaman Kaygılanırım	Sık Sık Kaygılanırım	Bazen Kaygılanırım	Çok Az Kaygılanırım	Hiçbir Zaman Kaygılanmam
1. Matematik dersine girme zili çaldığında					
2. Okulun ilk günü yeni matematik kitabını gördüğümde					
3. Matematik defterini elime aldığımda					
4. Matematikçi hatırlatan bir konuşma duyduğumda					
5. Arkadaşlarımla matematik hakkında konuşurken					
6. Matematik dersinde öğretmenle göz göze geldiğimde					
7. Öğretmenim bana matematik ile ilgili bir soru sorduğunda					
8. Bir matematik problemini çözmek için tahtaya kalktığımda					
9. Biri bana matematik ile ilgili bir soru sorduğunda					
10. Geometrik şekillerin bulunduğu bir soruyu gördüğümde					
11. Matematik kitabında grafik ve şemaları gördüğümde					
12. Matematik ile ilgili kuralların olduğu bir sayfayı gördüğümde					
13. Matematik ile ilgili formüllerin olduğu bir sayfayı gördüğümde					
14. Bir matematik problemini çözemediğimde					
15. Bir problemin çözümüne nereden başlayacağımı bilemediğimde					
16. Matematik dersinde öğrendiklerimi daha sonra hatırladığımda					
17. Matematik dersinde öğretilen bir konuyu anlayamadığımda					
18. Matematik sınavının tarihi belirlendiğinde					
19. Bir denemede matematik sorularını gördüğümde					
20. Sınav öncesinde matematik sorularını çözerken					
21. Matematik sınav sonucunun açıklanacağını duyduğumda					
22. Matematik sınavından aldığım düşük notu ailem duyduğunda					

EK-3 Öğrenci Açık Uçlu Soru Formu

1. Matematik dersinde kaygılı olur musunuz? Evet veya hayır nedenleri ile açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Sence öğrencilerdeki matematik kaygısını azaltmak için neler yapılmalıdır?

A. Matematik öğretmeni açısından

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. Anne baba açısından

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C. Okuldaki fiziki ortam açısından

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-4 Öğretmen Bilgi Formu ve Açık Uçlu Soru Formu

Sevgili meslektaşım,

Bu form, ortaokul öğrencilerinin duydukları Matematik kaygısının incelenmesi amacıyla yapılan bir araştırma kapsamında görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Abdullah SAKAR

Yrd. Doç. Dr. Cenk

Akay

Mersin Üniversitesi Y. L.

Mersin Üniversitesi

A. Bilgi Formu

1.Cinsiyet

K ( ) E ( )

2.Yaş

23 – 28 ( ) 29 – 34 ( ) 35 – 40 ( ) 41 – 46 ( ) 47 ve fazlası ( )

3.Kaç yıldır Matematik öğretmenliği yapıyorsunuz?

1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve fazlası ( )

4.Mezun olduğunuz bölüm

( ) Matematik Öğretmenliği

( ) Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü

( ) Diğer(Belirtiniz.....)

B. Açık Uçlu Sorular

1. Öğrencilerinizin matematik kaygısı yaşadığını düşünüyor musunuz? Evet veya Hayır gerekçeleri ile açıklayınız.

2. Matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygısını gidermeye yönelik önerileriniz nelerdir?

## Ortaöğretim Öğrencilerini İngilizce Öğrenmede De-Motive Eden Faktörler: İngilizce Öğretmenlerinin Gözünden

Cenk AKAY, Ramazan KARATEPE

### ÖZET

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ve öğretme süreçleri kolay olmayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu olumsuz etkileyen çok sayıda faktör vardır. Bunlardan birisi de de-motivasyondur. Yabancı dil öğrenmede de-motivasyon bireyin dış etkenlerden olumsuz etkilenecek yabancı dil öğrenmesinde motivasyonu kaybetmeye başlama sürecidir. Bu araştırmanın amacı Mersin’de bir devlet lisesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre lise öğrencilerini İngilizce öğrenme sürecinde de-motive eden faktörleri ortaya çıkarmak ve onları re-motive etmek için neler yapılabileceği hakkındaki görüşlerini sunmaktır. Araştırma nitel boyutta yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 11 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 2 sorudan oluşan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Soruların kapsam geçerliği için 2 uzmana başvurulmuştur. Sonuç olarak öğretmenler, öğrencilerin isteksizliğini, zayıf İngilizce kitaplarını, önyargılarını, öğrenilmiş çaresizliklerini, sert öğretmenleri, yabancı dil öğrenmenin önemini farkında olmamalarını de-motive edici unsurlar olarak ifade etmişlerdir. Aynı öğretmenler öğrencileri re-motive etmek için ise, cesaretlendirici etkinlikler düzenlenmesini, derslerde tamamen İngilizce konuşulmasını, öğrencilere İngilizce konuşabilmenin önemin kavratılmasını, çeşitli materyal kullanımını, öğrencilerin dili kullanabilecekleri ortamların yaratılmasını, teknoloji kullanımının artırılmasını, görsel ve işitsel materyallere yer verilmesini vurgulamışlardır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak İngilizce de-motivasyon, re-motivasyon

## High School Students’ De-motivating Factors in EFL: From The Point View Of English Teachers

Cenk AKAY, Ramazan KARATEPE

### ABSTRACT

Learning and teaching processes of English as a foreign language (EFL) have never been easy to handle. There are many factors influencing these processes negatively. One of them is de-motivation. De-motivation is accepted as the exterior factors that make an adverse impact on students’ learning a foreign language. The aim of this research is to obtain the factors that de-motivate the students and come up with solutions to re-motivate the students from the point of view of English teachers in high schools. A qualitative method was used. The research was constructed on qualitative data collection dimension. The qualitative data group was consisted of 11 high school English teachers. The qualitative data was collected via open-ended question form. The data collection tool was developed by the researchers. The content validity of the questions were enabled by two experts. Content analysis was used to analyze the data. As a result, English teachers stated these de-motivating factors; unwillingness, poor English books, prejudice, learned helplessness, strict teachers, unaware of the importance of acquiring a foreign language. Furthermore, English teachers expressed these factors to re-motivate the students; couraging language activities, speaking English in the lesson, make students be ware of

*the importance of acquiring a foreign language, different type of materials use, create a medium that the students use the language, enhance the use of technology, using visual and audio materials.*

**Key Words:** *English as a foreign language (EFL), de-motivation, re-motivation*

## **Giriş**

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ve öğretme süreçleri kolay olmayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu olumsuz etkileyen çok sayıda faktör vardır. Acat ve Demiral'a göre (2002) de küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında, yüzyılın dili haline gelen İngilizce'yi öğrenmeleri ve kullanmaları her açıdan zorunluluk olmuştur, Türkiye'yi de etkileyen bu zorunluluğun üstesinden gelmede birçok zorlukla karşılaşıldığını ve bunlardan en önemlisi ve üzerine en az vurgu yapılanın belki de "motivasyon eksikliği" olduğunu ifade etmişlerdir. Haznedar'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, ilk sıralarda öğrenciler arası bireysel farklılıklar (78.2, 417/533), öğrencilerde motivasyon eksikliği (%68.7, 366/533), dil öğrenimi için ayrılan zaman darlığı (%67.9, 362/533), kalabalık sınıflarda öğrenim yapıyor olması (%66.6, 355/533) sonuçlarına ulaşılmış ve motivasyon önemli bir sorun olarak analiz edilmiştir.

Bu araştırmada önemli bir sorun olan motivasyon eksikliğinde karşılaşılan kavram de-motivasyon odak noktası olarak ele alınmıştır. Dörnyei ve Ushioda (2011, 139) de-motivasyonu belirli dış güçlerin sürmekte olan bir öğrenme faaliyetine yönelik his edilen motivasyonel sürecin düşmesi olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada de-motivasyon genel tanımdan yola çıkarak, yabancı dil öğrenmede bireyin dış etkenlerden olumsuz etkilenerek yabancı dil öğrenmesinde motivasyonu kaybetmeye başlama süreci olarak tanımlanmıştır. Re-motivasyon ise motivasyonunu kaybetmeye başlamış öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yeniden motive edilmelerine işaret etmektedir.

Bu araştırmanın amacı bir devlet lisesinde 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin lise öğrencilerinin İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenilmesinde Onları de-motive eden faktörler ve Onları re-motive edebilmek için gerekli adımlar hakkında görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın ana problemi şu şekilde oluşturulmuştur. Ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre öğrencilerini İngilizce öğrenmede de-motive eden faktörler nelerdir ve de-motive olmuş öğrenciler nasıl re-motive edilebilir? Araştırmanın alt problemleri de aşağıda sunulmuştur.

1. İngilizce öğretmenlerine göre lise öğrencilerini İngilizce öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce derslerinde de-motive olmuş öğrencileri re-motive etmek için neler yapılmalıdır?

## **Yöntem**

Yapılan araştırmada nitel betimsel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve dkoüman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal



ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.35).

### ***Araştırma Grubu***

Araştırmada nitel veriler bir devlet lisesinde görevli 11 İngilizce öğretmeninden toplanmıştır. Öğretmenlerin 10'u kadın, 1'i erkektir. Öğretmenlerin 6'sı 16 ve üstü, 3'ü 11-15 yıl, 2'si de 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerdir.

### ***Veri Toplama Aracı***

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorular formu kullanılmıştır. Formda uzman kanısına başvurulmadan önce 4 soru oluşturulmuş ancak uzman kanısı (2 eğitim programları ve öğretim alanı uzmanı, bir İngilizce okutmanı, bir lise İngilizce öğretmeni) alındıktan sonra form iki soru ile sınırlandırılmıştır. Formdaki sorular şu şekilde yazılmıştır.

1. Sizce, öğrencileri İngilizce öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler nelerdir?
2. Sizce, İngilizce derslerinde de-motive olmuş öğrencileri re-motive etmek için neler yapılmalıdır?

### ***Veri Analizi***

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bazı ifadeler sürece yönelik çarpıcı fikirlerin ortaya konulması için olduğu gibi verilmiştir.

### ***Bulgular***

Araştırmanın ana problemi ikiye ayrılmıştır. Birinci alt problemde İngilizce öğretmenlerine göre öğrencileri İngilizce öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler nelerdir sorusuna yönelik elde edilen veriler bulgulaştırılmıştır.

Tablo 1. İngilizce öğretmenlerine göre öğrencileri İngilizce öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler tablosu

<b>Tema: Öğrencileri İngilizce öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler</b>		
<b>Alt temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Öğrenci açısından</b>	Dil öğrenmenin önemini kavrayamaması	6
	İsteksizlik/ilgisizlik / Hedefsizlik	4
	Önyargı / Öğrenilmiş çaresizlik	4
	Teknoloji bağımlılığı	2
	Üniversite sınavı kaygısı	2
	Rol modellerin olmaması	1
	Ebeveynlerin gerekli hassasiyeti göstermemesi	1
	Alay edilme korkusu	1
	Farklı ilgi alanları	1
	Hedef dilin kültürüne yabancı olmaları	1
<b>Öğretim Açısından</b>	Yoğun öğretim programı	3
	Materyal eksikliği/yeteri kadar ilgi çekici olmaması	3
	Öğrenilenlerin uygulanamaması	2
	Kuralcı öğretmen	2

Ders kitaplarının beceriye odaklanmaması	1
Ders saatlerinin yetersizliği	1
Kalabalık sınıflar	1
Programa katı bir şekilde bağlı kalmaya çalışan öğretmen	1
Öğretimde teknolojinin kullanılmaması	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlere göre öğrencileri en çok de-motive eden faktörler sırasıyla İngilizce öğrenmenin bireye sağlayacağı faydanın farkında olmamaları, duyuşsal süreçlerindeki isteksizlik, İngilizce öğrenememeye ilişkin önyargıları, yoğun öğretim programı, materyal ve ders kitaplarının ilgi çekici olmaması ile öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamların olmaması ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aşağıda verilmiştir.

1.Sizce, öğrencileri İngilizce öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler nelerdir?

- \* Öğrendikleri dilı kullanma fırsatı duydığını düşünmesi
- \* Öğrendiği dilin kültürüne ilgi duymaması.
- \* Öğrendiği dilin kendisine sağlayacağı çıkar ve yararın farkında olmaması (kariyer açısından)
- \* Ve bunlara rağmen öğretmenin müfredot yetistirme adbasıyla öğrenciyi öğrenmeye zorlamasıyla artan nefret.

1.Sizce, öğrencileri İngilizce öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler nelerdir?

- Teknoloji bağımlılığı
- Farklı ilgi alanları
- Kalabalık sınıf ortamı
- İlgisizlik, isteksizlik
- Dil bilmenin öneminin farkında olmaması

1.Sizce, öğrencileri İngilizce öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler nelerdir?

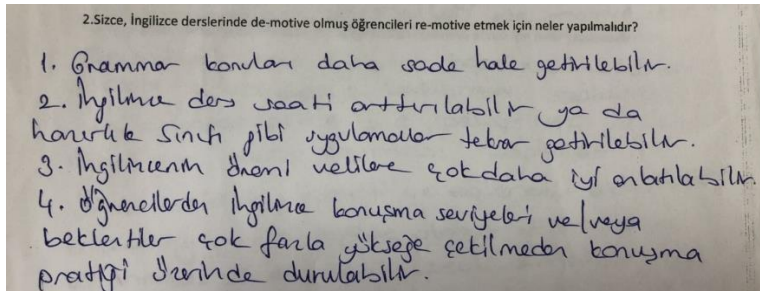
- Gerekliliğine inanmaması
- Ders kitaplarının sıkıcı olması, çeşitli kaynaklar kullanılmaması
- Sınıfların kalabalık olması, okuy edilme korkusu
- Orta öğretim öğrencilerinin öğrenmeyi sadece LYS konularına göre yapmaları
- LYS de veya YGS de çıkmayacak dersleri ciddiye almamaları.
- Dil öğrenmenin bir ara bir kaç ay kursa giderek gerçekleşebileceğine inanmaları.

İkinci alt problemde İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenme süreçlerinde de-motive olmuş öğrencilerin nasıl re-motive edilmesi gerektiği sorusuna yönelik elde edilen veriler bulgulaştırılmıştır.

Tablo 2. İngilizce öğretmenlerine göre de-motive olmuş öğrencilerin re-motive olabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik öneriler tablosu

<b>Tema: De-motive olmuş öğrencilerin re-motive olabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik öneriler</b>	
<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Dil öğrenmenin önemi anlatılmalı/farkındalık geliştirilmeli	5
İngilizce görsel ve işitsellerin izletilmesi	5
Yaşayarak öğrenme ortamları geliştirilmeli	3
Dili kullanabilecekleri ortamlar geliştirilmeli	3
Drama etkinlikleri / rol oynama / oyunlar işe koşulmalı	3
Öğretim teknolojileri işe koşulmalı	3
Eğlenceli ders işlenmeli	3
Ders kitabıyla sınırlı kalınmamalı	2
Konuşma becerisi desteklenmeli	2
Öğrenciler İngilizce konuşabilecekleri ve öğrenebilecekleri temasında cesaretlendirilmeli	2
Zengin materyaller sunulmalı	1
Derslerde İngilizce konuşulmalı	1
Ders saatleri arttırılmalı	1
İngilizce'nin önemi velilere de anlatılmalı	1
Küçük başarılar pekiştirilmeli	1
Öğrenen merkezli öğretim tasarlanmalı	1
Öğrenilen yabancı dilin kültürü tanıtılmalı	1
Projelerle yurtdışı geziler desteklenmeli	1

Tablo 2 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerine göre de-motive olmuş öğrencilerin re-motive olabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik öneriler sırasıyla İngilizce öğrenmenin önemi anlatılmalı/farkındalık geliştirilmeli, İngilizce görsel ve işitsellerin izletilmesi, yaşayarak öğrenme ortamları geliştirilmeli, dili kullanabilecekleri ortamlar geliştirilmeli, öğretim teknolojileri işe koşulmalı şeklinde ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aşağıda verilmiştir.



2.Sizce, İngilizce derslerinde de-motive olmuş öğrencileri re-motive etmek için neler yapılmalıdır?

- Dersin gerekliliğine inancı gerekiyor. Bu daha iyi şekilde anlatılmalı.
- İngilizce derslerinde kullanılan materyalleri daha çeşitli hale getirmek, ders kitabıyla sınırlı kalmamak.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun materyaller kullanmak.

2.Sizce, İngilizce derslerinde de-motive olmuş öğrencileri re-motive etmek için neler yapılmalıdır?

De-motive olmuş öğrenci başarısızlık potansiyeli yorsa onun derse katılımını sağlayıp küçük başarılarına bile pekiştirecek ve öğrencinin derse sevmesi sağlanabilir.

Yine derslerde çeşitli ve eğlenceli aktiviteler düzenleyip de-motive olmuş öğrencilerin öğrenme sürecinden zevk almaları ve derse sevmeleri sağlanıp bu öğrencilerin re-motive olmaları sağlanabilir.

Derslerde teknoloji kullanım, öğrencilerin seviyelerine uygun şarkıların dinletilmesi ve videoların izletilmesi de öğrencilerin re-motive olmalarını sağlar.

## Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırma sonucunda lisede görevli öğretmenler öğrencilerini İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenilmesinde de-motive eden faktörler olarak farklı faktörleri ifade etmişlerdir. En çok vurgulanan faktör olarak öğrencilerin İngilizce öğrenmenin gerekliliğini kavrayamamış olmaları veya buna yönelik istenen düzeyde farkındalık geliştirmedikleri faktörü çıkmıştır. Aslında bu faktör tıpkı diğer derslerde olduğu gibi İngilizce derse için de öğrencilerin sorguladıkları bir süreçtir. Öğrencilerin ayrıca isteksiz ve ilgisiz olduğunu ifade eden bulgular da, öğrencilerin bu derse yönelik ciddi bir motivasyon sorunuyla karşı karşıya kaldıklarını gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca yoğun programların öğretmenlerin üzerine yüklediği yoğun öğretim temposu sonucunda öğrencilerin belli kazanımları elde edemeden farklı içeriklerin sunumuna geçilmesinin olumsuz tutum geliştirilmesine dolayısıyla de-motivasyon sürecini tetiklediği öngörülebilir. Bir başka unsur da ders işlenişlerinin, ders içeriklerinin ve ders materyallerinin yeteri kadar eğlenceli, ilgi çekici olmadığı nedeniyle bu sorunun yaşandığı görüşüdür. Dikkatin çok hızlı dağıldığı ve bugünün öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde zengin içerik ve materyal sunumunun gerekliliğinin tam olarak yerine getirilemiyor olmasının de-motive edici süreçleri etkilediği düşünülebilir. Özellikle içinde yaşanılan kültürün bir parçası olmayan başka kültürlerle ait dillerin edinilme sürecinde öğrencilerin o kültürlerle uzak olması, içselleştirememesi, kültürel özellikleri kavrayamaması gibi nedenlerin de olumsuz unsurlar olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz.

Yapılan araştırma sonucunda lisede görevli öğretmenler İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenilmesinde de-motive olmuş öğrencileri re-motive etmek için en çok İngilizce öğrenmenin öneminin farkına varmaları için faaliyetler yapılmasını önermişlerdir. Bunun en çok tekrarlanan öneri olmasının nedeni belki de öğrencileri de-motive eden faktörlerin başında dil öğrenmenin öneminin farkındalığından uzak olmak faktörünün ifade edildiği düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin oluşturmaya yönelik öğrenme anlayışı çerçevesinde öneri getirmeye çalıştıkları düşünülürse, öğrenen merkezli öğrenme, edinilen dil becerilerinin kullanılacağı aktif öğrenme ortamlarının yaratılması, öğrencilerin mümkün oldukça çok duyu organına hitap edecek materyal ve içeriğin sunumu gibi fikirler ortaya atılmıştır.

## **Öneriler**

### ***Uygulamaya yönelik öneriler***

1. Yabancı dil olarak İngilizce'nin öğrenilmesinin gerekliliğinin MEB tarafından hazırlanacak eğlenceli, ilgi çekici ve eğitici kısa videolar ve kamu spotları ile gerek öğrencilerde gerekse ebeveynlerinde farkındalık yaratılmaya çalışılması
2. Dil derslerinin en azından okuma-yazma, konuşma-dinleme şeklinde iki farklı yapıda verilmesi
3. Öğretim teknolojilerinin dil öğretiminde etkin kullanımının sağlanması
4. Öğrencilerin dil becerilerini aktif olarak kullanabileceği gerçek ve sanal ortamların geliştirilmesi
5. İngilizce öğretim programının yoğunluğunun azaltılması ve daha çok hayata yakınlık öğretim ilkesinin kapsamında daha az ama işlevsel bilgi ile desteklenmesi
6. Öğretmenlerin sınıfta çok zorda kalınmadıkça İngilizce konuşmaları
7. Öğretmenlerin aktif olarak faydalanabilecekleri dijital ajanlara ulaşabilecekleri Türkiye İngilizce Dili Öğretim Online Platformunun kurulması

### **İleride Araştırma Yapacaklara Öneriler**

1. Bu araştırma sadece nitel veri toplanarak yapılmıştır. İleriki araştırmalarda konuya ait nicel ve nitel verilerin toplanacağı karma yöntem araştırmaları yapılabilir.
2. Araştırma grubu sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikler dikkate alınarak farklı okullardan oluşturulabilir.
3. Öğrencileri a-motive eden faktörler çalışılabilir.
4. Öğretmen adaylarının görüşleri de alınarak İngilizce öğretmeni yetiştirme süreciyle başlayan görevdeki öğretmenleri de içine alan gruplarla çalışılıp genel bir perspektif sunulması sağlanabilir.

## **Kaynakça**

- Acat, B. M. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31(312-329)
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation. In C. N. Candlin, & D. R. Hall (Eds.), Applied linguistics in action series, (2nd ed.) Great Britain: Pearson Education Limited.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 5.Baskı, Seçkin Yayınları: Ankara

## ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA BAĞLANMA TARZLARI VE GENEL AİDİYET DUYGUSUNUN ROLÜ

Abdullah ATAN, Mustafa BULUŞ

### ÖZET

*Bu çalışmada öğrenci tükenmişliğini yordamada bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun rolü incelenmiştir. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi okulöncesi eğitimi alanında farklı sınıflarda öğrenim gören ve uygun örneklem yöntemiyle belirlenen 361 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Bağlanma Tarzları, Genel Aidiyet Duygusu ve Maslach Tükenmişlik (Öğrenci Versiyonu) ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada, tükenmişliğin duygusal tükenmişlik alt boyutu ile aidiyet duygusunun dışlanma boyutu ve bağlanmanın korkulu, saplantılı ve kayıtsız boyutları; tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutu ile aidiyet duygusunun hem kabul edilme hem de dışlanma alt boyutları ve bağlanmanın güvenli, korkulu, saplantılı, kayıtsız boyutları; tükenmişliğin düşük akademik yeterlik boyutu ile aidiyet duygusunun hem kabul edilme hem de dışlanma boyutları ve bağlanmanın güvenli, saplantılı ve kayıtsız boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, regresyon analizleri sonucunda korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma ile dışlanma aidiyet duygusunun duygusal tükenmişliği; korkulu ve saplantılı bağlanma ile dışlanma aidiyet duygusunun duyarsızlaşmayı; güvenli ve kayıtsız bağlanma ile kabul edilme aidiyet duygusunun düşük akademik yeterliği anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular eğitsel açıdan tartışılmış ve ilgililere önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci tükenmişliği, bağlanma tarzları, genel aidiyet duygusu ve öğretmen adayları

## THE ROLE OF ATTACHMENT STYLES AND GENERAL BELONGINGNESS IN PREDICTING STUDENT BURNOUT

Abdullah ATAN, Mustafa BULUŞ

### ABSTRACT

*In this study, the role of attachment styles and general sense of belonging in predicting student burnout were investigated. Relational screening model and appropriate sampling method was used in the research. 361 teacher candidates studying in different classes of the department of preschool education in faculty of education at Pamukkale University participated in the study. Attachment Styles, General Belongingness and Maslach Burnout (Student Version) Scales were used as data collection tools. In the study, correlation analysis showed meaningful relationships between burnout, general belongingness and attachment styles. Additionally, as a result of regression analyzes it was found that general belongingness and attachment styles predicted burnout level significantly. In the study, findings were discussed with their educational implications and recommendations were given.*

**Key words:** Student burnout, attachment styles, general sense of belongingness and teacher candidates

## Giriş

Üniversite yaşamı öğrenciler için kişisel, sosyal ve akademik alanlarda gelişim için önemli bir zaman dilimi olarak düşünülebilir. Öğrenciler bu dönemde temel mesleki yeterlikler başta olmak üzere hayata dair birçok düşünce ve beceri geliştirmekle birlikte bazı sorunlar da yaşayabilirler. Bu sorunlar başlıca akademik yaşam, aile, kişilerarası ilişkiler gibi alanlarda görülmektedir. Bu tür sorunların bireyin sosyal duygusal uyumu ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde tükenmişlik düzeyi bu sorunların bir sonucu olarak da düşünülmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011). Tükenmişlik ise alan yazında bir öğrencinin kendisinden beklenen çalışmalara yönelik hissettiği duygusal tükenmişlik olarak nitelendirilen bezginliği, duyarsızlık olarak tanımlanan okul çalışmalarına yönelik ilgisizliği ve düşük akademik yeterlik olarak betimlenen kendini yetersiz hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova & Bakker, 2002). Dolayısıyla tükenmişlik bireyin hayatını doğrudan etkilen bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin hissettikleri tükenmişlik düzeyinin, aynı şekilde yaşamdan alınan haz ve hissedilen doyum düzeyiyle ilişkili olarak düşünülebilen bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusuyla da ilişkili olduğu düşünülebilir. Bağlanma kuramı ilk olarak Bowlby (1969) tarafından bireylerin kendileri için önemli olarak diğer insanlarla duygusal bağlar kurma eğiliminin nedenini açıklayan bir yaklaşım olarak kavramsallaştırılmıştır. Bağlanma kuramı, anneye veya bakım veren bir başka kişiye bağlanmanın, bireyin yaşamını sağlıklı sürdürmesinde önemli bir yeri olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla bağlanma ilişkilerinin yaşam boyunca devam ettiği ve yetişkinlik döneminde sosyal duygusal uyum başta olmak üzere insan davranışları üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir (Bartholomew & Horowitz, 1991; Bowlby, 1973; Hazan & Shaver, 1994). Bu çerçevede bebeklik bağlanma davranışlarının yetişkin davranışlarındaki rolünü araştıran Bartholomew ve Horowitz (1991), yetişkinlerde dört bağlanma biçimi olduğunu öne sürerek “Dörtlü Bağlanma Modeli”ni ortaya koymuşlardır. Bu modele göre bağlanma biçimi “benlik modeli” ve “başkaları modeli” olmak üzere iki boyut üzerinde şekillenen bir yapıya sahiptir. Dörtlü bağlanma modeline (DBM) göre bireyler başkalarıyla ilişkilerinde güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olmak üzere dört tip bağlanma gerçekleştirirler (Bartholomew & Horowitz, 1991). Üniversite öğrencilerinin yaşadığı tükenmişlik düzeyinin ilişkili olduğu düşünülen ikinci değişken ise genel aidiyet duygusudur. Aidiyet günlük yaşam içinde oldukça sık kullanılan, farklı boyut ve görünümleri olan karmaşık bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier, 1992). Bireyin bir kişiye, kuruma, gruba, topluma, kültüre, kimliğe veya bir alan veya mekâna aidiyetinden söz edilebilir (Duru, 2015). Benlikle ilişkili bir yapı ve kişilerarası ilişkilerin temel bir bileşeni olarak aidiyet, bireyin kendini, içinde bulunduğu çevrenin anlamlı, değerli ve önemli bir parçası olarak algılaması şeklinde kavramlaştırılmaktadır (Duru, 2015). Yapılan araştırmalar aidiyet duygusu ile depresyon, kaygı, stres ve intihar riski gibi bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığı ile ilişkili durumlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Hill, 2006; Levett-Jones, Lathlean, Maguire & McMillan, 2007). Bu derece önemli bir benlik yapısı olan aidiyet duygusunun eksikliği ve ya yoksunluğu,



bağlanma tarzları gibi bireyin tükenmişlik düzeyinin önemli bir yordayıcı değişkeni olarak düşünülebilir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ile bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırma problemi şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarında bağlanma tarzları, genel aidiyet duygusu ve öğrenci tükenmişliği arasında ilişki var mıdır? Varsa ne tür bir ilişki vardır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarında bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusu öğrenci tükenmişliğini anlamlı derecede yordamakta mıdır?

## **Yöntem**

### ***Araştırma Deseni***

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. Bu doğrultuda genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır.

### ***Çalışma Gurubu***

Araştırmada okul öncesi öğretmenliğinin farklı sınıflarında öğrenim gören, uygun örneklem yöntemiyle belirlenen öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Araştırmaya 129 birinci, 95 ikinci, 65 üçüncü ve 72 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 361 öğretmen adayı katılmıştır.

### ***Veri Toplama Araçları***

*Bağlanma tarzları ölçeği:* Katılımcıların bağlanma stillerini ölçmek amacıyla Griffin ve Bartholomew (1994)'un geliştirdiği ve Sümer ve Güngör (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bağlanma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 30 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutların her biri güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu bağlanma stillerini ölçmektedir. Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarında iç tutarlık katsayılarının her boyut için sırasıyla .49 ile .61, test tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise .54 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür. Katılımcılar, her bir maddenin kendilerini ve yakın ilişkilerdeki genel tutumlarını ne derece tanımladığını 7 basamaklı bir derece üzerinde işaretlemişlerdir (1= beni hiç tanımlamıyor; 7 = beni tamamıyla tanımlıyor).

*Genel Aidiyet Duygusu Ölçeği:* Duru (2015) tarafından aidiyet duygusunu ölçmek amacıyla geliştirilen Genel Aidiyet Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Kabul edilme/İçerilme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .89, Reddedilme/ Dışlanma ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise .91.'dir. Ölçek madde-toplam korelasyonları açısından incelendiğinde, korelasyonların .48 ile .79 arasında değiştiği ve oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Testtekrar test güvenilirliği için yapılan analizler, üç hafta arayla yapılan iki uygulama arasındaki .84'lük bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Kabul edilme/İçerilme alt ölçeği için Pearson Korelasyon Katsayısı .70, Reddedilme/Dışlanma ölçeği için Pearson Korelasyon Katsayısı ise .75.'dir.

*Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Öğrenci Versiyonu):* Schaufeli ve ark.(2002) tarafından, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği (öğrenci versiyonu) 15 maddelik 7' li likert tipi bir ölçektir. Ölçek duygusal tükenmişlik, duyarsızlık ve

akademik yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler toplanarak genel tükenmişlik düzeyi ve her alt boyutta yer alan maddelerin toplamı alınarak ilgili alt boyuta yönelik düzey belirlenir. Ölçekten yüksek puan almak daha yüksek tükenmişliğin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları, duygusal tükenmişlik boyutu için  $\alpha = .80$ , duyarsızlık boyutu için  $\alpha = .86$  ve akademik yeterlik boyutu için  $\alpha = .67$  olarak bulunmuştur (Schaufeli ve ark., 2002). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ise Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011) tarafından yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Çalışmada değişkenler arasındaki olası ilişkileri belirlemek için korelasyon analizleri yapılmıştır. Daha sonra bağlanma tarzları, genel aidiyet duygusunun birlikte öğrenci tükenmişliğini yordama gücü adimsal (hiyerarşik) regresyon (stepwise regression) ile incelenmiştir.

### Bulgular

#### 1. Korelasyon Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarında bağlanma tarzları, genel aidiyet duygusu ve öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrenci tükenmişliği, bağlanma tarzları, genel aidiyet duygusu arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
<b>1.Duygusal Tükenmişlik</b>	1								
<b>2.Duyarsızlaşma</b>	.675**	1							
<b>3.Düşük Akademik Yeterlik</b>	.114*	.254**	1						
<b>4.Kabul Edilme</b>	-.069	-.199**	-.493**	1					
<b>5.Dışlanma</b>	.236**	.265**	.361**	-.596**	1				
<b>6.Güvenli Bağlanma</b>	-.103	-.149**	-.234**	.258**	-.293**	1			
<b>7.Korkulu Bağlanma</b>	.293**	.262**	-.014	-.095	.245**	-.394**	1		
<b>8.Saplantılı Bağlanma</b>	.137**	.163**	.116*	-.163**	.230**	-.062	.116*	1	
<b>9.Kayıtsız Bağlanma</b>	.209**	.136**	-.194**	.056	.023	-.034	.485**	-.198**	1

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

Korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarında

Duygusal tükenmişlik genel aidiyet ölçeğinin reddedilme/dışlanma alt boyutu ile pozitif ( $r = .236$ ,  $p < .01$ ); bağlanma tarzları ölçeğinin korkulu bağlanma ( $r = .293$ ,  $p < .01$ ), saplantılı bağlanma ( $r = .137$ ,  $p < .01$ ) ve kayıtsız bağlanma alt boyutları ile pozitif ( $r = .209$ ,  $p < .01$ ) yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Duyarsızlaşma öğrenci tükenmişliği kabul edilme aidiyet duygusu ile negatif ( $r = -.199$ ,  $p < .01$ ), reddedilme/dışlanma ile ise pozitif ( $r = .265$ ,  $p < .01$ ); güvenli bağlanma ile negatif ( $r = -.149$ ,  $p < .01$ ), korkulu bağlanma ( $r = .262$ ,  $p < .01$ ), saplantılı bağlanma ( $r = .163$ ,  $p < .01$ ) ve kayıtsız bağlanma

alt boyutları ile ise pozitif ( $r=.136, p<.01$ ) yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Düşük akademik yeterlik ise kabul edilme aidiyet duygusu ile negatif ( $r=-.493, p<.01$ ), reddedilme/dışlanma ile ise pozitif ( $r=.361, p<.01$ ); güvenli ( $r=-.234, p<.01$ ) ve kayıtsız bağlanma ( $r=-.194, p<.01$ ) ile negatif, saplantılı bağlanma ( $r=.116, p<.01$ ) alt boyutu ile ise pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

## 2. Regresyon Analizleri

Araştırmada bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun öğrenci tükenmişliğini yordayıp yordamadığını test etmek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusu bağımsız, öğrenci tükenmişliği ise bağımlı değişken olarak analize alınmış ve bulgular aşağıda tablolarla açıklanmıştır.

**Tablo 2.** *Bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun duygusal tükenmişliği yordama gücü*

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	.330	.109			10.907	.000***
<b>Güvenli Bağlanma</b>			-.008	-.138		.890
<b>Korkulu Bağlanma</b>			.208	3.174		.002**
<b>Saplantılı Bağlanma</b>			.139	2.643		.009**
<b>Kayıtsız Bağlanma</b>			.136	2.229		.026*
Yordayıcı Değişkenler	.373	.139			9.536	.000***
<b>Güvenli Bağlanma</b>			.021	.375		.708
<b>Korkulu Bağlanma</b>			.177	2.713		.007**
<b>Saplantılı Bağlanma</b>			.107	2.026		.044*
<b>Kayıtsız Bağlanma</b>			.136	2.257		.025*
<b>Kabul edilme</b>			.084	1.343		.180
<b>Dışlanma</b>			.221	3.441		.001**

\* $p<.05$ . \*\* $p<.01$ . \*\*\* $p<.001$

Tablo 2'deki bulgulara göre bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun birlikte duygusal tükenmişlik varyansına katkıları anlamlıdır ( $R^2=.139, F=9.536, p<.001$ ). Bağlanma tarzları duygusal tükenmişlik varyansının % 11'ini açıklarken ( $R^2=.109, F=10.907, p<.001$ ), her iki değişken seti söz konusu varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Buna göre korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma tarzları ile dışlanma/reddedilme aidiyet duygusu duygusal tükenmişliğin pozitif yönde anlamlı yordayıcıları olmuştur.

Öğretmen adaylarında bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun duyarsızlaşmayı yordayıp yordamadığına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları ise aşağıda Tablo 3' de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun duyarsızlaşmayı yordama gücü

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	.305	.093			9.105	.000***
<b>Güvenli Bağlanma</b>			-.066	-1.173		.242
<b>Korkulu Bağlanma</b>			.181	2.747		.006**
<b>Saplantılı Bağlanma</b>			.153	2.881		.004**
<b>Kayıtsız Bağlanma</b>			.077	1.243		.215
Yordayıcı Değişkenler	.358	.128			8.692	.000***
<b>Güvenli Bağlanma</b>			-.013	-.220		.826
<b>Korkulu Bağlanma</b>			.161	2.461		.014*
<b>Saplantılı Bağlanma</b>			.113	2.119		.035*
<b>Kayıtsız Bağlanma</b>			.081	1.338		.182
<b>Kabul edilme</b>			-.079	-1.254		.211
<b>Dışlanma</b>			.147	2.281		.023*

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

Tablo 3’deki bulgulara göre bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun birlikte duyarsızlaşma varyansına katkıları anlamlıdır ( $R^2=.128$ ,  $F=8.692$ ,  $p<.001$ ). Bağlanma tarzları duyarsızlaşma varyansının % 11’ini açıklarken ( $R^2=.093$ ,  $F=9.105$ ,  $p<.001$ ), her iki değişken seti söz konusu varyansın %13’ ünü açıklamaktadır. Buna göre korkulu ve saplantılı bağlanma tarzları ile dışlanma/reddedilme aidiyet duygusu duyarsızlaşmanın pozitif yönde anlamlı yordayıcıları olmuştur. Öğretmen adaylarında bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun düşük akademik yeterliği yordayıp yordamadığına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları ise aşağıda Tablo 4’ de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun düşük akademik yeterliği yordama gücü

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	p
Yordayıcı Değişkenler	.317	.100			9.933	.000***
<b>Güvenli Bağlanma</b>			-.250	-4.487		.000***
<b>Korkulu Bağlanma</b>			-.038	-.580		.562
<b>Saplantılı Bağlanma</b>			.071	1.338		.182
<b>Kayıtsız Bağlanma</b>			-.170	-2.771		.006**
Yordayıcı Değişkenler	.541	.292			24.364	.000***
<b>Güvenli Bağlanma</b>			-.127	-2.476		.014*
<b>Korkulu Bağlanma</b>			-.051	-.867		.387
<b>Saplantılı Bağlanma</b>			-.005	-.113		.910
<b>Kayıtsız Bağlanma</b>			-.155	-2.844		.005**
<b>Kabul edilme</b>			-.394	-6.975		.000***
<b>Dışlanma</b>			.106	1.821		.069

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

Tablo 4’deki bulgulara göre bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun birlikte düşük akademik yeterliğin varyansına katkıları anlamlıdır ( $R^2=.292$ ,  $F=24.364$ ,  $p<.001$ ). Bağlanma tarzları düşük akademik yeterlik varyansının % 11’ini açıklarken ( $R^2=.100$ ,  $F=9.933$ ,  $p<.001$ ), her iki değişken seti söz konusu varyansın %13’ ünü açıklamaktadır. Buna göre güvenli bağlanma negatif, kayıtsız bağlanma ve kabul edilme aidiyet duygusu ise düşük akademik yeterliğin pozitif yönde anlamlı yordayıcıları olmuştur.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci tükenmişliği düzeyleri ile bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusu arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan ilişki analizleri sonucunda, bağlanma tarzları duygusal tükenmişlik varyansının % 11'ini açıklarken bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun birlikte duygusal tükenmişlik varyansının %14' ünü açıklamaktadır (Korkulu, saplantılı, kayıtsız bağlanma ve dışlanma/reddedilme aidiyet duygusu pozitif yordayıcıları olmuştur). Duyarsızlaşma öğrenci tükenmişliğini ise bağlanma tarzları % 11 düzeyinde açıklarken, bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun birlikte duyarsızlaşma varyansının %13' ünü açıklamaktadır (Korkulu, saplantılı bağlanma ve dışlanma/reddedilme aidiyet duygusu pozitif yordayıcılarıdır). Son olarak bağlanma tarzları düşük akademik yeterlik varyansının % 11'ini açıklarken, bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun birlikte düşük akademik yeterliğin varyansının %13' ünü açıklamaktadır (Güvenli bağlanma negatif, kayıtsız bağlanma ve kabul edilme aidiyet duygusu pozitif yordayıcıları olmuştur).

Bowlby (1980) bağlanmanın, sadece insanın yeni doğduğunda, çocukluk ya da okul yıllarında değil, devam eden yetişkinlik dönemlerini de içine alarak tüm yaşamında etkileyici bir role sahip olduğunu savunmaktadır. Üniversite dönemin boyunca öğrencilerin uyum soruları başta olmak üzere yaşadıkları olumsuz deneyimler ve bunların sonucunda oluşan istenmeyen duygu durumları tükenmişlik hissedilmesine neden olabilir. Yapılan analizlerde korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma yaşayan tükenmişlik yaşamaya eğilimli oldukları söylenebilir.

Korkulu bağlanma gerçekleştiren kişiler hem kendilerini hem de diğerlerini olumsuz değerlendirip değersiz ve güvenilmez olarak algırlar ve sonunda hayal kırıklığı yaşamamak için yakın ilişki kurmaktan uzaklaşırlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Sümer ve Güngör, 1999). Saplantılı bağlanma, kendini değersiz hissetme veya sevilmeye layık görmeme duygularını yansıtır. Saplantılı bağlanan kişiler yakın ilişkilerde kendini doğrulama ya da ispat etme eğilimi gösterirler. Takıntılıdır ve hayata dair gerçekçi olmayan beklentilere sahiptirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Kayıtsız bağlanma gerçekleştiren kişiler ise diğerlerini olumsuz değerlendirme eğilimli olurlar, özerk yaşamaya önem verirler ve başkalarına ihtiyaç olmadan, kimse ile yakın ilişkiler kurmadan yaşamının mümkün olduğuna inanırlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Kendini dışlanmış hisseden ve aitlik hissetmeyen öğrencilerin de tükenmişlik yaşamaya eğilimli oldukları söylenebilir. Dışlanma ve kabul edilme duyguları öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri anlamlı düzeyde yordamıştır. Aidiyet benlikle ilişkili bir yapı ve kişilerarası ilişkilerde temel bir bileşen olarak ele alınmakta (Duru, 2015) ve bireyin yaşamında temel bir gereksinim olarak görülmektedir (Hill, 2006).

Son olarak, elde edilen bulguların üniversite öğrencilerin yaşadığı olumsuzlukları anlama ve açıklama başta olmak üzere geliştirilecek müdahaleler için çıktılar sunması ve sosyal etkileşimlerin doyuruculuğunun önemini işaret etmesi açısından eğitimcilere önemli ipuçları sunduğu düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-141.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (44), 37-47.
- Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6 (3), 172– 177.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5 (1), 1-22.
- Hill, L. H. (2006). Sense of belonging as connectedness, American Indian worldview, and mental health. *Archives of Psychiatric Nursing*, 20 (5), 210–216.
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Maguire, J. & McMillan, M. (2007). Belongingness: A critique of the concept and implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 27, 210–218.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 14(43), 71-106.

## Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ramazan KARATEPE, Cenk AKAY

### Giriş:

Günümüzde bilginin üretimi ve yayılması olağanüstü hızlı gerçekleşmektedir. Bu durum bilgi çağının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bilgi çağı ve bilgi toplumu gibi ifadeler bilginin işlenmesindeki hızı ifade etmektedir. Bilginin bu denli hızlı işlenip değiştiği günümüzde geçerliliğini yitiren bilgilerin yerine yenilerinin öğrenilmesi kaçınılmazdır. Son 30 yılda iyice belirginleşen bu durumun insanların öğrenme alışkanlıklarını değiştirmesi de kaçınılmazdır. Eskiden okulda edinilen bilgiler tüm meslek yaşamı boyunca yeterli olabiliyorken, artık hem mesleki yaşamda hem de bireyin kendi hayatında yeni şeyler öğrenmesi zorunluluk haline gelmiştir denilebilir. Eğitim dünyası da bu durumla başa çıkabilmek için öğrenmeleri tüm hayata yayabilmenin arayışı içerisine girmiştir. Yaşam boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme kavramları da bu ihtiyaç neticesinde ortaya çıkmış kavramlardır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitimi ya da sürekli öğrenme gibi kavramlarla eş tutulsa da, Candy (2003) tarafından kişilerin yaşamları boyunca kazandıkları bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme, insanların “beşikten mezara” kadar süren öğrenme amaçlı çeşitli etkinliklerini ifade eder. Sınırsız öğrenme olarak anılan yaşam boyu öğrenme, gönüllü olarak yaşanan, özgüdülemeye dayalı çok yönlü bir süreçtir (Edwards ve diğerleri, 2001; Su, 2011; Wetzell, 2010). Bu bağlamda beceri kazanımı ve okul dışında eğitim gibi kavramları kapsamakta, öğrenmeyi her yerde ve tüm yaşam boyu devam edecek bir sürece dönüştürmekte ve bir anlamda bireyler için ikinci bir fırsat oluşturmaktadır (Roulstone, 2010; Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin çeşidi ve kapsamı sınırlandırılmamıştır. Yaşam boyu öğrenme toplumun her bireyinin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük, her yerde gerçekleştirilen bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlikler bireyin sadece bilgi ve beceri kazanmasını amaçlamamaktadır. Aynı zamanda bireyleri topluma kazandırma ve toplumsal dönüşümün parçası haline getirme işlevini de görmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini destekleyen ülkelerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinden beklentileri şöyle sıralanabilir:

1. Birey, toplum, eğitim ve ekonomi gibi kurumlar arasında bağlantılar kurarak eşgüdüm ve işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamak.
2. Zorunlu eğitim sürecinde, öğrencilere kendi kendine öğrenme stratejileri kazandırılarak hayatın her aşamasında bilgi ve beceri edinmelerini sağlamak.
3. Eğitim olanaklarından yeterli yararlanamamış bireylere sürekli eğitim faaliyetleri sunularak toplum ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazandırmak.
4. Yaş, cinsiyet ve sınıf ayrımı yapılmaksızın bütün bireylerin güncel bilgiye ulaşımını kolaylaştıracak bilgi ve iletişim teknolojilerinden yeterince faydalandırabilmek.

5. İleri iletişim teknolojileri sayesinde (Internet, hypermedia, vb.) zaman ve mekanla sınırlı olmayan alternatif eğitim ortamları ve fırsatları (uzaktan eğitim) oluşturarak bütün bireylere eğitim imkanı sunabilmek.
6. Bireysel kabiliyetlerin tevsik edilmesi, insan kaynaklarının geliştirilmesi, istihdamın artırılması ve toplumdaki bireylerin öğrenmeye karşı sürekli güdülenmeleri sağlanmak (Akbaş ve Özdemir, 2002; Field, 2006).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ile sıkça karıştırılan hayat çapında öğrenme ise sınıfta resmi ya da gayri resmi öğrenmeleri, staj hareketlerini, ücretli veya ücretsiz yarı-zamanlı işleri, toplum hizmeti ve diğer gönüllülük faaliyetlerini, seyahat veya diğer kültürlerle etkileşim esnasında maruz kalınan öğrenmeleri sportif ve sanatsal faaliyetlere katılımı, ebeveyn olmak veya başkalarıyla ilgilenmek gibi hayatın birçok farklı alanını kapsamaktadır. Bireylerin kendi yeteneklerinin, niteliklerinin, değerlerinin ve eğilimlerinin farkına varmalarını sağlar. Yaşam boyu öğrenme, 'beşikten mezara' olan ömür boyunca farklı alanlarda yer alan öğrenmeler iken hayat çapında öğrenme aynı zamanda farklı alanlarda yer alan öğrenmelerdir.

Hayat çapında öğrenme kavramında çok yönlü ve eş zamanlı olma olgularının önemi büyüktür. Günümüzde bireyler hayatlarının parçası olarak çok yönlü öğrenme alanlarında eş zamanlı olarak yaşarlar. İş, iş harici, aile, boş zaman, sosyal ağlar, mesleki ağlar, sosyal bağlılık ve pek çok çeşitli haber kanalları, bilgi ve iletişim, fiziksel ve küresel hareketlilik (gerçek ve sanal) önemli öğrenme alanlarıdır (Arslandağ Soylu, 2013)

Yaşam boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme kavramları birbirlerinden farklı kavramlar olmalarına karşın birçok ortak yön barındırmaktadır. Her ikisinin de hayatın her anında gerçekleşebilmesi, bireylerin kendi ilgi ve becerilerine yönelik öğrenmeler olması, formal olabileceği gibi informal de olabilmesi, öğrenmeyi öğrenme becerilerini gerektirmesi gibi konular ortaktır. Bu çalışmada iki farklı konu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş, cinsiyet, çalışma durumu, gelir durumu, okul dışında bir eğitime katılma ve bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaş, cinsiyet, çalışma durumu, gelir durumu, okul dışında bir eğitime katılma ve bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



## Yöntem:

Bu araştırma yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla ilişkisel tarama temelli betimsel bir yöntemle yapılmıştır.

*Çalışma Grubu:* Çalışma 2018 Yaz döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim fakültesinde eğitim gören 508 öğretmen adayından gönüllü katılım sağlayan 312 tanesi ile yürütülmüştür. Yapılan normallik analizleri sonrasında 34 verinin normal dağılımın dışında olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kalan 278 veri ile yürütülmüştür. 278 verinin yaş, cinsiyet, çalışma durumu ve bölüm değişkenlerine göre dağılımı şu şekildedir.

Sosyo Demografik Özellikler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	200	71,9
	Erkek	78	28,1
Yaş	20-30 yaş arası	240	86,3
	31-40 yaş arası	33	11,9
	41 ve üzeri	5	1,8
Çalışma Durumu	Evet	78	
	Hayır	200	
Gelir Durumu	0-1603 TL arası	212	76,3
	1604-3000 TL arası	51	18,3
	3001 TL ve üzeri	15	5,4
Hizmetçi Alma	Evet	227	81,7
	Hayır	51	18,3
Bölüm	Felsefe-Sosyoloji	28	10,1
	Psikoloji	19	6,8
	Güzel Sanatlar	27	9,7
	Yabancı Dil	43	15,5
	Tarih	16	5,8
	BESYO	12	4,3
	İşletme İktisat	11	4,0
	Muhasebe		
	Matematik	36	12,9
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	15,8
Diğer	42	15,1	

*Veri Toplama Araçları:* Veri toplama aracı olarak Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş olan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Aslandağ Soylu (2013) tarafından geliştirilmiş olan Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği kullanılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği 27 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Yaşamboyu öğrenme ölçeğinin boyutları sırasıyla motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olarak belirlenmiştir. İlk iki boyut yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon ve çabayı ifade eden olumlu maddelerden son iki boyut ise yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve bunun nedenlerine ilişkin merak yoksunluğu durumlarını belirten ifadelerle sahip olumsuz maddelerden oluşan boyutlardır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” olarak likert tipi derecelendirme ölçeğindedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27 ve maksimum puan 162’dir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’nden alınan düşük puanlar,

yüksek tutum ifade etmektedir. Ölçek geliştirilirken hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılığı .88 olarak hesaplanmıştır.

Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği beşli likert tipindedir. Ölçeğin boyutları sırasıyla kişisel gelişim (26 madde), bakım temelli alışkanlıklar (4 madde), mesleki alışkanlıklar (7 madde) ve boş zaman alışkanlıkları (3 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 40 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genelinden alınabilecek minimum puan (40x1) 40, ortanca puanı (40x3) 120 ve maksimum puan (40x5) 200 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .91'dir.

*Veri Analizi:* Araştırma verilerinin çözümü için SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Normallik analizi sonucunda Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği için basıklık -.83, çarpıklık -.25 ve Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları ölçeği için basıklık .1.56, çarpıklık -1.8 olarak hesaplanmıştır. Dağılımın normal olduğu tespit edildikten sonra verilere parametrik testler uygulanmıştır. Cinsiyet, çalışma durumu ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri için bağımsız gruplar t-testi; yaş, bölüm ve gelir durumu değişkenleri için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İki değişken arasında ilişkinin saptanması için de Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

### **Bulgular:**

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

1. *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ne düzeydedir?*

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları betimsel istatistikleri

Ölçek	Min	Max	N	$\bar{X}$	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	27	102	278	54,94	17,02
Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği	94	200	278	152,03	20,19

Tablo 2 incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden alınan ( $\bar{X}$ = 54,94) puanın ölçekten alınabilecek ortanca puan olan 64,5 ten düşük olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan düşüğe yaşam boyu öğrenme eğilimleri yükseleceği için öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde ölçekten alınan ortalama puanın ( $\bar{X}$ = 152,03) olduğu ve ortanca puan 147'den yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının da yüksek olduğu söylenebilir.

2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş, cinsiyet, çalışma durumu, gelir durumu, okul dışında bir eğitime katılma ve bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, çalışma durumu ve daha önce hizmet içi eğitim alıp almama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden alınan puanların cinsiyet, çalışma durumu ve okul dışında bir eğitime katılma değişkenlerine göre t-testi sonuçları.

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	df	t	p
Cinsiyet	Kadın	200	52,16	15,43	276	-4,49	,000*
	Erkek	78	62,08	18,98			
Çalışma Durumu	Evet	78	54,39	16,70	276	-,336	,737
	Hayır	200	55,16	17,26			
Okul Dışında Bir Eğitime Katılma Durumu	Evet	227	54,43	16,89	276	-1,06	,286
	Hayır	51	57,25	17,91			

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ( $\bar{X}=52,16$ ) erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden ( $\bar{X}=62,08$ ) yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $t= -4,49$ ;  $p< ,05$ ). Cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarında kadınların lehine anlamlı bir fark yaratmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek seviyedeysen, erkek öğretmen adaylarının eğilimleri ise ortalama puana oldukça yakın durmaktadır.

Buna karşılık çalışma durumu yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Halihazırda bir işte çalışan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ( $\bar{X}=54,39$ ) seviyesindeysen, çalışmayanların ortalaması ise ( $\bar{X}=55,16$ ) seviyesindedir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t=-,336$ ;  $p<,05$ ).

Benzer şekilde okul dışında herhangi bir eğitime katılma değişkeni de anlamlı bir fark yaratmamıştır. Okul dışında eğitim almış öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ( $\bar{X}= 54,43$ ) ile okul dışında bir eğitim almamış öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ( $\bar{X}=57,25$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $t= -1,06$ ;  $p<,05$ ).

Öğretmen adaylarının yaş, gelir durumu ve bölüm değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analize ilişki bulgular şu şekildedir.

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden alınan puanların yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	21-30 yaş arası	240	56,20	2-275	5,362	,005	21-30 arası ile 31- 40 arası
	31-40 yaş arası	33	48,11				
	41 yaş ve üzeri	5	40,00				

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yaş arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri de artmaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından en yüksek puana sahip olan adaylar 41 yaş ve üzeri grubundadır ( $\bar{X}$ =40,00). Bu grubu 31-40 yaş arası grup takip etmektedir ( $\bar{X}$ =48,11). En düşük puana sahip olan grup ise 21-30 yaş arası gruptur ( $\bar{X}$ =53,20). Ortaya çıkan fark istatistiksel olarak anlamlıdır [ $F=(2-275)= 5,362$ ;  $p<,05$ ] Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post Hoc testlerinden LCD kullanılmıştır. LCD testi sonuçlarına göre 21 30 yaş grubu ile diğer iki grup arasında anlamlı fark vardır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanların gelir değişkenine göre değişip değişmediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden alınan puanların gelir durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Gelir Durumu	0-1603 TL arası	212	56,05	2-275	2,53	,081	
	1604-3000 TL arası	51	52,70				
	3001 TL ve üzeri	15	47,00				

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanların gelir durumuna yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre 0-1603 TL arası gelire sahip olanlar ( $\bar{X}$ = 56,05) 1604 – 3000 TL arası gelire sahip olanlar ( $\bar{X}$ = 52,70) ve 3001 TL ve üzeri gelire sahip olanlar ( $\bar{X}$ = 47,00) arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Her ne kadar gelir durumu artarken yaşam boyu öğrenme eğilimleri artsa da gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [ $F=(2-275)= 2,53$ ;  $p<,05$ ].

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden alınan puanların bölüm değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Gelir Durumu	Sosyoloji-Felsefe	28	50,88	9-268	4,17	,000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BESYO ile tüm bölümler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.</li> <li>• Sosyoloji-felsefe ile yabancı dil ve matematik</li> <li>• Güzel sanatlar ile yabancı dil ve matematik</li> <li>• Yabancı dil ile Türk Dili ve Edebiyatı ve diğer bölümler</li> <li>• Matematik ile Türk Dili ve Edebiyatı</li> </ul>
	Psikoloji	19	56,65				
	Güzel Sanatlar	27	48,77				
	Yabancı Dil	43	61,07				
	Tarih	16	53,41				
	BESYO	12	74,15				
	İktisat-İşletme-Muhasebe	11	53,98				
	Matematik	36	59,04				
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	49,22				
	Diğer	42	52,42				

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının bölümlere göre analizine bakıldığında en yüksek eğilime sahip adayların güzel sanatlar bölümünde ( $\bar{X}=48,77$ ) oldukları tespit edilmiştir. Güzel sanatları sırasıyla Türk Dili ve Edebiyatı ( $\bar{X}=49,22$ ) ve Sosyoloji ve Felsefe ( $\bar{X}=50,88$ ) grupları takip etmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri en düşük grup ise BESYO grubudur ( $\bar{X}=74,15$ ). Öğrenme eğilimi en düşük diğer iki grup Yabancı Dil ( $\bar{X}=61,07$ ) ve Matematik ( $\bar{X}=59,04$ ) gruplarıdır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ $F=(9-268)= 4,17$ ;  $p<,05$ ]. Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD analizi neticesinde ise BESYO alanındaki öğretmen adaylarının puanlarının diğer tüm gruplardan anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Sosyoloji-Felsefe ile Yabancı Dil ve Matematik; Güzel Sanatlar ile Yabancı Dil ve Matematik; Yabancı Dil ile Türk Dili ve Edebiyatı ve diğer bölümler; Matematik ile Türk Dili ve Edebiyatı arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

3. Öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yaş, cinsiyet, çalışma durumu, gelir durumu, okul dışında bir eğitime katılma ve bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyet, çalışma durumu ve daha önce hizmet içi eğitim alıp almama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği'nden alınan puanların cinsiyet, çalışma durumu ve okul dışında bir eğitime katılma değişkenlerine göre t-testi sonuçları.

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	df	t	p
Cinsiyet	Kadın	200	151,81	18,52	276	-,294	,769
	Erkek	78	152,60	24,06			
Çalışma Durumu	Evet	78	159,74	19,54	276	4,08	,000
	Hayır	200	149,03	19,68			
Okul Dışında Bir Eğitime Katılma Durumu	Evet	227	154,22	19,73	276	3,91	,000
	Hayır	51	142,28	19,45			

Tablo 7 incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ( $\bar{X}$ =151,81) erkek öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ( $\bar{X}$ =152,60) seviyesinde olduğu ve hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür ( $t$ =-,294;  $p$ <,05). Cinsiyet değişkeni hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde anlamlı fark yaratmamıştır.

Çalışma durumu değişkenine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıkları incelendiğinde bir işte çalışan öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ( $\bar{X}$ =159,74) bir işte çalışmayan öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarından ( $\bar{X}$ =149,03) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t$ =4,08;  $p$ <,05). Çalışma durumu hayat çapında öğrenme alışkanlıkları açısından anlamlı fark yaratmaktadır.

Benzer şekilde okul dışında bir eğitime katılma değişkeni de hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır. Okul dışında bir eğitime katılan öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ( $\bar{X}$ =154,22) okul dışında bir eğitime katılmamış olan öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarından ( $\bar{X}$ =142,28) daha yüksektir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t$ =3,91;  $p$ <,05) Okul dışında bir eğitime katılma durumu istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Öğretmen adaylarının yaş, gelir durumu ve bölüm değişkenine göre hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanlarına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Hayat Çapında Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden alınan puanların yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	21-30 yaş arası	240	150,39	2-275	6,73	,001	21-30 yaş arası ile 31-40 yaş arası
	31-40 yaş arası	33	160,90				
	41 yaş ve üzeri	5	172,20				

Öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yaş değişkenine göre farkını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yaş arttıkça hayat çapında öğrenme alışkanlıkları da artmaktadır. 21 – 30 yaş arası grubun hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanı ( $\bar{X}$ =150,39); 31-40 yaş arası grubun hayat çapında öğrenme alışkanlıkları puanı ( $\bar{X}$ = 160,90) ve 41 yaş ve üzeri grubunun hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ( $\bar{X}$ =172,20) düzeyindedir. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır [ $F=(2-275)= 6,73$ ;  $p<,05$ ]. Hangi gruplar arasında fark olduğunu ortaya koymak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre 21-30 yaş arası grup ile 31-40 yaş arası grup ve 41 yaş ve üzeri grup arasında anlamlı fark vardır. Yaş değişkeni hayat çapında öğrenme alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır ve yaş arttıkça hayat çapında öğrenme alışkanlıkları artmaktadır.

Öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların gelir değişkenine göre değişip değişmediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’nden alınan puanların gelir durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Gelir Durumu	0-1603 TL arası	212	149,09	2-275	10,73	,000	0-1603TL arası ile 1604-3000 TL arası
	1604-3000 TL arası	51	160,09				
	3001 TL ve üzeri	15	166,25				

Gelir değişkeninin hayat çapı öğrenme alışkanlıkları üzerinde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre gelir durumu arttıkça hayat çapında öğrenme becerilerinin de arttığı görülmektedir. 0-1603 TL arası gelire sahip olanların hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ( $\bar{X}$ =149,09); 1604-3000 TL arasında gelire sahip olanların hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ( $\bar{X}$ =160,09) ve 3001 TL ve üzeri gelire sahip olanların hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının ( $\bar{X}$ =166,25) seviyesinde olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır [ $F=(2-275)= 10,73$ ;  $p<,05$ ]. Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 0-1603 TL geliri olanlarla 1604-3001 TL geliri olanlar ve 3001 TL ve üzeri geliri olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Gelir değişkeni hayat çapı öğrenme alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği’nden alınan puanların bölüm değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Gelir Durumu	Sosyoloji-Felsefe	28	160,15	9-268	3,09	,001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosyoloji-Felsefe ile Yabancı Dil, BESYO, Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı arasında</li> <li>• Güzel Sanatlar ile Yabancı Dil, BESYO, Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı arasında</li> <li>• Yabancı Dil ile İşletme İktisat Muhasebe ve Diğer arasında</li> <li>• BESYO ile İşletme İktisat Muhasebe arasında</li> <li>• İşletme İktisat Muhasebe ile Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı arasında</li> </ul>
	Psikoloji	19	151,84				
	Güzel Sanatlar	27	161,90				
	Yabancı Dil	43	144,51				
	Tarih	16	153,00				
	BESYO	12	143,72				
	İktisat-İşletme-Muhasebe	11	164,63				
	Matematik	36	147,21				
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	149,75				
	Diğer	42	153,30				

Öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların bölümlere göre farkını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre en yüksek puan alan 3 bölüm sırasıyla İşletme-İktisat-Muhasebe ( $\bar{X}$ =164,63); Güzel Sanatlar ( $\bar{X}$ =161,90) ve Sosyoloji-Felsefe ( $\bar{X}$ =160,15) gruplarıdır. Buna karşılık en düşük seviyede hayat çapında öğrenme alışkanlığına sahip olan 3 bölüm sırasıyla BESYO ( $\bar{X}$ =143,72); Yabancı Dil ( $\bar{X}$ =144,51) ve Matematik ( $\bar{X}$ =147,21) şeklindedir. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır [ $F=(9-268)= 3,09$ ;  $p<,05$ ]. Aralarında fark bulunan grupları tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda Sosyoloji-Felsefe ile Yabancı Dil, BESYO, Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı arasında; Güzel Sanatlar ile Yabancı Dil, BESYO, Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı arasında; Yabancı Dil ile İşletme İktisat Muhasebe ve Diğer arasında; BESYO ile İşletme İktisat Muhasebe arasında; İşletme İktisat Muhasebe ile Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

#### 4. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla değişkenlere Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği arasındaki ilişki

	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	1	-,485**
Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği	-,485**	1



Ölçeklerden alınan puanların ilişkisi incelendiğinde iki değişken arasında negatif yönlü orta seviyede bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden alınan düşük puanlar yüksek eğilimi ifade ettiği için bu negatif ilişkiyi pozitif olarak yorumlamak gerekir. Dolayısıyla iki değişken arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuç:**

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Her iki puan türü çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterse bile, ölçeklerin genelinden alınan puanlar ortanca puanın üstündedir. Öğretmen adaylarının yüksek seviyede yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıklarına sahip oldukları söylenebilir.

Aynı ölçeğin kullanıldığı çalışmalara bakıldığında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ilk defa kullanıldığı çalışmada Diker Coşkun (2009) öğretmen adaylarının genel eğilimlerini düşük olarak tespit etmiştir. Benzer şekilde Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Ayra ve Kösterelioğlu (2015) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek olarak tespit etmiştir. Ayrıca Karaduman (2016) da üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yasa (2018) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini orta seviyede bulmuştur. Yaşam boyu öğrenme becerilerini ölçen farklı ölçeklerde ise yaşam boyu öğrenmenin yüksek (Ayaz, 2016; Kaya, 2018; Kılıç, 2015; Tanatar, 2017; Yaman ve Yazar, 2015) ve orta düzeyde (Kozikoğlu, 2014) olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır.

Genel olarak bakıldığında ise bu çalışmada ortaya konan yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir. Bununla yaşam boyu öğrenme becerilerini birlikte orta ve düşük düzeyde tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Dolayısıyla ülkemizde yaşam boyu öğrenme becerilerinin tam olarak benimsenmediği söylenebilir. Bu becerilerin kazandırılması için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları incelendiğinde ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerine benzer şekilde hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme kadar yaygın olmasa da hayat çapında öğrenme alışkanlıkları da artık araştırılmaya başlanmıştır. Konuyla ilgili olarak Aslandağ-Soylu (2013) öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını yüksek düzeyde tespit etmiştir. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını araştırılan Ayçiçek (2016) de benzer şekilde yüksek düzeyde hayat çapında öğrenme alışkanlıkları tespit etmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında hayat çapında öğrenmeyi ölçen başka çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma dahil yapılan 3 araştırma neticesinde hayat çapında öğrenmeye ilişkin yüksek puanlar elde edilmiş olsa da, konuyla ilgili çalışma sayısı yetersizdir. Bireylerden aynı anda farklı yeterliklerin beklendiği günümüzde hayat çapında öğrenme alışkanlığı kazanmak oldukça önemlidir. Dolayısıyla bireylere hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını kazanabilecekleri ortamlar yaratmak gerekmektedir. Başta

MEB ve üniversitelerde olmak üzere hayat çapında öğrenmenin yaygınlaştırılması ve bireylere kazandırılması konusunda yoğun çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre değişimine bakıldığında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Benzer şekilde Diker Coşkun (2009) da kadın öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Diğer yandan Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) ve Kozikoğlu (2014) cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Hayat çapında öğrenme alışkanlıklarında ise kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark yoktur. Benzer şekilde Aslandağ-Soylu (2013) ve Ayçiçek (2016) cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kısıtlı çalışmalar neticesinde hayat çapında öğrenmenin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. Her iki değişken üzerinde de cinsiyetin belirgin bir rolünün olmadığı söylenebilir. Günümüz toplumlarında hem kadınların hem erkeklerin aynı eğitimi aldığı, benzer beceriler kazandığı ve cinsiyete göre farklılaşma olmadığı düşünüldüğünde burada cinsiyete göre farklılık olmaması normal karşılanmalıdır. Kadınların geleneksel toplum rollerinden kurtulup erkeklerle aynı seviyede olmaları da ayrıca olumlu bir gelişme olarak kabul edilebilir.

Çalışma durumu ve okuldan farklı bir yerde eğitim alma değişkenleri incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna karşılık hayat çapında öğrenme açısından ise bir işte çalışan öğretmen adaylarının ve okuldan farklı bir yerde eğitim alan öğretmen adaylarının daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Bu farklılığın sebebi de iş yaşamının bireylerden aynı anda farklı görevler istemesi ve bireylerin bu duruma uyum sağlamaları olabilir. Günümüzde neredeyse tüm kurumlar rekabetçi bir anlayışla yönetilmekte olup çalışanlarından maksimum verim beklemektedir. Gereken verimliliği sağlamak adına hem nitelikleri fazla kişileri istihdam etmekte hem de istihdam ettikleri kişilerin niteliklerini çeşitli yollarla yükseltmek istemektedirler. Burada okul dışı eğitimler devreye girmektedir. Hizmet içi eğitim seminerleri gibi etkinlikler bireylerin sahip oldukları nitelikleri yükseltmede önemli görev üstlenmektedir. Bu tür eğitimleri almış kişilerin daha yüksek becerilere sahip olması beklenen bir durumdur.

Yaş ve gelir durumu değişkenlerine bakıldığında ise yaş ve gelir durumu arttıkça her iki ölçekten alınan puanların arttığı ve anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bireylerin yaşının ilerledikçe kendilerini daha donanımlı hale getirdikleri ve aldıkları ücretleri yükselttikleri söylenebilir. Daha önceki çalışmalara bakıldığında Aslandağ-Soylu (2013) 1. ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki farkın 4. sınıftakiler lehine anlamlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Diker Coşkun (2009) 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıfta okuyanlara göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla yaşın yaşam boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme becerileri üzerinde fark yaratan bir değişken olduğu söylenebilir. Benzer şekilde gelir durumu değişkeni yaşla paralel olarak arttığı düşünüldüğünde, gelir durumu arttıkça bireylerin yaşam boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Bölüm değişkeni incelendiğinde en yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip öğretmen adayları Güzel Sanatlar, Türk Dili ve Edebiyat ve Felsefe-Sosyoloji bölümlerinden gelmektedir. En yüksek hayat çapında öğrenme alışkanlığına sahip öğrenciler de İşletme-İktisat, Güzel Sanatlar ve Sosyoloji-Felsefe bölümlerinde öğrenim görmektedir. Güzel Sanatlar ve Felsefe-Sosyoloji bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının her iki ölçekten de en yüksek puanı aldıkları görülmüştür.

İki değişken arasındaki ilişkiye bakıldığında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ve hayat çapında öğrenme becerilerinin birbirlerini olumlu yönde etkilediği, bir değişkende meydana gelen artışın diğerini de arttırdığı söylenebilir.

## Kaynakça

- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi* (156), 112-126.
- Aslandağ Soylu, B. (2013) *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve öğrencilerin hayat çapında öğrenme (Life-Wide Learning) alışkanlıkları ve üniversite yaşamına giriş dersi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayçiçek, B. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10 (1), 17-28. <http://dergipark.gov.tr/nwsaedu/issue/19839/212535>
- Candy, P. C. (2003) “*Lifelong Learning and Information Literacy*”. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy. [Çevrimiçi]: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf> (07.07.2018).
- Diker Coşkun, Y. (2009) *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edwards, R., Clarke, J., Harrison, R.ve Reeve, F. (2001). Flexibility at work: A study of further education. *Journal of Vocational Education and Training*. 53 (3), 373-390.
- Karaduman, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, K. (2018) *Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozikoğlu, İ. (2014) Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 3 (3), 29-43
- Roulstone, K. (2010). There is no end to learning’:lifelong education and joyful learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341-352.
- Soran, H, Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: hacettepe üniversitesi örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Su, Y. (2011). Lifelong learning as being: The heideggerian perspective. *Adult Education Quaterly*, 61 (1), 57-72.
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunca N, Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (2) 432-446
- Wetzel, D.R. (2010). *10 secrets to lifelong learning for everyone: The benefits of continuing education for work and self improvement*. Erişim: Temmuz, 2018, <http://suite101.com/article/10-secrets-to-lifelong-learning-for-everyone-a188260>.
- Yaman, F.ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1553-1566.

Yasa, H. D. (2018) *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## **Investigation of the Relationship Between Life Long Learning Tendencies and Life Wide Learning Habits**

**Ramazan KARATEPE, Cenk AKAY**

### ***Introduction:***

*As we are in information age, the knowledge and skills of the teachers, who will train the human power to guide the future, will become inadequate over time. It's a must for teachers that to keep their knowledge and skills updated. The concept of lifelong learning is expressed as a process that emphasizes the spread of learning possibilities throughout the life and continuously develops the potential and competence of the individual. The concept of life wide learning covers many different areas like participation in sporting and artistic activities, parental or other involvement in formal or informal learning in the class, internship movements, paid or free part-time jobs, community service and other volunteer activities, exposure to travel or interaction with other cultures. It allows individuals to become aware of their own talents, qualities, values and trends. Lifelong learning is learning that takes place in different areas during the lifetime of 'cradle of vision', while life wide learning is also learned in different areas at the same time.*

*The purpose of this study is to investigate the relationship between life long learning tendencies and life wide learning habits of teacher candidates.*

### ***Method:***

*This research is based on relational screening based descriptive method. The data was collected from Mersin University students during 2017-2018 Summer semester. Life Long Learning Tendencies Scale and Life Wide Learning Habits Scale was used as data collection tool. Low points from Life Long Learning Tendencies Scale means high attitude.*

### ***Findings:***

*Teacher candidates' lifelong learning tendencies ( $X=54.94$ ) and life wide learning habits ( $X=152.03$ ) are high. From the gender perspective, there was no significant difference in life wide learning habits according to sex, the lifelong learning tendencies of women ( $X=52,16$ ) are higher than the lifelong learning tendencies of men ( $X=62,08$ ). When working status is examined, it is found that the scores of the life wide learning habits of the working individuals ( $X=159,74$ ) are significantly different from the scores of the non-working students ( $X=149,03$ ). The working status did not lead to a significant difference in the score of lifelong learning tendencies.*

*According to the age variable, there is a significant difference according to the age groups and as the age increases, positive attitudes towards both fancies develop. When the departmental change is examined, it is observed that there are differences between the departments and it is determined that the highest skills are in fine arts students and that the highest life wide learning skills were in students of business-economics group.*

*When the relationship between two variables is examined, positive correlation is found between two variables at .485 level. As a result of the regression analysis applied to the measurement tools, the lifelong learning tendencies have reached the result that the life wide learning habits can be predicted at .485 degrees.*

### ***Results:***

*It has been observed that the teacher-candidates tend to have lifelong learning tendencies and life wide learning habits are generally high, and that gender, age, and departmental variables have various differences. A*

*moderately positive correlation was found between the two variables, 1 unit increase of life wide learning habits can be explained .485 point form life long learning tendencies.*

**Key Words:** *Life Long Learning, Life Wide Learning, Teacher Candidates*

### GİRİŞ

İnsan hakları bağlamında her kültürün yaşama hakkı vardır. Farklı kültürlerin var olması insanlık için birer zenginlik kaynağıdır. Çünkü her kültürün insanlığa sunacağı yenilik ve katkılar vardır. İnsanlar farklı kültürleri görüp tanımaları sayesinde farklı yaşamları inceleyip kendi kültürlerini yeniden irdeleyebilirler. Bu, bireylerin kendileri için en uygun yaşam şeklini belirlemeleri, birey olarak kendileri için en ideal haklara ulaşmaları açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda kültürlerin yaşaması, korunması ve varlığını devam ettirebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması bir elzendir. Bilim insanları kültür ve kültürel değişimle ilgili çeşitli araştırmalar yapmış ve yaptıkları çalışmalarla ilgili birtakım bilgiler sunmuşlardır.

Kültürün en önemli özelliği eğitimle kazandırılan bir süreç olmasıdır. Bu yüzden hiçbir kültür eğitimden ayrı düşünülemez. Nietzsche, belli bir eğitim projesi olmadan kültür ve kendisini destekleyen bir kültür olmadan da eğitim olamaz diyerek kültür ile eğitim arasındaki ilişkiyi en iyi şekilde özetlemektedir. ( Cevizci, 2011: 113). Kültürü etkileyen birçok faktör olmakla birlikte bunlar arasında eğitim ve göçün ayrı bir yeri vardır. Eğitim sayesinde bir Türk’ten Rus, bir Rus’tan ise Türk kimliği elde edilebilmektedir. Bundan dolayı devletler savaş meydanlarında savaşmanın yanı sıra kültürel savaşın içinde de yerlerini almışlardır. Milletler arasında kültürel üstünlük yarışı başlamış, güçlü olan devletler farklı kültürleri kendi potasında değişik yollarla eritmeye çalışmışlardır. Eğitim insana bir kültür kazandırıp aynı zamanda var olan kültürü değiştirdiği gibi göç de kültürel yapıyı tamamen değiştirebilme gücüne sahiptir. Farklı kültürlerin bir arada yaşaması durumunda insanlar farklı davranış biçimleri ve bakış açıları sergilerler. İnsanların bu bakış açıları ve seçimleri kendi kültürlerinin nasıl olacağını da belirleyecektir. Bununla ilgili olarak John W. Berry dört kültürleşme stratejisini ortaya atmıştır. (i) Bireylerin kendi kültürlerini küçümseyip, baskın olan kültürü yücelterek o kültürden bir parça olmak istemeleri *asimilasyon*; (ii) asimilasyona tam zıt olarak ortaya çıkan bireylerin kendi kültürlerini benimseyip koruması ve buna karşılık baskın olan kültürü reddederek ondan uzak durmak istemeleri *ayrışma*; (iii) bir taraftan kendi kültürlerini devam ettirirken öte taraftan baskın olan kültürle de ilişki kurmaya devam etmek istemeleri *entegrasyon*; (iv) baskıdan dolayı kendi kültürünün özelliklerini kaybetme aynı zamanda dışlanma ve ayrımcılık nedenlerinden dolayı ise baskın kültürden uzak durma, her iki kültürden de farklı bir yapıya bürünme hali *marjinalleşme* olarak değerlendirilir (Gülner, 2011: 56). İki millet karşılaştığında genel olarak kültürel alışveriş gerçekleşerek değişim yaşanmakla birlikte, göçmenler azınlık konumunda oldukları için kültürel değişimi yaşama olasılıkları çok daha yüksek olmaktadır. Değişimin ilk koşulu gidilen ülkeye uyum sağlamaktan geçmektedir. En basit anlamıyla uymanın tanımı şu şekilde yapılmaktadır: İsteyerek ya da istemeyerek, bizden açıkça istensin ya da istenmesin, bizden beklenen ya da istenilen doğrultuda davranmaya ya da başkalarının davranışlarını izlemeye uyma adı verilir (Taylor, Peplau ve Sears,

2007: 212). Uyumu sağlamanın ilk yolu da gidilen ülkenin dilinin öğrenilmesi ve gerekli sosyalleşmenin sağlanmasıdır. Yetişkinler kendi ülkesinde sosyalleşme sürecini yaşamış olmalarına rağmen yeni ülkede yeniden sosyalleşme süreci ile karşı karşıya kalmaları onları strese sokmaktadır. Bu durum özellikle ergenlik çağındaki gençler açısından ise daha büyük bir sorun oluşturmaktadır. Çünkü ergenlik çağındaki gençler için sosyalleşme kendi ülkelerinde bile zorken yabancı bir ülkede sosyalleşmek zorunda kalmak ayrı bir kâbus oluşturabilmektedir. Göç nedeniyle gençler içine kapanabilmekte, asosyal olabilmektedirler. Gencin sosyalleşmesinde aileden sonra gelen ikinci kurum okuldur. Okulda verilen eğitim ile ailede verilen eğitim birbirini destekler nitelikte olmayabilir. Genç, her ne kadar ailesiyle çatışma içine girse de hayata dair ilk yaşantılar ailede edinildiği için ailenin kısa vadede olmasa da uzun vadede gencin yol haritasını çizmede büyük bir etkisi vardır. Evde edinilen alışkanlıklar bazen bireyin üzerinde bir ömür boyu etkisini sürdürebilir. Böylelikle okul vermek istediği her davranışı, öğrenciye her zaman kazandıramayabilir. Ya da okulun verdikleri ailenin görüşlerine ters düşüyorsa öğrenci verilen eğitimi kaale almayabilir. Okulu ve öğretmeni küçük görerek değişime direnç gösterme eğilimi gösterebilir. Bu yüzden gencin nasıl bir eğitim sistemiyle eğitileceği ile ailenin inancı ve hayata bakış açısıyla okulun bakış açısının aynı olup olmaması da gencin kültürel seçimini etkileyecektir. Kimi ülkeler eğitim aracılığıyla göçmenlerde uzun vadede asimilasyonu planlarken, kimi ülkeler ise bireylerin kendi kültürünü aktarmayı amaçlayan eğitim sisteminin uygulanmasına izin vermektedirler. Farklı bir ülkede kendi kültürüne uygun bir eğitim alan göçmenlerin kültürü nasıl şekillenir? Kültürü etkileyen Göç ve eğitim gibi iki önemli dinamikten acaba hangisi daha etkili? Yapılan göç hareketine rağmen insanlar eğitim sayesinde kültür ve kimlik yapılarını koruyabilirler mi? Kimlik ve kültür seçiminde inancın etkisi nedir? Kuşkusuz bu soruların tek bir yanıtı yoktur. Her göç özeldir ve kendine has özellikler taşır. Bu nedenle birbiriyle yakından ilişkili olan göç, eğitim ve kültür üçgeni üzerinde derin araştırmalar yapılması sağlanarak, her göç olayının ayrı ayrı irdelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Suudi Arabistan'ın başkenti olan Riyad şehrine göç etmiş olan Türkiye Cumhuriyet vatandaşları araştırma kapsamı içine alınmış, bu göçmenlerin ve çocuklarının kültürel yapıları mercek altına alınmıştır. Ayrıca bu araştırma konusu ve kapsamı itibarıyla de Riyad'da yaşayan Türklerle ilgili olarak yapılan ilk araştırma olma özelliğine sahiptir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmada, Riyad'a çalışmak amacıyla göç etmiş olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının kültürel anlamda bir değişim ve dönüşüm yaşayıp yaşamadıkları, Riyad Uluslararası Türk Okulu'nun öğrencilerin akademik başarısı ile kimlik ve kültürel yapısının korunması üzerine etkisi araştırılmıştır.

### **Çalışmanın Yöntemi**

İnsan ve kültürün sağlıklı bir şekilde araştırılabilmesi için 'Neden, niçin ve nasıl?'sorularının cevaplarının derinlemesine incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla araştırmanın birinci aşamasında göç, eğitim ve kültür üzerinde literatür taraması yapılmış, literatürden elde edilen bilgiler ışığında konunun uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan görüşme soruları hazırlanmıştır. İkinci



aşamasında ise literatürden elde edilen bilgiler ekseninde Suudi Arabistan'ın başkenti Riyad şehrinde bulunan Riyad Uluslararası Türk Okulu'nun müdür, öğretmen, rastgele seçilen lise öğrencileri ve velileri ile Türkiye Cumhuriyeti büyükelçiliğinde görev yapan müsteşarlar ve müşavirle birebir görüşmeler yapılarak, konuyla ilgili araştırmalar sürdürülmüştür. Çalışma sırasında Türk Elçiliği'nde görevli kişilere 4, okul müdürü ve öğretmenlere 8, velilere 15, öğrencilere ise 11 mülakat sorusu yöneltilmiştir. Bu şekilde formel görüşme yapılmış olmakla birlikte, sağlıklı bir araştırma sonucu elde edilebilmesi için yeni bilgiler alındıkça, görüşmecilere ek olarak farklı sorular da sunulmuştur.

Anlaşılabacağı üzere nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler gruplandırılarak analiz edilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Karasar,1999: 165-166).

### **Bulgular**

Riyad'a Türkiye'den gelen işçi göçmenlerin çoğunu Hataylılar, az bir kesimini de Karadenizliler ve Türkiye'nin doğu illerinden gelenler oluşturmaktadır. Hatay dışından gelenler Sünni mezhebine, Hataylı Türk vatandaşlarının çoğu ise alevi Nusayri mezhebine mensuptur. Hatay şehri farklı etnik kökenli ve farklı dini çevrelerin bir arada hoşgörü içinde yaşadığı çokkültürlü bir ortam olarak bilinmektedir. Riyad'a gelen göçmenlerin çoğunu Alevi Nusayriler oluşturmaktadır. Hüseyin Türk Hataylı Nusayrilerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Hz. Ali'nin tanrılaştırılması, Hızır inancı ve türbe inancının güçlülüğü, tecelli ve tenasüh, tevil ve takiye, Hristiyan bayram ve törenlerinden etkilenme ve amcalık geleneği (Türk, 2010 a, 56).

-Nusayriler kendilerini sosyal demokrat olarak nitelerler ve seçimlerde tercihlerini sosyal demokrat diye nitelendirdikleri partilerden yana kullanırlar. Hüseyin Türk (2010b, 73-75) Ayrıca Hataylı göçmenler Arap kökenli olmalarına rağmen Türkçe'ye önem vermektedirler. Bu konuyla ilgili olarak Hüseyin Türk, (2009: 21) Halk içinde Türkçeyi birinci dil konumuna yükseltme yönünde bir eğilim olduğunu söylemektedir.

Hataylı Alevi kesimdeki göçmenlerin değişmeye karşı dirençli oldukları gözlemlenmiştir. Riyad'da öğretmen olarak görev yapan Muzaffer Türedi ise Riyad'daki Hataylılarla ilgili gözlemlerini şu şekilde aktarmaktadır:

*Buradaki Türklerin çoğu Hatay-Samandağlıdır. Bu vatandaşlar orada CHP'liler, burada da aynı şekilde CHP'liler. Burada içki içilmesi yasak olduğu halde, Hataylılar kendi içkilerini evde yapıyorlar. Öğretmenlere de ikram ediyorlar. Geçmiş zamanlarda bunun örnekleri de görüldü. Kumar oynama alışkanlığı da devam ediyor. Yılbaşı günlerinde kendi aralarında piyango yapıyorlar. Yılbaşı çekilişleri oluyor. Bunun için bir yıl para biriktirdikleri zamanlar oluyor. [04.06.2011]*

Velilerden Vesile Bostancıoğlu da burada yaşanan dinle ilgili şu açıklamaları yapmaktadır:

*Dini açıdan bir zorluk yaşamadım. Çünkü ben kendi dinimden memnunum. Buradaki dinin Türkiye'deki dinin önüne geçeceğini asla düşünmüyorum. Bizim dinimiz*

*çok ayrı bir şey. Bence buradakiler kendilerini aldatıyor. Benim görüşüm bu.*

[28.05.2011]

Arap Aleviler Riyad'da Arapça eğitimine de karşılar, mümkün mertebe Arapçadan uzak kalmaya çalışmaktadırlar. Çünkü çocuklarının Arapçayı öğrenmeleri durumunda Suudilileşeceklerini, daha doğru ifadeyle Sünnileşeceklerini düşünüyorlar. Bu yüzden bu durumdan kaçınmaya çalışmaktadırlar. Bayram Aktaş, Türk kimliğinin kaybedilmemesi ile ilgili olarak bir öğretmen arkadaşın velisiyle yaptığı bir sohbette velinin şunları söylediğini aktarmaktadır:

*Bundan uzun zaman önce Türk kanalları burada çekmiyordu. Çocuğuma bir gün soru sordum, onun bana Arapça cevap verdiğini görür görmez hemen gidip bir çanak anten aldım. Hemen Türkçe kanallarını bağladım. Dedim ki çocuk kültürünü kaybetmesin. [09.06.2011]*

Türkiye'den gelirken de genel bir önyargı içinde geliniliyor. Zaman içinde bu önyargı azalmasına rağmen Suudililerle yeterli bir ilişki içine girmemekte veya girememektedirler. Bu durum kendi kültürlerini korumalarını sağlamış Arabistan'da da kendi kültürlerini yaşamalarına devam etmelerine olanak sağlamıştır. Eğitim Müşaviri Hamza Şahin, bu konuyla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmaktadır:

*Düğünlerini, toplantılarını, vs. etkinliklerini kendi aralarında ve kendi geleneklerine göre yapmaktadırlar. Mesela Hatay yöresindeki bir ailenin düğününe gittiğiniz zaman kendinizi Hatay'da yapılan bir düğündeymişsiniz gibi hissedersiniz. Müziğiyle, oynanan oyunlarıyla, yerine getirilen adetlerle adeta vatandaşımız Hatay'ı buraya getirmektedir. Aynı şekilde her yörenin insanı burada yaptığı düğünde kendi yöresini buraya taşımaktadır. [11.06.2011]*

Riyad'a gelen Sünni Türk vatandaşları orayı Hataylı Alevi vatandaşlara göre daha çok benimsemiş, gelenek ve göreneklerini özümsemiş ve yıllarca orada kalanların ise Suudilileşmeye daha müsait oldukları görülmüştür. Sünni Türklerin burada doğan çocuklarına Arapça isim koydukları, çocuklarının dini eğitimlerine daha çok önem verdikleri, onları hafızlık eğitimi veren okullara kayıt yaptırmak istedikleri görülmektedir. Ayrıca zamanla giyimlerinin Araplara benzedikleri, Arapçaya çok önem verdikleri ve mutlaka dil kursuna giderek öğrenmeye çalıştıkları, Türkiye'deki dini uygulamaların bazılarını değiştirdikleri, hatta bazı erkeklerin "dinde bir yasaklama yok bu benim hakkım" diyerek birden çok eşli olmaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerden Bedir Türkmen Türkiye'den gelen Sünnilerin de burada bazı farklılıklarla karşılaştığını mesela burada yeni yıl, mevlid kandili, doğum günü gibi kutlamaların günah sayıldığını, Türkiye'de ise mevlid kandiline daha çok önem verildiğini ve kutlamaların yapıldığını söylemektedir. Buraya gelen Sünniler de zaman içinde bu durumdan etkilenip kendi yaşamlarında da bu dini anlayışları yerleştirmeye başlamışlardır.

Eğitimde kullanılan dil akademik başarıyı etkilemektedir. Ana dilde yapılmayan eğitimlerde akademik başarı seviyesi düşmekte ve sosyalleşmede sorunlar yaşanmaktadır. Oktay Altın okulda kullanılan dilin farklı olmasının öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkiyi şöyle özetlemektedir:

*Buradaki öğrencilerde zihinsel yapı dediğimiz şey herhalde biraz daha yavaş ilerliyor. Olayları biraz yavaş kavriyorlar. Olaylar arasında bir irtibat sağlayamıyorlar. Bu da çift dillilikten kaynaklanıyor. Okulda kullanılan dil hayatın her alanında kullanılmıyor. Bu da öğrenme sürecini biraz daha uzatıyor. Bu uzun vadede çocuğu olumsuz etkiliyor. Hız döneminde yaşıyoruz. Modern dünya eşittir hız. Bunlar yarışa biraz geriden başlıyorlar. Bunun istisnaları da kesinlikle var. Yaptığınız cümleyi çok çabuk anlayan, çok çabuk cevap veren öğrenci muhakkak var, Ancak genel olarak bir anlama sorunu var. Mesela Türkiye’de anlattığınız bir fıkra yüzde doksan dokuz öğrenci tarafından anlaşılıyor, burada yüzde ellilere falan düşebiliyor. Orada yaptığınız espri çabuk anlaşılıyor, burada çocuk bunu anlamayabiliyor. [05.06.2011]*

Buradaki öğrencilerin başarı seviyesindeki düşüklüğün nedenlerinden biri de yurt dışında yaşamalarından dolayı ailelerin çocukları rahat bırakmalarından kaynaklanmaktadır. Çünkü dil sorunu Türkiye’nin doğu bölgelerinde de var ama o bölgelerdeki kültürel yapı çocuğun disiplinsiz olmasına müsaade etmez. Kültürel yapıdaki eğitim daha çok iç disiplinin geliştirilmesine yöneliktir. Bu da oradaki başarının buraya göre daha çok artmasını sağlamaktadır. Burada ise tam tersi bir durum yaşanmaktadır. Veliler çocuklarına karşı ilgilidirler çocuklarının başarılı olmasını istiyorlar. Bunun için maddi-manevi ellerinden gelen her şeyi yapmaya çalışıyorlar. Ancak Ailenin çocuk yetiştirme konusundaki kültürel tutumu genellikle özgür yaşasın, serbest olsun şeklindeki eğiliminin fazla olması çocukta iç disiplinin gelişmesini önlemekte, bu da başarıyı olumsuz etkilemektedir. Murat Sarıyıldız bu konuyla ilgili şunları söylemektedir:

*Burada veliler çocuklarına karşı daha müsamahakâr davranabiliyorlar. Bu da onlara bir dezavantaj olarak geri dönüyor. Her şeye kolay sahip olma onlar için pek iyi değil. Sanırım veliler şöyle düşünüyor: ‘Zaten ben yurt dışındayım, maddi durumum da iyi. Ben sıkıntıları yaşadım, çocuğuma yaşatmayayım.’ Yurt dışında yaşamış olmak velileri böyle bir davranışa yöneltiyor. [08.06.2011]*

Mert Can Yılmaz, okula gelen Azeri ve Türkmenistanlı öğrencilerin ilk olarak Arap okuluna gittiklerini orada Araplaştıklarını daha sonra Türk okuluna geçiş yaptıktan sonra inanılmaz bir değişim yaşadıklarını, Türkçeyi, milli ve dini bayramları, Türk atasözlerini öğrendiklerini, yaşam tarzlarının da Türklere benzediğini söylemektedir. Aynı şekilde okul müdürü Abdullah Eravcı, okul ve öğretmenlerin öğrencilere Türk olduklarını hatırlattıklarını söyleyerek eğitimin kimlik yapısı üzerindeki etkisinin önemini vurgulamıştır.

Almanya’da eğitim alan ve Alman eğitim sistemiyle Türk eğitim sistemini ve Riyad’daki Uluslararası Türk Okulunu karşılaştıran Yavuz Evirgen, Almanya’da Türk kültürünü yitiren ciddi bir kitle olduğunu, orada okullarda Alman eğitimi aldıklarını, ailelerin daha fazla asimilasyona uğradığını, Arabistan’da ise Türk okulunun varlığının aileleri birleştirdiğini, öğrencilerin kültürel yapılarının bu sayede korunduğunu ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili olarak okulun öğretmenlerinden Bayram Aktaş, Avrupa’daki Türkçe öğretmenlerinin derse girdiklerinde ders verecek kimseyi bulamadıklarını

çocukların Türkçe dersi almak istemedikleri şeklinde yakınmalarını duyduğunu söylemekte böyle bir sorunun Riyad'da yaşanmadığını ifade etmektedir.

Erkek öğrenciler burada Türkiye'dekinden daha rahat yaşayabilmektedirler. Erken yaşta araba kullanma, Gece yaralarına kadar dışarıda kalabilme ve tüm sosyal faaliyetlerden yararlanabilme imkanları erkeklerin arabistana uyumunu kolaylaştırmış ve kızlara oranla daha çok bağlanmalarını sağlamıştır. Nitekim öğrencilerden Özkan Pakur, ailesinin kendisinin her istediğini yaptığını, istediği zaman eve girip çıkabildiğini, araba kullanabildiğini bu yüzde ailesiyle hiç çatışmadığını söylemektedir. Kızlar da yaşam tarzı olarak Riyad'ı pek benimsemeseler de kurallara uymanın zorunluluğunu görüp uyum sağlamak durumunda kalmışlardır. Nitekim öğrencilerden Seren Gezmen, başörtüsünü sevmediğini, bu yüzden takmak istemediğini ailesiyle bununla ilgili olarak çatışma yaşadığını ama mecburen takmak zorunda kaldığını söylemektedir. Yaşam tarzının sıkıcılığı kızların bu ülkeden soğumalarına hatta ülkeyi itici bulmalarına neden olmaktadır. Ergenlik çağındaki bireylerde genel olarak evden ve aileden uzak durma, arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirme gibi istekler bulunmaktadır. Bu isteği Türkiye'deki kız öğrencilerin birçoğu rahatlıkla gerçekleştirebilirken buradaki kız öğrenciler tam tersine hemen hemen bütün zamanını ailesiyle birlikte geçirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu da kızlar için son derece huzursuz edici bir durum olarak algılanmaktadır. Kızların yaşamının bu şekilde kısıtlayıcı olması aileleriyle daha fazla çatışma ortamı içine girmesine neden olmaktadır. Nurten Cömert kızının bazen sırf kapanmamak için kendisiyle birlikte çarşıya çıkmadığını belirtmektedir.

### **Sonuç/Değerlendirme**

Araştırma sonuçları Riyad'a göç etmiş vatandaşların mezhep ve cinsiyet yapısına göre farklılık arz etmektedir. Riyad'daki Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çoğunluğunu oluşturan Hataylıların kültürel ve kimlik alanında bir değişim yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi Riyad'daki Hataylıların inanç yapılarının Suudi Arabistan inanç yapısından farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Suudi Arabistan Sünni ve oldukça muhafazakâr bir yapıya sahipken, Riyad'a gelen Hataylıların çoğunluğu ise Alevi ve laik bir yapıya sahiptirler. Bu durum Hataylıların Suudilere özenmek şöyle dursun, şiddetle uzak durmalarına neden olmuştur. Dini açıdan Hataylılar Riyad'da kendi geleneksel bayramlarını kutlamakta, oruçlarını kendi adetleri üzere tutmaya devam etmekte, evlerinde haremlik selamlık uygulamasının olmadığı gözlemlenmektedir. Kadınlar dışarıda yasal olarak zorunlu olarak kapanmakta, okul sınırları içinde ve evlerinde misafir ağırlarken açık olarak gezmeye devam etmektedir. Yılbaşı kutlamaları yapılmakta, yeme- içme kültürü ve düğünleri Türkiye'deki gibi varlığını sürdürmektedir. Türkiye'deki gibi sosyal demokrat olmaya devam etmektedirler. Kimlik olarak Arap olmalarına rağmen kendilerini Türk olarak tanımlamaktadırlar.

Riyad Uluslararası Türk Okulu öğrencilerin Türkiye'de var olan kültürel yapılarını burada da sürdürmelerini sağlama görevini başarıyla yerine getirmiştir. Öğrenciler bir Arap coğrafyasında olmalarına ve kendileri de Arap olmalarına rağmen almış oldukları eğitimden dolayı kendilerini Türk olarak görmekte ve bundan büyük bir gurur duymaktadırlar. Öğrencilerin dil yapılarının velilerinin dil

yapısına oranla eğitim sayesinde daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu yeterli bir gelişim düzeyini göstermemektedir. Buradaki öğrencilerin akademik başarı seviyeleri Türkiye'deki öğrencilerin başarı seviyelerine göre çok alt düzeyde kalmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında bu öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmaması, evde iki dilliliğin azda olsa varlığını devam ettirmesi sayılabilir. Ayrıca, Suudi Arabistan'ın iklim yapısı, öğrencilerin göçmen aile çocukları olması, akraba ve kendi kültürel çevresinden uzakta yaşaması, kültürel olarak disiplini benimseyen bir yapıya sahip aileler olmaktan ziyade, çocuklarını özgür ve rahat yetiştirmek isteyen, çocuğun her istediğini yapmaya çalışan aile yapısına sahip olmaları başarıyı olumsuz etkileyen etkenler içinde yer almaktadır.

Türkiye'den Riyad'a göçün az bir kesimini oluşturan Sünni olan göçmenlerin ise kültürel değişim konusunda daha esnek davrandıkları görülmüştür. Arap kıyafetlerini giymekte sakınca görmedikleri, evlerinin dizaynını Araplara benzettikleri, dini inanış açısından Vahhabiliği benimsemeye başladıkları, evde haremlik ve selamlık olayının yaygınlaştığı, çocuklarına Arapça isimler verdikleri, yılbaşı kutlamalarını yapmadıkları, birçok yönden Araplaşmaya doğru bir yönelimde oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum inancın kültürel değişim konusunda çok etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Var olan inanç yapısı insanların kimlik ve kültürlerini belirleme, değiştirme ve koruma yönünde alacakları kararları etkilemektedir.

Öğrencilerin Arabistan'a uyum sağlamaları da cinsiyete göre farklılık arz etmiştir. Erkeklerin Türkiye'ye göre daha erken yaşta erişkin yaşama başlamaları, Türkiye'deki yaşam standartlarının birçoğuna burada da sahip olmaları nedeniyle Riyad'da yaşamak kendileri için çok itici olmamıştır. Kızlarda ise aynı durum söz konusu değildir. Kızlar daha çok evde zaman geçirmek zorunda kalma, dışarıda istediği gibi giyinememe, yaşamın ev okul ve internet üçgeninde geçmesi, sosyal faaliyetlerin hemen hemen hiç olmaması kısacası Türkiye'ye göre sınırlandırılmış bir yaşam içinde olmaları nedeniyle genel olarak Arabistan'ı sevmemiş hatta itici buldukları görülmüştür.

Uyum konusunda Yetişkinlerde erkekler ve kadınları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Kadınların zamanlarını evde geçirmeleri nedeniyle Suudililerle pek bir ilişki içine girmemektedirler. Bu da dışarıda abaya giyme, gibi bazı hukuksal kurallara uyum konusu haricinde pek bir uyuma gerek bırakmamıştır. Erkekler ise iş hayatı içinde oldukları için bu ülkenin insanlarıyla daha bir iletişim kurmak ve uyum sağlamak zorunda kalmışlardır. Yine de ilişkiler iş ilişkisinin dışına çıkmamıştır. Genel olarak kadınlar da erkekler de buradaki yaşama uyum sağlamışlardır. Suudi Arabistan'a entegre olmuş ancak asimile olmamışlardır. Türkiye'ye dönme isteği var ancak Türkiye'de maddi olarak yeterli refah seviyesinde yaşayamama endişesi dönüşün sürekli ertelenmesine hatta engellenmesine neden olmaktadır. Suudililerin ise Türkleri sevdikleri, Türklere karşı bir hayranlık duydukları gözlemlenmiştir.

## **KAYNAKÇA**

Cevizci, Ahmet (2011). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

- Gülnar, Birol (2011). Yabancı ğrencilerde Kültürleşme ve Medya Kullanımı, Global Media Journal, Cilt:2, Sayı:3, ss.51-68.
- Karasar, N.(1999).Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, ilkeler, Teknikler. Ankara: Nobel Yayın.
- Taylor, Shelley E, Peplau, Letitia A. ve Sears, David O.(2007). *Sosyal Psikoloji*. (ev.: Ali Dönmez), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Türk, Hüseyin (2009). *Kültürlerin Bin Yıllık Hoşgörüsü, Evliyalar Diyarı Hatay* Adana: Karahan Kitabevi.
- Türk, Hüseyin (2010, a). *Etkileşim Ve Değişim Boyutunda Antakya Geleneksel Kültürü, İnançlar, gelenekler, Ritüeller*. Antakya: EOS Yayınevi.
- Türk, Hüseyin (2010, b). *Anadolu'nun Gizli İnanı, Nusayrilik, İnanç Sistemleri Ve Kültürel zellikleri*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

## **Sanatçı-Marka İş Birliği ile Üretilen Güncel Cam, Porselen, Seramik Ürünlerin Grafik ve Endüstriyel Tasarım Öğeleri Açısından İncelenmesi**

**Pınar Cartier, Ezgi Karaata**

*Cam, porselen ve seramik sanayii gün geçtikçe daha özgün ürünler oluşturmayı amaçlamaktadır. Markalar kurum kimliğini hedef kitlelerine yansıtmanın ve piyasada güncel kalabilmenin bir yolu olarak, illüstrasyon, resim, karikatür, seramik gibi alanlardan önemli sanatçılar ile ortak çalışmalarda bulunup, onların özgün fikir ve çizgilerini güncel kullanım nesneleri üzerinde yeniden ele almaktadır. Böylelikle, hem dünyada geniş bir pazara sahip firmalar, hem de az sayıda üretim yapan atölyeler özel koleksiyonlar oluşturarak, bardak, karaf, vazo gibi endüstriyel ürünlerle kültürel etkiler oluşturmaktadır. Günümüzde yerel piyasada ünlü sanatçılarla kültürel ürünler üreten ve global satış yapıp dünyaca ünlü sanatçılar ile iş birliği yapan markaların yanı sıra; dünyanın farklı yerlerinden katılmak isteyen sanatçıların eserlerini bardak, saat, termos gibi gündelik ürünlere basıp bu ürünleri global markette pazarlayarak karşılıklı kazanç sağlama hedefi olan markalar da bulunmaktadır.*

*Bu çalışma kapsamında özellikle Türk sanatçıların güncel cam, porselen ve seramik ürünler üzerinde yer alan eserleri örnekler üzerinden ele alınarak incelenmiştir. Bu ürünlerin hangi fikirler ile oluştukları, koleksiyonları hazırlayan çeşitli firmaların ve atölyelerin yaklaşımları ele alınıp, yurtdışı örneklerle karşılaştırılarak elde edilen sonuçlar ortaya konulmuştur. Ürün biçimleri endüstriyel tasarım öğelerinin, ürün üzerindeki görseller grafik tasarım öğelerinin ışığında ele alınırken; ürünlerin ortak değerlendirmesinde, markaların kurum kimliği ve iletişim stratejileri gibi kurumsal özellikleri ile sanatçıların dünya görüşü, ürettikleri eserler ve estetik değerlerinden faydalanılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** endüstriyel tasarım, grafik tasarım, kültür, ürün tasarımı

## **Examination of Contemporary Glass, Porcelain and Ceramic Products in Terms of Graphic and Industrial Design Elements which are Produced with Artist-Brand Collaboration**

**Pınar Cartier, Ezgi Karaata**

*Glass, porcelain and ceramics industry increasingly aims to create more and more unique products. Brands are in collaboration with important artists in areas such as illustration, painting, cartoons and ceramics as a way of reflecting the corporate identity to their target groups and keeping up-to-date on the market and re-examining their original ideas and lines on objects. Thus, companies with a wide market in the world as well as small number of workshops create cultural collections with industrial products such as glasses, carafes and vases by creating private collections. Today, besides brands that produce cultural products with famous artists in local market and cooperate with world famous artists; there are also brands aiming to print works of artists who want to participate from different*

*parts of the world on objects such as cups, clocks, thermos, etc. and sell these products on the global market and also gain mutual benefits.*

*Within the scope of this study, especially the works of Turkish artists on glass, porcelain and ceramic products have been examined through examples. The ideas behind the objects, the approaches of various firms and workshops preparing the collections are discussed and the results obtained by comparing them with the foreign samples are presented. While examining product forms in the light of industrial design elements and the visuals of the products in the light of graphic design elements; the institutional characteristics such as the corporate identity and communication strategies of the brands, furthermore the artists' world view, the artworks and aesthetic values were utilized in the joint evaluation of the products.*

**Keywords:** *industrial design, graphic design, culture, product design*

## **GİRİŞ**

Şirketler, satışını sağlamak istedikleri ürünlerinin tüketici zihninde olumlu bir pozisyonda yer alması için; ürün tasarımı, paketlenme, fiyatlandırma, dağıtım gibi pazarlama faaliyetlerinden faydalanırlar (İspi, 2009, s. 1). Modern toplumlar pazarlama eksenli bir yaşam tarzı içinde yaşadıklarından, en büyük etkilenme düzeyini ünlü kişilere göre göstermektedirler. Kitle iletişim sistemi hedef toplumlara ünlülerin dünyasına göre şekillendirmiş; toplumu oluşturan bireyler kendilerini spordan sinemaya, müzikten eğlenceye tüm sahalardaki ünlü kişilere ve onların sergiledikleri ideoloji ve statüye yaklaşmak amacıyla onların yaşantısını taklit etmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenlerden dolayı reklamlarda ve diğer pazarlama iletişimi faaliyetlerinde ünlüleri kullanmak en sık başvurulan yöntemlerdendir (Çam, 2016, s. 163). Bu yaklaşım duygusal tasarım olarak adlandırdığımız kavramı kapsamaktadır. Bu kavramın deneyim ve etkilenme olarak da anlaşılması gerekir. Duygusal keyifli tasarım dediğimiz zaman insana heyecan ve coşku veren bir deneyim yaşatan nesnelere anlamlıdır (Bayazıt, 2011, s. 143).

Cam, seramik ve porselen güncel kullanım nesnelere tasarımını ünlü sanatçılar iş birliğinde gerçekleştiren markalar, müşterilerine beğendikleri sanatçıların imzasını taşıyan ürünlere sahip olma imkanı sunarken, bahsedilen pazarlama stratejisinden faydalanmaktadırlar. Bu stratejiyi seçen marka, iş birliği yaptığı sanatçı ve ürün arasında doğru bağ kurabilirse, farklı bir reklam kampanyasına ihtiyaç duymadan kulaktan kulağa iletişim yoluyla, gündelik ürünler üreten diğer markalardan ayrışıp pazarda farklı bir konuma ulaşabilir.

## **SANATÇI-MARKA İŞBİRLİĞİ İLE ÜRETİLEN ÇALIŞMALARLA ÖRNEKLER**

### **Yurtiçi Örnekleri - Paşabahçe İmza'lı Ürünler Serisi**

Paşabahçe Atatürk'ün direktifleriyle Türkiye İş Bankası tarafından ülkemizin temel cam ürün ihtiyacını karşılamak üzere 1935 yılında Beykoz Paşabahçe'de kurulmuştur. Açılışından itibaren Şişecam'ın bugünkü anlamda mağazacılık faaliyetleri 1957 yılında Paşabahçe Ticaret Ltd. Şti.'nin kurulması ve İstanbul Beyoğlu ve Ankara mağazalarının açılmasıyla başlamıştır. Şirketin



perakendeciliğin yanı sıra aynı zamanda toptan satışla da ilgilenmesi nedeniyle ve zaman içinde toptan satış ve ihracatın giderek artması sonucu, 1982 yılında sadece perakende mağazacılık alanında faaliyet göstermek amacıyla Paşabahçe Perakende Satışlar Ltd. Şti. kurulmuş ve şirketin unvanı 1998 yılında Paşabahçe Mağazaları A.Ş. olarak değiştirilmiştir. 2000 yılından itibaren sürdürülen 'Yenilenme Projesi' kapsamında ise mağazacılık anlayışı ve buna bağlı olarak satış şekilleri, dekorasyon, sunum, ürün ve personel yapısı köklü değişikliklere uğramıştır. Bu proje çerçevesinde; ürünlerde fonksiyonelliğin yanı sıra çağdaş çizgilere, modern sofrası ve mutfakların ihtiyaçlarına ağırlık verilmiş, ürün yelpazesi daha bütünsel bir yaklaşımla yenilenmiştir. Yine bu dönemde geliştirilen Tarih-Kültür-Cam Koleksiyonları ise, kültür mirasımızı oluşturan değerleri, sınırlı sayıda üretimle günümüze getirmektedir. 'Yaşam' ve 'Butik' konseptleriyle cam, seramik, porselen, ahşap, çelik sofrası ve mutfak eşyalarının yanı sıra dekoratif koleksiyon ürünlerini de müşterilerinin beğenisine sunmaktadır (Paşabahçe, 2012).

Paşabahçe Cam Sanayi ve Tic. A.Ş.'nin kurulduğu günden bugüne temel prensibi "sürekli, nitelikli, kaliteli ve özgün yeni ürün" olarak özetlenmektedir. Şirket, dünyadaki trendler, müşteri ihtiyaçları ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli yeni ürünler geliştirmektedir. Paşabahçe'nin, daha önce bahsedilen tüm markaların altında, toplamda 13 bine yakın farklı ürünü bulunmakta ve bu sayı her geçen gün artmaktadır. Başarısındaki en temel faktör, müşterilere ve son kullanıcılara her türlü ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, hatta beklentilerinden daha fazlasını bulabilecekleri kaliteli ve yenilikçi ürün gamı sunmaktır. Paşabahçe'nin perakendedeki yüzü olan Paşabahçe Mağazaları A.Ş. ise çalışanlarına ve müşterilerine değer veren bir kuruluştur. Müşterilerle şirket arasındaki tüm ilişkilerde, öncelikle yasalara uygunluk, sonra da genel etik değerler ve müşteri memnuniyeti hedefi gözetilmektedir. Paşabahçe Mağazaları tarafından, müşterilerin optimum alışveriş konforuna sahip olmasına yönelik, sürekli iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilmekte ve buna tüm çalışanlar aktif destek vermektedir (Tokel, 2012).

Şişecam Topluluğu'nun kurduğu ilk şirket olan Paşabahçe, güçlü dağıtım kanalı yapısı, geniş ürün yelpazesi, alanında örnek teşkil eden üretim becerisi ve müşteri odaklı stratejik yaklaşımları ile bugün cam ev eşyası sektöründe dünyada 3., Avrupa'da ise 2. büyük kuruluştur. Ev, ikram ve endüstri olmak üzere üç farklı kesime yönelik üretim, tasarım ve pazarlama faaliyetleri gerçekleştiren Paşabahçe, sahip olduğu geniş ürün yelpazesi ve üretim becerisi ile yüksek pazar potansiyeline sahip yeni coğrafyalarda etkinliğini ve Paşabahçe marka gücünü artırarak, yaşama değer katan ürünleri ile global olarak tanınan ve tercih edilen lider cam ev eşyası şirketi olmayı hedeflemektedir (Şişecam, Türkiye Şişe ve Cam Fabrikaları A.Ş. 2015 Sürdürülebilirlik Raporu).

Paşabahçe el üretimi ürünlerinde yabancı tasarımcılarla çalışırken, otomatik ürün grubunda inhouse tasarımcılarla çalışmayı tercih etmektedir. Otomatik ürün gruplarında, kalıp maliyetinin yüksek olması, satışla ilgili geri bildirim uzun sürmesi gibi nedenlerden dolayı yabancı tasarımcılarla çalışmaya son verilmiştir. El üretimi ürünler tek kalıpla üretildiği için ve revizenin kısa sürede

çözümleme şansı olduğundan dışarıdan tasarımcılarla çalışmak için daha uygun bulunmuştur (Esi, 2011, s. 55).

Sena Yiğit'in Paşabahçe ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda firmanın saldırgan bir rekabet stratejisi izlediği tespit edilmiştir. Dünya genelinde tasarım ve moda trendlerini takip ederek rakiplerinden önce hareket edip, sermaye avantajını daha fazla yeni ürün üretmekte kullanarak, geniş müşteri kitlesine hitap edecek ürünler üretmektedir (Yiğit, 2017, s. 9). Geniş müşteri kitlesine sahip olan Paşabahçe, müşterilerinin ilgisini çekip pazar payını genişletmek ve sürekli yenilenip güncel kalabilmek için farklı stratejiler üretmektedir. Bunlardan bir tanesi, markanın İmza'lı Ürünler adını verdiği koleksiyonu piyasaya sürmek olmuştur. İmza, Paşabahçe Mağazaları'nın Türkiye'nin önde gelen sanatçıların özgün tasarım ve çizimlerine yer verdiği bir ürün ailesidir. Koleksiyonda eserleri yer alan ünlü sanatçılar, Alev Ebuzziya, Aydın Boysan, Behiç Ak, Selçuk Demirel ve Latif Demirci olmuştur (Şişecam, Latif Demirci'nin çizimleri Paşabahçe İmza Koleksiyonu'nda, 2013). Paşabahçe aynı zamanda Abidin Dino, Bedri Rahmi Eyüboğlu gibi hayatta olmayan önemli sanatçıların eserlerine de ürünlerinde yer vermiştir.

### **Latif Demirci**

İmza'lı Ürünler koleksiyonunda yer alan sanatçılardan biri ünlü karikatürist Latif Demirci olmuştur. Latif Demirci'nin çeşitli karikatürlerinin yer aldığı çay takımından rakı ve su bardağına, kavanozdan kupaya birçok ürün Paşabahçe Mağazaları'nda satışa sunulmuştur (Şişecam, Latif Demirci'nin çizimleri Paşabahçe İmza Koleksiyonu'nda, 2013).

Latif Demirci, kariyerine genç yaşta 'Gırgır' ve 'Fırt' dergilerinde yaptığı çizimlerle başlamış, 'Fırt'ta 'Tarzan' ve 'Gırgır'da esprilerini Behiç Pek'in bulduğu 'Muhlis Bey' tiplerinin çizeri olarak geniş bir hayran kitlesi edinmiştir. Kuruculuğunu yaptığı 'Hıbrır' ve onun devamı 'HBR Maymun' dergilerinin kapanmalarından sonra mizah dergiciliğini bırakarak gazeteler ve dergiler için çalışmaya başlamıştır. 90'lı yıllarda yurtiçi ve yurtdışında karikatür sergileri açan Demirci, kitap kapakları, poster ve çizgi film çalışmalarında da bulundu. Nokta, Panorama, Gazete Pazar, Söz gibi yayınların da kadrolarında yer alan Demirci, uzun süre Hürriyet gazetesi için çalışmıştır. Demirci, Canavar Koyun Orhan, Muhlis Bey, Arap Kadri, Mithat-Mirsat ve son olarak da Press Bey gibi pek çok ünlü karikatür tipi yaratmıştır (Tokyol, 2018).

Karikatürist Latif Demirci mesleğinin mizah özelliğini, gündelik ev eşyaları Paşabahçe ürünlerinin görevleriyle birleştirerek ortaya eğlenceli tasarımlar çıkarmıştır. Türkiye'de geniş izleyici kitlesi bulunan Latif Demirci, Hürriyet Gazetesi için çizdiği karikatür karakter Press Bey'i, çay, su, şarap, rakı bardakları ve kavanoz gibi cam Paşabahçe ürünleri için yeniden yorumlamış, ayrıca farklı karakter tiplerine de yer vermiştir. Paşabahçe ürünlerini Latif Demirci karikatürleri ile süsleyerek müşterilerine hem eğlenceli, hem de sevdikleri ünlü karikatüristün imzasını taşıyan eşyalar edinme fırsatı sunmuştur. Marka böylece piyasada güncel kalma, popüler olma hedefini sürdürmüştür.



Tablo 1. Latif Demirci'nin Paşabahçe için tasarladığı ürünler (Kaynak: <https://www.haberler.com/latif-demirci-nin-cizimleri-4403136-haberi/>)

Demirci, Paşabahçe ürünleri için çizdiği karikatürlerde ürünün görevi ile alakalı espriler tasarlamıştır. Su bardağının üzerindeki karikatürde bir çift ellerinde şemsiye ile koltukta oturmaktadır. Bardak su ile dolduğunda, çift su basmış bir odada oturuyormuş gibi görünmekte ve böylece ortaya eğlenceli bir tasarım çıkmaktadır. Kavanoz üzerinde Press Bey'in yardımcısı Güllü Hanım çimenlerin üstünde uzanır halde tasarlandığı için, kavanoz örneğin şeker ile doldurulduğunda yine esprili bir görüntü oluşmaktadır. Şarap bardağında Press Bey karakteri şarap şişesini tirbuşonla açmaya çalışmakta, rakı bardağında komik tipli çalgıcılar müzik çalmakta, küçük ve büyük boy çay bardaklarında, Güllü Hanım bardak boylarına uygun esprilerle yer almaktadır (Tablo 1). Demirci, dergi-gazete gibi süreli yayınlarda çoğaltılan çizimlerinde degrade renkler kullanmayı tercih etmektedir (Görsel 1, 2). Paşabahçe için hazırladığı çizimler cam üzerine serigrafik tekniği ile basıldığı için düz renklerden oluşmaktadır. Sanatçı ürün üzerinde renk kullanmayı tercih ederek kendi çizim tarzını korumuştur. Siyah renkteki belirgin kontürlerin içi Demirci'nin önceden de kullandığı mavi, sarı, kırmızı, gri, pembe, yeşil renkleri ve tonlarından oluşan renk paleti ile doldurulduğu görülmektedir. Çizimler cam ürünlerin bombeli yüzeylerini saracak biçimde ölçeklendirilmiştir.



Görsel 1. Latif Demirci Karikatürü - 16.08.2018

Kaynak:

<http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/latif-demirci/latif-demirci-ciziyor-40929720>



Görsel 2. Latif Demirci Karikatürü - 21.08.2011

Kaynak:

<http://fotogaleri.hurriyet.com.tr/galeridetay/49739/2/4/press-bey-21-agustos-2011>

### Behiç Ak

İmza'lı Ürünler koleksiyonunda yer alan sanatçılardan birisi de Behiç Ak'tır. Behiç Ak, mimarlık öğrenimi görmüş, karikatürist, çocuk kitabı yazarı ve illüstratörü, aynı zamanda oyun yazarı ve sanat yönetmeni olan çok yönlü ve dünyaca ünlü bir sanatçıdır (Günışığı Kitaplığı Yazarlar-Çizerler, 2013). Sanatsal açıdan çok dolu, bilgili ve yetenekli bir sanatçıdır, çok yönlülüğünü ve sanata olan sevdasını

bir röportajında şöyle ifade etmiştir: “Ben zevk aldığım şeyleri yapıyorum ve onlar için çok çalışıyorum. Bazen kendimi çok yoruyorum. Hakikaten ben kendimden çok çekiyorum. Kendimi çok çalıştırıyorum. Sabahları beşte kalkıyorum falan ama bunu çok büyük bir zevkle yapıyorum. Fakat bu bir yaşam tarzı, kendini keşfetme, kendinle kurduğun ilişkiyle ilgili bir şey ama bir kural değil... Beni tiyatro yazarı olarak bir yere davet ettiklerinde cv'mi değiştiriyorum. En üste oyun yazarı yazıyorum, diğerlerini aşağıya koyuyorum. Karikatürist olarak davet ettiklerinde, karikatüristi üste koyup diğerlerini aşağıya koyuyorum. Yani; bu basit bir teknik hareket.” (Ak, 2015)





Tablo 2. Behiç Ak'ın Paşabahçe için tasarladığı ürünler (Kaynak: Paşabahçe arşivi: <https://www.pasabahcemagazalari.com/arama/behic-ak?k=behi%c3%a7+ak>)

Behiç Ak, Latif Demirci'nin Paşabahçe ürünleri için kullandığı mizah anlayışına benzer biçimde, çoğunlukla esprilerini gündelik ürünlerin kullanım amaçlarıyla birleştiren bir anlayış geliştirmiştir. Paşabahçe, Behiç Ak'ın eserlerini vazo, su, çay, rakı bardağı, karaf, kek tabağı gibi ürünlerinde



kullanmıştır. Behiç Ak'ın ürün üzerine yaptığı illüstrasyonlarda tema İstanbul şehri olarak belirlenmiş, ürünlerde İstanbul'a ait anlık görüntüler ürünlerin görevleriyle bütünleştirilmiştir. Ak, büyük boy cam çay bardağında İstanbul'un simgelerinden ve kendisinin de hikayelerinde ve diğer çizimlerinde sıklıkla kullandığı kedi figürü; çay bardaklarında simitçiler; çaycılar; çay içen turistler, sevgililer, hatta kediler; çaycının ve çay içen bir kadının kafasında oturan kedi-kuş figürleri ile bardaklara keyif ve eğlence katmıştır. Cam su bardağının şeffaflığını, bardak dolu olduğunda çizdiği vapurun denizin üstündeymiş görüntüsü yaratması için kullandığı görülmektedir. Cam rakı bardağında, balık tutan adam figürü ile yine benzer bir espri yakalamıştır.

Behiç Ak'ın kullandığı renk ve çizim tarzının Cumhuriyet Gazetesi'nde yer alan 'Kim Kime Dum Duma' isimli köşesindeki karikatürleri andırması tesadüf değildir. Sanatçı, bu karikatürler sayesinde Türkiye'de büyük kitlelere ulaşmıştır ve Paşabahçe'nin seslendiği iç pazardaki hedef kitle de bu karikatürleri takip eden ya da görsel hafızasına kaydetmiş kişilerdir. Çocuk kitaplarında kullandığı yoğun renk paletinin aksine, Paşabahçe ürünlerinde Cumhuriyet Gazetesi'ndeki karikatürlerinde olduğu gibi renk olarak tek renk siyah ve siyahın tonlarına yer vermiştir.



Görsel 3. Behiç Ak Karikatürü

Kaynak: [http://www.cumhuriyet.com.tr/cizim/319990/Behic\\_Ak\\_Kim\\_Kime\\_Dum\\_Duma.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/cizim/319990/Behic_Ak_Kim_Kime_Dum_Duma.html)

### **Selçuk Demirel**

Paşabahçe'nin İmza'lı Ürünler koleksiyonunda yer alan bir diğer sanatçı Selçuk Demirel'dir. Selçuk Demirel ilk çizimlerini lise öğrencisiyken yayımlamış; Cumhuriyet, Politika gibi önemli gazetelerde çizimlerini yayınlamaya devam ederken mimarlık çalışmalarına başlamıştır. 1978'de Paris'e giderek Le Monde Diplomatique, Le Monde ve Le Nouvel Observateur, Washington Post, New York Times, The Wall Street Journal, The Boston Globe vb. dünyanın en önemli gazetelerine çizimler yapmıştır (Demirel, Selçuk Demirel Biographie, 2004). Kitap, gazete, dergi, çocuk kitabı illüstrasyonları; dergi-

kitap kapakları, karikatürler, kartpostallar, afişler, logolar tasarlayan sanatçı, dünya çapında kitaplar yayınlamış, ayrıca kişisel sergiler açmıştır.

Demirel'in 'Bir Acayip' isimli ilk albümünde yer alan biyografisinde Turgut Çeviker:

“O, karikatürü yeraltının ölümcül dehlizlerine soktu. Çileli maden işçileriyle çizgili, güzel bir do - luk kurdu (...) Selçuk Demirel, çizgiyi bir mücadele aracı olarak kullanabilmiş bir çizgi eridir...” demiştir (Çelik, 2008, s. 3).

Orhan Pamuk, Selçuk Demirel'in 'Defile' isimli kitabının önsözünde sanatçı ile ilgili şunları söylemiştir:

“Akıl Selçuk Demirel'in çizgi âleminin başlangıcında yer aldı hep. Tıpkı bir edebi-felsefi metni izler gibi aklın bir başlangıç olduğunu biliriz. Resmin odak noktası olan akıl –resimdeki kafa-beyin–, resmin diğer köşeleri, uzaktaki ufuk çizgisi, ağaçlar, sokaklar, evler ve diğer her şeye ilişkin bir tutum alır. Gözümüz resmin, düzenlemenin kenarlarındaki şeylerle meşgulken, aklın her şeyi sorun ettiğini, her şeyin de aklın bir sorunu hatta uzantısı olduğunu da kavrarız. Batı felsefesi tarihinin kalbinde yatan akıl-dünya ikiliği, bu çözülmez gerginlik, bizi gülümseten genel bir manzara halini alır. Bu yüzden Selçuk'un resimlerine bakma zevki, teselli edici bir rahatlık da verir bize.” (Demirel, Defile, 2013)

Paşabahçe Selçuk Demirel'in çizimlerine İmza koleksiyonunda iki kere yer vermiştir. Bu ürünler cam rakı, meşrubat, çay bardakları; cam vazolar, kana ve karaf; porselen kupalar, kahve fincan setlerinden oluşmaktadır. Demirel'in çizim tarzı izleyeni düşündürmeye yönelik fikirlerden oluşmaktadır. Bu tarz Paşabahçe için yaptığı illüstrasyonlarda da görülmektedir. 'İstanbul' temalı dörtlü meşrubat bardağı setinde İstanbul kelimesinin içindeki 'bul' hecesini kendi anlamında; 'istan' bölümünü bir adamın suratını oluşturan göz, burun, ağız olarak; kelimenin içindeki harfleri gülümseyen bir ağza dönüştürerek, dört bardakta da farklı esprilere yer vermiştir (Görsel 4). Bir diğer dörtlü meşrubat setinde dört bardağın çizimi birbirine harmanlanmıştır. İlk bardakta Türkiye haritası çizimi yer alırken, en son bardakta Türkiye haritasının tamamen kalbe dönüştüğü görülmektedir (Görsel 5). Kupa, fincan seti ve vazolarında çeşitli kedi desenleri ve İstanbul ile ilgili farklı espriler görülmektedir (Görsel 6). Sanatçı ayrıca 2013 yılında çıkardığı 'Defile' isimli albümünün devamlılığını taşıyan, ismi de aynı şekilde 'Selçuk Demirel Defile' olan bardak seti ve vazo tasarlamıştır (Görsel 7).





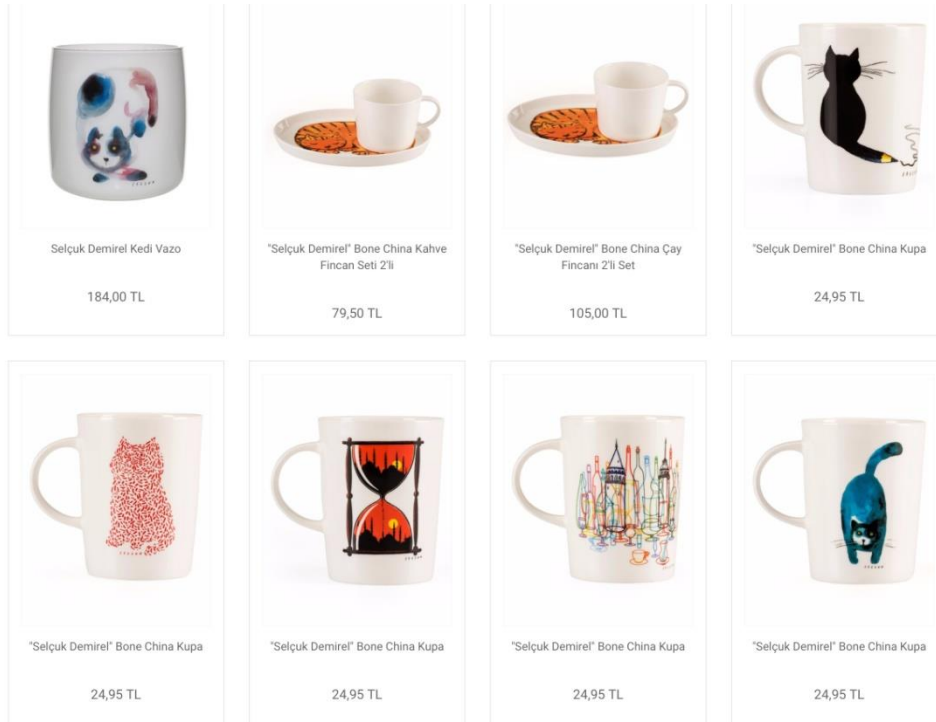
Görsel 4. Selçuk Demirel Paşabahçe Dörtlü Meşrubat Bardağı

Kaynak: <https://www.pasabahcemagazalari.com/sofra/bardaklar/bardak-setleri/-selcuk-demirel-mesrubat-bardagi-4-lu/u-127758-213-3042>



Görsel 5. Selçuk Demirel Paşabahçe Dörtlü Meşrubat Bardağı

Kaynak: <https://www.pasabahcemagazalari.com/sofra/bardaklar/bardak-setleri/-selcuk-demirel-mesrubat-bardagi-4-lu/u-127762-213-3025>



Görsel 6. Selçuk Demirel çeşitli bardak, vazo, fincan seti

Kaynak: <https://www.pasabahcemagazalari.com/arama/selcuk-demirel?k=sel%c3%a7uk+demirel>



Görsel 7. Selçuk Demirel Defile bardak seti

Kaynak: <https://www.pasabahcemagazalari.com/sofra/bardaklar/mesrubat-bardaklari/selcuk-demirel-defile-bardak-seti-4-lu/u-1019019-203-6124>

Paşabahçe'nin İmza koleksiyonu için seçtiği Behiç Ak, Selçuk Demirel ve Latif Demirci'nin ortak özelliği düşündürücü mizah öğeleri taşıyan ünlü çizerler olmalarıdır. Mizah, Türk kültüründe eski zamanlardan beri yer almaktadır. Anadolu'da bir Türk tiyatrosunun daha XI. asırda, Sultan I. Kılıç Arslan zamanında başladığı, kaynaklara göre bu tiyatronun orta oyunu ve daha sonra kukla oyunu olduğunu göstermektedir (Sevilen, 1986, s. 4-5). Türk karikatür tarihinde ilk basılı karikatür ise Osmanlı'nın resim yasağı yüzünden oldukça gecikerek 1870 yılında, isimsiz olarak Teodor Kasap'ın

yayımladığı ilk mizah dergisi Diyojen'de görülmektedir (Balcıoğlu & Öngören, 1973, s. 5). Kültürde bu denli eskiye giden ve günümüzde Türk sinema sektöründe rekorlar kırmayı sağlayan mizahın gücü, Paşabahçe markasının bu sanatçıları ön planda tutmasının nedenlerinden olduğu açıktır. Paşabahçe tasarım müdürü Emre Bozbeyli Behiç Ak ve Latif Demirci'den bahsedip, Paşabahçe'nin insanları eğlendiren farklı bir yöne doğru gittiğini söylemiştir (Esi, 2011, s. 135). Paşabahçe, bu üç çizerin dışında seramik sanatçısı Alev Ebüzziya, endüstri ürünleri tasarımcısı Ayşe Birsal ve mimar Aydın Boysan ile 'İmza' serisinde bire bir çalışarak iş birliği yapmıştır.

Paşabahçe Mağazası, koleksiyonunda ünlü sanatçılara yer verdiği için bir tür galeriye dönüşmektedir. Dolayısıyla 'İmza' koleksiyonunu satın alan Paşabahçe müşterisi, müzeye ya da bir sergiye gidip çıkışta galerinin ya da müzenin hediyelik eşya reyonundan hatıra ürün alan sanatseverler pozisyonuna girmektedirler. Burada satın alınan gündelik eşyalar aslında bir nevi hatıra objesi olarak görülebilir. Esi'nin tasarımcı Oya Akman ile yaptığı görüşmede Paşabahçe'nin ilk kez 2010 yılında katıldığı fuarlarda tasarımcılarının adlarına yer vermeye başladığını; Paşabahçe tasarım müdürü Emre Bozbeyli ile yaptığı görüşmede ise sanatçıların tasarımlarının daha önce Paşabahçe'nin bir koleksiyonunda yer almadığı, bu ürünlerin kalıcılığının tamamen satışıyla bağlantılı olduğu öğrenilmiştir. Bu durum satılmayan bir ürünün standartlaşmayacağını, satılmıyorsa üretiminin de duracağı anlamına gelmektedir (Esi, 2011, s. 55). Paşabahçe'nin 2018 yılı Ağustos ayında, incelenen işbirliklerinden internet sitesinde (pasabahcemagazalari.com) halen satışta olanlar şöyledir: Alev Ebüzziya'nın çay bardağı setleri; Ayşe Birsal 'Havva' isimli çay bardağı ile 'Kah ve Çay' isimli bardak setleri; Aydın Boysan'ın meze seti, kristal viski ve rakı bardakları, buzluklu rakı ve amfora kadehleri; Selçuk Demirel'in bir çok farklı tip bardaktan oluşan 'Defile' ve 'Kedi' setleri ile farklı vazo tasarımları; Behiç Ak'ın viski, çay bardakları, kupa setleri ile vazo ve kek tabağı, Latif Demirci'nin ise ikili su bardağı bulunmaktadır.

## **Yurtdışı Örnekleri - İkea'nın Sanatçılarla İşbirliği**

### **GILTIG Koleksiyonu**

IKEA 1943 yılında, henüz 17 yaşındayken Ingvar Kamprad tarafından kurulan bir İsveç markasıdır. İlk IKEA mağazası 1958 yılında İsveç'te açıldıktan sonra 1974 yılında İsviçre'de ilk yurt dışı mağazası açılmıştır. IKEA markası gittikçe kurumsallaşarak dünyanın bir çok önemli şehrinde mağazalar açmaya devam etmektedir. 2001 yılında IKEA Demiryolları Şirketini ile kendi demiryolu işletmesini devreye sokarak malzemelerinin ve ürünlerinin sürdürülebilir taşımacılığını artırmaktadır (IKEA, Tarihçemiz, 2014). IKEA ürün gamı, kullanışlı ve kaliteli tasarımları düşük fiyata sunmaya odaklanmıştır. Evin her odası için dekorasyon çözümleri sunmakta ve herkesin tarzına hitap etmektedir. Tercih edilen stile göre, ürünlerin günlük ihtiyaçları karşılaması ve gereksiz detaylardan arındırılmasını sağlamak için bir çok tasarımcı ve ürün geliştirme uzmanı ile çalışmaktadır. Tüm IKEA ürünlerinin arkasındaki temel düşünce; düşük fiyatlar sayesinde iyi tasarımlı ve kullanışlı mobilya ve ev aksesuarlarına herkesin ulaşabileceği gerçeğidir. Mobilyaları tasarlamaya başlarken önce fiyat etiketinden başlanmaktadır. IKEA'nın iş fikri; kaliteli ürünleri uygun fiyatlara sunarak

insanların ihtiyaçlarını ve tercihlerini karşılayabilmek için hammaddelerin en verimli Şekilde değerlendirilmesidir (IKEA, İş Fikrimiz, 2014).

Ev eşyaları kategorisinde dünyada en çok tanınan ve satış yapan global markalardan biri olan IKEA, nl sanatlarla iş birliği yaparak pazarda sürdürülebilir rekabet stratejisini kullanmaktadır. Bu sanatlardan birisi erkek giyimi tasarımcısı, Londra'lı

Katie Eary olmuştur. IKEA'nın Katie Eary'yi tercih etme nedenleri olan güçlü görsel dili ve göz alıcı desenlerinin yanı sıra, dijital baskı için gerçek hayattaki görüntüyü yaratan bir teknik ve bilgi birikimi olmuştur (IKEA, Materials & Methods, 2015). IKEA internet sitesinde Eary ile ilgili duyuruyu yaparken: "IKEA dijital baskının olanaklarını yeni anlamaya başlıyor. Geleneksel baskıya göre son derece karmaşıktır, nk renklerin ve piksellerin nüanslarını doğru bir Şekilde almak için imalatta çok fazla talep gerektirir. ğrenecek ok Şeyimiz var. Bu konuda çok Şey bilen Katie Eary gibi bir moda tasarımcısıyla iş birliği yapmak, ev mobilyası için dijital baskıyı anlamada ilk adımları atmamızın bir yoludur." Şeklinde bir açıklamada bulunmuştur (IKEA, Collaborations, 2015).

IKEA Eary'nin desenlerini ev tekstili ürünlerinin yanı sıra; cam bardaklar, sürahiler, porselen tabaklar, fincan setleri, kaseler üzerinde kullanmıştır. Katie Eary canlı renklerini, kendine has espri anlayışını ev eşyaları üzerinde kullanmıştır. Mavi, kırmızı ve yeşil renklerin oldukça baskın olarak kullanıldığı koleksiyonda, cam bardakların altından üstüne doğru degrade ile yok olan mavi renk ve üstüne farklı açılarda basılmış balık görselleri ile bardak tasarımına ilginç bir hava katmıştır. Aynı espriyi cam srahilerde de kullandığı görülmektedir. Porselen bardaklar, tabaklar, kaseler ve fincan üzerine oldukça parlak mavi ve yeşil renklerden oluşan kocaman gzly Beta balığı, kanlı göz bebekler, komik bakışlı kedi desenleri basılmıştır (Tablo 3). Eary koleksiyonu tasarlarken 'Fear and Loathing in Las Vegas' filmindeki dağılmış Johnny Depp'ten ilham alarak koleksiyonun tuhaf olarak algılanmasını istemiştir (IKEA, Video: the story behind GILTIG by Katie Eary, 2015).

IKEA ev eşyaları böylece sanatçının kişiliğini ve bakış açısını kendi kimliği ile bütünleştirip moda dünyası ile iş birliğine girmiş, daha güncel bir tarz elde etmiş ve diğer muhafazakar ev eşyaları seçenekleri arasından sıyrılmayı başarmıştır. 2016 yılında 41 ülkenin IKEA mağazalarında satışa çıkan koleksiyon sınırlı sayıda üretilmiştir.



Tablo 3. Katie Eary & IKEA iş birliği GILTIG Koleksiyonu cam, porselen ev ürünleri

Kaynak: <https://www.peopleofprint.com/general/ikea-x-katie-early-giltig-collection/>

### **STUNSIG Koleksiyonu**

2017 yılında IKEA, STUNSIG koleksiyonunda bir çok farklı sanatçıyla iş birliği yapmıştır. Bu sanatçıların ortak özellikleri kendi dünya görüşlerini yansıtan cesur desenleri ve dünya çapına yayılan ünleridir. Birbirinden farklı tarzları sayesinde çeşitlilik sağlayıp, farklı zevkleri olan IKEA müşterilerine hitap etmektedirler. STUNSIG Koleksiyonunu altı farklı sanatçı ve sanatçı topluluklarından oluşmaktadır.

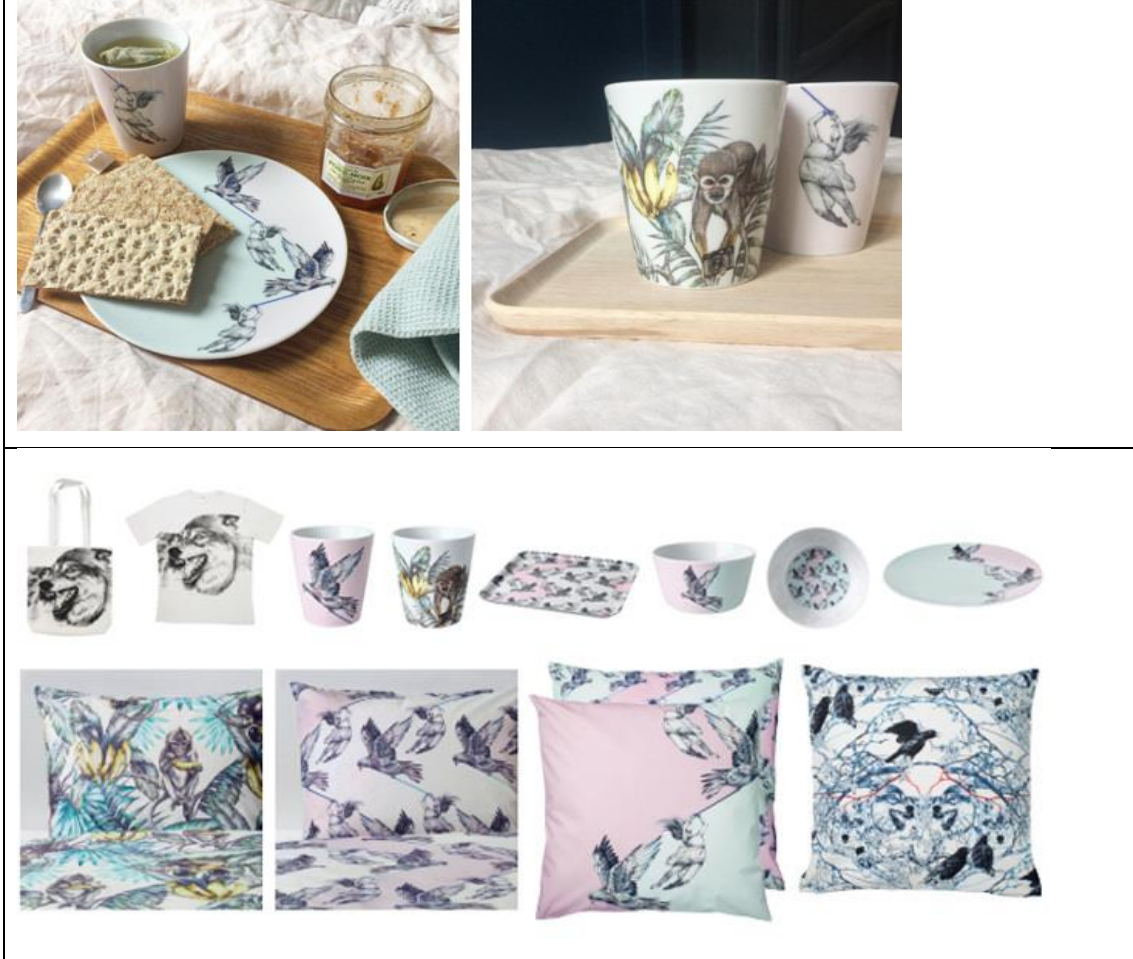
### **Frédérique Vernillet**

Frédérique Vernillet çoğunlukla tanıtım illüstrasyonu ile uğraşan Fransız sanatçıdır. Çizim stili gerçekçi ama şiirseldir. Figüratif çizimlerdeki eski moda evreni modernleştirmeyi amaçlamaktadır. Vahşi hayvanlar ve renkli kuşlar genellikle büyüleyici ve ilginç dünyasını oluştururlar. Frédérique'in çizimlerinin içeriğindeki hayvanlar hakkındaki düşüncesi şöyledir: “Vahşi hayvanlar her zaman



heyecan verici. Onları evcilleştirmek istiyorsun, ama aynı zamanda nasıl tepki vereceğinden de biraz korkuyorsun. Onlar çok korkutucu oldukları için çok güzel” (IKEA, STUNSIG, 2017).

Vernillet'in desenleri ev tekstilinin yanı sıra porselen bardak, tabak, kupa ve kaseler üzerine uygulanmıştır. IKEA için yaptığı çalışmalarda yine vahşi doğayı konu edinmiş, kendine özgü açık yeşil, mavi, pembe, kahverengilerden oluşan pastel renk paletini kullanmıştır (Tablo 4).



Tablo 4. Frédérique Vernillet & IKEA iş birliği STUNSIG Koleksiyonu

Kaynak: <http://frederiquevernillet.com/IKEA-1>

### Malcolm Stuart

Kaliforniya'da yaşayan görsel sanatlar ve dans sanatçısı Malcolm Stuart, mizah, oyun ve merak içeren karikatür etkisinde canlı görüntüler yaratmayı hedeflemektedir (IKEA, STUNSIG, 2017). Stuart'ın desenleri ev tekstili ürünlerinin dışında, gündelik porselen kupa, tabak ve kaselere uygulanmıştır. IKEA için yaptığı çizimlerde komik salatalık karakterleri yaratarak eğlenceli ve siyah kontürlü, parlak yeşil, pembe renklerden oluşan ürünler ortaya çıkarmıştır (Tablo 5).



Tablo 5. Malcolm Stuart & IKEA iş birliği STUNSIG Koleksiyonu

Kaynak: <http://www.malcolmstuart.com/ikea/>

### **Pınar & Viola**

Pınar ve Viola avangard görsel oluşturmada dünya liderleri arasında görülen, kendi uzmanlık alanlarında lider olan markalarla iş birliği yapan, Paris'te yaşayan sanatçı ikilisidir. Pınar Demirdağ Fransa'da grafik tasarım okumuş Türk tasarımcıdır, ortağı Viola Renate ise Hollandalıdır (Örnek, 2016). İkili sanata bakış açılarını İkili, “İnsanların gelecek hakkında heyecanlı ve olumlu hissetmelerini, bilinmeyene güvenme cesaretini ve çeşitlilikteki güzelliği görmelerini istiyoruz” şeklinde ifade etmektedirler (IKEA, STUNSIG, 2017). IKEA, Pınar & Viola'dan tüm dünyada insanları cezbedecek, ilham verecek, şaşırtacak, hayal kurduracak baskılar yaratmasını istemiştir. İkili bu brief doğrultusunda, benzerlikleri ve farklılıkları kutlamak; insanlara efsanevi hayvanlar ve yaratıklar aracılığıyla sosyal ve gezegensel adalet hakkında hayal kurdurmak; diğerini kucaklamak için bir koleksiyon tasarlamıştır. Bu temalar dört dünyada somutlaşmıştır: orman yaratıkları, tatlı uzaylılar, kuşlar ile arılar ve Gaudi zürafası (Pınar & Viola, 2015). Desenler ev tekstili ürünlerinin yanı sıra porselen bardak, kase ve tabağa uygulanmıştır. İkilinin desenlerindeki baskın olan gözlerin çıkış noktası nazar boncuğudur. Pınar Demirdağ bu desen ile ilgili şunu söylemiştir: “Nazar boncuğuna o kadar anlam yüklüyoruz, ondan o kadar çok şey bekliyoruz ki... Bu sefer biz ona bir şey katmak istedik, onu doğaya sokmak istedik.” (Örnek, 2016).



Tablo 6. Pınar&Viola & IKEA iş birliği STUNSIG Koleksiyonu

Kaynak: <https://www.pinar-viola.com/blog/2016/06/pinarviola-for-ikea/>



STUNSIG Koleksiyonunda yer alan diğer sanatçılar şöyledir: Kaliforniya'da yaşayan parlak ve ikonik tarza sahip sanatçı **Steven Harrington**; Stockholm'den **Team Hawaii** isimli illüstrasyonlarıyla öne çıkan sanatçı ikilisi ve Kopenhag'da yaşayan dijital baskı koleksiyonlarından, Lady Gaga'ya elbise dikmek gibi farklı yönleri olan sanatçı **Tilde Bay**'dir.



Tablo 7. Steven Harrington, Team Hawaii, Tilde Bay isimli sanatçıların IKEA için yaptığı çalışmalar  
Kaynak: IKEA STUNSIG Koleksiyonu Katalogu - 2017

### **Dünya Çapında Sanatçıların Ürünleri Satan Markalar**

Günümüzde, internet ve sosyal medyanın gücü sayesinde, dünyanın farklı yerlerinden katılmak isteyen sanatçıların eserlerini bardak, saat, termos gibi gündelik ürünlere basıp bu ürünleri global markette pazarlayarak karşılıklı kazanç sağlama hedefi olan markalar ortaya çıkmıştır. Bu markalardan bir tanesi bir internet sitesi olan 'Society6'tir.

Society6, dünyanın dört bir yanından yüz binlerce sanatçıya ev sahipliği yapmakta ve orijinal eserlerini sanat baskılarından, battaniyelere kadar 30'dan fazla premium tüketim malına uygulamakta ve satmaktadır. Dünyanın her yerinden ister ünlü ister ünsüz tüm sanatçı ve sanata gönül vermiş kişi bu siteye üye olabilmektedir. Sanatçılar tasarladıkları çizimleri, internet sitesinin bardak, çanta, telefon kılıfı gibi ürünler için sunduğu şablonlara uyguladıktan sonra, sitedeki sayfalarına yüklemektedirler. Bu eserler buradan bütün dünyaya yayılmakta, Türkiye'deki bir sanatçının eseri New York'taki bir lokanta tarafından satın alınabilmektedir. Satılan ürünler üzerinden hem Society6, hem de sanatçının kendisi para ve ün kazanmaktadır. İsmi duyulmamış bir sanatçı için internet olmadığı dönemlerde hayal olan bu durum, bu şirketler sayesinde gerçeğe dönüşmüştür. Bu şekilde çalışan şirketlerden bazıları: Redbubble, Design by Humans, Zazzle, Amazon Merch, Cafe Press, Tee Spring'tir.

Tablo 8'de, Ezgi Karaata'nın Society6 sitesinde satmakta olduğu 'Punx Not Dead' isimli eserinin farklı ürün şablonlarına giydirilmiş ve bu şekilde satışa sunulmuş halinin görselleri bulunmaktadır. Görsel 8'de, New York Long Island'dan Alex Jerez isimli kişinin, Society6 internet sitesinden Karaata'nın sanat baskısını satın alıp duvarına astığı fotoğraf görülmektedir.



Tablo 8. 'Punx Not Dead' isimli illüstrasyonun çeşitli Society6 ürünlerine giydirilmiş olarak sunumu - Ezgi Karaata

Kaynak: <https://society6.com/ezgikaraata>



Görsel 8. Society6 sitesinden satın alınan eser

Kaynak: [www.instagram.com/p/Bi0g8q8Acdg/?taken-by=notalexjerez](https://www.instagram.com/p/Bi0g8q8Acdg/?taken-by=notalexjerez)

## SONUÇ

Şirketler sanatçılarla olan iş birliğini sürdürülebilir pazarlama stratejisine dönüştürüp bu stratejiyi araştırmadaki örneklerde görüldüğü, gibi marka kişiliğinin bir özelliği haline getirebilir.

Seçilen sanatçılar, sanatçıyı daha popüler hale getirirken, sanatçının eserleri, dünyayı algılama biçimi müşterilerin gözüne bir anlamda koleksiyonu piyasaya süren markanın düşünceleri olarak yansımaktadır. Markalar bu yöntemle kendilerini farklı bir yoldan ifade edebilme şansına kavuşabilmektedirler. Çağdaş sanatçılarla çalışıp güncel kalabilir; mizah içeren ya da düşündürücü işler üreten sanatçıları seçip kendi marka kişiliğinin zekasını parlatabilir; dünyayı çok farklı algılayıp bunu eserlerinde kullanabilen bir sanatçıyla iş birliği yapıp, kendilerinin de oldukça yaratıcı olabileceğini müşterilerine gösterebilirler.

Markaların ünlü sanatçılarla iş birliği yaparak sanatçıların eserlerine cam-porselen-porselen bardak, tabak, fincan gibi gündelik ürünlerde yer vermelerinin müşteriler için en can alıcı noktası, sanatı uygun fiyata satın alıp evlerinde her gün kullandıkları ürünlerin üstünde görme fırsatı elde edebilmelidir. Bu ürünler sayesinde evin havası değişmekte, müşterilerin gözünde eve gelen misafirlere sunulan mini bir galeriye dönüşmesini sağlamaktadır.

## KAYNAKÇA

Çam, M. S. (2016). Her Ünlü Star mıdır? Reklamlarda Ünlü Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme. *ICBSS Sosyal Bilimler Dergisi* , 162-173.

Çelik, A. (2008). Hayatta En Hakiki Mürşit Çizgidir. *Grafik Tasarım* , 17, 2-11.

- Örnek, N. (2016, Haziran 11). *Yazarlar*. Retrieved Ağustos 25, 2018, from Sözcü Gazetesi: <https://www.sozcu.com.tr/2016/yazarlar/nilay-ornek/kuzeyde-tasarimcilarin-mabedinde-bir-turk-yildiz-1270634/>
- Ak, B. (2015, Ocak 17). Behiç Ak ile Keyifli Bir Söyleşi. *Gazete Bilkent*. (A. Mulla, Interviewer) [gazetebilkent.com](http://gazetebilkent.com).
- Balcıoğlu, S., & Öngören, F. (1973). *50 Yıllık Türk Mizah ve Karikatürü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Bayazıt, N. (2011). *Endüstri Tasarımı Temel Kavramları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Demirel, S. (2013). *Defile*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demirel, S. (2004, Ocak 13). *Selçuk Demirel Biographie*. Retrieved Ağustos 23, 2018, from Selçuk Demirel Official Web page: <http://www.selcuk-demirel.com/bio.php?lang=0>
- Esi, E. (2011). Türk Cam Sanayisinde Paşabahçe'nin Yeri, Firmada Tasarım Çalışmalarının Başlangıcı ve Bugünü . *Yüksek Lisans Tezi* , 55. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Günışığı Kitaplığı Yazarlar-Çizerler*. (2013, Nisan 4). Retrieved Ağustos 23, 2018, from Günışığı Kitaplığı: <http://gunisigikitapligi.com/kisiler/behic-ak/>
- IKEA. (2015, Haziran 24). *Collaborations*. Retrieved Ağustos 24, 2018, from IKEA Today: <http://ikea.today/ikea-using-digital-printing-techniques/>
- IKEA. (2014, Eylül 3). *İş Fikrimiz*. Retrieved Ağustos 24, 2018, from IKEA Türkiye: <https://www.ikea.com.tr/hakkimizda/is-fikrimiz.aspx>
- IKEA. (2015, Mayıs 10). *Materials & Methods*. Retrieved Ağustos 24, 2018, from IKEA Today: <http://ikea.today/katie-early-digital-printing/>
- IKEA. (2017, Aralık 12). *STUNSİG*. Retrieved Ağustos 25, 2018, from IKEA Collections: [https://www.ikea.com/ms/en\\_KR/ikea-collections/stunsig/index.html](https://www.ikea.com/ms/en_KR/ikea-collections/stunsig/index.html)
- IKEA. (2014, Eylül 3). *Tarihçemiz*. Retrieved Ağustos 24, 2018, from IKEA Türkiye: <https://www.ikea.com.tr/hakkimizda/tarihcemiz.aspx>
- IKEA. (2015, Temmuz 14). *Video: the story behind GILTIG by Katie Eary*. Retrieved Ağustos 24, 2018, from IKEA Today: <http://ikea.today/katie-earys-collection-for-ikea/>
- İspi, G. (2009). Reklamlarda Ünlü Kişi Kullanımı: Türkiye'deki Uygulamacılar Açısından Bir Değerlendirme. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Pınar, & Viola. (2015, Haziran 15). *Pınar&Viola for IKEA*. Retrieved Ağustos 25, 2018, from Pınar-Viola: <https://www.pinar-viola.com/blog/2016/06/pinarviola-for-ikea/>
- Paşabahçe. (2012, 04 21). *Paşabahçe Mağazaları Biz Kimiz?* Retrieved 08 18, 2018, from Paşabahçe Mağazaları: <https://www.pasabahcemagazalari.com/kurumsal/hakkimizda>
- Sevilen, M. (1986). *Karagöz*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Şişecam. (2013, Ocak-Şubat-Mart). Latif Demirci'nin çizimleri Paşabahçe İmza Koleksiyonu'nda. *Şişecam Topluluğu Dergisi* , 290 . İstanbul: Dünya Yayıncılık AŞ.
- Şişecam. *Türkiye Şişe ve Cam Fabrikaları A.Ş. 2015 Sürdürülebilirlik Raporu*. Şişecam.
- Tokel, E. (2012, Ocak 5). Paşabahçe Mağazaları Genel Müdürü Esra Tokel. *Web Sayfası*. (Perakende.org, Interviewer) <https://www.perakende.org/pasabahce-magazalari-genel-muduru-esra-tokel-1325750065h.html>.

- Tokyol, G. (2018, Nisan 5). *T24 Gündem*. Retrieved Ağustos 18, 2018, from T24 Bağımsız İnternet Gazetesi:  
<https://bit.ly/2PILEJg>
- Yiğit, S. (2017, Mayıs). *İşletmelerde Yeni Ürün Geliştirmenin Rekabet Avantajı Yaratılması Açısından Değerlendirilmesi ve Cam Sektöründe Bir Uygulama*. Retrieved Ağustos 18, 2018, from T.C. İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ DIŞ TİCARET ENSTİTÜSÜ WORKING PAPER SERIES:  
<https://bit.ly/2MC7QJj>

# SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Cemal AKÜZÜM, Mehtap SARAÇOĞLU

## ÖZET

*Bu araştırma, sınıf öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik bir çalışmadır. Tarama türünde betimsel bir çalışma olan araştırmanın evrenini, 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi ile Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören 246 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyip öğretmen adaylarının tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; öğretmen adaylarının uygulama süreci, üniversite öğretim elemanı, öz değerlendirme ve okul yönetimi gibi tüm deneyim boyutları ile öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinin “üst düzeyde” olduğunu, erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına nazaran “üniversite öğretim elemanları” boyutundaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik uygulaması, öğretmeni adayı, öğrenme süreci, okul.

## VIEWS OF PRIMARY TEACHER CANDIDATES ON TEACHING PRACTICE

### ABSTRACT

*This research is a study aiming to reveal the opinions of the pre-service teachers who are in the last year of classroom teaching and who take the teaching practice course about the experiences they gained during the teaching practice process. The population of the research, which is a descriptive study, is composed of 246 pre-service teachers from Dicle University and Siirt University, Faculty of Education in the spring semester of 2017-2018 academic year. In the study, it was tried to reach the whole of the pre-service teachers. In the research, Teaching Practice Scale was used as data collection tool. The data obtained from the study were analyzed by SPSS package program. Research findings; It is concluded that the opinions of the prospective teachers about the experience of the university teaching staff, self-assessment and school management and the experiences they gained during the teaching practice course are higher, and that the results of the opinions of the prospective teachers are higher than the female teachers.*

**Keywords:** Teaching practice, pre-service teacher, learning process, school.

## 1. GİRİŞ

Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi bakımından büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlik uygulaması dersi ile öğretmen adayları uygulama okullarında öğretmenlik mesleğini deneyimleme ve fakültede edindikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı edinmektedirler. Öğretmenlik Uygulaması dersinde adaylardan öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini geliştirme, kendi alanının ders programını anlayabilme,

kullandıkları ders kitapları ve diğer araç ve gereçleri kullanabilme, değerlendirebilme ve gerektiğinde ek öğretim malzemesi geliştirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme ve son olarak çalışmalarını rehber öğretmenleri, üniversite uygulama dersi hocası ve gerekirse diğer stajyer arkadaşlarıyla paylaşarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Sarıçoban, 2008).

Uygulama öğretmeni, sınıf içi uygulamalar ve dersin eğitim programı ile ilgili pratik bilgiler verirken, uygulama öğretim elemanı her türlü mesleki gelişime yönelik kuramsal bilgiler sunmakta ve derste uygulanan yöntem ve tekniklere seçenekler sağlamaktadır (McNamara, 1995). Bu ders, öğretmen adayına okulu tanıma, öğrenme-öğretme sürecini planlama, sürecin tüm öğeleriyle etkileşimde bulunma ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Aday öğretmen bu ders kapsamında bir öğretmen olarak öğrencinin karşısına çıkmakta, öğrenci ve meslektaşlarıyla doğrudan iletişim kurmaktadır (Yılmaz, 2011). Böylece öğretmen adayı bu süreçte kendi eksikliklerini ve zayıf yönlerini de fark etmekte, kendini öğretmenlik mesleğine hazırlamaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede staj uygulamalarına (okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması) yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, staj uygulamalarında öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin pek çok sorunla karşılaştığı görülmektedir (Aydın & Akgün, 2014; Sarıçoban, 2008; Yıldız, 2012, Aytaçlı, 2012; Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Gömleksiz, Mercin, Bulut & Atan, 2006; Koç & Yıldız, 2012; Rıza & Hamurcu, 2000; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010). Bu çalışmada, alan yazındaki çalışmalardan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin gelişmesinde son derece önem arz eden staj uygulamalarında karşılaşılan problemler birkaç başlıkta ele alınmıştır:

Uygulama sürecini olumsuz etkileyen temel sorunların başında *kurumlar arası koordinasyon ve iletişim eksikliği* olduğu görülmektedir. Özellikle, üniversite ile uygulama okulu arasında daha etkili bir iletişim ve işbirliğinin sağlanmasına ihtiyaç olduğu (Alaz & Birinci-Konur, 2009; Işıkoğlu, İvrendi & Şahin, 2007; Alkan, Şimşek & Erdem, 2013; Aydın & Akgün, 2014; Bektaş, Horzum & Ayvaz, 2012; Kocadere & Aşkar, 2013; Özbal, 2009; Azar, 2003; Rıza & Hamurcu, 2000; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010), bu iletişim problemleri ve koordinasyon eksikliği nedeniyle öğretmen adaylarının okulda yaşadıkları herhangi bir sorunda fakültelerini bilgilendiremedikleri, uygulama ya da fakültedeki derslerinin zamanlarının değişmesi nedeniyle bu derslerin aynı zamana veya çok yakın zaman aralığına denk geldiği (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007) belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları problemlerden bir diğeri de *sınıf yönetiminde yaşanan sorunlardır*. Öğretmen adayları, öncelikle uygulama öğretmenleri tarafından bir öğretmen olarak kabul edilmemeleri sebebiyle, sınıf yönetiminde başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir (Baştürk, 2009; Koç & Yıldız, 2012; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010). Uygulama öğretmenlerinin stajyerlere öğrenci gibi davranmaları, adayları öğretmen olarak kabul etmemeleri ve sınıf içerisinde “öğretmen ablanız/abiniz” şeklinde hitap etmeleri sonucunda öğrencilerin de adayları öğretmen olarak görmeyerek iletişimi öğrenci-öğretmen ilişkisi yerine normal bir yardımcı şeklinde kurdukları belirtilmiştir (Sağ, 2008; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010; Tok & Yılmaz, 2011). Dolayısıyla,

öğretmen adaylarının sınıf yönetiminden (Azar, 2003; Işıkoğlu, İvrendi & Şahin, 2007) ve sınıf ortamında öğretmenlik rolünü ortaya koyamamaktan (Işıkoğlu, İvrendi & Şahin, 2007; Sağ, 2008) kaynaklanan birtakım sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir (Alaz & Birinci-Konur, 2009; Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap & Kızılkaya, 2000). Sınıf yönetimi konusunda durum böyle iken, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinden anlayışlı olmalarını, iyi bir model olmalarını, kendilerine öğrenci gibi davranmalarını ve dönüt vermelerini istemektedirler (Tok & Yılmaz, 2011).

Uygulama okullarındaki çalışmaların nasıl yürütüleceği, adayın başarısının nasıl değerlendirileceği ile ilgili öğretmen adaylarına bilgi verme, adaylarla toplantılar yapma, dönüt verme rehberlik yapma ve iletişim kurma konularında, *uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar* yaşanmaktadır (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Dursun & Kuzu, 2008; Eraslan, 2009; Eret, 2013; Özder, Işıktaş, İskifoğlu & Erdoğan, 2014; Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Paker, 2008; Yeşilyurt & Semerci, 2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması konusunda yeterli rehberlik bilgisine sahip olmadıkları (Dursun & Kuzu, 2008; Sağ, 2008), bu durumun danışman öğretim üyesinin uygulama öğretmeni ile sık sık görüşmemesinden kaynaklandığı (Saratlı, 2007), öğretmenlik uygulamalarında fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenleri arasında yeterli ve etkili iletişimin kurulamadığı görülmektedir (Dursun & Kuzu, 2008; Özder, Işıktaş, İskifoğlu & Erdoğan, 2014; Eraslan, 2009; Görgeç, Çokçalışkan & Korkut, 2012; Gökçe & Demirhan, 2005; Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Paker, 2008; Yeşilyurt & Semerci, 2011). Kuter (2009) ise, uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının farkında olmadığını, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle iletişim kurmadığını ve onlardan yeterince dönüt alamadığını belirlemiştir. Öğretmen adaylarının yapılacak etkinlikler konusunda yeterince bilgilendirilmemesi (Gömleksiz, Mercin, Bulut & Atan, 2006; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010), uygulama öğretmenlerinin ders içeriklerini bilmemesi (Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010) uygulama öğrencilerinin dersten beklentilerinin karşılanamaması (Atmış, 2013) ve derse güdülenememe ile (Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010) sonuçlanmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının zaman zaman öğretmenlerin kullanmış oldukları yöntemlerin ya da öğretecekleri konuların yanlış olduklarını düşündükleri, ancak bu konuda öğretmen ile fikir alışverişine giremedikleri (Baştürk, 2009), öğretmen adayı uygulama yaptıktan sonra dönütlerin düzenli verilmediği, “iyi, fena değil, bir dahaki sefere daha iyi olur...” gibi adayın mesleki gelişimine pek katkısı olmayan dönütler verildiği (Paker, 2008) belirtilmiştir. Dolayısıyla uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını nasıl yönlendirmeleri gerektiği, geribildirim neden gerekli olduğu ve nasıl verilebileceği hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır (Özbal, 2009).

Öğretmen adayları, rehberlik etmeme, meslekî bilgi, uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliği ile süreçle ilgili düzenli ve yeterli geri bildirim vermeme konularında ise *öğretim elemanı kaynaklı sorunlar* yaşamaktadırlar (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Azar, 2003; Eker, 2015; Gömleksiz, Mercin, Bulut & Atan, 2006; Silay & Gök, 2004; Yeşilyurt & Semerci, 2012; Sarıçoban, 2008; Eraslan, 2009; Aytaçlı, 2012; Aydın & Akgün, 2014; Dursun & Kuzu, 2008). Öğretmen adayları;



uygulama öğretim elemanlarından memnun olmadıklarını, öğretim elemanlarının genel olarak dönem başında kısa bir toplantı yaparak uygulama okullarını beyan ettiklerini, dönem sonu ya da haftalık raporları alarak değerlendirme yaptıklarını, bu süre dışında kendileri ile ilgilenilmediğini, danışmanların çoğunun okula gelip kendilerini takip etmediklerini, sorunlarına çözüm bulmadıklarını, çoğunlukla yazışmaları dahi kendilerinin yaptığını belirtmişlerdir (Arı, 2010; Baştürk, 2009; Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008). Staj uygulamalarının yeterince verimli olmadığı (Aytaçlı, 2012), öğretmen adaylarının sınıfta daha etkili olabilmeleri için öğretim elemanlarının fakültede örnek ders işleme gerektiği (Güven, 2004), öğretmen adaylarının uygulama derslerinin öğretim elemanları tarafından pek izlenmediği (Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Paker, 2008; Yeşilyurt & Semerci, 2011; Dilmaç & Dilmaç, 2008), derse yönelik etkinliklerin eksiksiz gerçekleştirilmesi ve öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde daha özenli olunması gerektiği, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını yeterince takip edemedikleri (Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010) stajyer öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenlerine karşı olumsuz tutuma sahip oldukları (Rıza & Hamurcu, 2000) belirtilmiştir. Öğretmen adayları; *uygulama okullarının konumu ile ilgili problemler* yaşadıklarını (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008), uygulama okullarının kendi tercihlerine bırakılmadan belirlenmesi nedeniyle özellikle ulaşım ile ilgili ciddi sıkıntılar yaşadıklarını, barınma yerleri, uygulama okulu ve fakültelerinin konumlarının zaman zaman birbirlerine ters ve uzak olması nedeniyle zamanında yetişemediklerini belirtmişlerdir (Dinçer & Kapısız, 2013).

*Okuldaki müfredat/yöntem değişikliği ya da sistem değişikliğinin fakülte tarafından bilinmemesi* nedeniyle bu yöntemlere öğretmen adaylarının yabancılaşma çektikleri birçok çalışmada belirtilmiştir (Akbaşlı, 2010; Becit, Kurt & Kabakçı, 2009; Çetintaş & Genç, 2005; Demircioğlu, 2003; Gökçe & Demirhan, 2005; Koç & Yıldız, 2012; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010; Şahin, Erdoğan & Aktürk, 2007; Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008; Yüksel, 2008). Ayrıca öğretmen adayları fakültede almış oldukları derslerde yapılandırmacı yaklaşım hakkında yetersiz yetiştirildiklerini (Arı, 2010), okul sistemi ve müfredat hakkında öğrendiklerinin güncel olmadığını, öğrendikleri ile gördüklerinin farklı olduğunu; bu nedenle çeşitli problemler yaşadıklarını, ölçme-değerlendirme sürecinde kendilerine yeterli bilgi verilmediğini, bu konuda yetersiz olduklarını (Anıl & Acar, 2008; Birgin & Gürbüz, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Metin & Demiryürek, 2009) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının meslek hayatlarında gereken yeterliliğe sahip olabilmeleri için eğitimde son yeniliklerin kullanılmasına ihtiyaç olduğu, ders kapsamına seçmeli etkinliklerin eklenmesi öğretmen adaylarınca beklenmektedir (Bektaş, Horzum & Ayvaz; 2012).

Uygulamaya yönelik sorun olarak görülen bir diğer husus da, *staj için ayrılan sürenin yetersiz görülmesidir*. Literatürde genellikle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul deneyimi derslerini öğretmenlik mesleği için önemli bulmakta ve bu ders için ayrılan iki dönemlik süreyi yeterli bulmamaktadır (Hergüner, Arslan & Dündar, 2002; Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap &

Kızılkaya, 2000; Azar, 2003; Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Baştürk, 2009; Becit, Kurt & Kabakçı, 2009; Çetintaş & Genç, 2005; Demircioğlu, 2003; Gökçe & Demirhan, 2005; Kudu, Özbek & Bindak, 2006; Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008; Yüksel, 2008). Oğuz (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları uygulama süreleri ile ilgili olumsuz görüş bildirmiş, uygulama derslerinin altı dönem boyunca sürdürülmesi gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları uygulama sürelerinin az olmasını belirtmesine ek olarak, uygulama sınıflarında birden fazla öğretmen adayının aynı anda bulunması nedeniyle bu sürenin daha da azaldığını belirtmişlerdir (Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010).

*Öğretmen adayları okul içerisinde ayrıca öğretmenlere tanınan hakların kendilerine sağlanmaması* (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007), sınıf içinde kullanacakları materyallerin bulunmaması ya da kendilerine verilmemesi (Çetintaş & Genç, 2005; Demircioğlu, 2003; Özdemir- Özden & Özden, 2010) konularında problemler yaşadıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak çalışmalarda uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının sınıflarında bulunmalarından rahatsız oldukları, öğretmenlerin alan öğretmeni olmama durumunda konuları yüzeysel işledikleri, zaman zaman dersleri uygulama öğretmenlerine bırakarak sınıftan ayrıldıkları, öğrencilere okul, idari işler vb. konularda yardımcı olmadıkları belirtilmiştir (Akbaşlı, 2010; Aydın, Şelçuk & Yeşilyurt, 2007; Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Çermik, Doğan & Şahin, 2011; Demircioğlu, 2003; Deniz, 2012; Gökçe & Demirhan, 2005).

*Öğretmen adayları okul yönetimi tarafından sağlanan danışmanlık hizmetleri ile de problemler yaşamaktadır.* Okul yönetiminin okulun ilk başında öğretmen adayını uygulama öğretmenine yönlendirdiği, bu aşamadan sonra öğretmen adayları ile hiç ilgilenmedikleri, idari işler ile ilgili hiçbir bilginin verilmediğini ya da kısmi bir bilgi verildiğini beyan eden öğretmen adayları okul hiyerarşisinin nasıl işlediğini öğrenemediklerini belirtmişlerdir (Dinçer & Kapısız, 2013; Demircioğlu, 2003; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008; Yüksel, 2008).

Öğretmenlik uygulamasında sınıf öğretmeni adayının süreç değerlendirmesi, uygulama öğretmeni ve sorumlu öğretim elemanı tarafından yapılmaktadır. Ancak, sınıf öğretmeni adayının öz değerlendirme yapmasını sağlamak öğretmenlik uygulamasının verimliliğini artırabilir. Bu çalışmada öğretmen adayının öz değerlendirme yapması hem kendi performansını değerlendirmesi hem de sürecin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşleri arasında;

- a. Cinsiyet,
- b. Yaş,
- c. Lise türü,
- d. Not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının almış oldukları öğretmenlik uygulaması dersi sürecine yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998). Tarama modeli ise, geçmişte ya da hâlen 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. Araştırmaya konu olan olayı birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Aranılan şey oradadır. Önemli olan, araştırmaya konu olan her ne ise onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi ile Siirt Üniversitesinin Eğitim Fakültelerinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören 246 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyip öğretmen adaylarının tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda 246 öğretmen adayına ölçek dağıtılmış, geri dönen ölçeklerden uygun şekilde doldurulmayan 10 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın katılımcı grubunu 236 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ve geri dönen veri toplama araçlarından geçerli sayılan öğretmen adaylarının demografik niteliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Nitelikleri

<i>Demografik Nitelik</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	166	70.3
	Erkek	70	29.7
<i>Yaş</i>	20 yaş ve daha az	32	13.6
	21 yaş ve üzeri	204	86.4
<i>Mezun olunan lise türü</i>	Genel Lise	119	50.4
	Anadolu Lisesi	82	34.7
	Diğer	35	14.8
<i>Lisans not ortalaması</i>	Pekiyi (90-100 arası)	15	6.4
	Çok iyi (80-89 arası)	80	33.9
	İyi (70-79 arası)	127	53.8
	Orta (65-69 arası)	14	5.9
<b><i>Toplam</i></b>		<b>236</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik niteliklerinin verildiği Tablo 1 incelendiğinde; kadın öğretmen adayları katılımcı grubun % 70.3'ünü (f=166) temsil ederken, erkek öğretmenler ise grubun %29.7'sini (f=70) temsil etmektedirler. Yaş değişkenine göre “20 ve daha az yaş” grubunda yer alan öğretmenler katılımcı grubun %13.6'sını (f=32) temsil ederken, “21 ve üzeri yaş” grubunda yer alan öğretmen adayları ise grubun %86.4'ünü (f=204) temsil etmektedir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre, öğretmen adaylarının % 50.4'ü (f=119) Genel Lise mezunu, %34.7'si (f=82) Anadolu Lisesi mezunu ve %14.8'inin (f=35) ise Diğer (Fen Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Çok Programlı Lise) liselerden mezun oldukları görülmektedir. Lisans not ortalaması değişkenine göre de, öğretmen adaylarının %6.4'ünün (f=15) not ortalaması Pekiyi (90-100 arası) düzeyinde iken, 33.9'unun (f=80) Çok iyi (80-89 arası) düzeyinde olduğu, %53.8'inin (f=127) İyi (70-79 arası) düzeyde olduğu ve %5.9'unun (f=14) ise Orta (65-69 arası) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Hacıömeroğlu ve Değer (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Uygulaması Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte; uygulama süreci (7 madde), üniversite öğretim elemanı (6 madde), öz değerlendirme (5 madde) ve okul yönetimi (3 madde) olmak üzere toplam 4 faktör ve 21 madde yer almaktadır. Hacıömeroğlu ve Değer (2017) tarafından ölçeğin bütünü için güvenilirlik katsayısının .86 olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve lisans not ortalaması) yer verilirken ikinci bölümde, ölçeğin 4 boyutunda yer alan 21 maddeye yer verilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla diğer bir deyişle ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için (Büyüköztürk, 2012) güvenilirlik analizi yapılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach-Alpha katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Cronbach-Alpha katsayısı alt boyutlara göre de hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** İletişim Problemleri ve Nedenleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Uygulama Süreci	2-6-7-8-9-10-13	.86
Üniversite Öğretim Elemanı	1-17-18-19-20-21	.79
Öz Değerlendirme	11-12-14-15-16	.70
Okul Yönetimi	3-4-5	.74
<b>Toplam</b>	21 madde	<b>.88</b>

Denek yanıtları, boyutlar çerçevesinde, aritmetik ortalama değerlerine göre,  $\bar{x} \leq 1.80$  Kesinlikle Katılmıyorum;  $1.81 \leq \bar{x} \leq 2.60$  Katılmıyorum;  $2.61 \leq \bar{x} \leq 3.40$  Kararsızım;  $3.41 \leq \bar{x} \leq 4.20$  Katılıyorum ve  $\bar{x} \geq 4.21$  Kesinlikle Katılıyorum şeklinde düzeyler oluşturulmak suretiyle seçeneklere verilen yanıtlar değerlendirilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimleri ortaya koymak için uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla, normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınaması, verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için de Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamaların sonuçlarına göre; cinsiyet ve yaş değişkenlerinde Independent-Samples t Test, mezun olunan lise türü değişkeninde Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ve lisans not ortalaması değişkeninde ise Kruskal-Wallis H testi ve kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Scheffe testi ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla, katılımcıların cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve lisans not ortalaması değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

### 3.1. Öğretmen Adaylarının Boyutlar Temelinde Genel Görüşlerine Göre Bulgular ve Yorumu

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin en çok öz değerlendirme deneyimlerine katılım gösterdikleri ( $\bar{x} = 3.87$ ), en az katılım gösterdikleri deneyimlerinin ise uygulama süreci deneyimi ( $\bar{x} = 3.24$ ) olduğu görülmektedir. Diğer deneyimlerine ise azalan bir sırada sırasıyla üniversite öğretim elemanı ( $\bar{x} = 3.42$ ) ve okul yönetimi ( $\bar{x} = 3.42$ ) olacak şekilde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 3).

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının boyutlar temelinde genel görüşlerine göre betimsel istatistikler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	SH	Yorum
<i>Uygulama süreci</i>	236	3.24	.89	.06	Üst düzey
<i>Üniversite öğretim elemanı</i>	236	3.42	.87	.06	Üst düzey
<i>Öz değerlendirme</i>	236	3.87	.66	.04	Üst düzey
<i>Okul yönetimi</i>	236	3.42	.96	.06	Üst düzey
<b>Genel Tutum</b>	<b>236</b>	<b>3.46</b>	<b>.63</b>	<b>.04</b>	<b>Üst düzey</b>

Ayrıca, puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmen adaylarının uygulama süreci, üniversite öğretim elemanı, öz değerlendirme ve okul yönetimi gibi tüm deneyim boyutları ile öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlerinin genel toplamına ( $\bar{x} = 3.46$ ) ilişkin görüşlerinin “üst düzeyde” olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 3).

### 3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre üniversite öğretim elemanı boyutunda [ $t_{(234)} = -2.19, p < .05$ ] erkek katılımcı grubun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, erkek öğretmen

adaylarının ( $\bar{x}_B=3.61$ ), kadın öğretmen adaylarına ( $\bar{x}_A=3.34$ ) nazaran üniversite öğretim elemanları boyutundaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4).

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki deneyimlerine ilişkin verilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Uygulama süreci	A) Kadın	166	3.20	0.84	234	-1.10	.27
	B) Erkek	70	3.33	0.99			
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					
Üniversite öğretim elemanı	A) Kadın	166	3.34	0.84	234	-2.19	.03*
	B) Erkek	70	3.61	0.91			
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					
Öz değerlendirme	A) Kadın	166	3.86	0.68	234	-0.25	.80
	B) Erkek	70	3.88	0.62			
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					
Okul yönetimi	A) Kadın	166	3.35	0.93	234	-1.66	.10
	B) Erkek	70	3.58	1.03			
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					

\* $p < .05$

Diğer boyutlar olan uygulama süreci [ $t_{(234)} = -1.10, p > .05$ ], öz değerlendirme [ $t_{(234)} = -0.25, p > .05$ ] ve okul yönetimi [ $t_{(234)} = -1.66, p > .05$ ] boyutlarında ise katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak söz konusu boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiş olsa da erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecine ilişkin görüşlerinin kadın öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 4).

### 3.3. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre uygulama süreci [ $t_{(234)} = 0.77, p > .05$ ], üniversite öğretim elemanı [ $t_{(234)} = -0.47, p > .05$ ], öz değerlendirme [ $t_{(234)} = -1.18, p > .05$ ] ve okul yönetimi [ $t_{(234)} = 1.53, p > .05$ ] boyutların tamamında 20 ve daha az yaş grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile 21 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla yaş değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Tablo 5).

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki deneyimlerine ilişkin verilerin yaş değişkenine göre dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Uygulama süreci	A) 20 yaş ve daha az	166	3.35	.87	234	.77	.44
	B) 21 yaş ve üzeri	70	3.22	.89			
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					
Üniversite öğretim elemanı	A) 20 yaş ve daha az	166	3.35	.78	234	-.47	.64
	B) 21 yaş ve üzeri	70	3.43	.89			
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					
Öz değerlendirme	A) 20 yaş ve daha az	166	3.74	.53	234	-1.18	.24
	B) 21 yaş ve üzeri	70	3.89	.68			
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					
Okul yönetimi	A) 20 yaş ve daha az	166	3.60	.70	234	1.53	.13
	B) 21 yaş ve üzeri	70	3.39	1.00			
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					

\* $p < .05$

### 3.4. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda; uygulama süreci [ $F_{(2-235)} = 0.06, p > 0.05$ ], üniversite öğretim elemanı [ $F_{(2-235)} = 0.47, p > 0.05$ ], öz değerlendirme [ $F_{(2-235)} = 0.04, p > 0.05$ ] ve okul yönetimi [ $F_{(2-235)} = 2.04, p > 0.05$ ] boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları lise türü değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 6).

Ancak grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiş olsa da, Genel Liseden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki deneyimlere ilişkin görüşlerinin diğer lise türlerinden mezun olanlara nazaran daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki deneyimlerine ilişkin verilerin mezun olunan lise türü değişkenine göre dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
Uygulama süreci	A) Genel Lise	9	3.27	Gruplar arası	.099	2	.049	.06	.94	-
	B) Anadolu Lisesi	82	3.25							
	C) Diğer	35	3.22							
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>	<b>3.24</b>							
Üniversite öğretim elemanı	A) Genel Lise	9	3.46	Gruplar arası	.719	2	.359	.47	.63	-
	B) Anadolu Lisesi	82	3.34							
	C) Diğer	35	3.42							
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>	<b>3.42</b>							
Öz değerlendirme	A) Genel Lise	9	3.88	Gruplar arası	.033	2	.017	.04	.96	-
	B) Anadolu Lisesi	82	3.85							
	C) Diğer	35	3.86							
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>	<b>3.87</b>							
Okul yönetimi	A) Genel Lise	9	3.51	Gruplar arası	3.760	2	1.880	2.04	.13	-
	B) Anadolu Lisesi	82	3.39							
	C) Diğer	35	3.14							
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>	<b>3.42</b>							

\* $p < .05$

### 3.5. Lisans Not Ortalaması Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Farklı 4 lisans notu kategorisine göre gruplandırılmış öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öz değerlendirme [ $\chi^2_{(3)} = 6.685$ ,  $p < 0.05$ ] boyutundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın, lisans not ortalaması İyi (70-79 arası) düzeyde olanlar ile Orta (65-69 arası) düzeyde olanlar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, lisans not ortalaması İyi (70-79 arası) düzeyde olanların, Orta (65-69 arası) düzeyde olanlara nazaran öz değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 7).

Öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki deneyimlere ilişkin diğer boyutlar olan uygulama süreci [ $\chi^2_{(3)} = 5.689$ ,  $p > 0.05$ ], üniversite öğretim elemanı [ $\chi^2_{(3)} = 0.666$ ,  $p > 0.05$ ] ve okul yönetimi [ $\chi^2_{(3)} = 2.547$ ,  $p > 0.05$ ] boyutlarında katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 7).

**Tablo 7.** Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki deneyimlerine ilişkin verilerin lisans not ortalaması değişkenine göre dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Uygulama süreci	A) Pekiyi (90-100 arası)	15	87.37	3	5.689	.13	-
	B) Çok iyi (80-89 arası)	80	116.66				
	C) İyi (70-79 arası)	127	125.50				
	D) Orta (65-69 arası)	14	98.86				
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					
Üniversite öğretim elemanı	A) Pekiyi (90-100 arası)	15	108.03	3	.666	.88	-
	B) Çok iyi (80-89 arası)	80	119.50				
	C) İyi (70-79 arası)	127	120.39				
	D) Orta (65-69 arası)	14	109.89				
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					
Öz değerlendirme	A) Pekiyi (90-100 arası)	15	114.43	3	6.685	.04*	C-D
	B) Çok iyi (80-89 arası)	80	112.40				
	C) İyi (70-79 arası)	127	126.86				
	D) Orta (65-69 arası)	14	81.86				
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					
Okul yönetimi	A) Pekiyi (90-100 arası)	15	109.46	3	2.547	.47	-
	B) Çok iyi (80-89 arası)	80	121.94				
	C) İyi (70-79 arası)	127	133.57				
	D) Orta (65-69 arası)	14	122.79				
	<b>Toplam</b>	<b>236</b>					

\* $p < .05$

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlik uygulaması dersi süreci deneyimlerine ilişkin tüm boyutlarda lisans not ortalaması İyi (70-79 arası) düzeyde olanların görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu buna karşılık, uygulama süreci, üniversite öğretim elemanı ve okul yönetimi boyutlarında lisans not ortalaması Pekiyi (90-100 arası) düzeyinde olanların, öz değerlendirme boyutunda ise lisans not ortalaması Orta (65-69 arası) düzeyde olanların en düşük düzeyde katılım gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 7).



#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenlik uygulaması süreci; fakülte-okul işbirliği ile okul yönetimi, uygulama öğretim elemanı, üniversite öğretim elemanı ve öğretmen adayların edindiği deneyimlerin değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır. Bu çalışma kapsamında; cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve lisans not ortalaması değişkenlerinin sınıf öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde en çok öz değerlendirme deneyimlerine katılım gösterdikleri, en az katılım gösterdikleri deneyimlerinin ise uygulama süreci deneyimi olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının uygulama süreci, üniversite öğretim elemanı, öz değerlendirme ve okul yönetimi gibi tüm deneyim boyutları ile öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlerinin genel toplamına ilişkin görüşlerinin “üst düzeyde” olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Saracaloğlu, Yılmaz, Çoğmen ve Şahin (2011)’in sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada da öğretmen adaylarının “uygulama öğretmenine” ve “kendi rollerine” ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları genel olarak uygulama okullarının ders ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri görüşündedirler. Aynı şekilde Eker (2015)’in çalışmasında da öğretmenlik uygulamasına katılan sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretmen yeterlikleri uygulama öncesi “yeterli” düzeyde iken uygulama sonrasında “çok yeterli” düzeye yükselmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğretmenlik mesleğine ilişkin “alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri, kişisel ve mesleki özellikler” yeterliliklerini geliştirmesi bakımından olumlu yönde etkiledikleri söylenebilir. Öğretmen adayları uygulama sonrasında en fazla öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliklerini artırmışlardır. Benzer şekilde Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009)’un çalışmasına katılan öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik genel olarak tutum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlik mesleğinin gözlenmesi ve uygulanması örneklerini sunması bağlamında oldukça önemli dersler olan Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersleri açısından istenen bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre, üniversite öğretim elemanı boyutunda erkek katılımcı grubun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına nazaran “üniversite öğretim elemanları” boyutundaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer boyutlar olan “uygulama süreci”, “öz değerlendirme” ve “okul yönetimi” boyutlarında ise katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak söz konusu boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiş olsa da erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecine ilişkin görüşlerinin kadın öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Süral (2017)’in sınıf öğretmenliği son sınıf

öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersindeki uygulama öğretmenleri hakkındaki düşüncelerinin incelendiği çalışmada da cinsiyet değişkenine bakılmış ve sadece uygulama öğretmeninden beklentiler açısından anlamlı farklara ulaşılmıştır. Bunlar mesleki rehberlik alt boyutu ve genel toplam üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki durumda da erkek sınıf öğretmeni adaylarının beklentilerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek sınıf öğretmeni adaylarının mesleki rehberlik açısından genel toplamda uygulama öğretmeninden daha fazla beklenti içerisindedir. Bunun nedenleri arasında erkek sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini kız öğretmen adaylarına göre daha yetersiz görmeleri ve bu yönde kendilerini geliştirmek istemeleri olabilir. Bu beklentilerinin uygulama öğretmeni tarafından karşılanmaması durumunda böyle bir sonuç ortaya çıkmış olabilir. Genel beklenti düzeyleri açısından yapılan analizlerde de benzer sonucun görülmesi bu öngörüye destekler niteliktedir. Bu farkların yanında öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin “öğretimi planlama” ve “uygulamaya hazırlık” alt boyutları üzerinden anlamlı fark oluşturmadığı da gözden kaçmamalıdır (Süral, 2017). Bu durumun aksine Akyıldız (2018)’in pedagojik formasyon öğretmenlik uygulamalarında görevli uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ile kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Hacıömeroğlu ve Şahin (2011)’in çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, kız ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki özel alan yeterliklerine ilişkin benzer algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Sılay ve Gök (2004), kız ve erkek öğretmen adayları arasında öğretmenlik uygulamasının farklı boyutlar altında değerlendirilmesinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kılınç ve Gödek-Altuk (2010)’un çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009), Rıza ve Hamurcu (2000), Güzel ve Oral (2008) ve Yıldız (2006)’ın çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Saracaloğlu, Yılmaz, Çoğmen ve Şahin (2011)’in sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğretmen adaylarının okul deneyimine dersine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada da öğretmen adaylarının “uygulama öğretmenine” ve “kendi rollerine” ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat öğretmen adaylarının “uygulama okuluna” ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta, kız öğrencilerin uygulama okuluna ilişkin görüşlerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Eker (2015), öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmada da öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre mesleki yeterlik düzeylerine ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak, kız öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarının puanından yüksek olması, öğretmenlik uygulaması dersinin kız öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine daha fazla katkı sağladığı

söylenbilir. Bu sonuç bize öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen mesleki yeterlikleri üzerindeki etki düzeyinin kız ve erkek öğrenciler tarafından az da olsa farklı düzeyde algılandığını ortaya koymuştur. Uygulamaya giden aday öğretmenlerin teorik bilgilerinin uygulama ortamında beceriye dönüştürdükleri ve alan eğitiminde kendilerini daha da geliştirdikleri görülmektedir (Eker, 2015).

Yaş değişkenine göre ulaşılan sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinin “uygulama süreci”, “üniversite öğretim elemanı”, “öz değerlendirme” ve “okul yönetimi” boyutlarının tamamında “20 ve daha az yaş” grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile “21 ve üzeri yaş” grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla yaş değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009) tarafından yapılan çalışmada da yaş değişkeninin öğretmen adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya koymuştur. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlik uygulaması dersini konu edinen çalışmalarda “yaş” değişkeninin incelenmediği görülmektedir. Aynı şekilde Kılınç ve Gödek-Altuk (2010)’un çalışmasında da sınıf öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumlarında yaş gruplarına göre açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durumun oluşmasında iki yaş grubu arasındaki farklılığın çok büyük olmaması etkili olmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre; “uygulama süreci”, “üniversite öğretim elemanı”, “öz değerlendirme” ve “okul yönetimi” boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları lise türü değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiş olsa da, Genel Liseden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki deneyimlere ilişkin görüşlerinin diğer lise türlerinden mezun olanlara nazaran daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009) tarafından yapılan çalışmada da, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak en yüksek ortalamaya dolayısıyla en yüksek tutuma sahip öğrenci grubunu Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak bu diğer gruplarla anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde değildir. Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olan öğrencilerin ortaöğretimlerinde aldıkları formasyon dersleri dikkate alındığında bu sonucun çıkması beklenen bir durumdur. Gerçekte bu liseden mezun olan öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının daha yüksek çıkması beklenirken, mezun olunan lise türü tutum düzeyini etkilememiştir.

Farklı 4 lisans notu kategorisine göre gruplandırılmış öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşleri, öğretmen adaylarının “öz değerlendirme” boyutunda lisans not ortalaması İyi (70-79 arası) düzeyde olanlar ile Orta (65-69 arası) düzeyde olanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre, lisans not ortalaması İyi (70-79 arası)

düze yde olanların, Orta (65-69 arası) düze yde olanlara nazaran öz de ğerlendirmeye ili Őkin g örüşlerinin daha yüksek düze yde oldu ğu anla Őılmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersi sürecindeki deneyimlere ili Őkin di ğer boyutlar olan “uygulama süreci”, “üniversite öğretim elemanı” ve “okul yönetimi” boyutlarında katılımcı grupların g örüşleri arasında anlamlı farklılık g örülmemektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındı ğında, öğretmenlik uygulaması dersi süreci deneyimlerine ili Őkin tüm boyutlarda lisans not ortalaması İyi (70-79 arası) düze yde olanların g örüşlerinin en yüksek düze yde oldu ğu, “uygulama süreci”, “üniversite öğretim elemanı” ve “okul yönetimi” boyutlarında lisans not ortalaması Pekiyi (90-100 arası) düze yde olanların, “öz de ğerlendirme” boyutunda ise lisans not ortalaması Orta (65-69 arası) düze yde olanların en düşük düze yde katılım gösterdikleri bulgusuna ula Őılmıştır. Benzer şekilde Süral (2017)’in çalı Őmasında da akademik not ortalaması de ği Őkenine göre bakıldı ğında ise, anlamlı farkın sadece uygulama öğretmenin bu beklentilere sahip olma düze yi a çısından “öğretimi planlama” alt boyutunda oldu ğu g örülmüştür. Bu anlamlı fark, 2.50'nin altında not ortalamasına sahip öğretmen adaylarına göre 3.51'in üzerinde not ortalamasına sahip öğrencilerin lehine çıkmıştır. Not ortalaması oldukça yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenin beklentileri kar Őılmasını beklemesi muhtemel bir sonuç olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarına göre sadece öğretimi planlama a çısından beklentilere sahip olma düze yde anlamlı farkın g örülmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Di ğerlerinde anlamlı farkların g örülmemesinin nedenleri farklı bir araştırma konusu olarak çalı Őılması gerekebilir (Süral, 2017). Aynı şekilde Hacıömero ğlu ve Şahin (2011)’in çalı Őmasında da sınıf öğretmeni adaylarının başarı notu ile uygulama öğretmenleri hakkındaki özel alan yeterlikleri arasında anlamlı bir fark oldu ğu bulunmuştur. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki özel alan yeterlikleri algısının başarı notuna göre de ği Şti ğini göstermektedir.

Elde edilen tüm bu sonuçlardan yola çıkarak Şu önerilere yer verilebilir:

- Öğretmenlik uygulaması derslerinin yapılandırılmasında, öğretmenlik uygulamasının incelendi ği ara Őtırmalarda elde edilen bulgular dikkate alınmalıdır. Öğretmen yeti Őtirme programları, öğretmen adaylarının ya Őadıkları güçlüklerle ve eksiklerle göre yeniden düzenlenebilir.
- Okullarda aday öğretmenlere danı Őmanlık yapan öğretmenler, bu konuya ilgisi ve yeterlili ği olanlar arasından se çilmesi önerilebilir.
- Eğitim fakültelerinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersi için görevlendirilen öğretim elemanlarının, öğretmen eğitimi alanında yeterlili ği olanlar arasından se çilmelidir.
- Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerine katkısının sürdürülmesi ve daha fazla katkı sa ğlaması için fakülte-uygulama okulu i Őbirli ği güçlendirilmelidir.
- Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerine olumlu yönde katkı sa ğlayabilmesi için neler yapılabilece ği noktasında öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının g örüşleri alınmalıdır.

- Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine yer verecek araştırmaların sıklıkla yapılarak varsa sorunların ve eksiklerin giderilmesi yoluna gidilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akbaşı, S. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde gözlemledikleri ilköğretim denetçilerinin etkinliklerine ilişkin görüşleri. *E Journal of New World Sciences Academy*, 5 (1), 58-70.
- Akyıldız, S. (2018). Uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction Asya Öğretim Dergisi*, 6(1), 21-39.
- Alaz, A. & Birinci-Konur, K. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Alkan, V., Şimşek, S. & Erdem A. R. (2013). Uygulama okullarındaki yönetici ve eğitici personelin okul deneyimi dersine ilişkin önerileri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 245-260.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, F. & Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-14.
- Aydın, S., Selçuk, A. & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 75-90.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers' opinions. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.
- Becit, G., Kurt, A. A. & Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Bektaş, M., Horzum, M. B. & Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersinin amaç ve etkinlikleri hakkındaki görüş ve önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 33.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmenliği adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansaran, A., İdil, Ö. & Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki okul deneyimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Çermik, H., Doğan, B. & Şahin, A. (2011). Öğretmen adaylarında iz bırakan öğretmenlerle yaşanan deneyimlerin meslek tercihleri açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2675-2688.
- Çetintaş, B. & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Demircioğlu, İ. H. (2003). Tarih uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 185-192.
- Deniz, S. (2012). Okul uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecindeki rol ve sorumlulukları üzerine düşünceler. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 898-909.
- Dilmaç, Ö. & Dilmaç, S. (2008). Resim-iş eğitimi anabilim dalında öğretmenlik uygulaması dersinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 137-150.

- Dinçer, S. & Kapısız, T. (2013). Öğretmen adaylarının uygulama dersleri ile ilgili yapılan akademik çalışmalarının içerik analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), Technology Special Issue: 281-294.
- Dursun, Ö. Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Eker, C. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri kazanmaları üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 246-256.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gökçe, E. & Demirhan C. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Gömleksiz, M. N., Mercin, L., Bulut, İ. & Atan, U. (2006). Okul deneyimi II. dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (sorunlar ve çözüm önerileri). *Eğitim Araştırmaları*, 23, 148-158.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-73.
- Güven, İ. (2004). Sosyal Bilimler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4, 271-300.
- Güzel, H. & Oral, İ. (2008). S.Ü. eğitim fakültesi OFMAE bölümü öğrencilerinin okul deneyimi etkinlikleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 249-261.
- Hacıömeroğlu, G. & Değer, M. (2017). Sınıf öğretmeni adayları için öğretmenlik uygulaması ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(9), 548-564.
- Hacıömeroğlu, G. & Şahin, Ç. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki özel alan yeterlilikleri algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 473-486.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E. & Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde “okul deneyimi” uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Hergüner, G., Arslan, S. & Dündar, H. (2002). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılamaya düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 44-58.
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. & Şahin, A. (2007). Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının gözüyle derinlemesine bir bakış”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 131-142.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekiş Ofset.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılınç, A. & Gödek-Altuk, Y. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 41-70.
- Kocadere, S. A. & Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 27-43.
- Koç, C. & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Kudu, M., Özbek, R. & Bindak, R. (2006). Okul Deneyimi I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109.
- Kuter, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29, 415-425.
- Mcnamara, D. (1995). The influence of student teachers’ tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching & Teacher Education*, (11), 51-61.
- Metin, M. & Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen türkçe öğretim programlarının ölçme değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Oğuz, A. (2004). Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.
- Ören, F.Ş., Sevinç, Ö.S. & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 217-246.
- Özbal, A. F. (2009). *Beden eğitimi ve spor yükseköğretiminde öğrenim adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflere ulaşma derecesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Özdemir-Özden, D. & Özden, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini kazanma düzeylerinin belirlenmesi: Dumlupınar Üniversitesi Örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 175-186.
- Özder, H., Işıktaş, S., İskifoğlu, G. & Erdoğan, F. (2014). An evaluation of the practicum course of pre-school teacher education program in North Cyprus. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 10(2), 1-13.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 132-139.
- Rıza, E. T. & Hamurcu, H. (2000). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. IV. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 15-16 Ekim, Pamukkale Üniversitesi-Denizli, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:8, Özel Sayı.
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice scholl. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Saracaloğlu, A.S., Yılmaz, S., Çoğmen, S. & Şahin, Ü. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 15-32.
- Sarathı, E. (2007). *Okul Deneyimi I dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık hizmetinin yeterliliği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. & Kayılı, A. G. G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Sılay, İ. & Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Süral, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki uygulama öğretmenleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 277-299.
- Şahin, İ., Erdoğan, A. & Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 509-517.
- Şaşmaz-Ören, F., Sevinç, Ö. S. & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 217-246.
- Tok, H. & Yılmaz, M. (2011). Student teachers' perceptions about mentor teachers: a case study in Turkey. *Ozean Journal of Social Sciences*, 4(2), 101-108.
- Turgut, M., Yılmaz, S. & Firuzan, A. R. (2008). Okul Deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum*, 8 (2).
- Yeşilyurt, E. & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.
- Yıldız, H. (2006). *YÖK/dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi kapsamında yer alan okul deneyimi II etkinliklerinin değerlendirilmesi (Sivas ili Cumhuriyet Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yıldız, M. A. (2012). *Türkçe öğretmenleri lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- Yüksel, M. (2008). Öğretim yöntem-tekniklerinin kullanımına etki eden faktörler. *E - Journal of New World Sciences Academy*, 3(3), 437-452.

## Somut Olmayan Kültürel Miras Listelerinde Türkiye ve Korumaya Yönelik Bir İnceleme

İlke TEPEKÖYLÜ

### Özet

*Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Komisyonu'nun kısaltması olan UNESCO'nun 2003 yılında kabul ettiği Somut Olmayan Kültürel Mirası Koruma Sözleşmesi, "kültür" ve "kültürün sürdürülebilir korunması" açısından oldukça önemlidir. Uluslararası alanda oldukça yaygın bir araştırma ve çalışma alanı olan UNESCO'nun üyeleri arasında Türkiye de yer almaktadır. Türkiye, UNESCO'nun 2003 yılında kabul ettiği Somut Olmayan Kültürel Mirası Koruma Sözleşmesi'ne 2006 yılında taraf olmuştur. Sözleşmeye taraf olunmasıyla başlayan süreçte Türkiye'de "kültür" ve "korunması"na yönelik birçok ulusal ve uluslararası çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar sayesinde ülkede kültür ve kültürünün korunması adına bir bilinç ve farkındalık oluşmaya başlamıştır. Faaliyetler çoğunlukla Kültür ve Turizm Bakanlığı ve UNESCO Türkiye Millî Komisyonu tarafından yürütülmektedir. Türkiye sözleşmeye taraf olmasından iki yıl sonra 2008 yılı itibari ile "Meddahlık Geleneği" ve "Mevlevi Sema Törenleri" ile listede yerini almaya başlamıştır. Son olarak 2017 yılında Makedonya ile hazırlanan ortak dosya ile "Bahar Bayramı Hıdırellez" listeye alınmıştır. 2008 yılından günümüze kadar olan süreçte Türkiye'ye ve Türk kültürüne ait toplam 15 somut olmayan kültürel miras UNESCO listesinde yerini almıştır. Bu çalışmada, somut olmayan kültürel mirasa ve bunun somut kazanımlarından olan ve temsili listelerde bulunan Türkiye mirasları üzerine, UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması (2003) ve Kültürel İfadelerinin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi (2005) sözleşmeleri temel alınarak genel bir değerlendirme ve yapılacaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** Somut Olmayan Kültürel Miras, Somut Olmayan Kültürel Miras Listeleri, UNESCO

## AN INVESTIGATION ON INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE LISTS OF TURKEY AND PRESERVATION

İlke TEPEKÖYLÜ

### Abstract

*The intangible cultural heritage agreement which is accepted in 2003 by UNESCO (United Nations Educational and Cultural Commission) is very important about "culture" and "culture's sustainable preservation. Turkey is a member of UNESCO which has very common research and study area in the international arena. Turkey accepted the intangible cultural heritage agreement in 2006. After acceptance of the agreement in Turkey has been started many national and international studies about "culture" and "preservation". Through these works, awareness has started to be formed about culture and preservation of culture in the country. Activities are mostly carried out by the Ministry of Culture and Tourism and UNESCO National Commission of Turkey. After Turkey's acceptance of agreement two years later by the year 2008, "Meddah Tradition" and "Mevlevi Sema Ceremony" have begun to take their places on the list. Finally, in 2017, "Bahar Bayramı Hıdırellez" was listed with the joint file prepared with Macedonia. The process from 2008 to the present total of 15 Turkish culture's and Turkey's intangible cultural heritages have taken their places in the UNESCO's list. In this study, the intangible cultural heritage and its one of the concrete achievements of Turkey's heritage on the representative*



list will be evaluated on the basis of contracts UNESCO's Preservation of Intangible Cultural Heritage (2003) and Preservation and Enhancement of the Diversity of Cultural Expressions (2005).

**Keywords :** Intangible Cultural Heritage, Lists of Intangible Cultural Heritage, UNESCO

## Giriş

Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Komisyonu olan UNESCO, 17 Ekim 2003 tarihli 32. Genel Konferansı'nda Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesini kabul etmiştir. Türkiye, 19 Ocak 2006 tarihli ve 5448 sayılı **Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin Uygun Bulunduğuna Dair Kanunla** bu sürece dâhil olmuş ve **27 Mart 2006** tarihinde resmen taraf olmuştur. Sözleşmenin ikinci maddesi 'somut olmayan kültürel miras'ı şu şekilde tanımlamaktadır:

*"Somut Olmayan Kültürel Miras", toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekanlar anlamına gelir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu somut olmayan miras, toplulukların ve grupların çevreleriyle, doğayla ve tarihleriyle etkileşimlerine bağlı olarak, sürekli biçimde yeniden yaratılır ve bu onlara kimlik ve devamlılık duygusu verir; böylece kültürel çeşitliliğe ve insan yaratıcılığına duyulan saygıya katkıda bulunur. İşbu Sözleşme bağlamında, sadece, uluslararası insan hakları belgeleri esaslarına uyan ve toplulukların, grupların ve bireylerin karşılıklı saygı gereklerine ve sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun olan somut olmayan kültürel miraslar göz önüne tutulacaktır."*(Oğuz: 2009, 167).

Tanımlamadan anlaşılacağı üzere 'kuşaktan kuşağa aktarılan', 'sürekli biçimde yeniden yaratılan' ve 'devamlılık duygusu' veren somut olmayan kültürel miras; insan yaşamına entegre olmuş kültürel bir devinime sahiptir. Bu devinimde, geleneğin 'modern zamanda' varlığını nasıl sürdüreceği ve nasıl ifade edileceği sorunu ortaya çıkmaktadır. İşte bu noktada UNESCO'nun 1972 yılında kabul ettiği *Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi*, 1973 *Bolivya Deklarasyonu*, 1989 *Geleneksel ve Popüler Kültürün Korunması Tavsiye Kararı*, 1994 *Yaşayan İnsan Hazineleeri*, 1997/98 *İnsanlığın Sözlü ve Somut Olmayan Başyapıtları* çalışmaları folkloru uluslararası çerçevede destekleyici ve kültürün korunmasına katkı sağlayıcı bir zemin olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm bu çalışmalar, 2003 yılında kabul edilen *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin* belleğini oluşturmaktadır. Bu önemli sözleşmenin ardından 2005 yılına gelindiğinde *Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi* kabul edilmiştir.

*Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması ve Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi* sözleşmeleri, M. Öcal Oğuz'un *Somut Olmayan Kültürel Miras ve Kültürel İfade Çeşitliliği* konulu makalesinde ifade ettiği üzere; küreselin karşısında savunmasız kalmış yerelin ve ulusalın kendi bağlamlarında korunması ve kültürel ifade çeşitliliği için önemli bir kaynak olarak kullanılmasını hedeflemektedir. Bunun için de toplumsal bilincin, eğitimin ve katılımın sağlanmasını öngörmektedir. Genç kuşakların kültür konusunda daha duyarlı ve korumacı reflexler oluşturması ve

bu kapsamda oluşacak farkındalıkların kültür endüstrisine aktarılarak çeşitliliğin korunmasına katkı sağlacağı her iki sözleşmede de vurgulanmıştır ( Oğuz, 2009: 12).

UNESCO çatısı altında üye devletlerce yürütülen çalışmaların ürünü olarak ortaya çıkan; kavramsal ve işlevsel bağlamlarla ele alınan ‘folklor’ ve ‘kültür’ terimleri bu sayede dinamik, ilerleyici, kapsayıcı ve aktarıcı bir hal almıştır. Sürekli bir değişim içerisinde olan insanla birlikte, kültür koruma yaklaşımlarının da evrimsel ve dönüşen bir yapıda olduğunu unutmamak gerekmektedir.

Küreselleşme, sanayileşme ve hızına yetişilemeyen teknoloji ile birlikte yüz yüze kalınan tek tipleşme ve öz kültürel değerleri yitirme endişesi, koruma refleksinin ‘karşı’sını oluşturmuştur. Farkındalıkla başlayan bu süreçte, somut olmayan kültürel varlıkların belirlenmesi, tasnif edilmesi, korunması ve korunmayı çeşitli zeminlerde ele alarak sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, UNESCO öncülüğünde ve geniş bir coğrafyada, yeni yıl itibarıyla SOKÜM Sözleşmesi’ne taraf olan 148 ülke düzeyinde gerçekleştirilmektedir.

Koruma, aynı zamanda ‘sürdürme’ anlamına geldiği için, 1972 yılında UNESCO’nun kabul ettiği *Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi*’ni folklor ve korumaya yönelik uluslararası çalışmaların miladı olarak kabul edecek olursak; 40 yıllık süreçte kabul edilen sözleşmeler, hazırlanan programlar ve oluşturulan listeler vb. çalışmaların odak noktasını salt statik ve pasif bir koruma envanteri çıkarıp bunu uygulamak değil, zamanın döngüsüne ayak uydurarak değişen kültür aktarım formlarıyla birlikte gelecek nesillere ulaşımının sağlanması için sürdürülebilir ve yaşatılabilir yaklaşımlar ve çözüm önerileri geliştirerek, bunlarla paralel çalışmaların oluşturulduğu görülür.

*Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinde*, somut olmayan kültürel miras tanımının yer aldığı ikinci maddenin ikinci fıkrasında bu kez somut olmayan kültürel mirasın belirttiği alanlar şu şekilde belirtilir (Oğuz, 2009: 167-168):

- a) Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar ;
- b) Gösteri sanatları ;
- c) Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler ;
- d) Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ;
- e) El sanatları geleneği.

“Koruma” terimi, somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına gelir.

Bu kavram;

- kimlik saptaması,
- belgeleme,
- araştırma,
- muhafaza,
- koruma,
- geliştirme,

- güçlendirme,
- örgün ve yaygın eğitim yoluyla kuşaktan kuşağa aktarma,
- kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılması gibi yöntemleri içerir.  
(aregem.kulturturizm.gov.tr.)

Anlaşılacağı üzere somut olmayan kültürel mirasın alanı oldukça geniştir. Muhafaza ve koruma bu geniş alanda kültürün sürdürülebilirliğine dair temel hedeflerdir. Bu hedefler doğrultusunda birbirini takip eden ve tamamlayan çalışmalara devam edilmiştir. UNESCO'nun uluslararası arenada sahip olduğu çok uluslu ve kültürlü yapısı tüm bu çalışmalarını beslemektedir. Birçok değişik kültürün bir araya gelip ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmesi önemli bir kazanımdır. Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesinin 16. 17. ve 18. maddelerine göre oluşturulan Somut Olmayan Kültürel Miras listeleri bulunmaktadır ve bu listeler şunlardır:

1. İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsili Listesi
2. Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi
3. En İyi Uygulama Örnekleri Listesi

Türkiye'nin ilk yazımları hükümetler arası komitenin 2008 yılında İstanbul'da gerçekleşen Üçüncü Olağan Toplantısı'nda daha önce ilan edilen Başyapıtların 16. Madde kapsamındaki Somut Olmayan Kültürel Miras Temsili Listesine alınmasıyla gerçekleşmiştir. 2018 yılı itibariyle bu listedeki miras sayısı 15 olmuştur. (unesco.org.tr) Türkiye'nin mirası bulunduğu tek liste olma özelliğini taşıyor, listedeki miraslar şunlardır: (aregem.kulturturizm.gov.tr)

1. *Meddahlık Geleneği* (2008): Hikaye söyleme sanatı olarak tanımlanan meddahlık geleneğinin en önemli unsuru olan “meddah”, topluluk önünde çeşitli hikayeler anlatan ve taklit sanatı yaparak halkı eğlendiren sanatçı anlamına gelmektedir.
2. *Mevlevî Sema Törenleri* (2008) : Sema; Allah'a ulaşma yolunun derecelerini sembolize eden, içinde dinî öğe ve temalar barındıran ve bu haliyle ayrıntılı kural ve niteliklere sahip bir tören olarak tanımlanmaktadır. Sema Töreni, Mevlevîlik kültürünün doğru olarak aktarılabilmesi için mekânlarda gelenekten gelen Mevlevî Müziği eşliğinde icra edilir ve birbiriyle bütünlük içinde farklı tasavvufî anlamlar ifade eden kısımlardan oluşur.
3. *Âşıklık Geleneği* (2009): Âşıklık geleneği usta-çırak ilişkisi ile yıllara yayılarak öğrenilen Türkçenin inceliklerine hakim olmayı gerektiren bir sanattır. Anadolu âşıklık geleneğinde saz çalarak şiir okuyan, halk hikâyeleri anlatan gezgin şairlere “âşık” adı verilmiştir.
4. *Karagöz* (2009) : Türklerin, gölge tekniğinden yararlanarak kendi sanat ve estetik anlayışlarına göre geliştirip oynattıkları gölge oyununa Karagöz denilmektedir. Karagöz, deve veya manda derisinden yapılan, “tasvir” adı verilen insan, hayvan veya eşya şekillerinin çubuklara takılıp arkadan verilen ışıkla beyaz perde üzerinde hareket ettirilmesi esasına dayanan gölge oyunudur. Karagöz oyununun baş tipleri “Karagöz ve Hacivat”tır.
5. *Nevruz* (Azerbaycan, Hindistan, İran, Kırgızistan, Özbekistan ve Pakistan ile ortak dosya, 2009) : Farsça nev (yeni) ve ruz (gün) kelimelerinin birleşmesinden meydana gelen ve

“yenigün” anlamını taşıyan Nevruz, Orta Asya’da yaşayan Türkler, Türkiye Türkleri ve İranlıların yılbaşı olarak da telakki ettikleri gündür. Gece ile gündüzün eşit olduğu miladi 22 Mart, Rumi 9 Mart tarihine rastlayan Nevruz, tabiatın kıştan kurtuluşunun bolluk ve berekete kavuşmanın simgesi olması yanında, toplumların yaşamlarındaki hareketliliklerin, başlangıçların ve dönüm noktalarının da ifade edildiği bir gün olma hüviyetini taşır.

6. *Geleneksel Sohbet Toplantıları* (Yaren, Barana, Sıra Geceleri ve diğer, 2010): Sayıları farklı yörelerde, farklı sembollerle oluşan erkek gruplarının yılın özellikle kış aylarında ve haftada bir gün olarak rutinleşen bir periyotta, belli kurallar çerçevesinde bir araya gelerek manevi akrabalıklar kurdukları sosyal dayanışma işlevli mevsimsel ve geleneksel toplantılardır.

7. *Alevi-Bektaşî Ritüeli Semah* (2010): Anadolu Alevilerince Cem’lerde icra edilen on iki hizmet içerisinde yer alan ve cemin asli unsurlarından sayılan semahlar, cem âşıkları olan “zakir” lerin çaldığı saz eşliğinde söylenen sözlere bağlı olarak, “semahçı” adı verilen hizmet sahipleri tarafından, müziğin ritmine uyularak yapılan mistik ve estetik vücut hareketleri olarak tanımlanırlar.

8. *Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali* (2010): Kırkpınar Yağlı Güreşleri XIV. Yüzyılda Rumeli’de doğmuş, günümüze kadar uzanmış 648 yıldır yapıla gelen dünyanın en eski festivallerinden birisidir. Vücutlarına yağ sürerek güreşen bu kişilere “pehlivan” denir. Pehlivan karakteri, Türkler için önemli bir kültürel kimlik unsurudur. Güreş ve şenlikler ‘Er Meydanı’ denilen alanlarda yapılır. Pehlivan, güreş ağası, cazgır, davul-zurnacı, yağcı, peşgirci gibi geleneksel giysili bir grup tarafından, bir dizi tören ve ritüellerle yürütülen bu etkinlik Türkiye’de büyük bir coşkuyla izlenir.

9. *Geleneksel Tören Keşkeği* (2011): Keşkek ritüeli, geleneksel düğün törenleri başta olmak üzere, bayramlar, hayırlar, yağmur dualarında, ortak işgücü ve paylaşımına dayalı olarak, geleneğin belirlediği kurallar dâhilinde gerçekleştirilen bir yemek ritüelidir. Bu ritüelde, kadın ve erkek gruplarının toplu olarak iş paylaşımı ve katılımıyla, büyük kazanlarda ve açık ateşlerde, buğday ve etin birlikte pişirilmesiyle “keşkek” adı verilen bir yemek hazırlanıp, sunulur. Keşkek pişirilmeden önce buğdayın, pişirilme sırasında ise yemeğin ortak bir ritimle dövülmesi, ritüelin sembolik yönlerini oluşturur.

10. *Mesir Macunu Festivali* (2012): Mesir Macunu Festivali, Manisa il merkezinde, 470 yıldan bu yana devam eden, çeşitli geleneksel uygulamaları içeren geniş katılımlı bir festivaldir. Türkiye genelinde bilinen ve benimsenen festival, şifalı bir yiyecek olduğu kabul edilen mesir macununun paylaşılmasına ilişkin tarihsel bir öyküye dayanır. Festival etkinlikleri mesir macununun dualanarak “karılması” ve pişirilmesiyle başlar. Şifa dilekleriyle dualanan macun, Sultan Camii minaresi ve kubbelerinden halka saçılır. Türkiye’nin farklı bölgelerinden gelen binlerce kişi, atılan macunları yere düşmeden havada yakalayabilmek için birbirleriyle yarışır.

Türkiye’nin Temsilî Listede Bulunan Diğer Mirasları:

11. Türk Kahvesi ve Geleneği (2013)

12. Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı (2014)

13. İnce Ekmek Yapımı ve Paylaşımı Geleneği: Lavaş, Katırma, Jupka, Yufka (Azerbaycan, İran, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkiye ile ortak dosya) (2016)

14. Geleneksel Çini Sanatı (2016)

15. Bahar Bayramı Hıdırellez (Makedonya ile ortak dosya) (2017)

Türkiye'nin Temsili Listede yer alan miraslarının tarihi bir yönünün bulunduğunu söylemek yanlış olmaz. Hepsinin tarihi eskilere dayanır ve hala sürdürülen ritüeller, gelenekler, etkinliklerden oluşur. İşte bu durum, UNESCO'nun SOKÜM çalışmalarıyla ne yapmak istediğinin bir göstergesidir, Türkiye ayağıdır.

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesine 2006 yılında taraf olan Türkiye'nin 2018 yılına gelindiğinde, Temsili Listede 15 mirasının bulunması büyük bir inancın ve çabanın ürünüdür. Bu durum, UNESCO Türk Milli Komitesi'nin kültürün korunmasına yönelik bakış açısının ve uygulamalarının ne denli hassas ve önemseyici olduğunun bir kanıtıdır. Bu aynı zamanda kısa bir zaman dilimine sığdırılan bir başarıdır. Selcan Gürçayır'ın "*Somut Olmayan Kültürel Mirasın Koruma Sözleşmesi Üzerine Eleştirel Bir Okuma*" adlı makalesinde, ülkeler için Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunma Sözleşmesinin önemli başarı ölçütlerinden biri Temsili Liste'ye ve Acil Koruma Gerektiren Listeye yazdırdıkları eleman sayısıdır (Gürçayır, 2011: 11) ifadesi bu düşünceyi destekler niteliktedir. Türkiye'nin Temsili Listede miraslarının bulunması; M. Öcal Oğuz'un "*Folklor ve Kültürel Mekân*" yazısında belirttiği üzere, kültürel sürekliliğin ve çeşidin sağlanmasındaki en önemli olgusal olumsuzlukların modernleşme süreçlerinde ortaya çıkması; topluluklar, gruplar ve bireyler, kültürel belleklerinin oluşup geliştiği ve kültürel üretimlerinin kuşaktan kuşağa aktarılıp yaşatıldığı ritüel mekânlarını terk ederek yaşamın peşinden gitmesi (Oğuz, 2007: 32) sorununa çözüm üretmeye çalışan bir eylem olarak ele alınabilir. Bu noktada yine Oğuz'un "*UNESCO ve Gelenegin Ustaları*" yazısında yer alan; "*İnsanlığın bugün ulaşılmış olduğu ortak gelişmişlik düzeyini geriletecek etkilerden uzak durarak kültürlerin korunmasını sağlamak ilkesel olarak mümkün müdür?*" (Oğuz, 2008: 6) sorusu üzerine düşünmek gereklidir.

## **Sonuç**

1948 İnsan Hakları Bildirisine ve 1966 Medeni ve Siyasal Haklar Uluslar arası Sözleşmesine atıfta bulunularak hazırlanan Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinde: "*Koruma terimi, somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına gelir; buna kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma olduğu kadar, bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılması dahildir*" (Oğuz, 2009: 168) şeklinde ifade edilmiştir. Burada korumanın kapsamlı bir tanımı yapılmış ve özellikle de yaşayabilirliği ve eğitimde yer alması gerekliliği üzerine vurgu yapılmıştır. Sözleşmenin 13. maddesinde "Diğer Koruma Önlemleri" başlığında; toplum içinde somut olmayan kültürel mirasın işlevinin değer kazanması yönünde bir "genel politika" benimsemek gerektiği belirtilmiştir. Burada sözleşmelere taraf olan ülke devletlerinin korumaya yönelik yol haritalarının ve somut katkılarının olması gerektiği anlatılmak istenmiştir. SOKÜM Sözleşmesini

destekleyen ülkelerin başında; Afrika, Okyanusya, Ortadoğu, Latin Amerika ve Doğu Avrupa ülkeleri (Ekici, 2004: 6) olduğunu düşünürsek, devletlerin geliştirecekleri politikaların kalıcı, çözüm üreten ve ilerleyici olmaları zorunludur. İşte bu noktada Türkiye'deki UNESCO merkezli çalışmaların somut kazanımları (Temsili Listedeki 15 mirasımız gibi) oldukça değerlidir.

SOKÜM Sözleşmesinde yer alan Eğitim, Duyarlılığın ve Kapasitenin Güçlendirilmesi başlıklı 14. maddede; özellikle gençleri eğitici, duyarlılığı arttırıcı, bilgilendirici programların düzenlenmesi ve kuşaktan kuşağa aktarılması noktasında Temsili Liste'de yer alan Meddahlık Geleneği, Geleneksel Tören Keşkeği, Karagöz gibi miraslar önemli roller üstlenmektedir. “*Kültürel ifadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi*”nin (Paris, 20 Ekim 2005) amaçlar kısmında, madde 1, (g) fıkrasında ifade edilen; kimlik, değer ve anlam araçları olarak kültürel etkinliklerin, malların ve hizmetlerin kendine özgü niteliğini tanımak (Oğuz, 2009: 186) gerekliliği, bir Alevi- Bektaşî Semah Ritüelini, Mevlevî Sema Törenlerini oldukça önemli kılmaktadır. Toplumunu oluşturan kimliklerin kendilerine has bu uygulamalarının sürdürülebilirliği açısından bu tip etkinliklerin koruma yaklaşımıyla ele alınması gerekmektedir. Aynı sözleşmenin 1. maddesinde (d) fıkrasında belirtilen; halklar arasında köprüler kurma ruhu içerisinde kültürel etkileşimi geliştirmek ve kültürler arası ilişkiyi teşvik etme (Oğuz: 186) amacına uygun miraslardandır; Âşıklık Geleneği, Nevruz kutlamaları, Geleneksel Sohbet Toplantıları ve listeye en son dahil edilen Hıdırellez. ‘Kültür’ ve ‘koruma’ yaklaşımlarını UNESCO ile eklemlenip uluslararası bir platformda uygulamaya çalışan Türkiye’de somut olmayan kültürel miras ve koruma kavramları oldukça yenidir. Bir Japonya ya da Güney Kore gibi bilinç düzeyine erişilmiş değildir. Dolayısıyla *kültürün korunmasına* dair eğitimin tüm süreçlerine dahil edilmesi gereken bir bilinçlendirme seferberliği söz konusu olmalıdır. Akademik düzeyde çalışmaların yapılması sağlanarak bilinçlendirmenin bilimsel düzeyde olması sağlanmalıdır. Medyanın, devletin kültür ve araştırmadan sorumlu organlarının ve popüler kültür karşısında kaybolmaya yüz tutan kültürel değerlerin korunması bilincine sahip herkesin bir noktadan çalışmalara somut anlamda dahil olması gerekmektedir

### **Kaynakça**

- Ekici, Metin. “Bir Sempozyumun Ardından: Somut Olmayan Kültürel Mirasın Müzelenmesi (4- 6 Mart 2004, Ankara)” *Milli Folklor* 61 (Bahar 2004).
- Gürçayır, Selcan. “Somut Olmayan Kültürel Mirası Koruma Sözleşmesi Üzerine Eleştirel Bir Okuma “ *Milli Folklor* 92 ( 2011).
- Oğuz, Öcal. *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?* Ankara: Geleneksel Yayınları, 2009.
- Oğuz, Öcal. “Folklor ve Kültürel Mekân”, *Milli Folklor* 76 (2007)
- Oğuz, M. Öcal, “Somut Olmayan Kültürel Miras ve Kültürel İfade Çeşitliliği”, *Milli Folklor* 82 (Yaz 2009).
- Çev. Oğuz vd. “*Somut Olmayan Mirasın Korunması Sözleşmesi*”*Milli Folklor* 65 ( Bahar 2005) unesco.org.tr aregem.kulturturizm.gov.tr

## Somut Olmayan Kültürel Mirasın Aktarımı ve Örgün Eğitim Kurumları

Yücel ÖZDEMİR

Toplumları birbirinden farklı kılan ayırt edici özellikler vardır. Bu ayırt edici özellikleri ortaya çıkaran, bilimsel alanda tartışan, günümüzdeki yerini belirleyen disiplinlerden biri de halk bilimidir. Halk bilimi alanını oluşturan, toplumların aralarından paylaştıkları ortak kültürel kodlardır. Bu kodların toplumların yaşamında anlam bulması, onların aktarılması süreciyle ilgilidir. “Aktarım” aynı zamanda öğretme-öğrenme sürecini ifade etmektedir. Aktarımın toplumdan bireye, bireyden topluma şeklinde olması kuşaklar arası iletişimi sağlamaktadır. Bu açıdan halk bilgisinin öğrenilmesi, toplum ve birey arasındaki iletişime bağlı aktarım ile anlam bulmaktadır.

Halk bilgisinin köklerinin geçmişe bağlı ve gelecek ile ilişki içerisinde olması aktarılan bilginin günümüzde yaşamasıyla ilgilidir. Yeni kuşakların toplum içinde uyumlu yaşamaları ve toplum içinde yerlerini almaları toplumun halk bilgisini çeşitli yollar ile edinmeleriyle oluşur ve bu kazanım informel eğitim yöntemi ile sağlanır. Halk bilgisinin öğrenilmesi ve öğretilmesi modern öncesi toplumlarda informel eğitim ile gerçekleşmekteydi. Kültür tarihi içerisinde toplumların yaşadığı değişim ve dönüşümler onların gelecek kuşaklar ile olan iletişimi değiştirmiş, halk bilgisinin yeni kuşaklara aktarılması ilgili sorunlar yaşamasına sebep olmuştur. Özellikle 20. Yüzyıl toplumların geçirdiği modern yapısal değişiklikler kültürel bilgi iletişimi ve aktarımıyla ilgili sorunları beraberinde getirmiştir.

Bu makalede toplumların küreselleşme sürecinde yaşadığı kültürel iletişimsizliği çözmek için nasıl organize olup UNESCO çatısında bulunduğu incelenecektir. Ardından toplumların kültürel kimliğini oluşturan halk bilgisinin gelecek kuşaklara aktaramamalarının insanlığın, nasıl ortak sorunu haline geldiği ve somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesinde toplanma süreci analiz edilecektir. Buradan hareketle somut olmayan kültürel mirasın korunmasına çözüm olarak modern eğitimin rolü yorumlanacaktır.

Kuruluşundan günümüze UNESCO'nun dikkat çektiği sorunlar incelendiği vakit temel konuların kültür ve eğitim alanlarındaki oluşan ortak sorunlar teşkil ettiği söylenebilir. Çağdaş toplumların kültürel kimliklerini oluşturan unsurların koruyamaması, kuşaklararası iletişim kopuklukları, değişen eğitim yöntemleri, üye hükümetlerin yaşadığı kültürel sorunlar bağlamında UNESCO'yu kültürü koruma politikalarına yöneltmiştir. Kültürün korunması onu yaşayan toplumların bireyler arasında oluşturacağı iletişimle yaşar bu iletişim biçimi eğitim alanında informel eğitim olarak adlandırılır. Ne var ki, informel eğitimin hâkim olduğu sözlü kültür ortamının modernleşme sürecinde teknolojik kültür ortamıyla değişime, dönüşüme uğraması ve değişen geleneksel kurumlar, kültürel koruma fikrini daha farklı eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi zorunluluğunu doğurmuştur. Bu bağlamda kültür ve eğitim 21. Yüzyıl “kültür” ve “eğitim” politikalarında ayrı düşünülemez bir yapıya dönüşmüştür ki UNESCO'nun geçen süre içerisinde aldığı kararlar da bunu desteklemektedir.

Bildirinin anahtar kelimelerini oluşturan “kültür” ve “eğitim” alanlarında UNESCO’nun resmi sayfasında yapılan taramada doğrudan ilişkili 3 deklarasyon, 4 tavsiye kararı 8 sözleşme tespit edilmiştir. Bu sözleşmeler arasında tezin temel tartışmasını oluşturan somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi de vardır. Oğuz’un belirttiği üzere;

2003 somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesine giden yolda birçok aşama kat edilmiştir. “1989 Geleneksel ve Popüler Kültürün Korunması Tavsiye Kararı; geleneksel kültürlerin küreselleşme karşısında yaşadığı sorunlara karşı çözüm arayışları ve koruma önlem önerileri ile hem folklor kuramları tarihinde incelenmeye değer bir metin hem de 2003 Sözleşmesini doğuran sürecin, 1994 Yaşayan İnsan Hazinesi Programı 1997/1998 İnsanın Sözlü ve Somut Olmayan Başyapıtları İlan Programı gibi önemli kilometre taşlarından biri olarak incelenmeye değerdir (Oğuz;2006,21).

Görüldüğü üzere incelenmeye değer bu koruma kararları özel olarak halk bilgisinin son iki yüz yılda yaşadığı sorunlara çözüm olarak sunulan kararlardır ve farklı zaman dilimlerinde çeşitli öneriler ile her daim UNESCO’nun gündemini oluşturmuştur. UNESCO; eğitim, bilim ve kültür alanlarında uluslararası işbirliği ile barışı tesis etmeyi amaçlarken eylem planları arasında halk bilgisine karşı tutumu ve onun temsil ettiği değerlerin korunmasına öncelik vermesi, toplulukların ayırt edici özelliklerini (halk bilgisini) oluşturan yapılara saygının artması ve kültürel diyalogun üzerine inşa etmesiyle mümkün olacağını öngörmektedir.

Somut olmayan kültürel miras sözleşmesinin içeriğini oluşturan halk bilimi ürünleri kültürel miras yoluyla gelecek kuşaklara aktarılmaktadır. Miras, önceki kuşaktan günümüz kuşaklara gelen çeşitli grupları ilgilendiren varlıktır; fakat kültürel miras bir temsiliyeti ifade eder. Kültürel miras, bir topluluğun ortak paylaşımını, aitlik bağını kültür tarihindeki yerini, geçmiş ile gelecek arasındaki bağlantısını temsil etmektedir. Miras ile eş anlamlı olan kalıtın ulusa ait değer olduğunu Oğuz (2002, 12) şu şekilde ifade etmiştir “basit ve geçici bir tanımlama yapacak olursak, ulusal kalıtın ulusal kimliği oluşturan, destekleyen, açıklayan gösteren maddî ve manevî bütün unsurlardan oluşmaktadır”. Bir topluluğun kültür tarihinde öteden beri var olan geleneklerin mirasçıları da yine topluluğun gelecek kuşaklarıdır ve onlar ulusal kalıtın emanetçileridir.

Peki bu ulusal kalıtı gelecek kuşaklara nasıl aktarılacaktır? Bu sorunun cevabı somut olmayan kültürel miras sözleşmesinde (madde-2) "koruma terimi, somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına gelir; buna kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma olduğu kadar, bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılması dahildir”, şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlamada konumuzu ilgilendiren kısım “okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarmak” fikridir. Bu fikrin sürdürülebilir olması için eğitim politikalarında somut olmayan kültürel mirasın yerini açık bir şekilde ortaya koymakla mümkündür. Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesinin ortaya çıkaran sorunların olmadığı dönemlerde bu halk bilgisinin aktarımını oluşturan sosyal çevre ve şartlar bağlamında informel eğitim



hakimdi. İnfornel eğitimin yaşayarak elde edilen bir süreci ifade etmesi daha çok “kırsal” kültür ortamındaki durumıyla ilgiliydi. Fakat bu kültür ortamlarında mevcut geleneksel kurumların modernleşme sürecinde geçirdiği yapısal değişimleri, çağdaş kentin modern kurumları arasında kültürün aktarılacağı yeni eğitim kurumları oluşturmuştur. Kültürün öğretilmesinde İnfornel eğitimden formel eğitime geçişin temsilini oluşturan bu kurumlar, çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla somut olmayan kültürel mirasın öğretilmesi açısından fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda halk biliminin infornel ve formel eğitim içerisinde neyi ifade ettiğini bilmek gerekir.

Doğum ile başlayan ölümle sonlanan eğitim süreci, bireyin kendi yaşantısı sonucu elde ettiği deneyimler, ülkelerin kültürel ifade çeşitliliğinde dolayı hedeflenen istendik ve kasıtlı davranış değişiklikleri şeklinde gerçekleşmektedir. Gelecek kuşakların bu süreçte somut olmayan kültürel mirası yaşantı sonucu deneyimlenmesi infornel eğitim alanındaydı. Bu alan geleneksel mekanlar içerisinde anne karnında doğumla başlayıp, bebeklik süreci, oyun çağı, askerlik, düğün ölüm gibi kültürel geçiş dönemleri kapsamaktadır. Bu infornel eğitimi alandaki birey; kültürel evrelerden geçerek, farklı kültürel uygulamaları deneyimleyerek hem kalıcı kültürel belleğini oluşturmakta hem de kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarma fırsatı bulmaktadır. Günümüz modernleşmesinde değişen dönüşen geleneksel kurumların yerini alan modern kurumlar içerisinde<sup>5</sup> geçmişte infornel eğitimle elde edilen halk bilgisi unsurları kaybolmaya yüz tutma sürecine girmiş ve küreselleşme karşısında çoğu zaman ötekileşerek gelen kuşaklar tarafından kabul görmemektedir. Dolayısıyla kültürel kimlik sorunları ve kuşaklar arası çatışma durumları daha da görünür hale gelmiştir. Bu sorunları çözme adına imzalanan somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesinde ilgili toplulukların, grupların ve bireylerin somut olmayan kültürel mirasa saygı göstermesi ibaresine<sup>6</sup> dikkat çekilmiş, çağdaş kent kültürü içerisinde modern formel eğitim sisteminde yer verilmesine değinilmiştir. İnfornel eğitim alanında aktarılan halk bilgisinin soküm olarak formel eğitim alanına geçişi göz önünde bulundurularak; çağdaş kent kültüründe ve modern eğitim kurumlarında halk bilgisinin öğretilmesi somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesine dayanarak formel eğitimin örgün ve yaygın sistemleriyle mümkündür diyebiliriz. Somut olmayan kültürel mirasın formel eğitim alanında sürdürülebilir alt yapı ile eğitim müfredatında gelecek kuşakların uygulamasıyla sağlanabilir. Bu bağlamda somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesinde günümüze geçen sürede çağdaş Türk eğitim sisteminde yaygın ve örgün eğitim yapısında ne ölçekte sürdürülebilir alt yapı ile müfredat içerisinde verdiği tartışılmalıdır. Sürdürülebilir alt yapı, içinde üretkenlik, kalıcılık, süreklilik gibi kavramlarını içerir. Sürdürülebilirlik kavramı, ekolojik bir tür olan insanoğlunun birçok alanda hızlı gelişiminin ekolojik yaşama verdiği zararın farkına varmasını sağlamaktadır. Bu kavram insanlığın ortak sorunlarına çözüm aramak için 20. Yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkmıştır. Temelinde çevre sorunlarına dikkat çekmesine rağmen; sürdürülebilirlik birçok alanda gerekli bir eylem planı olduğu

<sup>5</sup> Burada değinmek istediğimiz konu anonimlik ve kırsallığı temsil eden folklor ürünlerinin kentleşme sürecindeki değişimine vurgu yapmaktır. Bkz. Oğuz, M, Öcal (2002), Küreselleşme ve Uygulamalı Halk Bilimi, Akçağ.

<sup>6</sup> Madde-2 <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-TR-PDF.pdf> erişim tarihi: 15.8.2018

anlaşılmıştır. Bu alanların başında da eğitim gelmektedir. Somut olmayan kültürel miras sözleşmesi, içerisinde somut olmayan kültürel mirasın koruma ve yaşatılması üzerine öneriler sunulmuştur. “Özellikler okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarım” (madde-2), “iyi örnek uygulamalar konusunda rehberlik etmek ve somut olmayan kültürel mirasın korunması önlemleri konusunda” (madde- 7), “eğitim, duyarlılığın kapasitenin güçlendirilmesi” (madde-14) gibi öneriler dikkat çekmektedir. “Ulusal düzeyde kendi toprağı üzerinde bulunan somut olmayan kültürel mirasın korunmasını güvence altına almak için gerekli önlemleri almak ve somut olmayan kültürel mirasın işleyişinin değer kazanması yönünde bir genel politika benimsemek ve planlama programlarına bu mirası korunmasını dahil etmek (madde-13)”, bağlamında taraf ülkelerin eğitim sistemine koruma ödevleri verilmektedir. Madde-12’de uygun yasal, teknik ve mali önlemler olarak; somut olmayan kültürel miras eğitimi ve idaresi ile ilgili kurumların oluşturulmasını özendirme ve bu mirasın sunum ve anlatımına ayrılmış yerlerde geleceğe iletilmesi sağlamak amaçlanmıştır.

Sonuç olarak UNESCO çatısı altında vurgulananın uluslararası diyalog kültürel iş birliği ve hoşgörü temelinde kültürel kimliğinin önemi olduğu söylenebilir. Bu kültürel kimliği temsil eden unsurların toplumların halk bilgisi olduğu ve Unesco insanlığın ortak sorunlarını tespit ederken küreselleşme karşısında tek tipleşen kültürel unsurların durumunu da göz önünde bulundurmuş ve çözümler için birtakım adımlar atmıştır. Bu adımlar arasında somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi informal eğitim alanında aktarılan halk bilgisini modern eğitim kurumlarının formal eğitimi alanına taşıyarak, kültürel aktarımda yeni boyut kazandırmıştır. Böylece, sözleşmeye taraf olan devletler, kendi ulusal kimliğini koruma temelinde yapılacak eylem planları arasında gelecek kuşaklara aktarılması ve farkındalık yaratılması hedeflenmektedir. Hedeflerin nihai sonuçlarının, katma değer yaratacak faaliyetlere dönüşmesi örgün ve yaygın eğitimle olacağı sözleşme içerisindeki ifadelerde yer verilmiştir. UNESCO, taraf devletlerin ilgili kurumlarının (MEB, KB) komisyonlar tarafından somut olmayan kültürel miras duyarlılığı için sunumlar yapılması ve anlatılması için bazı ödevler vermektedir. Tezin odak noktası olan erken çocukluk eğitimi ve oyun dönemi çocuklar özelinde somut olmayan kültürel miras eğitimi için uygun ortam T.C. Millî Eğitim Bakanlığı örgün eğitim sisteminde anaokulu şeklinde mevcuttur. Ve anaokulları modernleşme sürecinde toplumların gelecek kuşakları tanıma eğitime açısından yegâne kurumlardır. Sözleşmenin taraf devleti olarak Türkiye de bu ödevlerden sorumlu olarak içinde bulunduğu eğitim sistemi içerisinde çocukluk döneminde halk bilgisinin edinmesinin önemi fark ederek, somut olmayan kültürel mirasın korunması bağlamında belli politikalar ve planlı programlar yapmakla sorumludur.

### **Kaynakça**

- AYBAR İDİL, Ayşe, (2014), Anne Baba İle Çocuklar Arasındaki İlişkiler, T.C Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, (2014), Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler, Öneriler, syf, 210-231, İstanbul.
- Doğan, Nejd, (1993), “Tanzimat Sonrası Sosyal Kültürel Değişmeler ve Türk Ailesi” , Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Syf: 168-190, Ankara
- Kafesoğlu, İbrahim, (1984), Türk Millî Kültürü, Boğaziçi Yayınları
- Locke, J. (1996). İnsan anlığı üzerine bir deneme. (Çev. Vehbi Hacıkadiroğlu). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

OĞUZ, M. ÖCAL, (2013), Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir? Geleneksel Yayıncılık.  
, (2002), Küreselleşme ve Uygulamalı Halk Bilimi, Akçağ Yay.  
<https://ich.unesco.org/doc/src/00009-TR-PDF.pdf> erişim tarihi: 15.8.2018

## Anne Baba Tutumlarının Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Emine Yılmaz Bolat

### Özet

*Aile, çocukların yaşama dair ilk deneyimlerini edindikleri, büyüyüp geliştikleri ve toplumsal davranışları öğrendikleri ortamdır. Bu araştırma, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin ili merkez Yenişehir ve Mezitli ilçelerindeki okul öncesi dönem çocukları; araştırma örneklemini ise bu ilçelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu 122 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklardan 79'u Yenişehir ilçesinde, 43'ü Mezitli ilçesinde okul öncesi eğitim almaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Aile Bilgi Formu, Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, anne baba tutumları, çocuk yetiştirme, sosyal beceri

## The Influence of Parental Attitudes on Children's Social Skills

Emine Yılmaz Bolat

### Abstract

*The family is the place where children get their first experiences of life, grow up and develop and learn social behaviors. This research was conducted to examine the parental influence of childrearing attitudes on children's social skills. The universe of the study was pre-school children in Mersin province center Yenişehir and Mezitli districts; The sample of the research consists of 122 children aged 4-6 years who attend pre-primary education institutions in these districts. Of these children, 79 are in pre-school education in Yenişehir and 43 in pre-school in Mezitli. The Family Information Form, Child Raising Attitude Scale and Social Skills Assessment Scale were used by the researcher. As a result of the research, it has been determined that parenting attitudes are influential on children's social skills.*

**Keywords:** Pre-school, parent attitudes, child rearing, social skills

### Giriş

Anne babalar çocuklara çeşitli fiziksel, sosyal ve duygusal ortam yaratarak çocukların gelişimini ve öğrenmesini destekleyen çocukların hayatındaki ilk öğretmenleridir. Anne babaların çocuğa uyarıcı ortam sunmasında ve çocuğun gelişimine yön vermesinde onların çocuk yetiştirme tutumları oldukça önemlidir. Çocukların olumlu kişilik özellikleri geliştirmelerinde ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde, anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarının önemli bir etkisi vardır (Özyürek ve Tezel-Şahin, 2017). Anne babanın çocuk yetiştirme tutumları birçok sosyal ve çevresel etkenden daha önemli olup çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini etkiler (Grusec ve Davidov, 2007).

Aile, çocukların yaşamla ilgili ilk deneyimlerini kazandıkları, kendilerine güven duygularını geliştirdikleri, sosyalleşmeyi ve topluma uygun tutum ve davranışlar sergilemeyi öğrendikleri ortamdır (Ertürk-Kara, 2017: 17). Aile fizyolojik olduğu kadar, ekonomik ve sosyal yönleriyle de çocuğa şekil

vermekte ve çocuğun kişisel sosyal uyumunda aktif rol oynamaktadır (Gürsoy ve Özasan, 2014: 123). Anne/baba-çocuk iletişimi olumlu duygular ve alışkanlıklar içeriyorsa, her iki taraf için de birlikte geçirilen zaman eğlence ve mutluluk kaynağı olabilir. Çocuğun yaşı ne olursa olsun, onunla kurulan iyi bir iletişim, onda kendine güven ve çevresine saygı gelişimi için en önemli kaynaklardan biri olacaktır (Küçüköyük, 2006: 329). Çocuk doğumdan itibaren sürekli olarak ailenin inançları, değerleri, gelenekleri, tutumları ve uygulamalarından etkilenmektedir. Anne babanın çocukla olan etkileşimi çocuğun aile içindeki yerini belirlemektedir. Aile çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir. Anne-baba-çocuk arasındaki ilişki, çocuğun gelecekteki sosyal ilişkilerinin de temelini oluşturmaktadır (Şanlı ve Öztürk, 2015). Aile yapısının sağlıklı olması, toplumun sağlam temellere dayalı olması anlamına gelmektedir (Özyürek ve Tezel-Şahin, 2017).

Ana-baba tutumlarının “denetim” ve “duygusal ilişki” boyutu en belirgin iki özelliğidir. Ana-babaların çocuklarla olan duygusal ilişki boyutu, çocuğu merkez alan, kabul edici tutumdan, reddedici tutuma kadar uzanan bir yelpazede farklılaştığı görülür. Bu boyut çocuk eğitimindeki sağlıklı tutum ve davranışlar ile kuralları kapsar. “Denetim boyutu” ise, kısıtlayıcı tutumdan, hoşgörülü ve ilgisiz tutuma kadar geniş bir çeşitlilik gösterir. Denetim boyutu, insanların, birlikte mutlu yaşayabilmeleri, iyi ilişkiler kurabilmeleri için zorunludur (Özgüven, 2001:209).

Anne baba tutumlarının yanı sıra çocuğun yetiştiği ailenin yapısı, sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri çocuğun sosyalleşmesini etkileyen etmenlerdendir (Yavuzer, 2017). Sosyalleşme, sosyal gelişimle ilgili kavramlardan birisidir. Sosyal gelişimle ilgili diğer kavramlar ise benlik, sosyal olgunluk, kültür, sosyal uyum ve sosyal yeterliliklerdir. Sosyal olgunluk, bir kimsenin anlayış, duygu, tutum, beceri gibi özellikler bakımından içinde yaşadığı toplumun beklentileri doğrultusunda gösterdiği olgunluktur (Durualp ve Aral, 2011: 19). Sosyal olgunluk, sosyal becerileri desteklemektedir. Çünkü çocuğun sosyal çevresinde arkadaşlarıyla, akranlarıyla, diğer yetişkinlerle ve aile bireyleriyle kurduğu ilişkiler sayesinde sosyal becerileri gelişmektedir. Yaşam boyu gelişen sosyal yeterlilik, olumlu etkileşimi zaman içinde farklı durumlarda sürdürürken kişisel amaçları gerçekleştirme becerisidir (Diken, 2010: 182; Öziskender, 2010: 53). Sosyal beceriler, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir biçimde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, uygun bulmadığı istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştıran becerilerdir (Yatkın, 2012: 51). Bu beceriler, kişinin kendisi dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan beceriler olup bireylerin sosyal ortamlarda kullandıkları, toplumdan olumlu tepkileri almalarını, olumsuz tepkileri almaktan kaçınmalarını sağlamaktadır (Uzun, 2013: 44).

#### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda "Çocukların sosyal beceri puanlarının çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum puanları ile çocukların sosyal becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemek olduğundan, betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, bir konu hakkındaki durumu araştırmak ve belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Betimsel araştırma desenleri herhangi bir konuda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayarak niçin sorularını gündeme getirir ve bu sayede iyi bir betimsel çalışma açıklayıcı araştırmalara temel oluşturabilir (De Vaus, 2001).

### Evren ve Örneklem

Mersin iline bağlı merkez Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu çocuklar araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 122 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Bu çocuklardan 79'u Yenişehir ilçesinde, 43'ü Mezitli ilçesinde okul öncesi eğitim almaktadır. Örneklem grubu seçiminde "Random Örneklem Yöntem"i kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklara ve ebeveynlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
	<b>Cinsiyet</b>	
Kız	59	48.36
Erkek	63	51.64
	<b>Yaş grubu</b>	
4 yaş	15	12.30
5 yaş	60	49.18
6 yaş	47	38.52

Tablo 1' deki demografik özelliklere bakıldığında, araştırmaya katılan çocukların %48.36'sını kız çocukları ve %51.64'ünü erkeklerin oluşturduğu, araştırmaya katılan çocukların 15'i (%12.30) 4 yaş grubunda, 60'ı (%49.18) 5 yaş grubunda ve 47'si (38.52) 6 yaş grubunda olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Bilgi Formu, Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. "Bilgi Formu", araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olup çocukların yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

"Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği", 4-6 yaş arasında çocuklara sahip ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirmek amacıyla Kılınç (2016) tarafından geliştirilmiş olup 25 maddeden oluşmaktadır. Her zaman, sık sık, bazen ve hiç bir zaman şeklinde 4'lü Likert tipi şeklinde oluşturulmuş olan ölçekte, her zaman 4, sık sık 3, bazen 2 ve hiçbir zaman 1 puan ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik katsayısı .94-.98 bulunmuştur.

"Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği", 4-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 62 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert

tipi (her zaman, çok sık, genellikle, çok az, hiç bir zaman) bir ölçektir. Ölçekte her zaman 5, çok sık 4, genellikle 3, çok az 2 ve hiçbir zaman 1 puan verilerek değerlendirilmektedir. Ölçekte 1-15 arasındaki maddeler "Kişiler Arası Becerileri", 16-26 arasındaki maddeler Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri"ni, 27-36 arasındaki maddeler "Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri"ni, 37-43 arasındaki maddeler "Sözel Açıklama Becerileri"ni, 44-47 arasındaki maddeler "Kendini Kontrol Etme Becerileri"ni, 48-50 arasındaki maddeler "Amaç Oluşturma Becerileri"ni, 51-55 arasındaki maddeler "Dinleme Becerileri"ni, 56-58 arasındaki maddeler "Görevleri Tamamlama Becerileri"ni ve 59-62 arasındaki maddeler "Sonuçları Kabul Etme Becerileri"ni ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .98, iki yarım güvenilirlik katsayısı .89 ve test-tekrar-test güvenilirlik kat sayısı .83 bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere araştırma hakkında önceden bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerden her bir çocuk için "Sosyal Beceri Ölçeği" doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış olup çocukların yaşlarına göre sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Sosyal Beceri Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarıyla çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin ne yönde olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık düzeyi 0,05 kabul edilmiştir. Toplanan veriler SPSS-16.0 paket programında değerlendirilmiştir

### Bulgular ve Tartışma

Tablo 2. Çocukların yaşlarına göre "Sosyal Beceri Ölçeği" toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	X	SS	Minimum	Maksimum
4	15	199.67	24.70	133.00	229.00
5	60	202.75	39.09	102.00	304.00
6	47	205.00	52.76	108.00	310.00

Çocukların sosyal beceri ölçeği toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde 4 yaş grubunda 15 çocuğun ortalama sosyal beceri ölçeği toplam puanı 199.67; 5 yaş grubunda 60 çocuğun sosyal beceri ölçeği toplam puanı 202.75; 6 yaş grubunda 47 çocuğun sosyal beceri ölçeği toplam puanı 205.00 olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaşları arttıkça sosyal beceri ölçeği puanlarının arttığı görülmektedir.

Yaşar-Ekici (2015), 5-6 yaşlarındaki okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı araştırmasında "Sosyal Beceri Ölçeği" genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuş olup, farkın 6 yaş çocukları lehine daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 3. Çocukların yaşlarına göre "Sosyal Beceri Ölçeği" toplam puanlarına ilişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	351.523	2	175.762	.092	.912	
Gruplarıçi	226770.583	119	1905.635			
Toplam	227122.107	121				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde sosyal beceri ölçeği toplam puanlarının çocukların yaşlarına göre artmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark elde edilememiştir.  $F(2,119)=0.92, p>.01$ . Bu durum çocukların okul öncesi eğitime devam ediyor olmasıyla ve okul öncesi eğitim ortamlarının sosyalleşmeye ilişkin katkılarıyla açıklanabilir. Sosyal beceriler çocuğun öncelikle aile çevresinde oluşmakta ve okul, akranlar gibi diğer çevresel faktörlerle şekillenmektedir.

Tablo 4. Sosyal Beceri Ölçeği ile Ebeveyn Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Korelasyonu

	Sosyal beceri ölçeği toplam puan	Ebeveyn tutum ölçeği toplam puan
Sosyal beceri ölçeği toplam puan	1	,261**
	Pearson Correlation	,004
	Sig. (2-tailed)	
	N	122
Ebeveyn tutum ölçeği toplam puan	,261**	1
	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,004
	N	122

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum puanları ile sosyal beceri puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir,  $r=0,261, p<.01$ . Buna göre ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum becerileri arttıkça çocukların sosyal becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Sarı (2007), anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" ile "Sosyal Uyum Ölçeği" kullanmıştır. Araştırma sonucunda, "Aşırı Koruyucu Annelik" boyutu ve "Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma" boyutu ile "Sosyal Uyum", "Sosyal Uyumsuzluk" ve "Sınırlı Sosyal Uyum" boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu; "Ev Kadınlığını Reddetme" boyutu, "Baskı ve Disiplin" boyutu ve "Karı -Koca Geçimsizliği" boyutu ile "Sosyal Uyumsuzluk" ve "Sınırlı Sosyal Uyum" boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir.

Özyürek (2015), okul öncesi çocuğa sahip annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, anne tutumlarının öğrenim düzeyi ve çalışma durumundan etkilendiğini, annenin demokratik tutumunun çocukların sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir.



## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, çocukların sosyal beceri puanlarının, çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum puanları ile çocukların sosyal beceri puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda bazı öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum puanlarının sosyo ekonomik ve kültürel düzeylere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik çalışmalar planlanabilir. 4-6 yaş arasındaki çocukların yaşlarının sosyal gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla farklı sosyo ekonomik düzeydeki bölgelerde farklı yaşlardaki gruplarla ve daha büyük örneklem gruplarıyla daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma sadece nicel olarak planlanmış olup benzer sonuçları ortaya koymak amacıyla nitel verilerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- De Vaus, D.A. (2001) *Research Design in Social Research*, Sage Publications, London.
- Diken, H. İ. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Durualp, E., Aral, N. (2011). *Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ertürk-Kara, G. (2017). Aile Kuramları. (Anne Baba Eğitimi içinde), Tülin Güler Yıldız (Ed.), s.17-40, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Grusec, J.E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J.E. Grusec and P.D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.284-309). New York: The Guilford Press.
- Gürsoy, F. ve Özasan, H. (2014). Aile ve Çocuk. (Etkili İletişim İçinde), Abide Güngör-Aytar (Ed.), s. 122, Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Küçüköğüt, Ş. (2006). *Anne ve Babanın Kitabı, Çocuk Sağlığı Rehberi*. Ankara: Pelin Ofset.
- Özgül, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öziskender, G. (2011). *Orff Yaklaşımı ile Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özyürek, A. (2015). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 206: 106-120, Ankara.
- Özyürek, A. ve Tezel-Şahin, T. (2017). Anne-Baba Olmak ve Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları. (Anne Baba Eğitimi içinde), Tülin Güler Yıldız (Ed.), s.41-62, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, E. (2007). Anasının Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Tutumlar Üzerine Kültürün Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (DEUHFED)* 2015, 8 (4), 240-246.
- Tezel-Şahin,, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3):395-414.
- Uzun, Ç. (2013). *Anne-babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocuklarda Depresyon ve Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar-Ekici, F. (2015). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri İle Aile Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (Eğitim Özel Sayısı-1), 223-259.
- Yatkın, Ş. (2012). *Grupla Psikolojik Danışma Programının Tutuklu ve Hükümlü Gençlerin Sosyal Becerilerine ve Özsaygı Düzeylerine İlişkin Algularına Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2017), *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

## SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI, KİŞİLİK TİPLERİ, KİŞİSEL SORUMLULUK VE YAŞAM DOYUMU ARASINDAKİ YORDAYICI İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Mustafa BULUŞ, Abdullah ATAN

### ÖZET

*Bu çalışmada öğretmen adaylarında sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi okulöncesi eğitimi alanında farklı sınıflarda öğrenim gören ve uygun örneklem yöntemiyle belirlenen 361 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Sosyal Medya Bağımlılığı, Beş Faktör Kişilik, Kişisel Sorumluluk ve Yaşam Doyumunu ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada yapılan korelasyon analizleri ile sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumunun anlamlı düzeyde ilişkili olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, regresyon analizleri sonucunda kişilik tipleri ve kişisel sorumluluğun birlikte sosyal medya bağımlılığını % 33, yaşam doyumunu % 22, kişilik tiplerinin tek başına kişisel sorumluluğu % 43 oranında yordadığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular eğitsel açıdan tartışılmış ve ilgililere önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk, yaşam doyumu ve öğretmen adayları

## EXAMINATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN SOCIAL MEDIA ADDICTION, PERSONALITY TYPES, PERSONAL RESPONSIBILITY AND LIFE SATISFACTION

Mustafa BULUŞ, Abdullah ATAN

### ABSTRACT

*In this study, the predictive relationships between social media addiction, personality types, personal responsibility and life satisfaction in teacher candidates were examined. Relational screening model and appropriate sampling method was used in the research. 361 teacher candidates studying in different classes of the department of preschool education in faculty of education at Pamukkale University participated in the study. Social Media Addiction, Five Factor Personality, Personal Responsibility and Life Satisfaction Scales were used as data collection tools. Correlation analysis showed meaningful relationships between social media dependence, personality types, personal responsibility and life satisfaction. Also, as a result of regression analyzes, personality types and personal responsibility together predicted social media addiction as 33%, life satisfaction as 22%, personality types alone predicted personal responsibility as 43%. Findings obtained in the study were discussed from an educational point of view and suggestions were made.*

**Key words:** Social media addiction, personality types, personal responsibility, life satisfaction and teacher candidates

## Giriş

Gelişen teknoloji ile birlikte kişiler arası ilişkiler, bireylerin sahip olduğu özellikler ve çevresel faktörler gibi birçok unsur da değişim göstermektedir. İnternet kullanımının dünya genelinde çok hızlı bir yaygınlık göstermesi önceden çalışılan birçok değişkenin yeni koşullarda ve mevcut gelişmeler ışığında yeniden çalışılmasını ve aralarındaki ilişkilerin tekrar değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Sistemik bir bakış ile değerlendirildiğinde, bireyin sahip olduğu özelliklerin birbiri ile sürekli bir etkileşim içinde olduğu kabul edilmektedir. Bireysel özelliklerin değerlendirilip desteklenmesi, yapısal özelliklerin aynı anda incelenip çalışılmasını gerektirmektedir. Özellikle kişiler arası farklılıkları anlamamızda bir çerçeve sunması nedeniyle kişilik tiplerinin, kişisel özelliklerin bireylerde ne tür etkileri olduğunu göstermesi amacıyla kişisel sorumluluk duygusunun ve bütün bunların doğal bir sonucu olan yaşam doyumunun birlikte ele alınması ve birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarının ele alınmasının geniş bir bakış açısı sunması için bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

Web 2.0 teknolojisinin gelişmesiyle birlikte 2000li yılların başında dünyada internet kullanımının sosyal medya platformunda giderek daha yaygın hale geldiği görülmektedir. 2000-2017 yılları arasında dünya genelinde internet kullanımının % 976.4 düzeyinde arttığı belirtilmektedir. Aynı veriler 2017 yılında sosyal medya kullanım oranını ise % 51.7 olarak göstermektedir (İnternet World Stats, 2018). Türkiye’de bu durum incelendiğinde ise 2017 yılı itibari ile internet kullanım oranı % 66.8, sosyal medya kullanım oranı ise % 82.4 düzeyinde olduğu görülmektedir (TÜİK, 2016). Giderek daha fazla yaygınlaşan bu durum bireyin kendi davranışlarını kontrol edememesinden kaynaklanmakta ve bu da beraberinde bazı sorunlara neden olmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda özellikle oyun, bilgisayar, cep telefonu vb. teknolojik araçlara yönelik bağımlılıklar görülmektedir. Bunun yanında yapılan araştırmalar daha çok internet (Young, 2009) ve sosyal medya bağımlılığı (Hazar, 2011) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırma sonuçları (Kuss ve Griffiths, 2011; Yang ve Tung, 2007) bu tür bağımlılıkların bireyin yaşam kalitesini düşürdüğüne ve psikolojik iyi olma hali ilişkili sorunlara neden olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla sosyal medyaya karşı artan ilginin olası nedenleri üzerinde yapılacak araştırmaların önemli bakış açıları kazandıracağı düşünülmektedir. Sosyal medyanın toplum üzerindeki bu kritik etkisi, başkaca değişkenlerle birlikte incelenmesi gerekliliğini de doğurmaktadır. Bu değişkenlerin başında ise kişilik tipleri gelmektedir.

Kişilik kavramı her ne kadar sosyal yaşamın bir parçası olarak yüzyıllar boyunca dikkat çekse de, bilimsel gelişim 1930'larda diğer sosyal bilimlerden farklı bir kişilik psikolojisi disiplini ile başlamıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde kişilik kavramının farklı bilim insanları tarafından yapılmış pek çok tanımı olduğu görülmektedir. Kişilik genellikle, bireyin kolektif uyumunu belirleyen karakteristik davranış kalıpları olarak kavramsallaştırılmaktadır. Tanımdaki karakteristik terimi, davranışta belirli bir tutarlılık ve süreklilik ihtiyacını yansıtır. Bu bağlamda, bireyde belirli bir uyarıya karşı ortaya çıkan tepkilerin düzenlilik ve kararlılık göstermesi beklenmektedir. Buna göre davranış, kişilik özellikleri ile çevrenin sosyal, fiziksel ve psikolojik koşulları arasındaki etkileşimin ürünü olarak değerlendirilmektedir (Allport, 1968). Bir başka tanım, kişiliği farklı durumlarda davranışları

açıklayan insanların duygusal ve ilişkisel motivasyon biçimleri olarak tanımlamaktadır (Mount, Barrick, Scullen & Rounds, 2005). Kişiliğin doğasına odaklanan görüşlerin bazıları, kişiliğin doğuştan gelen mizaç, karakter ve daha sonra edinilen yetenek boyutlarından kaynaklandığını öne sürmektedir (Eroğlu, 2013).

Allport, Eysenck ve Cattell'in çalışmalarının devamında McCrae ve Costa Beş Faktör Kişilik Teorisini geliştirmiş ve bu teori genel olarak bu farklı görüşleri organize eden onarıcı bir rol üstlenmiştir. Beş Faktör modeli, beş temel boyut ve içerdikleri belirli kişilik niteliklerini hiyerarşik düzende vermektedir. Bu boyutlar, dışadönüklük, nevrotizm (duygusal tutarsızlık), deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluktur (McCrae & Costa, 1998). Kişilik tiplerinin en belirgin şekilde gözlenebildiği alanlardan birinin ise kişisel sorumluluk duygusu olduğu söylenebilir.

Sorumluluk kavramı daha çok ahlaki açıdan ele alınmasına rağmen son zamanlarda önemi git gide artan bir kavramdır. Lickona (1991)'a göre sorumluluk kendisi ve diğerleri ile ilgilenmek, yükümlülüklerini yerine getirme, topluma katılma ve daha yaşanılır bir dünya için çabalama olarak tanımlanmaktadır. Schessler (2011) bireyin görevini yapması ve eylemlerinin hesabını verebilme olarak ele almaktadır. Kişisel sorumluluk ise daha çok bireyin kendi yaşamıyla ilgili aldığı kararlar ve davranış örüntüleri olarak görülmektedir. Toedter (1981) kişisel sorumluluğu, bireyin kendisini yaşamının kaynağı ya da yazarı olarak görme yeteneği, sürekli olarak hayatını şekillendiren seçimler yapma olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın son değişkeni olan ve bireysel özelliklerin doğal bir sonucu olarak da nitelendirilebilecek yaşam doyumu ise insanların yaşamlarında mutlu olabilmeleri ve yaşamlarının bir anlam kazanabilmesi için sahip olmaları gereken temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Dağlı ve Baysal, 2016). Bireyin yaşam memnuniyeti, tarih boyunca insanlığın ilgi duyduğu ve üzerinde yoğun olarak çalışılan bir konu olarak değerlendirilebilir. Öznel iyi oluşun bilişsel bir bileşeni ve kişinin yaşamıyla ilgili bilişsel yargıları olarak da değerlendirilen yaşam doyumu (Diener, 1984), bireylerin kendi seçtikleri ölçütlere göre yaşam kalitelerinin genel değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Diener & Suh, 1997).

Bu çerçeveden hareketle bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarında sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırma problemi şu şekildedir:

3. Okul öncesi öğretmen adaylarında sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumu arasında ilişki var mıdır? Varsa ne tür bir ilişki vardır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarında sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumu birbirlerini anlamlı derecede yordamakta mıdır?

## **Yöntem**

### ***Araştırma Deseni***

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. Bu doğrultuda genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### ***Çalışma Gurubu***

Araştırmada okul öncesi öğretmenliğinin farklı sınıflarında öğrenim gören, uygun örneklem yöntemiyle belirlenen öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Araştırmaya 129 birinci, 95 ikinci, 65 üçüncü ve 72 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 360 öğretmen adayı katılmıştır.

### ***Veri Toplama Araçları***

*Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği*: Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarını ölçmek için Tutgun-Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 41 maddeden, 5'li likert tipli ve dört faktörlü (meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma) bir yapıdan oluşmaktadır. Tüm faktörler toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır. Ölçeğin alpha değeri .97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puan aralığı 205-41'dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe sosyal medya bağımlılığı da yükselmektedir.

*Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ)*: Ölçek, kişilik özelliklerini ölçebilmek amacıyla Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiştir. BFKÖ, öz bildirim tarzı, 5'li Likert tipi (1-Hiç Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum), 44 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek, dışa dönüklük, duygusal dengesizlik (nevrotiklik), yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlaması, 56 ülkeye ait katılımcıların kişilik özellikleri konusunda yapılan bir çalışmanın (Schmitt, Allık, McCrae ve ark., 2007) Türkiye ayağı kapsamında, Sümer ve Sümer (2005) tarafından yapılmıştır ve alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları 0,64 ile 0,77 arasında değişen değerlerde rapor edilmiştir. Ölçeğin kullanıldığı çeşitli çalışmalarda ise alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları 0,67 ile 0,83 (Ülke, 2006), 0,60 ile 0,73 (Basım, Çetin ve Tabak, 2009) ve 0,77 ile 0,81 (Ulu ve Tezer, 2010) arasında değişen değerlerde bulunmuştur. BFKÖ' nün yapı geçerliğini ortaya koymak üzere Basım ve diğ. (2009) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu 5 faktörlü yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri,  $\chi^2/sd$  (1397/584)=2,39, RMSEA= 0,059, CFI= 0,82, TLI= 0,79 olarak bulunmuştur.

*Student Personal Responsibility-10 (Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10)*: Ölçek Singg ve Ader (2001) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam 36.63%'nü açıklayan 10 maddeden oluşan, tek boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Güvenirlik çalışması için yapılan istatistikte, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .76 elde edilmiştir. Bir diğer güvenirlik çalışması olan test tekrar test çalışması yapılmış, 8 hafta ara ile yapılan iki çalışmada .74 ( $p<.05$ ) sonucu elde edilmiştir.

*Yaşam Doyumu Ölçeği*: Diener, Emmons, Larsen ve Griffin 1985 yılında yaşam doyumunu incelemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Yaşam doyumunu ölçeği tek boyutlu ve 5 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Çalışmada değişkenler arasındaki olası ilişkileri belirlemek için korelasyon analizleri yapılmıştır. Daha sonra sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler basit (linear) ve adimsal (hiyerarşik) regresyon (stepwise regression) ile incelenmiştir.

## Bulgular

### 1. Korelasyon Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarında sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.dışadönüklü	1							
2.uyumluluk	.326**	1						
3.özdisiplin	.358**	.531**	1					
4.deneyime açıklık	.430**	.369**	.413**	1				
5.nevrotiklik	-	-	-	-	1			
6.Yaşam doyumu	.291**	.356**	.381**	.162**	-	1		
7.Kişisel Sorumluluk	.214**	.514**	.619**	.278**	-	.341**	1	
8.Sosyal Medya Bağ.	-.190**	-.367**	-.504**	-.284**	.286**	-	-.202**	1

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

Korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarında

Dışadönüklük kişilik tipi ile yaşam doyumu ( $r = .291$ ,  $p < .01$ ) ve kişisel sorumluluk ( $r = .214$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif, sosyal medya bağımlılığı ( $r = -.190$ ,  $p < .01$ ) ile negatif; uyumluluk ile yaşam doyumu ( $r = .356$ ,  $p < .01$ ) ve kişisel sorumluluk ( $r = .514$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif, sosyal medya bağımlılığı ( $r = -.367$ ,  $p < .01$ ) ile negatif; öz disiplin ile yaşam doyumu ( $r = .381$ ,  $p < .01$ ) ve kişisel sorumluluk ( $r = .619$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif, sosyal medya bağımlılığı ( $r = -.504$ ,  $p < .01$ ) ile negatif; deneyime açıklık ile yaşam doyumu ( $r = .162$ ,  $p < .01$ ) ve kişisel sorumluluk ( $r = .278$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif, sosyal medya bağımlılığı ( $r = -.284$ ,  $p < .01$ ) ile negatif; nevrotiklik ile yaşam doyumu ( $r = -.259$ ,  $p < .01$ ) ve kişisel sorumluluk ( $r = -.148$ ,  $p < .01$ ) arasında negatif, sosyal medya bağımlılığı ( $r = -.286$ ,  $p < .01$ ) ile pozitif; yaşam doyumu ile kişisel sorumluluk ( $r = .341$ ,  $p < .01$ ) pozitif, sosyal medya bağımlılığı ( $r = -.202$ ,  $p < .01$ ) ise negatif; kişisel sorumluluk ile sosyal medya bağımlılığı ( $r = -.484$ ,  $p < .01$ ) ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

### 2. Regresyon Analizleri

Araştırmada sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı analizlere için regresyon analizi yapılmış ve bulgular aşağıda tablolarla açıklanmıştır.

İlk olarak kişilik tipleri ve kişisel sorumluluğun sosyal medya bağımlılığını yordama gücü hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiş ve bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur.

**Tablo 2.** *Kişilik tipleri ve kişisel sorumluluğun sosyal medya bağımlılığını yordama gücü yordama gücü*

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	p
<b>Yordayıcı Değişkenler</b>	.542	.294			29.528	.000***
Dışa dönüklük			.085	1.600		.110
Uyumluluk			-.129	-2.387		.018*
Özdisiplin			-.382	-6.782		.000***
Deneyime Açıklık			-.086	-1.630		.104
Nevrotiklik			.161	3.292		.001**
<b>Yordayıcı Değişkenler</b>	.578	.334			29.640	.000***
Dışa dönüklük			.076	1.461		.145
Uyumluluk			-.057	-1.041		.299
Özdisiplin			-.246	-3.968		.000***
Deneyime Açıklık			-.087	-1.708		.089
Nevrotiklik			.173	3.622		.000***
Kişisel Sorumluluk			-.268	-4.650		.000***

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

Tablo 2’deki bulgulara göre kişilik tipleri ve kişisel sorumluluk duygusunun birlikte sosyal medya bağımlılığı varyansına katkıları anlamlıdır ( $R^2=.334$ ,  $F=29.640$ ,  $p<.001$ ). Kişilik tipleri sosyal medya bağımlılığı varyansının % 29’ unu açıklarken ( $R^2=.294$ ,  $F=29.528$ ,  $p<.001$ ), her iki değişken seti söz konusu varyansın %33’ ünü açıklamaktadır. Buna göre uyumluluk, öz disiplin ile kişisel sorumluluk duygusu sosyal medya bağımlılığının negatif, nevroitiklik ise pozitif yönde anlamlı yordayıcıları olmuştur.

Öğretmen adaylarında kişilik tipleri ve kişisel sorumluluğun yaşam doyumunu yordayıp yordamadığına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları ise aşağıda Tablo 3’ de sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Kişilik tipleri ve kişisel sorumluluğun yaşam doyumunu yordama gücü*

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	p
<b>Yordayıcı Değişkenler</b>	.462	.214			19.304	.000***
Dışa dönüklük			.139	2.473		.014*
Uyumluluk			.200	3.511		.001**
Özdisiplin			.226	3.807		.000***
Deneyime Açıklık			-.087	-1.566		.118
Nevrotiklik			-.116	-2.249		.025*
<b>Yordayıcı Değişkenler</b>	.473	.224			17.021	.000***
Dışa dönüklük			.144	2.569		.011
Uyumluluk			.164	2.777		.006**
Özdisiplin			.158	2.365		.019*
Deneyime Açıklık			-.086	-1.559		.120
Nevrotiklik			-.122	-2.369		.018*
Kişisel Sorumluluk			.134	2.150		.032*

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

Tablo 3’deki bulgulara göre kişilik tipleri ve kişisel sorumluluk duygusunun birlikte yaşam doyumu varyansına katkıları anlamlıdır ( $R^2=.224$ ,  $F=17.021$ ,  $p<.001$ ). Kişilik tipleri yaşam doyumu varyansının % 21’ ini açıklarken ( $R^2=.214$ ,  $F=19.304$ ,  $p<.001$ ), her iki değişken seti söz konusu varyansın %22’ sini açıklamaktadır. Buna göre dışa dönüklük, uyumluluk, öz disiplin ile kişisel sorumluluk duygusu yaşam doyumunun pozitif, nevroitiklik ise negatif yönde anlamlı yordayıcıları olmuştur.

Öğretmen adaylarında kişilik tiplerinin kişisel sorumluluğu yordayıp yordamadığına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları ise aşağıda Tablo 4’ de sunulmuştur.

**Tablo 4.** *Kişilik tiplerinin kişisel sorumluluğu yordama gücü*

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	p
<b>Yordayıcı Değişkenler</b>	.660	.435			54.733	.000***
Dışa dönüklük			-.036	-.747		.455
Uyumluluk			.268	5.552		.000***
Özdisiplin			.505	10.046		.000***
Deneyime Açıklık			-.006	-.124		.901
Nevrotiklik			.043	.978		.329

\* $p<.05$ .\*\* $p<.01$ .\*\*\* $p<.001$

Tablo 4’deki bulgulara göre kişilik tiplerinin kişisel sorumluluğun varyansına katkısı anlamlıdır ( $R^2=.435$ ,  $F=54.733$ ,  $p<.001$ ). Buna göre uyumluluk ve öz disiplin pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarında sosyal medya bağımlılığı, kişilik tipleri, kişisel sorumluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan ilişki analizleri sonucunda, kişilik tipleri sosyal medya bağımlılığını % 29 oranında açıklarken, kişilik tipleri ve kişisel sorumluluk duygusu sosyal medya bağımlılığı varyansının %33’ ünü açıklamaktadır (Uyumluluk, öz disiplin ve kişisel sorumluluk duygusu negatif, nevroitiklik ise pozitif yordayıcıları olmuştur). Kişilik tipleri yaşam doyumu varyansının % 21’ ini açıklarken, kişilik tipleri ve kişisel sorumluluk duygusu birlikte yaşam doyumu varyansının %22’ sini açıklamaktadır (Dışa dönüklük, uyumluluk, öz disiplin ve kişisel sorumluluk duygusu yaşam doyumunun pozitif, nevroitiklik ise negatif yordayıcıları olmuştur). Kişilik tipleri kişisel sorumluluğu ise %44 oranında açıklamaktadır (Uyumluluk ve öz disiplin pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur).

Elde edilen bulgulara göre, uyumluluk ve öz disiplin kişilik tiplerine sahip ve kişisel sorumluluk duygusu yüksek olan bireylerin sosyal medyaya eğilimli olmadıkları görülmektedir. Uyumluluk düzeyi yüksek olan bireyler vericidirler, diğer insanlara yardım etme davranışlarında bulunurlar (Barrick & Mount, 1991). Öz disiplinli bireyler ise dikkatli olma, özenli olma, titiz olma, sorumluluk sahibi olma, düzenli olma, planlı olma, başarı yönelimli olma, çalışkan olma, sebatkâr olma gibi özelliklere sahiptirler (Barrick & Mount, 1991). Ancak, nevroitiklik kişilik tipine sahip bireyler ise kaygı, öfke ve depresyon gibi olumsuz etkiler yaşamaya yatkınlık, duygusal istikrarsızlık gibi bilişsel



ve davranışsal sorunlar yaşamaktadır. Bu durum da bu bireylerin sosyal medyaya daha fazla yönelimli olmalarını doğurabilmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre ise, dışa dönük, uyumlu, öz disiplinli olan ve kişisel sorumluluk duygusu yüksek bireylerin yaşam doyumunun daha yüksek, nevrotiklik kişilik tipine sahip olanların ise yaşam doyumunun daha düşük olma eğilimi olduğu söylenebilir. Dışa dönük bireyler, grup içindeki diğer bireylerle kolay iletişim kurarlar. Kaynakların bulunması ve kullanılmasında öncülük ederler. İddialı, girişken, sosyal, enerjik ve konuşkan olma gibi özellikler sergilerler (McCrae & Costa, 2003). Bu özellikler öz disiplinli ve kişisel sorumluluk duygusuna sahip olma ile de doğru orantılı olabilmekte ve yaşam doyumunu arttırmaktadır. Ancak nevrotiklik yaşam doyumunu negatif yönde yordamaktadır. Bireyin sınırlı olup olmaması, kendine güven derecesi, iyimser veya kötümser olması, sıkılgan olması, duygusal olması ve endişeli olması gibi özellikler nevrotiklik kişilik tipi kapsamında değerlendirilmektedir (McCrae & Costa, 1998). Dolayısıyla, bu tarz özelliklerin bireyin yaşam memnuniyetini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın son bulgusuna göre ise uyumluluk ve öz disiplinin kişisel sorumluluğun anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Uyumlu kişilik tipine sahip bireyler kibar, nazik, esnek, güvenilir, iyi mizaçlı, işbirliğine yatkın, affedici, yumuşak kalpli ve hoşgörülü olma gibi özellikleriyle birlikte düşünülmektedir (Barrick & Mount, 1991). Öz disiplin ise eğitimsel başarı ölçümleri ile ilişkili olduğu için başarı isteği olarak da adlandırılmaktadır (Barrick & Mount, 1991). Araştırma sonuçlarına göre bu özelliklere sahip bireylerin ise kişisel sorumluluk duygusunun yüksek olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre, olumlu kişisel özelliklere sahip öğretmen adaylarının daha mutlu, sorumluluk duygusu daha gelişmiş ve bağımlılık eğilimlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Bu bulguların başta öğretmen yetiştirme kurumlarında çalışanlar olmak üzere eğitimin tüm kademesinde görevli eğitimciler için önemli çıktılar sunduğu düşünülmektedir. Bireylerin güçlü yönlerinin desteklenmesinin istenen bilgi ve becerilere sahip kişiler olmalarında önemli bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Allport, G.W. (1968). *The person in psychology: selected essays by Gordon W. Allport*. Boston: Beacon Press.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. (1991). The Big Five Personality Dimensions And Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel psychology: Spring*, 44 (1), 1- 26.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15 (59). 1250-1262.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. and Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- Eroğlu, F. (2013). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Beta Basım.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı: Bir alan çalışması. *İletişim, Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-175.
- Internet World Stats (2017). 21.12.2017 tarihinde <http://www.internetworldstats.com> adresinden alınmıştır.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Addiction to social networks on the Internet: A literature review of empirical research. *International Journal of Environmental and Public Health*, 8, 3528-3552.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.

- Schessler, Eric J. (2011). *Adolescent Perceptions on the Meaning and Development of Personal Responsibility: A Phenomenological Study* (Unpublished Doctoral Dissertation) Azusa Pacific University, California.
- Toedter, L. S.(1981). *Construction and Validation of A Scale to Measure Personal Responsibility* (Unpublished Doctoral Dissertation) The University of Connecticut.
- McCrae R. R & Costa P. T. (1998) Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *J Pers and Soc Psy*, 52, 81-90.
- McCrae RR, Costa PT. (2003). *Personality in Adulthood*. New York: The Guilford Press, 48-63.
- Mount, Michael K., Barrick, Murray R., Scullen, Steve, M., & Rounds, J. (2005), Higher-Order Dimensions of the Big Five Personality Traits and The Big Six Vocational Interest Types. *Personnel Psychology*, 58 (2), 447-478.
- Singg, S. & Ader, J. (2001). Development of Student Personal Responsibility Scale-10. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 29(4), 331-336.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) (2016). *Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması*. 20.12.2017 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Yang, S., & Tung, C. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 79-96.
- Young, K. S. (2009). Internet addiction: Diagnosis and treatment consideration. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39, 241-246.

## Suriyelilere Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Türkçe Öğreniyorum 1” ve “Türkçe Öğreniyorum 2” Kitaplarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

Yeşim KAHLEOĞULLARI

### Özet

Eğitim ve Öğretimde ders etkinlikleri, yöntem ve teknikler kadar kullanılan ders kitapları da önem taşımaktadır. Bir derste kullanılan ve dersin geliştirilmesinde ders kitabının önemi büyüktür. Milli Eğitim Bakanlığı ders kitabını "her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser " olarak tanımlamaktadır. Ders kitabı Örgün Öğretimde en çok başvurulan araçtır. Bugün ülkemizde 2011'den bugüne kadar devam eden Suriyeli bir göçmen kitlesi mevcuttur. Elbette bu bireylerin de bir eğitim öğretim ortamına ihtiyaçları vardır. Resmi dilleri Arapça olan bu göçmenlere Türkçe öğretmek amacıyla bazı projeler hazırlanmış ve eğitimlerine başlanmıştır. Bugün 2 yıldır süregelen Pictes projesi kapsamında bir çok Geçici Eğitim Merkezinde Suriyeli mültecilere Türkçe dersleri verilmektedir. Derslerde kullanılan Türkçe ders kitapları Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmıştır. Kitaplar Türkçe Öğreniyorum 1, 2, 3 ve 4 olarak her sayısı ayrı olarak seviye seviye basılmıştır. Bu çalışmanın amacı kullanılan bu ders kitaplarından Türkçe Öğreniyorum 1 ve 2 yi içerik, eğitim-öğretim ihtiyacını karşılaması, kullanılan sınıfın seviyesine uygunluk, dil özellikleri, hedef ve kazanımlara uygunluk açısından değerlendirmektir. Bu araştırmanın analizi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin sonuçlarına göre; Suriyeli mültecilere Türkçe öğretimi konusunda kullanılan “Türkçe Öğreniyorum 1 ve 2“ ders kitaplarının A1 seviyesi başlangıcı için daha temel seviyeye göre bir içerik hazırlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte A2 seviyesi için ise uygun olup dil öğretimi ile ilgili daha çok etkinlik içermesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Kitap, Ders Kitabı, Eğitim, Öğretim

## Evaluation and Evaluation of " Turkish Learning 1 " and " Turkish Learning 2 " Books Used in Turkish Teaching in Syria

Yeşim KAHLEOĞULLARI

### Abstract

Textbooks used in teaching and learning as well as course activities, methods and techniques are also important. I used a derste and the lesson was great in the development of the course book. The Ministry of National Education describes the course book as "a printed work that is prepared in accordance with the curriculum and used with the purpose of learning, which will be used in all types of educational institutions." The most referenced tools in the textbook Teaching Teaching. Today, there is a Syrian immigrant mass in our country that continues from 2011 until today. Of course, these individuals also need an education and training environment. In order to teach Turkish to these immigrants whose official languages are Arabic, some papers have been prepared and their education started. Within the framework of Pictes project, which has been going on for 2 years, Turkish language courses are given to Syrian refugees in many Temporary Training Centers. The Turkish textbooks used in the lessons were prepared by Yunus Emre Institute. Books I learn Turkish I have been printing level 1, 2, 3 and 4 as level separately for each number. The aim of this study is to evaluate Turkish language

*content 1 and 2 in terms of content, satisfaction of education needs, conformity with the level of the used language, language characteristics, goals and achievements. The analysis of this research was based on a qualitative research method using content analysis technique. According to the results of the data obtained in the study; It has been concluded that the " Turkish Learning 1 and 2 " textbooks used for teaching Turkish to the Syrian refugees should be prepared according to the more basic level for the beginning of the A1 level. However, for the A2 level, it is appropriate that it should include more activities related to language teaching.*

**Keywords:** Turkish Language Teaching, Book, Textbook, Education, Teaching

## **Giriş**

Yabancı dil öğrenmek ve öğretmek süreç gerektiren bir iştir. Bu süreç boyunca gerek yabancı dili öğreten, gerekse öğrenen bakımından cevaplandırılması gereken neyin, nasıl öğretileceği ve öğrenileceği sorusudur. Bu sorunun cevabı için farklı dönemlerde bilhassa dilbilim ve öğrenme teorilerinin etkisinde farklı yaklaşımlar ortaya çıkmış; tarihsel süreç içerisinde bu yaklaşımların ışığında çeşitli yöntem ve teknikler bulunmuştur (Uzuntaş & Yıldız, 2017).

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda en önemli sorunlardan biri öğretim programlarının geliştirilmesine kaynaklık edecek Türkçenin dilbilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların yeterli olmamasıdır (Karababa, 2009).

Bir dilin etkin biçimde öğretilmesi ve bu öğretime uygun programın geliştirilebilmesi için, öncelikle o dilin yapısal ve anlamsal özelliklerinin her yönüyle basitten karmaşığa giden bir yapıda ve öğrenenlerin düzeylerine göre tanımlanmış olması gerekir. Bilindiği gibi Türkçenin dilbilgisini betimleyen yapıtlar, değerli çalışmalar vardır; ancak bu yapıtlar daha çok Türkçenin anadili olarak öğretimine kaynaklık edebilecek niteliktedir (Karababa, 2009).

Yabancılara Türkçe Öğretimi için Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçe ders kitapları, seviye seviye olup Avrupa Dil Portfolyosuna uygun olarak hazırlanmıştır. Ancak hazırlanan bu kitaplar Türkçe Yabancı dil olarak öğrenmeye istekli bireyler baz alınarak hazırlanmıştır. Bugün geldiğimiz bu noktada Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesi gönüllülük esasına bağlı olmayıp gereklilik olmuştur. Bu sebeple hazırlanacak olan kitapların yabancılara türkçe öğretimi amacından sıyrılıp bir kazanım olarak ele alınması gerekmektedir. Türkçe dersinde hazırlanacak olan ders kitabından her düzeye göre (ilkokul, ortaokul, lise) farklı hazırlanıp kullanılması gerekmektedir. Aksi halde ders kitabının kullanılabilirliğini ve etkililiğini düşürmektedir.

Ders kitapları ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru bir biçimde öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlardır ( Duman ve ark.,2001).

Kitaplar, öğrenciler açısından oldukça faydalı materyallerdir. Öğrenciler konuları istediği zaman, istediği yerde tekrar etme imkanına sahiptir (Küçükahmet, 2000).

Ders kitaplarında konu ya da ünite başlangıcında öğrencilerin dikkat ve ilgisini o konuya çekmek, onları istekli kılarak hazırlamak, ünite sürerken davranışın kazandırılması aşamasındaki öğrenme yaşantılarını sunmak ve ünite sonunda kontrolü sağlamak ve pekiştirmeyi sağlamak amaçlarıyla

öğrencinin gözlem, deney ve araştırma yapmasına ve belli sonuçlara kendi kendine ulaşmasına fırsat verilmelidir (Kaptan, 1999).

### **Etkili bir ders kitabının özellikleri şöyle açıklanmaktadır:**

Etkili bir ders kitabı öğrencinin ilgisini çekmeli,

Derse karşı ilgi uyandırmalı,

Konunun ana hatlarını gösteren resim, grafik, hikayeler vs. olmalıdır,

Öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsatlar sunabilmeli,

Çocuğun kitapla olan bağımlı kuvvetlendirici yaşantılar verebilmeli,

Öğrencilere, çeşitli yönerge, açıklama ve ipuçları vermelidir,

Öğrencinin öğrendiklerini pekiştirmelidir (örnek olaylar, renkli resimli problemler, bilmeceler, CD'lerin kullanımı, testler olmalıdır),

Bilgiler kronolojik sıraya göre verilmeli, neden sonuç ilişkisi kurulmalı, bilgiler arasında kopukluk olmamalıdır,

Kavramlar sade bir dil kullanılarak açıklanmalı,

Gereksiz tekrarlardan kaçınılmalı,

Kitabın görsel zenginlik içermesi, albenisi olması, bunun için renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmesi gerekir,

Öğrenme ilkeleri dikkate alınarak yazılmalıdır (somuttan soyuta, basitten karmaşığa vb.) (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Bir ders kitabı genel olarak dört ana başlık altında incelenebilir: Fiziksel özellikler (fiziksel standartlara uygunluk), eğitsel tasarım (içerik sunum sıralaması), görsel sunum ve son olarak dil, anlatım (ifade gücü) ve imla (Ünsal ve Güneş, 2002). Çalışmanın çerçevesi, bu dört temel üzerine kurulmuştur. Ders kitapları, hem öğrencilere hem de öğretmenlere büyük yararlar sağlayan eğitim öğretim materyallerinin başında gelmektedir. Yıllardır birçok yöntem, materyal geliştirilip kullanılsa da; bunlar ancak ders kitaplarına yardımcı olacak niteliktedir. Eğitim öğretim alanında birçok şey değişse de ders kitapları önemini korumaktadır (Yapıcı, Çoşkun ve Akbayın, 2008).

Çalışmamızda kullanılan kitaplar yabancılara Türkçe öğretimi adı altında yayınlanmıştır. Ancak gözden kaçırılan durum şudur ki, yabancı dil öğrenimi gönüllülük esaslıdır. Bugün okullarda Suriyeli öğrencilere verdiğimiz eğitim- öğretim gönüllülük esasına dayanmamaktadır. Bir noktadan sonra bu mecburiyet olmuştur. Bu sebeple hazırlanacak olan ders kitabının, her seviyenin kendi hedef ve kazanımlarına uygun olarak hazırlanması gerekmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Amaç**

Yapılan bu çalışmadaki amaç yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Öğreniyorum 1 ve 2 ders kitaplarının içerik, görsel sunum, dil ve anlatım yönünden incelenerek, , eğitim- öğretim ihtiyacını karşılaması, kullanılan sınıfın seviyesine uygunluk, dil özellikleri, hedef ve kazanımlara uygunluk açısından değerlendirmektir.

Çalışmamızdaki amaç hazırlanan kitabı eleştirmek değil var olan eğitim-öğretim için daha verimli ve kullanışlı bir kitap olabilmesi için öneriler sunabilmektir.

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada Yunus Emre Enstitüsü' nün 2017 yılı baskısı Türkçe Öğreniyorum 1 ve 2 ders kitabı; içerik, tasarım, dil ve anlatım yönünden içerik analizi tekniğiyle verilere ulaşılmıştır. Veriler eğitim- öğretim ihtiyacını karşılaması, kullanılan sınıfın seviyesine uygunluk, dil özellikleri, hedef ve kazanımlara uygunluk açısından değerlendirmiş bulgular ve varsa eksiklik bunlara çözüm önerileri ile birlikte verilmiştir.

### **BULGULAR VE YORUM**

**İçerik; Türkçe Öğreniyorum 1:** 1.Tanışalım ünitesinde yer alan etkinlikler ve ifadeler çok basit düzeyde tutulmuş ve bu ünitenin sonuna alfabe yerleştirilmiştir. Öncelikle alfabenin verilmesi ve daha sonra günlük hayat konularına geçilmesi gerekmektedir.

2. Sınıfımız ünitesinde, “Bu ne?” ve “Bu kim?” ifadeleri ile başlanmış daha sonra sınıfın içindeki eşyalara geçiş yapılmıştır. Amacın bu soruları öğretmek olduğu görülmektedir. Ancak ünite başlığına uygun olarak öncelikle sınıf ve sınıfla ilgili şeylerin yer alması gerekmektedir. Daha sonra ise bu sorulara geçiş yapılarak sınıf içindeki eşyaların bu sorularla pekişmesi sağlanabilir.

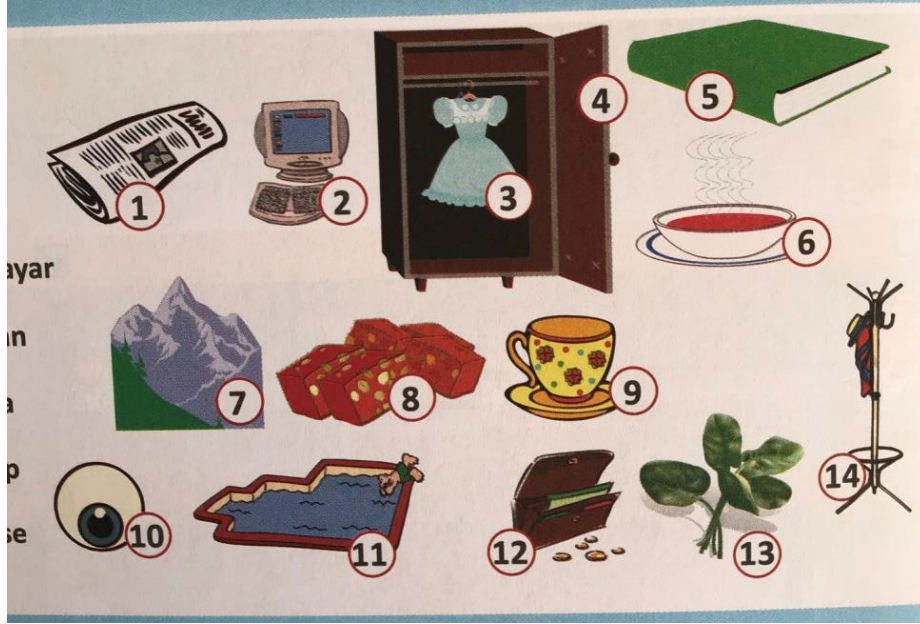
5. Arkadaşım Elif ünitesinde, öğretilmesi hedeflenen ucuz ve pahalı kelimelerinin “Nerelisin“, “ Hangi dilleri biliyorsun“ ifadelerinden sonra yer alması doğru olmamıştır. Bu kavramların 4. Bizim Manav ünitesinde ele alınması daha doğru olacaktır.

**Türkçe Öğreniyorum 2:** 2. Canım Annem ünitesinde ünite başlığı ünite içinde yer alan tek bir metne göre yazılmıştır. Devamında ise hal ekleri ve hal eklerinin soruları, bir çocuğun bir günü ve ülke kavramları yer almıştır. Ünite başlığı içeriğiyle ilgili ipuçları veya çağrışımları taşınmalıdır.

6. Eski Zamanlar ünitesinde, geçmiş zaman öğretilmeye çalışılmıştır. Bunun için küçük metinlerle yakın zamanda yapılan geziler veya günlük anılar kullanılmıştır. Ünite içeriği olarak çok basite indirilmiştir. Bunlara ek olarak eski zamanlarda bizim ülkemizde yaşanan bazı olaylar küçük ve orta kesitlerde verilerek örneklendirme yapılması daha kalıcı ve geniş bir öğrenme oluşturur.

Görsel sunum:

Türkçe Öğreniyorum 1;



Resim 1 (Sayfa 28)

Resim 1, görsellerin karşılığının kavramla eşleştirilmesini isteyen bir etkinliktir. Burada yer alan 8 numaralı görsel eşleştirme de 'cezerye' karşılığını bulmaktadır. Ancak görsel 'fıstıklı çikolata, fıstıklı lokum gibi başka kavramlara da benzediğinden öğrencilerde kavram kargaşasına sebep olmaktadır. Aynı resimde yer alan 2 numaralı görsel bilgisayardır. Ancak bulunduğumuz çağda bu bilgisayarlar yer almamaktadır. Görselin güncel olmaması öğrencilerin cevap vermesi ve öğrenmesi açısından olumsuzluk teşkil etmektedir.



Resim 2 (Sayfa 31)

Resim 2 verilen görsellerin karşılığında eksik kalan harfleri öğrencinin tamamlamasını isteyen bir etkinliktir. 10. karede yer alan görsel harfler tamamlandığında ‘ bavul‘ karşılığını bulmaktadır. Ancak yaşadığımız yüzyılda bavullar şekil değiştirmiştir. Görsel güncel olmadığından öğrenci ilk anda bir kavram kargaşasına düşmektedir.





Resim 3 (Sayfa 33)

Resim 3' de görüldüğü gibi görseller ve bu görsellerin karşılığı verilerek öğrenciden okuması ve söylemesi istenmiştir. 8. karede top oynayan çocuğun karşılığı olarak 'futbolcu' yazılmıştır. Futbolcu, forma giyen ve halı sahada top oynayan veya maç yapan sporcudur. Bu karede yer alan görselde ise çocuğun üzerinde forma yok ve halı sahada değildir. Bu kavramın bu görselin altına yazılması çocuğun zihin şemasında kurduğu futbolcu profilini karşılamamaktadır. Bu sebeple bu kare ve altındaki görsel uyumsuz olup çocuklarda zihin karmaşası yaratmaktadır.

Son karede yer alan 'valiz (bavul)' kavramı ve görseli bir önceki resimde yer alan bavul ile benzerlik göstermektedir. Görseller benzer iken kavramın farklı olması ( eş anlamlı kelimeleri kullanmaları) çocuklarda karmaşaya sebep olmuştur. Eş anlamlı, zıt anlamlı, sesteş vb. konular Türkçe öğrenmeye yeni başlamış bireyler için bir sonrak aşamada yer alır. Birinci kitapta böyle bir şeyin yer alması öğrencilerin öğrenmesi ve hazırlanışlıkları açısından sorun teşkil etmektedir.

**Eşleştirelim, konuşalım**

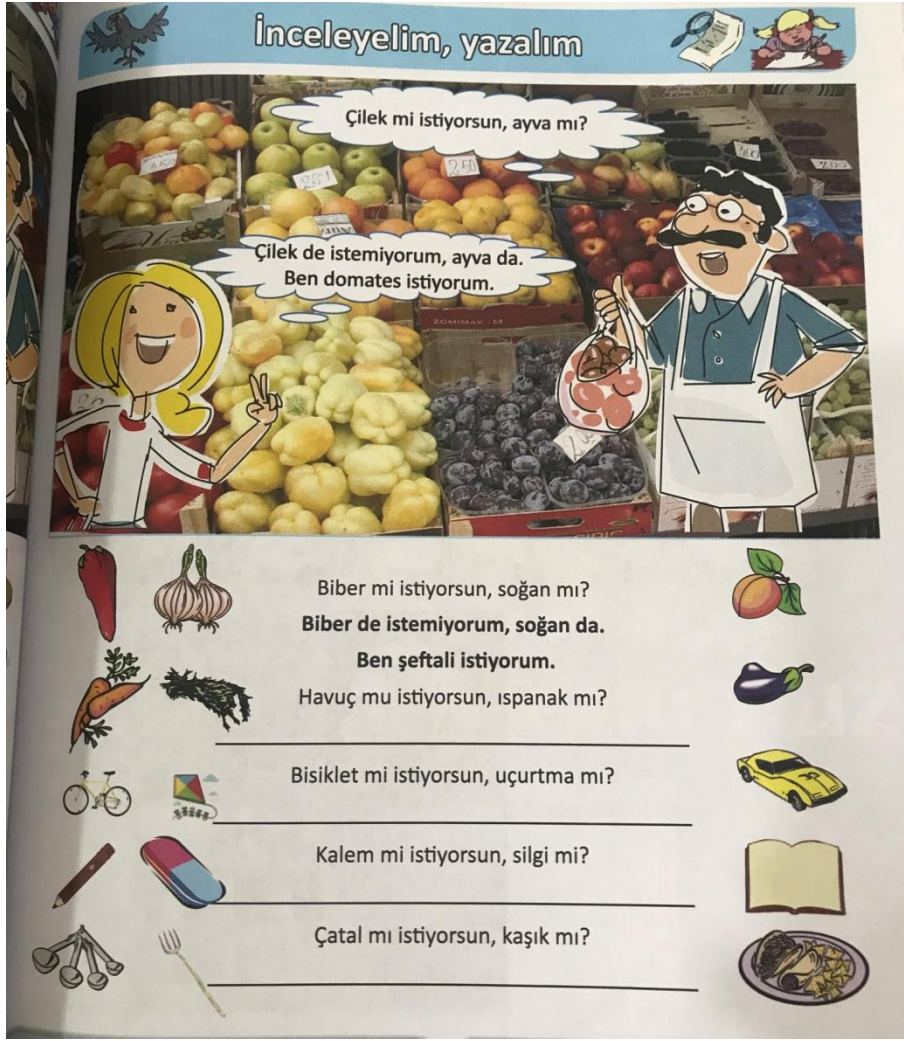
kilo  
paket  
tane  
litre  
kutu  
kalıp

Bir

istiyorum.

1. Bir kalıp peynir istiyorum.  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_  
5. \_\_\_\_\_  
6. \_\_\_\_\_

Resim 4, günlük hayatta kullanılan ölçek birimlerini öğretmek için görsel destekli hazırlanan bir etkiniktir. Yuvarlak içine alınan görsel kolayı andırmaktadır. Aynı zamanda diğer görseller ve eşleştirmeler konusunda ders esnasında görsellerin net olmamasından dolayı kavram kargaşaları yaşanmıştır. Öğrenciler farklı özelliklere dikkat öekerek farklı eşleştirmeler yapmış oladüğundan amacına ulaşmış bir etkinlik olduğu söylenemez.




Resim 5, görüldüğü gibi manav bölümünde gerçek görseller kullanılırken, insanlar çizim olarak kullanılmış bu resmin kalitesini düşürmüş ve görsel açıdan estetik bir görüntü oluşturmamıştır. Aynı resmin diyalog kısmı için kullanılan meyve ve sebzelerde çizim olarak yer almıştır. Diyalog kısmının 3. cümlesinde 'şeftali' kelimesi yer almıştır. Ancak görsellere bakılınca şeftali değil daha çok kayısıya benzeyen bir görsel olduğundan öğrencilerde zihin karmaşası yaratmıştır. Diyalog kısmının 4. cümlesinde 'ıspanak' yer almıştır. Görsellere bakınca ıspanak yer almamıştır. Daha çok naneye benzeyen bir görsel bulunmaktadır ve buda öğrencide zihin karmaşasına sebep olmaktadır.



## Türkçe Öğreniyorum 2

**1** fındık ezmesi   **2** portakal suyu   **3** çilek reçeli   **4** patates kızartması



**İşaretleyelim**

1. Patates ..... var mı?  
 reçeli    kızartması    suyu    ezmesi

2. .... suyu dolapta mı?  
 portakal    fındık    patates    kahvalt

3. Fındık ..... nerede?  
 suyu    reçeli    kızartması    ezmesi

39   Ders Kit

Resim 6 (Sayfa 39)

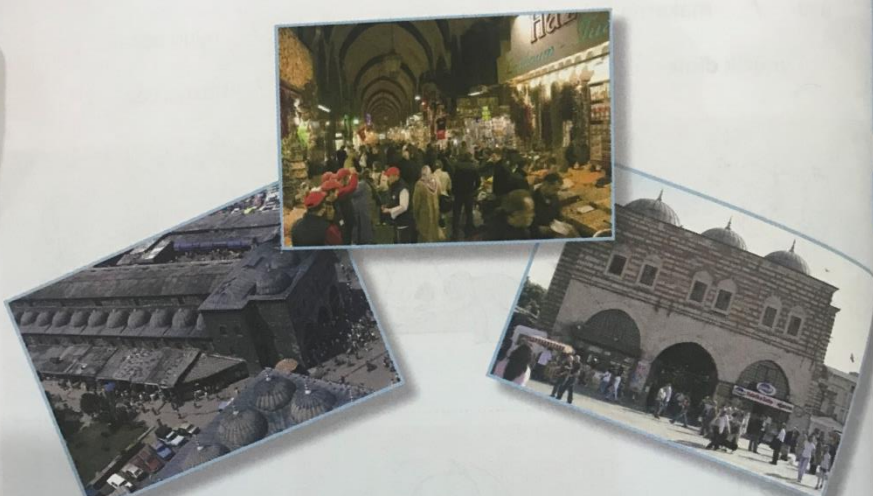
Resim 6' da kullanılan görseller kalitesiz ve çizgi olarak kötüdür. 2. karede yer alan patates kızartması diye düşünülen görsel daha çok çamaşır maşalarına (mandallara) benzemektedir. Yine aynı resimde 4. karede yer alan görsel fındık ezmesi diye düşünülmüş ancak daha çok çikolataya benzemektedir. Bu tür kalitesiz görsellerin etkinliklerde yer alması kavram kargaşası oluşturmaktadır.



Resimde kelimeler kısmında yer alan 'cep telefonu' kavramına karşılık gelen görsel öğrenci zihninde daha çok bir telsizi andırmaktadır. Çünkü yer alan cep telefonu görseli bundan yaklaşık 20 yıl öncesine ait telefonu göstermektedir. Bugün ise telsizler bu şekildedir. Görselin güncel olmaması öğrencilerin öğrenmelerinde kargaşaya sebep olmaktadır. Aynı resimde yer alan Türk kahvesi görseli bizim geleneksel bir fincanla gösterilmiş olması hem kültür aktarımı hemde öğrenme açısından daha doğru olabilirdi.

Okuyalım, cevaplayalım

Mısır Çarşısı



Ahmet Hayırlı işler!  
Bakkal Sağ olun.  
Ahmet Bir şişe su almak istiyorum.  
Bakkal Buyurun.  
Ahmet Teşekkür ederim. Ne kadar?  
Bakkal 50 kuruş.  
Ahmet Buyurun.  
Bakkal Bereket versin...  
Ahmet Bereketini görün. Ben İstanbul'a yeni geldim. Mısır Çarşısı'na gitmek istiyorum. Çarşı buraya yakın mı?  
Bakkal Hayır, buraya biraz uzak. Bu sokaktan sağa dönün. Biraz yürüyün, solda tramvay durağı var. Tramvaya binin. Eminönü durağında inin. Mısır Çarşısı, durağın karşısında, caminin sağ tarafında.  
Ahmet Çok teşekkür ederim. İyi günler...  
Bakkal İyi günler...

Resim 8 (Sayfa 44)

Resimde bizim kültürel güzelliklerimizden biri olan Mısır Çarşısı'ndan bahsetmekte ve onunla ilgili görsellere yer vermektedir. Dilimizi öğrenen bireylere aynı zamanda bunu öğretmek doğru ve olması gereken bir durumdur. Ancak diyalog ve görseller arasındaki uyumsuzluk öğrenmenin eksik kalmasına sebep olmaktadır. Ayrıca Mısır Çarşısı'nın daha nice güzel görselleri mevcut iken bu görsellerle sınırlı tutulması doğru olmamıştır. Diyalogla uyumu için ya diyalog metninin ya da görselin değiştirilmesi gerekmektedir.




**İşaretleyelim**

  
Murat susadı, \_\_\_\_\_.  
a) su içmek istiyor b) yemek yemek istiyor

  
Fatih çok yorgun, \_\_\_\_\_.  
a) uyumak istiyor b) ağlamak istiyor

  
Melek \_\_\_\_\_.  
a) yüzmek istiyor b) balık tutmak istiyor

  
Bebek çok aç, \_\_\_\_\_.  
a) oyun oynamak istiyor b) süt içmek istiyor

48 Ders Kitabı

Resimde görsellerde yer alan durumun işaretlenmesi istenmiştir. Ancak 2. Görsele bakıldığında Fatih isimli bireyin yorgun değil daha çok üzgün ve ağlamaklı olduğu görülmektedir. Kullanılan görseller kaliteli olmadığı ve cümleyle uyumlu olmadığı için hem estetik açıdan hemde öğrenme açısından sorun teşkil etmektedir.

Türkçe Öğreniyorum 1 ve 2 kitaplarındaki görseller incelendiğinde karşılaşılan sorunlar; görsellerin güncel olmadığı, görsellerin diyalog metinleri, cümle veya kavramlarla uyumlu olmadığı, kalitesinin düşük olduğu, gerçeği yansıtmayan çizimlerin olduğu saptanmıştır. Bu gibi sorunların Türkçe'yi bilmeyen bireylerde daha büyük öğrenme sorunları oluşturacağı düşünülmektedir. Seviyeleri ve hazırbulunuşlukları dikkate alınarak görseller kullanılması gerekmektedir. Ders kitaplarında yer alan görseller öğrencilerde kavram ve zihin karmaşasına sebep olmaktadır. Bu Türkçe'nin öğretilmesini daha da zorlaştırmaktadır.

#### **Dil ve Anlatım: Türkçe Öğreniyorum 1;**

3. ünite 'Elif'in Ailesi' metninde boşluk doldurma kısmında öğrencilerin henüz öğrenmediği hal eki kullanımı gerekmektedir. Burada seviye gözetilemeden verilen hal ekleri kullanımı gerekliliği öğrencilerde kargaşaya sebep olmuştur. Metinlere kitabın seviyesi ve ünitelerin kazanımlarına uygun dil ve anlatım özellikleri yansıtılmalıdır.

## **Türkçe Öğreniyorum 2;**

1. ünite de yer alan bir ülke tanı tma ifadesi ” Burada çok meşhur ve uzun bir nehir var.” şeklinde yer almıştır. Bunun yerine ” Çok uzun ve meşhur olan Nil nehri burada yer alır.” ifadesi daha doğru olacaktır.

1. ünite de yer alan ”Bu ülke haritada çizme şeklindedir.” İfadesi yerine; ”Bu ülke harita üzerinde çizme şeklindedir.” ifadesi daha doğru olacaktır.

2. ünite de bir metinde yer alan ” Sonra giyiniyorum ve çantamı hazırlıyorum.” cümlesinde - giyinmek- fiili yerine ”üstümü de ğiştiriyorum” ifadesi daha doğru olacaktır.

3. ünite de Türkiye haritasında yer alan Nahçıvan doğru yazılışı Nahçıvan’dır.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Yapılan araştırma sonucunda söz konusu ders kitapları yabancı lara türkçe öğretimi açısından incelendi ğinde yeterli ancak eksik yönlerinin bulundu ğu görülmektedir. Biz ders kitabı içerik analizi yöntemini kullandığımız için ders kitabı olarak incelendi ğinde ise eksik ve yanlış yönlerinin fazla olduğunu görmekteyiz. Ders kitabı olarak kullanılan bu kitapların İlkokul düzeyindeki öğrenciler için öncelik okuma yazma iken burada ilk olarak kelime öğretimi şeklinde başlanması bu kitabın ilkokul düzeyinde çok kullanılmamasına neden olmaktadır. Ortaokul ve lise düzeyinde ise ifadeler ve görseller basit düzeyde olduğu için kitap bir hafta içerisinde bitirilmektedir. Buda geriye kalan zamanlarda yeni kaynak veya ders kitabı arayışını doğurmaktadır. Eksikliklerin, öğretmenlerin hazırladıkları etkinlik kağıtları ve ders programı ile kapatılmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. İncelediğimiz kitapların bugün GEM’ lerde eğitim- öğretim gören öğrenciler için uygun olmadığı daha ileri veya da daha geri seviyede kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bugün Türkçe öğreniminin daha da yaygınlaştığı bu dönemde ders kitaplarının bu denli yetersiz, eksik ve hatalı olması sahip olduğumuz dilin güzelliklerini kapatmaktadır. Dilimizi öğrenmek isteyen bireylere dilimizin zenginlikleri ve inceliklerini daha etkili biçimde öğretecek kaynaklara ve ders kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Geldiğimiz çağda dilin varlığının daha da önemli olduğunun bilincinde olarak dilimizin öğretilmesi açısından oluşturulacak kaynakların daha özenle hazırlanması gerektiğini düşünmekteyiz. Diline sahip olamayan bir millet düşünülemez. Türkçe öğretmek istediğimiz hedef kitle baz alınmalı ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde sunulması gerekmektedir. Bu şekildeki ders kitaplarıyla öğretimin devam etmesi halinde öğrenme daha geç ve eksik olacak, bu eksiklik dilimiz farklı kökenlerden yeni kelimelerin girmesine sebep olacaktır. Bütün bu sorunların giderilmesi ve kitapların daha kullanılır hale getirilmesi için bazı önlemler sunulmuştur. Bunlar;

- Ders kitaplarında yer alan görsellerin güncel olmalarına ve bizim kültürümüzü daha çok yansı tmasına dikkat edilerek seçilmesi gerekir.
- İçerik, bütün ünitelerin birbiriyle ilişkili ancak her ünitenin öncelikle kendi içinde bir bütün olmasına dikkat edilerek hazırlanmalıdır.
- Dil ve anlatım öğretiminde öncelikle alfabe öğretiminden başlanarak daha sonra sırasıyla hece, kelime ve cümle öğretimine devam edilmesi gerekir.



- Görsellerin içerikle uygun olması gerekmektedir.
- Hazırlanacak olan görseller öğrencide kavram karmaşası yaratmaması için net ve anlaşılır olması gerekir.

## KAYNAKÇA

- Candaş Karababa, Z. C.(2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 265-277
- Ceyhan, E., Yiğit, B. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Kaptan, F., (1999). Fen Bilgisi Öğretimi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Şahin, T.Y., Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, AnıYayınları, Ankara.
- Ünsal,Y., Güneş,B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B.İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış, G.Ü.*Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3).
- Toprak, T. (1993). İlkokul ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun değerlendirilmesi (Adana ilinde bir araştırma), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak m.e.b. ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3) 110-120.
- Yapıcı, İ.Ü., Coşkun, Y. ve Akbayın, H. (2008). Bir Kitap İncelemesi Çalışması Örneği: MEB 10. Sınıf Biyoloji Ders Kitabının Eleştirel Olarak İncelenmesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Biyoloji Eğitimi ABD
- Uzuntaş, A. & Yıldız, C. (2017). Dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, strateji ve teknikler. C. Yıldız, D. Melanlıoğlu, H. Develi, İ. Gültekin ve M. Balcı (Ed.), Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı I. (ss. 205-240). İstanbul: Kesit Yayıncılık.

## MUSTAFA KEMAL'DE BU YOLLARDAN GEÇTİ! OSMANLI DEVLETİ DÖNEMİ'NDE SELANİK'TE İNŞA EDİLEN YOLLAR

Şenay ATAM, Ümmügülsüm CANDEĞER

### Özet

1430 yılında II. Murat döneminde Osmanlı hâkimiyetine giren Selanik, 1912 yılına kadar Osmanlı'nın idaresinde kalmıştır. Asya ile Avrupa'nın arasında kilit bir noktada bulunan Selanik Vilayeti, incelenen dönemde kuzeyde Bulgaristan ve Kosova, doğuda Edirne ve Doğu Rumeli Vilayetleri, güneyde Ege Denizi ve Batıda Manastır Vilayeti ile komşudur. Selanik Vilayeti bu dönemde Selanik, Siroz ve Drama olmak üzere üç sancaktan ve 22 kazadan müteşekkildir. Dağlık ve ormanlık bir arazi yapısına sahip olan vilayette, aynı zamanda bu dönemde Osmanlı Devleti'nin İstanbul'dan sonra Rumeli'deki en önemli limanı bulunmaktadır. Dönem itibarıyla bu liman Avrupa'dan gelen birçok geminin uğradığı, büyük miktarda ithalat ve ihracat potansiyeline sahiptir.

Osmanlı Devleti, 1848 yılında Nafia Nezareti'nin (Bayındırlık Bakanlığı) kuruluşunun ardından ülke genelinde yol yapım çalışmalarına başlamıştır. Özellikle yolların yapılış esasları, yol inşasında çalışacakların kriterleri de belirlendikten sonra hangi vilayetlerde öncelikli olarak hangi yolların yapılacağı kararlaştırılmıştır. Daha öncesinde büyük oranda toprak ve bakımsız olan yollar Avrupa'daki teknik yenilikler de takip edilerek kırık taşların döşenmesinin ardından üzerine kum dökülmesiyle oluşturulan şose yollara dönüştürülmeye başlanmıştır. Ancak bunların hepsinin birden yapılması büyük bir maliyet gerektireceğinden tedrici olarak öncelikle vilayetleri vilayetlere, sancak merkezlerine ve büyük liman ve demiryolu hatlarına bağlayan yollar yapılmaya başlanmıştır. İncelenen dönemde Selanik Vilayeti'nde yoğun olarak Selanik Vilayeti'ni çevre illere, havi olduğu sancak ve kazalara bağlayan yollar ile demiryolunun da vilayette inşa edilmesiyle Selanik-Manastır, Selanik-İstanbul demiryoluna bağlayan yollar inşa edilmiştir.

Çalışmada 1860 yıllarından başlayarak Osmanlı Devleti'nin elinde kaldığı 1912 yılına kadar olan dönem içerisinde Osmanlı Devleti'nin Selanik Vilayeti'nde yürüttüğü yol yapım faaliyetleri ele alınmıştır. Araştırma büyük oranda Başbakanlık Osmanlı Arşivi'ndeki belgeler ve Selanik Vilayeti Salnamelerine dayandırılmakla birlikte Selanik ile ilgili olarak yayınlanmış telif ve tercüme eserlerden de faydalanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Selanik, Karayolu, Şose yol, Demiryolu, Drama, Siroz.

## MUSTAFA KEMAL PASSED THROUGH THESE ROADS! THE ROADS BUILT IN THESSALONIKI DURING THE OTTOMAN PERIOD

Şenay ATAM, Ümmügülsüm CANDEĞER

### Abstract

Thessaloniki entered the Ottoman domination in 1430 during the Murat II period and remained in the Ottoman administration until 1912. The province of Thessalonica, which is a key point between Asia and Europe, is a neighbor to Bulgaria and Kosovo in the north, Edirne and Eastern Rumeli provinces in the east, Aegean Sea in the south and Monastery Vilayet in the west. The province of Thessalonica is comprised of three sancaks including Thessaloniki, Serez and Drama and 22 townships. The province, which has a mountainous and forested land structure, also has the most important harbor of the Ottoman State in Rumelia after Istanbul in this

*period. By the time of this period, this port has a large amount of import and export potential for many of the ships coming from Europe.*

*The province of Thessaloniki is not only commercially viable, it also has military exemption because of the area. Because in those years the separatist activities of the Greeks living in the region in order to include the Thessaloniki region in Greece are taking place. Because there are separatist Greeks who want to add the region to Greece in these years.*

*The province of Thessaloniki needs an improved road network, because of her military importance. In 1848, the Ottoman Empire began the construction of roads throughout the country following the founding of the Nafia Ministry (Ministry of Public Works). Firstly the criteria of construction of roads and the criteria of road workers have been determined, and then it has been decided that which roads should be made primarily in which provinces. The roads that have been largely covered with earth and neglected are followed by technical innovations in Europe, and after the laying of the broken stones, they have begun to be transformed into the highway roads created by pouring sand on them. However, since all of these would require a great deal of cost, firstly roads connecting the provinces to the provinces, starboard centers and major ports and railway lines began to be constructed. In the period examined, the roads connecting the towns of Thessaloniki and surrounding areas were built intensely in the province of Thessaloniki and by the construction of the railway, roads connecting the Thessaloniki-Monastir, Thessaloniki-Istanbul railway were constructed.*

*In this study, road construction activities between the years 1860 and 1912, in which the province of Thessaloniki was in the hands of the Ottoman Empire, were examined. The research was based largely on documents in the Ottoman Archives of the Prime Ministry and in the Salnames of the Province of Thessaloniki, as well as the copyrighted and translated works published about Thessaloniki.*

**Key Words:** *Thessaloniki, Road, Macadam Road, Railway, Drama, Serez.*

## **Giriş**

Osmanlı Devleti'nin ülkenin refahı, gelişimi anlamında herhangi bir çalışma yapmadığını, alt yapı faaliyetlerine önem vermediğini ifade etmek haksızlıktır. Zira Osmanlı Devleti yıkılma aşamasına girmişken, ülke borç batağında iken bile yol yapımı, eğitim, idari yapılanma, anayasal düzenlemeler gibi çok geniş çerçevede çalışmalar yapılmıştır. Konu itibarıyla burada Selanik Vilayeti'nde yapılan yollar hakkında bilgi verilirken aslında hem Osmanlı'nın son dönemde yaptığı yol yapım çalışmaları hem de Mustafa Kemal'in de doğduğu kent hakkında bir fikir sahibi olunabilir.

Osmanlı Devleti'nde Selanik, Rumeli bölgesinde İstanbul'dan sonraki en önemli ticaret merkezidir. Özellikle 3 demiryolu hattının merkezi konumunda bulunması ticaretteki önemini daha da artırmıştır. Selanik'le bağlantılı demiryolu hattı, Osmanlı Devleti'nin merkezden uzak olan Selanik ve çevresini yakınlaştırma yanında Selanik'in var olan önemini ikiye katlamıştır.<sup>7</sup> Dolayısıyla hem coğrafi konumu itibarıyla hem de askeri açıdan büyük bir öneme sahip olan Selanik'e demiryolu 1870'lerin başında ulaşmıştır. Aynı yıllarda 2 km uzunluğunda bir rıhtım inşa edilmiş, ardından Selanik limanını İstanbul'a bağlayacak olan hat da dâhil olmak üzere, 1888 ve 1896 yıllarında demiryolu inşa

---

<sup>7</sup> Selahattin Bayram, **Osmanlı Döneminde Selanik Limanı 1869-1912**, Ankara, 2017, s. 17.

faaliyetleri sürmüştür. Artık üç demiryolunun birleştiği kavşak noktası olan Selanik, yüzyılın sonunda büyük bir patlama yapmış, Selanik'te gemi tonajları 1880'lerde bir milyon tondan 1912'de iki milyon tona yükselmiştir. 1912'de tek başına Selanik'in ticaret hacmi Osmanlı Devleti'nin diğer önemli liman şehirleri olan Trabzon ve Samsun toplamını aşmaktayken , Beyrut'unkinin ise iki katı seviyesine ulaşmıştır.<sup>8</sup> Selanik'te çivi, tütün, ardından, demiryollarının yapımıyla 1880'lerde ortaya çıkan üretim patlamasından sonra bir alkollü içki fabrikası, sabun fabrikaları ve bir kiremit/tuğla fabrikası dahil 20 kadar fabrika daha açılmıştır.<sup>9</sup> 150,000'e ulaşan nüfusuyla Selanik 1800-1912 yılları arasında yaklaşık 3 katı büyüklüğe ulaşmıştır. Selanik, 1877-78 Rus-Osmanlı Savaşı'ndan sonra büyük bir Müslüman göçüne sahne olmuş, iç kesimlerden göç eden pek çok Rum'u ve 1890'larda savaşın yıpratığı Makedonya'dan gelen Slavlar'ı barındırmaya başlamıştır. Buna rağmen, 20. yüzyılın başlarında toplam nüfusun % 55'ini oluşturan Yahudi nüfus, tarihsel önemini koruyarak egemen grup olmayı sürdürmüştür. Müslümanlar ise, Selanik halkının ancak üçte birini oluşturmaktadır.<sup>10</sup> Bu şekilde birçok grubu içerisinde barındıran Selanik şehri yüzünü batıya dönmüş olması itibarıyla da Osmanlılık, Türkçülük, Makedon, Yunan ve Bulgar milliyetçiliğinin yanı sıra, her türden semitizm akımlarını bünyesinde barındıran renkli bir şehirdir. Tabi bu özelliklerinin yanında Osmanlı Devleti'nin son dönemde borç içinde olduğu dönemde gelir kaynakları bakımından da önem arz etmektedir. Zira Duyun-ı Umumiye İdaresinin Osmanlı Devleti'nin borçlarına karşılık birçok gelir vergilerine el koyduğu bilinen bir gerçektir ve Selanik Vilayeti'nin gelirleri bunun için en iyi finansmanı oluşturmuştur.

### **Selanik Vilayetinde İnşa Edilen Yollar**

Coğrafi konumu ile önemli bir yerde bulunan Selanik Vilayeti'ni çevre vilayetlere bağlayan önemli yollar Selanik'i Manastır'a, Filibe'ye ve Yanya'ya bağlayan caddelerdir.

Selanik'ten Edirne Vilayeti'nin bir sancağı olan Filibe'ye, Kiliseli, Siroz, Zenhine, Drama, Nevrekop mevkiileri üzerinden dağlar takip edilerek ve Duspat dağlarından aşılarak gidilebilmekteydi.<sup>11</sup> Bu yol aynı zamanda Selanik'i İstanbul'a da bağlayacaktır. Selanik'ten Filibe'ye giden yolun 94 km'lik kısmını oluşturan Selanik-Siroz yolunun 1864 yılında yapımına başlanılmış, 1868 yılında 15 km 800 m. şose<sup>12</sup>, 17 km 500 m. toprak olarak inşası tamamlanmıştır.<sup>13</sup> 1870/1871 yılında Selanik'ten Siroz'a giden yolun Siroz merkezinden Karasu'ya kadar 20 km ve Selanik merkezinden Gözne karyesine yakın 15 km kalan 888 km kısmın da düzenlenmesine başlanılmıştır. Gözne karyesinden Karasu'ya kadar ara yerde kalan 9 saatlik mahallin düzenleme işinin yapılması da kararlaştırılmıştır. Bu yol üzerine de ayakları kargir<sup>14</sup> 25 adet köprü inşa olunmuştur. Karasu nehri üzerine de ayakları kargir

<sup>8</sup> Çağlar Keyder, Y. Eyüp Özveren ve Donald Quataert, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Liman Kentleri", **Doğu Akdeniz Liman Kentleri**, Ed. Çağlar Keyder, Y. Eyüp Özveren ve Donald Quataert, İstanbul, 1994, s. 131-132.

<sup>9</sup> Çağlar Keyder vd., **a.g.m.**, s. 136.

<sup>10</sup> Çağlar Keyder vd., **a.g.m.**, s. 138.

<sup>11</sup> Şenay Atam, **Osmanlı Devleti'nde Nafia Nezareti**, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Niğde, 2015, s. 385; Ali Tevfik, **Memalik-i Osmaniyenin Coğrafyası**, C. III, İstanbul 1308, s. 172.

<sup>12</sup> Şose yol: Yolun kırık taşların gelişigüzel döşendikten sonra üzerine kum dökülerek üzerinden silindir geçirilmiş halidir.

<sup>13</sup> BOA MVL 991/48, 20 Zilhicce 1280 ve BOA ŞD 495/12, 8 Ramazan 1285.

<sup>14</sup> Kargir: Taş veya harçla yapılmış olan.

büyük bir köprü inşa edilmiştir.<sup>15</sup> 1884 yılına gelindiğinde ise bu yolun 81 km'si bitirilmiştir. Nevrekep ve Drama yollarında da çalışmalar yürütülmüştür.<sup>16</sup> 1870/1871 yılında 15 km'si inşa edilmiş olan yolun kalan kısmının da gelecek yıl yapılması planlanmıştır. 1896/1897 yılında Siroz yolu üzerinde Veliğvan mevkiinde 3 gözlü mükemmel bir köprü inşa olunmuştur.<sup>17</sup> Bu yol zaman zaman yapılan tadilatlarla geçişe müsait durumda tutulmaya çalışılmıştır.

Selanik'ten Manastır'a giden yolun uzunluğu 120 km'dir. Vardar nehri üzerinden Yenice-i Vardar, Vodine ve Ostrova üzerinden güzergâh takip edilir. Selanik-Manastır güzergâhında bulunan Vodine kazasına kadar olan yolun bazı kısımlarının ve hasar gören köprülerinin tamiri için Nafia Nezareti tarafından 1864 yılında Meclis-i Meabir azası Binbaşı Hayri Bey keşif işlemlerini yapmak üzere bölgeye gönderilmiştir.<sup>18</sup> Selanik Vilayeti'nin 23 Aralık 1868 tarihli raporunda Selanik-Manastır yolunda toplamda 7 km 500 m. şose, 14 km 600 m. toprak yol yapıldığı ifade olunmuştur.<sup>19</sup> 1870/1871 yılında bu yol muntazam ve mükemmel bir şose halinde ulaşıma açık hale getirilmiştir. Ayrıca büyüklü küçüklü ahşap ve betondan oluşan 307 adet köprü ve lağım inşa edilmiştir. Yine bu yolun güzergâhındaki Vardar nehri üzerine başları kargir, ayakları ahşap olarak aynı yıl 31 gözlü bir köprü inşasına başlanılmıştır.<sup>20</sup> 1901 yılında yol üzerinde bazı çalışmalar yürütülmüştür. Manastır yolunun Vodine ile Yenice kasabaları arasındaki 32 km'lik kısmı ile Razlık-Nevrekep arasındaki 42 ve Karsine boğazından Becve'ye giden 17 km'lik yolların ve 666 m. olan Vodine istasyon yolunun yenilenmesi çalışmaları tamamlanmıştır. 1905 yılında bu şose yolun ufak tamirat işlemleri ile açık tutulduğu bilinmektedir.<sup>21</sup>

Selanik Vilayeti'nde halkın desteği ile şose yollar inşası için çeşitli çalışmalar, daha turuk ve meabir nizamnamesi yürürlüğe girmeden yapılmaya başlanmıştı. Bu da Selanik halkının yollara verdiği önemi göstermesi bakımından önemlidir. 1865 yılında halktan daha çok para toplanarak mültezimlere ihale suretiyle yollar inşa olunmuştur.<sup>22</sup>

**Tablo 1: 1865 Yılında Selanik Vilayeti'nde İnşa Olunan Yollar**

Yolun İsmi	Şose (m.)	Tesviye-i Turabiye (m.)	Harcanan Miktar (kuruş)
Selanik'ten Manastır'a	7.500	14.600	695.000
Selanik'ten Siroz'a	15.800	17.500	962.000
Siroz'dan Selanik'e	10.100	13.600	582.000
Siroz'dan Sofya'ya	1.100	3.000	228.000

Selanik Vilayeti'nin bir diğer önemli yolu burayı Yanya'ya bağlayan yoldur. Bu yol Karaferye kasabasından Manastır yoluna dâhil olduktan sonra Krebne ve Meçve kasabalarına uğrayarak

<sup>15</sup>1288 Selanik Vilayet Salnamesi, s. 149-150. (Bundan sonra SVS şeklinde kısaltılacaktır.)

<sup>16</sup>1304 Devlet salnamesi, s. 376.

<sup>17</sup>1315 SVS, s. 581.

<sup>18</sup> BOA İ MVL 520/23400, 8 Cemaziyelahir 1281; Şenay Atam, **a.g.t.**, s. 385.

<sup>19</sup> BOA ŞD 495/12, 8 Ramazan 1285.

<sup>20</sup>1288 SVS, s. 149-150.

<sup>21</sup> Bkz. İbrahim Hilmi, **Devlet-i Aliyye-i Osmaniye'nin Ahval-i Coğrafiye ve İstatikiyyesi**, İstanbul, 1323, s. 43-44; 1324 SVS, s. 595; 1325 SVS s. 630.

<sup>22</sup> BOA ŞD 495/12, 23 Safer 1303; Şenay Atam, **a.g.t.**, s. 386.

Yanya'ya ulaşır. 1885 yılına gelindiğinde Selanik Vilayeti'ni Yanya'ya bağlayan şose yoldan 39 km'lik Karaferye-Manastır yolunun 4 km'si inşa olunmuştur.<sup>23</sup>

1878 Osmanlı-Rus Savaşı ve bunun sonucunda bölgede meydana gelen olaylar neticesinde buranın hassasiyetine binaen Harbiye Nezareti, Selanik'i İstanbul'la karadan bağlayacak bir askeri yol açılması talebinde bulunmuştur. Bunun için tayin edilen güzergah Dimetoka-Gümölcine-Eskice-Drama ve Siroz üzerinden Selanik'e varmaktaydı. Bir kısmı şose olarak açık bulunan yol üzerinde ayrıca Drama'dan Robcoz'a, Siroz'dan Cuma'ya da birer şube açılması talebinde bulunulmuştur. Bu konuda iradenin çıkması üzerine Nafia Nezareti Turuk ve Meabir Müdür Muavini Arslan Efendi'yi bölgeye göndererek keşif yaptırmıştır. Daha sonra turuk-ı umumi kapsamında bu yolların tamamı olmasa bile askeri önemi göz önünde tutularak bazı yollar inşa edilmiştir. Örneğin Drama-Kavala arasındaki yol bunlardan biridir.<sup>24</sup>

**Tablo 2: 1883-1884 Mali Yılında Selanik Vilayeti'nde Yapılan Yollar**

Yolun İsmi	Şose (km)	Yollar	Köprüler (aded)	Harçlı destek duvarları (km)	Harçsız destek duvarları (km)
Kesendire-Bolivroz	42 km 949 m		35	20 m	380 m
Toyran-Karasulu					
Grasko-Bellü Delice					
Nevrekep-Drama					
Kavala-Drama					

**Tablo 3: 1885 Yılına Kadar Selanik Vilayeti'nde inşa edilen Yollar**

Yolun İsmi	Toplam Uzunluk	Yapılan Yol
Selanik'ten Siroz'a	94 km	81 km
Selanik'ten Manastır'a doğru	120 km	29 km
Karaferye'den Manastır yoluna	39 km	4 km
Toyran'dan Karasulu'ya	34 km	20 km
Ustrumce'den Mirofçe'ye	40 km	2 km
Karasulu'dan Belvodiçe'e	34 km	12 km
Kavala'dan Drama'ya	34 km	12 km

**Tablo 4: İbrahim Hilmi Bey'in Eserinde Selanik Vilayeti'nin Başlıca Yolları**

Yolun İsmi	km
Selanik-Manastır	120
Yaylacık-Serfice	65
Vodine-Alasonya	30
Selanik-Vasilka	20
Selanik-Siroz	95
Selanik-Amanova	31
Karasulu-Toyran	35
Hadve-Ustrumce	41
Krovlak-Kilisora	28
Gevgili-Mayadağ	8
Demirhisar-Cuma-i Bala <sup>25</sup>	112
Kavala-Drama	36

<sup>23</sup>1304 Devlet Salnamesi, s. 378; Şenay Atam, a.g.t., s. 386.

<sup>24</sup>BOA Y PRK ASK 57/80, 6 Safer 1307; Ayrıca bkz. Şenay Atam, a.g.t., s. 386-387.

<sup>25</sup>23 Nisan 1903 tarihinde bu yolun ikinci 30 km'lik kısmı 367.817 kuruş bedel ile ihale edilmiş, yolun inşası 1905 yılında tamamlanmıştır. Bkz. BOA T 2871/19, 19 Zilkade 1323.

Drama-Devlen	45
Kavala-Sarışaban	10
<b>TOPLAM</b>	<b>676</b>

**Tablo 5: 1893-1894 tarihli Selanik Vilayet Salnamesi'ne göre Selanik Vilayeti'nde inşa edilen yollar<sup>26</sup>**

Yolun İsmi	İhale olunan yolun uzunluğu (m.)	Biten kısımları		İnşa olunan Köprüler (adet)	Sarfiyat (kuruş)
		Toprak ve şose	Sadece toprak		
Selanik-Manastır	28936	12995	-	-	458296
Yaylacık'tan Karaferye'ye	28947	18790	-	35	1050552
Karaferye'den Fice Hududuna	22767	12536	2973	26	573190
Selanik'ten Siroz'a	31872	8884	-	-	198616
Drin'denLankaza'ya	7350	-	4200	-	60500
Kavala'danDrama'ya	13504	-	-	-	-
Siroz'dan Cuma-i Bala'ya	13116	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>146492</b>	<b>53250</b>	<b>7173</b>	<b>61</b>	<b>2341124</b>

**Tablo 6: 1895-1898 Yılları Arasında Vilayette İnşa Edilen Yol Miktarı<sup>27</sup>**

Yıl	Müceddiden bitirilen şose yollar (m.)	Müceddiden bitirilen toprak yollar (m.)	Köprü (adet)	Yapılan Masraf (kuruş)
1895/1896	6.520	29.840	44	1.947.740
1897/1898	35.000	50.000	83	

**Tablo 7: 1905 yılında Selanik Vilayeti'nde Bulunan Mevcut yollar<sup>28</sup>**

Yolun İsmi	Km
Selanik-Manastır	120
Yaylacık-Serfice	60
Ağustos-İstasyon	7
Vurumru-Alasonya	30
Selanik-Vasilika	20
Selanik-Siroz	95
Kalkış-İstasyon	4
Karasula-Toyran	35
Hadve-Ustrumce	41
Kırvolak-Kilisora	38
Gevgili-Mayadağ	8
Demirhisar-Cuma-i Bala	112
Kavala-Drama	36
Drama-Görecek	30
Kavala-Sarışaban	8
<b>Toplam</b>	<b>645</b>

Selanik Vilayeti'nde 1882 yılında 24 km 369 m. şose yol inşa edilmiş, 1883 yılında inşa edilen yol miktarı toplamda 42 km 949 m. olmuştur. 1885 yılına gelindiğinde Selanik Vilayeti'nde yapılan şose

<sup>26</sup>1311 SVS, s. 526.

<sup>27</sup>1315 SVS, s. 581; 1318 SVS, s. 577-579.

<sup>28</sup>1324 SVS, s. 595; 1325 SVS, s. 630.

yol uzunluğu 160 km'ye ulaşmıştır.<sup>29</sup> 1897 yılında řose yol uzunluğu 677 km 500 m., 1905 yılında ise 703 km 7 metreye ulaşmıştır. Toprak dűzeltmesi yapılan yol miktarı bu yılda 230 km, keşfi yapılıp inşasına başlanılan yol miktarı ise 700 km olmuştur.<sup>30</sup> 1896 ile 1901 yılları arasında Selanik Vilayet'inde bayındırlığa 12.538.965 kuruş harcanırken, 1905 yılında 11.764.018 kuruş tahsis edilmiştir.<sup>31</sup>

## **Sonuç**

Osmanlı'ya bađlı olduđu dűnemde bir yandan demiryolları inřa edilirken diđer yandan Selanik Vilayeti'ni Manastır, Edirne, Yanya gibi çevre vilayetlere bađlayacak önemli caddelerin řose olarak inřa edilmeye bařlandığı görűlmektedir. Henűz Osmanlı Devleti'nde yeni yeni ortaya çıkan řose yol Selanik Vilayeti'nde halkın da talepleri dođrultusunda inřa edilmeye bařlanmıřtır. Hatta dűnemin karayolları genel műdűrleri zaman zaman bűlgeye bizzat giderek kontrollerde bulunmuřlardır. Arřiv belgelerinden ve Selanik Vilayet salnamelerinden elde edilen verilere bakılarak 1905 yılına gelindiğinde Selanik Vilayeti'nde řose yolların oldukça geliřmiř olduđunu sűylemek műmkűndűr. Selanik Vilayeti'nin Osmanlı Devleti'nin en zor dűnemlerinde bile kalkınmasını sűrdűrmesindeki en bűyűk etkenlerden biri altyapının temellerini atmak için 1845-1875 yılları arasında önemli çalıřmalara imza atmasıdır. Selanik'in űzellikle modern bir limana sahip olması ve bu limanın Avrupa'ya ve İstanbul'a demiryolları ile bađlanması bu řehri Dođu Akdeniz'deki transit ticaretin önemli bir merkezi haline getirmiřtir. Yine Selanik altyapı çalıřmaları sadece liman ve demiryolu inřası kalmamıř, gerek limanın kara ile bađlantısını, gerekse de demiryollarının çevre kasabalarla bađlantısını sađlayacak řose yolların da inřa edilmesi bu noktada vurgulanması gereken bir husustur. Zira bir yerin geliřmiřliđi o bűlgenin ulařım kolaylıđı ile de dođrudan alakalıdır.

## **Kaynaklar**

### **A. Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)**

#### **İradeler**

Dahiliye (İ DH)

Meclis-i Vala (İ MVL)

#### **Meclis-i Vala Riyaseti Belgeleri (MVL)**

#### **şura-yı Devlet Belgeleri (şD)**

şura-yı Devlet Nafia (şD NF)

#### **Yıldız Arşivi**

Askeri Maruzat (Y PRK ASK)

Ticaret ve Nafia Nezareti Maruzatı (Y PRK TNF)

şura-yı Devlet Maruzatı (Y PRK şD)

#### **(Ticaret Nafia, Ziraat, Orman, Meadin Nezaretleri Evrakı (T)**

### **B. Salnameler**

**Selanik Vilayet Salnamesi (1288, 1311, 1315, 1318, 1324, 1325)**

**Devlet Salnameleri (1303, 1304)**

### **C. Kaynak Eserler ve İncelemeler**

Ali Tevfik, **Memalik-i Osmaniyenin Coğrafyası**, C. III, İstanbul 1308.

<sup>29</sup> BOA şD NF 504/38, 13 Ramazan 1300; BOA İ DH 913/72501, 18 Cemaziyelahir 1301; Y PRK TNF 2/38, 22 Cemaziyellevvel 1306.

<sup>30</sup> **1303 Devlet Salnamesi**, s. 378; **Osmanlı Devleti'nin İlk İstatistik Yıllığı 1897**, s. 286.

<sup>31</sup> BOA Y PRK şD 3/36, 21 Safer 1321.



- ATAM, Şenay, **Osmanlı Devleti'nde Nafia Nezareti**, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Niğde, 2015.
- BAYRAM, Selahattin, **Osmanlı Döneminde Selanik Limanı 1869-1912**, Ankara 2017.
- İbrahim Hilmi, **Devlet-i Aliyye-i Osmaniye'nin Ahval-i Coğrafiye ve İstatikiyesi**, İstanbul, 1323.
- KEYDER, Çağlar, Y. Eyüp ÖZVEREN ve Donald QUATAERT, “Osmanlı İmparatorluğu'nda Liman Kentleri”, **Doğu Akdeniz Liman Kentleri**, Ed. Çağlar Keyder, Y. Eyüp Özveren ve Donald Quataert, İstanbul, 1994.
- Osmanlı Devleti'nin İlk İstatistik Yılığ 1897, Tarihi İstatistikler Dizisi**, C. V, Haz. Tefik Güran, Ankara, 1997.

Ek: 1900 yıllarında Selanik Vilayeti



## 1049 NOLU ŞİİR MECMUASI VE ZEKÂYÎ'NİN DİVANÇESİNİN TANITIMI

Şeyma KAYA

### ÖZET

*Mecmualar, kültür tarihimize katkı sağlayan şiir defterleridir. Edebiyat tarihine yansımamış yeni belgeleri karşımıza çıkarır. Bu çalışmada tez konumuz olan Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü Kütüphanesi'nde bulunan 1049 numaralı şiir mecmuasının tanıtımı ve incelemesi yapılmıştır. Mecmua, talik yazı çeşidiyle yazılmış olup 70 varaktır. Mecmua baştan ve sondan eksiktir. Her sayfa 15 satırdan ibarettir. Mecmuada 92 şaire ait şiirler mevcuttur. Şiirler, şairlerin şiirlerinin kafiyelerinin son harflerine göre sıralanmıştır. 17., 18., 19. yüzyılda yaşayan şairlerin şiirleri mecmuada yer almaktadır. 17. yüzyıldan Nefî, 19. yüzyıldan Fitnat Hanım, Aynî ve Vehbî mecmuada en fazla şiirleri bulunan şairlerdendir.*

*Çalışmamızın ilim dünyasına yenilik getiren yönü mecmuada şimdiye kadar 3 gazeli bilinen Zekâyî adlı şairin divançesini tespit etmemizdir. Bu divançede şairin 73 gazel, 1 murabba, 3 nazm, 2 beyti bulunmaktadır. Zekâyî, 19. yüzyıl şairlerimizdendir. Asıl ismi Ahmet'tir. İbrahim Ağa adında bir şahsın oğludur. Diyarbakır'ın tanınmış hattatlarından. Çeşitli memuriyetlerde bulunmuştur. 1920'de öldüğü söylenmektedir. Hayatı hakkında pek fazla bilgi sahibi olmadığımız şairle ilgili bilgilere ve bilinen üç gazeline Şevket Beysanoğlu'nun "Diyarbakırlı Fikir ve Sanat Adamları" adlı eserinden ulaşılmış bulunuyoruz.*

*Söz konusu 1049 nolu mecmuanın genel yapı itibarıyla incelendiği bu çalışmada, mecmuada yer alan şairler ve şiir sayıları sunulmuştur. Zekâyî'nin divançesi tanıtılmış, şiirlerinden yola çıkılarak divançede yer alan şiirlerin şekil ve muhteva özelliklerine de değinilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Klasik Türk Edebiyatı, Zekâyî, Mecmua, Divançe.*

## INTRODUCTION OF NUMBERED 1049 POETRY COMPILATION AND ZEKÂYÎ'S DİVANÇE

Şeyma KAYA

### ABSTRACT

*Compilations are poem notebooks that contributing to our cultural history. Compilations show us the new documents that aren't reflected in the history of literature. In this study, the introduction and examination of the poetry compilation numbered 1049 in the Konya Written Works Regional Directorate Library, which we discussed and examined as a thesis topic were made. Compilation was written with variety of ta'lik writing and 70 leafs. Compilation is missing from the beginning and end. Each page consists of 15 lines. There are 92 poets's poems in compilation. The poems are arranged according to last letters of rhymes of the poet's poems. The poems of the poets who lived in the 17th, 18th and 19th centuries are in compilation. Nef'i who lived the 17th century, Fitnat Hanım, Aynî and Vehbî who lived in the 19th century are poets who have the most poetry in compilation.*

*The direction that brings innovation to world of knowledge of our work is to identify the divançe of the poet named Zekâyî who is known to the 3 gazel until now. There are 73 gazel, 1 murabba, 3 nazm, 2 beyit in this divançe. Zekâyî is one of our 19th century poets. His real name is Ahmet. He is the son of person named İbrahim Ağa. Zekâyî is the well-known calligrapher of Diyarbakır. He had been in various official duties. It is said that*

he died in 1920. We have reached information from Şevket Beysanoğlu's work that named "İdea and Art Men from Diyarbakır", about the poet whom we don't have much information about his life and his three known gazels.

In this work which is examined by the general structure of compilation that numbered 1049, the poets and number of poems in compilation were presented, the divançe of Zekâyî was introduced and the shape and content characteristics of the poems in the divançe were also mentioned based on his poems.

**Key Words:** Classical Turkish Literature, Zekâyî, Mecmua, Divançe.

## Giriş

Mecmua, Arapça bir kelime olup cem' kökünden gelir. Mecmû' kelimesinin müennesi olan mecmua, "toplanmış, toplanıp biriktirilmiş, bir araya getirilmiş şey; top, tüm, tertip ve tanzim edilmiş şeylerin hepsi, seçilmiş yazılardan meydana getirilmiş kitap" demektir.<sup>32</sup>

Mecmuaları ana hatlarıyla: 1. Nazire mecmuaları, 2. Antoloji niteliğindeki seçme şiir mecmuaları, 3. Türlü konularda risalelerin bir araya getirilmesiyle ortaya çıkan mecmualar, 4. Aynı konudaki eserleri içine alan mecmualar; tababet, ilahiyat gibi, 5. Tanınmış kişilerce hazırlanmış, yararlı bilgileri, fıkraları ve özel mektupları kapsayan mecmualar olarak gruplamak mümkündür.<sup>33</sup>

## 1049 Nolu Mecmuanın Tanıtımı

Mecmua, talik yazı çeşidiyle yazılmış olup 70 varaktır. Mecmua baştan ve sondan eksiktir. Her sayfa 15 satırdan ibarettir.

Mecmuanın ilk beyti şu şekildedir:

Kaddin gibi mevzûn olamaz serv [ü] sanavber  
Ol kâmet-i mevzûn hemîn sun'-ı Hudâdır

Mecmuanın son beyti ise şu şekildedir:

Yine şemşîr vermiş dest-i zengî-i siyeh meste  
İdüp peyveste-i ebrû-yı mikhel çeşm-i câdûy

<sup>32</sup> Aydemir, Y. (2007). Metin Neşrinde Mecmuaların Rolü ve Karşılaşılan Problemler, *Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları*, 2/3, s.122.

<sup>33</sup> Aydemir, Y. (2007). Metin Neşrinde Mecmuaların Rolü ve Karşılaşılan Problemler, *Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları*, 2/3, s.123.

Mecmuada 92 şaire ait şiirler mevcuttur. Mecmuada yer alan şairler ile kullanılan nazım şekli ve sayısı tablodaki gibidir:

Şair	Nazım Şekli ve Sayısı
Aynî	57 Gazel
Fıtnat	18 Gazel
Nef'î	28 Gazel
Vehbî	43 Gazel
Zekâyî	73 Gazel, 1 Murabba, 3 Nazm, 2 beyit
Âkif, Âsım, Basrî, Câmî, Enverî, Esrâr, Eşref, Fahrî, Fâ'ik, Fâtih (Fâtih Efendi), Fâtih (Fâtih Efendi, Şirvanlı), Fennî, Ferdî, Fevzî, Feyzî, Feyzî, Fu'ad, Gâlib, Hâlis, Hamdî (Mehmed Hamdî Efendi), Hamdî (Ahmed Muhtar Hamdî), Hasîb, Hayâtî, Hayret, Hayrî (Hayreddin Lami Efendi), Hayrî (Hayrullah Hayrî Efendi), İhyâ, İhyâ (Tüfekçibaşı Hacı Yahya), İshâk, İzzet, Kâmi, Kemâl, Kerîmî, Kudsî, Lutfî, Mahvî, Meftûn, Müştâk, Nâcî, Nâfi, Nahîfî, Nâşid, Nazîf, Nazîf, Nâzım, Necîb, Nedîm, Neş'et, Nevres, Nilî, Niyâzî, Niyâzî, Nûrî, Nusret, Peyrevî, Râcî, Râsim, Râşid (Ahmed Râşid Efendi), Râşid (Mehmed Paşa), Râşid (Mustafa), Râşid (Mehmed Râşid Efendi), Râtîb, Recâî, Refâhî, Re'fet (Mehmed Re'fet Efendi), Re'fet (Salih Re'fet Efendi), Reşid, Sadî, Safvet (Mehmed Es'ad Safvet Paşa), Safvet (Mustafa Efendi), Safvet (Nesibe Hanım), Sâ'ib, Saîdâ, Senîh, Seyfî, Sezâ'î, Sîret, Şâkir, Şârik, Şefik, Şem'î, Tayyâr, Vâsîf (Mehmed Vâsîf Efendi), Vâsîf, Vesîm, Zikrî, Ziyâ.	1 Gazel (Her bir şair için)

Mecmuada yer alan şairlerin yaşadığı yüzyıllara göre tasnifi yapılmıştır. Bu tabloda biz 63 şairin yüzyılını tespit ettik. 29 şairin yüzyılını tespit çalışmaları devam etmektedir. Şimdilik elde edilen verilerden yola çıkarak mecmuada en çok 19. yüzyıldan şairlerin şiirleri yer almaktadır:

Yüzyıl	Şair
17. yüzyıl	Nef'î, Zikrî
18. yüzyıl	Hâlis, İzzet, Kudsî, Nusret, Tayyâr, Hasîb, Hayâtî, Peyrevî, Re'fet (Mehmed Re'fet Efendi).
19. yüzyıl	Zekâyî, Fıtnat, Aynî, Ziyâ, Nûrî, Safvet (Nesibe Hanım), Gâlib, Fâtih (Fâtih Efendi, Şirvanlı), Reşid, Eşref, Hayret, Re'fet (Salih Re'fet Efendi), Râşid (Ahmed Râşid Efendi), Basrî, Hamdî (Mehmed Hamdî Efendi), Safvet (Mustafa Efendi), Âsım, Âkif, Şâkir, Mahvî, Nâcî, Nazîf, Râşid (Mehmed Paşa), Sîret, Vâsîf (Mehmed Vâsîf Efendi), Neş'et, Refâhî, Necîb, Vesîm, Sâ'ib, Safvet (Mehmed Es'ad Safvet Paşa), Nevres, Fevzî, Seyfî, Hayrî (Hayreddin Lami Efendi), Lutfî, Şârik, Nedîm, Râtîb, Râşid (Mustafa), Hamdî (Ahmed Muhtar Hamdî), Râşid (Mehmed Râşid Efendi), Fâtih (Fâtih Efendi), Sadî, Kemâl, Nâzım, Hayrî (Hayrullah Hayrî Efendi), İhyâ (Tüfekçibaşı Hacı Yahya), Râsim, Kerîmî, Câmî, Vehbî.

## Zekâyî'nin Divançesi

Divançeler divanlar kadar hacme sahip olmayan şiir defterleridir. Mecmuada Zekâyî'nin şiirlerinin divançe oluşturacak kadar olduğunu tespit ettik. Çalışmamızda bu şiirlerin şekil ve muhteva özelliklerinin bir kısmını inceledik.

Zekâyî hakkındaki bilgilere Şevket Beysanoğlu'nun Diyarbakırlı Fikir ve Sanat Adamları adlı eserinden ulaşıyoruz:

*Son asır şairlerindedir. Asıl ismi Ahmet'tir. İbrahim Ağa adında bir şahsın oğludur. 1270 (m.1853) senesinde şehrimizde doğdu. İlk ve orta tahsilini tamamladıktan sonra ayrıca hususi surette ders alarak bilgisini genişletmiştir. Aynı zamanda tanınmış hattatlarımızdandır. Çeşitli memuriyetlerde bulunmuştur. Hayatı hakkında başkaca bilgimiz yoktur. 1920'de öldüğü söylenmektedir.*

*Zekâyî'nin Ali Emiri tezkiresinde (Tşa.) yalnız bir gazeli mevcuttur. Diğer iki gazel hususi kütüphanemde mevcut mecmualardan alınmıştır.(Beysanoğlu, 1957: 57)*

Şevket Beysanoğlu'nun eserinde bulunan gazellerden ikisi elimizdeki mecmuada vardır. Bu şiirler, gönül ve gönlüm redifli iki gazeldir.

Zekâyî'nin şiirlerinde kafiye yer verilmiştir. Bunların dağılımı şöyledir; “: ش, 6: ز, 12: ر 2, 15: ی, 10: ة, 12: ن, 12: م, 3: ل, 6: ك, 1: ق”. En fazla “râ, mim, nûn, he, ye” seslerinin kafiye olarak tercih edildiği görülmektedir. Mecmua baştan eksik olduğu için şiirler râ kafiyesiyle başlamıştır.

Mecmuada Zekâyî'nin 73 gazeli mevcuttur. Gazellerin beyit sayısı şu şekildedir:

Şiir Sayısı ve Nazım Şekli	Beyit Sayısı
2 Gazel	4 Beyit
16 Gazel	5 Beyit
12 Gazel	6 Beyit
40 Gazel	7 Beyit
2 Gazel	8 Beyit
1 Gazel	13 Beyit

Yukarıdaki tabloda yola çıkarak Zekâyî'nin gazellerinde en çok 7 ve 5 beyti tercih ettiğini görüyoruz.

Zekâyî'nin şiirlerinde yer alan bahirler, kalıpları ve sayıları şöyledir:

<b>Remel Bahri</b>	
Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün	22
Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün	1
Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün	6
<b>Hezec Bahri</b>	
Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün	31
Mefâ'ilün Mefâ'ilün Fe'ülün	2
Mef'ûlü Mefâ'ilü Mefâ'ilü Fa'ülün	5
<b>Muzârî Bahri</b>	
Mef'ûlü Fâ'ilâtü Mefâ'ilü Fâ'ilün	11
<b>Recez Bahri</b>	
Müstef'ilâtün Müstef'ilâtün	1

Tabloya göre Zekâyî'nin şiirlerinde en çok hezec bahrinin “mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün” kalıbı ve remel bahrinin “fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün” kalıbıyla şiir yazdığını görüyoruz.

Zekâyî'nin şiirleri ağırlıklı olarak klasik divan şiiri içeriğine sahiptir:

Bir lahza yüzün görmez isem cân-ı elemdir  
İllerle seni görsem eger derd ile gamdır

Vasf-ı rûyun yâsemen ya gül müdür  
Hatt-ı şîrînin siyeh sünbül müdür

Yukarıdaki beyitlerden gördüğümüz üzere Zekâyî'nin sevgilisi idealize edilmiş sevgilidir, sevgilinin yüzünü görmemek ve onu ellerle (rakip) görmek şairi sıkıntıya düşürür.

Şiirlerde zaman zaman tasavvufi konulara da değinmiştir ve ayetlerden alıntı yapmıştır:

İster isen künt[ü] kenzin gizli sırrından haber  
Bende-i dergâh-ı şâh lâ-fetâh ol sevdiğim

Çıkıp kürsüye ey vâiz oku lâ-taknetû dersin  
Azab ayetlerinden bahs edersin sen de hey cânım

### **Sonuç**

Bu çalışmada Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü Kütüphanesi'nde bulunan 1049 numaralı şiir mecmuasının tanıtımı ve incelemesi yapılmıştır. 19. yüzyıl divan şairlerinden Zekâyî'nin şimdiye kadar üç gazeli bilinirken mecmuada divançe denilecek kadar şiirini tespit ettik. Bu şiirlerin ilim dünyasına getirdiği yeniliği şekil ve içerik açısından kısmen tanıtmaya çalıştık.

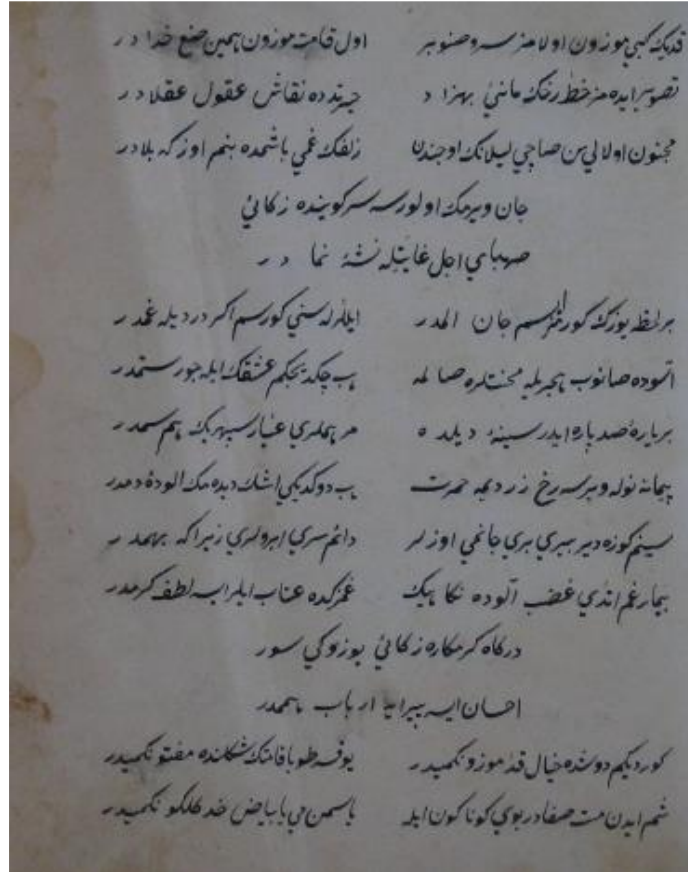
70 varaktan ve her sayfası 15 satırdan ibaret olan mecmua, şairlerin şiirlerinin kafiyeleri dikkate alınarak alfabetik bir düzende sıralanmıştır.

Söz konusu mecmua ve divançe tanıtılarak kütüphanelerde bulunan mecmuaların taranmasına ve yeni şiirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlaması hedeflenmiştir.

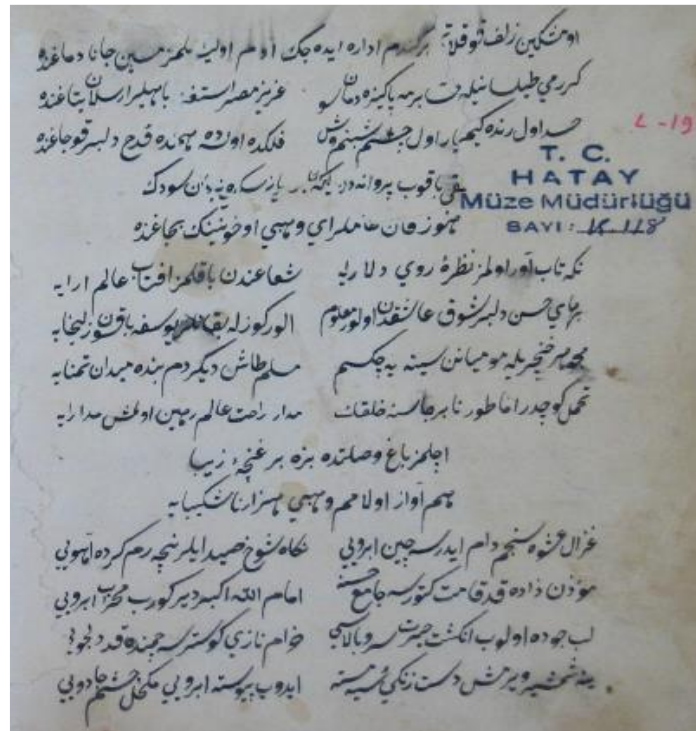
## Ekler

Konya Yazma Eserler Kütüphanesi 1049 numarada kayıtlı mecmuanın ilk ve son fotoğrafı merakı gidermesi bakımından aşağıda verilmiştir.

Başı:



Sonu:





## **Kaynaklar**

- Aydemir, Yaşar (2007), “Metin Neşrinde Mecmuaların Rolü ve Karşılaşılan Problemler”, Turkish Studies, Volume 2/3, s.122-137.
- Beysanoğlu, Şevket (1957), “Diyarbakırlı Fikir ve Sanat Adamları”, Şehir Matbaası, s.57-58. Mecmua 1049, Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi.

## ERGENLERDE ÖZKIYIM OLASILIĞI: CİNSİYET VE BENLİK SAYGISININ ROLÜ

Fulya Cenkseven Önder, Ayten Bölükbaşı

### Giriş

Lise yıllarını kapsayan ergenlik dönemi, ergenlerin beden ve kişiliklerini etkileyen fiziksel, duygusal, sosyal değişim ve gelişimin gerçekleştiği bir gelişim dönemidir (Orbach Mikulincer, Gilboa-Schechtman ve Sirota, 2003). Baskı, stres ve kaygı gibi kaynakların olduğu bu dönemde bazı ergen bireyler intihar girişimlerinde bulunma eğiliminde olabilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün raporlarına göre (WHO, 2015), ergenlerde özkıyım ölüm sebeplerinde üst sıralarda bulunurken benzer bir şekilde de Türkiye'de de genç nüfusta özkıyım, başlıca ölüm sebeplerinden biri olarak raporlanmıştır (TÜİK, 2016). Öte yandan, Dünya Sağlık Örgütü raporunda, özkıyımın önlenebilir bir durum olmasına rağmen Dünya genelinde yaygın rastlanan bir sağlık sorunu olduğu ifade edilmiştir. Ergenler, ergenlik döneminde karşılaşmaları olası gelişimsel ve sosyal zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkması gerekmektedir. Bu bireylerin, özkıyım olasılığına yönelik etmenlerin incelenmesi ve elde edilecek bilgilerle hem önleyici hem de psikolojik destek çalışmalarının planlanmasına katkı sunmak amacıyla bu araştırmada ergenlerde özkıyım olasılığında cinsiyet ve benlik saygısının rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Özkıyım eğilimi, bireyin kendisini öldürme eğilimi olarak tanımlanmaktadır ve özkıyım riskini değerlendiren ölçmeye yardımcı olan bir kavramdır. Özkıyım eğilimi, özkıyım düşüncesi, kendini olumsuz değerlendirme, düşmanlık ve umutsuzluk alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar ile değerlendirilmektedir (Cull ve Gill, 1990).

Özkıyım oranlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediği alanyazınında tartışılan bir konudur. Bazı araştırma sonuçları, kızların erkeklere göre daha fazla özkıyım düşünceleri ve girişimlerinin olduğunu (Skogman, Alsen ve Ojehagen, 2004; WHO, 2015) erkeklerin ise daha fazla ölümle sonuçlanan intihar sonuçları deneyimlediklerini göstermektedir (Peter ve Robert, 2010; Haklai, 2011). Bu yöndeki araştırma bulgularının yanısıra, alanyazın incelendiğinde, genç bireylerde cinsiyetin özkıyım eğiliminde anlamlı bir farklılık yaratmadığına yönelik çalışmaların olduğu da gözlemlenmektedir (Kjoller ve Helweg Larsen, 2000; Dilli, Dallar ve Çakır, 2010; Emir Öksüz ve Bilge, 2014; Karataş ve Çelikkaleli, 2018).

Koruyucu faktörlerden biri olarak değerlendirilebilen ve özkıyım eğilimi ile ilişkili olabilecek değişkenlerden benlik saygısı, psikolojik sağlığın önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Tajfel ve Turner, 1986). Benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni durumunu ve aynı zamanda kendini değerli bulup bulmadığı ya da ne derece değerli bulunduğunu yansıtan bir kavramdır (Rosenberg, 1965). Benlik saygısının, özkıyım eğilimi ile ilişkisi incelendiğinde intihar girişimlerinin, benlik saygısı yüksek bireylerde benlik saygısı düşük bireylerle kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir (Dieserud, Røysamb, Ekeberg ve Kraft, 2001; Grøholt, Ekeberg, Wichstrøm ve Haldorsen, 2005).

Benlik saygısının, ergenlerin intihar davranışlarından korumada güçlü bir içsel koruyucu faktör olduğu söylenebilir (Eskin, Ertekin, Dereboy ve Demirboy, 2007). Bu araştırmada ergenlerde özkıyım olasılığı, cinsiyet ve benlik saygısı açısından ele alınmıştır. Araştırmanın amacı, ergenlerde özkıyım olasılığı ve boyutlarının (umutsuzluk, özkıyım düşüncesi, olumsuz kendini değerlendirme ve düşmanlık) cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ve özkıyım olasılığı ve boyutları ile benlik saygısı arasındaki ilişkileri incelemektir.

## **Yöntem**

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu Adana ili merkez ilçelerinde yer alan dört liseye devam eden 227 kadın (%51), 218 erkek (%49) olmak üzere toplam 445 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler 14-18 yaş aralığında olup, yaş ortalamaları 15.90'dır ( $S_s=.87$ ). Kız öğrencilerin yaş ortalaması 15.82 ( $SD=.85$ ), erkeklerin ise 15.98'dir ( $SD=.91$ ). Kız ve erkek öğrencilerin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $t=-1.90$ ,  $p>.05$ ). Öğrencilerin 140'ı (%31.5) 9. sınıfta, 124'ü (%27.9) 10. sınıfta, 104'ü (%23.4) 11. sınıfta, 77'si (%17.3) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Okullardan her sınıf düzeyinden birer sınıf random seçilmiş ve gönüllü öğrencilere formlar uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **İntihar Olasılığı Ölçeği**

Cull ve Gill (1990) tarafından ergen ve yetişkinlerin özkıyım olasılıklarını belirlemek için geliştirilmiş olan ölçek Türk kültürüne Tuğcu (1996) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 36 maddeden oluşmakta olup dört alt ölçeğe sahiptir: Umutsuzluk, özkıyım düşüncesi, olumsuz kendilik değerlendirmesi ve düşmanlık. Dörtlü Liket türünde olan ölçek hiçbir zaman (1) dan her zaman (4) olacak şekilde puanlanmaktadır. Tuğcu (1996) ölçeğin Cronbach's alfa güvenilirliklerin her bir alt ölçek için .49 ve .75 arasında, toplam puan için ise .87 olarak belirlemiştir.

#### **Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği**

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan ölçek Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 12 alt kategoride toplam 63 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 10 maddesi Benlik Saygısı boyutunu ölçmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini belirlemek için ölçeğin Benlik Saygısı alt boyutuna ait bu 10 madde kullanılmıştır. Rosenberg (1965) ölçeğin alt boyutları için test tekrar test güvenilirlik katsayısının .82 - .88 ve iç tutarlık katsayısının .77 -.88 arasında değiştiğini belirlemiştir. Çuhadaroğlu (1986) Türkçe formun test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .48 -.79 arasında değiştiğini saptamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada öncelikle betimsel istatistikler yapılmış, cinsiyete göre değişkenlerden elde edilen puanların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş, değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Ayrıca benlik saygısının özkıyım olasılığı ve boyutlarını ne oranda yordadığını incelemek için standart regresyon

analizi yapılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Toplanan veriler SPSS-WINDOWS 22 paket programıyla çözümlenmiştir.

## Bulgular

### Özkıyım Olasılığı ve Benlik Saygısında Cinsiyet Farklılıkları

Lise öğrencilerinde ergenlerde özkıyım olasılığı ve boyutları (umutsuzluk, özkıyım düşüncesi, olumsuz kendini değerlendirme ve düşmanlık) ve benlik saygısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Tablo 1'de değişkenlerin aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve ANOVA sonuçları

Değişkenler	Kadın (N=227) X(Ss)	Erkek (N=218) X(Ss)	Toplam (N=445) X(Ss)	F
Özkıyım olasılığı	74.44 (16.62)	69.05 (16.06)	70.78 (16.42)	4.79*
Umutsuzluk	23.39 (6.47)	22.12 (6.30)	22.77 (6.41)	4.35*
Özkıyım düşüncesi	18.93 (8.88)	17.11 (7.77)	18.04 (8.39)	5.25*
Kendini olumsuz değerlendirme	13.13 (3.60)	13.28 (2.48)	13.20 (3.10)	.28
Düşmanlık	16.99 (4.39)	16.52 (4.41)	16.76 (4.41)	1.28
Benlik saygısı	19.24 (4.52)	19.45 (4.16)	19.34 (4.34)	.25

\* $p < .05$

Tablo 1'de de görülebileceği gibi yalnızca özkıyım olasılığı ( $F=4.79$ ,  $p < .05$ ), umutsuzluk ( $F=4.35$ ,  $p < .05$ ) ve özkıyım düşüncesi ( $F=5.25$ ,  $p < .05$ ) puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kızların özkıyım olasılığı, umutsuzluk ve özkıyım düşüncesi puanları erkeklerin puanlarından daha yüksektir.

### Özkıyım Olasılığı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler

Lise öğrencilerinde özkıyım olasılığı ve boyutları ile benlik saygısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 2'de değişkenler arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Değişkenler arasındaki korelasyonlar

	Benlik saygısı
Özkıyım olasılığı	-.56**
Umutsuzluk	-.53**
Özkıyım düşüncesi	-.50**
Olumsuz kendilik değerlendirmesi	-.11*
Düşmanlık	-.40**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

Tablo 2'de de görülebileceği gibi özkıyım olasılığı ile benlik saygısı ( $r = -.56$ ,  $p < .001$ ), umutsuzluk ( $r = -.53$ ,  $p < .001$ ), özkıyım düşüncesi ( $r = -.50$ ,  $p < .001$ ), olumsuz kendilik değerlendirmesi ( $r = -.11$ ,  $p < .05$ ) ve düşmanlık ( $r = -.40$ ,  $p < .001$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler vardır.

Ergenlerin özkıyım olasılıkları ve boyutlarını benlik saygısının ne düzeyde yordadığını belirlemek için yapılan standart regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Regresyon analizi sonuçları

	<b>R</b>	<b><math>\Delta R^2</math></b>	<b>F</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>
<i>Özkıyım olasılığı</i>					
Benlik saygısı	.56	.31	197.79**	-.56	-14.06**
<i>Umutsuzluk</i>					
Benlik saygısı	.53	.28	170.68**	-.53	-13.07**
<i>Özkıyım düşüncesi</i>					
Benlik saygısı	.50	.25	149.92**	-.50	-12.24**
<i>Olumsuz kendilik değerlendirmesi</i>					
Benlik saygısı	.11	.01	5.31*	-.11	-2.31*
<i>Düşmanlık</i>					
Benlik saygısı	.40	.16	85.78**	-.40	-9.26**

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.001

Tablo 3 incelendiğinde benlik saygısının lise öğrencilerinin özkıyım olasılıklarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir ( $\Delta R^2=.31$ ,  $p<.001$ ). Benlik saygısı özkıyım olasılığının toplam varyansının %31'ini açıklamaktadır. Ayrıca Tablo 3'de benlik saygısının öğrencilerin umutsuzluk ( $\Delta R^2=.28$ ,  $p<.001$ ), özkıyım düşüncesi ( $\Delta R^2=.25$ ,  $p<.001$ ), olumsuz kendilik değerlendirmeleri ( $\Delta R^2=.01$ ,  $p<.05$ ) ve düşmanlığın ( $\Delta R^2=.16$ ,  $p<.001$ ) anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneri

Ergenlerde özkıyım olasılığı ve boyutlarının (umutsuzluk, özkıyım düşüncesi, olumsuz kendini değerlendirme ve düşmanlık) cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve özkıyım olasılığı ve boyutları ile benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada, özkıyım olasılığı, umutsuzluk ve özkıyım düşüncesi puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kızların özkıyım olasılığı, umutsuzluk ve özkıyım düşüncesi puanları erkeklerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Özellikle, erkek katılımcıların kız katılımcılara göre özkıyım olasılığı ortalama puanların daha yüksek bulunduğu çalışmalara karşın (Ceyhun ve Ceyhun, 2003; Karataş ve Çelikkaleli, 2018) mevcut çalışmanın bulgusu alan yazınında bazı çalışmalar ile (Cenkseven-Önder, 2018; Wilchek-Aviad ve Malka, 2016; Levinson ve ark., 2006; Peter ve Roberts 2010) paralellik gösterdiği söylenebilir. Buna ek olarak, her iki cinsiyet için özkıyım olasılığının alt boyutlarından umutsuzluk alt boyutun en yüksek ortalama puana sahip olduğu ve mevcut bulgunun bazı araştırmalar ile tutarlık gösterdiği gözlemlenmiştir (Ceyhun ve Ceyhun, 2003; Karataş ve Çelikkaleli, 2018).

Araştırmada uygulanan regresyon analizi sonuçlarına göre benlik saygısının öğrencilerin özkıyım olasılığı, umutsuzluk, özkıyım düşüncesi, olumsuz kendilik değerlendirmesi ve düşmanlık puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Sağlıklı düzeyde benli saygısına sahip bireyler düşük düzeyde benlik saygısına sahip bireylerden daha kolay bir şekilde zorlu yaşam durumları ile mücadele edebilmektedir, etkili çözümler geliştirebilmektedir ve böylelikle ruhsal problemlere sahip olma eğilimi azalmaktadır (Hiçdurmaz ve Öz, 2011). Benzer şekilde, Türkiye'de erkek ergen bireyler ile

gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada umut ve benlik saygısını artırmaya yönelik verilen eğitim sonrası yapılan ölçümlerde benlik saygısının düzeyinin arttığı ve buna paralel olarak özkıyım olasılığının azaldığı gözlemlenmiştir (Öztürk ve Ekinçi, 2018).

Özellikle özkıyım eğiliminde koruyucu faktörlerden biri olan benlik saygısı ve onun özkıyım ile ilişkisini anlamak için gelecekte yapılacak hem önleyici rehberlik hem de psikolojik destek çalışmalarının planlanmasında katkı sunmaktadır. Bu araştırmanın sınırlılığı, yapılan analizlerde çalışma grubundaki öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri açısından incelenmemesidir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda yaş ve sınıf düzeyi gibi sosyo-demografik değişkenler açısından incelenip anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenebilir ve rehberlik programlarının planlanmasında daha detaylı bilgiler sunabilir. Ayrıca bu çalışma lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Farklı özellikteki ergen gruplar üzerinde yapılacak çalışmalara da gereksinim bulunmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Cenkseven-Önder, F. (2018). Social Support and Coping Styles in Predicting Suicide Probability among Turkish Adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (1), 145-154.
- Cull, J. G. Ve Gill, W. S. (1990). Suicide Probability scale manual. *Western psychological services*, Los Angeles.
- Çuhadaroglu, F. (1986). Ergenlerde benlik saygısı. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Dilli, D., Dallar, Y. ve Çakır, İ. (2010). Psychological characteristics of adolescent suicide attempters presenting to a pediatric emergency service. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 40 (3), 377-390.
- Dieserud, G., Roysamb, E., Ekeberg, O. ve Kraft, P. (2001) Toward an integrative model of suicide attempt: A cognitive psychological approach. *Suicide Life Threat Behave Summer*, 31, 153-168.
- Emir Öksüz, E. ve Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin intihar olasılıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 407-420.
- Eskin, E., Ertekin, K., Dereboy, C. ve Demirkiran, F. (2007). Risk factors for and protective factors against adolescent suicidal behavior in Turkey. *Crisis*, 28, 131-139.
- Grøholt, B., Ekeberg, O., Wichstrøm, L. ve Haldorsen, T. (2005). Suicidal and nonsuicidal adolescents: Different factors contribute to self-esteem. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35, 525-535.
- Haklai, Z. (2011). Suicide in Israel. *The Ministry of Health: Jerusalem*.
- Hiçdurmaz, D. ve Öz, F. (2011). Benliğin Bilişsel Yaklaşımla Güçlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Nursing Journal*, 18 (2), 68-78.
- Karataş, Z. ve Çelikkaleli, Ö. (2018). Beliren Yetişkinlikte İntihar Olasılığı: Stresle Başetme, Öfke ve Cinsiyet Açısından Bir İnceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 450-462.
- Kjoller, M. ve Helweg Larsen, M. (2000). Suicidal ideation and suicide attempts among adult Danes. *Scand Journal Public Health*, 28 (1), 54-61.
- Levinson, D., Haklai, Z., Stein, N. ve Ethel-Sherry, G. (2006). Suicide attempts in Israel: Age by gender analysis of a national emergency departments database. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 36 (1), 97-102.
- Orbach, I., Mikulincer, M., Gilboa-Schechtman, E. ve Sirota, P. (2003). Mental pain and its relationship to suicidality and life meaning. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 33(3), 231-241.
- Peter, T. ve Roberts, L. W. (2010). 'Bad' boys and 'Sad' girls? Examining internalizing and externalizing effects on parasuicides among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 495-504.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Skogman, K., Alsen, M. ve Ojehagen, A. (2004). Sex differences in risk factors for suicide after attempted suicide: A follow-up study of 1052 suicide attempters. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 113-120.
- Tajfel, H. ve Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. *Psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson-Hall, 7-24.
- Tuğcu, H. (1996) Normal ve depresif kişilerde çeşitli faktörlere göre intihar olasılığı. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Wilchek-Aviad, Y. ve Malk, M. (2016). Religiosity, Meaning in Life and Suicidal Tendency among Jews. *Journal of Religion & Health*, 55, 480–494.

World Health Organization (2015). *Suicide rates*.  
[http://www.who.int/gho/mental\\_health/suicide\\_rates/en/downloaded\\_on\\_20\\_July\\_2017](http://www.who.int/gho/mental_health/suicide_rates/en/downloaded_on_20_July_2017)

## Sosyal Psikoloji ve Yazma Eğitimi Açısından Suriyelilerin “Keşke”leri

Kemalettin Deniz, Yunus Emre Çekici

### Özet

Suriyelilere Türkçe öğretimi, entegrasyon süreci açısından çok önemlidir. Buradan hareketle Türkçe eğitimi ile sosyal psikoloji arasında disiplinler arası bir işbirliği kurmak gerekmektedir. Bu çalışmada, Türkçe öğrenen Suriyelilerin “keşke” ile başlayan cümlelerini sosyal psikoloji ve yazma eğitimi açısından incelemek amaçlanmıştır. Farklı anlatım olanakları barındırdığı için “keşke” ile başlayan cümleler hem sosyal psikolojinin hem de yazma eğitiminin uğraş alanına girmektedir. Çalışmada “keşke” ile başlayan cümleler; duygu, konu, dil bilgisel doğruluk ve yazım-noktalama kurallarına uygunluk açısından incelenmiştir. Betimsel tarama modelindeki bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış gözlem formuyla toplanmıştır. Araştırma; Adana, Mersin ve Şanlıurfa’da Türkçe öğrenen 125 Suriyeli öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonuçlarına göre cümlelerin duygu özelliği şöyledir: %58 hayal, %26 özlem, %16 pişmanlık. Cümlelerin konuları da şöyledir: eğitim %29, Suriye İç Savaşı %26, göç %10, hayat %10, Türkçe %10, meslek seçimi % 5, dünya barışı %5, aile %5. Dil bilgisel açıdan tam ve doğru cümle oranı % 37, eksik veya yanlış cümle oranı %63’tür. Ulaşılan bir diğer çarpıcı sonuç da şudur: Yazım-noktalama açısından tam ve doğru olarak nitelendirilebilecek cümlelerin oranı sadece %7’dir. Suriyelilere “keşke” ifadesi ve şart kipi öğretilirken yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Psikoloji, Yazma Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Keşke.

## The "Keşke"s of The Syrians in The Context of Social Psychology and Writing Education

Kemalettin Deniz, Yunus Emre Çekici

### Abstract

In the integration process, Turkish language education to the Syrians is very important. In this context, it is necessary to establish interdisciplinary cooperation between Turkish language education and social psychology. The aim of this study is to examine the sentences which begin with "I wish" of the Syrians, in terms of social psychology and writing education. The sentences that begin with "I wish" have different expression possibilities. For this reason, the sentences that begin with "I wish" is an interesting subject for both social psychology and writing education. Evaluation criteria for the sentences that begin with "I wish" in the study are "emotion", "content", "grammar" and "spelling rules and punctuation marks". The document analysis method was used in this research in the descriptive scanning model. The data were collected using a semi-structured observation form. The research group consists of 125 Syrian students who learn Turkish in Adana, Mersin and Şanlıurfa. According to the results of the research, the emotion features of the sentences are as follows: dream 58%, longing 26%, regret 16%. The content features of the sentences are as follows: education 29%, Syrian Civil War 26%, migration 10%, life 10%, Turkish 10%, vocational choice 5%, world peace 5%, family 5%. In terms of grammar, the exact and correct sentence rate is 37% and the incomplete



or incorrect sentence rate is 63%. Another striking result is as follows: only 7% of the sentences are suitable for spelling-punctuation rules. While "I wish" expression and conditional mode are taught to the Syrians, new methods and techniques have to be used.

**Keywords:** Social Psychology, Writing Education, Turkish Language Education to Syrians, I Wish

## Giriş

İnsan-insan ve insan-toplum ilişkisinin hem kaynağı hem de tetikleyicisi olan eğitim, sosyal süreçlerden ayrı ele alınamaz. İnsanın sosyal ve psikolojik bir varlık oluşu, özellikle dil eğitiminde sosyoloji ve psikolojiyi hesaba katmayı zorunlu kılar. Bununla beraber, önemli sosyal değişimlerin yaşandığı zaman aralıklarında, dil eğitimi ile sosyoloji ve psikoloji arasındaki ilişki yeniden ve daha güçlü bir biçimde gündeme gelir. Savaş ve göç, önemli bir sosyal değişim, hatta travma olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, savaş ve göçün yoğunlaştığı zaman dilimlerinde sosyoloji-psikoloji-eğitim arasındaki disiplinler arası ilişkiyi ele almak kaçınılmazlaşır.

2011 yılında başlayan Suriye İç Savaşı'nın ardından, Suriyeliler ülkemize göç etmeye başladı. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018), 19 Temmuz 2018 tarihi itibarıyla Türkiye'de ikamet eden geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısını 3.541.572 olarak belirledi. Sayısının yanı sıra etkisi de günden güne artan ve "Türkiye'nin yeni ötekileri" (Aslan, 2017: 336) olarak adlandırılan Suriyelilerin, uyum sorunlarını aşması ve Türkiye'yle bütünleşmesi, bu bağlamda Türkçe eğitiminin önemi, alan yazınında sıkça dile getirilmektedir. Bu bağlamda Duman (2016: 48), Suriyelilerin iş hayatında başarılı olması, dolandırıcılık gibi tehlikelerden korunması, haklarını bilme ve kullanmasında Türkçe eğitiminin önemini ifade etmektedir. Ayrıca Türkçe bilen Suriyelilerin kendi başlarına resmî işlemlerini yapıp sağlık, eğitim gibi hizmetlerden faydalanabildiğini söylemekte ve onların sosyal uyum ve istihdamının en önemli öğelerinden birinin Türkçe eğitimi olduğunu vurgulamaktadır.

Dilin, göçten kaynaklanan sorunların çözümünde; özellikle entegrasyon ve sosyal bütünleşmede merkezi bir öneme sahip olması (Thalgott, 2017: V), Suriyelilere Türkçe öğretimine hız kazandırmaktadır. Savaş, göç, uyum, bütünleşme gibi sorunsallar, Suriyelilere Türkçe öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda "sosyal psikoloji"nin, söz konusu sorunların anlaşılmasına ve çözümüne, olası sorunların da önlenmesine katkı sağlayabileceği düşüncesi tartışılmaya başlanmıştır. Sosyoloji ve psikolojinin kesişim alanında yer alan sosyal psikolojinin, Suriyelilere Türkçe öğretiminde araştırmacılara ve öğretmenlere yeni bakış açıları sunabileceği düşünülmektedir.

Sosyal psikoloji, insanın davranışının, düşüncelerinin, duygularının, hayallerinin, inançlarının vb. toplumsal kaynaklarını inceleyen psikolojinin alt dalı olarak tanımlanır. Bireyle birey, bireyle grup veya grupla grup ilişkileri ve etkileşimleri; bu ilişki ve etkileşimlerin din, aile, devlet vb. toplumsal kurumlar aracılığıyla nasıl yönlendirilip şekillendirildiğini; toplumsal kimliğin, tutumların, normların, statülerin vb. nasıl tanımlandığı; sosyal psikolojinin ilgi alanına girer (Budak, 2000: 691). Sosyal psikoloji, toplumsal bağlamlardaki bireylerin, zihinsel deneyim ve toplumsal davranış olgusunun ve

işlevlerinin doğasının incelenmesi olarak da tanımlanır (Jones ve Colman, 2016: 1320). Kişileri, grupları, sosyal kurumları ve bir bütün olarak toplumu içeren insan davranışının bütününe odaklanan sosyal psikoloji (Reber ve Reber, 2001: 691), eğitim alanında farklı bakış açıları ve uygulamalara zemin hazırlar. Bu açıdan bakıldığında Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin Türkçe öğrenme deneyimleri de sosyal psikolojiyle ilişkili sorunsallar arasındadır. Suriyelilerin gerek yazılı gerek de sözlü ifadelerinin incelenmesi, sosyal psikolojinin uğraş alanına girer. Diğer birçok ifade tarzı gibi, Suriyelilerin “keşke” ile başlayan cümleleri de sosyal psikoloji açısından ilgi çekici bir konudur.

Dilek anlatan cümlelerin başına getirilerek “ne olurdu” anlamında özlem veya pişmanlık bildiren bir söz olarak tanımlanan “keşke” (TDK, 2011: 1402), şart kipinin öğretilmesi bakımından Türkçe eğitiminin; özlem, pişmanlık veya hayal gibi duyguları yansıtması bakımından da hem sosyal psikolojinin hem de yine Türkçe eğitiminin ilgi alanına girer. Türkçe öğrenen Suriyelilerin dili kullanma becerilerini ve sosyal psikolojik özelliklerini tespit etmek, onların hem entegrasyon sürecine hem de onlara Türkçe öğretmeye yönelik çalışmalara katkı sağlayabilir. Bu bakımdan Suriyelilerin “keşke” ile başlayan cümleleri, incelemeye değerdir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, Türkçe öğrenen Suriyelilerin “keşke” ile başlayan cümlelerini sosyal psikoloji ve yazma eğitimi açısından değerlendirmektir. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgulara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. “Keşke” ile başlayan cümlelerinin duygu özellikleri nelerdir?
2. “Keşke” ile başlayan cümlelerinin konuları nelerdir?
3. “Keşke” ile başlayan cümlelerde “keşke”yi ifade etme yapıları nelerdir?
4. “Keşke” ile başlayan cümlelerin yazım-noktalama kurallarına uygunluk özellikleri nelerdir?
5. Ortalama cümle ve sözcük sayısı nedir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Betimsel tarama modelindeki bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999: 77). Doküman incelemesi de araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Bu çalışmada Türkçe öğrenen Suriyelilerin “keşke” ile başlayan cümlelerini sosyal psikoloji ve yazma eğitimi açısından değerlendirmek amaçlandığı için, betimsel tarama modeli ve doküman incelemesi yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

#### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubu, temsil yeterliği gözetilerek Şanlıurfa, Adana ve Mersin’de C1 düzeyinde Türkçe kursuna devam eden Suriyeli öğrencilerden seçilmiştir. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün (2018) verilerine göre bu üç il, Suriyelilerin en çok yaşadığı ilk on il arasında yer almaktadır. Suriyelilerin yaşadığı ilk on il göre dağılımında Şanlıurfa 2, Adana 5, Mersin 6. sırada

yer almaktadır. Bu üç ilde toplam 900.892 geçici koruma altına alınan Suriyeli ikamet etmektedir. Bu sayı, Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin %25’ini oluşturmaktadır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında Adana, Mersin ve Şanlıurfa’da C1 düzeyinde Türkçe kursuna devam eden 125 öğrenci, bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubunun % 55’i erkek, % 45’i kadın; % 90’ı lise, % 10’u üniversite mezunudur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veri toplamak için, öğrencilerden “keşke” ile başlayan cümleler yazmaları istenmiştir. Araştırma sorularına yanıt ararken öncelikle kodlar oluşturulmuş, daha sonra bu kodlardan hareketle kategoriler belirlenmiştir. Ortaya çıkan kod ve kategoriler frekans ve yüzde alınarak tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

#### **Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırma grubunun cümleleri, duygu özelliği bakımından incelenmiştir. Cümleler duygu özelliği bakımından “pişmanlık, özlem ve hayal” başlıkları altında toplanmıştır. Bu cümlelerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Suriyelilerin “Keşke” ile Başlayan Cümlelerinin Duygu Özelliği

<b>Duygu Özelliği</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Pişmanlık	20	16
Özlem	32	26
Hayal	73	58
<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>100</b>

Tablo 1’e göre pişmanlık bildiren cümlelerin oranı %16, özlem bildiren cümlelerin oranı %26, hayal bildiren cümlelerin oranı %58’dir. Özlem bildiren cümlelerin düşük, hayal bildiren cümlelerin de yüksek oranda olması, öğrencilerin yaşlarıyla ve deneyimleriyle ilgili olabilir. Hayal bildiren cümlelerin yoğun olması, geleceğe ilişkin beklentilerinin olduğunu göstermesi bakımından ilgi çekicidir. Pişmanlık bildiren cümlelerin az olması ise “kendinden eminlik” ve “öz bilinç” kavramlarıyla yorumlanabileceği gibi “özeleştirici” yeteneğinin düşük olmasıyla da ele alınabilir.

“Keşke” ile başlayan cümlelerin duygu özellikleri belirlenirken, öncelikle kodlar belirlenmiş, bu kodlardan hareketle “pişmanlık”, “özlem” ve “hayal” kategorilerine ulaşılmıştır. Bu bağlamda daha detaylı bir değerlendirme yapabilmek için tespit edilen kodlara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Duygu Özelliğine İlişkin Kodlar

<b>Duygu Özelliği</b>	<b>Kodlar</b>
Pişmanlık	boşa gitmek, daha iyi, daha çok, daha önce, değerlendirmek, ders çalışmak, eskiden, fırsat varken, gelmek, gitmek, kamp, kara dünya, kötü, kaybetmek, küçüklüğümde, mezun olmak, öğrenmek, Suriye’den çıkmak, söz dinlemek.
Özlem	adalet, aile, akrabalar, anne, baba, barış, eski arkadaşlar, hayatta kalmak, huzur, memleket, mutluluk, Müslüman ülkeler, özlem, özlemek, sevmek, Suriye, ülke, vatan, vefat etmek, yaşamak,
Hayal	barış, başarı, burs, C1, ders, devam etmek, dünya, eğitim, ev, gitmek, görmek, huzur, iş, kazanmak, kurs, maaş almak, meslek, mezun olmak, okumak, öğrenmek, savaşın bitmesi, sertifika, sınav, Suriye’ye dönmek, Türkçe konuşmak, üniversite, yararlı olmak, yaşamak.

Tablo 2, Suriyelilerin duygularını hangi kavramlarla şekillendirdiğini göstermektedir. Buradaki bulgular, sosyal psikoloji açısından ilgi çekici olduğu gibi, Türkçe öğretiminde de sözcük öğretimi ve yazma eğitimi uygulamalarına ışık tutmaktadır.

Örnek olması bakımından pişmanlık, özlem ve hayal bildiren üçer cümleye aşağıda yer verilmiştir.

“keşki Suriye’den çıkmadık.” (2. Öğrenci, Pişmanlık)

“keşke Türkçe önceden öğrendim ama öğrenemedim Çünkü geçen Beş yıl kampta yaşıyorum Kampta herkes Türkçe konuşmuyor.” (16. Öğrenci, Pişmanlık)

“Keşke küçüklüğümde babamın sözünü dinleseydim.” (106. Öğrenci, Pişmanlık)

“keşke babam hayatta kalsaydı, hayatımı o kadar kötü olmayacaktı.” (4. Öğrenci, Özlem)

“keşke bütün ailemle yaşıya bilirdim. Evet ailem burda ama babam ile bir abim vefat ettiler. Burdaki yaşamaktan çok memnumum ama onlarda olsaydı daha güzel olurdu.” (38. Öğrenci, Özlem)

“keşke Babam olsaydı.” (44. Öğrenci, Özlem)

“keşke bütün dünyada huzur vardır.” (1. Öğrenci, Hayal)

“Keşke doktor olsaydım” (5. Öğrenci, Hayal)

“Keşke üniversiteden mezun olsam. Keşke ünlü bir insan olsam.” (85. Öğrenci, Hayal)

### İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma grubunun cümleleri, konu bakımından incelenmiştir. Cümleler konuları açısından “eğitim, Suriye İç Savaşı, göç, hayat, Türkçe, meslek seçimi, dünya barışı, aile” kavramları altında toplanmıştır. Bu cümlelerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Suriyelilerin “Keşke” ile Başlayan Cümlelerin Konuları

Konu	f	%
Eğitim	36	29
Suriye İç Savaşı	32	26
Göç	13	10
Hayat	13	10
Türkçe	13	10
Meslek Seçimi	6	5
Dünya Barışı	6	5
Aile	6	5
<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>100</b>

Tablo 3’e göre eğitimi konu edinen cümleler % 29 oranındadır. Bu oran, öğrencilerin halen bir kursta eğitim alması ve eğitimle ilgili beklentilerinin olması ile ilgili olabilir. Suriye İç Savaşı’nı konu edinen cümlelerin oranının % 26, göçü konu edinen cümlelerin oranının da % 10 olması; 2011’den beri devam eden savaşın Suriyelilerde bıraktığı derin etkiyi göstermesi bakımından dikkate değerdir. Suriyeli öğrencilerin cümlelerinde hayat %10, Türkçe % 10, meslek seçimi % 5, dünya barışı % 5 ve aile % 5 ile karşılığını bulmuştur. Suriyeliler için Türkçenin de bir “keşke” değeri taşıması, ilgi çekici bir bulgudur.

Örnek olması bakımından kimi cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

“keşke eskiden daha ders çok çalışsaydım şimdiyi daha iyi bir bölüme geçecektim ve iyi bir üniversiteyi gerecektim” (18. Öğrenici, Eğitim)

“Keşke suryede üniversiteyi bitirseydim” (101. Öğrenici, Eğitim)

“Keşke suriye’de savaş olmasaydı” (117. Öğrenici, Suriye İç Savaşı)

“Keşke bizim ülkemizde savaş çıkmasaydı.” (124. Öğrenici, Suriye İç Savaşı)

“Keşke kalbimizdaki duyguları ve aklımızdaki fikirleri ve düşünceleri anlatmak için, kelimeler yetseydi, çünkü ne kadar yazarsak ve anlatırsak asla ve asla anlatılmaz.” (113. Öğrenici, Hayat)

“Keşke seni görebilsem. Seni çok özledim. Keşke diğer şehre gitmeden önce beni sevseydin.” (118. Öğrenici, Hayat)

“Keşke dünya’da savaş olmasaydın. Çünkü mutlu bir hayat yaşacağız” (40. Öğrenici, Dünya Barışı)

“Keşke Türkiye’ye çok zaman önce geldim” (19. Öğrenici, Göç)

“keşke mnhndis olsam” (52. Öğrenici, Meslek Seçimi)

“keşke ailem yanımda olsaydı keşke yalnız oruş tutmuyorum” (69. Öğrenici, Aile)

“Keşke türkçe daha iyi konuşsam.” (122. Öğrenici, Türkçe)

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma grubunun cümleleri, “keşke”yi ifade etme yapıları bakımından incelenmiştir. “Keşke ... fiil-sA-kişi eki” veya “Keşke ...fiil-sAydI-kişi eki” yapısı, tam ve doğru cümle olarak kabul edilmiştir. Frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Suriyelilerin “Keşke” ile Başlayan Cümlelerin Dil Bilgisel Özellikleri

Dil Bilgisel Doğruluk	f	%
Tam ve Doğru Cümle	46	37
Eksik veya Yanlış Cümle	79	63
<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>100</b>

Cümleler, dil bilgisel açıdan “keşke”nin şart kipiyle doğru bir biçimde kullanımı bağlamında incelenmiştir. Tablo 3’e göre, dil bilgisel açıdan tam ve doğru bir nitelik taşıyan cümlelerin oranı %37 iken, eksik veya yanlış cümlelerin oranı %63’tür.

Dil bilgisel açıdan tam ve doğru cümle örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

“Keşke gelmeseydim bu kara dünyaya.” (23. Öğrenici)

“keşke erken bir zamanda türkçeyi öğrenseydim.” (24. Öğrenici)

“keşke 2 yıl önce Türkçe öğrenseydim” (41. Öğrenici)

“Keşke Suriyede savaş olmasaydı.” (42. Öğrenici)

“Ülkemde savaş bitse, son bulsa, barış içinde olsa.” (86. Öğrenici)

Dil bilgisel açıdan eksik veya yanlış cümle örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

“keşke Suriye’de savaş olmadı, keşke Suriye’den çıkamadım çünkü şehrimde çok özledim ve eski arkadaşlarım.” (3. Öğrenici, şart kipinin kullanılmaması)

“Keşke urfa’ya gelmedim başka bir şehri gitim” (11. Öğrenici, şart kipinin kullanılmaması)

“keşke savaş Suriye’de bitecek inşallah savaş bitecek” (6. Öğrenici, şart kipi yerine gelecek zaman kipinin kullanılması”

“keşke Bilgisayar Mühendisliği olacağım” (10. Öğrenici, şart kipi yerine gelecek zaman kipinin kullanılması”

“Keşke üniversiteye giriyorum, ve bülümüm bitiriyorum Çünkü Süriye’deki daha bitmedim 2 ders var.” (8. Öğrenici, şart kipi yerine şimdiki zaman kipinin kullanılması)

“keşke Türkçe dili hızlılı öğreniyorum Çünkü çok önemli üniversitede, İnsanlar, işler için. En zor şeyi konuşma. O zamanda henüz çok iyi konuşmuyorum” (9. Öğrenici, şart kipi yerine şimdiki zaman kipinin kullanılması”)

Dil bilgisel hatalar, şart kipinin kullanılmaması, şart kipi yerine gelecek zaman veya şimdiki zaman kipinin kullanılması, fiil gelmesi gereken yere isim gelmesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisel açıdan eksik veya yanlış cümleler, aşağıdaki şekilde formüle edilebilir:

“Keşke ... fiil-Ø-DI-kişi eki” (Şart Kipinin Kullanılmaması)

“Keşke ... fiil-yor-kişi eki” (Şart Kipi Yerine Şimdiki Zaman Kipinin Kullanılması)

“Keşke ... fiil-AcAk-kişi eki” (Şart Kipi Yerine Gelecek Zaman Kipinin Kullanılması)

“Keşke ... isim” (Fiil Yerine İsim Kullanılması)

#### **Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırma grubunun cümleleri, yazım-noktalama kuralları bakımından incelenmiştir. Cümlelerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Suriyelilerin “Keşke” ile Başlayan Cümlelerinin Yazım-Noktalama Kurallarına Uygunluğu*

<b>Yazım-Noktalama Kurallarına Uygunluk</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tam ve Doğru Anlatım	9	7
Eksik veya Yanlış Anlatım	116	93
<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>100</b>

Tablo 4’e göre, yazım-noktalama açısından tam ve doğru bir nitelik taşıyan cümlelerin oranı % 7 iken, eksik veya yanlış bir nitelik taşıyanların oranı % 93’tür.

Öğrencilerin cümlelerinde; cümleye küçük harfle başlama, özel isimlere küçük harfle başlama, özel isimlere gelen çekim eklerinin kesme işaretiyle ayırmama, kimi sözcüklerdeki ünlü harfleri eksik veya yanlış yazma gibi yazım yanlışları tespit edilmiştir. Ayrıca cümle sonunda gerekli noktalama işaretinin kullanılmaması da rastlanan en sık noktalama yanlışlığıdır. Bu durum, aşağıdaki cümlelerde de görülmektedir:

“keşke C1 sertifikasını alacağız üniversitesi için, Herkez C1 sertifikesi istiyoruz.” (12. Öğrenici)

“keşke süryede savaş olmasaydı.” (33. Öğrenici)

“keşke Şu an Süriyedeki savaş bitsa vatanımıza geri dönelim çünkü memleketim çok özledim” (47. Öğrenici)

“keşke dış hakkimliyi fakültesinde okursam” (74. Öğrenici)

“keşk süriye de savaş bitse” (116. Öğrenici)

### **Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırmada ortalama cümle ve sözcük sayısı da incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 125 öğrencinin toplam 178 cümle kullandığı saptanmıştır. Ortalama cümle 1,4'tür. Bununla beraber 125 öğrenci, toplamda 1211 sözcük kullanmıştır. Bir öğrenci ortalama 9,7 sözcükle düşüncelerini ifade etmiştir. Toplam sözcük sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle bir cümlede yer alan ortalama sözcük sayısı da 6,8 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerden “keşke” ile başlayan cümle veya cümleler yazmaları talep edilmiştir. Bu bağlamda cümle sayısının düşük çıkması kabul edilebilir bir durumdur. Ancak C1 düzeyinde Türkçe eğitimi gören öğrencilerin bir cümlede kullandığı ortalama sözcük sayısının 6,8 olması, yazma eğitimi açısından düşündürücüdür.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada Suriyelilerin “keşke” ile başlayan cümleleri, sosyal psikoloji ve yazma eğitimi açısından incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada, Suriyelilerin cümlelerinin sosyal psikoloji açısından ilgi çekici özellikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak söz konusu cümlelerin yazma yeterliği noktasında kimi eksiklikler taşıdığı tespit edilmiştir.

Son dönemde Suriyelilere Türkçe öğretiminde sosyal psikolojiyle ilişki içinde değerlendirilebilecek kimi çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan birinde Bulut, Kanat Sosyal ve Gülçiçek (2018: 1227), Suriyelilerin uyum sorunlarının kaynağında Türkçe bilmemelerin yer aldığı dile getirmektedir. Gün (2015), Türkçe derslerinde kültür aktarımının Suriyelilerin uyum sorunlarını aşmalarında çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gün, Yıldız ve Güvendik (2017), okul çağındaki Suriyeli çocukların barış isteğinin ve Suriye'ye dönme arzusunun kuvvetli olduğunu ortaya koymaktadır. Çekici (2018), “umut” deyince Suriyelilerin aklına “barış, mutluluk, başarı, hayat, gelecek, mezuniyet” gibi kavramların geldiğini tespit etmektedir. Söz konusu çalışmalar, bizim çalışmamızı birçok açıdan desteklemekte ve sosyal psikoloji ile Türkçe eğitimi arasındaki ilişkinin daha da ayrıntılı bir biçimde ele alınmasını özendirilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, Suriyelilere “keşke” ifadesi ile şart kipinin öğretilmesinde yeni yöntem, teknik ve materyallerin kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çok kısa cümlelerde bile yazım-noktalama yanlışlarının oluşu, derslerde yeni uygulamalara yer verilmesi gerekliliğini güçlendirmektedir. Suriyelilerin “keşke”lerinin yoğun, fakat bunu anlatabilecek dilsel yeterliklerinin zayıf oluşu, Suriyelilere Türkçe öğretimi konusunda eğitimcilerle bir öz eleştiri fırsatı sunmaktadır.

Araştırma sonuçları, Suriyelilerin özlem, pişmanlık ve hayallerini eş deyişle dünyalarını anlamak adına da önem taşımaktadır. Türkçe öğretiminde Suriyelileri anlamaya çalışmak, bu araştırmanın temel vurgusudur. Karşılıklı anlayış, entegrasyon sürecini hızlandıracaktır. Suriyelilere Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları bu açıdan yeniden değerlendirilmelidir.

Dil eğitimi ile sosyalleşme süreci arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bu bağlamda dil öğretimi ile sosyalleşmeyi aynı potada eriten “dil sosyalleşmesi” kavramına yönelik de araştırmalar yapılması, Suriyelilerin entegrasyon sürecine olumlu yönde etkileyebilir.

## Kaynakça

- Aslan, C. (2017). Türkiye'nin yeni ötekileri: Suriyeliler. *Route Educational and Social Science Journal*, 4 (8), 335-341.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Bulut, S. Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7/2, 1210-1238.
- Çekici, Y. E. (2018). C1 düzeyinde Türkçe öğrenen Suriyelilerin “gerçek” ve “umut” kavramına yüklediği çağrışımlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 5/5, 1-10.
- Duman, T. (2016). Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi. *II. Uluslararası Ortadoğu Konferansları Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu Bildiri Kitabı*, 46-54.
- Gün, M. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi veren elemanların Adıyaman ili çadır kent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli Araplara Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocia Journal Of History And Social Sciences*, 5, 119-138.
- Gün, M., Yıldız, M. ve Güvendik, T. (2017). Suriyeli mülteci okul çağı çocuklarının eğitimi ve geleceğe yönelik görüşleri. *IJLA*, 5/2, 152-162.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2018). *Geçici koruma* [http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713](http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713) adresinden 25 temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Jones, E. E. ve Colman, A. M. (2016). Sosyal psikoloji. (M. Karakaş, Çev.). Adam Kuper ve Jessica Kuper (Ed.). *Sosyal bilimler ansiklopedisi ikinci kitap* içinde (s. 1320-1325). Ankara: Liberte.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Reber, A. S. ve Reber, E. S. (2001). *The Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin Books.
- Thalgott, P. (2017). Foreword. J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (Ed.). *The Linguistic Integration of Adult Migrants* içinde (s. V-VI.). Berlin: Degruyter.
- TDK (2011). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



## **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım ve Bir Eşdizimsel Sözcük Öğretimi Etkinliği**

**Namık Kemal Şahbaz, Yunus Emre Çekici, Büşra Çevik**

### **Özet**

*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son yirmi yılda büyük bir ivme kazanmıştır. Türkçe, günümüzde hem yurt içinde hem de yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu süreçte, “Nasıl bir Türkçe eğitimi?” sorusu önem kazanmaktadır. Bu soru, yöntem konusuyla yakından ilgilidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bugüne kadar birçok yöntem ele alınmıştır. Birçok çalışmada, yöntemlerin önemi ve etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde ele alınması gereken yöntemlerden biri de sözcüksel yaklaşımdır. Sözcüksel yaklaşım, dil bilgisinin sözcük öbeklerinden oluştuğunu varsaymaktadır. Bu yaklaşıma göre sözcükler yalnız başına değil, eşdizimsel birliktelikleriyle beraber öğretilmelidir. Sözcüksel yaklaşıma göre tek başına dilbilgisi veya tek başına sözcük öğretimi eksiktir. Önemli olan, günlük hayatta kullanılan sözcüklerin öğretilmesidir. Eşdizimlilik de sözcüksel yaklaşımın en önemli alt ögesidir.*

*Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcüksel yaklaşım ve eşdizimsel sözcük öğretiminin önemini ortaya koymaktır. Çalışmanın bir diğer amacı, eşdizimsel sözcük öğretimine örnek sunmaktır. Bu amaçla A1 düzeyinde çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Çalışmada, ilk olarak yabancı dil öğretiminde “yöntem sonrası dönem” konusu ele alınmıştır. Ardından sözcüksel yaklaşımın temel argümanları açıklanmıştır. Daha sonra eşdizimlilik kavramı tanımlanmıştır. Son olarak A1 düzeyindeki çalışma kâğıtları tartışmaya sunulmuştur. Bu çalışmanın, sözcük öğretiminde öğretmenlere yeni bakış açıları kazandıracağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, betimsel ve deneysel çalışmalar için de bir hazırlık niteliği taşımaktadır.*

**Anahtar Sözcükler:** *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Sözcüksel Yaklaşım, Eşdizimsel Sözcük Öğretimi.*

## **Lexical Approach in Teaching Turkish as a Foreign Language and a Collocational Vocabulary Activity**

**Namık Kemal Şahbaz, Yunus Emre Çekici, Büşra Çevik**

### **Abstract**

*Teaching Turkish as a foreign language has gained momentum in the last two decades. Today, Turkish is taught as a foreign language both in the country and abroad. In this process, “What kind of Turkish language education?” is important question. This question is closely related to the methodology. Until today, many methods have been handled in teaching Turkish as a foreign language. In many studies, the importance and effects of methods were investigated. In this context, one of the important methods in foreign language teaching is also lexical approach. The lexical approach assumes that the grammar is composed of word groups. According to this approach, words should not be taught individually but with their partners. According to the lexical approach, alone grammar or alone teaching vocabulary is incomplete. The important thing is to teach the words used in everyday life. Collocation is also the most important subset of lexical approach.*

*The purpose of this study is to demonstrate the importance of lexical approach and teaching collocational vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. Another aim of the study is to present an example of teaching collocational vocabulary. For this purpose, working papers at A1 level were prepared. In this study,*

"post-method period" was discussed in foreign language teaching, firstly. Then the basic arguments of the lexical approach were explained. Then the concept of co-ordination was defined. Finally, the worksheets at the A1 level were presented for discussion. It is thought that this work will give new perspectives to teachers in teaching vocabulary. This study is also a preparation for descriptive and experimental studies.

**Keywords:** Teaching Turkish as a Foreign Language, Lexical Approach, Teaching Collocational Vocabulary

## Giriş

Geçtiğimiz yüzyıl, yabancı dil öğretiminde bütün zaman ve koşullarda geçerli, her türlü değişime dayanıklı mutlak bir yöntemin arayışına sahne olmuştur. Ancak yapılan araştırmalar ve sahadaki gözlemler, bütün dil ve kültürlerde mutlak başarılı bir yöntemin olanaksızlığını ortaya koymuştur. Öyle ki bu süreçte “yöntemlerin ölümü”nü (Bkz. Bekleyen, 2015: 13) dile getirenler bile olmuştur.

Bugün çağdaş yabancı dil öğretimi alan yazınında, hiçbir yöntemin tek başına bütün dilsel gereksinimlere cevap veremeyeceği, her yöntemin olumlu yanlarının yanı sıra eksik yanlarının da bulunabildiği kabul edilmekte, mükemmel yöntemin gerçekçi bir arayış olmadığını iddia edenlerin sayısı giderek artmaktadır (Bekleyen, 2015). Dil öğrenmenin sosyal anlamda karmaşık bir süreç olduğunu savunan Yaylı ve Yaylı (2014: 26), buyurucu yöntem yaklaşımının demokratik sosyal ortama zarar verdiğini, dilbilimsel emperyalizmin bir aracı haline geldiğini iddia etmektedir. Böyle eleştiriler, yöntemlerin sorgulanmasına zemin hazırlamış ve yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası veya çok yöntemli dönem gündeme gelmiştir. “Yöntem sonrası dönem, yöntem kavramının geçerliliğini sorgulayan daha önceki yöntemlere göre nispeten daha esnek olan ve büyük ölçekli ilkeleri küçük ölçekli ilkelere göre düzenleyen dönem” (Hamamcı, 2013: 68) şeklinde tanımlanmaktadır. Yöntem sonrası dönemde, öğrencinin hazırbulunuşluk ve gereksinimlerine göre çeşitli yöntemlerden beslenmenin daha akılcı olduğu, bu nedenle tek bir yöntemin peşinden koşmaktansa, yöntem bilinci zengin öğretmenler yetiştirmenin daha yararlı olacağı düşüncesi ağırlık kazanmıştır.

Yöntem sonrası dönemde birçok araştırmacı, yöntemlerin dil öğretimindeki öneminin azalmadığını, fakat mükemmel yöntem arayışının sekteye uğradığını düşünmektedir. Sözelimi yöntemler döneminin bitmediğini ve bitemeyeceğini savunan Bell (2003), yöntem sonrası dönemi, yöntemlerin ortaya koyduğu sınırları tartışan bir dönem olarak ele almaktadır (Akt. Yaylı ve Yaylı, 2014: 26). Anlaşıldığı üzere mükemmel yöntem arayışı, yerini öğrencinin gereksinim ve hazırbulunuşluğuna uygun, koşulları ve istekleri hesaba katan yöntem arayışına bırakmıştır. Yöntemlerin yabancı dil öğretimindeki etkisinin sonlanmadığı görüşüne koşut olarak Çekici (2018: 1), yabancı dil öğretimi araştırmalarının temelde yöntem araştırması olduğunu iddia etmektedir:

*Yabancı dil öğretiminin tarihi, bir bakıma yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihidir. Yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan her yeni yöntem, tarihsel koşulların bir sonucudur. Tarihsel süreçte dil öğretim yöntemleri, gramerden çeviriye, kültürden iletişime kadar birbirinden farklı kavramları ön plana*

*çıkarsa da aslında bütün yöntemler; dil öğrenenlerin ilgilerine, taleplerine ve amaçlarına göre içerik kazanmıştır. Eş deyişle yöntemler; dil öğrenenlerin amaç ve gereksinimlerinin birer yansımasıdır.*

İçinde bulunduğumuz dönem her ne kadar “yöntem sonrası dönem” olarak adlandırılırsa da yabancı dil öğretiminde yöntem konusu, hâlâ önemli bir yer tutmaktadır. Son yıllarda yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin önemini ve etkisini sınavan birçok çalışmanın gerçekleştirilmesi, bu bakımdan bir tesadüf değildir. Bu bağlamda her yönteminin eksik yanlarının olabileceği kabulünden hareketle yeni yöntemlerin, farklı dil düzeyleri ve farklı dilsel gereksinimlere sahip öğrenciler açısından etkili olup olmadığı, hâlâ önemli bir araştırma konusudur. Son yirmi yılda geniş bir uygulama sahası bulan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yöntem tartışmalarının hem kuram hem de uygulama açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle yabancı dil öğretim yöntemleri arasında yer alan sözcüksel yaklaşımın ve bu yaklaşımın alt basamaklarından eşdizimliliğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri, incelemeye ve tartışmaya değerdir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı sözcüksel yaklaşımın ve bu yaklaşımın önemli bileşenlerinden eşdizimsel sözcük öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki önemini ortaya koymaktır. Araştırmada alan yazınındaki çalışmalardan yararlanarak sözcüksel yaklaşıma ve eşdizimsel sözcük öğretimine yönelik bilgiler vermek, ardından A1 düzeyinde eşdizimsel sözcük öğretimine örnek bir çalışma kâğıdını tartışmaya sunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yöntem bilincine katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **Sözcüksel Yaklaşım**

Yabancı dil öğretiminde, dil öğrenenlerin gereksinimlerine yanıt vermek amacıyla birçok yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri de sözcüksel yaklaşımdır. “Sözcüksel yaklaşım, Lewis tarafından 1990’lı yıllarda ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımın dayandığı temel nokta, bir dili öğrenmenin büyük ölçüde o dildeki sözcük öbeklerini anlamaya ve üretmeye dayandığı görüşüdür” (Yelbay, 20015: 359). Bu yaklaşım, geleneksel anlamdaki dil bilgisi-sözcük ikilemini sorgulamakta ve dilin yapıtaşlarının sözcük birleşimleri olduğunu savunmaktadır (Aksoy, 2008: 15). Sözcüksel yaklaşımın öncüsü Lewis’e göre (1993) dilin temeli sözcüklerdir ve dil, sözcükselleşmiş dilbilgisinden değil; dilbilgiselleşmiş sözcükten oluşur. Dilbilgisi-sözcük dağarcığı ikilemi geçersizdir, çünkü çoğu dil, çoklu sözcük birliklerinden meydana gelir.

Anlaşıldığı üzere sözcüksel yaklaşım, dilin temeline sözcüğü yerleştirmektedir. Eğer sözcükler partnerleriyle beraber öğretilirse, öğrencilerin dil bilgisini örtük bir biçimde kazanacağı savunulmaktadır.

Sözcüksel yaklaşıma göre iyi bir yabancı dil öğrencisi, sözcükleri öğrenirken aşağıdaki özellikleri sergiler (Ördem, 2015: 248):

- Bir amaca sahiptir.
- Sözcükleri detaylı inceler.

- Eşdizimlilik çalışması yapar.
- Kendi sözlüğünü oluşturur.
- Sözcüğün dil bilgisel olduğunu bilir.
- Sözcükleri liste halinde ezberlemez.
- Derlem çalışmalarından yararlanır.

Etkin bir sözcük öğretiminin diğer becerilerin gelişimine katkı sağlayacağını savunan sözcüksel yaklaşımda, eşdizimlilik önemli bir yer tutar. Öyle ki, sözcüksel yaklaşımın temel argümanı, eşdizimlilik denebilir. Bu bağlamda, konuyu derinleştirmek için eşdizimlilik kavramını açıklamak yararlı olabilir.

### **Eşdizimsel Sözcük Öğretimi**

Vardar (2007: 94-95), eşdizimliliği iki ya da daha çok sayıda dil biriminin aynı dizimlerde yer alması şeklinde tanımlanmaktadır. Kumova Metin ve Karaoğlan (2016: 254) eşdizimliliğin sözcüklerin bir araya gelişlerinin şansa bağlanmayacak sıklıkta görülmesi durumu olduğunu belirtmektedir. Doğan (2015: 70), rastlantıların dışında, bir sözcüğün başka sözcüklerle kullanım sıklığı göstermesi ve ayrıcalıklı bir birleşim sergilemesinin, eşdizimsel yapıları ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Görüldüğü gibi eşdizimlilikten söz edilebilmesi için, birliktelik sergileyen en az iki sözcüğün sık tekrar etmesi ve anlamsal açıdan birbirini çağrıştırması gerekmektedir (Aksu Kurtoğlu, 2016).

Hill (2000: 53), sözvarlığı içinde eşdizimlerin nitel ve nicel olarak fazlaca yer kapladığını; öyle ki okuduğumuz, yazdığımız, söylediğimiz ya da duyduğumuz her şeyin yaklaşık %70'ini eşdizimli sözcüklerin oluşturduğunu iddia etmektedir (Akt. Eken, 2016: 30). Günlük yaşamda çok sık kullanıldığı için eşdizimliliğin yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Altıkulaçoğlu (2010: 40), yabancı dil öğretiminde eşdizimliliğin önemini şöyle açıklamaktadır:

*Öğrenciler, dilin hem yatay hem de düşey ekseninde doğru seçimler yapmayı öğrenip, birbiriyle uyumlu sözcükleri bir araya getirebilir düzeye gelirlerse, diğer bir deyişle, eşdizimli sözcükler yabancı dil derslerinde açık bir biçimde öğretilirse, öğrencilerin hedef dilde doğru konuşmak, doğru yazmak ve dinlediğini ya da okuduğunu doğru anlamak yolunda büyük bir güçlüğü üstesinden gelecekleri düşünülmektedir.*

Yabancı dil öğretiminde eşdizimliliğin önemini savunan Ördem (2013: 925), eşdizimliliği göz önünde bulunduran sözcük öğretiminin, Türkçe akıcı ve doğru konuşma ile yazmaya olumlu etki edeceğini vurgulamaktadır. Bir başka çalışmada Ördem (2015: 249), eşdizimliliğin öğretilmesinin yabancı dil öğrenenlerin hatırlama düzeyini artırabileceğini, bunun yanı sıra akıcılık konusunda da ana dili konuşan birine yaklaşılabileceğini ifade etmektedir. Altıkulaçoğlu da (2010: 45), eşdizimli sözcük bilgisinin, hedef dili anlama ve hedef dilde üretme sürecine hız kazandıracağını ve bu yolla öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayacağını ileri sürmektedir.

Sözcüksel yaklaşımın alt bileşenlerinden eşdizimlilik, dilin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Alan yazınındaki araştırmalar da eşdizimliliğe dayalı yabancı dil öğretiminin birçok noktada öğrenciye yarar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu gerekçeden hareketle yabancı dil olarak Türkçede eşdizimliliğe dayalı bir sözcük öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği, önemli bir araştırma konusu olarak gündeme gelmektedir.

### **Eşdizimsel Sözcük Öğretimi İçin Etkinlik Önerisi**

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine rehber olması bakımından A1 düzeyinde eşdizimsel sözcük öğretimi için hazırlanan bir çalışma kâğıdı örneklendirilmiştir. Derslerde kullanılacak bu çalışma kâğıdı, Yedi İklim Türkçe A1 Ders kitabındaki eşdizimli yapılar örnek alınarak hazırlanmıştır.

## A1 DÜZEYİNDE EŞDİZİMSEL SÖZCÜK ÖĞRETİMİ ETKİNLİĞİ

1. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi farklıdır? İşaretleyiniz.

- A) kısa                      B) mavi                      C) yeşil                      D) kırmızı                      E) gri

2. Aşağıdaki sözcükleri uygun seçeneklerle eşleştiriniz.

- ( ) Doğum \_\_\_\_\_ (a) telefonu  
( ) Cep \_\_\_\_\_ (b) durumu  
( ) E-posta \_\_\_\_\_ (c) yeri  
( ) Medeni \_\_\_\_\_ (d) adresi

**NOT:** alışveriş yapmak, banyo yapmak, spor yapmak, temizlik yapmak.

**DİKKAT:** banyo yapmak, duş almak.

3. Aşağıdaki bilgiler hangi sosyal mekâna ait. Yazınız.

**lokanta, hastane, eczane, kasap, manav, mağaza, berber, sinema**

Ben burada film izliyorum. \_\_\_\_\_

Ben burada yemek yiyorum. \_\_\_\_\_

Ben burada alışveriş yapıyorum. \_\_\_\_\_

Ben burada tedavi oluyorum. \_\_\_\_\_

Ben buradan ilaç alıyorum. \_\_\_\_\_

Ben burada tıraş oluyorum. \_\_\_\_\_

Ben buradan sebze alıyorum. \_\_\_\_\_

Ben buradan et alıyorum. \_\_\_\_\_

4. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi farklıdır?

- A) Türk                      B) Çin                      C) Alman                      D) Fransız                      E) İngiliz

## A1 DÜZEYİNDE EŞDİZİMSEL SÖZCÜK ÖĞRETİMİ ETKİNLİĞİ

### 5. Aşağıdaki cümleleri tamamlayınız.

yazıyor, fırçalıyor, sürüyor, söylüyor, oynuyor, ediyor, çalıyor, okuyor, içiyor

Sedat bisiklet \_\_\_\_\_.

Aylin dişini \_\_\_\_\_.

Murat kahvaltı \_\_\_\_\_.

Zeynep satranç \_\_\_\_\_.

Harun şarkı \_\_\_\_\_.

Büşra kitap \_\_\_\_\_.

Özge çay \_\_\_\_\_.

Ferdi piyano \_\_\_\_\_.

Sezgin yazı \_\_\_\_\_.

### 6. Aşağıdaki sözcükleri uygun seçenikle eşleştiriniz.

(A) EV

(B) AKRABA

- |                   |                 |                  |            |
|-------------------|-----------------|------------------|------------|
| ( ) amca          | ( ) baba        | ( ) oturma odası | ( ) mutfak |
| ( ) dede          | ( ) salon       | ( ) hala         | ( ) teyze  |
| ( ) tuvalet       | ( ) dayı        | ( ) banyo        | ( ) anne   |
| ( ) çalışma odası | ( ) yatak odası |                  |            |

### 7. Zeynep okul \_\_\_\_\_ gidiyor.

- A) –a                      B) –u                      C) –da                      D) –dan                      E) –suz

**NOT:** -de oturmak, -de beklemek. **NOT:** -den dönmek, -den çıkmak, -den gelmek

**NOT:** -e gitmek

### 8. Kemal ev \_\_\_\_\_ bekliyor.

- A) –e                      B) –i                      C) –de                      D) –den                      E) –li

### 9. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi sebze değildir?

- A) elma                      B) patlıcan                      C) soğan                      D) patates                      E) domates

## A1 DÜZEYİNDE EŞDİZİMSEL SÖZCÜK ÖĞRETİMİ ETKİNLİĞİ

### 10. Aşağıdaki cümleleri tamamlayınız.

oynuyor, seyrediyor, okuyor, ediyor, alıyor, gidiyor, çalışıyor, geliyor, pişiriyor

Sedat dans \_\_\_\_\_.

Aylin televizyon \_\_\_\_\_.

Ayşe ders \_\_\_\_\_.

Kardeşim top \_\_\_\_\_.

Annem gazete \_\_\_\_\_.

Kadir yemek \_\_\_\_\_.

Büşra keman \_\_\_\_\_.

Yunus okula \_\_\_\_\_.

Fatma okuldan \_\_\_\_\_.

### 11. Aşağıda boş bırakılan yerlere uygun ekleri yazınız.

e/a

de/da/te/ta

den/dan/ten/tan

Semih, lokanta \_\_\_\_\_ bekliyor.

Hülya okul \_\_\_\_\_ gidiyor.

Benim ailem Ankara' \_\_\_\_\_ oturuyor.

Ayşe Mersin' \_\_\_\_\_ okuyor.

Tren 19.30' \_\_\_\_\_ kalkıyor.

Ben televizyon \_\_\_\_\_ bakıyorum.

Sinema \_\_\_\_\_ güzel filmler var.

Annem Adana' \_\_\_\_\_ geliyor.

Kerem okul \_\_\_\_\_ dönüyor.

Ayşe Mersin' \_\_\_\_\_ gidiyor.

### 12. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi farklıdır?

A) beş

B) dört

C) üçüncü

D) iki

E) bir



## A1 DÜZEYİNDE EŞDİZİMSEL SÖZCÜK ÖĞRETİMİ ETKİNLİĞİ

### 13. Aşağıdaki sözcükleri zıt anlamlılarıyla eşleştiriniz.

- |             |            |
|-------------|------------|
| ( ) ilk     | (a) ucuz   |
| ( ) var     | (b) yavaş  |
| ( ) pahalı  | (c) gülmek |
| ( ) gelmek  | (d) gitmek |
| ( ) ağlamak | (e) son    |
| ( ) tatlı   | (f) acı    |
| ( ) hızlı   | (g) yok    |

### 14. Aşağıda karışık olarak verilen sözcükleri doğru bir biçimde sıralayınız.

telefonum / nerede / benim / cep

.....?

bahçesini / hayvanat / geziyorlar / onlar

.....

oturuyor / odasında / oturma / kardeşim

.....

kiraz / yiyor / kırmızı / Ayşe

.....

### 15. Benim babamın \_\_\_\_\_ Süleyman.

A) sayısı

B) yaşı

C) işi

D) adı

E) rengi

### 16. Aşağıdaki sözcükleri eşleştiriniz.

- |                   |             |
|-------------------|-------------|
| ( ) kırmızı _____ | (a) ağaç    |
| ( ) beyaz _____   | (b) çilek   |
| ( ) yeşil _____   | (c) papatya |
| ( ) sarı _____    | (d) kar     |
| ( ) siyah _____   | (e) kömür   |

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sözcüksel yaklaşım ve eşdizimsel sözcük öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından önemi açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından A1 düzeyindeki bir çalışma kâğıdı tartışma sunulmuştur.

Sözcüksel yaklaşım ve eşdizimsel sözcük öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki bütün gereksinimlere yanıt veremeyeceği kabulünden hareketle, aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Eşdizimsel sözcük öğretimine yönelik bir materyal havuzu hazırlanmalıdır.
- Eşdizimsel sözcük öğretimine yönelik materyal hazırlanırken derlemdilbilimin verilerinden yararlanılmalıdır.
- Dilin sürekli değiştiği gerçeğinden hareketle Türkçenin eşdizimliliğine yönelik araştırmalar güncellenmelidir.
- Eşdizimsel sözcük öğretiminin farklı seviyelerde, dört temel dil becerisine etkisinin sınındığı deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Ders kitapları, eşdizimsel sözcük öğretimi açısından incelenmeli ve sözcük öğretiminde eşdizimliliğe de yer verilmelidir.

## Kaynakça

- Aksoy, E. (2008). *İngilizce öğretiminde leksikal yaklaşım'ın (lexical approach) öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu Kurtoğlu, Ö. (2016). Öğretim düzleminde bütünleyici bir yaklaşım savunusuyla eşdizimliliğe kuramsal bir bakış. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13 (1), 39-70.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Bekleyen, N. (2015). Dil öğretiminin tarihsel gelişimi. N. Bekleyen (Ed.). *Dil öğretimi* içinde (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Bell, D. M. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37 (2), 325-336.
- Çekici, Y. E. (2018a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yedi İklim ve İstanbul ders kitaplarında yazma görevleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1-10.
- Doğan, N. (2015). Türkçe Sözlük'te fiilsel eşdizimlilik. *Gazi Türkiyat*, 17, 67-84.
- Eken, N. T. (2016). Eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 28-47.
- Hamamcı, Z. (2013). Yabancı dil öğretimi tarihçesinde yöntem incelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 66-70.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. M. Lewis (Ed.). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* içinde (s. 47-69), Hove: Language Teaching Publications.
- Kumova Metin, S. ve Karaoğlan, B. (2016). Türkiye Türkçesinde eşdizimlerin istatistiksel yöntemlerle belirlenmesi. *Bilig*, 78, 253-286.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Ördem, E. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 905-931.
- Ördem, E. (2015). Sözcüksel yaklaşım. N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* içinde (s. 245-261). Ankara: Pegem Akademi.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* içinde (s. 1-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yelbay, Y. (2015). Sözcük bilgisi öğretimi. N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* içinde (s. 351-370). Ankara: Pegem Akademi.

# İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM BİLİŞİM AĞI'NA (EBA) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Şenol ORAKCI, Mehmet DURNALI, A. Alper EFE

## Özet:

*Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda “Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamasının öğrenme/öğretme ortamına yönelik etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve doğru e-içerikleri sunmak için 2012 yılında hizmet vermeye başlayan EBA'nın amacı da ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitimle bütünleşmesini sağlamak olarak açıklanmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcıların EBA ile ilgili görüşlerini almak amacıyla açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinden yola çıkarak, EBA uygulamasının “Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme”, “Derse katılımı artırma”, “Öğrenmeyi kolaylaştırma”, “Olumlu tutum geliştirme”, “Özerklik duygusu geliştirme”, “Okuma becerilerini geliştirme” ve “Dinleme becerilerini geliştirme” temaları ortaya çıkarılmıştır. EBA'nın yabancı dil derslerine ilişkin içeriğinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi, sitenin içerisine etkileşimli oyunların yerleştirilmesinin yanında, sanal öğrenme ortamlarının oluşturulmasının yabancı dil öğrenenlere büyük kolaylıklar ve faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Kısacası, EBA gibi uygulamalarla farklı, zengin ve eğitici içerikler sunularak sözel, görsel, işitsel, sosyal öğrenme gibi farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçları karşılanabilir. Bu yüzden etkili e-içerikler geliştirilmeli, böylece öğrencilerin dikkatleri, ilgileri ve motivasyonları artırılabilir.*

**Anahtar Kelimeler:** EBA, ingilizce dersi, ingilizce öğretmeni, öğretmen görüşleri, lise öğrencileri

## INVESTIGATION OF ENGLISH TEACHERS' OPINIONS ON THE USE OF EDUCATION INFORMATION NETWORK (EBA)

Şenol ORAKCI, Mehmet DURNALI, A. Alper EFE

## Abstract:

*In this study, it has been aimed to evaluate the activities of learning environment that “Educational Information Network (EBA)” presented in terms of English teachers' opinions. The purpose of EBA, which started to serve in 2012 in order to provide reliable and accurate e-contents that are appropriate to class levels by the Ministry of National Education, is explained as supporting the use of effective material by using information technology tools everywhere and providing the integration of technology with education EBA is a platform that can be used at anywhere with non-spatial and any time with time independent. Qualitative research method was used in the study. In order to get teachers' views about EBA, open-ended semi-structured interview questions were applied. Based on the opinions of the teachers who participated in the study, the themes “Making learning fun”, “Increasing participation in the course”, “developing positive attitude”, “Making learning easier”, “Developing positive attitude”, Developing sense of autonomy”, “Developing reading skills”, and “Developing*

*listening skills” have been unearthed. The development and enrichment of the content of EBA related to foreign language courses, as well as the introduction of interactive games into the EBA and the creation of virtual learning environments will provide great benefits to foreign language learners. In short, the needs of students with different learning styles such as verbal, visual, auditory, social learning can be met by providing different, rich and educational contents through applications like EBA. This means that effective e-content needs to be developed so that the attention, interest and motivation of the students can be increased.*

**Keywords :** EBA, english course, english teacher, teacher opinions, high school students

## 1. GİRİŞ

Bilgisayar destekli dil öğrenme çalışmaları son elli yıldır (Leakey, 2011) yapılmakla birlikte, günümüzde İngilizce derslerinde teknoloji kullanımına ilişkin çok sayıda ve farklı türlerde çalışmalar yapılmaktadır. Özellikle Tablet PC'ler, akıllı telefonlar ve diğer taşınabilir aygıtlar aracılığıyla Mobil Yardımlı Dil Öğrenme (MALL) (Kukulska-Hulme & Shield, 2008), günümüzde çok yaygın ve popüler olmuştur. Özellikle internet ortamı, sınıf ortamında herkes için ücretsiz ve erişilebilir çeşitli oyunlarla oynama imkanı sağlamaktadır. Bu oyunlar, belirli bir dilbilgisi yapısı kelime öğrenme veya metin anlama çalışmaları üzerine tasarlanmıştır. Öğrenciler cep telefonlarına veya bilgisayarlarına çeşitli uygulama ve oyunlar indirerek öğrendikleri becerileri uygulama şansına sahip olabilmektedirler. Hangman, Scrabble, bulmacalar, hatta hafıza oyunlarının dijital versiyonları tüm yaş grupları için eğlenceli hale gelmiştir. Öğretmenler de bu oyunları interaktif tahtalarda gösterebilmekte ve tüm sınıfı etkinliklerin içerisine dahil edebilmektedirler. Bu durum aslında yabancı dil eğitiminde teknolojinin kullanımının ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir.

Crawford (2007), öğretim teknolojisinin öğrenciler için çeşitli avantajlarından bahsetmektedir. Öğretim teknolojisinin bireyin beyninin işleyişi ile doğal bir uyum sergilediğini belirtmiştir. Teknoloji anlamlı bir şekilde kullanılırsa, öğrenciler için düşünme ve bir öğrenmeyi geliştirme aracı olabilir; kültürel engelleri azaltır, bireyler arasında çok kültürlü farkındalığı teşvik eder ve İnternetin kullanılması bireylere güncel olaylarla ilgili araştırma yapma, danışmanlar, uzmanlar ve diğer kişilerle işbirliği yapma yolları sağlamaktadır. Öğretim teknolojisi yardımıyla, öğrenciler, gerçek iletişim fırsatları sağlayacak otantik dile, uluslararası topluluklara ve kültürlerarası ortamlara erişebilir. Özellikle, sohbet odaları, sanal dünyalar ve elektronik tartışmalar, öğrencilerin dil becerileri geliştirmelerinin yanı sıra başkalarının kültürünü öğrenmelerine yardımcı olabilir (Hanna & de Nooy, 2003). Sohbet odaları, dil öğrenenler için daha konforlu bir ortam sağlayabilir ve bu durum da öğrencilerde İngilizce iletişim istekliliğini artırabilir (Freiermuth & Jarell, 2006). Video konferans da dil öğrenenler arasındaki güveni ve motivasyonu artırabilir (Wu, Yen, & Marek, 2011). Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda blogların kullanımı, dil öğrenenler için faydalı bulunmuştur (Alm, 2009; Carney & Gakuin, 2009; Raith, 2009). Örneğin, Wan (2011), yapmış olduğu çalışmasında blogların dil öğrenenlerin daha fazla kendine güven kazanma, yazma becerilerini geliştirme,

arkadaşlarıyla fikir paylaşma, düşüncelerini ifade etme ve çevrimiçi araştırma ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olduğunu tespit etmiştir.

Schrooten (2006) bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) dil eğitimine entegrasyonunun çok sayıda faydasının olduğunu ifade etmektedir ve BİT'in dil sınıfındaki potansiyelini şöyle ifade etmektedir:

1. BİT, yüksek oranda bireysel farklılaşmayı sağlar. Böylelikle, bireysel ihtiyaçlara ve yeteneklere kolayca yer verilebilir.
2. BİT, öğrencinin öğrenim motivasyonunu ve katılımını yüksek oranda sağlar.
3. BİT zengin içerikler sunar ve daha yoğun, çoklu duyumsal bir öğrenme sürecine olanak tanır.
4. BİT, öğretimi daha verimli hale getirir; çünkü sadece içerik sağlamaya odaklanmaktan çok öğrencileri daha fazla desteklemeye odaklanma imkanı verir (Schrooten, 2006).

*Türkiye'nin BİT'in söz konusu faydalarının farkına vardığı ve bu doğrultuda eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalandığı söylenebilir. Nitekim, bu kapsamda geliştirilen "Eğitim Bilişim Ağı" (EBA) son derece önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve doğru e-içerikleri sunmak için 2012 yılında hizmet vermeye başlayan EBA'nın amacı da ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitimle bütünleşmesini sağlamak olarak açıklanmaktadır. Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda EBA uygulamasının öğrenme/öğretme ortamına yönelik etkilerini incelemek amaçlanmıştır.*

## 2. YÖNTEM

Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006), göre nitel araştırma; "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır". Bu araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara il merkezinde bulunan Anadolu liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile yürütülmüş olup, araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, Ankara'nın merkezinde 7 Anadolu lisesinden belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan ve EBA uygulamasını kullanan 14 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo 1'de çalışma grubunun demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
Öğretmen 1	Erkek	26-30	0-5 yıl	Yüksek Lisans
Öğretmen 2	Erkek	31-35	6-10 yıl	Lisans
Öğretmen 3	Erkek	36-40	11-15 yıl	Yüksek Lisans
Öğretmen 4	Erkek	41-46	16-20 yıl	Yüksek Lisans
Öğretmen 5	Erkek	47-51	21 ve üzeri	Lisans
Öğretmen 6	Erkek	31-35	6-10 yıl	Lisans
Öğretmen 7	Erkek	51 ve üzeri	21 ve üzeri	Yüksek Lisans
Öğretmen 8	Kadın	26-30	6-10 yıl	Doktora

Öğretmen 9	Kadın	31-35	6-10 yıl	Doktora
Öğretmen 10	Kadın	51 ve üzeri	21 ve üzeri	Yüksek Lisans
Öğretmen 11	Kadın	31-35	11-15 yıl	Doktora
Öğretmen 12	Kadın	36-40	16-20 yıl	Yüksek Lisans
Öğretmen 13	Kadın	51 ve üzeri	21 ve üzeri	Yüksek Lisans
Öğretmen 14	Kadın	31-35	11-15 yıl	Doktora

Tablo 1’de çalışma grubunun demografik özelliklerine bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet açısından homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Beş katılımcı 31-35, üç katılımcı 51 ve üzeri, iki katılımcı 36-40 yine iki katılımcı 26-30, bir katılımcı 41-46 ve son olarak bir katılımcı ise 47-51 yaş aralığındadır. Çalışma süreleri açısından bakıldığında; dört katılımcı 6-10 yıl, yine dört katılımcı 21 ve üzeri; üç katılımcı 11-15 yıl; iki katılımcı 16-20 yıl ve son olarak bir katılımcı 0-5 yıl kıdeme sahiptir. Bulgular bölümünde çalışma grubundaki öğretmenler “Ö1, Ö2..” olarak kodlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

İngilizce öğretmenlerinin EBA uygulaması ile ilgili görüşlerini almak amacıyla 7 tane açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme sorusu hazırlanmış olup, bu soruların (görüşme soruları, alternatif sorular ve sondaları) incelenmesi için 3 ayrı uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar tarafından, derslerinde EBA uygulamasından yararlandığını belirten öğretmenlerden gönüllülük esasına göre görüşmeyi kabul eden İngilizce öğretmenleri çalışma grubuna alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere kimlik bilgilerinin gizli kalacağı garantisinden sonra, görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş daha sonra deşifre edilerek yazıya dökülmüştür.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmakta olup, ilk kısımda öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik alanlar, ikinci kısımda ise EBA uygulamasının öğrenme/öğretme ortamına yönelik etkilerine ilişkin bilgi toplamayı hedefleyen açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin formlara belirttiği görüşlerdeki veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak EBA uygulamasının öğrenme/öğretme ortamına yönelik etkilerine ilişkin tema, kod ve frekanslar elde edilerek araştırmanın bulguları ortaya konulmuştur.

### 3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu kısımda araştırmaya ait bulgular araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak aşağıda özet tablo şeklinde ele alınmıştır.

Tablo 2. EBA uygulamasının öğrenme/öğretme ortamına yönelik etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kodlar	f
Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme	Ö1:“EBA sayesinde ders daha eğlenceli oluyor. Öğrenciler eğlenerek öğreniyorlar.”	11
	Ö2:“EBA adeta bir oyun gibi öğrencileri eğlendiriyor. Öğrenciler formal ders atmosferinden uzaklaşıyorlar.”	
	Ö9:“EBA öğrencileri sıkıcı ders ortamından uzaklaştırıyor, ben onların EBA sayesinde eğlenerek öğrendiklerini görüyorum.”	
Derse katılımı artırma	Ö8: “EBA’yla birlikte öğrencilerin derse katılımının daha da fazla olduğu ortada. Öğrenciler eskiden derse çok fazla katılmıyorlardı, bu uygulama sayesinde derse olan katılımları arttı diyebilirim.”	9

	Ö9: “EBA sayesinde tüm öğrenciler istekliler, sınıf katılımı ise üst seviyede.”	
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö10: “EBA gerçek anlamda öğrencilerin öğrenmelerini daha kolay hale getiriyor. Öğrencilerin ilgisi ve konulara hakimiyetlerini arttığını görüyorum”.	9
	Ö13: “EBA öğrencilerin görerek, duyarak hem görsel hem işitsel öğeleri sayesinde öğrencilerin dikkatini çekiyor ve onların öğrenmelerini kolaylaştırıyor.”	
	Ö14: “EBA bazen öğrencilerin anlamakta zorlanabileceği konuları farklı içerikteki animasyonlu videolar sayesinde daha kolay hale getiriyor.”	
Olumlu tutum geliştirme	Ö3: “EBA sayesinde öğrencilerin İngilizce dersini daha çok sevdiklerini söyleyebilirim.”	8
	Ö5: “EBA’yı açınca öğrenciler derste mutlu oluyorlar. Bunu görmek benim de hoşuma gidiyor.”	
Özerklik duygusu geliştirme	Ö4: “EBA sayesinde öğrenciler kendi kendilerine öğrenebiliyorlar. Bazen öğrencilerime belli videoları izlemeleri gerektiğini söylüyorum. Böylece kendi öğrenmelerini üstleniyorlar.”	7
	Ö6: “Öğrenciler ben olmadığım zaman da EBA’ya giriş yapıp bir şeyler öğrendiklerini söylüyorlar. Bu aslında EBA’nın onlarda bağımsızlık duygusunu geliştirdiğinin bir göstergesi.”	
Okuma becerilerini geliştirme	Ö7: “Öğrenciler EBA’da farklı yayınevlerine ait okuma kitapları sayesinde okuma becerilerini geliştirebiliyorlar.”	6
	Ö11: “İngilizce hikaye kitaplarını e-book olarak indirmeleri onların okuma becerilerini daha da geliştirdiğine inanıyorum”	
Dinleme becerilerini geliştirme	Ö3: “Öğrenciler etkileşimli kitaplar sayesinde dinleme becerilerini daha da fazla geliştirebiliyorlar.”	6
	Ö12: “Öğrenciler EBA’da yer alan şarkılar ve animasyonlu videolar sayesinde dinlenme becerileri noktasında eskisine kıyasla oldukça başarılılar.”	

Yukarıda Tablo 2’de görüldüğü gibi, ortaya çıkan temalara ve bu temalara ilişkin kodlara yer verilmiştir. Buradan hareketle, EBA uygulamasının öğrenme/öğretme ortamına yönelik etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri sırasıyla; Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme (f=11) Derse katılımı artırma (f=9), Öğrenmeyi kolaylaştırma (f=9), Olumlu tutum geliştirme (f=8), Özerklik duygusu geliştirme (f=7), Okuma becerilerini geliştirme (f=6) ve Dinleme becerilerini geliştirme (f=6) şeklindedir.

#### 4. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, EBA uygulamasının öğrenme/öğretme ortamına yönelik etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden yola çıkarak, “Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme”, “Derse katılımı artırma”, “Öğrenmeyi kolaylaştırma”, “Olumlu tutum geliştirme”, “Özerklik duygusu geliştirme”, “Okuma becerilerini geliştirme” ve “Dinleme becerilerini geliştirme” temaları ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan temalar aslında EBA’nın dil öğretiminde ne kadar etkili olduğunun bir kanıtı sayılabilir.

Teknolojinin günlük yaşantımızın hemen hemen her yerinde olduğu düşünüldüğünde, dil öğretiminde teknolojiye faydalanılmasının günümüzde kaçınılmaz bir ihtiyaç hale geldiği söylenebilir. Nitekim, internet teknolojilerinin gelişmesi ve yaygın hale gelmesi sonucu e-öğrenme ortamlarını oluşturmuş bu ortamlar da yabancı dil eğitimine önemli katkıları beraberinde getirmiştir. Geleneksel sınıf ortamlarının sınırlılıkları dikkate alınarak, yabancı dil eğitimi sürecinde sanal ortamlar kullanılmaya başlanmıştır (Kazazoğlu, 2014). Buradan hareketle, EBA’nın yabancı dil derslerine ilişkin içeriğinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi, sitenin içerisine etkileşimli oyunların yerleştirilmesinin yanında,

sanal öğrenme ortamlarının oluşturulmasının yabancı dil öğrenenlere büyük kolaylıklar ve faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alm, A. (2009). Blogging for self-determination with L2 learner journals. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 202-222). Hershey, PA: Information Science Reference (An Imprint of IGI Global).
- Carney, N., & Gakuin, K. (2009). Blogging in foreign language education. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 292-312). Hershey, PA: Information Science Reference (An Imprint of IGI Global).
- Crawford, G. B. (2007). *Brain-based teaching with adolescent learning in mind*. 2 nd Ed. California: Corwin Press.
- Freiermuth, M., & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (2), 189–212.
- Hanna, B. E., & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7 (1), 71–85.
- Kazazoğlu S.(2014). Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Etkileşim: Second Life Örneği, *Dil Dergisi*, 164(79), 39-51.
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20 (3), pp. 271– 289
- Leakey, J. (2011). *Evaluating computer-assisted language learning: An integrated approach to effectiveness research in CALL*. Hochfeldstrasse, Bern: Peter Lang.
- Raith, T. (2009). The use of weblogs in language education. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 274-291). Hersey, PA: Information Science Reference (An Imprint of IGI Global).
- Schrooten, W. (2006). Task-based language teaching and ICT: Developing and assessing interactive multimedia for task-based language teaching. In K. Van de Branden (Ed.), *Task-based language education: From theory to practice* (pp. 129-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wan, J. (2011). Weblogs for English language learning: Students' perceptions. *TOJDE*, 12 (4), 115- 132
- Wu, W.-C. V. Yen, L. L., & Marek, M. (2011). Using online EFL interaction to increase confidence, motivation, and ability. *Educational Technology & Society*, 14 (3), 118-129
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek, (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin.



## İÇ MİMARLIK BÖLÜMLERİNDEKİ TEMEL TASARIM EĞİTİMİNE İLİŞKİN UYGULAMA METOTLARI

**İpek YILDIRIM**

**Öz:** Çalışma, Bauhaus'ta doğan ve onunla özdeşleşerek günümüze dek ulaşan, sanat ve tasarım ile ilgili disiplinlerde hazırlık/başlangıç eğitimi kapsamında yer verilen temel tasarım eğitimine ilişkin güncel uygulamaları iç mimarlık disiplini özelinde ele almakta ve bu uygulamaların metotlarını ortaya koymaktadır.

Çalışmanın amacı; TM-1 puan türü ile öğrenci alan ve bölüm kuruluşu itibari ile en az 10 yıl geçmişe sahip altı üniversite örneği üzerinden iç mimarlık bölümlerindeki temel tasarım eğitimine ait uygulama metotlarını ortaya koymaktır. Böylece güzel sanatlar eğitimi veren disiplinlerde oldukça önem arz eden bu eğitime dair veriler sunulacaktır. Bu veriler sayesinde; hem ilgili disiplinlerdeki ders yürütücülerine hem de bu konuda araştırma yapan kişilere kaynak sağlanmış olacaktır. Çalışma tarama modeli ile şekillenmiş ve veri toplama tekniği olarak görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Hacettepe Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Atılım Üniversitesi temel tasarım eğitimi uygulama metotlarının analizi üzerinden oluşturulan çalışma ile kurumlarda ilk yıl eğitimi kapsamında, tasarım eğitimine yönelik temel yetilerin kazandırılması amacıyla verilen bu dersin, ele alınan altı kurumda; genel olarak farklı metotlarla yer aldığı ve farklı başlangıç, farklı süreç ve farklı sonuç ürünler ile şekillenen uygulamalarla sürdürüldüğü sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda, mevcut farklılıkların temel tasarım eğitiminin dinamik yapısı ile özdeşleştiği ayrıca bu farklılıkların eğitimi ve yaratıcılığı beslediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İç Mimarlık, Temel Tasarım Eğitimi, Temel Tasarım Eğitimi Uygulamaları, Uygulama Metotları

## APPLICATION METHODS OF BASIC DESIGN EDUCATION IN THE DEPARTMENT OF INTERIOR ARCHITECTURE

**İpek YILDIRIM**

**Abstract:** This study mentions current applications in basic design education which was born in Bauhaus and reached to stand till today identifying with it and is delivered in preparation/initial education of art and design disciplines. This study deals with the applications specific to interior architecture discipline and demonstrates methods of the applications.

The aim of this study is to demonstrate application methods of basic design education in the department of interior architecture by six university examples which are at least ten-year-old and accept students with TM-1 score. Thereby, data about this education which is highly important in the disciplines offering fine arts education will be provided. By courtesy of these data, resources will be provided for both lecturers of related disciplines and researchers in related fields. The study is modeled by research model and as data collection techniques; interview, observation and document analysis methods are used.

By this study, which is formed by the analysis of application methods of basic design education in Hacettepe University, Bilkent University, TOBB Economy and Technology University, Selçuk University, Başkent University and Atılım University; it is located that the basic design course, which is delivered at first-years of the

*undergraduate programmes in order to build basic skills for design education, is delivered by different methods and is maintained by applicaitons shaped by different prefaces, different processes and differents outputs in above-mentioned six institutions. Moreover, it is located that existing differences are identified with dynamic structure of basic design education and contribute to education and creativty.*

**Keywords:** Interior Architecture, Basic Design Education, Basic Design Education Practices, Application Methods

## **Giriş**

Çalışma, sanat ve tasarım alanındaki temel eğitimi kapsayan ve mimarlık, iç mimarlık, peyzaj mimarlığı, resim, heykel, seramik gibi disiplinlerde aynı amaç doğrultusunda, farklı içerik ve uygulama metotları ile verilebilen temel tasarım eğitimini konu etmektedir. Bununla birlikte iç mimarlık alanındaki uygulamalara yer vererek, bahsi geçen disiplinler arasında ortak payda olan bu temel eğitimde mevcut işleyişleri ortaya koymaktadır.

Günümüzde ilk yarıyıl ya da ilk iki yarıyıl olmak üzere kurumların ilk yıl müfredatlarında yer alan bu derste; tasarımın alfabesi olarak nitelendirilecek temel yapıtaşları öğretilmektedir. Bu durumdan hareketle belirlenen örneklem grubunda bu temel bilgilerin ne tür uygulama metotları ile aktarıldığı elde edilen bulgular üzerinden tespit edilmiş olacaktır.

Temel tasarım eğitimi; gerek dinamik ve devingen yapısı, gerekse disiplinler arası temel düzeyde iletişim sağlaması sebebiyle kendini tekrar etmekten çok güncel gereklilik ve değişikliklere cevap verebilecek metotlarla şekillenmektedir. Bu metotlar öğrencilerde tasarım bilinci oluşumunu sağlamaktadır. Bu çalışma, altı kurum üzerinden incelenen temel tasarım eğitimi uygulama metotları ve bu metotlardaki farklılık ve çeşitlilikler ile bu eğitimin özgün ve kendini yenileyen/geliştiren, yaratıcı yönünün önemini vurgulamaktadır.

## **Temel Tasarım Eğitimi ve Gelişim Süreci**

Tasarım toplumsal ve kültürel bir ögedir. Tasarlamak; her alanda sıkça yer verilen bir kavramdır. Tasar ya da tasarı; yapılması düşünülen nesne ya da biçimlerin zihinde oluşturulmasıdır. Bu, tasarımın esas özelliğidir. Tasarım kavramı, ilk olarak 19. yüzyıl başlarında bilimsel anlamda incelenmeye başlanmıştır (Aytekin, 2008, s. 29,30).

Gürer, tasarımı zihinde canlandırılan, tasarlanan formu bir amaca hizmet edecek ve yaratıcı, özgür olacak şekilde kağıt üzerine aktarma, resmetme olarak tanımlamaktadır (1990, s. 23).

Temel tasarım ise; sanatçıları, belirli bir sanat dalında somut verilerle belirlenen işlevlere cevap verebilecek yapıtlar tasarlayıp biçimlendirmeleri sürecinde karşılaşılabilecekleri, çeşitli durumlara hazırlamayı amaçlayan olgudur (Özer, 2009, s. 328).

Temel tasarım dersi sanat eğitiminin verildiği bir hazırlık aşaması niteliğindedir. Bu ders süresince öğrencilere sanatın ilke ve elemanları öğretilerek, edindikleri bilgi, birikim ve becerileri çalışmalarına aktarabilmeleri beklenir. Bu doğrultuda, öğrencilerin edindikleri bilgiler ve yaratıcılıkları yardımıyla, maddeyi şekillendirmeyi, farklı malzemeleri birlikte kullanabilmeyi, renk kullanımını, boşluk-doluluk,

bütünlük, ritim, vurgu, denge gibi temel tasarım ilkelerini çalışmalarına aktarabilme yetisini kazanması sağlanır. Böylelikle öğrenciler kendilerinde var olan yaratıcılığı ve yeteneği keşfederek, özgün bir ifade biçimi geliştirirler.

Temel tasarım eğitimi bireye özgü duyu, düş, sezgi, düşünce canlandırma kabiliyetini ortaya çıkaran ve bu kabiliyeti estetik bir düzen ile kullanabilen, geliştirebilen yetenek düzeylerine sahip yaratıcı kişiliklerin oluşmasını sağlayan, tasarım disiplinlerinin ortak ve başlangıç eğitim sürecidir (Gökaydın, 2010, s. 42).

Seylan'a göre temel tasarım, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirli bir seviyeye getirmeyi, öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlayarak onlara yargılarını kontrol etmesini ve önyargularından arınmalarını öğretmeyi amaçlayan bir disiplin olarak doğmuştur (2005, s. 15).

Tepecik'e (2014) göre; tasarlama eyleminde problem önce insan zihninde olgunlaşır daha sonra pratiğe döner. Birey zihninde belirlediği problemi sorgular, ilişkiler kurar, yorumlar ve uygular. Tüm bunları planlarken yaratıcılığını, bilgi ve beceri birikimini dikkate alır ve kullanır. Tasarlama eylemi daima ait olduğu toplumla, zamanla ve teknolojiyle iç içedir. Teknolojik gelişmeler ve toplumsal ihtiyaçlar tasarımı, tasarım eğitiminin ortaya çıkmasını sağlamış, bunu zorunlu hale getirmiştir. Nitekim tasarım eğitiminin ortaya çıkışı da bu doğrultuda olmuştur (Tepecik & Toktaş, 2014, s. 18).

Endüstri devrimi olarak adlandırılan üretim ve fabrika sistemi 18. yüzyılın son çeyreğinde İngiltere'de ortaya çıkmıştır. Endüstrileşme farklı ihtiyaçları doğurmuş, bu ihtiyaçları karşılayabilmek için yeni üretim sistemleri ortaya çıkmış, bu da toplumsal hayatta değişikliklere neden olmuştur (Tepecik & Toktaş, 2014, s. 33).

Döneminin endüstriyel koşullarına gerekli malzemenin sağlanması, bütün tasarım disiplinlerinde görme olayının ilke ve teorilerinin oluşması ve bu ilkelerin tasarımın tüm dallarında uygulanmasıyla daha iyi tasarımcılar yetiştirmek umuduyla temel tasarım bir eğitim dalı olarak ortaya çıkmıştır (Denel, 1970, s. 2).

Tüm bu gelişmeler sonucu sanat ve zanaatı birleştiren, el işçiliği ile üretimin yapılabileceği; tasarım eğitimi üzerine ilk okul, 1919 yılında Almanya Weimar'da, Walter Gropius tarafından Das Staatliche Bauhaus<sup>34</sup> Yüksekokulu adıyla kurulmuştur (Güngör, 2005, s. 3).

1919 yılında Almanya'da kurulan ve tasarımı, endüstrideki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan olanaklarla bütünleştirmeyi amaçlayan Bauhaus'un kurucu üyelerinden Walter Gropius'a göre, plastik sanatlar ile endüstriyel yenilikler birbirleriyle bir araya gelmesi gereken iki zıt kutuptur. Gropius dönemin sanatçıları form ve endüstriyel üretim tekniklerini bir araya getiremeyen kişiler, teknik elemanları da; form, fonksiyon ve ekonomi bileşiminin sanatçı desteği ile sağlanabileceğini idrak edemeyen kişiler olarak nitelendirmektedir. Bu nedenle, Bauhaus'ta amaç bütün plastik sanat ve

---

<sup>34</sup> Bauhaus, Almanca kökenli bir kelime olup; 'Bau' ve 'Haus' yani yapı-inşaat ve ev-müessesesi gibi iki ayrı kelimenin birleşmesi ile meydana gelen bileşik kelimedir. Bauhaus yapı, inşaat evi, müessesesi anlamlarına gelir. (Özer, 2009, s. 315)

zanaatları bir araya toplayarak, sanat-zanaat birliğini sağlamak ve bunu gerçekleştirecek bireyler yetiştirmektir (Civcir, 2015, s. 16).

Gropius, Bauhaus ile birlikte; resim, heykel, mimari gibi tüm sanat dallarını içine alan kombine bir el sanatları birliği oluşturmayı amaçlamıştır. El sanatlarına dayalı olarak oluşturduğu program ile güzel ve yararlı objeler meydana getirebilecek düzeyde tasarımcı ve zanaatkârlar yetiştirmeyi hedeflemiştir (Tepecik & Toktaş, 2014, s. 34).

Bauhaus eğitim programı teorik eğitim ve atölyelerdeki uygulama çalışmalarını birleştirmiştir. Bu sistem Bauhaus'tan sonra gelişen sanat eğitimi anlayışlarının şekillenmesinde önemli bir rol almaktadır. Söz konusu Bauhaus eğitimi olduğunda akla ilk gelen şey, temel tasarım uygulamaları olmuştur. Başlangıç / hazırlık dersi olarak, öğrencilerin okula kabul edilip edilmeyeceğini belirlemek amacıyla 6 aylık süreyle teorik ve pratik iki aşamalı bir deneme süreci olarak uygulanması planlanan temel tasarım eğitimi, dersin Bauhaus eğitimi ile özdeşleştirilmesine yol açan başarısı sonucu deneme amaçlı olmaktan çıkarak, sürekli uygulanmasına karar verilmiştir (Seylan, 2005, s. 11,14).

Tüm bu olumlu etkilerine rağmen dönemin siyasi koşulları dolayısıyla, Bauhaus hareketi Alman çevreleri tarafından kabul edilmemiş ve Bauhaus okulu 1933 yılında kapatılmıştır (Civcir, 2015, s. 16). Bauhaus Okulu'nun kapatılmasıyla birlikte buradaki eğitimcilerin birçoğu farklı ülkelere giderek Bauhaus düşüncesini yaymaya çalışmıştır (Tepecik & Toktaş, 2014, s. 35,36).

Temel tasarım eğitiminin ülkemizde meydana gelişi, bu dersin işleniş ve program yönüyle Bauhaus ekolü çerçevesinde hazırlanmasıyla, ilk olarak Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulunda verildiği görülmüştür. Almanya ve Türkiye'deki eğitimcilerin ortak kararı ile oluşturulan programda fonksiyon ve estetiğin ön planda olduğu ürünler meydana getirebilecek bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Tepecik & Toktaş, 2014, s. 39).

Bölüm günümüzde 10 devlet üniversitesinde, 48 vakıf üniversitesinde ve 5'i Kıbrıs'taki üniversitelerde olmak üzere toplam 63 üniversitede<sup>35</sup>, İç Mimarlık ya da İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı adları ile yer almaktadır. Temel tasarım dersi bu üniversitelerde ilk ya da ilk ve ikinci yarıyıldan olmak üzere temel tasarım, temel tasarım ve görsel sanatlar, temel eğitim, iç mimarlıkta temel tasarım eğitimi, basic design gibi adlarla yer almaktadır. Okullarda genel olarak bu derste öğrencilere görsel algı, tasarım elemanları, tasarım ilkeleri gibi konular aktarılmaktadır. Farklı isimlerle anılan ve farklı içerik ve tekniklerle konu aktarımlarını sağlayan bu ders, diğer dersler ve meslek hayatı için altyapı oluşturmaktadır.

### **Temel Tasarım Eğitime İlişkin Uygulama Metotları**

Temel tasarım eğitimi günümüzde tasarım eğitimi veren disiplinlerdeki çoğu kurumda farklı metotlarla uygulanmaktadır. Bu metotlar; Cappleman ve Jordan'ın mimarlık alanındaki başlangıç eğitiminin irdelenmesine yönelik çalışmasındaki kurgudan yola çıkarak Ertek'in de sanatta yeterlik çalışmasında yer verdiği, temel tasarım eğitiminin uygulamalı kısmını oluşturan çalışmalarda ortaya

<sup>35</sup> Bilgiler, İç Mimarlar Odası genel sekreteri Ömer Sencar'dan alınmıştır.

atılan problemler doğrultusunda kavramsal, analitik, kompozisyonel ve mekan kaynaklı olarak sınıflandırılmaktadır (Cappleman&Jordan, 1993'ten Aktaran Ertek, 1999, s. 245).

### **Kavramsal**

Fikrin kendisi çıkış noktasını oluşturmaktadır. Problem, tasarımın ilk oluşum aşamalarında yer alabilir. Entelektüel bir düzeyde kavramsal bağlamda gerçekleşebilir (Cappleman&Jordan, 1993'ten Aktaran Ertek, 1999, s. 245).

### **Analitik**

Tarafsız bir bakış açısıyla, parçaların tek tek irdelendiği ve öğrencilerin ayırt etme ve tanımlama yeteneklerinin gelişimine yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Bunlara örnek olarak; şematik modeller, geometri ile hacim ve kütle ya da renk çalışmaları gösterilebilir (Cappleman&Jordan, 1993'ten Aktaran Ertek, 1999, s. 245).

### **Kompozisyonel**

Genellikle soyut olarak adlandırılan problemleri içermektedir ve görsel dilin irdelenmesini amaçlayan iki boyutlu ya da resimsel karakterli çalışmalardır. Bauhaus kaynaklı pozitif-negatif çalışmalar, resimsel içerikli kompozisyon çalışmaları örnek gösterilebilir (Cappleman&Jordan, 1993'ten Aktaran Ertek, 1999, s. 245).

### **Mekan Kaynaklı**

Net ve belirli bir programı olan ölçek, strüktür, yön gibi kavramların irdelendiği çeşitli derecelerdeki çalışmaları kapsamaktadır (Cappleman&Jordan, 1993'ten Aktaran Ertek, 1999, s. 246).

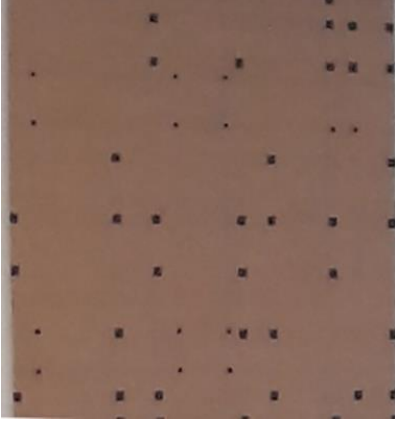
Bu çalışmada da örneklem grubuna dahil edilen üniversitelerde sürdürülen projelerdeki uygulama metotları bu sınıflandırmaya göre gruplanacaktır.

### **Örneklem Grubuna Dahil Edilen Üniversitelerde Güncel Uygulama Metotları**

Bauhaus'ta Walter Gropius öncülüğünde başlayan ve alanında usta eğitimciler tarafından yürütülen temel tasarım eğitimi, aynı amaçlar ve aynı içerik ile halen sürdürülmektedir. Bu içerikleri aktarırken ise farklı metotlar kullanılabilir. Bu durum temel tasarım eğitiminde sabitler ve değişkenler olduğunun göstergesidir. Derste verilmesi gereken bilgiler sabitleri oluştururken, bu bilgilerin aktarım metotları değişkenleri oluşturmaktadır. Bu çalışma ile söz konusu değişkenler, belirlenen örneklem grubu üzerinden 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde yürütülen projeler üzerinden incelenecektir.

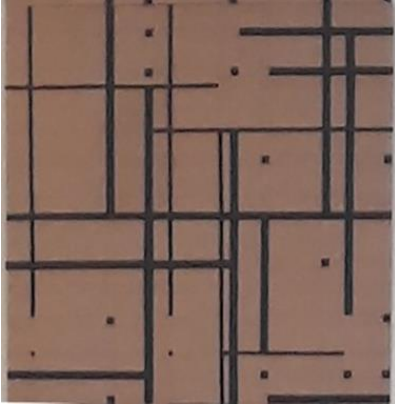
### **Hacettepe Üniversitesi Temel Tasarım Eğitimi Uygulama Metodu**

Hacettepe Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü 1985-1986 Akademik yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Ders burada Temel Tasarım Eğitimi adıyla verilmekte olup, derse ait uygulama metotları şu şekildedir:

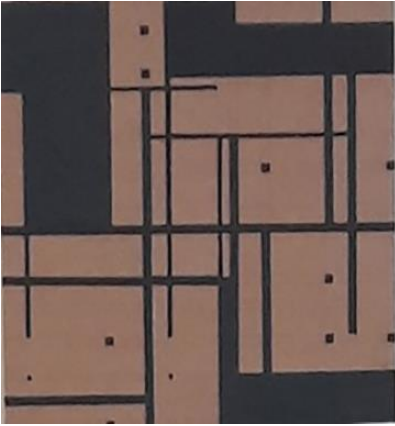


Çalışmanın başlangıcını Görsel 1’de yer alan 25 cm\*25 cm Kraft karton üzerine 5 mm\*5 mm ve 2,5 mm\* 2,5 mm boyutlarında olan ve nokta olarak temsil bulan siyah kareler ile meydana getirilen kompozisyon çalışması oluşturur.

**Görsel 1.** 5\*5mm ve 2,5\*2,5mm Karelerden Oluşan Nokta Kompozisyonu(Kişisel arşiv, 10.01.2018).



2.aşamada; ilk aşamadaki noktalar belirli bir dil ve düzen içerisinde görsel düzenleme ilkelerinin kullanıldığı kompozisyonu oluşturduktan sonra, çalışmanın ikinci aşamasında sadece nokta ile oluşturulmuş olan kompozisyona ikinci bir 25\*25 cm alan üzerinde nokta ve 5mm ya da 2,5mm eninde ve serbest boyda siyah çizgi öğelerinin birlikteliğini sağlayacak şekilde eklemeler yapılarak Görsel 2’deki nokta-çizgi kompozisyonu oluşturulur.



3. aşamada; 1. ve 2. aşamada oluşturulan nokta ve çizgi kompozisyonuna üçüncü öge olan yüzey eklenerek bu üç ögenin birlikteliğinden oluşan Görsel 3’teki kompozisyon geliştirilir. Tüm aşamalarda önemli olan kompozisyonda devamlılık ve bu devamlılığın korunması gerekliliğidir.

**Görsel 3.** Nokta/Çizgi/Yüzey Kompozisyonu (Kişisel arşiv, 10.01.2018).



4. aşamayı, 25\*25 cm ölçülerindeki alan üzerinde oluşturulan iki boyutlu kompozisyon üzerinden alınan 12,5\*25 cm ölçülerinde üçüncü boyuta çıkarıldığında detay zenginliği oluşturabilecek, Görsel 4’te yer verilen nokta, çizgi, yüzey öğelerinin üçünü de kapsayan kadraj oluşturur.

**Görsel 4.** 12,5\*25 cm Ölçülerindeki Kadraj (Kişisel arşiv, 10.01.2018).



5. aşamada; 12,5\*25 cm ölçülerindeki kadrain tek malzeme (Kraft karton) kullanılarak yükseltilmesiyle Görsel 5'te yer alan 2,5 boyutlu rölyef çalışması oluşturulur.



**Görsel 5.** Tek Malzemeli Rölyef Çalışması (Kişisel arşiv, 10.01.2018).

6. aşamada rölyef çalışması iki ya da daha fazla malzeme ve isteğe bağlı doku kullanımları ile Görsel 6,7 'de ki gibi tamamlanır.



**Görsel 6.** Birden Fazla Malzemeli ve Dokulu Rölyef Çalışması (Kişisel arşiv, 10.01.2018).

**Görsel 7.** Birden Fazla Malzemeli ve Dokulu Rölyef Çalışması (Kişisel arşiv, 10.01.2018).

Bu aşamaya kadar nokta, çizgi,düzlem kompozisyonunda oluşturulan çeşitlilik ve zenginlik korunmakta ve bu çeşitlilik seviye farkları, malzeme ve doku alternatifleri ile 2. ve 2,5. boyutta gösterilmektedir.



Son aşamada ikinci boyuttan üçüncü boyuta evirilen ve geçiş aşamasında 2.5. boyutu barındıran rölyef çalışması, malzeme ya da malzeme-doku alternatifleri ile 25\*12,5\*12,5cm ebatlarında Görsel 8'deki gibi üç boyutlu kavramsal maket haline getirilir. Maketlerde parçalar bir araya getirilirken yapıştırmaktan ziyade iç içe geçme tekniği kullanılarak, öğrencilerin malzemeyi tanınması ve strüktürü kavraması istenir.

**Görsel 8.** 25\*12,5\*12,5 cm Ölçülerinde Maket Denemeleri Ve Final Maketi (Kişisel arşiv, 10.01.2018).

Bu çalışma; 2. boyuttan 3. boyuta evirilen ve geçiş aşamasında 2,5. boyutu (rölyefi) da barındıran soyut başlangıçtan somut bir ürüne ulaşmayı hedefleyen kompozisyonel ve analitik metotlu bir çalışmadır. Çalışma ile birlikte öğrencilere iki boyutlu ve üç boyutlu kavramlar, tasar ilke ve öğeleri ve aynı zamanda strüktür ve malzeme bilgisi kazandırılmış olmaktadır. Böylelikle tasarım öge ve ilkelerini kullanarak 2. boyuttan 3. boyuta geçiş ve soyuttan somuta ulaşma süreci kavratılmış olmaktadır.

## Bilkent Üniversitesi Temel Tasarım Eğitimi Uygulama Metodu

Bilkent Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü 1987-1988 Akademik Yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Ders burada Basic Design adıyla verilmekte olup; derse ait uygulama metotları şu şekildedir:

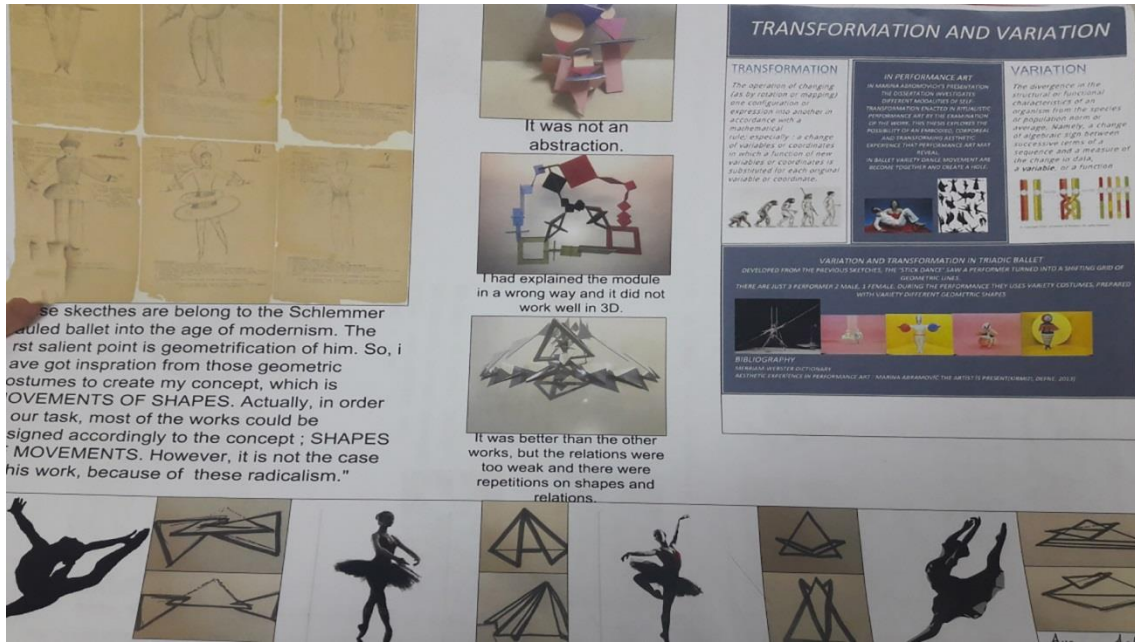


**Görsel 9.** Bilkent Üniversitesi Temel Tasarım Çalışması (Kişisel arşiv, 10.01.2018).

Çalışmanın başlangıcını öğrencilerin kendilerine sunulan gösteri sanatları, müzik, edebiyat, video oyunları üst başlıkları arasından kendileri ile bir şekilde ilişki kurdukları bir örnek seçimi yapmaları oluşturmaktadır.

Bu örnekleri tasarım ilkeleri ile ilişki kurarak deneyimlemeleri ve tekrar üzerinden geçmeleri istenmektedir. Aynı zamanda 3\*6\*9 cm ölçülerinde kullanmak şartıyla, üçgen, daire, kare gibi temel geometrik öğeler verilip, başlangıçta seçtikleri örnekler üzerinden oluşturdukları kompozisyona göre; önce bir modül oluşturup sonrasında Görsel 9-10'daki gibi varyasyon ve transformasyonla 5 modülden oluşan tek bir obje elde etmeleri istenmektedir.



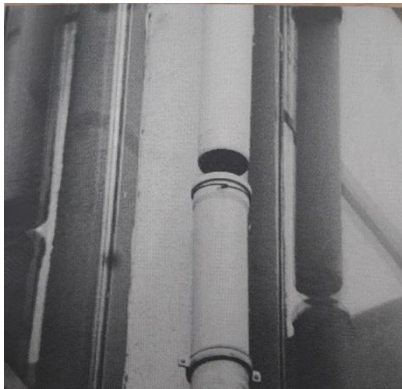


**Görsel 10.** Bilkent Üniversitesi Temel Tasarım Çalışması (Kişisel arşiv, 10.01.2018).

Bu çalışma tasarım ilke ve öğelerinin kavratıldığı, soyut başlangıçtan somut bir ürüne ulaşmayı hedefleyen, ikinci boyuttan üçüncü boyuta ilerleyen kompozisyonel ve analitik metotlu bir çalışmadır. Böylelikle seçilen kavram ve kurgu üzerinden soyutlamalar yaparak ikinci boyuttan üçüncü boyuta geçiş süreci kavratılmaktadır.

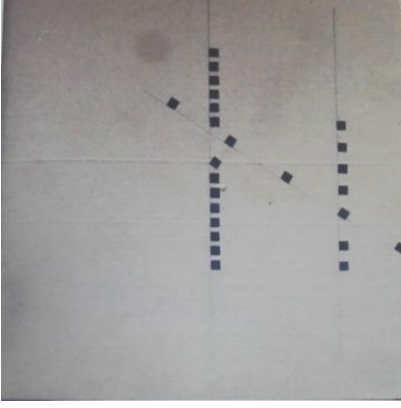
### **TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Temel Tasarım Eğitimi Uygulama Metodu**

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü 2007-2008 akademik yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Ders burada Temel Tasarım Eğitimi adıyla verilmekte olup, derse ait uygulama metotları şu şekildedir:



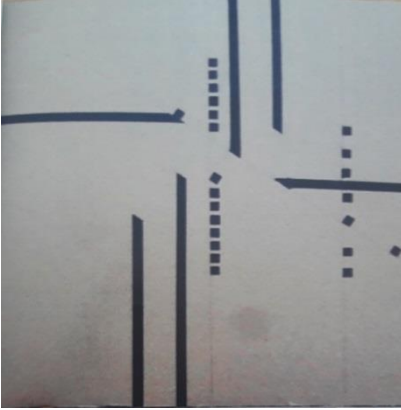
Çalışmanın başlangıcını, tanımlı bir iç mekândan (TOBB ETÜ, Teknoloji Merkezi Binası) alınan ve tanımlı bir odak noktası bulunan Görsel 11'de yer alan 25\*25cm ölçülerindeki fotoğraf kadrajı oluşturur. Bu aşama, tasarım elemanlarının tartışılmaya açıldığı ilk noktadır.

**Görsel 11.** Çıkış Kavramı- Fotoğraf Kadrajı (Kişisel arşiv, 04.12.2017).



2. Aşamada, 25\*25 cm alan üzerine 5\*5mm boyutlarında kesilmiş ve nokta olarak temsil bulan 25 adet siyah kare ile Görsel 12'deki çıkış kavramı/fotoğrafi temsil edilir. Bu aşama, tasarım ilkelerinin tartışılmaya açıldığı ilk noktadır.

**Görsel 12.** Nokta Kompozisyonu(Kişisel arşiv, 04.12.2017).



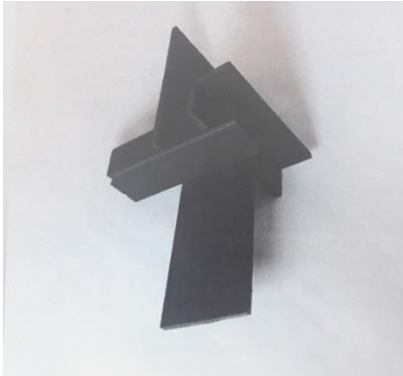
3. aşamada, ikinci bir 25\*25 cm alan üzerinde, 5\*5mm kalınlığında boy serbest (çizgi olarak temsil bulan) siyah şeritler ile noktaların konumu korunmak şartıyla Görsel 13'teki kompozisyon geliştirilir. Bu aşama, algı ilkelerinin tartışılmaya açıldığı ilk noktadır.

**Görsel 13.** Nokta - Çizgi Kompozisyonu(Kişisel arşiv, 04.12.2017).



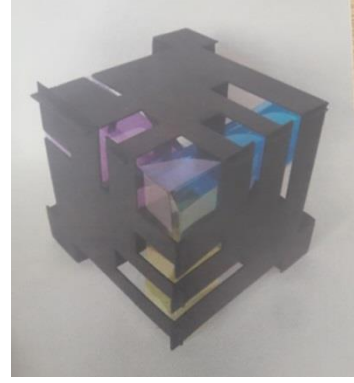
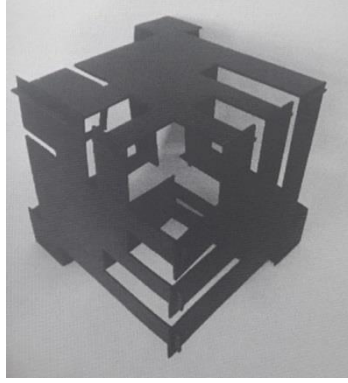
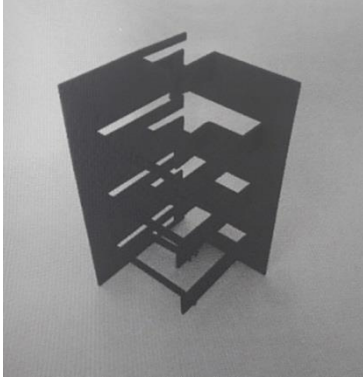
Görsel 14'de yer verilen 4. Aşamada, üçüncü bir 25\*25 cm alan üzerinde, nokta ve çizgilerin oluşturduğu kompozisyona, nokta ve çizgilerin konumu korunmak şartıyla yüzey değerleri eklenir.

**Görsel 14.** Nokta/Çizgi/Yüzey Kompozisyonu (Kişisel arşiv, 04.12.2017).



5. Aşamada, nokta, çizgi ve yüzeylerden oluşan kompozisyon tamamlandıktan sonra, 2 boyutta bir dil tanımlayan ilişkilerin 12,5x12,5x25cm boyutlarında hacim içinde arandığı Görsel 15'teki "ilişki" "çatki" maketi oluşturulur. Amaç, iki boyutlu tasarım dilinin, üçüncü boyuttaki karşılığının aranmasıdır.

**Görsel 15.** Hacim Çalışması-İlişki Türü(Kişisel arşiv, 04.12.2017).



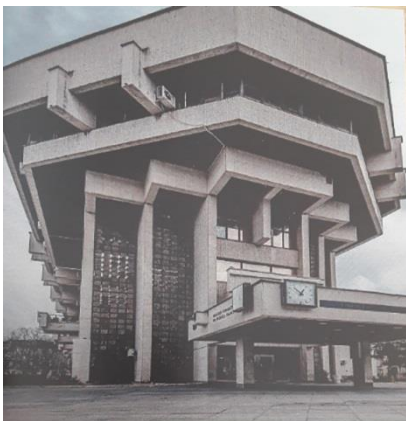
**Görsel 16-17-18.** Hacim Çalışması-Soyut Mekansal Form (Kişisel arşiv, 04.12.2017).

6. Aşamada, 12,5x12,5x25cm boyutlarındaki ilişki maketinde edinilen tasarım “geninin” / ”ilişki türünün”, 25\*25\*25 cm boyutlarında bir hacim içinde Görsel 16-17-18’de ki gibi ‘soyut mekânsal form’ üretmesi beklenir. Çalışma ileri geri besleme hareketlerine izin verecek şekilde gerektiğinde 2. boyuta geri dönme imkânı sunmaktadır. Bu aşamada elde edilen maketin ayakta durabilen ve de yönlü olmayan (yani her bir yönden farklı bir izlenim veren) bir maket olması istenir.



Son aşama olan 7. adımda öğrencilerden kendi çalışmalarında oluşturdukları kompozisyon ve birleşim detaylarını yani 25\*25\*25 cm ölçülerindeki maketlerini yansıtacak Görsel 19 ve 20’deki gibi referans görseller bulmaları istenir. Bu referanslardan esinlenmemeleri için görsel bulmaları en son aşamada istenmektedir.

**Görsel 19.** Referans Görsel. Erişim: 04.12.2017, <https://www.designboom.com/tag/grafon-architects/>



Referans görsel sayesinde hem öğrencinin yaratıcılığı kısıtlanmamış olunur hem de yakaladıkları dili başka bir tasarımda bulmaları sağlanıp öğrendiklerini pekiştirerek bir nevi sürecin sağlanması yapılmaktadır.

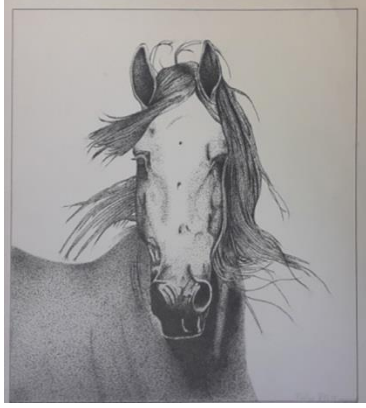
**Görsel 20.** Referans Görsel. Erişim: 04.12.2017, <https://tr.pinterest.com/pin/575897871094779788/>

Kavramsal, analitik ve kompozisyonel metotlarla şekillenen çalışma ile birlikte öğrencilere tasarım öge ve ilkeleri, iki boyutlu ve üç boyutlu kavramlar ve 3. boyutta elamanların birbiri ile nasıl ilişkilendirileceği, strüktür ve malzemeyi tanıyarak malzeme olanaklarından yararlanma ve 2. boyuttan 3. boyuta geçiş ile soyuttan somuta ulaşma süreci kavratılmaktadır.

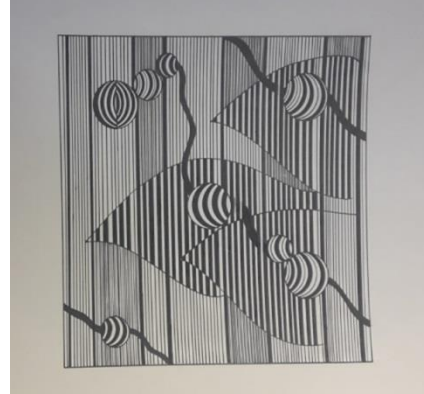
## Selçuk Üniversitesi Temel Tasarım Eğitimi Uygulama Metodu

Selçuk Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü 2002-2003 akademik yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Ders burada Temel Tasarım Eğitimi adı ile verilmekte olup derse ait uygulama metotları şu şekildedir:

Selçuk Üniversitesi Temel Tasarım Eğitimi'nde tasarım öğelerinin anlatılması ve her bir ögenin ardından onunla ilgili iki boyutlu kompozisyon (Görsel 21-22-23-24-25-26-27-28-29 ve 30'daki gibi) oluşturmaya dayanan bir sistem uygulanmaktadır.



**Görsel 21-22.** Temel Tasarım Eğitimi Nokta Çalışması (Kişisel arşiv, 18.01.2018).

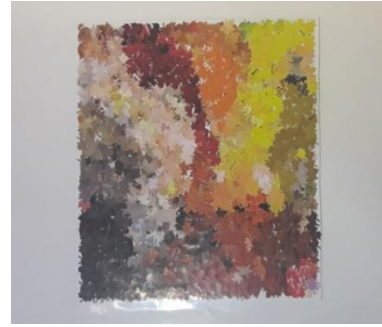


**Görsel 23-24.** Temel Tasarım Eğitimi Çizgi Çalışması(Kişisel arşiv, 18.01.2018).

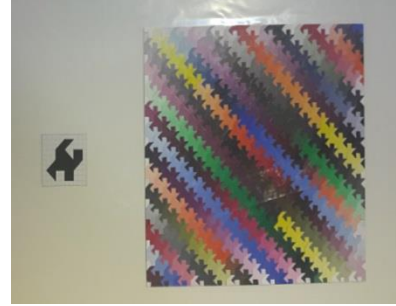
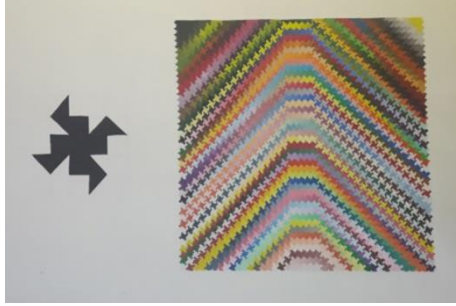


**Görsel 25-26.** Temel Tasarım Eğitimi Doku Çalışması (Kişisel arşiv, 18.01.2018).





**Görsel 27-28.** Temel Tasarım Eğitimi Renk Çalışması (Kişisel arşiv, 18.01.2018).



**Görsel 29-30.** Temel Tasarım Eğitimi Form Oluşturma-Renk Çalışması (Kişisel arşiv, 18.01.2018).

Selçuk Üniversitesi Temel Tasarım Eğitimi'nde tasarım öğelerinin anlatılması ve her bir ögenin ardından onunla ilgili iki boyutlu bir kompozisyon yapmaya dayanan kompozisyonel metod uygulanmaktadır. Böylelikle öğrencilerde iki boyutlu kompozisyon oluşturma yetisi geliştirilmekte olup üç boyutlu herhangi bir çalışmaya yer verilmemesi sebebiyle üçüncü boyut algısının yetersiz olacağı düşünülmektedir.

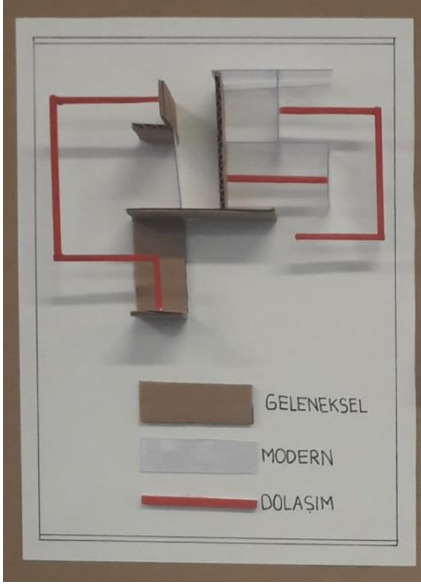
### **Başkent Üniversitesi Temel Tasarım Eğitimi Uygulama Metotları**

Başkent Üniversitesi İç Mimarlık Ve Çevre Tasarımı Bölümü 2003-2004 akademik yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Ders burada Temel Tasarım Eğitimi adı ile verilmekte olup derse ait uygulama metotları şu şekildedir:



Çalışmaya öğrencilere 1958 Fransa-İtalya ortak yapımı olan, Görsel 31'de afişine yer verilen Modernizm eleştirisi tarzında 'Mon Oncle' komedi filmi izletilerek başlanır.

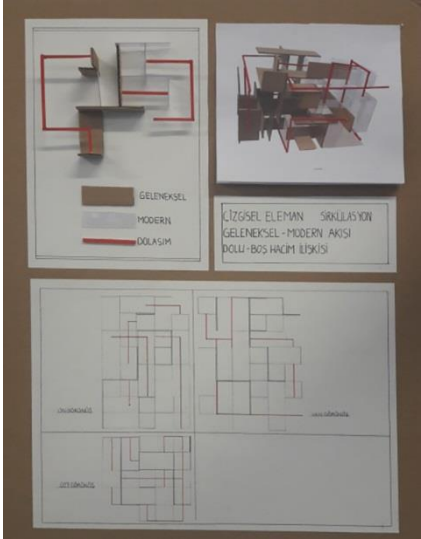
**Görsel 31.** Mon Oncle Film Afişi.  
Erişim:05.01.2018,<https://www.eventfinda.co.nz/2018/>



2. aşamada öğrencilerden filme dair; kişiler üzerinden, olaylar üzerinden, mekanların film içerisindeki seyri üzerinden; kişi-kişi, mekan-mekan, mekan-kişi gibi diyagramlar yakalamaları ve bu diyagramları anahtar kelimeler ile anlatmalarını istenir.

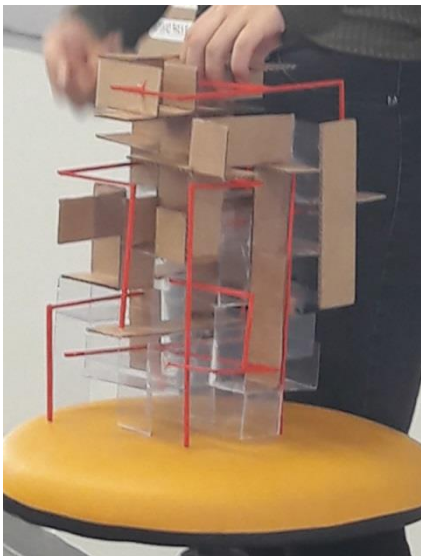
Diyagramlar üzerinde yakalanan anahtar kelimelerle oluşturulan kurgusal diyagram, Görsel 32'deki gibi 2. ya da 2,5. boyutta bir modülle ve modüldeki elemanlarla örtüşen anahtar kelimelerin karşılık bulduğu bir malzeme ile tanımlanır.

**Görsel 32.** Filme Ait Çıkarım Diyagramı (Kişisel arşiv, 05.01.2018).



3. aşamada 2 ya da 2,5. boyutta oluşturulan kurgusal ilişki modülleri hacim ilişkileri ve hacim akışını tanımlayacak şekilde geliştirilerek 3. boyutta Görsel 33'teki gibi somut bir makete dönüştürülür. Bu maket oluşturulurken kavramları ifade eden ya da yansıtan malzeme ve eleman kullanımı istenmektedir.

**Görsel 33.** Çalışma Süreci Sunum Paftası (Kişisel arşiv, 05.01.2018).



Örneğin; Görsel 34'teki çalışmayı oluşturan öğrenci, filmdeki geleneksel-modern zıtlığını ele almaktadır. Moderni esnekliği, anlayışı, yeniliği ifade edebilmek adına geçirgen(şeffaf) bir malzeme olan asetat ile gelenekseli ise opak bir malzeme olan kraft karton ile modern-geleneksel arası geçişleri (akışı) ise çizgisel elemanlar ile ifade etmektedir.

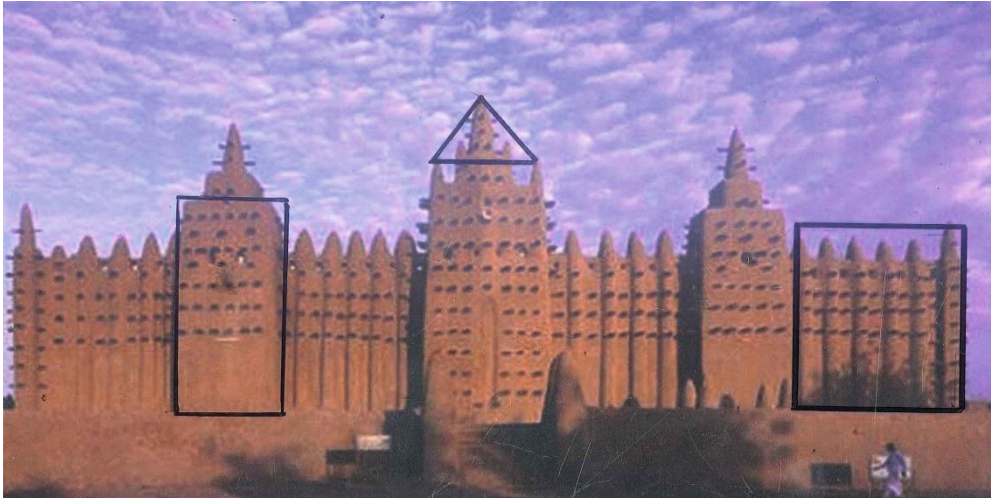
**Görsel 34.** Sonuç Ürün (Maket Çalışması) (Kişisel arşiv, 05.01.2018).

Bu çalışma; soyut bir başlangıç ile 2. boyutta başlayıp 3. boyuta evirilen ve sonuçta somut bir ürüne ulaşmayı amaçlayan, malzemelere rol yükleyen ve malzeme imkanlarını kullanmayı sağlayan kompozisyonel ve analitik bir dönüşüm çalışmasıdır. Böylelikle öğrencilere soyut iki boyutlu bir kompozisyonundan somut üç boyutlu bir ürüne ulaşma ve malzeme özelliklerini kullanma kazanımı sağlanmaktadır.

### **Atılım Üniversitesi Temel Tasarım Eğitimi Uygulama Metotları**

Atılım Üniversitesi İç Mimarlık Ve Çevre Tasarımı Bölümü 2007-2008 akademik yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Ders burada İç Mimarlıkta Temel Tasarım Eğitimi adıyla verilmekte olup, derse ait uygulama metotları şu şekilde kaydedilmiştir.

Daha önce sürdürülen çalışmalardan süregelen süreç itibarı ile çalışmanın çıkış noktasını, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi boyunca İç Mimarlıkta Temel Tasarım I dersinde yapılan çalışmalar ve istenilen mimari araştırmalar, doku çalışmaları oluşturur. Bu bağlamda belirlenen bir fotoğraf üzerinden Görsel 35'teki gibi soyutlama yapılarak, kompozisyonunda kullanılacak olan geometrik elemanlar belirlenir. Bununla birlikte Görsel 36'daki gibi seçilen bir renk monokromatik olarak ele alınır.

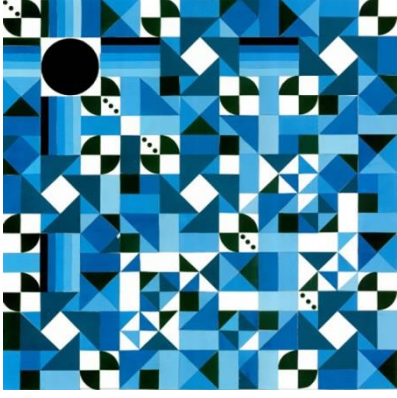


**Görsel 35.** Soyutlama Çalışması (Kişisel arşiv, 26.12.2017).



**Görsel 36.** Monokromatik Renk Şeması (Kişisel arşiv, 26.12.2017).





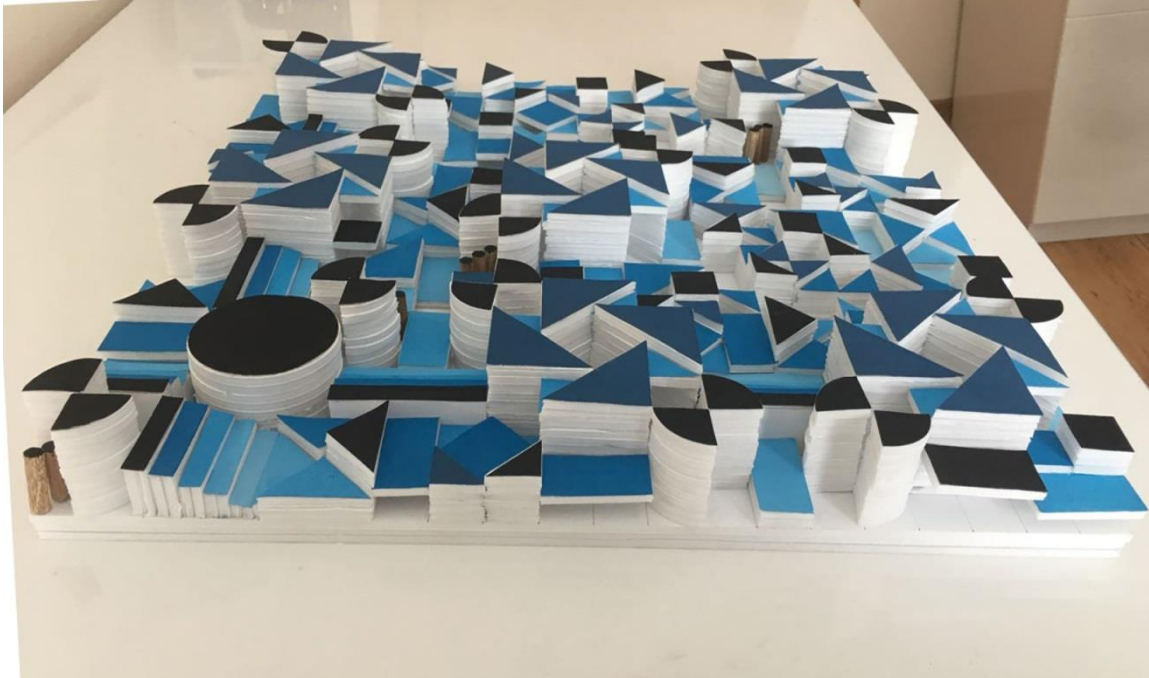
1. aşamada referans görsel üzerinden belirlenen geometrik elemanlar, seçilen bir tasarım prensibi ve organizasyon türü kullanılarak, 50\*50 cm boyutlarında sınırlandırılan alan içerisinde ve ele alınan monokromatik renkler yardımıyla Görsel 37'deki kompozisyon oluşturulur.

**Görsel 37.** 50\*50 cm Boyutlarında Soyut Kompozisyon Çalışması (Kisisel arşiv, 26.12.2017).

2.aşamada, 2 boyutlu kompozisyon çalışması ile elde edilen ilişkilerden sınırlandırılmış yükseklikteki kademelerle ve kompozisyonu oluşturan her bir formun, kendisine köşelerinden temas eden komşu formlar ile aynı yükseklikte olmayacağı şekilde Görsel 38 ve 39'da yer verilen kütleli doku oluşturulur.

**Görsel 38.** 2,5 Boyutlu Kütleli Doku (Rölyef Çalışması) (Kişisel arşiv, 26.12.2017).

Ayrıca kütleli dokuyu oluştururken, yükselen formlar için seçilen kromatik tek bir renk, isteğe bağlı olarak bu rengin değerleri ve tonları, bütün formlar, renkler ve tonlar, tasarım ilkeleri göz önünde bulundurulacak şekilde ve şekil zemin ilişkisi, görsel algı belirginliğini korumak koşuluyla kullanılabilir.



**Görsel 39.** Monokromatik Renk Kullanılan Rölyef Çalışması (Kişisel arşiv, 26.12.2017).



Bu çalışma, 2. boyutta oluşturulan kompozisyonun z ekseninde yükseltilmesi ile rölyef oluşturmaya dayanan, soyut 2 boyutlu başlangıçtan somut 2,5 boyutlu bir ürüne ulaşan, kavramsal, analitik ve kompozisyonel metotlarla oluşturulmuştur. Böylelikle öğrencilere ikinci boyuttan 2,5 boyutlu bir ürüne ulaşma süreci kavratılmaktadır.

### **Sonuç**

İlgili disiplinlerde, Bauhaus'tan bu yana süregelen ve dinamik yapısı ile farklı uygulamalara yer verilen temel tasarım eğitimi dair güncel uygulamaların metotlarıyla birlikte incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada 2017-2018 güz dönemi temel tasarım eğitimi uygulamaları, iç mimarlık disiplini çerçevesinde ele alınmıştır.

İnceleme sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda çalışmaların; Hacettepe Üniversitesi'nde 2. boyuttan 3. boyuta evirilen ve geçiş aşamasında 2,5. boyutu (rölyefi) da barındıran soyut başlangıçtan somut bir ürüne ulaşmayı hedefleyen analitik ve kompozisyonel bir metotla şekillendiği; Bilkent Üniversitesi'nde 2. boyuttan 3. Boyuta evirilen ve soyut başlangıçtan somut bir ürüne ulaşmayı hedefleyen kavramsal, analitik ve kompozisyonel bir metotla şekillendiği; TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde 2. boyutta oluşturulan bir kompozisyon ve ilişki türü üzerinden 3. boyutta somut bir ürüne ulaşmayı hedefleyen kavramsal, analitik ve kompozisyonel bir metotla şekillendiği; Selçuk Üniversitesi'nde 2. boyutta sınırlı kalan kompozisyonel bir metotla şekillendiği ve 3 boyutlu çalışmalara yer verilmediği, Başkent Üniversitesi'nde; soyut başlangıçlı ve 2 boyutlu çalışmaların 3. boyutta somut bir ürüne evrilmesine dayanan kavramsal, analitik ve kompozisyonel bir metotla şekillendiği, son olarak Atılım Üniversitesi'nde ise 2. boyutta oluşturulan soyut kompozisyonun 2,5. boyutlu somut bir ürüne evrilmesine dayanan kavramsal, analitik ve kompozisyonel bir metotla şekillendiği görülmektedir.

Buna göre; Hacettepe Üniversitesi'nde temel tasarım eğitimi dersinin pratik kısmını oluşturan projelerin; analitik ve kompozisyonel, Bilkent Üniversitesi'nde; kavramsal, analitik ve kompozisyonel, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde kavramsal, analitik ve kompozisyonel, Atılım Üniversitesi'nde kavramsal, analitik ve kompozisyonel, Başkent Üniversitesi'nde kavramsal, analitik ve kompozisyonel, son olarak Selçuk Üniversitesi'nde ise kompozisyonel metotla şekillendiği sonuçları elde edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; temel tasarım eğitimi uygulama metotlarında kurumlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu metotlardan sadece 'kompozisyonel' metot tüm kurumlarda ortak olarak kullanılan metot olup, mekan kaynaklı uygulamaların hiçbir kurumda yapılmadığı bu sebeple bu metoda yer verilmediği görülmektedir. Mevcut farklılık ve çeşitliliğin, ders yürütücülerinin belirlediği proje içerikleri ve kurumlar arası işleyiş farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ele alınan altı kurumun temel tasarım eğitimi metotlarında, farklı başlangıç ve farklı süreç ile şekillenen ve farklı sonuç ürünler ile sonlandırılan çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Bu farklılıklar, temel tasarım eğitiminin devingen ve dinamik yapısı ile özdeşleşmekte olup; tekdüze bir

sistematik yerine; bu eğitimi alan öğrenciler ve sürdüren eğitimcilere katkı sağlayacak şekildedir. Çalışma ile ortaya konulan çeşitlilikler doğrultusunda; sanat ve tasarım ile ilgilenen disiplinlerde kesişim kümesi olan bu derse ait uygulamalar ve uygulama metotlarında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların eğitimi ve yaratıcılığı beslediği sonucuna varılmıştır.

## Kaynakça

- Aytekin, Cemile Arzu. (2008). *Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin anasanaat atölye tercihleri ile temel tasarım dersine yönelik tutum, algı ve beklentileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Civcir, Esmâ. (2015). *Temel tasarım ve tasarım ilkeleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Denel, Bilgi. (1970). *Tasarım üzerine bir deneme*. İstanbul: Yükselen Matbaacılık.
- Ertek, H. (1999). İç mimarlık kapsamında temel tasarım eğitim kuramlarına bir yaklaşım. *Sanatta Yeterlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Ankara.
- Gökaydın, Nevide. (2010). *Temel sanat eğitimi*. İstanbul: Bireysel ve Toplumsal Yaratıcılık Merkezi.
- Güngör, Hulusi. (2005). *Temel tasarım (Genişletilmiş 3.baskı)*. İstanbul: Eren Ofset Matbaası.
- Gürer, Latife. (1990). *Temel tasarım*. İstanbul: İTÜ Yayınları.
- Özer, Bülent. (2009). *Kültür sanat mimarlık*. İstanbul: Yem Yayınevi.
- Seylan, Ali. (2005). *Temel tasarım*. Samsun: Dağdelen Basım Yayın.
- Tepecik, Adnan, & Toktaş, Pınar. (2014). *Güzel sanatlar fakültelerinde temel sanat eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.

# TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİ KAPSAMINDA ÖĞRENCİ DERGİSİ ÇIKARMAYA İLİŞKİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Kudret AYKIRI

## ÖZET

*Bu çalışmanın amacı, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında öğrenci dergisi çıkarmaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. sınıf 6 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ile ve dokümanlardan veri toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunun, topluma hizmet uygulamaları dersi bağlamında dergi çıkaracak olan öğretmen adaylarına karşılaşılan problemler, çözümler, faydalar ve dönütler konusunda ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Topluma Hizmet Uygulamaları, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları, öğrenci dergisi*

## THE VIEWS OF SOCIAL TEACHER CANDIDATES RELATED TO STUDENT JOURNAL WITHIN COMMUNITY SERVICE PRACTICES COURSE

Kudret AYKIRI

## ABSTRACT

*The purpose of this study is to examine the views of teacher candidates on publishing a student journal as an example of community service. In line with the purpose of the study, qualitative method is employed. The study was conducted with 15 teacher candidates who are studying in 3<sup>rd</sup> grade of Social Studies Department at Pamukkale University Faculty of Education during 2017-2018 academic year. Selection of teacher candidates is done through criterion sampling which is one of the purposive sampling technique. In the study, it has been benefited from semi-structured view form. Data gathered were analyzed via descriptive analysis. In the result of the study, teacher candidates have declared the problems faced, the solutions in dealing with the problems, the reaction they received and their views in relation with the student journal and the community service course. By regarding these result, various suggestions have been presented.*

**Keywords:** *Community Service, Social Studies Teacher Candidates, Student Journal.*

## 1.GİRİŞ

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi (THU) “Eğitim Fakültelerinin eğitim programlarında yer alan; haftada bir saati teorik, iki saati uygulamada oluşan ders” (YÖK, 2011); dergi ise, “Siyaset, edebiyat, teknik, ekonomi vb. konuları inceleyen ve belirli aralıklarla çıkan süreli yayın, mecmua” (TDK, 2018) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmen adaylarının THU dergi kapsamında dergi çıkarma projeleri

araştırmacıyı celp etmiş, araştırmacıyı THU dersi ile öğrenci dergisi arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek istemiştir.

### **1.1.Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında öğrenci dergisi çıkarmaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir.

### **1.6.Araştırmanın Önemi**

Araştırmanın sonucunun, topluma hizmet uygulamaları dersi bağlamında dergi çıkaracak olan öğretmen adaylarına karşılaşılan problemler, çözümler, faydalar ve dönütler konusunda ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu konuda herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır.

### **1.7.Alt Amaçlar**

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre

- THU kapsamında dergi çıkarma projesinin öğretmen adaylarına katkısı nasıldır?
- Öğretmen adayları THU kapsamında dergi çıkarırken hangi problemler ile karşılaşmışlar ve bu problemlere hangi çözümler bulunmuştur?
- Öğretmen adaylarının dergi çıkarmaya yönelik önerileri nelerdir?
- Dergi çıkarma projesi THU dersi ile ilişkili midir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmanın amacı, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında öğrenci dergisi çıkarmaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni nitel araştırmanın niçin kullanılması gerektiği ve temel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Creswell'e (2016) göre bir problem veya konunun keşfedilmesi gerektiği an, katılımcıların bir problemi hangi bağlamda ele aldığını anlamak istediğimiz an ve belirli çalışma grubu üzerinde çalışılması gerektiği anlar nitel araştırmanın kullanılma zamanlarından bir kaçıdır. Bu araştırmada THU dersi kapsamında dergi çıkarma projesi öğretmen adayı gözünde keşfetmeye çalışılmış, etkinlikler esnasında karşılaşılan sorunlara nasıl çözümler bulunduğu ve neden bu çözümlerin bulunduğu irdelenmiş ve projeye gönüllü katılan belirli bir araştırma grubu üzerinde çalışmak gerekmiştir. Ayrıca nitel araştırmanın temel özelliklerinden (Merriam, 2013) bazıları ele alındığında öğretmen adaylarının dergi çıkarma projesindeki deneyimlerini nasıl yorumladıklarına bakılarak anlam ve anlama üzerine odaklanılacak, katkılar, problemler, çözümler ve öneriler açısından zengin betimlemeler yapılabilecek, hipotez test etme amacı taşınmadığı için tümevarımsal süreç böylece gerçekleştirilebilecektir. Bu bağlamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum vb. sınırlı bir sistem olmalıdır. Bu çalışmada da dergi çıkaran ve bu dergide yazısı olan öğretmen adaylarının tecrübelerine

odaklanılmıştır. Creswell'e (2016) göre durum çalışması durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi toplanıp, durum analizinin yapılmasıdır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının dergi çıkarmaya ilişkin tecrübeleri çoklu bilgi kaynakları – görüşme ve dokümanlar- ile bilgi toplanıp, analiz edilecektir.

## **2.2. Araştırma Grubu**

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. sınıf 6 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örneklemin bir çeşidi olan ölçüt örneklemede “dergi çıkarmaya etkin katılım” ölçütü kullanılmıştır. Örneklemin büyüklüğü araştırma odağı dikkate alınarak tek bir durum olduğu için 6 kişilik bir grupla çalışma uygun görülmüştür.

## **2.3. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Süreci takip etmiş, yarı yapılandırılmış görüşmesini yapmış ve ilgili doküman ve raporları incelemiştir. Araştırmacı yaklaşık beş yıldır sosyal proje ve topluma hizmet uygulamaları derslerini yakından takip etmekte, topluma hizmet uygulamaları kapsamında teşekkür belgeleri bulunmakta ve sosyal projeler üzerine çalışmalar yapmaktadır.

## **2.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüş formundan ve ilgili dokümanlardan (dergi yazıları ve fotoğraflar) yararlanılmıştır.

*Yarı yapılandırılmış görüş formu:* Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme, sosyal bilgiler seminer odasında yapılmıştır. Toplantı odası “u” düzeninde bir masadan ve ayarlanabilir rahat sandalyelerden oluşmaktadır. Görüşme için 5 adet sohbet tarzına uygun, günlük dil kullanımına uygun soru hazırlanmıştır. Görüşme esnasında oluşan 3 adet sonda yoluyla derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış ve maddelerin ham hali oluşturulduktan sonra alan uzmanı görüşü alınmıştır. Sorular toplulukta daha az aktif olan öğretmen adayları üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 4 saat sürmüştür. .

*Dergi yazısı ve fotoğrafları:* proje kapsamında çıkartılan SOBİT dergisi içerisinde yer alan yazılar ve fotoğraflar incelenmiştir.

## **2.5. Veri Analizi**

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da görüşme esnasındaki soruların ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Verilerin analiz aşaması şu aşamalarda gerçekleşmiştir.

- Betimsel analiz için çerçeve görüşme sorularına göre oluşturulmuştur. Bu çerçevede ele alınan temalar: katkılar, problemler ve çözümler, THU dersi ve öğrenci dergisi ilişkisi.

- Tematik çerçeve belirlendikten sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Görüşme hiç değiştirilmeden bilgisayar ortamında aktarılmıştır. 12 sayfa bir veri elde edilmiştir. Bu veriler katılımcılara tekrar gösterilerek isimlerinin geçmeyeceği, bilimsel çalışma için kullanılacağı tekrar anlatılmıştır. Önce kodlamalar yapılmış, sonra temalara son şekli verilmiştir. Görüş birliği, görüş ayrılığı formülü ile ana temalar belirlenmiştir.

- Bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Her temanın altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

- Son olarak tanımlanan bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak için bulgular yorumlanmıştır.

## **2.6. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlılık**

Araştırmada inandırıcılık kapsamında derinlik odaklı veri toplanmaya çalışılmış, uzman incelemesine başvurulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Derin odaklı veri toplamak için görüşme esnasında üç adet sondaya yer verilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmasında alan uzmanı ve Türkçe eğitimi uzmanından görüşler alınmıştır. Tüm çalışma bittikten sonra alan uzmanı incelemesinden geçmiştir. Görüşme sonrası katılımcılara araştırmanın son şekli gösterilerek, düzeltilmesi ya da eklenmesi gereken yerler olup olmadığı sorularak teyit alınmıştır. Teyit, grup olarak teyit toplantısı yapılarak alınmıştır. Teyit toplantısı katılımcı izni ile fotoğraflanmıştır. Bu kanıt bir süre arşivde saklanacaktır.

Araştırmada aktarılabilirlik kapsamında ayrıntılı betimleme yapılmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlendikten sonra doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Amaçlı örneklem için de ölçüt örneklem kullanılmıştır.

Araştırmada tutarlılığı sağlamak için görüşmeden elde edilen verilerin kodlaması sırasında kavramsallaştırmadaki tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirlik için kodlamalar ve araştırmanın sonucu alan uzmanını incelemesinden geçmiştir.

## **2.7. Etik Konular**

Araştırmada yer alan katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşme yapmak için onayları alınmıştır. Çalışma bittikten sonra sonuçlar onlara tekrar teyit ettirilmiştir. Alıntılarda temsili kodlar verilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler bir süre arşivde tutulacaktır.

## **3. Bulgular ve Yorum**

### **3.1. Becerimize beceri kattık**

Dergi çıkarmanın öğretmen adaylarının birçok becerisine olumlu etkisi olduğuna dair ifadeler yer almaktadır. Bu etkiler: İletişim becerisini geliştirme, kendini iyi ifade etme becerisini geliştirme, işbirlikli öğrenmeyi geliştirme, bir dergi çıkarma ile ilgili deneyim sahibi olma, büyük bir iş başarmanın verdiği mutluluk, araştırma becerisini geliştirme, yazma becerisini geliştirme, zamanı kullanma becerisini geliştirme, farklı fikirlere açık olma değerini kazandırma, kendini değerli

hissetme. Bu yargıyı destekleyecek ifadeler şu şekildedir: ÖA1: “*etkili iletişim ve kendini ifade etme açısından büyük katkı sağladı. İnsanın arkasında böyle bir emek, ürün çıkarmak sonucu çok mutlu eden bir süreçti. Ne kadar süreci sancılı olsa da sonunda verilen tepkilerle ayrıca mutlu ve değerli hissettirdi.*” Ö6. «*öğrenci dergisi çıkarmanın bana çok önemli katkıları oldu. Öncelikle grupta işbirliği içinde olmayı, farklı fikirlere açık olmayı, ve grupta uyumlu bir şekilde hareket etme noktasında daha disiplinli davranmamı sağladı. Bunun dışında dergimizi öğrenci arkadaşlarımızla kısa zamanda buluşturmak için etkili bir şekilde zamanı kullanmamız gerektiğini deneyimledik. Dergimiz için sponsor görüşmelerinde kişilere kendimizi iyi bir şekilde ifade etmemiz gerekiyordu. Bunu büyük ölçüde başardık. Ve bu bana daha sonraki çalışmalarım için büyük bir deneyim oldu*”

### **3.2. Sancılı süreci sancısız hale getirme**

Öğretmen adaylarının ifadelerine göre THU dersi kapsamında dergi çıkarırken karşılaşılan problemler şunlardır: Fikir ayrılıkları yaşama, bütçe sorunu, içeriği oluşturma sorunu, sponsor görüşmelerinde yaşanan problemler, görev dağılımına uymama, basım işi sorunu, dergi basım sayısını belirleme. Bu problemlere çözümler bulunduğu belirtilmiştir. Bu çözümler: Sponsor görüşmeleri için iletişim becerilerini geliştirme, sosyal bilgiler topluluğunu referans olarak kullanma, bölgesel ayrılma, içeriği oluşturmak için sosyal medyayı kullanarak haberdar etme, basım için matbaayla sürekli iletişim kurma, fikir ayrılıkları sorunu için fikirleri oylamaya sunma, görev dağılımına uymayan arkadaşlar için sık sık toplantılar düzenleme, kendinden fedakârlık göstererek daha fazla çalışma. Bu yargıları destekleyen ifadeler şunlardır: Ö4: “*dergi çıkarmanın belli bir maliyeti vardı ve en büyük zorluklardan biri bu maliyeti karşılayacak maddi destek bulmak oldu. Diğer zorlukları dergide yayımlanacak olan yazıların toplanması, düzenlenmesi ve son olarak da basım işlerinde zorluklar yaşadık.*”.

### **3.3. Dergi çıkaracaklar, dikkat!**

Öğretmen adaylarının dergi çıkaracak kişilere öneriler şunlardır: Hazırlık sürecinde ayrıntılı planlama yapılmalı, görev dağılımı iyi yapılmalı, sponsor bulmaya daha çok vakit ayrılmalı, uzun süren bir uygulama olduğu bilinmeli, gruptaki üye sayısı dördü geçmemeli ve grup üyeleri işbirliği kurabileceğin yakın arkadaşlarından oluşmalı, sorumluluk sahibi olunmalı ve uygulama sevilerek yapılmalı, dergide çok çeşitli konularda yazılar yer almalı. Bu yargıları destekleyen ifadeler şunlardır: Ö2 “*dergi çıkaracak olan öğretmen adayları bir grup olarak dergi çıkaracaklarsa grup içi görev dağılımını en iyi şekilde yapmaları ilk önemli şeydir. Görev dağılımı yapılıncaya ve herkes sorumluluklarını bilince zaten en büyük problem ortadan kalkacaktır. Ayrıca dergide sadece tek bir konu hakkında yazılar değil de «sanattan spora» her konuda yazıların olması derginin içeriğinin genişlemesi açısından önemli olacaktır.*”

### **3.4. THU dersi öğrenci dergisi ilişkisini basına açıklıyoruz**

Öğretmen adayları THU dersi ile öğrenci dergisinin ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bu ilişkiler: Toplumu ilgilendiren konularda yazıların olması ve toplumu bilgilendirme işlevi görülmesi, THU etkinliklerinin dergide yer alması ile THU dersi alacak öğretmen adaylarına fikir ve deneyimler konusunda yardımcı olması, içeriğinde THU kazanımlarını sağlayacak yazılara yer verilmesi,

THU'nun kazanımlarından olan iletişim ve yazı yazma becerisini geliştirme kazanımlarına katkısı olması, derginin THU dersi kapsamında çıkmasının önemini ve motivasyonunu artırması, toplumsal duyarlılık, farkındalık, işbirliği ile çalışma, öz değerlendirme becerilerine katkısı olması, derginin THU etkinliklerini daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlaması. Bu yargıyı destekleyecek ifadeler şunlardır: ÖA6: *“topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında genelde sosyal projeler içinde yer aldığımız için «dergi çıkarma» da dersin içeriğine uygundur. Dergi çıkarma bence bir topluma hizmet işidir. Çıkardığımız dergide toplumu ilgilendiren tüm konulardan yazılar vardı. Ve bir nevi toplumu bilgilendirme işidir.”*

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Dergi çıkarma uygulamasının başta iletişim becerilerini geliştirme üzere öğretmen adaylarımıza birçok olumlu katkısı olduğu görülmektedir. Zaten bilinmektedir ki iletişim becerileri açısından öğrenci dergileri basit ancak etkilidirler (Simpson, 1986). Ayrıca dersler dergi yazma ile desteklenirse iletişim becerilerine olumlu katkı sağlayacağı başka çalışmalarda (Mink, 1988) belirtilmiştir. Sonuç olarak öğrenciye dergi yazdırma ile eğitimde olumlu etkiler sağlandığı (Cobine, 1995) bilinmektedir.

Başta fikir birliğine varma ve bütçe sorunu olmak üzere birçok probleme karşılaştıkları ve bu problemlere de çözüm önerileri buldukları görülmekte. Bütçe probleminin THU projeleri için önemli bir problem olduğu başka çalışmalarca (Gürol ve Özercan, 2010, Özdemir ve Tokcan, 2010; Tanrıseven, Üredi ve Yanpar-yelken, 2010; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy, 2011; Tanrıseven ve Yanpar-Yelken, 2011; Yılmaz, 2011; Kesten, 2012; Kuran, 2013; Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek, 2015; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut, 2015) da vurgulanmıştır.

Öğretmen adayları öğrenci dergisinin daha sık yayınlanmasını ve daha geniş kitlelere ulaştırılmasını önermektedirler.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre dergi çıkarma ile THU dersi arasında ilişki vardır. Ancak bu ilişki bazı kazanımlar ve THU etkinliklerini daha geniş kitlelere yayma bakımındandır. Dergi çıkarmada derginin topluma ulaştırılmadığı, ya da toplumun dergiyle bir etkileşimi olmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlar bağlamında öneriler:

- Öğrenci dergisinin toplumla etkileşimi sağlanmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çalışmadaki kazanımları elde edebilmesi ya da kazanımların etkisinin artırılması için dergi çıkarılmalıdır.
- Dergi çıkarırken çalışmamızdaki problemler ve bunların çözümleri dikkate alınmalıdır.
- Derginin sosyal bilgiler öğreten adaylarının iletişim becerilerine etkisi araştırılmalıdır.

#### **Kaynakça**

- Beldağ, A. Yaylacı, A. F. , Gök, E ve İpek, C. (2015). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Üniversite-Toplum İşbirliği açısından değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, sayı 2, Ağustos, Sayfa 161-168.
- Cobine, G. R. (1995). Effective Use of Student Journal Writing. ERIC Digest. (ED378587)



- Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal çalışma Basım Tarihi 2013).
- Er Nas, S., Şenel Çoruhlu, T. ve İpek Akbulut, H. (2015) THU dersinden yansımalar: özel durum çalışması. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi, 26, ss.27-43.
- Gürol, A. ve Özercan, M. G. (2010). Topluma Hizmet Uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 20-22 Mayıs.
- Kesten, A. (2012) Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), Yaz, s.2125-2148.
- Kuran, K. (2013). Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale 18 mart üniversitesi, Çanakkale. 581-591.
- Meriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber (birinci baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mink, J. (1988). Integrating Reading, Writing, and Learning Theory. Paper presented at the Conference on College Composition and Communication (St. Louis).
- Özdemir, S. M. ve Tokcan, H. (2010). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Selçuk üniversitesi Ahmet Keleşoğlu eğitim fakültesi Dergisi, sayı 30, ss.41-61.
- Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. Ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları dersi üzerine Bir araştırma. Journal of Yasar University, 22 (6) 3732-3747.
- Simpson, M. K. (1986). A Teacher's Gift: Oral Reading and the Reading-Response Journal. Journal of Reading, 30(1), 45-50.
- Tanrıseven, İ., Üredi, L. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri". I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi. 13-15 Mayıs 2010.
- Tanrıseven, İ. ve Yanpar-Yelken, T. (2011) Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. e-Journal of New World Sciences Academy, Volume:40, Number:1, p.415-428.
- TDK (2018). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5baf9213ec2ba4.85555113](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5baf9213ec2ba4.85555113) adresinden alıntılanmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma. Kuramsal Eğitimbilim, 4 (2), 86-108.
- YÖK (2011). Topluma Hizmet Uygulamaları Yönergesi.

## XIX. YÜZYIL SONUNDA SELANİK VİLAYETİ'NDE EĞİTİM VE ÖĞRETİM FAALİYETLERİ

Ümmügülsüm CANDEĞER, Şenay ATAM

### Özet

XIX. yüzyıl Osmanlı Devleti açısından bir değişim ve dönüşüm yüzyılı olarak nitelendirilebilir. Bu yüzyılda Osmanlı Devleti birçok konuda yenilikler ile karşılaşmış dolayısıyla kendi sistemini dönemin şartlarına göre güncellemiştir. Osmanlı Devleti bu yüzyılda siyasi, askeri, sosyal ve ekonomik konularda kendini yeniden yapılandırmıştır. Özellikle II. Abdülhamit Dönemi Osmanlı Devleti'nde dönüşümün en hızlı olduğu dönem olarak göze çarpmaktadır.

Eğitim konusu da dönemin şartlarına göre yeniden şekillenmiş medreselerin yanı sıra modern eğitim verilen kurumlar da açılmıştır. Bu kurumların öğretmen ihtiyaçlarını gidermek için öğretmen okulları ve eğitimi sistematik hale getirmek için de Maarif Nezareti kurulmuştur. Maarif Nezareti kurulduktan sonra çalışma kurallarını belirlemiş ve 1869'da Maarif Nizamnamesini yayınlamıştır.

Bu çalışmada Selanik Vilayeti Salnameleri ana kaynak olarak kullanılmış ve Selanik Vilayetinde XIX. yüzyılın son çeyreğinde eğitim ve öğretim faaliyetleri konusu işlenmiştir. Çalışmanın yapılmasındaki amaç Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatında önemli bir yeri olan Selanik Vilayetinin genel olarak eğitim teşkilatını ve okullarının durumu ortaya koymaktır. Özel amaç ise Mustafa Kemal'in öğrencisi olduğu okulların durumunu ele alabilmektir.

İptidai okullar bazen bir çatı altında olmakla birlikte bazen de sadece bir sınıf şeklinde yalılara dağıtılmış olabilmektedir. Tek çatı altında açılmış olan iptidai mektepleri Hamidiye, Selimiye ve Mustafa Paşa kız ve erkek okullarıdır. Şubeleri ise Zandan, Kale Hamamı ve Çınarlı Mektepleridir. Yalılarda ayrıca Ravza-i Sıbyan mektepleri de bulunmaktadır. Askeri Rüştüye Mektebi, İnas Rüştüye Mektebi ve Dar'ül Muallimini İptidai olmak üzere üç adet Rüştüye mektebi bulunmaktadır. Mülki İdadi Mektebi, Hamidiye Sanayi Mektebi, Hamidiye Ziraat Ameliyat Mektebi ve Numune Çiftliği şeklinde yine üç adet idadi mektebi bulunmaktadır.

Bunların dışında özel okul olarak açılmış olan okulların varlığı da saptanmıştır. Özel okulların Müslümanlar ve gayrimüslimler için olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmüştür. Müslüman özel okulları arasında FeyziyeSıbyan Mektebi, Mekteb-i Terakki (İptidai ve rüştü sınıfları mevcuttur), Ravza-i Talim Mektebi (kız ve erkek ayrı olmak üzere) bulunmaktadır. Gayrimüslimlere ait olan okullar bölgede yerleşik olan Rum Ortodoks, Bulgar Ortodoks, Sırp ve Musevi okullarıdır. Bunların dışında da yabancılar tarafından açılmış İngiliz ve Alman okulları da bulunmaktadır.

Sonuç olarak Selanik Salnameleri incelendiğinde sadece Selanik Vilayet merkezinde Müslüman ve Gayrimüslim toplam 37 okul tespit edilmiştir. Müslümanlara ait devlet ve özel okulları toplam 15 okul olup, bunların dokuzunun iptidai, üçünün rüştüye ve üçünün de idadi mektep olduğu görülmüştür. Gayrimüslimlere ait toplam 22 okul bulunmaktadır. Bunların 12'si iptidai mektep olup 10 tanesi de rüştüye mektebidir. Sadece Selanik Vilayeti üzerinden bir çıkarım yapılacak olursa Osmanlı Devleti'nin son yüzyılında Gayrimüslimlerin daha çok okul açtığı sonucuna ulaşılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Selanik, Osmanlı Eğitim Sistemi, Salnameler, XIX. Yüzyıl, II. Abdülhamit, Mustafa Kemal.

## TRAINING AND TEACHING ACTIVITIES IN THESSALONIK AT THE END OF THE 19TH CENTURY

Ümmügülsüm CANDEĞER, Şenay ATAM

### **Abstract**

*19th century can be described as a change and transformation in terms of the Ottoman State. In this century, the Ottoman Empire faced with innovations in many subjects and thus up dated its system according to the conditions of the time. The Ottoman State has restructured itself in political, military, social and economic issues in this century. Especially the period of Abdulhamid the II. is an outstanding period in which the transformation is the fastest in the Ottoman State.*

*Educational topics have been reshaped according to the conditions of the period institutions were found that provided modern education besides madrasahs. Teachers' schools were established to meet these institutions' teacher needs, and the Ministry of Education was established to systematize education. After the establishment of the Ministry of Education, it established labor rules in 1869 published the Regulations for the Ministry of Education.*

*In this study, annuals of the province of Thessaloniki were used as the main source. In the last quarter of the nineteenth century in the province of Thessaloniki the topic of education and training activities were handled. The purpose of the study is to present the situation of the training corp and the schools in general in the province of Thessaloniki that has an important place on the life of Mustafa Kemal Atatürk, the founder of Turkish Republic. The special purpose is to be able to handle the situation of schools where Mustafa Kemal was a student.*

*Primary schools can sometimes be under a roof, whereas sometimes distributed to watersides as a class. Primary schools that gathered under a single roof are Hamidiye, Selimiye and Mustafa Pasha schools for girls and boys. The branches are Zandan, Kale Hammam and Çınarlı Schools. There are also Ravza-i Sıbyan schools in the mansions. There are three Ottoman Junior High Schools, including Military Middle school, Girls Middle School and Dar'ül Muallimini İptidai (which teaches how can be a primary school teacher.) There are also three high schools in the form of Civil High School, Hamidiye Industry High School, Hamidiye Agricultural Procedure High School and Sample Farm.*

*Apart from these, there are also schools that have been opened as private schools. It has been seen that private schools are divided into two as for Muslims and non-Muslims. Among Muslim private schools, there are Feyziye Sıbyan Mektebi, Mekteb-i Terakki (there are classes of İptidai and Rüştü) and Ravza-i Talim Mektebi (excluding boys and girls). The schools belonging to non-Muslims are the Greek Orthodox, Bulgarian Orthodox, Serbian and Jewish Schools settled in the region. They also have English and German schools opened by foreigners.*

*As a result, when Thessaloniki annuals were examined, 37 schools were found out only in Thessaloniki province center, Muslims and non-Muslims totally. The state and private schools belonging to Muslims are 15 schools in total, and it is seen that the 9 of these schools are primary schools, the three of them are secondary schools and the three of them are high schools. There are 22 schools belonging to non-Muslims. 12 of them are primary school and 10 of them are middle school. If a deduction is to be made only through the province of Thessaloniki,*

*it can be concluded out that non-Muslims opened more schools than Muslims did in the last century of Ottoman State.*

**Keywords:***Thessaloniki, Ottoman Education System, Salnameler, XIX. Century, Abdulhamit the II., Mustafa Kemal.*

## **Giriş**

Selanik günümüzde Yunanistan'ın, Osmanlı Devleti idaresi altındayken de Osmanlı Devleti'nin ikinci büyük kentidir<sup>36</sup>. Hiç başkent olamamış olmasına rağmen hep ikinci sıradaki kent olmuştur. Günümüzde nüfusu 363.987 ve coğrafi koordinatları 40°38' kuzey enlemi ve 22°58' doğu boylamındadır. Kent, M.Ö. 315 yılında Makedonya Kralı Kassandros tarafından bugünkü Thermi adı verilen yerde kurulmuş zamanla kıyıya yaklaşıp genişlemiştir. Kassandros Büyük İskender'in kız kardeşi *Thessalonike* ile evlenmiştir. Şehre onun adına ithafen *Thessaloniki* adını vermiştir. Makedonya krallığının yıkılmasıyla M.Ö. 168'de Roma İmparatorluğu'nun egemenliğine girmiştir. M.S. 50 yılında Aziz Pavlus burada Hıristiyanlığı yaymaya başlamıştır. Şehrin surları 4. yüzyılda yaptırılmıştır. 620'de büyük bir deprem sonucu antik şehir yıkılmış ve Ortaçağ mimarisine uygun olarak tekrar inşa edilmiştir. 904'te Girit'ten gelen Arap donanması şehri yağmalamış ve 22.000 esir alıp götürmüştür. 1204'te yapılan Haçlı Seferi esnasında Bizans'ın elinden çıkıp, Latin Selanik Krallığı kurulmuştur. Şehir 1246'ta Bizans tarafından geri alınmıştır.

Osmanlı Devleti tarafından 1387'te fethedilen Selanik 400 yıla yakın bir süre Osmanlı egemenliğinde kalmıştır. Ankara Savaşı sonrası kaybedilen Selanik, II. Murat zamanında 29 Mart 1430'da Osmanlı egemenliğine tekrar girmiştir. 1492'de İspanya'dan kovulan Yahudilerin bir bölümü Selanik ve diğer Osmanlı şehirlerine yerleştirilmiştir. Sur içine yerleştirilen Yahudiler burada dokuma sanayini geliştirmişlerdir. Yahudiler bir ilim merkezi kurup burada 16. yüzyılda kitap basmaya başlamışlardır<sup>37</sup>. 17. yüzyılda Selanik, İzmirli bir Yahudi olan Sabetay Sevi'nin Sabetaycılık hareketiyle anılır. 1666'da mahkeme huzurunda Müslüman olunca inananların çoğu onu takibi bıraksa da bazıları onun peşinden gidip görünüşte Müslüman içten içe Yahudi olarak yaşamlarına devam etmişlerdir. Bu grup daha sonra Sabetaycılık olarak adlandırılır.

1826'da yapılan idari taksimat değişikliği ile Rumeli Eyaleti lağvedilip onun yerine müstakil Manastır, Selanik ve Yanya eyaletleri kurulmuştur. Selanik, Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan büyük bir atılım gerçekleştirmiştir. Avrupa ile demiryolu bağlantısının kurulmuş olması ve büyük bir liman kenti olması hasebiyle Selanik Osmanlı'nın Avrupa'ya açılan kapısı özelliği göstermektedir. Şehrin bu jeopolitik konumu Avrupa'dan yayılan akımların da burada kök salmasında etkili olmuştur. Selanik - İstanbul demiryolu 1871'de başlayıp

<sup>36</sup> Gilles Veinstein (Haz.), **Selânik 1850-1918 Yahudilerin Kenti ve Balkanların Uyanışı**, (Çev. Cüneyt Akalın) İletişim Yay. İstanbul, 2014, s. 15.

<sup>37</sup> Gilles Veinstein, **a.g.e.**, s. 16.

1896'da tamamlanabilmiştir. Bu da II. Abdülhamit döneminde şehrin gelişmesinde etkili olmuştur<sup>38</sup>. 19. yüzyılın ikinci yarısında şehrin hem ticaret merkezi olmasından hem de ulaşımının kolaylığından dolayı nüfus artışı yaşanmıştır.

Osmanlı modernleşmesinin merkezi konumunda bulunması Jöntürk hareketine ev sahipliği yapması ve İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin merkezi olması da şehrin önemini bir kat daha artırmaktadır. İstanbul'a ulaşımı kolay ve bir o kadar da uzak olan bu şehir İstanbul'dan kaçan özgürlük yanlılarına kucak açmıştır. İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin askeri kanadı da buradan beslenmiştir. II. Meşrutiyet'in ilanının ardından çıkan 31 Mart Vak'asında da Hareket ordusu buradan yola çıkmıştır. Balkan Savaşları sırasında 9 Kasım 1912'de Yunanlıların eline geçmiştir. 1923 yılında imzalanan Lozan Barış Antlaşması'nda protokolü yapılan Nüfus Mübadelesi anlaşmasına göre 1924-1930 yılları arasında İstanbul hariç Türkiye'de yaşayan Rumlar ile Batı Trakya hariç Yunanistan'da yaşayan Türkler yer değiştirmiştir<sup>39</sup>.

**Tablo 1.** 19. yüzyıl sonu 20. yüzyıl başı Selanik nüfusu<sup>40</sup>

	1890	1913
Yahudiler	55.000	61.439
Müslümanlar	26.000	45.889
Yunanlılar	16.000	39.956
Bulgarlar	10.000	6.263
Romanlar	2.500	2.721
Toplam Nüfus	118.000	157.889

## Osmanlı'da Eğitim

Osmanlı Devleti'nde çok uluslu yapısından dolayı çeşitli dini ve etnik gruplar birlikte yaşamışlardır. Her cemaatin kendi eğitim sistemi kendi içinde şekillenmiştir denebilir. Hâkim güç olan Müslüman halkın eğitim sistemi ise örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılır. Yaygın eğitim genellikle cami, tekke, zaviye, saray, esnaf teşkilatı gibi kurumlar tarafından kendi ihtiyacını karşılamak için verilmiştir.

Örgün eğitimi ise kendi içinde gruplandırmak gerekmektedir. Klasik dönem Osmanlı sivil eğitim kurumları ise Sıbyan Mektebi ve Medreseler şeklinde sıralanabilir. Ayrıca devletin askeri gücünün eğitildiği askeri eğitim kurumları olarak Kapıkulu Ocağı gösterilebilir. Bunların dışında devletin bürokrat ihtiyacını yetiştiren Enderun Mektebi de eğitim kurumları arasında sayılabilir.

Sıbyan mektebi küçük çocukların eğitim aldığı kurumlarken medreseler daha büyük çocuklara hizmet vermektedir. Medreseler genel medrese ve ihtisas medresesi şeklinde de kendi içinde yine ayrılabilir. Tanzimat Dönemi ile birlikte Osmanlı Devlet yapısındaki değişiklik eğitim kurumlarına da yansımıştır. 18. yüzyılda başlayan değişim ve dönüşüm Tanzimat Dönemi'nde bir ileri safhaya geçmiştir. 1827'de Mekteb-i Tıbbiye, 1834'te de Mekteb-i Harbiye'nin açılması değişimin en güzel

<sup>38</sup> Dilek Akyalçın Kaya, "Mustafa Arif Efendi'nin Selanik Yılları: XIX. Yüzyıl Osmanlı Taşrasında Burjuvazinin Oluşumuna Bir Örnek", *Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, C. I, S. 2, 2015, s. 45.

<sup>39</sup> Ümmügülüm Candeger, *Lozan Ahali Mübadelesi Çerçevesinde Yunanistan ve Adalardan Muğla'ya Gelen Türk Göçmenlerin İskanı*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla, 2003.

<sup>40</sup> [http://www.promacedonia.org/vk/vk\\_2\\_01.htm](http://www.promacedonia.org/vk/vk_2_01.htm), Erişim Tarihi: 10.09.2018.

örnekleri olarak gösterilebilir. 1838’de Meclis-i Umur-u Nafia’nın maarif işleri ile de ilgilenmesi kararı verilerek eğitim medresenin elinden alınarak devlete bağlanmaya çalışılmıştır. Meclis-i Umur-u Nafia bünyesinde oluşturulan Mekatib-i Rüşdiye Nezareti eğitimin daha düzenli yapılmasını sağlamak görevini ifa etmiştir. 1845’te kurulan Muvakkat Meclis-i Maarif eğitim meselelerini düzenlemek amacıyla oluşturulmuş ve bu da 1846’da kurulan Meclis-i Maarif-i Umumiye’ye dönüştürülmüştür. Yapılan çalışmaların sonucunda Maarif-i Umumiye Nezareti 17 Mart 1857’de kurulmuştur<sup>41</sup>. Maarif-i Umumiye Nezareti günümüzdeki Milli Eğitim Bakanlığı’nın temeli olarak kabul edilebilir. Maarif-i Umumiye Nezareti çalışmaları 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin hazırlanmasına ve eğitimin kurallarının devlet eliyle belirlenmesinde etkili olmuştur.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 5 bölüm ve 198 madde olarak hazırlanmıştır. Bu kanun ile ilköğretimden yükseköğretime tüm öğretim kademelerinde yapılacak eğitim ve öğretimin özellikleri; okutulacak dersler, kayıt kabul işlerin, kız ve erkek çocukların öğrenimlerini ne şekilde yapacakları, yöneticilerin, hizmetlilerin ve öğretmenlerin aylık ücretleri gibi konular bir kurala bağlanmıştır. Bu Nizamname ile örgün eğitim, ilk, orta ve yüksek Mekatib-i Sıbyaniye, Mekatib-i Rüştiye, Mekatib-i İdadiye, Mekatib-i Sultaniye ve Mekatib-i Aliye olmak üzere beş kısma ayrılmıştır. Maarif Nizamnamesi, sıbyan mekteplerinden, Darülfünuna medrese dışı eğitimin bütün kademeleri için önemli bir girişimdir. Yine bu nizamname yabancı okullar ve azınlık okulları ile de ilgili yenilikler getirmiş, söz konusu okulları devlet denetimi altına almıştır<sup>42</sup>.

Bu çalışmada Selanik Vilayeti örneğinden hareketle Osmanlı eğitim kurumları hakkında bilgi verilecektir. Selanik Vilayeti birçok milletin ve dinin bir arada yaşadığı bir şehir olma özelliğinden dolayı Osmanlı Devleti’nin genel yapısı hakkında da fikir verebilir.

## **1- Selanik’te Açılan Müslüman Okulları**

### **a) İptidaî Mektepler**

İptidaî mektepler öğrencilerin ilk eğitimlerini aldıkları mekteplerdir. Bu mektepler Tanzimat Dönemi’nde modern eğitim veren okullar şeklinde düzenlenmiş olup, belirli bir program çerçevesinde eğitim veren kurumlar olmuştur. İptidaî mekteplere Mahalle mekteplerinin modern hali de denebilir<sup>43</sup>. Selanik’te Hamidiye, Selimiye ve Mustafa Paşa kız ve erkek okulları ile birlikte Zandan, Kale Hamamı ve Çınarlı şubeleri olan iptidaî mektepleri bulunmaktadır<sup>44</sup>. Ayrıca yalılarda Ravza-i Sıbyan mektepleri de bulunmaktadır. Salnameye göre bu okulların bir heyet tarafından idare edildiği ve bütün okulların bu heyete bağlı olarak çalıştığı görülmektedir. Heyet bir reis ve altı azadan oluşmaktadır. İptidaî mekteplerinde toplam 22 öğretmen ve 2 müdür bulunmaktadır. Bu okullardan Hamidiye kız

<sup>41</sup> Bayram Kodaman, “Abdülhamit Döneminde Eğitim”, **Doğuştan Günümüze Büyük İslam Ansiklopedisi**, C. 12, İstanbul, 1989, 455-457.

<sup>42</sup> Hamza Altın, “1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri”, **İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 13, S. 1, 2008, s. 271-283.

<sup>43</sup> Bayram Kodaman, **a.g.m.** s. 464-465; Osman Nuri Ergin, **Türkiye Maarif Tarihi**, C. 1-2, İstanbul, 1977, s. 460- 475.

<sup>44</sup> **Selanik Vilayet Salnamesi (SVS)**, 1313, s. 144-146.

mektebinde 75, Selimiye erkek mektebinde 343 öğrenci bulunduğu görülen Salnamede diğer okullardaki öğrenci sayısı belirtilmemiştir<sup>45</sup>.

#### **b) Rüşti Mektepler**

Rüştiye, (Mekteb-i Rüşdi olarak da bilinir) II. Mahmut döneminde 1838’de sıbyan okullarının üstüne sınıf-ı sani okullarının açılmasına karar verilmiştir. Daha sonra bu okulların adı rüşdiye olarak değiştirilmiştir. Bu okulların eğitim öğretim faaliyeti ile ilgilenmesi için de Mekatib-i Rüşdiye Nezareti adıyla bir de nezaret kurulmuştur. 1845’te toplanan Muvakkat Maarif Meclisi sıbyan okullarının üstünde Darülfünun’a talebe yetiştiren orta dereceli okul olarak kabul edilmiştir. İlk rüştiye mektebi olan Mekteb-i Maârif-i Adli 1839 yılında açılmış ve bundan sonra rüştiyeler ülke geneline yayılmıştır. Rüştiyeler programlarında Türkçe derslerine yer veren ilk eğitim kurumudur.

1846’da oluşturulan Meclis-i Maarif-i Umumiye, rüştiyeler için üç aşamalı öğretim ilkesini benimsemiştir. Mekâtib-i iptidaiye (ilkokullar), mekâtib-i rüştiye (ortaokullar) ve darülfünun. Mekâtib-i rüştiye nazırı Kemal Efendi, Davutpaşa Mektebi’ni (bugün Davutpaşa Lisesi) rüştiye yaparak yeni programı uygulamaya koymuştur. 1849’da rüştiye sayısı beşe çıkarılmıştır. İptidailer bitirenlerin rüştiyede iki yıl okumaları koşulu konmuştur. Rüştiyeyi bitirenlere de, darülfünuna hazırlık dersleri verilmiştir. 1859 yılında ilk kız rüştiyesi olan Cevri Kalfa İnas (Kız) Rüştiyesi açılmıştır. 1860'lara gelindiğinde büyük vilayetlerde sivil rüştiyelerin yanı sıra askeri rüştiyeler de açılmıştır. 1873’te mülki idadiler açılınca, rüştiyeyi bitirenler bu okullara yazılmaya başlamıştır. 1869 yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi büyükçe kasabalarda resmî ve özel rüştiyeler açılmasına izin verdiği için, 1880’lere gelindiğinde rüştiyelerin sayısında artış olmuştur<sup>46</sup>.

Rüştiye mektebi iptidaî mekteplerden sonra öğrencilerin bir alana yönlendirildiği ve buna göre eğitim aldığı günümüzdeki ortaokul ya da ilköğretim ikinci kademe okullar gibidirler.

**Askeri Rüştiye Mektebi;** Askeri eğitim verilen bu okulda bir müdür, 17 öğretmen 263 öğrencisi bulunmaktadır. Bunların dışında 5 hademe, bir kapıcı ve bir de çeşmeci de görev yapmaktadır<sup>47</sup>.

**İnas Rüştiye Mektebi;** Sadece kız öğrencilerin eğitim aldığı bu okulun birinci, ikinci ve üçüncü şeklinde sıralanmış 3 muallimesi ile bir de elişleri muallimesi bulunmaktadır. Ayrıca bir de hizmetli çalışmaktadır<sup>48</sup>.

**Dar’ül Muallimini İptidaî;** Bu okulda bir müdür ve 5 öğretmenin görev yaptığı bu okulda iptidaî mektepler için öğretmen yetiştirilmektedir<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> SVS, 131, s. 144-146.

<sup>46</sup> Bayram Kodaman, **a.g.e.**, s. 466-467; Osman Nuri Ergin, **a.g.e.**, s. 383-385; Cemil Öztürk, “Yakın Çağ’da Osmanlı ve Diğer İslam Devlet ve Toplumlarında Eğitim”, **Eğitim Tarihi**, (Ed. Mehmet Şişman), Eskişehir, 2014, s. 174-179.

<sup>47</sup> SVS, 1311, s. 150.

<sup>48</sup> SVS, 1311, s. 151.

<sup>49</sup> SVS, 1311, s. 151.

### c) İdadi Mektepler

Hazırlamak, geliştirmek anlamına gelen Arapça “ıdad” kelimesinden türetilen İdadi hazırlama yeri demektir. 1869’da yayınlanan Maarif Nizamnamesi ile görevi açıklanan idadî mektepler ortaöğretim kademesinde eğitim veren okullardır<sup>50</sup>.

Tanzimat Dönemi’nin sonlarında rüştiyelerin üzerinde ve yüksekokullara öğrenci yetiştiren bir okul olarak 1868’de Galatasaray Sultanisi açılmıştır. Ancak vilayetlerde böyle bir okula ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaca cevap verebilecek ve bütün tebaanın öğrencilerinin birlikte eğitim alabilecekleri mekân olarak İdadiler oluşturulmuştur. İdadilerin öğretim süresi üç yıl olarak planlanmıştır. Sonraki dönemlerde özellikle küçük yerleşim yerlerinde rüştiyelerin idadilerle birleştirilmesiyle idadilerin eğitim süresi 5, şehirlerdeki ise 7 yıla çıkarılmıştır. Gündüzlü olan ve küçük yerleşim yerlerinde kurulan 5 yıllık idadiler, buldukları bölgenin işlerini idare edecek, imarını sağlayacak insanlar yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. Ancak yatılı olan ve 7 yıl eğitim veren idadiler ziraat, ticaret ve sanayi alanlarına eleman yetiştirmenin yanında öğrencilerini yüksekokullara da hazırlamışlardır<sup>51</sup>.

İdadilerin ülke çapında yaygınlaşmaları II. Abdülhamit Döneminde olmuştur. Tüm yedi yıllık idadiler 1910-1913 yılları arasında önce “sultani” daha sonra da “lise” adını almışlardır.

Selanik vilayetinde açılan idadiler ise Mülki İdadi Mektebi, Hamidiye Sanayi Mektebi, Hamidiye Ziraat Ameliyat Mektebi ve Numune Çiftliği şeklindedir.

**Mülki İdadî Mektebi;** Başlangıçta gündüz eğitimi verirken daha sonra leylî bölümü de açılarak geceli gündüzlü eğitim verir hale gelmiştir. Maarif Nizamnamesinden sonra okulun binasında değişikliğe gidilerek Hamidiye Caddesi üzerinde büyük bir okul inşa edilmiştir. Gece ve Gündüz eğitim verilen okulun yemekhanesi, yatakhane, derslikleri ve memurları için toplam 42 odası mevcuttur. Bununla birlikte bir revir, bir kimya laboratuvarı ve bir de resim odası bulunmaktadır. Mektebin kapasitesi 7 sınıf ve 150 yatılı talebe şeklindedir<sup>52</sup>. 1313 yılında okulun öğrenci sayısı 127 yatılı ve 133 gündüz olmak üzere 260 öğrencidir. İdare heyeti ve muayene komisyonu ile birlikte bu okul oldukça büyük bir kadroya sahiptir. Okulun çeşitli branşlarda müdür haricinde 31 adet öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca Mülki Rüştiye Okulu da bu okulda bir şube olarak açılmıştır<sup>53</sup>.

**Hamidiye Ziraat Ameliyat Mektebi ve Numune Çiftliği;** Bu okul bölgedeki ziraat işlerinin yapılabilmesi için açılmış olan teorik ve uygulamalı olarak ziraat eğitimi verilen bir okul olup bu okula Osmanlı Devleti sınırları içindeki bütün Müslüman öğrenciler kabul edilmektedir. Okula kabul şartları ise talebenin iptidaî okulu bitirmiş olması ve çiftçi çocuğu olması ve 15 ile 25 yaş arasında olması gerekmektedir. Okul yatılı bir okul olup toplam öğrenci kontenjanı 60 öğrencidir. Talep fazlalığından dolayı her yıl sene başında yapılan bir sınavla okula kontenjanı aşmayacak seviyede

<sup>50</sup> Bayram Kodaman, a.g.e., s. 468-469.

<sup>51</sup> Osman Nuri Ergin, a.g.e., s. 495- 500; Cemil Öztürk, “Yakın Çağ’da Osmanlı ve Diğer İslam Devlet ve Toplumlarında Eğitim”, **Eğitim Tarihi**, (Ed. Mehmet Şişman), Eskişehir, 2014, s. 174-179.

<sup>52</sup>SVS, 1313, s. 114-115.

<sup>53</sup>SVS, 1313, s. 115- 122.



öğrenci kaydı yapılmaktadır. Burada eğitim alan öğrencilerin masrafları devlet tarafından karşılanıp aynı zamanda bu çocuklara aylık belli bir miktarda cep harçlığı verilmektedir<sup>54</sup>.

Okulun teorik eğitim süresi 3 yıldır. Bu 3 yıllık eğitimden sonra öğrenciler farklı alanlarda uygulamalı eğitim görmektedirler. Bu alanlar peynir yapım teknikleri, böcekçilik, bahçıvanlık, hayvancılık gibi alanlardır. Ayrıca yeni çıkan makinelerle öğrenciler burada tanışıp bu makinelerin kullanımıyla birlikte onarım ve bakımını da öğrenmek zorundadırlar. Bu bilgiler Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde çiftçilerinin yeni usuller hakkında bilgiler edinmesine önem verdiği bir göstergesidir.

Okulun eğitim kadrosu bir müdür, bir müdür yardımcısı ve dört öğretmenden oluşmaktadır. Ayrıca okulun diğer çalışanları da bulunmaktadır<sup>55</sup>.

**Selanik Hamidiye Sanayii Mektebi;** Selanik'te daha önce bulunan Islahhane'nin 1308'de (1890/1891) dönüştürülmesiyle açılmış olan bu okul II. Abdülhamit'in ismine ithafen Hamidiye Sanayi Mektebi adını almıştır. Hatta binasının yetersiz kalması nedeniyle Hamidiye Caddesi üzerinde Selanik Belediyesi tarafından okula verilmiş olan arsa üzerinde bölge halkının gayret ve maddi manevi destekleri ve II. Abdülhamit'in yardımlarıyla muntazam bir okul inşa edilmiştir.

Okulda başlangıçta sadece on öğretmen, bir müdür, bir kâtip, bir mubassır, bir vekilharç ve sanayiye devam eden 78 öğrenci, sanayiye devama henüz seneleri müsait olmayan 36 öğrenci olmak üzere toplam 114 öğrenci bulunurken zaman içerisinde öğretmen ve öğrenci sayısında artış olmuştur<sup>56</sup>. Aynı zamanda okulun hademe, işçi ve yamak kadrolarında çalışan kimseler de bulunmaktadır.

Okulda eğitim amaçlı kullanılan günümüzde atölye olarak nitelendirilen terzihane, marangoz, müzik, taş matbaa, huruf matbaa ve kundura hane gibi farklı sınıflar bulunmaktadır. Okulda başlangıçta müretteplik, litoğrafyacılık, kunduracılık, terzilik ve marangozluk gibi meslek alanlarında eğitim verilmektedir<sup>57</sup>. Ancak okulun daha sonra diğer meslek dallarında da eğitim vermeyi hedeflediği görülmektedir. Öğrenciler beş yıllık olan bu okulda sanayiye devam aşamasına kadar teorik dersleri alırlar, daha sonrasında ise sanayi de staj yaparak eğitimlerini tamamlarlardı.

#### d) Hususi Mektepler

**Feyziye Sıbyan Mektebi;** Kişisel kazanç elde etmek amacıyla açılmamış olan bir özel okuldur. Okulun hedefleri arasında ülkenin ihtiyacı olabilecek bilgi ve tecrübeyi edinmiş talebeler yetiştirmek vardır. Öğrencilerin %50 ye yakını cüzi bir ücret mukabilinde okula alınmaktayken diğerleri tamamen ücretsiz kabul edilmektedir. Ücretsiz kabul edilen öğrencilerin masrafları ise idare heyeti tarafından karşılanmaktadır.

Okul ahlaki gelişime de önem verdiği için öğrencilerin okul içinde ve dışında davranışlarını kontrol altına almaya çalışmaktadır. Mezunlarını da takip eden okul öğrencilerinin meslek erbabı olmaları hususunda da mesai harcamıştır.

<sup>54</sup>SVS, 1313, s. 125.

<sup>55</sup>SVS, 1313, s. 126-127.

<sup>56</sup>SVS, 1311, s. 144.

<sup>57</sup>SVS, 1311, s. 144-146.

Mektep 1885'te (1301 R) açılmıştır. Öğrencilerini üst öğretime hazırlamanın yanında ticari bilgilerle de donatmaya çalışan okul öğrencilere resmi okullardaki müfredatın üstüne ticaret ile ilgili dersler vermeye de gayret göstermiştir. Bu okul daha sonra ticaret mektebi olarak hizmet vermeyi amaçlamaktadır. Okulda erkek öğrencilerin yanı sıra 1890'da (1306 R) inas bölümü de açılmıştır. Bu bölüme sadece kız öğrenciler ile 3-4 yaş grubundaki erkek öğrenciler devam edebilmektedirler. Bu okul başlangıcından 1891 yılına kadar iki kez öğrenci mezun etmiştir. Mezun ettiği öğrencilerin sayısı 22 erkek öğrencidir. Bu öğrenciler vilayet maarif idaresi tarafından tayin olunan müfettişler huzurunda bir sınav ile mezun edilmişlerdir<sup>58</sup>. Okulun eğitim süresi 8 yıldır. Sıbyan okulu olmasına rağmen 8 yıllık eğitim ile rüştiye seviyesinde mezun vermektedir. Okulda bir reis ve azalardan oluşan idare heyeti yanı sıra bir müdür ve 7 öğretmen görev yapmaktadır<sup>59</sup>.

**Mekteb-i Terakki;** İptidai ve rüşti sınıfları bulunan okulda bir müdür, 10 öğretmen görev yapmaktadır<sup>60</sup>.

**Ravza-i Talim Mektebi (Şemsi Efendi Okulu);** Kız ve erkek ayrı olmak üzere açılmış olan bu okulun erkek kısmında bir müdür ve 8 öğretmen bir de mubassır bulunmaktadır. Kız kısmında bir müdire ve 3 muallime bulunmaktadır<sup>61</sup>.

## 2- Selanik'te Açılan Gayrimüslim Okulları

Gayrimüslimlere ait olan okullar bölgede yerleşik olan Rum Ortodoks, Bulgar Ortodoks, Sırp ve Musevi okullarıdır. Bunların dışında da yabancılar tarafından açılmış İngiliz ve Alman okulları da bulunmaktadır.

### a- Rum Ortodoks Mektepleri

Müslüman okullarda olduğu gibi gayrimüslim okulları da kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı okullar şeklinde teşkilatlandırılmıştır. Bu okulların merkezi olanları rüşti ve iptidai okullar şeklindeyken mahallelerde açılan küçük okullar iptidai mektepler şeklinde düzenlenmiştir.

İptidai mektepler, Erkekler Mahsus Merkez İptidai Mektebi bir müdür ve 10 öğretmenden oluşan bir kadro ile hizmet vermektedir. Mahallelerde bulunan iptidai okullar ise Vardar Mahallesi'nde Zekür İptidai Mektebi ve İnasSıbyan Mektebi; Ayatanaş Mahallesi'nde Zekür ve İnasSıbyan Mektebi; Çavuş Manastırı Mahallesi'nde Zekür ve İnasSıbyan Mektebi; Tozluçeşme Mahallesi'nde Zekür ve İnasSıbyan Mektebi; Hamidiye Mahallesi'nde Yeni Kilise civarında Zekür ve İnasSıbyan Mektebi; Hamidiye Mahallesi'nde Karaağaçlar civarında Zekür İptidai Mektebi ve Zekür ve İnasSıbyan Mektebi; Kızlar Manastırı Mahallesi'nde Zekür ve İnasSıbyan Mektebi bulunmaktadır<sup>62</sup>.

Merkezi ZekürRüşti Mektebi bir müdür ve 12 öğretmeni bulunmaktadır. İnasRüşti ve İptidai Mektebi bir müdirenin yönetiminde olan okulda rüşti bölümüne giren 13 öğretmen bulunmaktadır. 2 öğretmen de sıbyan sınıflara derse girmektedir. Toplam 15 öğretmeni vardır.

<sup>58</sup>SVS, 1311, s. 152-153.

<sup>59</sup>SVS, 1311, s. 157-158.

<sup>60</sup>SVS, 1311, s. 158.

<sup>61</sup>SVS, 1311, s. 159.

<sup>62</sup>SVS, 1311, s. 163-164.

Selanik Vilayet merkezinde Rum Ortodokslara ait toplam 12 okul bulunmaktadır.

#### **b- Bulgar Ortodoks Mektepleri**

Bulgar Ortodokslara ait iptidaî mektepler, Çelebi Bakkal Mahallesi Zekür ve İnas İptidaî mektebinde 5 öğretmen bulunmaktadır. Yanık Manastır Sokağı Zekür ve İnas İptidaî mektebinde 3 tane öğretmen bulunmaktadır. Rüştüye mektepleri Zekür ve İnas ayrı ayrı olmak üzere iki tane okulları bulunmaktadır. Zekür mektebinde bir müdür ve 18 öğretmen çalışmaktadır. İnas Rüştüye Mektebi'nde bir müdür ve 8 muallime görev yapmaktadır<sup>63</sup>.

#### **c- Musevi Mektepleri**

Musevilerin açtıkları okullar da kız ve erkek okulları şeklinde planlanmıştır. Alyans İsrailit Zekür Mektebi ve Alyans İsrailit İnas Mektebi ile birlikte Zekür ve İnas Sıbyan Mektebi ve Hamidiye Mahallesi'nde Zekür ve İnas İptidaî Mektebi bulunmaktadır. Bu bahsi geçen okullar Musevilerin yoğun oldukları bölgelerde açılmış olmakla birlikte genel olarak Selanik'in çeşitli mahallelerinde küçük sıbyan mektepleri şeklinde açılan okul sayısı da 50'ye yakındır<sup>64</sup>.

#### **d- Sırp Mektepleri**

Özel bir okul olan Sırp Okulu ile ilgili bilgiler incelendiğinde sadece bir müdürü olduğuna dair bilgi bulunabilmiştir. Okul Ayanikola Mahallesi'nde bulunmaktadır.

#### **e- Ruhsatlı Açılan Yabancı Okullar**

Selanik ve çevresinde ruhsat alarak eğitim veren yabancı okulların yanı sıra bir de ruhsatsız olarak açılmış olan yabancılara ait okullar bulunmaktadır. Bu yabancı okulların Alman, İngiliz ya da Amerikan okulları olduğu görülmektedir. Ruhsatsız açılmış olan okullar ile ilgili bilgiler ise bu çalışmanın dışında tutulmuştur.

Malta Mahallesi'nde İngiliz Protestan İnas İptidaî Mektebi, Hamidiye Mahallesi'nde İngiliz İnas ve Zekür İptidaî Mektebi, Çayır Mahallesi'nde Alman İptidai Mektebi bulunmaktadır<sup>65</sup>.

#### **Sonuç**

Selanik Vilayet Salnamesi'nden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışmada Selanik Vilayeti'nin genel durumu, Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemi içinde Selanik Vilayeti'nde bulunan okulların istatistikî bilgilerine yer verilmiştir.

İptidai okullar bazen bir çatı altında olmakla birlikte bazen de sadece bir sınıf şeklinde yalılara dağıtılmış olabilmektedir. Tek çatı altında açılmış olan iptidai mektepleri Hamidiye, Selimiye ve Mustafa Paşa kız ve erkek okullarıdır. Şubeleri ise Zandan, Kale Hamamı ve Çınarlı Mektepleridir. Yalılarda ayrıca Ravza-i Sıbyan mektepleri de bulunmaktadır. Askeri Rüştüye Mektebi, İnas Rüştüye Mektebi ve Dar'ül Muallimini İptidaî olmak üzere üç adet Rüştüye mektebi bulunmaktadır. Mülki İdadi Mektebi, Hamidiye Sanayi Mektebi, Hamidiye Ziraat Ameliyat Mektebi ve Numune Çiftliği şeklinde yine üç adet idadi mektebi bulunmaktadır.

<sup>63</sup>SVS, 1311, s. 165-167.

<sup>64</sup>SVS, 1313, s. 167-168.

<sup>65</sup>SVS, 1313, s. 169.

Bunların dışında özel okul olarak açılmış olan okulların varlığı da saptanmıştır. Özel okulların Müslümanlar ve gayrimüslimler için olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmüştür. Müslüman özel okulları arasında FeyziyeSıbyan Mektebi, Mekteb-i Terakki (İptidai ve rüşti sınıfları mevcuttur), Ravza-i Talim Mektebi (kız ve erkek ayrı olmak üzere) bulunmaktadır. Gayrimüslimlere ait olan okullar bölgede yerleşik olan Rum Ortodoks, Bulgar Ortodoks, Sırp ve Musevi okullarıdır. Bunların dışında yabancılar tarafından açılmış İngiliz ve Alman okulları da bulunmaktadır.

Sonuç olarak Selanik Salnameleri incelendiğinde sadece Selanik Vilayet merkezinde Müslüman ve Gayrimüslim toplam 37 okul tespit edilmiştir. Müslümanlara ait devlet ve özel okulları toplam 15 okul olup, bunların dokuzunun iptidai, üçünün rüştiye ve üçünün de idadi mektep olduğu görülmüştür. Gayrimüslimlere ait toplam 22 okul bulunmaktadır. Bunların 12'si iptidai mektep olup 10 tanesi de rüştiye mektebidir. Sadece Selanik Vilayeti üzerinden bir çıkarım yapılacak olursa Osmanlı Devleti'nin son yüzyılında Gayrimüslimlerin daha çok okul açtığı sonucuna ulaşılabilir.

## KAYNAKLAR

- AKYALÇIN KAYA, Dilek “Mustafa Arif Efendi'nin Selanik Yılları: XIX. Yüzyıl Osmanlı Taşrasında Burjuvazinin Oluşumuna Bir Örnek”, **Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi**, C. I, S. 2, 2015, ss. 39-59.
- ALTIN, Hamza, “1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri”, **İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 13, S. 1, 2008, s. 271-283.
- CANDEĞER, Ümmügülsüm, **Lozan Ahali Mübadelesi Çerçevesinde Yunanistan ve Adalardan Muğla'ya Gelen Türk Göçmenlerin İskânı**, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla, 2003.
- [http://www.promacedonia.org/vk/vk\\_2\\_01.htm](http://www.promacedonia.org/vk/vk_2_01.htm), Erişim Tarihi: 10.09.2018.
- KODAMAN, Bayram, “Abdülhamit Döneminde Eğitim”, **Doğuştan Günümüze Büyük İslam Ansiklopedisi**, C. 12, İstanbul, 1989, ss. 455-493.
- ÖZTÜRK, Cemil “Yakın Çağ'da Osmanlı ve Diğer İslam Devlet ve Topluluklarında Eğitim”, **Eğitim Tarihi**, (Ed. Mehmet Şişman), Eskişehir, 2014, s. 174-179.
- Selanik Vilayet Salnamesi (SVS)**, 1313.
- VEINSTEIN Gilles (Haz.), **Selânik 1850-1918 Yahudilerin Kenti ve Balkanların Uyanışı**, (Çev. Cüneyt Akalın) İletişim Yay. İstanbul, 2014.

## VAN İL MERKEZİNDE İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME FEN BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLERDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Ahmet SELÇUK, Özlem AVCI, Elif Ebru Alkan

### ÖZET

*Bu çalışma, Van il merkezindeki ilköğretim ikinci kademe Fen Bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Fen öğretimini daha verimli kılmak için Fen eğitiminin bir parçası olan öğretim yöntem ve tekniklerinin de dikkate alınması gereklidir. Fen Bilgisi dersini verecek olan öğretmenin, mevcut yöntem ve teknikleri çok iyi tanınması ve yeri gelince kullanması gerekir. Bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak Van il merkezindeki kırk iki(42) Fen Bilgisi öğretmenine, elli üç(53) soruluk anket uygulanmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan problemlere yönelik toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SAS (Statistical Analysis System) programından yararlanılmış ve elde edilen bulgular frekans, yüzde yöntemleri ile yorumlanmıştır.*

*Araştırma sonucunda; Van il merkezindeki öğretmenlerin anlatım ve soru cevap yöntemlerini diğer yöntemlere göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Van il merkezinde öğretmenlerin Fen Bilgisi dersinde karşılaştıkları en önemli sorunların sınıf mevcudunun kalabalık olması, ders saatinin yetersiz olması, öğrencilerin matematiksel bilgilerinin yetersiz olması ve öğrenci velilerinin ilgisiz olması olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilgisi, Karşılaşılan sorunlar, Öğretim yöntemleri.

## THE PROBLEMS ENCOUNTERED AT THE METHODS USED IN SCIENCE TEACHING AT SECOND STAGE PRIMARY EDUCATION IN CENTER OF VAN

Ahmet SELÇUK, Özlem AVCI, Elif Ebru Alkan

### ABSTRACT

*This study aims to determine the encountered problems in the methods that used for teaching primary school second stage science in center of Van. Teaching methods and techniques as a part of science education should be considered to make the science teaching more efficient. The teacher who presents the science courses should recognize clearly the available methods and techniques and use them as they required. At this study, questionnaire that includes 53 questions has been applied to 42 Science teachers in the center of Van as a tool of data collection. It has been utilized from SAS (Statistical Analysis System) for the essential statistical solutions of the collected data, intended to the questions which answers were investigated at the point of the general aim of survey.*

*As the result of this survey, it has been determined that the teachers who located in center of Van prefer the question-answer and expression methods rather than other methods. An also it has been determined that the most significant issues that teachers encountered in the center of Van are ; high level of total number of attendance, inadequate course hours, lack of mathematical knowledge of students, uninterested conservators of students.*

**Key Words :** Science, Encountered problems, Teaching methods.

## **GİRİŞ**

Fen bilimleri, yeni gelişen olaylar sonucu sürekli değişim halindedir. Bu nedenle yeni bilgilere ayak uydurmak ve Fen Bilgisi derslerinin etkili öğretimi için, öğrencilerin ihtiyacına uygun yöntemlerin seçilip uygulanması gerekmektedir. Fen Bilgisi dersi öğrencilerin en çok zorlandıkları derslerden biridir. Bu dersi daha çekici hale getirmek ise öğretmenlere düşmektedir.

Uygulama ilkeleri bakımından Fen Bilgisi dersi, tam anlamıyla bir yakın çevre dersidir. Bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından büyük bir şanstır. Fen eğitimi öğrencinin karşılaştığı nesnelere, olayları ve bunların ilişkilerini gözleyip, inceleyip araştırması ve sonuçlara varması olarak tanımlanabilir (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

İnsanların yaşamını daha kolay hale getirmek için doğayı ve doğa gerçeklerini gözlemlemeleri ve incelemeleri sonucu ortaya çıkan fen bilimlerine karşı öğrencilerin önemli tutum ve davranışlar kazanması için Fen'in etkili ve bilinçli öğretilmesi büyük önem taşır (Bozdoğan ve Yalçın, 2005).

Öğretim stratejileri genelde öğretim yolları olup, çeşitli öğretim yöntemlerini kapsar. Gerek öğretim stratejileri gerekse bunlara dayalı olarak geliştirilen öğretim yöntemleri sınıfta etkili ve verimli bir öğretimin gerçekleştirilmesi, dolayısıyla öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşturulması bakımından önemli bir işleve sahiptir (Yaşar ve ark.,1998).

Bilindiği gibi bir eğitim programı ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, öncelikle esas uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılması ve bu konuda öğretmenlerin yetiştirilmesi gereklidir. Bu bağlamda, Fen Bilgisi programları hakkında öğretmen görüşlerine başvurulması ve öğretmenlerin yeni programların uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenerek aksaklıkların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinde bulunulması önemli görülmektedir. Ayrıca aynı çalışmada, yeni programa uygun MEB onaylı ders kitaplarının basılmamış olması, yeni program hakkında yeterince bilgilendirilmeme ve dersle ilgili kaynak kitaplarının yetersiz olmasının öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında ilk üç sırada yer aldığı belirtilmiştir(Akpınar ve ark., 2005).

Akpınar ve Ergin(2005)'in yapmış oldukları çalışmada, gurup çalışması şeklinde, oyunlar oynayarak ve deneyler yaparak Fen Bilgisi dersini işleyen öğrencilerin Fen'e karşı tutumları geleneksel öğretim ile işleyen öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır.

Fen öğretimini daha verimli kılmak için öğretim yöntem ve tekniklerinin içeriğini dikkate almak gerekmektedir. Bu çalışmada Van il merkezinde bulunan ilköğretim ikinci kademe Fen Bilgisi öğretmenlerinin , Fen Bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunları tespit etmeyi ve sorunlara uygun çözüm önerileri sunmayı amaçlanmaktadır.

## **YÖNTEM**

Araştırmada genel tarama modeli kapsamında literatür tarama ve anket tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle alanda yapılmış çalışmalar incelenerek araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerden veri toplamak amacıyla elliüç(53) maddeden oluşan anket formu hazırlanmış ve Van il merkezindeki kırkiki(42) Fen Bilgisi öğretmenine uygulanmıştır.

Ankette öğretmenlerin kıdem durumu, mezun oldukları alan ve cinsiyet kriterleri göz önüne alınmıştır. Bu kriterler derste kullanılan yöntemlerin sıklıklarıyla karşılaştırılmıştır.

Ulaşılan verilerin çözümlenmesinde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda frekans ve yüzde dağılımlar alınmış, ulaşılan bulgular yığılımlar dikkate alınarak yorumlanmıştır. Veriler SAS (Statistical Analysis System) programından yararlanılarak çözümlenmiştir.

## BULGULAR

Yapılan bu çalışma otuzbir(31) ilköğretim okulunda görev yapan kırkiki (42) öğretmene uygulanmıştır. Ankete dahil olan öğretmenlerin cinsiyet durumu tablo 1’de gösterildiği gibidir:

**Tablo 1.** Uygulamaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumu

Cinsiyet	f	%
Bay	18	42,85
Bayan	24	57.15
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de de görüldüğü gibi anketin uygulandığı öğretmenlerden %57’si bayan, %43’ü de erkektir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin kıdem durumu ise tablo 2’de gösterilmektedir:

**Tablo 2.** Uygulamaya katılan öğretmenlerin kıdem durumları.

Kıdem	f	%
1-5 yıl	16	38.10
6-10 yıl	15	35.71
11-20 yıl	8	19.05
21 yıl ve üstü	3	7.14
<b>TOPLAM</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Ankete katılan öğretmenlerin %38.10’u 1-5 yıllık, %35.71’i 6-10 yıllık, %19.05’i 11-20 yıllık, %7.14’ü ise 21-üstü yıllık kıdeme sahiptir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 1-10 yıllık kıdeme sahiptir.

Ankete katılım gösteren öğretmenlerin alan durumları da değişken olarak çalışmaya aktarılmıştır. Katılım gösteren öğretmenlerin alan durumlarının yüzde ve frekans dağılımı da tablo 3’de gösterilmektedir:

**Tablo 3.** Uygulamaya katılan öğretmenlerin alan durumları

Alan	f	%
Fen Bilgisi	15	35.71
Kimya	8	19.05
Biyoloji	10	23.81
Fizik	9	21.43
<b>TOPLAM</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Uygulamaya katılan Fen Bilgisi öğretmenlerinden %35.71’inin alanı Fen Bilgisi, %19.05’inin alanı Kimya, %23.81’inin alanı Biyoloji, %21.43’ünün alanı ise Fizik’tir. Tabloya bakıldığında uygulamaya en fazla alanı Fen Bilgisi olan öğretmenlerin katıldığı görülmektedir. Demografik verilerden sonra öğretmenlere bir takım öğretim metotları ile ilgili sorular yönlendirilmiştir. Öğretmenlere sorulan soru-cevap yöntemi ile ilgili olarak aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

**Tablo 4.** Öğretmenlerin soru – cevap yöntemini kullanma sıklıkları.

<b>Soru – Cevap Yöntemi</b>	f	%
Hiç	0	0
Az	1	2.38
Sık sık	17	40.48
Her zaman	24	57.14
<b>TOPLAM</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Anket uygulanan öğretmenlerin %2.38'i soru – cevap yöntemini “az”, %40.48'i “sık sık”, %57.14'ü ise “her zaman” kullanılmaktadırlar. Soru cevap yöntemini “hiç” kullanmayan öğretmen yoktur.

Öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanma sıklıklarına ilişkin yüzde-frekans bilgileri de tablo 5’de gösterilmiştir:

**Tablo 5.** Öğretmenlerin anlatım yöntemini kullanma sıklıkları.

<b>Anlatım Yöntemi</b>	f	%
Hiç	0	0
Az	6	14.28
Sık sık	20	47.62
Her zaman	16	38.10
<b>TOPLAM</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Bu sorunun analiz sonuçlarına baktığımızda anlatım yöntemini öğretmenlerin

% 14.28'i “az”, % 47.62'si “sık sık”, % 38.10'u ise “her zaman” kullanmaktadır. Burada da bu yöntemi “hiç” kullanmayan öğretmen yoktur.

Anket dahilinde öğretmenlere sorulmuş olan gösteri yönteminin kullanımına ait veriler de tablo 6’da gösterilmektedir:

**Tablo 6.** Öğretmenlerin gösteri yöntemini kullanma sıklıkları

<b>Gösteri (Demostrasyon) Yöntemi</b>	f	%
Hiç	1	2.38
Az	18	42.86
Sık sık	19	45.24
Her zaman	4	9.52
<b>TOPLAM</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Bu yöntemi öğretmenlerin % 2.38'i “hiç” kullanmamakta, % 42.86'sı “az” kullanmakta, % 45.24'ü “sık sık”, % 9.52'si ise “her zaman” kullanmaktadır.

Öğretmenlerin laboratuvar yöntemini kullanma sıklıkları ise;

**Tablo 7.** Öğretmenlerin laboratuvar yöntemini kullanma sıklıkları.

<b>Laboratuvar Yöntemi</b>	f	%
Hiç	1	2.38
Az	18	42.86
Sık sık	17	40.48
Her zaman	6	14.28
<b>TOPLAM</b>	<b>42</b>	<b>100</b>



Tabloya bakıldığında bu soruya %2.38 oranında “hiç”, % 42.86 oranında “az” % 40.48 oranında “sık sık”, %14.28 oranında ise “her zaman” cevabı verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin bu yöntemi “orta sıklıkta” kullandıkları söylenebilir.

Sırası ile ankette sorulmuş olan tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi ve gezi-gözlem yöntemlerine ilişkin bulgular tablo 8’de, tablo 9’da ve tablo 10’da verilmiştir:

**Tablo 8.** Öğretmenlerin tartışma yöntemini kullanma sıklıkları.

<b>Tartışma Yöntemi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiç	2	4.76
Az	18	42.86
Sık sık	17	40.48
Her zaman	5	11.90
<b>TOPLAM</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 8’e bakıldığında, tartışma yöntemini öğretmenlerin %4.76’sı “hiç” kullanmaz iken, % 42.86’sı “az”, % 40.48’i “sık sık”, % 11.90’ı ise “her zaman” kullanmaktadır.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin problem çözme yöntemini kullanma sıklıkları.

<b>Problem Çözme Yöntemi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiç	2	4.76
Az	5	11.90
Sık sık	25	59.53
Her zaman	10	23.81
<b>TOPLAM</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Problem çözme yöntemini, öğretmenlerin % 4.76’sı “hiç” kullanmamakta, % 11.90’ı “az” kullanmakta, % 59.53’si “sık sık”, % 23.81’i ise “her zaman” kullanmaktadır. Bu yönetime verilen cevaplara bakıldığında, “sık sık” seçeneği en fazla orana sahiptir. Bu sonuç da bu yöntemin öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği anlamına gelmektedir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin gezi – gözlem yöntemini kullanma sıklıkları.

<b>Gezi Gözlem Yöntemi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiç	16	38.10
Az	22	52.38
Sık sık	4	9.52
Her zaman	0	0
<b>TOPLAM</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Öğretmenlerin %38.10’u bu yöntemi “hiç” kullanmamaktadır. % 52.38’i “az”, % 9.52’si ise “sık sık” kullanmaktadır. Bu yöntemi “her zaman” kullanan öğretmen yoktur. Yukarıda verilen öğretim yöntemlerinin toplu bir şekilde tablo halinde gösterimi ise tablo 11’deki gibidir:

**Tablo 11.** Öğretmenlerin verilen öğretim yöntemlerini kullanma yüzdeleri.

Öğretim yöntemleri	Hiç (%)	Az (%)	Sık sık (%)	Her zaman (%)
<b>Soru-cevap yöntemi</b>	0	2.38	40.48	<b>57.14</b>
<b>Anlatım yöntemi</b>	0	14.28	47.62	<b>38.10</b>
<b>Problem çözme yöntemi</b>	4.76	11.90	59.53	<b>23.81</b>
<b>Laboratuar yöntemi</b>	2.38	42.86	40.48	<b>14.28</b>
<b>Tartışma yöntemi</b>	4.76	42.86	40.48	<b>11.90</b>
<b>Gösteri yöntemi</b>	2.38	42.86	45.24	<b>9.52</b>
<b>Gezi gözlem yöntemi</b>	<b>38.10</b>	<b>52.38</b>	<b>9.52</b>	<b>0</b>

Tablo 11’de, verilen öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarını bir arada görüp değerlendirmek amacıyla verilmiştir.

### **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Anket sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin anlatım yöntemini ve soru-cevap yöntemini “sık sık” kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Savaş (2002) tarafından yapılan bir çalışmada da, Fen öğretmenlerinin daha çok düz anlatım yöntemini tercih ettiği tespit edilmiştir. Öztürk ve arkadaşları (2005)’na göre; anlatım yönteminde konular belli bir sıra içerisinde ve düzenli bir biçimde sunulacağı için, anlatım yöntemi zamanın iyi kullanımını sağlar. Bizim çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular da benzer yöndedir.

Laboratuar yöntemi ise öğretmenler tarafından orta sıklıkta kullanılmaktadır. Telli ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışmada; Fen Bilgisi öğretiminde, deneyle öğretimin klasik öğretim yöntemine göre öğrenci başarısını artırmada daha başarılı bir yöntem olduğunu belirlemişlerdir. Laboratuar yönteminde daha çok duyu organı öğrenmeye katıldığı, öğrenmenin daha kalıcı olduğu, sınıf ortamından farklı bir ortamda ders işlendiği ve öğrencilerin derse daha aktif olarak katılması sağlandığı için bu yöntem bütün öğretmenler tarafından kullanılıyor olabilir. Akpınar ve Ergin (2005) tarafından yapılan çalışmada da deneyler yaparak Fen Bilgisi dersini işleyen öğrencilerin Fen’e karşı tutumlarının geleneksel öğretim ile dersi işleyen öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. X Van ili merkezinde öğretmenlerin Fen bilgisi dersinde karşılaştıkları en önemli sorunların, sınıf mevcudunun kalabalık olması, ders saatinin yetersiz olması, öğrencilerin matematiksel bilgilerinin yeterli olmaması ve öğrenci velilerinin ilgisiz olması olduğu tespit edilmiştir. Doğru (2000) tarafından yapılan çalışmada sınıfta öğrenci sayısının 30’un üstünde olmasının istenmeyen bir durum olduğu ve öğrenci sayısının seçilecek öğretim yöntemini belirlemede önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada sınıf mevcutlarının düzenlenmesinde kesin kurallar getirilmesi gerektiği, mevcut durumlar içerisinde ise öğretmen dersin ve konunun özelliklerine göre uygun yöntemler kullanarak öğrencilerin derse katılımının sağlanması gerektiği de belirtilmiştir.

Öğretmenler ders saati yetersiz olduğundan konuları istedikleri şekilde işleyememekte ve yeterince soru çözememektedirler. Buda tabii ki ders akışını bozmaktadır. Yeni Fen Bilgisi programında Fen Bilgisi ders saatinin 4 saate çıkarılması bu sorunu büyük ölçüde çözecektir. Kaptan ve Korkmaz (2002)’in yaptığı çalışmada; Fen Bilgisi dersleri, yeni Fen Bilgisi dersi öğretim programının genel

amaçlarında yer alan ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri ile örtüşen temel kavramlarını gerçekleştirme anlamında süre açısından yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Akpınar ve arkadaşları (2005)'nin yaptığı çalışmada da ilköğretimde 6., 7. ve 8.sınıflarda fen bilgisi dersine ayrılan sürenin haftalık 3saat olduğu, programın daha rahat uygulanabilmesi ve öğretmenlerin zaman bakımından rahatlatılabilmesi için bu sürenin artırılması gerektiği tespit edilmiştir.

Anlatım yöntemi uygulanırken öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunların, konuların uzun ve sık sık tekrar edilince kolaylıkla sıkıcı duruma gelmesi ve öğrenilen konuların kısa sürede unutulmasının olduğu tespit edilmiştir. Laboratuar yönteminin az kullanılmasının nedenlerinin başında ise zaman kaybına sebep olması ve sınıf mevcudunun çok olması gelmektedir. Gerçek ve Soran (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin deneysel yöntemi uygulayamama nedenlerin başında sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması ve uygulanan programın yoğun olmasının olduğu tespit edilmiştir. Kılıç ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışmada belirtilen, Akdeniz ve arkadaşları yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin laboratuar kullanımını etkileyen faktörleri, araç-gereç yetersizliği, ders saatlerinin az olması, çalışma ortamının uygun olmaması şeklinde sıralamışlardır. Gezi-gözlem yönteminin kullanılmasında en çok karşılaşılan sorunlar, öğrencileri disiplin etmenin zor olması ve uygun yer ve zamanın olmamasının olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler problem çözme yöntemini kullanırken ise en çok karşılaşılan sorunun öğrencilerin matematiksel bilgilerinin yeterli olmamasının olduğu tespit edilmiştir.

Kimya ve Biyoloji bölümünden mezun olan öğretmenlerin anlatım yöntemini Fen Bilgisi ve fizik alanından mezun olan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları, biyoloji alanından mezun olan öğretmenlerin ise laboratuar yöntemini diğer alan mezunlarına göre daha az kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi Fen Bilgisi müfredatındaki deneylerin çoğunluğunun Fizik ve Kimya konularından olması ve lisans döneminde Biyoloji alanından mezun öğretmenlerin bu deneyleri uygulamalı şekilde görmemiş olması olabilir. Gerçek ve Soran (2005)'in yaptıkları bir çalışmada belirtilen Berc ve arkadaşlarına göre öğretmenlerin Biyoloji öğretiminde deneysel yöntem uygulanması konusunda hizmet içi kursa ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

## **ÖNERİLER**

- Öğretmenler derslerinde öğrenci merkezli birden fazla öğretim yöntemi kullanmalıdır. Öğretmenler özellikle yeni öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler, bu nedenle öğretmenlere yöntemler hakkında hizmet içi eğitim kursları verilmelidir.
- Sınıf mevcudunun fazla olması istenmeyen ve ders işlenişini olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. Bu nedenle sınıf mevcudlarının düzenlenmesinde kesin kurallar getirilmeli ve sınıf mevcudlarının 30'dan fazla olmamasına özen gösterilmelidir.
- Fen bilgisi dersinin daha ilgi çekici ve güdüleyici olması için görsel ve işitsel araçlardan daha çok yararlanılmalıdır. Öğrenmenin daha etkili olması için öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edilmelidir.

- Anlatım yönteminin sıkıcı olmaması için sınıfa görsel öğeler getirilebilir. Ayrıca önemli noktalar birkaç kez tekrar edilerek ve not ettirilerek, bu yöntemin monotonluğu azaltılabilir. Sınıfta anlatılacak konuların önceden öğrencilere verilerek konuların araştırılmasının sağlanması öğrencilerin bu konular hakkında ön bilgi kazanmasını ve öğrencilerin derse katılımını sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Akpınar, D., Günay, Y., Hamurcu, H. 2005. Fen bilgisi programlarının hedef ve içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Ve Bilim*, 30(136 ): 3–11
- Akpınar, E., Ergin, Ö. 2005. Yapılandırmacı kurama dayalı fen öğretimine yönelik bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 9–17
- Akpınar, E., Ünal, G., Ergin, Ö. 2005. Farklı alanlardan mezun fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, (168): 202-211
- Altınok, H., 2004. Öğretmenlerin Fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutum ve güdüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26:1-8
- Bozdoğan, A. , Yalçın, N. 2005. İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki fizik konularına karşı tutumları. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 9–17
- Doğru, M., 2000. *Fen Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerde Karşılaşılan Sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gerçek, Cem., Soran, H. 2005. Öğretmenlerin biyoloji öğretiminde deneysel yöntem kullanma durumlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 95-102
- Kaptan, F., Korkmaz, H. 1999. *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı (Modül 7)*, Burdur. 105.
- Kaptan, F., Kokmaz, H. 2002. Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 164–17
- Kılıç, A., Erdoğan, E., Sevinç, Ö., İnan, s.2004. İlköğretim okulları fen ve tabiat dolabının kapasite kullanım ve eğitim öğretime katkısıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Güz(40): 544-561
- Savaş, N. 2002. *İlköğretim Fen Öğretiminde Öğretmenlerin İzlediği Öğretim Yöntemleri Ve Bu Yöntemlerin Öğrenci Başarısına Etkisi*(Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Telli,A., Yıldırım, H., Şensoy, Ö., Yalçın, N. 2004. İlköğretim 7. sınıflarda basit makineler konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3): 291–305
- Yaşar, Ş., Ayas, A., Kaptan, F., Gücüm, B. 1998. *Fen Bilgisi Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir. 153.

## Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişilerarası İletişimde Yaşadıkları Engellerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Cemal AKÜZÜM, Mehtap SARAÇOĞLU, Bahadır BATTAL, Ayşe SITACI

### Öz

*Bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellerin bazı değişkenler açısından incelenmesine yönelik bir çalışmadır. Tarama türünde desenlenen araştırmanın evrenini, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır ili Eğil, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerindeki 47 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 38.119 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi belirlemede ise, amaçlı örnekleme yaklaşımlarından maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu amaçla, evrendeki ortaöğretim kurumları içerisindeki okul türleri dikkate alınarak toplam 5 ortaöğretim kurumundaki 974 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Verilerin toplanması için Serin (2009) tarafından lisans öğrencilerinin yaşadıkları iletişim engellerini ölçmek amacıyla geliştirilen “İletişim Problemleri ve Nedenleri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; öğrencilerin en çok yaşadığı iletişim engelinin sınıfın fiziki yapısına ilişkin engeller olduğu, en az yaşadıkları iletişim engelinin ise arkadaş çevresine ilişkin iletişim engelinin olduğu görülmüştür. Ayrıca, ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde “aileye ilişkin”, “öğretmenlere ilişkin”, “arkadaş çevresine ilişkin” ve “benlik algısına ilişkin” engelleri alt düzeyde yaşadıklarını, ancak “sınıfın fiziksel yapısına ilişkin” engelleri orta düzeyde yaşadıkları saptanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** İletişim, iletişim engeli, ortaöğretim, öğrenci.

### Abstract

*This research is a study to examine the obstacles of secondary school students in terms of interpersonal communication in terms of some variables. The study population consisted of 38.119 students studying in 47 secondary schools in Diyarbakır, Eğil, Kayapınar and Yenişehir districts in the spring term of 2017-2018 academic year. The maximum diversity sampling method was used to determine the sampling. For this purpose, 974 students in 5 secondary schools were included in the sample taking into account the types of schools within the secondary education institutions in the universe. In order to collect data, the “Communication Problems and Causes Scale” was used developed by Serin (2009) to measure communication barriers experienced undergraduate students. The data obtained from the study were analyzed by SPSS package program. Findings of the research revealed that the communication barriers that the students experienced most are the obstacles related to the physical structure of the class, and the communication disability they experienced in the least is the communication barrier related to the friend’s environment. In addition, it has been found that secondary school students live in interpersonal communication at a low level in relation to the family, the relationship with teachers, the friendship environment and the barriers related to self-perception, but the barriers related to the physical structure of the class live at a medium level.*

**Keywords:** Communication, communication barrier, secondary school, student.

## 1. Giriş

İletişim, insan yaşamındaki en önemli olaylardan biridir. İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek adına iletişime ihtiyaç duyarlar (Kıran, 2008). İletişim kavramı ile ilgili hemen hepsi benzer noktalara temasta bulunan tanımlar mevcuttur. İletişim, bilginin üretilmesi, aktarılması ve anlamlandırılması süreci (Dökmen, 2012) olarak tanımlandığı gibi insanların duygu, düşünce ve bilgilerinin birbirlerine iletilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Baltaş & Baltaş, 2000). İletişime ilişkin genel bir tanımlama yapmak gerekirse iletişim, belirli duygu ve düşüncelerin, bilgilerin iki ya da daha çok kişi arasında paylaşılması ve bu kavramlara yüklenen anlamların ortak hale getirilmesi sürecidir. İletişimin amacı gönderici ve alıcı arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır (Açıkgöz, 1994).

İletişim modeli temelde, gönderici, mesaj, alıcı, kanal ve dönüt olmak üzere beş ögeden meydana gelmektedir. Gönderici; duygu, düşünce veya bilginin alıcıya aktarılması amacıyla iletişim sürecini başlatan ögedir (Bolat, 1996). Mesaj; iletişimin içeriğinin aktarımını hedefleyen kaynağın ürettiği sözel, görsel ya da hem sözel hem de görsel ürünlerdir (Alkaya, 2004). Alıcı, gönderici tarafından iletilen içeriği okuyan, dinleyen veya izleyen kişidir (Başarı, 2007). Bir diğer iletişim ögesi olan kanal; göndericinin amaçları doğrultusunda alıcıya gönderdiği içeriğin aktarılmasını sağlayan ortam, yöntem ve tekniklerdir (Aydın, 2014). Dönüt ögesi için de, alıcıya iletilen içeriğin doğru algılanıp algılanmadığı hakkında bilgi veren kavramdır diyebiliriz. Dönüt sayesinde gönderici iletişimin sonraki yönünü belirler, dönütü iletişimdeki kontrol mekanizması olarak tanımlamak da mümkündür (Oktay, 2008). Baltaş & Baltaş (2000) ise dönütü, alıcının mesajın içeriğini çözüp onu değerlendirmesinin akabinde yeni bir mesaj kodlayıp bunu alıcıya iletmesi olarak tanımlar.

İletişim konusunda çeşitli sınıflamalar yapmak mümkündür ancak yaygın olarak kullanılan sınıflamalardan biri iletişimi dört ana ögeye ayırmaktadır. Bu iletişim türleri aynı zamanda birer iletişimsel çatışma türüdür. Chaffe ve Berger (1987)'e göre bu türleri şöyle sınıflamak mümkündür (Dökmen, 2012):

a) Kişi içi iletişim: Bir insanın duyguları, düşünceleri ve kişisel ihtiyaçlarının farkına varması suretiyle bir iç gözlem yapması ve kendisine sorular sorarak cevaplar üretmesi fiilidir.

b) Örgüt içi iletişim: Örgütsel kültür kavramına ilişkin en yaygın tanım; bir grubun gruba ilişkin problemlerle başa çıkmak için geliştirdiği problem çözme davranışlarını, örgütün yeni üyelerine aktarmasıdır (Schein, 1984). Örgütsel iletişim için de bu amaca ulaşmak adına örgüt üyelerinin etkileşimde bulunmasını sağlayan araçtır diyebiliriz (Tanrıverdi, Adıgüzel & Çiftçi, 2010). Karar, yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim de örgüt açısından aynı derecede önemlidir (Bursalıoğlu, 2015).

c) Kitle iletişimi: Bir takım bilgi ve sembollerin üretilmesi, geniş bir kesime iletilmesi ve bu kesim tarafından yorumlanması sürecidir (Dökmen, 2012).

d) Kişilerarası iletişim: Bütün canlılar iletişime ihtiyaç duyarlar ancak iletişimin insan yaşamındaki yeri diğer canlılara kıyasla oldukça farklıdır. Çünkü insan, iletişim faaliyetleri üzerine düşünmek ve

iletişim sürecini geliştirmek yeteneğine sahiptir (Kıran, 2008). Çok genel bir tanımlamayla kaynağın ve hedefin insanlardan oluştuğu iletişime kişilerarası iletişim diyebiliriz (Dökmen, 2012).

İletişimde karşılaşılabilecek sorunların giderilmesinde etkili iletişimin sağlanması en önemli koşullardan biri olmakla beraber (Alkaya, 2004) her zaman ulaşılabilecek bir sonuç değildir. Sosyal psikologlar eksiksiz ve hatta etkili iletişimin mümkün olmadığını ileri sürerler. Çünkü kişiler arası iletişim bilinçli ya da bilinçsiz farklı birtakım eğilimler neticesinde zarar görebilmekte ya da yanlış yorumlanabilmektedir (Elgünler & Fener, 2011). Bu durum çoğu zaman anlamlı, açık ve yeterli bir iletişim sürecinin yokluğunun göstergesi olan iletişim engellerine yol açmaktadır. (Ceylan, 2007). Bu engellerin sebepleri arasında ast üst ilişkisinden kaynaklanan statü farklılığı, karşı cins ile iletişim kurmada güçlük (Başarı, 2007), mesajın alıcı tarafından yanlış değerlendirilmesi, önyargılar, ilgi eksikliği ve güvensizlik sayılabilir. İletişim sürecinde yaşanan engellerin en önemli sebebi ise alıcı ile göndericinin farklı kişilik yapısına sahip olmalarıdır. Algıları, istek ve arzuları, kültürel düzeyleri farklı olan insanların iletişim sürecinde engellerle karşılaşmaları kaçınılmazdır (Başarı, 2007). Ayrıca iletişimde bulunan tarafların iletişim sürecini bekledikleri amaca yönlendirememeleri de iletişimde engellere sebep olmaktadır (Açıkgöz, 1994).

İletişimi bozan engeller ile ilgili farklı birçok sınıflama mevcuttur. Genel manada iletişimi engelleyen unsurlar kişisel ve kurumsal olarak ikiye ayrılırken (Silkü, 2002), kişilerarası iletişim engellerinde daha çeşitli sınıflamalar söz konusudur. Söz gelimi Dökmen (2012), iletişime ilişkin yaşanan engellerde yüzeysel nedenin altında yatan ve kişilerarası iletişimdeki çatışmaların asıl nedenlerini oluşturan nedenleri; biliş, algı, duygu, bilinçdışı, ihtiyaçlar, beceriler, kişisel faktörler, kültürel faktörler, roller, sosyal ve fiziksel çevre ve mesajın niteliği şeklinde sınıflamaktadır. Bursalıoğlu'na (2015) göre ise, iletişimde engel oluşmasına sebep olan nedenler; psikolojik, semantik, statü, korunma, alan, hiyerarşi, uyutma ve sınırlama olarak sıralanabilir.

Örgüt içerisinde iletişimin işlevlerini dört grupta sınıflamak mümkündür; iletişim örgüt içinde bilgi sağlama işlevini, ikna etme ve etkileme işlevini sağlamanın yanında emredici, öğretici işlevi ve birleştirici işlevi ile ön plana çıkar (Çitçi, 2008). İletişim tüm örgütler için yaşam kaynağı olarak değerlendirilebilir (Tourish & Hargie, 1998). Bu açıdan iletişim, eğitim örgütlerinde de diğer örgütlerdeki gibi incelenebilir (Güngör & Taşdan, 2016). Bununla birlikte eğitim örgütlerindeki temel öge insan olduğundan diğer örgütlere göre iletişim çok daha önem taşımaktadır (Bolat, 1996). Eğitim örgütlerinde işleyişin düzeni ve örgütsel amaçlara ulaşmak için yönetici, öğretmen, öğrenci ve okul çalışanı arasındaki iletişimin etkili olması gerekmektedir (Erdoğan, 2001). Bu iletişim sözlü aktarıma dönüşün ya da dönüşmesin eğitim örgütü üyelerinin birbirine karşı eylemleri tamamen iletişimsel eylemlerdir (Bolat, 1996).

İletişime ilişkin tanımlarda ortak bir nokta olan "bilginin aktarımı" (Dökmen, 2012; Baltaş & Baltaş, 2000) ve okulun da günümüzdeki değişimler neticesinde bir bilgi süreci olduğu düşünüldüğünde iletişimin tüm okul yaşamına yayıldığını söyleyebiliriz (Güngör & Taşdan, 2016). Eğitim örgütünde amaçlara ulaşma noktasında iletişimin önemi düşünüldüğünde okulda iş birliğinin sağlanabilmesi için

örgüt içi iletişim engellerinin de saptanıp ortadan kaldırılması gerekir. Çünkü okul içerisindeki tüm aktörlerin aralarındaki davranışlarından, kullandıkları dilden ve statüden kaynaklanan iletişim engelleri yaşanabilir (Bolat, 1996). Ayrıca eğitim örgütlerinin yapısında informal iletişim daha büyük bir rol oynamaktadır (Bursalioğlu, 2015). Tüm bunlardan hareketle söyleyebiliriz ki eğitim örgütlerinde kurulan olumlu ve etkili iletişim kalite ve performansı arttırmaktadır (Çulha, 2008). Nitekim Tollefson ve Smith'in (1998) araştırmaları da sınıfta iletişim korkusunu azaltmanın katılımı arttırdığını ve öğrenciler arası iletişimi artırmanın da başarıyı arttırdığını göstermiştir (Genç, 2008).

Özellikle ortaöğretim döneminde psiko-sosyal çalışmaların çoğunda iletişim becerilerine yer verilmektedir. Çünkü ergenlerin güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları, kendi duygu ve düşüncelerinin ve iletişim hatalarının farkına varmaları; çatışma çözme, atılmanlık, sosyal beceriler ve öfke yönetimi gibi yeterlilikler açısından önemli görülmektedir (Öz, 2008). Ortaöğretim döneminde bulunan öğrenci henüz ergenlik dönemini sürdürmektedir. 15-18 yaşları bedensel büyümenin sürdüğü, cinsel dürtülerin yoğun olduğu, iletişim açısından ifade hakkı hassasiyetinin oldukça yüksek olduğu bir dönemdir (Yeşilyaprak, 2012). Diğer yandan Bulut'a (1990) göre bu dönemde yakın çevresi ile toplumsal çevresi ve kendi ruhsal yapısı ergen üzerinde oldukça etkilidir (Tümekaya, Çelik & Aybek, 2010). Bu dönemde bireyin kimlik arayışı devam etmektedir (Yeşilyaprak, 2012).

Tüm insanlar gibi ergenler de benlik algılarına, değer ve davranışlarına uygun haberler almak aykırı olanlardan kaçınmak niyetindedir (Bursalioğlu, 2015). Benlik bir kişinin kendinde bulunan özelliklerin bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 1983). Ford'a (1986) göre benlik kavramı ve saygısı ergenin benliğini oluşturan temel yapıdır. Bu açıdan ergenin olumlu gelişimi hem çevresel kaynaklar tarafından hem de ergenin çevresine yönelik kodlamaları ile ilişkilidir (Aydın, 2010). Günümüzde ise televizyon ve diğer kitle iletişim araçları yeni bir gerçeklik yaratmaktadırlar (Elkind, 1999), bu açıdan ergenlerin benliklerine ilişkin kodlamalarında kitle iletişim araçlarının da önemli bir olduğu söylenebilir.

Bedensel, psikolojik ve sosyal yönden değişimin oldukça hızlı olduğu ortaöğretim yıllarında öğrencilerin benlik algıları onların çevresi ile olan etkileşimini de etkilemektedir (Sezer, 2010). Kendi yaşlıları ile birliktelik, onlarla olan arkadaşlığı ortaöğretim dönemindeki öğrencinin kendisini tanıması, başkaları tarafından nasıl algılandığını fark etmesi ve arkadaşları ile oluşturduğu bu çevrede kendi konumunu algılaması açısından, bu dönemdeki öğrencinin sosyal gelişimine katkıda bulunur. Bu dönemde en çok vakit geçirmek istedikleri kişiler yine kendi akranlarıdır (Aydın, 2010). Rizzo'ya (1988) göre insanların akranlarıyla kurdukları ilişkileri geliştirmek hem bir iletişim kurma fırsatı olarak hem de benlik algılarını güçlendirmesi açısından önemlidir (Uslu, 2012). Fakat ergenlik döneminde akran ilişkisinin yapısı aile ve okuldan oldukça farklıdır. İlk olarak akranlar hemen hemen aynı yaşadılar ve farklı biçimde kademelenmiş, farklı statülere sahip olarak bulunurlar. Akran ilişkilerinde yüz yüze ilişkiler güçlü olduğu için birincil grup özelliği taşımaktadırlar (Tezcan, 1997). Ancak, gelecekte toplumun içerisinde bir yetişkin olarak yerini alacak çocuğun, istedik anlamda yaşamın bir öznesi olarak kendisine yer bulabilmesi için kendini ifade edebilmesi ve düşüncelerine



önem verildiğini görmesi (Şahin & Aral, 2012) ve özellikle aile içi iletişimde çocuğun anne ile olan iletişimi oldukça önemli görülmektedir (Tümkaya vd., 2010).

Aile içi iletişim, aile üyelerinin birbirleriyle olan iletişim faaliyetleri olmasının yanında anne-baba ile çocuk arasındaki rol dağılımları ve aile içindeki konumunu da içermektedir. Bu nedenle aile içi iletişim, yalnızca çekirdek aile üyeleri arasındaki iletişimi değil, kuşaklar arasındaki iletişimi, kardeşler arasındaki iletişimi ve iletişim sürecinde ilişkilerin devamına etkisini de akla getirmektedir (Kavut, 2015). Uzunca bir süre ergenlik dönemi içerisindeki çocuğun sosyal gelişiminin ailenin tutumlarıyla doğrudan ilişki olduğu düşünülmüştür ancak günümüzdeki hâkim düşünce, aile çocuklarının sosyalleşmesini sağlarken, çocuklar da ailenin sosyalleşmesini sağlar şeklindedir. Anne-baba ve ergenler arasında karşılıklı bir etkileşim, sessiz bir uyum söz konusudur. Karşılıklı davranışlar birbirlerinin etkisi altında seyretmektedir (Aydın, 2010).

Aile üyelerinin birbirleriyle olan uyumu ve ailenin çocuğa karşı destekleyici tutumunun çocuğun okul başarısı üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Çelenk, 2003). Ancak anne babalar çocuklarının hep çocuk kalacağı korkularından ötürü onları olduğu gibi kabul etmek yerine, mevcut durumlarıyla kabul etmeyerek onu değiştirmeye çalışma yoluna gidip olgunlaştıracaklarını düşünebilirler. Bu nedenle de birçok anne baba çocukları ile iletişim kurarlarken onları oldukları gibi kabul etmeyen bir dil kullanırlar. Aile ve çocuk arasında iletişim engeline sebep olacak biçimde çocuklarına daha çok eleştiri, emir, öğüt, uyarı gibi iletiler gönderirler (Serin, 2009). Oysa aile içi iletişimde çocuğun anne babalar tarafından bir birey olarak kabul edilmesi onun aynı zamanda benlik saygısını da geliştirmekte ve güçlendirmektedir (Şahin & Aral, 2012). Bununla birlikte yapılan çalışmalar ailenin çocuğu ile ilişkisinin haricinde çocuğunun okulu ile olan iletişiminin de okul başarısını arttıran önemli bir faktör olduğu gözlemlenmiştir (Çelenk, 2003).

Eğitim örgütlerinde eğitimin sağlıklı biçimde gerçekleşmesi özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ilişkisine bağlıdır (Bolat, 1996). Öğretmenler, gence arkadaşça davranarak, özellikle de gençler arasındaki grup liderlerini kazandıkları takdirde, grubun üyeleri ile olan iletişimleri de daha sağlıklı olacaktır. Ayrıca, spor, sanat, rehberlik gibi etkinlikler yoluyla da kurulan iletişimin etkililiğini arttırmak mümkündür (Yeşilyaprak, 2012).

Yapılan birçok araştırma göstermiştir ki öğretmen-öğrenci etkileşimi veya iletişim engeli, öğrenci başarısını (Şencan, 2010), öğrencinin meslek tercihlerindeki görüşlerini ve psiko-sosyal gelişimi ile ruh sağlığını etkilemektedir (Genç, 2008). Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi engelleyen etmenler on iki başlık altında toplanabilir. Bu engeller öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte hatta bazen durdurmaktadırlar. Oysa iletişim, öğrencinin yaşadığı öğrenme problemlerinin çözümünde son derece gerekli bir araçtır. Bu on iki temel engeli şu şekilde sınıflamak mümkündür: emir vermek, uyarmak; tehdit etmek, ahlak dersi vermek, nasihatlerde bulunmak, öğretmek ve ders verme davranışı, yargılamak ve suçlamak, isim takmak ve alay etmek, yorumlayıp teşhis etmek, aşırı övgüde bulunmak, tesellide bulunmak, sorgulamak, konuyu saptırmak (Gordon, 2010).

Okul içerisinde iletişim engeli oluşturan bir başka etken ise okul veya sınıfın fiziki yapısından kaynaklanabilir. İletişim kanalları üzerinde etkisi bulunan çevresel koşullar fiziksel ve teknik engeller olarak adlandırılmaktadır (Elgünler & Fener, 2011). Bu fiziki engeller gönderilen mesajların yorumlanmasını önemli ölçüde etkilemektedir (Ceylan, 2007). Özellikle de sınıf ortamı öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişiminin sürekli gerçekleştiği bir ortam olduğundan sınıf içindeki olumlu veya olumsuz her türlü etken, öğrenme ortamını da etkilemektedir (Coşkun, 2008).

Fiziksel çevre ile kişilerin davranışları arasında bir paralellik bulunması nedeniyle çevre ile kişilerarası iletişim arasında da bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. İçinde yaşanan fiziksel çevre kişilerarası ilişkileri etkileyebildiğinden iletişim engelleri konusunda da etkili olabilmektedir (Dökmen, 2012). Şişman'a (2000) göre sınıfın fiziki yapısından kasıt akla, öğrencilerin yerleşim biçimini, sınıftaki masa sıra, dolap, eğitimle ilgili araç ve gereç, ışık, renk, gürültü, temizlik gibi değişkenleri getirir. Ekolojik psikoloji açısından içinde bulunulan ortam insanları çeşitli yönlerden etkilemektedir. Isıtma ve aydınlatması iyi olmayan bir çevrede etkili öğrenmenin gerçekleşmesi imkânsızdır (Ceylan, 2007). Bu bilgiler doğrultusunda, özellikle öğrencilerin yaşamında kişilerarası iletişim becerileri ve engelleri konusunda öğretmenleri, aileleri ve arkadaşları ile kurdukları iletişimin kalitesi ve benlik algılarının önemli olduğu söylenebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engelleri bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellere yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellere yönelik görüşleri arasında;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Kardeş sayısı,
  - c) Annenin eğitim durumu,
  - d) Babanın eğitim durumu
  - e) Lise türü,
  - f) Sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellerinin incelendiği bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998). Tarama modeli ise, geçmişte ya da hâlen 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. Araştırmaya konu olan olayı birey ya da

nesneleri herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Aranana Şey oradadır. Önemli olan, araştırmaya konu olan her ne ise onu uygun bir Şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

## 2.2. Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır ili Eğil, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerindeki 47 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 38.119 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemini belirlemede ise, amaçlı örnekleme yaklaşımlarından maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu amaçla, evrendeki ortaöğretim kurumları içerisindeki okul türleri dikkate alınarak toplam 5 ortaöğretim kurumundaki 1100 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde örnekleme dâhil edilen 1100 öğrenciye ölçek dağıtılmış, geri dönen ölçeklerden uygun Şekilde doldurulmayan 126 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın örneklemini 974 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme grubunda yer alan öğrencilerin demografik niteliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Nitelikleri.

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	685	70.3
	Erkek	289	29.7
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	17	1.7
	2 Kardeş	77	7.9
	3 Kardeş	159	16.3
	4 Kardeş	202	20.7
	5 ve daha fazla	519	53.3
Annenin Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	374	38.4
	İlkokul Mezunu	269	27.6
	Ortaokul Mezunu	146	15.0
	Lise Mezunu	105	10.8
	Üniversite Mezunu	80	8.2
Babanın Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	56	5.7
	İlkokul Mezunu	317	32.5
	Ortaokul Mezunu	213	21.9
	Lise Mezunu	208	21.4
	Üniversite Mezunu	180	18.5
Lise Türü	Anadolu Lisesi	246	25.3
	Sosyal Bilimler Lisesi	168	17.2
	Fen Lisesi	149	15.3
	Meslek Lisesi	160	16.4
	İmam Hatip Lisesi	251	25.8
Sınıf Düzeyi	Hazırlık Sınıfı	95	9.8
	1.Sınıf	328	33.7
	2.Sınıf	228	23.4
	3. Sınıf	227	23.3
	4. Sınıf	96	9.9
<b>Toplam</b>		974	100

Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin demografik niteliklerinin verildiği Tablo 1 incelendiğinde; cinsiyetlerine göre kız öğrenciler örneklemin %70.3’ünü (f=685) temsil ederken, erkek öğrenciler grubun %29.7’sini (f=289) temsil etmektedirler. Kardeş sayısına bakıldığındaysa ailesinde tek çocuk olan öğrenciler grubun %1.7’sini (f=17), 2 kardeş olanlar

%7.7'sini (f=77), 3 kardeş olanlar %16.3'ünü (f=159), 4 kardeş olanlar % 20.7'sini (f=202) ve son olarak 5 ve daha fazla kardeşe sahip öğrenciler ise grubun %53.3'ünü (f=519) oluşturmaktadırlar. Annenin eğitim durumu değişkenine göre örneklem içerisindeki öğrencilerden annesi okuma yazma bilmeyenler grup içerisinde % 38.4'lük (f=374) bir dilimde yer alırken, annesi ilkokul mezunu olanlar %27.6'lık (f=269), annesi ortaokul mezunu olanlar %15'lik (f=146), annesi lise mezunu olanlar %10.8'lik (f=105) ve annesi üniversite veya lisansüstü mezunu olanlar ise grupta %8.2'lik (f=80) bir yer edinmişlerdir. Babanın eğitim durumu değişkeninin örneklem içerisindeki dağılımına bakıldığında öğrencilerden babası okuma yazma bilmeyenlerin oranının %5.7 (f=56), babası ilkokul mezunu olanların %32.5 (f=317), babası ortaokul mezunu olanların %21.9 (f=213), babası lise mezunu olanların %21.4 (f=208) ve babası üniversite veya lisansüstü eğitim almış olanların oranının ise %18.5 (f=180) olduğu görülmektedir. Okudukları lise türlerine göre öğrencilerin %25.3'ü (f=246) Anadolu Lisesi'ne, %17.2'si (f=168) Sosyal Bilimler Lisesi'ne, %15.3'ü (f=149) Fen Lisesine, %16.4'ü (f=160) Meslek Lisesine ve %25.8'i (f=251) araştırmanın yapıldığı dönemde İmam Hatip Lisesine devam etmektedir. Son olarak sınıf düzeyine bakıldığında, öğrencilerin %9.8'ini (f=95) hazırlık sınıfı öğrencileri oluştururken, %33.7'sini (f=328) 1. sınıf, %23.4'ünü (f=228) 2. sınıf, %23.3'ünü (f=227) 3. sınıf ve %9.9'unu (f=96) 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Tablo 1).

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanması için Serin (2009) tarafından lisans öğrencilerinin yaşadıkları iletişim engellerini ölçmek amacıyla geliştirilen "İletişim Problemleri ve Nedenleri Ölçeği" kullanılmıştır. İletişim Problemleri ve Nedenleri Ölçeği, 45 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; aileye ilişkin iletişim engelleri (11 madde), sınıfın fiziki yapısına ilişkin iletişim engelleri (3 madde), öğretmenlere ilişkin iletişim engelleri (12 madde), arkadaş çevresine ilişkin iletişim engelleri (5 madde) ve benlik algısına ilişkin iletişim engelleri (13 madde) olarak sıralanmaktadır. Serin (2009) tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı (iç tutarlık) katsayısı %88.96 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırma kapsamına alınan ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerine (Tablo 1) yer verilirken ikinci bölümde ise, ölçeğin 5 boyutunda yer alan 45 maddeye yer verilmiştir. Bu çalışmada ölçeklerin güvenirliğini test etmek amacıyla diğer bir deyişle ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için (Büyüköztürk, 2012) güvenirlik analizi yapılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach-Alpha katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach-Alpha katsayısı alt boyutlara göre de hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** İletişim Problemleri ve Nedenleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları.

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Aileye İlişkin	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11	.87
Sınıfın Fiziki Yapısına İlişkin	12-13-14	.73
Öğretmenlere İlişkin	15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27	.87
Arkadaş Çevresine İlişkin	28-29-30-31-32	.73
Benlik Algısına İlişkin	33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45	.85
<b>Toplam</b>		<b>.93</b>

Denek yanıtları, boyutlar çerçevesinde, aritmetik ortalama değerlerine göre,  $\bar{x} \leq 1.80$  Kesinlikle Katılmıyorum;  $1.81 \leq \bar{x} \leq 2.60$  Katılmıyorum;  $2.61 \leq \bar{x} \leq 3.40$  Kararsızım;  $3.41 \leq \bar{x} \leq 4.20$  Katılıyorum ve  $\bar{x} \geq 4.21$  Kesinlikle Katılıyorum şeklinde düzeyler oluşturulmak suretiyle seçeneklere verilen yanıtlar değerlendirilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engelleri ortaya koymak için uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla, normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınaması, verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için de Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamaların sonuçlarına göre; Independent-Samples t Test, Kruskal-Wallis H testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Scheffe test ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları iletişim engellerini belirlemek amacıyla, katılımcıların cinsiyet, kardeş sayısı, annelerinin eğitim durumu, babalarının eğitim durumu, lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

### 3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Boyutlar Temelinde Genel Görüşlerine Göre Bulgular ve Yorumu

Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellere ait betimsel istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin en çok yaşadığı iletişim engelinin sınıfın fiziki yapısına ilişkin ( $\bar{x} = 2.75$ ) engeller olduğu, en az yaşadıkları iletişim engelinin ise arkadaş çevresine ilişkin ( $\bar{x} = 2.03$ ) iletişim engelinin olduğu görülmektedir. Diğer iletişim engellerini ise azalan bir sırada; benlik algısına ilişkin ( $\bar{x} = 2.30$ ), öğretmenlere ilişkin ( $\bar{x} = 2.15$ ) ve aileye ilişkin ( $\bar{x} = 2.04$ ) olacak şekilde kişilerarası iletişimde yaşadıkları görülmektedir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Boyutlar Temelinde Genel Görüşlerine Göre Betimsel İstatistikler.

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	SH	Yorum
<i>Aileye İlişkin</i>	974	2.04	.84	.03	Alt düzey
<i>Sınıfın Fiziki Yapısına İlişkin</i>	974	2.75	1.01	.03	Orta düzey
<i>Öğretmenlere İlişkin</i>	974	2.15	.86	.03	Alt düzey
<i>Arkadaş Çevresine İlişkin</i>	974	2.03	.93	.03	Alt düzey
<i>Benlik Algısına İlişkin</i>	974	2.30	.83	.03	Alt düzey
<b>Genel Tutum</b>	<b>974</b>	<b>1.98</b>	<b>1.02</b>	<b>.03</b>	<b>Alt düzey</b>

Ayrıca, puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde “aileye ilişkin”, “öğretmenlere ilişkin”, “arkadaş çevresine ilişkin” ve “benlik algısına ilişkin” engelleri alt düzeyde yaşadıklarını, ancak “sınıfın fiziksel yapısına ilişkin” engelleri orta düzeyde yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Buna karşılık, ortaöğretim öğrencilerinin

kişilerarası iletişime ilişkin yukarıda verilen boyutlara dair genel tutumlarının ise ( $\bar{x}=1.98$ ) “alt düzeyde” olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 3).

### 3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Cinsiyet değişkeni açısından uygulanan t testi sonuçlarına göre, ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellere ilişkin görüşleri arasında, sınıfın fiziki yapısına ilişkin engeller [ $t_{(972)} = -2.90$ ,  $p < .05$ ] boyutunda erkek katılımcıların lehine olacak biçimde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, erkek öğrencilerin sınıfın fiziki yapısına ilişkin iletişim engellerini anlamlı biçimde daha fazla yaşadıkları anlaşılmaktadır (Tablo 4).

**Tablo 4.** Öğrencilerin Kişilerarası İletişimde Yaşadıkları Engellere İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Aileye İlişkin	A) Kadın	685	2.07	.86	972	1.87	.06
	B) Erkek	289	1.97	.78			
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>					
Sınıfın Fiziki Yapısına İlişkin	A) Kadın	685	2.69	1.02	972	-2.90	.00*
	B) Erkek	289	2.89	.98			
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>					
Öğretmenlere İlişkin	A) Kadın	685	2.12	.85	972	-1.41	.16
	B) Erkek	289	2.21	.88			
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>					
Arkadaş Çevresine İlişkin	A) Kadın	685	2.04	.93	972	.39	.69
	B) Erkek	289	2.01	.93			
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>					
Benlik Algısına İlişkin	A) Kadın	685	2.31	.85	972	.69	.49
	B) Erkek	289	2.27	.80			
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>					

\* $p < .05$

Ancak, aileye ilişkin [ $t_{(972)} = 1.87$ ,  $p > .05$ ], öğretmenlere ilişkin [ $t_{(972)} = -1.41$ ,  $p > .05$ ], arkadaş çevresine ilişkin [ $t_{(972)} = 0.39$ ,  $p > .05$ ] ve benlik algısına ilişkin [ $t_{(972)} = 0.69$ ,  $p > .05$ ] boyutlarında verilen kişilerarası engelleri yaşama konusunda katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla, ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları iletişim engellerinde, cinsiyet değişkeninin aileye ilişkin, öğretmenlere ilişkin, arkadaş çevresine ilişkin ve benlik algısına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturacak ölçüde etkili olmadığı söylenebilir. Buna karşılık, söz konusu boyutlarda kadın katılımcıların erkek katılımcılara nazaran az da olsa daha fazla iletişim engeli yaşadıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır (Tablo 4).

### 3.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Farklı 5 kardeş sayısı kategorisine göre gruplandırılmış öğrencilerin, kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellere ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kişilerarası iletişimde aileye ilişkin [ $\chi^2_{(3)} = 10.232$ ,  $p < 0.05$ ] iletişim engelleri boyutundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde bu farkın, kardeş sayısı bakımından tek çocuk, 4 kardeş, 5 ya da daha fazla kardeş olanlarla 2 kardeş olanlar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre,

2 kardeş olan öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilere nazaran daha az iletişim engeli yaşadıkları anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Kişilerarası iletişim engellerine dair diğer boyutlar olan sınıfın fiziki yapısına ilişkin engeller [ $\chi^2_{(3)} = 6.185, p > 0.05$ ], öğretmenlere ilişkin engeller [ $\chi^2_{(3)} = 8.746, p > 0.05$ ], arkadaş çevresine ilişkin engeller [ $\chi^2_{(3)} = 5.384, p > 0.05$ ] ve benlik algısına ilişkin engeller [ $\chi^2_{(3)} = 8.485, p > 0.05$ ] boyutlarında katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 5).

**Tablo 5.** Öğrencilerin Kişilerarası İletişimde Yaşadıkları Engellere İlişkin Verilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Aileye İlişkin	A) Tek çocuk	17	546.94	4	10.232	.04*	A-B
	B) 2 kardeş	77	402.85				D-B
	C) 3 kardeş	159	468.75				E-B
	D) 4 kardeş	202	487.19				
	E) 5 ya da fazla	519	503.98				
	<b>Toplam</b>	974					
Sınıfın Fiziki Yapısı	A) Tek çocuk	17	480.38	4	6.185	.19	-
	B) 2 kardeş	77	467.53				
	C) 3 kardeş	159	501.93				
	D) 4 kardeş	202	518.80				
	E) 5 ya da fazla	519	511.75				
	<b>Toplam</b>	974					
Öğretmenlere İlişkin	A) Tek çocuk	17	549.53	4	8.746	.07	-
	B) 2 kardeş	77	467.24				
	C) 3 kardeş	159	537.97				
	D) 4 kardeş	202	493.43				
	E) 5 ya da fazla	519	490.59				
	<b>Toplam</b>	974					
Arkadaş Çevresine İlişkin	A) Tek çocuk	17	626.53	4	5.384	.25	-
	B) 2 kardeş	77	457.71				
	C) 3 kardeş	159	498.81				
	D) 4 kardeş	202	485.35				
	E) 5 ya da fazla	519	484.74				
	<b>Toplam</b>	974					
Benlik Algısına İlişkin	A) Tek çocuk	17	622.09	4	8.485	.08	-
	B) 2 kardeş	77	426.27				
	C) 3 kardeş	159	492.93				
	D) 4 kardeş	202	474.32				
	E) 5 ya da fazla	519	495.64				
	<b>Toplam</b>	974					

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailesinde tek çocuk olan öğrencilerin anlamlı farklılık görülen “aileye ilişkin iletişim engeli” boyutu ile birlikte, anlamlı farklılık görülmeyen “öğretmenlere ilişkin, arkadaş çevresine ilişkin ve benlik algısına ilişkin” boyutlarında da diğer gruplara nazaran daha fazla iletişim engeli ile karşılaştıkları görülmektedir. Buna karşılık, 2 kardeş olan ortaöğretim öğrencilerinin diğer gruplara nazaran daha az iletişim engeli ile karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 5).

### 3.4. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellerin annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans analizi (One-Way ANOVA) sonucunda; aileye ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 10.52, p < 0.05$ ] ve benlik algısına ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 3.23, p < 0.05$ ] boyutlarında öğrencilerin iletişim engelleri konusundaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (Tablo 6).

Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda anlamlı farkın her iki boyutta da (aileye ilişkin, benlik algısına ilişkin), annesi okuma yazma bilmeyen ve annesi ilkökul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu ve annesi üniversite mezunu olanlar arasında olduğu gözlenmiştir ( $p = .00$ ). Buna göre, annesi okuma yazma bilmeyen ve annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin, annesi lise mezunu ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla söz konusu boyutlarda daha fazla iletişim engeli yaşadıkları söylenebilir (Tablo 6).

Ancak, sınıfın fiziki yapısına ilişkin [ $F_{(6-434)} = 2.09, p > 0.05$ ], öğretmenlere ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 3.62, p > 0.05$ ] ve arkadaş çevresine ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 3.43, p > 0.05$ ] boyutlarında katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Tablo 6).

**Tablo 6.** Öğrencilerin Kişilerarası İletişimde Yaşadıkları Engellere İlişkin Verilerin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
Aileye ilişkin	A) Okuma yazma bilmiyor	74	2.19	Gruplar arası	28.611	4	7.15	10.52	.00*	A(D, E) B(D, E)
	B) İlkokul mezunu	269	2.21							
	C) Ortaokul mezunu	146	1.89	Gruplar içi	659.149	969	.68			
	D) Lise mezunu	105	1.65							
	E) Üniversite mezunu	80	1.85							
<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.04</b>	<b>687.760</b>	<b>973</b>						
Sınıfın fiziki yapısı	A) Okuma yazma bilmiyor	74	2.74	Gruplar arası	8.523	4	2.13	2.09	.08	-
	B) İlkokul mezunu	269	2.81							
	C) Ortaokul mezunu	146	2.67	Gruplar içi	986.062	969	1.02			
	D) Lise mezunu	105	2.57							
	E) Üniversite mezunu	80	2.95							
<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.75</b>	<b>994.585</b>	<b>973</b>						
Öğretmenlere ilişkin	A) Okuma yazma bilmiyor	74	2.10	Gruplar arası	10.652	4	2.666	3.62	.06	-
	B) İlkokul mezunu	269	2.20							
	C) Ortaokul mezunu	146	2.12	Gruplar içi	713.357	969	.74			
	D) Lise mezunu	105	2.15							
	E) Üniversite mezunu	80	2.44							
<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.15</b>	<b>724.009</b>	<b>973</b>						
Arkadaş çevresine ilişkin	A) Okuma yazma bilmiyor	74	2.08	Gruplar arası	11.778	4	2.94	3.43	.07	-
	B) İlkokul mezunu	269	2.09							
	C) Ortaokul	146	1.85							



	mezunu							
	D) Lise mezunu	105	1.86	Gruplar içi	832.344	969	.86	
	E) Üniversite mezunu	80	2.19					
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.03</b>		<b>844.122</b>	<b>973</b>		
Benlik Algısına İlişkin	A) Okuma yazma bilmiyor	14	2.38					
	B) İlkokul mezunu	269	2.39	Gruplar arası	8.915	4	2.23	
	C) Ortaokul mezunu	146	2.23					3.23 .01* A(D, E) B(D, E)
	D) Lise mezunu	105	2.08	Gruplar içi	669.010	969	.69	
	E) Üniversite mezunu	80	2.07					
		<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.30</b>		<b>677.925</b>	<b>973</b>	

### 3.5. Babanın Eğitim Durumuna Göre Bulgular ve Yorumları

Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellerin babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonucunda; aileye ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 3.85, p < 0.05$ ] boyutunda öğrencilerin iletişim engelleri konusundaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür (Tablo 7).

Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın babası ilkököl mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu olanlar ve babası üniversite mezunu olanlar arasında olduğu görülmüştür ( $p = .00$ ). Buna göre, babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{x}_B = 2.18$ ), babası lise mezunu olan ( $\bar{x}_D = 1.98$ ) ve babası üniversite mezunu olan ( $\bar{x}_E = 1.90$ ) öğrencilerden aileye ilişkin engeller boyutunda daha fazla iletişim engeli yaşadığı gözlenmiştir (Tablo 7).

Bununla birlikte sınıfın fiziki yapısına ilişkin [ $F_{(6-434)} = 1.20, p > 0.05$ ], öğretmenlere ilişkin [ $F_{(6-434)} = 2.13, p > 0.05$ ], arkadaş çevresine ilişkin [ $F_{(6-434)} = .48, p > 0.05$ ] ve benlik algısına ilişkin [ $F_{(6-434)} = .31, p > 0.05$ ] iletişim engelleri boyutlarında babanın eğitim durumu açısından anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 7).

**Tablo 7.** Öğrencilerin Kişilerarası İletişimde Yaşadıkları Engellere İlişkin Verilerin Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
Aileye ilişkin	A) Okuma yazma bilmiyor	56	2.02	Gruplar arası	10.768	4	2.69	3.85	.00*	B(D, E)
	B) İlkokul mezunu	317	2.18							
	C) Ortaokul mezunu	213	2.03							
	D) Lise mezunu	208	1.98	Gruplar içi	676.992	969	.70			
	E) Üniversite mezunu	180	1.90							
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.04</b>		<b>687.760</b>	<b>973</b>				
Sınıfın fiziki yapısı	A) Okuma yazma bilmiyor	56	2.79	Gruplar arası	4.901	4	1.23	1.20	.31	-
	B) İlkokul mezunu	317	2.71							
	C) Ortaokul mezunu	213	2.67							
	D) Lise mezunu	208	2.87	Gruplar içi	989.684	969	1.02			
	E) Üniversite mezunu	180	2.74							
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.75</b>		<b>994.585</b>	<b>973</b>				
Öğretmenlere ilişkin	A) Okuma yazma bilmiyor	56	2.16	Gruplar arası	6.298	4	1.57	2.13	.08	-
	B) İlkokul mezunu	317	2.11							
	C) Ortaokul mezunu	213	2.06							
	D) Lise mezunu	208	2.17	Gruplar içi	717.711	969	.74			
	E) Üniversite mezunu	180	2.30							
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.15</b>		<b>724.009</b>	<b>973</b>				
Arkadaş çevresine ilişkin	A) Okuma yazma bilmiyor	56	2.01	Gruplar arası	1.661	4	.42	.48	.75	-
	B) İlkokul mezunu	317	2.09							
	C) Ortaokul mezunu	213	2.00							
	D) Lise mezunu	208	2.03	Gruplar içi	842.461	969	.87			
	E) Üniversite mezunu	180	1.99							
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.03</b>		<b>844.122</b>	<b>973</b>				
Benlik Algısına İlişkin	A) Okuma yazma bilmiyor	56	2.34	Gruplar arası	.872	4	.22	.31	.87	-
	B) İlkokul mezunu	317	2.33							
	C) Ortaokul mezunu	213	2.31							
	D) Lise mezunu	208	2.25	Gruplar içi	677.053	969	.70			
	E) Üniversite mezunu	180	2.29							
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.30</b>		<b>677.925</b>	<b>973</b>				

\* $p < .05$

### 3.6. Lise Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumları

Ortaöğretim öğrencilerinin yaşadıkları iletişim engellerinin öğrenim gördükleri lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonucunda; aileye ilişkin [ $F_{(6-434)}=9.09$ ,  $p < 0.05$ ] ve öğretmenlere ilişkin

[ $F_{(6-434)}=4.83$ ,  $p < 0.05$ ] boyutlarda öğrencilerin iletişim engelleri konusundaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür (Tablo 7).

Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, aileye ilişkin iletişim engelleri boyutunda anlamlı farkın Fen Lisesi öğrencileri ile Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında olduğu görülmüştür ( $p=.00$ ). Bu sonuca göre, Fen Lisesi öğrencilerinin ( $\bar{x}_C = 1.75$ ), Meslek Lisesi ( $\bar{x}_D = 2.14$ ) ve İmam Hatip Lisesi ( $\bar{x}_E = 2.22$ ) öğrencilerine nazaran aileye ilişkin engeller boyutunda daha az iletişim engeli yaşadığı söylenebilir. Öğretmene ilişkin iletişim engelleri boyutunda ise, anlamlı farkın Fen Lisesi öğrencileri ile Anadolu Lisesi öğrencileri arasında olduğu görülmüştür ( $p=.00$ ). Dolayısıyla, Fen Lisesi öğrencilerinin ( $\bar{x}_C = 2.37$ ) Anadolu Lisesi öğrencilerine ( $\bar{x}_A = 1.99$ ) nazaran öğretmene ilişkin engeller boyutunda daha fazla iletişim engeli yaşadığı gözlemlenmiştir (Tablo 8).

Yukarıdaki sonuçların yanı sıra sınıfın fiziki yapısına ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 1.25$ ,  $p > 0.05$ ], arkadaş çevresine ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 1.86$ ,  $p > 0.05$ ] ve benlik algısına ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = .82$ ,  $p > 0.05$ ] boyutlarında öğrencilerin devam ettiği lise türü açısından görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (Tablo 8).

**Tablo 8.** Öğrencilerin Kişilerarası İletişimde Yaşadıkları Engellere İlişkin Verilerin Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
Aileye ilişkin	A) Anadolu Lisesi	246	2.05	Gruplar arası	24.866	4	6.22	9.09	.00*	A-C D-C E-C
	B) Sosyal Bilimler Lisesi	168	1.97							
	C) Fen Lisesi	149	1.75							
	D) Meslek Lisesi	160	2.14	Gruplar içi	662.894	969	.68			
	E) İmam Hatip Lisesi	251	2.22							
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.04</b>							
Sınıfın fiziki yapısı	A) Anadolu Lisesi	246	2.78	Gruplar arası	5.110	4	1.28	1.25	.29	-
	B) Sosyal Bilimler Lisesi	168	2.84							
	C) Fen Lisesi	149	2.79							
	D) Meslek Lisesi	160	2.74	Gruplar içi	989.475	969	1.02			
	E) İmam Hatip Lisesi	251	2.63							
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.75</b>							
Öğretmenlere ilişkin	A) Anadolu Lisesi	246	1.99	Gruplar arası	14.154	4	3.54	4.83	.00*	C-A
	B) Sosyal Bilimler Lisesi	168	2.11							
	C) Fen Lisesi	149	2.37							
	D) Meslek Lisesi	160	2.18	Gruplar içi	709.855	969	.73			
	E) İmam Hatip Lisesi	251	2.18							
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.15</b>							
Arkadaş çevresine ilişkin	A) Anadolu Lisesi	246	2.04	Gruplar arası	6.441	4	1.61	1.86	.11	-
	B) Sosyal Bilimler Lisesi	168	1.93							
	C) Fen Lisesi	149	1.94							

	D) Meslek Lisesi	160	2.03	Gruplar içi	837.681	969	.86			
	E) İmam Hatip Lisesi	251	2.15							
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.03</b>		<b>844.122</b>	<b>973</b>				
Benlik Algısına İlişkin	A) Anadolu Lisesi	246	2.26	Gruplar arası	2.286	4	.57			
	B) Sosyal Bilimler Lisesi	168	2.29							
	C) Fen Lisesi	149	2.24	Gruplar içi	675.639	969	.70	.82	.51	-
	D) Meslek Lisesi	160	2.32							
	E) İmam Hatip Lisesi	251	2.37							
		<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.30</b>		<b>677.925</b>	<b>973</b>			

\* $p < .05$

### 3.7. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Ortaöğretim öğrencilerinin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellere ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonucunda; öğretmenlere ilişkin engeller [ $F_{(6-434)}=4.37$ ,  $p < 0.05$ ] ve arkadaş çevresine ilişkin engeller [ $F_{(6-434)}=3.37$ ,  $p < 0.05$ ] boyutlarında öğrencilerin iletişim engelleri konusundaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür (Tablo 8).

Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda öğretmene ilişkin engeller boyutunda anlamlı farkın 4.sınıf öğrencileriyle hazırlık sınıfı, 1.sınıf ve 2.sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür ( $p=.00$ ). Buna göre 4.sınıf öğrencilerinin ( $\bar{x}_E = 2.45$ ) öğretmene ilişkin engeller boyutunda hazırlık sınıfı ( $\bar{x}_A = 2.00$ ), 1. sınıf ( $\bar{x}_B = 2.14$ ) ve 2. sınıf ( $\bar{x}_C = 2.06$ ) öğrencilerinden daha fazla iletişim engeli yaşadıkları saptanmıştır. Arkadaş çevresine ilişkin iletişim engelleri boyutunda da anlamlı farkın 4.sınıf öğrencileriyle hazırlık sınıfı, 1.sınıf ve 2.sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür ( $p=.01$ ). Dolayısıyla, arkadaş çevresine ilişkin engeller boyutunda 4. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{x}_E = 2.91$ ), hazırlık sınıfı ( $\bar{x}_A = 1.91$ ), 1.sınıf ( $\bar{x}_B = 2.10$ ) ve 2.sınıf ( $\bar{x}_C = 2.09$ ) öğrencilerinden daha fazla iletişim engeli yaşadıkları anlaşılmaktadır (Tablo 9).

**Tablo 9.** Öğrencilerin Kişilerarası İletişimde Yaşadıkları Engellere İlişkin Verilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Scheffe)
Aileye ilişkin	A) Hazırlık sınıfı	95	2.00	Gruplar arası	5.420	4	1.35	1.92	.10	-
	B) 1. sınıf	328	2.04							
	C) 2. sınıf	228	1.97	Gruplar içi	682.340	969	.70			
	D) 3. sınıf	227	2.06							
	E) 4. sınıf	96	2.24							
		<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.04</b>		<b>687.760</b>	<b>973</b>			
Sınıfın fiziki yapısı	A) Hazırlık sınıfı	95	2.68	Gruplar arası	7.053	4	1.76	1.73	.14	-
	B) 1. sınıf	328	2.72							
	C) 2. sınıf	228	2.66	Gruplar içi	987.532	969	1.02			
	D) 3. sınıf	227	2.88							
	E) 4. sınıf	96	2.81							
		<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.75</b>		<b>994.585</b>	<b>973</b>			
Öğretmenlere	A) Hazırlık sınıfı	95	2.00	Gruplar	12.838	4	3.21	4.37	.00*	E(A,B,C)

ilişkin				arası					
	B) 1. sınıf	328	2.14						
	C) 2. sınıf	228	2.06						
	D) 3. sınıf	227	2.18	Gruplar içi	711.171	969	.73		
	E) 4. sınıf	96	2.45						
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.15</b>		<b>724.009</b>	<b>973</b>			
Arkadaş çevresine ilişkin	A) Hazırlık sınıfı	95	1.91	Gruplar arası	11.590	4	2.90	3.37	.01* E(A,B,C)
	B) 1. sınıf	328	2.10						
	C) 2. sınıf	228	2.09						
	D) 3. sınıf	227	2.22	Gruplar içi	832.532	969	.86		
	E) 4. sınıf	96	2.91						
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.03</b>		<b>844.122</b>	<b>973</b>			
Benlik Algısına İlişkin	A) Hazırlık sınıfı	95	2.21	Gruplar arası	3.944	4	.99	1.42	.23
	B) 1. sınıf	328	2.32						
	C) 2. sınıf	228	2.22						
	D) 3. sınıf	227	2.33	Gruplar içi	673.981	969	.70		
	E) 4. sınıf	96	2.42						
	<b>Toplam</b>	<b>974</b>	<b>2.30</b>		<b>677.925</b>	<b>973</b>			

\* $p < .05$

Ancak, aileye ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 1.92, p > 0.05$ ], sınıfın fiziki yapısına ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 1.73, p > 0.05$ ] ve benlik algısına ilişkin engeller [ $F_{(6-434)} = 1.42, p > 0.05$ ] boyutlarında sınıf düzeyi değişkeni bakımından öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır (Tablo 9).

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsan diğer canlılarla karşılaştırıldığında iletişime ilişkin varyasyonları en çeşitli biçimde geliştirmiş olan canlı türü olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle de insanların karşılıklı ilişkilerinde iletişimin oldukça önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür. İletişim, kullanım tarzına bağlı olarak kişilerarası ilişkilerde problemleri çözebildiği gibi aynı zamanda problemleri yaratan faktör olma özelliğine de sahip olabilir. Bu nedenle iletişimin doğasına, iletişimin etkilediği ve etkilendiği kavramlara ilişkin araştırmalar önem taşımaktadır. Bu araştırma bu noktada iletişim gibi oldukça geniş bir konuyu ergenler üzerinde ele almaya çalışmış ve ortaöğretim çağında bulunan öğrencilerin yaşadığı iletişim engellerinin doğasını ortaya çıkarmaya gayret etmiştir.

Yapılan çalışma neticesinde ortaöğretim öğrencilerinden oluşan katılımcı grubun kişilerarası iletişimde yaşadıkları engeller; cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitimi, baba eğitimi, lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine bağlı olarak incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Ortaöğretim çağında bulunan öğrencilerin kişilerarası iletişimde yaşadıkları engellere ilişkin genel görüşlerinin “alt düzeyde” olduğu saptanmıştır. Bu açıdan çalışmaya alınan öğrencilerin önemli bir bölümünün araştırmaya dâhil edilen alt boyutlar özelinde iletişim engellerini sıkça yaşamadıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrenciler; aileye ilişkin, öğretmenlere ilişkin, arkadaş çevresine ilişkin ve benlik algısına ilişkin engelleri alt düzeyde yaşadıklarını belirtirken sınıfın fiziki yapısına ilişkin engelleri ise orta düzeyde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda Türk eğitim sistemi içerisinde yer

alan öğrencilerin yaşadığı iletişim engellerine diğer alt boyutlara nazaran sınıfın fiziki yapısının daha fazla neden olduğu yorumu yapılabilir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgulara bakıldığında sınıfın fiziki yapısına ilişkin olarak erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla daha fazla iletişim engeli yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kız öğrencilerin iletişim becerileri konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı olmaları şeklinde açıklanabilir. Nitekim alan yazını iletişim becerileri özelinde incelendiğinde Alkaya (2004)'nın yaptığı araştırmada kız öğrenciler iletişim becerileri konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı bulunmuşken, Genç (2008)'in yaptığı araştırmaya göre ise kız öğrencilerin yine erkek öğrencilere nazaran birebir ve toplu iletişimde daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak sınıfın fizikisi yapısı dışında kalan alt boyutlara bakıldığında öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında yaşadıkları iletişim engeli konusunda anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Kardeş sayısının ortaöğretim öğrencilerinin yaşadığı iletişim engellerine etkisi incelendiğinde farklı kardeş sayısına sahip öğrencilerin bu noktada aileye ilişkin iletişim engelleri boyutunda anlamlı bir fark yaratacak cevaplar verdiği gözlemlenmiştir. Buna göre kendisi dahil iki kardeş sahibi olan öğrenciler ‘‘tek çocuk’’, ‘‘dört kardeş’’ ya da ‘‘beş veya daha fazla kardeşe’’ sahip öğrencilere kıyasla daha az iletişim engeli yaşamaktadır. Bu durum kardeş sahibi olmayan çocukların aile içi iletişimde daha fazla engel yaşadığını ancak kardeş sayısının artışının da iletişimi olumlu etkilemediğini göstermektedir. Bu noktada araştırma sonuçlarına göre iletişim kavramı özelinde ideal kardeş sayısının birey dahil iki kardeş olduğu yorumu yapılabilir. Diğer alt boyutlar olan sınıfın fiziki yapısı, öğretmenlere ilişkin engeller, arkadaş çevresi ve benlik algısı konusunda ise kardeş sayısının anlamlı bir etkide bulunmadığı gözlenmiştir. Fakat ailelerinde tek çocuk olan bireylerde hem anlamlı farkın olduğu boyutta hem de anlamlı bir farkın oluşmadığı boyutlarda sıra ortalamalarına bakıldığında daha fazla iletişim engeli yaşadığı gözlenmiştir. Buna karşılık iki kardeş olanlar ise yine her iki fark çeşidinde de en az iletişim engeli yaşayan grubu oluşturmaktadır. Kardeş sahibi olmayan çocuklar iletişime ilişkin her durumda daha fazla engel ile karşılaşırken, iki kardeş olan ergenler ise bu engelleri en az yaşayan grubu oluşturmaktadır.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan annenin eğitim durumunun ortaöğretim öğrencilerinin yaşadığı iletişim engellerine etkisine ilişkin sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesi, onların aileye ilişkin engeller ve benlik algısına ilişkin engeller boyutlarında iletişim engeli konusunda anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Buna göre annesi okuma yazma bilmeyen veya ilkökul mezunu olan öğrenciler, annesi lise mezunu olan veya üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla aileye ilişkin ve benlik algısına ilişkin iletişim engellerini daha fazla yaşamaktadırlar. Bu durum hali hazırda kendisi ortaöğretim döneminde bulunan öğrencinin kuşak çatışmasının yanında annesinden daha üst bir eğitim seviyesinde bulunuyor olmasının aralarındaki iletişimi olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Annenin eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin aileye ilişkin ve benlik algısına ilişkin iletişim engelleri azalmaktadır. Buna karşın, sınıfın fiziki yapısı, öğretmene ilişkin ve arkadaş

çevresine ilişkin engeller boyutlarında annenin eğitim düzeyinin anlamlı bir fark yaratacak düzeyde etkili olmadığı görülmüştür.

Babanın eğitim durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise tıpkı annenin eğitim düzeyi değişkeninde olduğu gibi, aileye ilişkin engeller boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde de burada da babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler, babası lise mezunu olan veya üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla daha fazla iletişim engeli yaşamaktadırlar. Bununla birlikte annenin eğitim durumu aileye ilişkin engellerin yanında benlik algısına ilişkin engelleri de anlamlı biçimde etkilerken babanın eğitim durumunun benlik algısına ilişkin bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Bu durumda annenin çocuğun benlik algısına olan etkisinin en azından iletişim kavramı özelinde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda babanın eğitim durumu diğer boyutlar olan sınıfın fiziki yapısı, arkadaş çevresi ve öğretmenlere ilişkin iletişim engellerinde de anlamlı farklılık gözlemlenecek denli bir etkiye sahip değildir. Genç (2008)'in öğretmen öğrenci iletişimi bağlamında yaptığı araştırmaya göre de anne ve babanın eğitim durumunun öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimde anlamlı bir farka yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğrencileri kişilerarası iletişimde yaşadıkları iletişim engelleri bağlamında lise türü değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde aileye ilişkin ve öğretmenlere ilişkin iletişim engelleri noktasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Buna göre Fen Lisesi öğrencileri; Meslek lisesi ve İmam Hatip öğrencilerine kıyasla aileye ilişkin engeller boyutunda daha az iletişim engeli yaşamaktadır. Her ne kadar araştırma bize bu veriyi sağlamasa da Fen Lisesi öğrencilerinin velilerinin eğitim seviyesinin daha yüksek olabileceği düşünüldüğünde ulaşılan sonucun anne ve baba eğitiminin aile içi iletişime olan etkisi sonucu ile uyduğu da söylenebilir. Öğretmene ilişkin engeller boyutunda ise Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha fazla iletişim engeli yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Fen Lisesi'nde çalışan öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin diğer lise türlerine kıyasla daha fazla olmasına ve bu beklentinin de bazı durumlarda iletişimi engelleyici bir faktör olarak karşımıza çıktığı yorumunda bulunulabilir. Tüm bu sonuçların yanında lise türünün, sınıfın fiziki yapısı, arkadaş çevresi ve benlik algısına ilişkin boyutlarda anlamlı bir farka sebep olmadığı gözlenmiştir.

Sınıf düzeyindeki değişikliğin ortaöğretim öğrencilerinin yaşadıkları iletişim engelleri üzerindeki etkisi incelendiğinde bu değişikliğin öğretmene ve arkadaş çevresine ilişkin engeller boyutlarında anlamlı bir farka sebep olduğu görünmektedir. Buna göre okullarında 4. sınıfta bulunan öğrenciler öğretmene ilişkin engeller noktasında 1. ve 2. sınıflarda bulunan öğrencilerden daha fazla iletişim engeli yaşamaktadırlar. Bu durumun sebebi son sınıf öğrencilerinin artık okulun örgüt kültürü ve disiplininden yavaş yavaş sıyrılmakta oldukları şeklinde yorumlanabilirken aynı zamanda son sınıfta bulunmaları hasebiyle üzerlerinde bulunan sınav baskısının da öğretmenleri ile olan iletişimlerini olumsuz etkilediği ileri sürülebilir. Benzer biçimde son sınıf öğrencileri hazırlık sınıfı, 1. sınıf ve 2. sınıfta bulunan öğrencilere kıyasla arkadaş ilişkileri bağlamında da daha fazla iletişim engeli

yaşamaktadırlar. Ancak aileye ilişkin, sınıfın fiziki yapısına ilişkin yahut benlik algısına ilişkin engeller boyutlarında sınıf düzeyinin anlamlı farka sebep olacak bir sonuç vermediği gözlemlenmiştir. Elde edilen tüm bu sonuçlardan yola çıkarak şu önerilere yer verilebilir:

- Literatürde de belirtildiği üzere iletişimin okul başarısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğrenci ve öğretmenlerin iletişim becerilerini ve yaşadıkları engellere yönelik öz-farkındalıklarını arttırıcı uygulama ve etkinlikler öğretim programları içerisinde daha fazla yer edinmelidir.
- Okullarda iletişim kavramı üzerine en yaygın çalışmaların yürütüldüğü branş olan rehberlik faaliyetlerinin etkililiği sağlanmalıdır. Bu rehberlik faaliyetleri aileleri de içerisine alan bir biçimde iletişim kavramı özelinde yetişkin eğitimini de kapsayan bir biçimde sürdürülmelidir.
- Araştırma bize lise türleri arasındaki derin farklılığın aileden başlayıp öğretmenlere uzanan bir iletişim engeli yarattığını göstermiştir. Bu okullar arasındaki mevcut farkın azaltılması yönünde politikalar geliştirilmelidir.
- Araştırma bağlamında ise bu araştırmanın yalnızca belirli bir örnekleme ve yaş düzeyini kapsadığı düşünüldüğünde araştırmanın farklı yaş düzeyleri ve örneklemelerde gerçekleştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alkaya, Y. (2004). *Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve ergen psikolojisi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi (10. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baltaş, Z. & Baltaş, A. (2000). *Bedenin dili (27. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başarı, A. (2007). *Sınıf içi iletişim aksaklıklarına yönelik öğretmen-öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Bursahoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (19. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cochran, W. G. (1962). *Sampling techniques (3rd ed.)*. New York: Wiley.
- Coşkun, H. (2008). *İlköğretim okullarında I. kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle karşılaştıkları iletişim sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çiftçi, Ü. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenleri arasındaki iletişim sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çulha, S. (2008). *Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin bakış açısından örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Dökmen, Ü. (2012). *İletişim çatışmaları ve empati (48. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Elgünler, T. Ç. & Fener, T. Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 1(1), 35-39.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum: Gelişim ve eğitim üzerine denemeler* (Çev: Demet Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.



- Erdoğan, S. (2001). *Sınıf yönetiminde öğrenci kontrolü açısından olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Genç, A. (2008). *Meslek liselerinde sınıf içi öğretmen öğrenci iletişiminin öğrencilere göre algılanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gordon, T. (2010). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev: Sermin Karakale). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Güngör, S. & Taşdan, M. (2016). Okul müdürlerinin perspektifinden ilköğretim okullarında iletişim engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 391-409.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Ofset.
- Karaduman, H. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavut, S. (2015). *Kuşaklararası iletişim farklılıklarının aile içi iletişime etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıran, S. (2008). *Okulöncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kuzgun, Y. M. (1983). Benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek kavramı ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-10.
- Oktay, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklı engeller*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, F. S. (2008). *Öfke yönetimi eğitiminin ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*. 25(2), 3-16.
- Serin, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin sınıf içinde karşılaştıkları iletişim problemlerinin nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Silkü, H. A. (2002). *Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla olan iletişimi ve bu konuda yönetimden beklenenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, S. & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Şencan, A. C. (2010). *İlköğretimde öğretmen öğrenci iletişiminden öğrencilerin beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıverdi, H., Adıgüzel, O. & Çiftçi, M. (2010). Sağlık yöneticilerine ait iletişim becerilerinin çalışan performansına etkileri: Kamu hastanesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 101-122.
- Tezcan, M. (1997). *Gençlik sosyolojisi ve antropolojisi araştırmaları*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tourish, D. & Harqie, O. (1998). Auditing staff-management communication in schools: A framwork for evaluating performance. *International Journal of Educational Management*, 12(4), 176-182.
- Tümkaya, S., Çelik, M., & Aybek, B. (2010). Ergenlerin kişilerarası ilişkilerini etkileyen sosyal yaşantı değişkenlerinin incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 163-178.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Akademik.

## Cumhuriyet Bayramı Onuncu Yıl Kutlamalarının Yerel Basında Yankıları: Adana İli Örneği

Şeyda Özçelik, Neval Akça Berk

### Özet

Tarih boyunca toplumlar için bazı günler ya da kavramlar özel ve anlamlı olmuştur. Tarihlere ya da kavramlara yüklenen bu anlam, toplumun büyük bir çoğunluğunun aynı amaç gütmesinden, büyük bir zafer kutlamasından ya da unutulmaması gereken ortak bir bilinci diri tutmasından kaynaklanmıştır. Özellikle tarihte yaşanan bir değişim ya da başarıyla, zaferle sonuçlanan bir olayın kutlanması siyasi ve sosyal unsurları aynı paydada buluşturmuştur. Böylesi zamanlarda yapılan birlik ve kutsiyet vurgusu, toplumu aynı his ve heyecanla birleştirdiğinden, kutlanan tarihin kalıcılığı ve coşkusu yıllar geçse de tazeliğini koruyabilmiştir. Türkiye için böylesi önem taşıyan tarihlerden birisi Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim biçiminin belirlendiği gün olan ve 19 Nisan 1925 yılında "Milli Bayram" olarak ilan edilen 29 Ekim tarihidir. Cumhuriyet Bayramı'nın Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ömrünün ve özünün simgesi haline gelmesi, her yıl kuruluş ve kurtuluşu vurgulayan duyularla bir mizansen havasında kutlanması, ortak bir tarih bilincinin sürdürülebilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda çalışma; kurtuluş ve zafer ümidinin filizlendiği şehir olan Adana'da 29 Ekim 1933 yılında kutlanan Cumhuriyet Bayramı'nın onuncu yıl coşkusunu incelemiştir. Çalışmanın tarihsel örnekleme 1933 yılı olarak seçilmesinin bazı gerekçeleri vardır. Cumhuriyet Bayramı'nın onuncu yıl kutlamaları Türkiye'de ve yurt dışında o güne kadar görülmemiş bir coşku ve görkemle kutlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, İtilaf Devletleri'nin kurulan yeni devletin ömrünün kısa olacağı beklentisini haksız çıkarmak için onuncu yıl kutlamalarında Türkiye'de on yıl içinde gerçekleştirilen kalkınma ve gelişmişliği dünyaya ilan etmiştir. İlk on yılda atılan Cumhuriyet temellerinin hangi ayaklarla sağlamlaştırıldığı vurgusu, onuncu yıl kutlamalarında ön plana çıkarılmıştır. Kutlamalara katılacak insan sayısını arttırmak için radyolarda, gazetelerde, şehir meydanlarında sık sık anonslar yapılmış, her ilde, ilçede ya da köyde "Onuncu Cumhuriyet Bayramı Kutlama Komiteleri" oluşturulmuştur. Bu görkemli kutlamalar için devlet bizzat bütçe ayırmıştır. Yurt içi ve yurt dışı kutlamalarında şiiirlere, afişlere, milli piyeslere, fotoğraflara, on yıllık gelişim rehberlerine yer verilmiş ve bütün bu hazırlıklar geniş çaplı planlanmıştır. Türkiye çapında Cumhuriyet'in onuncu yaşının "Onuncu Yıl Marşı" ile taçlanması ve Adana yerel basınında onuncu yıl kutlamalarının daha önceki yıllardan daha uzun ve görkemli yansıtılması bu sebeplerdendir. Çalışmanın amacı, Adana'nın onuncu yıl kutlamalarına hazırlıkları, şehir halkının bayram kutlamalarına verdiği desteği ve şehrin manevi geçmişinin 29 Ekim 1923'e giden yoldaki rolünü ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada Adana'nın yerel basın kaynakları Türk Sözü ve Yeni Adana gazetelerinin Ekim 1933 sayıları ana kaynak olarak kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Cumhuriyet Bayramı, Kutlama, Milli Bayram, Onuncu Yıl, Türkiye Cumhuriyeti Devleti.

## The Echoes Of The Tenth Year Celebrations Of The Republic Day In Local Press: Sample Of Adana

Şeyda Özçelik, Neval Akça Berk

### Abstract

Throughout history some days and concepts for societies have become special and meaningful. This meaning, loaded on dates and concepts, have arisen from that a large majority of the society has the same purpose, a great victory celebration, or a common consciousness which should not be forgotten. The celebration of an event which has resulted in victory, especially with a change in history or success, has brought political and social elements to the same pawn. Since the emphasis of unity and sanctity made at such times unit society with same feeling and enthusiasm, the persistence and enthusiasm of the celebrated date has preserved its freshness over the years. One of the dates which has such importance is 29th October which was the day Republic of Turkey established and the day declared as "National Day" in 19th April 1925. To maintain awareness of a common history, it is important that the Republic Day become a symbol of the essence and life of the Republic of Turkey, and that it is celebrated every year in the mood for a scene with feelings of establishment and salvation.

In this context, the tenth anniversary of the Republic Day celebrated in 29th October 1933 in Adana, the city where the hope of salvation and victory was sprouted, has been studied in this study. There are some justifications for the selection of the historical sample as the year 1933. The tenth anniversary of the Republic Day celebrated with enthusiasm and unprecedented glory in Turkey and abroad. The Republic of Turkey declared the development and progress which were achieved in ten years in Turkey to the world to disprove the expectations of the Entente States towards new state. The emphasis on which footsteps of the foundations of the Republic in the first decade had been strengthened, was at the forefront of the tenth anniversary celebrations. In order to increase the number of people participating in the celebration, announcements were frequently made on the radio, in newspapers, in city squares, and the "Committees of Tenth Celebration of Republic Day" were formed in every city, county, or village. The state set aside a budget for these magnificent celebrations. Domestic and abroad celebrations included poems, posters, national performances, photographs, ten-year development guides, and all these preparations were widely planned. For these reasons, the tenth anniversary of the Republic was crowned with "Tenth Anniversary Anthem" around Turkey, and it was reflected longer and more glorious than the previous year in the local press in Adana. The aim of the study is to show preparations of Adana for tenth anniversary, the support given by the people of the city to the celebrations, role of the spiritual past of the city on the way to 29th October. In this study using qualitative research method, the editions of October 1933 of *Türk Sozu* and *Yeni Adana*, the local press resources of Adana, have been used as the main source.

**Keywords:** Republic Day, Celebration, National Day, Tenth Year, the Republic of Turkey.

## Giriş

Siyaset; yönetme sanatı olduğu kadar sahne sanatı olarak da değerlendirildiğinde seküler gelenekler arasında milli bayramlar ayrı bir yer tutmaktadır. Bu sebeple Türkiye Cumhuriyeti Devleti yöneticileri milli kimliğin inşası sürecinde milli semboller ve ritüellere başvurmuşlardır. Tarihsel dönüm noktalarını törenselleştiren milli bayramlarda vatanperverlik duygularını ve kolektif bağları güçlendiren bayrak, anıt heykeller, ulusal kurtuluş mücadelesinin canlı tasvirleri gibi siyasi sembolere başvurulmaktadır. Bu çerçevede milli bayram; toplumsal mutabakatın somutlaştığı, halkın verili siyasi düzeni onayladığı, siyasi iktidarın meşruluğunun pekiştirildiği büyümlü bir toplanma anı olarak yorumlanabilir.<sup>66</sup> Bu anların özelliği geçmişi hatırlamak, hissetmek ve sahip olunanlara aracı olanlara vefa borcunu ödemek, aynı zamanda çoğunlukla beraber benzer duyguları yaşamaktır. Başka bir deyişle bu bayramlar hatırlama ve anma anlarının gerçekleştiği bayramlardır. Milli bayramların önemli bir parçasını oluşturan anma törenleri ise bir kişi veya olayı hatırlamak için yapılan tören olarak tanımlanmıştır.<sup>67</sup> Tarihsel canlandırmanın da sentez öğelerinden birini oluşturan anma töreni uygulamaları<sup>68</sup> ortak hafızanın canlı tutulma işlevini de görmektedir. Bu duruma kanıt olarak yıllar geçmesine rağmen *Onuncu Yıl Marşı*'nın hala zamana direnebilir olması ve kolektif belleğin nesilden nesile aktarılması gösterilebilir.<sup>69</sup>

Milli bayramların oluşması, batıda başlayan milliyetçilik akımları ve buna bağlı olarak kurulan milli devletlerdeki yeni sembollerin varlığıyla olmuştur. Türkiye'de Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren milli bayram anlayışı da aynı sebeplerden gelişmiştir. Ancak Osmanlı Devleti'nin son yıllarındaki savaş zamanlarında, işgal ve mütareke dönemlerinde kutlanan bayramlar; gurur, sevinç vb. duygulardan ziyade daha çok birlik ve beraberliğin göstergesi olarak görülmüştür. Ancak Ulusal Kurtuluş Savaşı kazanıldıktan, bağımsız devletin temelleri atıldıktan sonra bayram kutlamalarında da değişiklikler olmuştur. Kurtuluş Savaşı'ndan itibaren çeşitli tarihlerde kutlanmaya başlayan 23 Nisan, 30 Ağustos, 19 Mayıs ve Cumhuriyet Bayramları zaman geçtikçe Türkiye Cumhuriyeti'nin gurur ve sevinç günleri olarak kutlanmaya başlamıştır.<sup>70</sup> 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilan edilişi tüm yurttaki 101 pare top atışı yapılarak duyurulmuş ve büyük sevinçle karşılanmıştır. Resmi olarak bayram ilan edilmeden önce 1924 yılı 29 Ekim'inde yapılacak merasim devlet tarafından organize edilmiş ve kararname yayınlanmıştır. Bu ilk tören büyük özenle yapılmış, resmi tatil olması nedeniyle geniş bir katılımı gerçekleştirilmiştir.<sup>71</sup> 29 Ekim gününün Cumhuriyet'in ilanı olması sebebiyle, 1924 yılında çıkarılan bir kararname ile özel bir program hazırlanmış ve tüm

---

<sup>66</sup> Birol Caymaz, "Cumhuriyetin Onuncu Yıl Kutlamaları: 29 Ekim 1933", *Türk Devrim Tarihi Çalışmaları Dergisi*, Yıl 4, Sayı 7, 2007, ss.115- 116.

<sup>67</sup> www.tdk.gov.tr.

<sup>68</sup> Neval Akça Berk, "Tarihsel Canlandırmanın Tanımı, Sınıflandırılma Çabası, Tarih Eğitimi ile Olan İlişkisi", *Turkish Studies*, Volume 7/3, Summer 2012, s.79.

<sup>69</sup> Caymaz, a.g.m., s.117.

<sup>70</sup> Bengül Salman Bolat, *Milli Bayram Olgusu ve Türkiye'de Yapılan Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1923-1960)*, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007, ss.71- 72.

<sup>71</sup> Yasemin Doğaner, *Cumhuriyetin Onuncu Yıl Kutlamaları*, *Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi*, Yıl 5, Sayı 9, 2007, s.2.

yurtta bu gün bayram olarak kutlanmıştır.<sup>72</sup> Cumhuriyet Bayramı'nın milli bayram ilan edilmesi, yeni bir idare şeklini ülkeye kazandırılmasının yanında Cumhuriyet rejiminin reformların tamamlayıcısı ve hukuk üstünlüğünün teminatı olarak görülmesinden kaynaklanmıştır. *Cumhuriyet, Türkiyede bütün inkılâp neticelerini, vatandaşların tam emniyetini ve milli nizam ve intizamı korumuş, millî harsi kurmuş ve kuvvetlendirmiş ve bu esasları temin için kuvvetli bir hükûmet otoritesini ve kumanda birliğini tesis etmiş ve milletin kendi kendini idare etmesi esasını yüksek derecede tahakkuk ettirmiştir.*<sup>73</sup>

Her yıl düzenli olarak kutlanan Cumhuriyet Bayramı'nın onuncu yıl kutlamalarına ayrı önem verilmiştir. Devlet onuncu yıl kutlama programını büyük bir titizlikle hazırlamış ve bu yıla özel olarak kutlama kanunu dahi çıkarmıştır. Onuncu yıl kutlamalarına bu kadar çok önem verilmesinin bazı sebepleri olmuştur. Bunlardan biri; İtilaf Devletleri'nin kazanılan Ulusal Kurtuluş Savaşı'nın başarısının kalıcı olmayacağına yönelik beklentilerinin gerçekleşmeyeceği göstermektir. Bir diğer sebep ise; bu bayramın o günkü beklentide olan devletlere Türkiye'nin geçen sürede neler başardığını göstermek ve daha da ileriye gideceğini kanıtlamak olmuştur.<sup>74</sup> Onuncu yılda dönem basınında Cumhuriyet rejiminin özü ve ülkeye kazandırdıkları ile ilgili sık sık demeçler verilmiştir. *Türkiye Cumhuriyeti, bazı sathî görüşlerin vakitle zannettiği gibi, ferdî hamlelerin mahsulü değildir ve olamazdı. Cumhuriyet, Türk Milleti'ne dışarıdan veya yukarıdan gelmedi, onun uzviyetinin en derin nesiçlerinden, onun kanından doğdu.*<sup>75</sup> *Bugün bayramını yaptığımız onuncu yıl, milletlerin ve rejimlerin ömrü itibarile çok uzun sayılmıyabilir. Fakat geriye bakınız: Bundan evvel, 1908 senesinden beri, hangi idare, en müsait ahval içinde bile, bütün cebrî usullere rağmen, on sene sürmüştür? Cumhuriyetin onuncu yılı, yalnız bir idare şeklinin dönüm senesi değil, hiçbir milletin tarihinde on yıla sığmayan inkılâp eserlerinin yekûnudur. Türk milleti bu on yılda yükseldi, bu on yılda ilerledi. Türk devleti, hürmetle, takdirle, tazimle karşılanan yüce bir varlık oldu.*<sup>76</sup>

Cumhuriyet'in onuncu yıl kutlamalarının tarih açısından kayda değer önemli gelişmelerinden biri de Mustafa Kemal Atatürk'ün kendi sesinden dinlenebilen tek söylevinin kayıtlara geçmiş olmasıdır. 29 Ekim 1933'te Ankara'da Cumhuriyetin onuncu yıl kutlamalarındaki söylevinde Mustafa Kemal Atatürk yalnızca bir kutlamaya değil, bir anlamlandırmaya, başarıların ve başarılması gerekenlerin yönüne işaret etmiştir. Bu söylevde geçmişi değerlendirerek, ulaşılan toplumsal düzeyin tasvirini yapmış ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin geleceğini betimlemiştir.<sup>77</sup> Söylevden bir kesit;

*Bugün, Cumhuriyetimizin onuncu yılını doldurduğu, en büyük bayramdır. Kutlu olsun! Bu anda, büyük Türk milletinin bir ferdi olarak, bu kutlu güne kavuşmanın, en derin sevinci ve heyecanı içindeyim...Bugün, aynı inan ve katıyetle söylüyorum ki; milli ülküye, tam bir bütünlükle yürümekte*

<sup>72</sup> Bolat, a.g.t., 72.

<sup>73</sup> Musliheddin Âdil, "En Büyük Ülkü: Cumhuriyet", *Akşam*, 29 Teşrinievvel 1933, s.4.

<sup>74</sup> Bolat, a.g.t., ss. 99- 100.

<sup>75</sup> Necmeddin Sadık, "Cumhuriyetin Onuncu Yılı", *Akşam*, 29 Teşrinievvel 1933, s.1.

<sup>76</sup> A.g.m., s.2.

<sup>77</sup> Uluğ Nutku, "Atatürk'ün Onuncu Yıl Söylevinin Felsefi Önemi", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Atatürk'ün Doğumunun 125.Yılı ve Cumhuriyetimizin 83.Yılı Özel Sayısı, 2006, s.11.

olan Türk milletinin büyük millet olduğunu, bütün medeni alem, az zamanda bir kere daha tanıyacaktır. Asla şüphem yoktur ki, Türklüğün unutulmuş büyük medeni vasfı ve büyük medeni kabiliyeti bundan sonraki inkişafı ile, atının yüksek medeniyet ufkundan yeni bir güneş gibi doğacaktır. Türk milleti; ebediyete akıp giden her 10 senede bu büyük millet bayramını daha büyük şereflerle, saadetlerle, huzur ve refah içinde kutlamayı gönülden dilerim.<sup>78</sup> Bu söyleve Atatürk'ün “Türk Milleti” diye başlaması bir ulus oluşun bütün olarak kazanılan savaşla gerçekleştiğini ve Türkiye adının birleştirici güç olduğunu vurgulaması ile ilgili olmuştur. Söylevde Atatürk, bir ulusun en belirgin özelliği olan dil birliğinin zaten var olduğuna ancak ulusun adının devletin adıyla özdeşleşmesinin Cumhuriyetle birlikte gerçekleştiğine gönderme yapmıştır. Onuncu Yıl Söylevi ilerleme amacının insanlık yolu olduğu vurgusunu yaparak, ulusal bilinç düzeyi korunup, kuşaklara aktarıldıkça kurumlar arası ayrıcalıklı bir konum olmayacağı mesajlarını içinde barındırmıştır.<sup>79</sup>

Söylevin son cümlesindeki dilekte Mustafa Kemal Atatürk “Cumhuriyeti her yıl ya da her on yılda mutlulukla kutlayın” şeklinde düz bir ifade kullanmak yerine “Ebediyete akıp giden her on senede, bu büyük millet bayramını daha büyük şereflerle, saadetlerle huzur ve refah içinde kutlamayı gönülden dilerim” cümlelerini kullanmıştır. Çünkü Cumhuriyet bayramı, benliğine kavuşan ulusun ve dilinin, toprak altından çıkan eski kültürün, insanın yaratıcılığını kendisine tanıtan felsefenin, doğayı engel olarak görmeyenin, ona saygı duyan bilimin, laik hukukun, laik eğitimin bir araya geldiği ve anlam birliği kazandığı en büyük başarının bayramı olarak görülmüştür.<sup>80</sup> Bu bağlamda çalışmada, Cumhuriyet'in bu erdemleri bir arada bulundurma özelliği ve onuncu yıl kutlamalarının bu erdemlere bağlı olarak titizlikle hazırlanması göz önünde bulundurulmuş ve Cumhuriyet'in on yıl içinde Adana'ya kazandırdıkları ortaya konmuştur. Erdem Çanak'ın “Adana'da Cumhuriyet'in Onuncu Yılı Kutlamaları”<sup>81</sup> isimli çalışması Adana'daki onuncu yıl kutlama programının hazırlıkları ve programın nasıl yürütüldüğünü içerdiğinden, bu çalışmada Adana basınındaki kutlama programı yinelenmemiştir. Kutlama programı yerine 29 Ekim 1923'ten 29 Ekim 1933'e uzanan on yılda Adana şehrinin imar, eğitim, ziraat ve diğer alanlarda ne denli geliştiği analiz edilmiş ve Cumhuriyet rejiminin şehre kazandırdığı yeni silüet belirlenmiştir. Ayrıca Cumhuriyet'in onuncu yılına özel Adanalı öğrenci ve şairlerin Türklüğe ve Mustafa Kemal Atatürk'e ithafen yazmış oldukları şiirlere yer verilmiş ve çalışma gazete görselleri ile zenginleştirilmiştir.

### **Kurtuluş Savaşı'nda Adana'nın Önemi ve Mustafa Kemal Atatürk'ün Söylemi**

Adana şehri Ulusal Kurtuluş Savaşı aşamasında ulusal duyguları güdülemiştir. Şehir ve halkı kazandığı 5 Ocak zaferiyle diğer şehirlerin kurtuluşuna örnek oluşturmuştur.<sup>82</sup> Türk Sözü gazetesi 5 Ocak Zaferi'nin Anadolu'nun kurtuluşuna umut olduğunu şu satırlarla yazmıştır; “Bir ses, bir haykırış

<sup>78</sup> “Onuncu Yıl Nutku'nun Son Şekli”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Mart 1985, s.507, 510.

<sup>79</sup> Nutku, *a.g.m.*, ss.12- 13.

<sup>80</sup> *A.g.m.*, s.16.

<sup>81</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz; Erdem Çanak, “Adana'da Cumhuriyet'in Onuncu Yılı Kutlamaları”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XXIX/86, 2013, ss.1- 25.

<sup>82</sup> Çalışmada, gazete haberlerinin yazım şekline dokunulmamış ve özgünlüğünü bozmamak adına ifadeler ve noktalama işaretleri aynen aktarılmıştır.

*Torosların yamaçlarında dalgalanarak inledi. Anadolu zincirlerini sarsıyor; zulme, kahre, köleliğe isyan ediyordu. Tıpkı beni israile yol gösteren Musanın eli gibi mucizeli bir el, Anadolunun üzerine çöken gecenin karanlıklarını yırtarak Türke gideceği yolu gösteriyordu... Onun bu kavgayı bitirdiği gün; Anadolunun üzerine yepyeni bir güneş doğuyordu. İşte 5 Kânunu sani bu güneşin ilk ışığı oldu.”<sup>83</sup> Yeni Adana gazetesi de 5 Ocak’ı İzmir’in ve Trakya’nın kurtuluşuna giden yol olarak göstermiştir. “Adananın kurtulduğu gün cihan anlamıştır ki, bir gün Türk İzmir de Trakyayı da kurtaracaktır. Bugün Milli mücadelede istiklâl harbinde kazanılan bir anahtardır. Biz bütün muvaffakiyet ve zafer kapılarını o anahtarla açtık.”<sup>84</sup>*

Adana yerel basınından olan ve geçmişi Ulusal Kurtuluş Savaşı’na dayanan Yeni Adana gazetesinde yer alan haberde, Mustafa Kemal Atatürk 15 Ağustos 336 (15 Ağustos 1920) tarihinde Pozantı’da Adana halkına hitap etmiştir. “Gazi’nin Toroslar’dan Adanalı’lara İlk Beyannamesi” başlıklı haberde Mustafa Kemal Atatürk’ün söylevine “Adana’nın Muhterem Halkı” diye başladığı görülmüştür.

*“Siz mütarekenamenin Fransızlar tarafından hakiki insaniyete ve icabatı adâlete muğayir olduğundan yırtılması üzerine nazarlarınızı bir taraftan İstanbul hükümetine diğer taraftan’da garbin muhtemeli zuhur olan insaniyet ve adâlet duygularına tevcih ederek bir müddet sâkin kalmıştınız. Bu halden cür’et alan düşman bu sükûn ve tevekkülün altında saklanmış cevheri hamaset ve fedakâriyi anlıyamıyarak hudûdu cür’eti tevsî ve kıymetli memleketimizi işgal eylemişti. Türklerin esâret tanımayan cihat ordusuna piştar olmak şerefiyle mubahi bulunan aziz Adana’lılar kalplerinizde sönmez bir azim ve iman bulunduğu halde nazarlarınızı eski hedeflerden çevirerek nâmütenahi mefâhirle dolu olan tarihi millimizin işaret ve irşadına tâbi oldunuz. O andan itibâren Adana’lılar bütün Anadolu için vatanperverlik timsali oldu.. Düşmanların tecavüzlerine karşı maddeten ve manen yıkılmaz bir seddi âhenin olmak şerefini bihakkin ihraz etti. Mübarek hilâlinin vaziyeti hakikiyesi artık bilcümle ehli vatanca temamiyle idrak edilmiştir. Şeref ve istiklâl davâsında istifade edeceğiniz vesâiti muvaffakiyetin menbaı feyezâzı yalnız Anadoludur.. Avrupa’nın bin bir dürlü zulüm ve gadrine uğramak suretiyle hayatı esaretin ıztırabı gûna gûnunu çekmiş olan Mısır, Hindistan ve Afrikadaki kardaşlarımız’da nazarlarını bize çevirmişlerdir. Türklüğü söndürmek üzre her dürlü şenâatı irtikâp ve desti taarruzlarını aziz vatanımıza uzatmaya cür’et eden düşmanlara tevcih etmişlerdir. Bize maddi ve manevi surette muzâherete karar vermiş bulunuyorlar. Fazla olarak rusya’da insani ve ulvi gayeler etrafında toplanmış olan her millet hukûkuna riâyet etmeyi esas olarak kabulinden ve günden güne tevessu ederek zulmet ve tagallup âlemini yıkmakta olan muazzam kuvvetlerde bize azamî muâvenette bulunmayı vaat etmişlerdir. Hakiki kuvveti Allahın yardımından alan ve muhafazai istiklâl ve şeref uğrunda azami fedâkârlık duygularını pürşanî şeref ecdâdımızdan tevârüs eden millerimizin yakın bir zamanda her dürlü mânasiyle tarihe şanlı ve ebedi sahifeler ilâve edeceğine şüphe yoktur. Sahâfi mefharete Adana ve havâlisi halkının en parlak mevkii işgal edeceği hakkındaki itimadı umumiye*

<sup>83</sup>Nevzat Celal, “Büyük Davanın İlk Zaferi”, *Türk Sözü*, 5 Kânunusani 1933, s.1.

<sup>84</sup> Hasan Bastı, “Zafer Doğuran Zafer”, *Yeni Adana*, 5 Kânunusani 1932, ss. 1-2

tercüman olmakla hissettiğimiz mahzuziyet büyüktür. Cümlenize gerek büyük millet meclisi ve bütün İslam âlemi namına arzı teşekkümat ederim muhterem Gaziler..”<sup>85</sup>

**Gazi'nin Toroslar'dan Adana'lılara ilk beyannamesi.**

Yeni Adana koleksiyonlarına büyük bir şeref viren bu tarihi vesikayı bir daha neşrediyoruz.

**ADANANIN MUHTEREM HALKI**

Siz müteakibe'nâmenin Fransızlar tarafından hakiki insanîyete ve icabı adalete müvafık olduğundan yurtdışı üzerine nazarlarınızı bir taraftan İstanbul hükûmetine diğer taraftan'da garbin muhtemel zühur olan insanîyet ve adâlet duygularına tevcih ederek bir müddet sâkin kalmıştınız.


Bu halden cür'et alan düşman bu sâkin ve tevekkülün altında saklanmış cevheri hamaset ve fedakârıyı anlıyarak hudûdu cür'eti tevsi ve kıymetli memleketimizi işgal etmişti.

Türklerin esâret tanımıyan cihat ordusuna piştar olmak şerefiyle mübahî bulunan aziz Adana'lılar kalplerinizde sönmez bir azim ve iman bulduğo halde nazarlarınızı eski hedeflerden çevirerek nâmûtenahlî mefâhîrle dolu olan tarihi millîmizin işaret ve irşadına tâbî oldunuz.

O andan itibaren Adana'lılar bütün Anadolu için vatanperverlik timsali oldu .. Düşmanların tecavüzlerine karşı maddeten ve manen yıkılmaz bir seddi âhenin olmak şerefini bihakkin ihraz etti.

Mübârek hilâlin vaziyeti hakikiyesi artık bilâfirâle ehli vatanca temâmiyle idrak edilmiştir. Şeref ve istiklâl davasında istifade edeceğimiz vesâiliti muvaffakiyetin menbaı feyz-ezâzı yalnız Anadoludur..

Avrup'nın bin bir türlü zulüm ve gadrine uğramak suretiyle hayati esâretin öztrabı her millet hukûkuna riâyet etmeyi esas olarak kabul iden gûna günümü çekmiş olan Mir-



**TÜRKLERİN BÜYÜK ADAMI**

sır, Hindistan ve Afrikadaki kardaşlarımızda nazarlarını bize çevirmişlerdir. Türklüğü söndürmek üzere her türlü şenâatî itikâp ve desti uarruzlarını aziz vatanımıza uzatmaya cür'et eden düşmanlara tevcih etmişlerdir.

Bize maddî ve manevî surette müzaheretle karar vermiş bulunuyorlar. Fazla olarak rusya'da insanî ve ulvî gayeler etrafında toplanmış olan ve günden güne tevessü ederek zulmet ve tagallup âlemini yıkmakta olan muazzam kuvvetlerde bize azami müvânetle bulunmayı vaatmişlerdir.

Hakiki kuvveti Allahın yardımından alan ve mübahatazî istiklâl ve şeref uğrunda azami fedakârîk duygularını pürşanü şeref ecdâdımızdan tevârîs eden milletimizin yakın bir zamanda her türlü mâ-nasiyle tarihe şanlı ve ebedî sahîfeler ilâve edeceğine şüphesiz yoktur.

Sahâfî mefhâretle Adana ve havâlisi balkının en parîlak mevkîi işgal edeceği hâlden ibkî itimadî umûmiye tercüman olmakla hissettiğimiz mahzuziyet büyüktür.

Cümlemize gerek büyük millet meclisi ve bütün İslam âlemi namına arzı teşekkümat ederim muhterem Gaziler..

Bosna 15 Ağustos 336  
D. M. M. Reisi  
M. Kemâl

Görsel 1- Yeni Adana, 25 Kânunuevvel 1929, s.1.

<sup>85</sup> “Gazi'nin Toroslar'dan Adana'lılara İlk Beyannamesi”, Yeni Adana, 25 Kânunuevvel 1929, s.1.



Bir başka yerel gazete olan Türk Sözü gazetesi Ulusal Kurtuluş Savaşı'nın başlangıç düşüncesinin ve şehrinin Adana olduğunu sütunlarından "Mücadelenin, İnkılâbın İlk Kaynağı Adana" şeklinde duyurmuştur.

"Bugün Türkiyenin her köşesinde, on yaşını bitiren Cumhuriyetimizin bayramını yapıyoruz. Bu mutlu hadisenin milli bünyemizde yarattığı feyiz ve inkişaf karşısında, şüphe yok ki, şu anda bütün dünya hayranlıkla seyircidir. İşte bu muazzam eseri ve bugünkü yüce Türkiyeyi yaratmak için Büyük Gazinin dimagında doğan eşsiz teşebbüse şu güzel Adanamız kaynak olmuştur. Ulu Gazi bunu, büyük zaferden sonra Adanamızı şerefliendirdiği 15 Mart 1923 perşembe günü irat ettikleri nutukta anlatmışlardı: "Bu dakikada muvacehelerinde bulunmakla mes'ut olduğum Adananın güzide gençleri! Sizler, anlıyorum ki, beyanatta bulunan arkadaşınızla aynı derece hassasiyete malik bulunuyorsunuz. Ve bu hissiyatınızı tamamen izhar edebilecek kabiliyet ve kuvvette olduğunuz nasiyelerinizde okunuyor. Vatan ve millet, sizin gibi gençlere malik buldukça şimdiye kadar ihrazına muvaffak olduğu üstüne, daha çok azametli zaferler koyabileceğine hiç şüphe etmiyorum. Acı günlere ait olmakla beraber kıymetli bir hatırayı burada tekrar etmek isterim. Efendiler! Bende bu vekayii ilk hissî teşebbüsü bu memlekette bu güzel Adanada vücut bulmuştur. Bilirsiniz ki, Suriye felâketini müteakıp, ben, yıldırım orduları grubu kumandanı olmak üzere buraya gelmiştim. O zaman burada bütün bir memleketin, bütün milletin nasıl bir atıye sürüklenmekte olduğunu tamamen görmüştüm. Buna mümanaat edebilmek için derhal teşebbüste bulunmuştum. Fakat teşebbüsüm o zaman için mümkün olmadı..."<sup>86</sup>



Görsel 2-Türk Sözü, 29 Teşrinievvel 1933, s.1.

<sup>86</sup> "Mücadelenin, İnkılâbın İlk Kaynağı Adana", Türk Sözü, 29 Teşrinievvel 1933, s.1.

## **Cumhuriyet Bayramı'nın Onuncu Yıl Kutlamalarında Adana Basını ve Onuncu Yılda Cumhuriyet'in Şehre Kazandırdıkları**

Türk Sözü gazetesinin sahibi ve başyazarı Ferit Celal tarafından kaleme alınan köşe yazısında Celal, Cumhuriyet rejiminin erdemleri vurgulamış ve Mustafa Kemal Atatürk'ün kurtarıcılığı üzerine yoğunlaşmıştır. *“Uzun, ızdıraplı asırlardan sonra Türk milletinin elde ettiği büyük Türk milletinin elde ettiği büyük neticelerin en büyüğü irade ve hakimiyetinin bilâ kayduşart tecellisini temin eden bir şekli hükümete kavuşmuş olmasıdır... Bir milletin kâmil, hür millet olarak tanınması için, o milletin her şeyden evvel kendi iradesine, kendi idaresine sahip olması şarttır. Bir millet ki; kendi idaresini fertlerle paylaşır; bir millet ki, kendi hakimiyet ve iradesini bir saltanatın mirası telâkki eder; O milletin inkişaf etmesine, o milletin asrî telâkkilere, asrî varlıklara sahip olmasına nasıl imkân tasavvur edilebilirdi?... Eğer Büyük Gazi Türk milletinin iradesindeki varlığı his ederek halas ve inkılâp mücadelesine başlamamış olsaydı; Sevr Muahedesinin korkunç ahkâmiyle ilk devir esirleri gibi her tarafından bağlanan Türk milletinin haline acıyacak, onun için nefes feda edecek bir hükümdar, bir şehzade göremiyecektik. Ancak sarayın içini, cariyelerini, iptidâî zevklerini ve rahatını düşünen, bu milletin terakkisine düşman olan bir padişah Anadolu'da tecelli eden milletin irade ve hakimiyetine hiç olmazsa insanlık namına ve bu milletin gördüğü eyilik namına mutavaat ve hürmet etmesi icap ederken, düşman ordularına kılavuzluk yapacak kadar alçaldı. Düşman kütlelerini tahrik ve teşvik etti. Onlarla beraber bu kutsi ihtilâlin önüne dikildi...”<sup>87</sup> Yeni Adana gazetesi de Cumhuriyet'in Türkiye'ye kazandırdıklarının ne kadar önemli olduğunu sütunlarına taşımıştır. *“Cumhuriyet Türkiye'sinde geçen on sene içinde her sahada yapılmış olan işler her Türkün göksünü kabartacak kadar büyük ve kıymetlidir. Bu göğüs kabartıcı eserlerden aşağıda kısaca bahsediyoruz...”<sup>88</sup>**

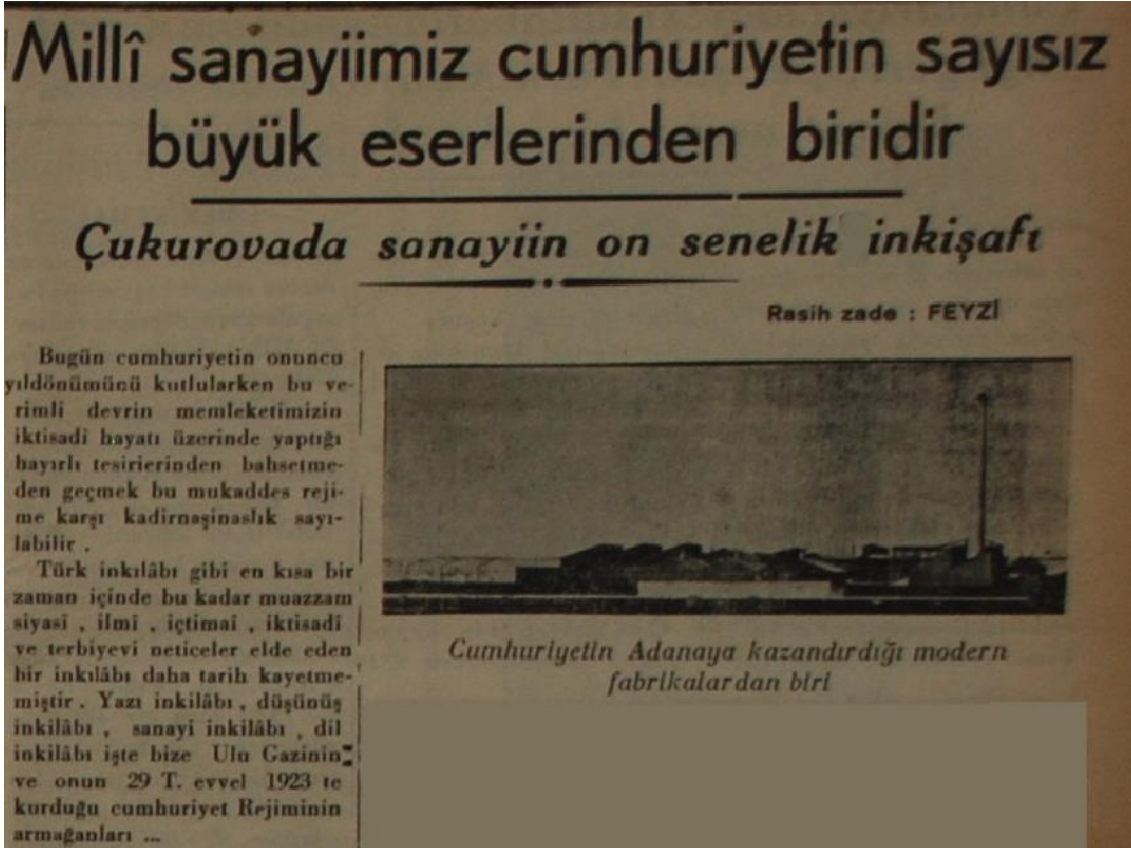
Adana'nın yerel basını onuncu yılda Cumhuriyet'in Adana şehrine kazandırdıkları üzerinde durmuştur. Çukurova'nın dokuma sanayisinin 1923- 1933 yılları arasındaki gelişimi dönem basınına yansımıştır.

*“1923 te Çukurova mıntikasındaki mensucat sanayinin vaziyeti şu idi: Adanada hali faaliyette 8000 iş ve seksen dokuma tezgâhı; Tarsusta hali faaliyette 3000 iş vardı. On sene sonra, bugünkü vaziyet şudur: Adanada hali faaliyette 17000 iş ve 270 dokuma tezgâhı; Tarsusta hali faaliyette 21000 iş ve 250 dokuma tezgâhı; Mersinde 3000 iş ki, ceman 41,000 iş ve 520 dokuma tezgâhı. Bunlara birkaç ay içinde yeniden kurulacak olan 11,000 iş ve 100 tezgâhı da ilave edecek olursak, 1934 senesi zarfında Çukurova mıntikasında sanayi nesciyenin vaziyeti şu olacaktır; 52,000 iş ve 620 dokuma tezgâdı. Bu fabrikaların istihsalatının 1923, 1933 senelerindeki vaziyeti şöyle telhis olunabilir. İplik kilo 1923'te 1.215.000, kaputbezi yarda 1.900.000 İplik kilo 1933'te 4.530.000, kaputbezi yarda 10.500.000. 1934*

<sup>87</sup> Ferit Celal, “Cumhuriyet Bir Milletten En Tabîi Hakkıdır”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel 1933, s. 2.

<sup>88</sup> “Cumhuriyetin On Senelik Yüksek Sesleri”, *Yeni Adana*, 29 Teşrinievvel 1933, s.3.

te vaziyet şu olacaktır: 5.700.000 kilo iplik ve 14.200.000 yarda kaput bezi. Çukurova mensucat sanayi on sene gibi kısa bir müddet zarfında dört misli terakki etmiş bulunmaktadır. Daha bundan üç sene evvelisine kadar bütün Türkiye dahilindeki faal iş miktarı ancak 71.000 den ibaretti. Mensucat fabrikalarımız yalnız kemiyet itibariyle değil, keyfiyet itibarile de hayli ilerilemişlerdir. Bir sene evvel Tarsusta küşat resmi yapılan ve Sadık Paşa ve Kara Mehmet Zedeler tarafından kurulan fabrika, mübalağasız olarak iddia olunabilir ki, Şarkî Avrupanın en modern fabrikasıdır ve imalatı da, bundan bir sene evvelisine kadar memleketimizi istilâ eden Japon kaput bezlerine ve Drillerine her hususu faiktir. Yakın bir zamanda böyle bir fabrikada, Adanada Milli Mensucat fabrikası sahipleri tarafından kurulmak üzeredir. Çukurovadaki terakkiyat yalnız Mensucat sanayine münhasır kalmamıştır. Memleketimizin en mühim ve en mührem bir ihtiyacını karşılayan Nebati yağlar ve sabunculuk sanayidir, bundan on sene evvel daha ismi bile yok iken, bugün muntika sanayi arasında pek mühim bir yer işgal etmektedir. Adana ve Mersinde kurulan üç büyük fabrika senevi takriben 40,000 ton çiğit işliyerek, pamuk yağı, vejetalin ve sabun imal etmekle ve külli miktarda yağ ve küspe ihracatı yapmaktadırlar. Bu yeni sanat memleketimizi yağ, vejetalin ve sabun gibi eşya için ithalatçı yapmış ve hemen mühim bir yekûn teşkil eden çiğit mahsulünün kıymetini artırmıştır. Çukurova muntikasında evveldenberi mühim bir yer işgal eden Çirçir fabrikaları da son seneler zarfında hayli terakki etmişler ve makine vasıtalarını asrileştirerek istihsal kabiliyetlerini artırmışlardır..”<sup>89</sup>



Görsel 3- *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel 1933, s.3.

<sup>89</sup> Rasih zade Feyzi, “Millî Sanayimiz Cumhuriyetin Sayısız Büyük Eserlerinden Biridir”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel 1933, s. 3.

Ömer Kemal, “Cumhuriyet idaresi saltanatın kendisine devrettiği geri, perişan Türk Maarifini on senede hayret verici bir inkişafa sevketti” başlıklı yazısında Cumhuriyet idaresinin Türkiye eğitim sistemine kazandırdıkları ve Adana’nın eğitim alanında gelişmesine ne denli katkı yaptığını satırlarına taşımıştır. “...Cumhuriyet Maarifimizi millileştirdi. Ona lâyük bir hüviyet verdi. Milli ve halkçı olmasını gaye edindi. Bu maksatla medreseleri kapattı.... Sınıfı, imtiyazı, zenginliği ve fakirliği tanımayan bu Maarif sistemi kadını, erkeği yan yana okumaktan ve ilk tahsil gibi Orta tahsili de meccani yapmaktan çekinmedi ve bunda büyük bir fayda oldu. Arap harflerinin kaldırılarak Lâtin harflerinin kabulü dilimizi Kapitulasyonlar’dan kurtararak istiklâline ve hürriyetine kavuşturdu. Tarih ve Dil kurultayları milli benliği millete sunuldu... 924-925 dersi yılında Adana ilk mekteplerine devam eden talebenin yekûnu (4.590) idi. Bunu ancak (865) ini kızlar teşkil ediyordu. 933 de ise talebe yekûnu (10,277) yi buldu. Bunun (3,252) sinin kız olduğunu söylersem, Cumhuriyet devrinde kız talebede tahsile karşı büyük bir alâka uyandırdığı görülür...”<sup>90</sup>

Kasım Zeki “Cumhuriyetin On Yılında Çukurova Ziraatinin Kavuştuğu İnkişaf” başlıklı yazısında Çukurova’nın tarım alanındaki gelişimini 1923-1933 tarih aralığındaki gelişmeler bağlamıştır. “...Köylünün dünya piyasası ile alâkası yoktu e bu sebeptendir ki şimdi Çukurova ziraatında en mühim yer alan pamuk ekimi hali hazır ziraatın ancak onda birini teşkil ediyordu. Bundan maada bir çok ziraat mahsülleri çiftçiye malûm değildi. Elindeki şeyler islâha tâbi tutulmadan devri kadîmin kendisine bıraktığı mahsüllerden ibaretti... 1923 1933 arasındaki bu on yılda Çukurova çiftliği modern makineleri, islâhın faidesini öğrenmiş ve ziraat usullerini müterakkî memleketlerin şekline sokarak elde ekilmemiş bir karış arazi bırakmamıştır. Ye yer açılan fabrikalar ve ihtiyar bir çiftçimizin anlattığı gibi: pamukları sepetlere doldurup sekiler üzerine dizerek ezan ve düadan sonra satış muamelesine girilen iptidaî alevlere yeride şimdi intizamına sokulmuş olan borsa işi çiftçiye mahreci bulmuştur. ...Artık Çukurova çiftçisi ne, teşkilâtsizlik ve bilgisizlik içinde, köylerde can korkusu ve ne de salgın hastalıkların tehlikesine maruz bulunmuyor... Cumhuriyet idaremizin çelik irade ve bilgisiyle Türk köylüsünü milletler arasında nümuneye değer bir şekle konacak ve ona yine ancak asırların meydana getirebileceği inkılâpları yarattıracaktır.”<sup>91</sup>

Müze Müdürü Halil Bey tarafından verilen röportajda Adana’da on yıllık Cumhuriyet Dönemi’nde müzecilik faaliyetleri ile ilgili gelişmelere yer verilmiştir. “Bugün müzemizde 1900 den fazla kıymetli eser var. Eski idarenin ihmal ettiği için en mühim işlerden birisi de hiç şüphesiz müzecilikti. En eski medeniyetlerin kaynağı olan yurdumuzun bu husustaki zenginliğini göz önünde tutan genç Cumhuriyetimiz, vatanımızın birçok yerinde olduğu gibi Adanada da bir müze açılmasına karar vermişti. Tam bundan on sene evvel tesisine başlanılan müzemizde âsariâtika olarak Fransızların toplayıp ta götüremedikleri birkaç küp ve lâhitten başka bir şey yoktu. Bu eserler o zaman müze binası ittihaz edilen ve fakat müzeye elverişli bulunmayan şimdiki Himayei etfalin bulunduğu Cafer Paşa

<sup>90</sup> Ömer Kemal, “Cumhuriyet İdaresi Saltanatın Kendisine Devrettiği Geri, Perişan Türk Maarifini On Senede Hayret Verici Bir İnkişafa Sevketti”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel 1933, s. 4.

<sup>91</sup> Kasım Zeki, “Cumhuriyetin On Yılında Çukurova Ziraatinin Kavuştuğu İnkişaf”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel 1933, s.6, 8.

medresesine naklettirildi.... Müzemizde; biri müzeye ait, diğeri de ayrı teşkilâtli (Şeyh Ramazan oğlu) kütüphanesi bulunmaktadır. Bu kütüphaneler bazı zevatın hediye olarak verdiği ve Maarif Vekâletin de muntazaman gönderdiği kitaplarlar zenginleşmektedir. Bugün (Şeyh Ramazan oğlu) kütüphanesinde (1017) cilt kıymetli el yazması, (1451) cilt te matbu ki, ceman (2468) cilt kitap bulunmaktadır. Müze kütüphanesindeki kitapların sayısı da, yalnız matbu olarak (705) cilttir. İstikbalde kütüphanelerimizin, Adananın büyük bir irfan ve bilgi yurdu olacağına hiç şüphe yoktur. Şimdiye kadar müze ve kütüphanemizi ziyaret edenlerin miktarı on üç bini mütecevizdir.<sup>92</sup>

29 Ekim 1933 tarihli gazetede Adana şehrinin şehir kimliğine Cumhuriyet ile beraber kavuştuğuna yer verilmiştir. "... Adana şehri Cumhuriyet devrinde yeni yapı ve yeni müesseselerle de çok terakki etmiştir. Bu yeni yapılar arasında yeni otel, belediye gazinosu, ziraat bankası, tayyare cemyeti, halk fırkası ve Halkevi, Gazi Paşa ilk mektebi, erkek lisesi ile erkek muallim mektebi ve kız muallim mekteplerinin yemek ve yatakhaneleri, belediye mezbaha ve buz fabrikası bitmek üzere olan Zabıt Yurdu, gibi resmi ve yarı resmi müesseselere ait binalardan başka eşhas ve hususî şirketler tarafından meydana getirilen Şinasiler, Cilodo, Belçikalılar, Cumhuriyet, İş, Elektrik, Deri ve kösele fabrikaları gibi iş ve saat müesseseleri de şehrin güzellik ve servetini artıran bier abide olmuştur... Cumhuriyet devrinde Adananın kavuştuğu en mühim bir medeniyet ölçüsü olarak bugün şehri nur içinde bırakan asrî elektrik tesisatını da unutmamak lâzımdır.... Cumhuriyet devrinin yıkılan Osmanlı imparatorluğundan teslim aldığı bozuk 480 kilometrelik yol, on yıl içinde 1100 kilometreye çıkarılmış demektir."<sup>93</sup>

Cumhuriyet'in onuncu yıl kutlamalarında Türkiye'nin çoğu şehrinde olduğu gibi Adana'da da günün anısına taklar kurulmuştur. "Aylardanberi başlamış olan hazırlıklardan sonra Adana dün cumhuriyetin onuncu yılı büyük bir bayramını coşkun bir sevinç içinde kutlulamaya başladı. Şehrin bir çok yerinde ve ayrı ayrı tiplerde kurulmuş olan taklar tamamiyle bitirilmiş ya da geceden evler süslenmeye başlanmıştı. Sabah olupta kapılarından sokaga çıkanlar her tarafı bayraklar fener ve gazi hazretlerinin resim ve fotoğraflarıyla süslenmiş ve bütün çarşıların kapanmış olduğunu gördüler. Her tarafta coşan bir hareket ve kaynaşma vardı."<sup>94</sup> Taklarla ilgili bir anne ile çocuğu arasında geçen diyaloga da gazetede yer verilmiştir.

"... Şehrin otuz yerine kurulan ve her biri diğlerinden daha manalı ve daha özentili bir manzara gösteren takla Yolda yedi yaşında bir çocuk annesine soruyordu:

- Anne; bu bayram ne bayramı?

<sup>92</sup> H.K., "Adanamızda Cumhuriyet Devrinde Yükselen Bir Abide Daha ", *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel 1933, s.6.

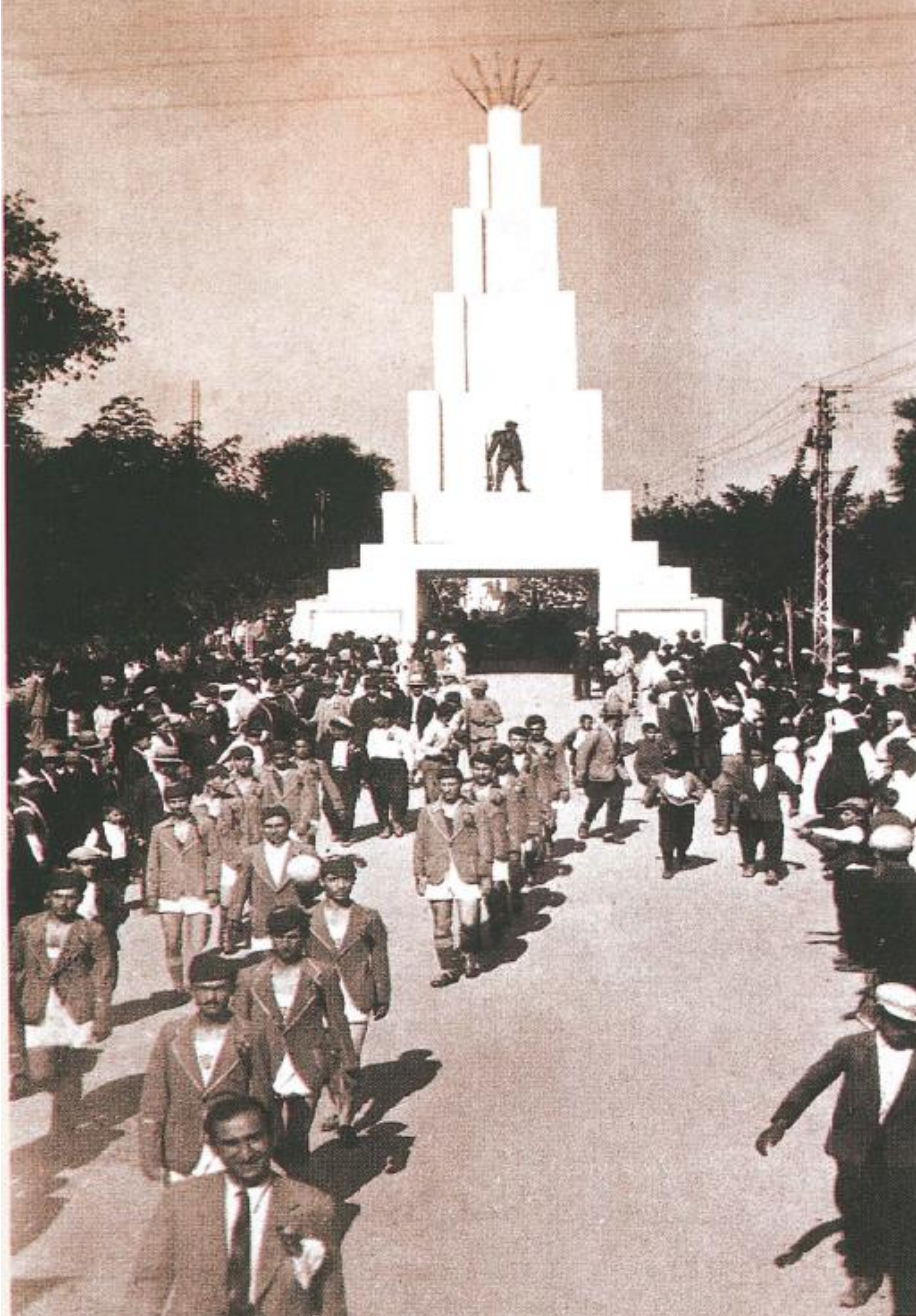
<sup>93</sup> M.N., "Cumhuriyetten Önceki ve Bugünkü Adana", *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel 1933, s.9, 10.

<sup>94</sup> "Adana Bayramı Candan Kutluluyor", *Yeni Adana*, 30 Teşrinievvel 1933, s.1.



- Cumhuriyet bayramı yavrurum..
- Cumhuriyet ne demek?
- Sana bu yeni elbiseyi aldırın, sana bu sevinçli günü getiren demektir...
- Anne bunu kim yaptı?
- Büyük Gazi, çocuğum...

Öyle ise, ona söyliyelim de anne, böyle bayramları çok yapsın emi?''<sup>95</sup>



Görsel 4- 1933. Cumhuriyetin 10.yılı büyük bir coşku ile kutlanmıştı. Bu kutlamalar sırasında Toros Spor'un tören geçişini görüyoruz. *Tarihi Fotoğraflarla Adana (1833-1960)*, s. 134.

<sup>95</sup> "Adana Tarihinde Şimdiye Kadar Görülmemiş Bir Bayram", *Türk Sözü*, 30 Teşrinievvel 1933, s.1.



Görsel 5- 1933. Cumhuriyetin 10.yılı kutlanıyor. Arkada görülen cami Kemeraltı Camisi olmalı. Türk İnkılabı Asrı Yıla Sığdırdı, Yaşasın Cumhuriyet gibi yazılar o günkü coşkuyu yansıtıyor. *Tarihi Fotoğraflarla Adana (1833- 1960)*, s. 135.

Onuncu yıl kutlamalarının ülkede sembolü olan Cumhuriyet Marşı'nın yerel basınında halk tarafından öğrenilmesi ve hep bir ağızdan söylenmesi için bayram kutlamalarından önce her gün gazetelerde yayınlanmıştır. “Cumhuriyet Marşı” şair Behçet Kemal ve Faruk Nafiz beyler tarafından yazılmış ve bestekâr Cemal Reşit bey bestelemiş olup büyük bayramı kutlama komisyonu bu marşın bütün milletçe ezbere bayramda söylenmesine karar vermiştir. Büyük milletimizin tarihe sığmayan varlığının çok canlı ifadesi olan bu marşı hepimiz öğrenmeli ve bayramda hep bir ağızdan söylemeliyiz.”<sup>96</sup> Ayrıca Cumhuriyet’in onuncu yılında köy okullarındaki öğretmenlerin köylüye Cumhuriyet erdemleriyle ilgili konferans verdikleri basına yansımıştır. “Bir çok köylerden aldığımız haberlerde evlerinin yeşillikler bayraklarla süslemiş mektep bulunan köylerde muallimlerin köylüyü toplayıp İnkılap ve Cumhuriyetin faziletleri hakkında konferans verdikleri bildirilmektedir.”<sup>97</sup>

### **Onuncu Yıl Kutlamalarına Özgü Adana Basını’ndaki Şiirler**

Aksaray milletvekili tarafından kaleme alınan *Ant*<sup>98</sup> şiirinde Türklüğe ve Cumhuriyet’e verilen değer işlenmiştir. Şiirin “Gençlerin Dilinden” şeklinde başlaması Türk gençliğine yüklenen sorumluluğun

<sup>96</sup> “Cumhuriyet Marşı Vatandaş Bunu Ezberle”, *Yeni Adana*, 26 Teşrinievvel 1933, s.3, “Cumhuriyet Marşı Vatandaş Bunu Ezberle”, *Yeni Adana*, 27 Teşrinievvel 1933, s.3, “Cumhuriyet Marşı Vatandaş Bunu Ezberle”, *Yeni Adana*, 29 Teşrinievvel 1933, s.4 ve “Cumhuriyet Marşı Vatandaş Bunu Ezberle”, *Yeni Adana*, 31 Teşrinievvel 1933, s.5.

<sup>97</sup> “Köylerde Köylülerimiz Bayram Yapıyorlar”, *Yeni Adana*, 29 Teşrinievvel 1933, s.3.

<sup>98</sup> Aksaray Mebusu A. Süreyya, “Ant”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel 1933, s. 2.

büyüklik derecesinin vurgulanmasından kaynaklanmıştır. Şiirde Mustafa Kemal Atatürk'e duyulan minnet ön planda tutulmuştur.

Biz ne ulu bir soyun çocuklarıyız,  
Dönmek nedir bilmeyiz, yılmaz, korkmayız,  
Ülkümüze doğru hep koşar durmayız,  
Rüzgardan aldık hız, şimşekten aldık hız!..

Ünü dünyayı sarmış bir atamız var;  
Bize buyruğu budur; bilsin yağılar:  
(Türk genci! Durma çalış, dünyayı kurtar,  
Bir gün senin ününe dünya gelsin dar!..

Türk yurdunu kurtaran ünlü atamız!.,  
Buyruğun baş üstüne.. ona taparız!..  
Her gün senin işinden örnek kaparız;  
Yel olur eseriz, su olur akarız!..

Medeniyet yolunda durmaz koşarız,  
Dağ, Deniz, Dere, Bayır bilmez aşarız;  
Engin denizler gibi coşar, taşarız!..

Cumhuriyeti kurdun, bize bıraktın;  
Kötülükleri yıktın, kopardın attın;  
Bizim için savaştın, taşlarda yattın;  
Budununun canına sen canla kattın...

Cumhuriyete bir el uzanmayacak!  
Bu kan damarda varken... aksada ancak,  
Uzanan el kırılıp koparılacak,  
Belki ondan sonra bu al kan akacak...

Devletçiyiz, layıkiz, milliyetçiyiz,  
İnkılâpçı, halkçiyiz... Çünkü Türküz biz!..  
Yaşasın Cumhuriyet... İşte geldik diz;  
Ant içeriz tanrıya onu vermeyiz!..

Yaşa büyük Gazimiz, ulu atamız!  
Sen yaşadıkca bizler hep arkadayız.  
Senden arda kalsak da biz yine buyuz;  
Biz senin yarattığın Türk çocuğuyuz;  
Biz senin yaşattığın Türk çocuğuyuz;  
Biz sana ulaşacak Türk çocuğuyuz;  
Biz sana yaraşacak Türk çocuğuyuz!...



Şemsi İzzet'in *Sen Başkan*<sup>99</sup> isimli şiiri yine Mustafa Kemal Atatürk'ün kurtarıcı kimliğini ve liderliğini vurgulamıştır.

Kanını kımıza damlatıp içtin;  
Türk oğlu namını yaydın engine.  
Bu görmüş, geçirmiş tarihi biçtin;  
Bir büyük fırtına kopardın yine

----

Sen başkan; bu millet gerdi yayını  
Altı ok hızlandı hedeflerine;  
Bir anda parlattın sönen ayını  
İnkılâp durmadan vardı yerine

----

Türkoğlu seninle baş vurup geçer;  
Zaferle, ey ikiz kardaş kumandan!  
Başbuğlar içinden bir seni seçer;  
Bu işe, tarihle arkadaş olan...

----

On yılın üstüne yüz asır durdu;  
İstiklâl... İnkılâp; buydu niyeti  
Türk anavatanda bir devlet kurdu;  
Yaratan yaşatır Cumhuriyeti..

----

Şaşırır bu büyük Türke yol verir  
Aşımaz deryalar, eğilmez dağlar..  
Zaferin sonunda bine kol verir;  
Saygıyla eğilir, dünya el bağlar.

Rıza Salih *Bugün*<sup>100</sup> isimli şiir formatındaki satırlarında Türk ve Türklük değerlerinin yücelten ifadeleri kullanmıştır. Ayrıca Mustafa Kemal Atatürk'ün yeni medeniyet kuruculuğu ve kuruculuk yönüyle ülkenin her bireyi nezdinde lider olarak görüldüğü vurgusu ön planda olmuştur.

Ey Türk! Yaşadığın bu günün değerini bil.  
Senin kardeşin, anan, baban, atan bugünü yaratmak için çırpındı, didiştii, kan döktü, can verdi.  
Hep bu ulu güne kavuşmak için..  
İşte sen bugüne kavuştun. İşte sen bugünü yaşıyorsun. Hem de rahat rahat..  
Tarih tekerrürden ibaretmiş. Yalan!  
Damarlarındaki âteşli, deli kanınla sen tarihi de yaktın. Sen yeni bir medeniyet kurdun. Bu yüksek ve mutlu âbidene bütün âlem tapıyor:  
Türk medeniyeti! Türk Cumhuriyeti!...  
Ey Türk! Sen büyüksün. Çünkü:  
Özün de, sözün de, Türktür!..

Göksün sevinçle, iftiharla, gururla kabarsın. Zira senin ecdadın kırkbin yıl evvel de Cumhuriyet kaynağı için didiştii, fakat sen kurdun, sen kopardın, sen iriştin.

Ey Türk başlı, Türk gözlü, Türk özlü ve Türk sözlüler! Unutmayın ki:

<sup>99</sup> Şemsi İzzet, "Sen Başkan", *Türk Sözü*, 29 Teşrinevvel 1933, s. 2.

<sup>100</sup> Rıza Salih, "Bugün", *Türk Sözü*, 29 Teşrinevvel 1933, s. 4.

Altun saçlı bir güneşin, maî oklarsaçan şimşeklerin, tek kıvılcımıyla bile dünyayı yakan titreten bir âteşin, bir korun, bitmez ve tükenmez sonsuz bir volkanın var başında.. Bu Baş ve bu Başın ülküleri sensin, başında ve ölkende baş oldukça senin başın daima dünyadaki bütün başların üstündedir.

*Ulu Gazi'ye*<sup>101</sup> isimli satırlarda Mustafa Kemal Atatürk'e olan bağlılık duygusu işlenmiştir.

Diyorlarki ilk insan yatılmış topraktan  
Ulu Gazi sen dinç bir millet yarattın yoktan  
Yolumuz senin yolun, durağımız kalbindir  
Sana tapınmak için emir almışız haktan  
On yıl evvel bağlıydı elimiz, ayağımız  
Zulmete köle idik, tütmezdi ocağımız  
Bugün senin nurunla erdik Cumhuriyete  
Birden efendi olduk çözüldü her bağımız  
Bu millet minnetini bilmem nasıl ödesin  
Senin gibi varlığa neler yapsın, ne desin  
Düşünüştten, buluştan, durmadan yaratıştan  
Yükseksin Ulu Gazi.....  
Her şeyin üstündesin.

Adana Erkek Öğretmen Okulu'nun öğretmenlerinden Hakkı Mahmut'un *Türk Oğlusun*<sup>102</sup> isimli dörtlükleri Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundaki lider- halk ilişkisini işlemiştir.

Türk oğlusun soyun ulu,  
Arş ileri yolun nurlu,  
Bayrağımı gökten aldın,  
Düşmanlara korku saldın.

Savaşların ünle dolu.  
Bükülür mü Türkün kolu?  
Klavuzun Gazi Kemal  
Yüksel durma güzel hilâl.

Yolun nurlu arş ileri  
Dönmek yoktur asla geri

Hamit Salih *Gazi Heykeli*<sup>103</sup> şiirinde Mustafa Kemal Atatürk'ü ebedi bir heykele benzetmiş ve Türk milletinin Atatürk'e kalpten bağlılığının sonsuzluğu üzerinde durmuştur.

Nihayetsiz Bir Bakış Semadan inmiş gibi:  
Yurda ülküden akış  
Rüzgâra binmiş gibi

<sup>101</sup> Zihni, "Ulu Gazi'ye", *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel 1933, s. 5.

<sup>102</sup> Hakkı Mahmut, "Türk Oğlusun", *Türk Sözü*, 2 Teşrinisani 1933, s.3.

<sup>103</sup> Hamit Salih, "Gazi Heykeli", *Yeni Adana*, 29 Teşrinievvel 1933, s. 3.

Gözlerinden kıvılcım karanlığı yırtarken:  
Güneş bile sönüyor bir yana sinmiş gibi:

Tunçtan ulu bir dağa yol verir seslenmeden  
Türk oğlu gözlerinden hız alır dinlenmeden  
Dünyaya bir akış tarihe ışık hızı;  
Kalacaktır ebedi O heykel silinmeden:  
O Tunçtan heykel değil, soyumun kâbesidir  
Gözlerinden kıvılcım bize hitabesidir:  
Onun vuran kalbini kalbimizden dinleriz:  
Her vuruşu tarihin parlak kitabesidir.

Gazetede yer alan başka bir şiir haberi “*Halk kürsülerinde Şair Celâl Sahir bey de Gazi için yazılan bir şiiri heyecanla inşadetti*” şeklindedir. “*Gazi*” ye<sup>104</sup> başlıklı şiirde Celal Bey “*On binlik senelik memleketin on seneliktir*” mısrasıyla Cumhuriyet’in onuncu yılına vurgu yapmıştır.

İnsan kanının yazdığı tarihi açarsak,  
Siması dökülmüş, kolu titrek, başı sarsak.  
Binlerce hayalet ebediyet dilenirler;  
Heykellerinin can çekişen Mermeri titrer,  
Bir anda ki nisyân ile bir parça yosundan;  
Her abide kıpkırmızıdır kan kokusundan,  
Bir abidesin sen de fakat malizimen nur,  
Bir dağ gibi bir tavrıtabii ile magrur.  
Tarih, ebediyetlere takdir diye versin,  
Asabı olan, göksü vurân takı zafersin.  
Galip kılıcın şimdi kılıç, şimdi kanattır.  
Heykel bile olsan yine aslın şefkattir.  
Hisler tutuşur kaskatı tuncunda, taşı da,  
Şebnemleri var merhametin taş bakışında,  
Tunç alnına rağmen de çiçek gördün eğildim.  
İnsan yaratırken bile insan kalabildin  
Çıksan göğe örnek diyerek gök yüzü saklar.  
İnsan yere milletlerin enkazı kucaklar.  
Gözlerde, gönüllerde kurulmuş oturursun.  
Bir memleketin bis gibi nabzında vurursun.  
Milyonla omuzlardaki başlar ki başındır.  
Ak saçlı, siyah saçlı adamlar sarışınlar  
Zira o alev parçalanırken yine ...  
Zira şu yığınlarla adam tek bir adamdır.  
Zira içi hep senden ibaret derdimize,  
Sensin tatan ayamı bizim ellerinizle,  
Söyler unutan varsa eğer namını yurda  
Akmaktan usanmaz kanımız çığlık olurda.  
Haykırısın o çığlıkla şehirler gibi köyler  
Küfranına Nisyânın, O, Zira şunu söyler:  
İç yüzleri kör bir sürü zincirsiz esirin,  
Yam yam gibi bir efserin, aç gözlü sarırın,  
Tenha çöken zulmeti taksime gediktir.  
On bin senelik memleketin on seneliktir.

<sup>104</sup> Celâl Sahir Bey, “Gazi’ye”, *Yeni Adana*, 1 Teşrinisani 1933, s.1.

## Sonuç

29 Ekim 1933 Cumhuriyet Bayramı'nın onuncu yıl kutlamaları tüm Türkiye'de olduğu gibi Adana'da da coşku, gurur ve neşe içinde kutlanmıştır. Şehir, kurtuluş düşüncesinin ve örneğinin öncüsü olması sebebiyle kutlamalarda bu misyonunu öne çıkarmış ve şehir halkının gururunu yükseltecek ön hazırlıklar yapmıştır. Türk Sözü ve Yeni Adana gazetelerinde yer alan ve milliyetçilik vurgusunu öne çıkaran şiirler, toplumsal hafızayı edebi bir dil ile güçlendirmeyi hedeflemiştir. Dönem basını, Cumhuriyet'ten önceki Adana şehrinin imar, ziraat, eğitim vb. sektörlerindeki yavaşlığı ve geri kalmışlığını görsellerle ve istatistiksel oranlarla vererek, Cumhuriyet'in on yıllık zaman zarfında şehre kazandırdıklarını betimsel ve nicel oranlarla kanıtlamıştır. Bayram kutlamalarında on yıllık dönemde, değişim ve dönüşüm sürecinde uygulanan reform planlarının modern ve teknolojik bir şehir yaratmadaki etkisi ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca yerel basın, Mustafa Kemal Atatürk'e ve Türk Milleti'ne duyulan minnet duygusu ekseninde yoğunlaşmış ve bayramın her yıl bir önceki yıla karşın daha farkındalıklı geçirildiğinin mesajlarını barındırmıştır. Altı ok, Türk bayrağı, Atatürk silüetleri ve zamanın modernliğini betimleyen imge ve sembollerle süslenen gazeteler, sütunlarında bayramın hak edilmişliği üzerine söylevlere bolca yer vermiştir.

## KAYNAKÇA

- “Adana Bayramı Candan Kutluluyor” (1933). *Yeni Adana*, 30 Teşrinievvel, s.1.
- “Adana Tarihinde Şimdiye Kadar Görülmemiş Bir Bayram” (1933). *Türk Sözü*, 30 Teşrinievvel, ss.1-2.
- Âdil, M. (1933). “En Büyük Ülkü: Cumhuriyet”, *Akşam*, 29 Teşrinievvel, s.4.
- Süreyya, A. (1933). “Ant”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, s. 2.
- Berk, A. N. (2012). “Tarihsel Canlandırmanın Tanımı, Sınıflandırılma Çabası, Tarih Eğitimi ile Olan İlişkisi”, *Turkish Studies*, 7/3, ss. 75-95.
- Bolat, S. B. (2007). *Milli Bayram Olgusu ve Türkiye’de Yapılan Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1923–1960)*, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Caymaz, B. (2007). “Cumhuriyetin Onuncu Yıl Kutlulamaları: 29 Ekim 1933”, *Türk Devrim Tarihi Çalışmaları Dergisi*, 4/7, ss.115-139.
- Celal, F. (1933). “Cumhuriyet Bir Milletten En Tabii Hakkıdır”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, s. 2.
- Celâl Sahir Bey (1933). “Gazi’ye”, *Yeni Adana*, 1 Teşrinisani, s.1.
- “Cumhuriyetin On Senelik Yüksek Sesleri” (1933). *Yeni Adana*, 29 Teşrinievvel, s.3.
- “Cumhuriyet Marşı Vatandaş Bunu Ezberle” (1933). *Yeni Adana*, 26 Teşrinievvel, s.3.
- “Cumhuriyet Marşı Vatandaş Bunu Ezberle” (1933). *Yeni Adana*, 27 Teşrinievvel 1933, s.3.
- “Cumhuriyet Marşı Vatandaş Bunu Ezberle” (1933). *Yeni Adana*, 29 Teşrinievvel 1933, s.4.
- “Cumhuriyet Marşı Vatandaş Bunu Ezberle” (1933). *Yeni Adana*, 31 Teşrinievvel, s.5.
- Çanak, E. (2013). “Adana’da Cumhuriyet’in Onuncu Yılı Kutlamaları”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XXIX/86, ss.1-25.
- Doğaner, Y. (2007). “Cumhuriyetin Onuncu Yıl Kutlamaları”, *Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi*, 5/9, ss.119-143.
- Feyzi, R. (1933). “Millî Sanayimiz Cumhuriyetin Sayısız Büyük Eserlerinden Biridir”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, s. 3.
- “Gazi’nin Toroslar’dan Adana’lılara İlk Beyannamesi” (1929). *Yeni Adana*, 25 Kânunuevvel (Aralık), s.1.
- H.K. (1933). “Adanamızda Cumhuriyet Devrinde Yükselen Bir Abide Daha”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, s.6.
- İzzet, Ş. (1933). “Sen Başkan”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, s. 2.
- Kemal, Ö. (1933). “Cumhuriyet İdaresi Saltanatın Kendisine Devrettiği Geri, Perişan Türk Maarifini On Senede Hayret Verici Bir İnkişafa Sevketti”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, s. 4.
- “Köylerde Köylülerimiz Bayram Yapıyorlar” (1933). *Yeni Adana*, 29 Teşrinievvel, s.3.
- Mahmut, H. (1933). “Türk Oğlusun”, *Türk Sözü*, 2 Teşrinisani, s.3.

- M.N. (1933). “Cumhuriyetten Önceki ve Bugünkü Adana”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, ss.9- 10.
- “Mücadelenin, İnkılâbın İlk Kaynağı Adana” (1933). *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, s.1.
- Nutku, U. (2006). “Atatürk’ün Onuncu Yıl Söylevinin Felsefi Önemi”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Atatürk’ün Doğumunun 125.Yılı ve Cumhuriyetimizin 83.Yılı Özel Sayısı, ss.11-16.
- Sadık, N. (1933). “Cumhuriyetin Onuncu Yılı”, *Akşam*, 29 Teşrinievvel, ss. 1-2.
- Salih, R. (1933). “Bugün”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, s. 4.
- Salih, H. (1933). “Gazi Heykeli”, *Yeni Adana*, 29 Teşrinievvel, s. 3.
- Tarihi Fotoğraflarla Adana (1833- 1930).
- Onuncu Yıl Nutku’nun Son Şekli (1985), *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1/2, ss. 505- 511.
- Zeki, K. (1933). “Cumhuriyetin On Yılında Çukurova Ziraatinin Kavuştuğu İnkışaf”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, ss. 6- 8.
- Zihni (1933).“Ulu Gazi’ye”, *Türk Sözü*, 29 Teşrinievvel, s. 5.
- [www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bea7b592c2d08.39922657](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bea7b592c2d08.39922657). 13 Ekim 2018 tarihinde ulaşılmıştır.

## ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Cemal AKÜZÜM, Mehtap SARAÇOĞLU, Cihat GÜLER, Saadettin BATUR, Hadi KILIL,  
Vahdet BAYAR, Abdullah KAYA

### Öz

*Bu araştırmada, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri incelenmiştir. Tarama türünde betimsel bir çalışma olan araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan 30 okulda görev yapan 120 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Çetin (2004) tarafından özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek gruplarındaki eğitimcilerin yaşadığı güçlükleri belirlemek amacıyla geliştirdiği “Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Yaşadıkları Güçlükleri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle üst düzeyde, mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle orta düzeyde karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen görüşleri arasında; özel eğitim deneyimi, lisans mezuniyet alanı ve özel eğitim sınıflarına görevlendirilme şekli değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, özel eğitim sınıfı, öğretmen.

### Difficulties Encountered by Teachers Working in Special Education Classes regarding Special Education Practices

Cemal AKÜZÜM, Mehtap SARAÇOĞLU, Cihat GÜLER, Saadettin BATUR, Hadi KILIL,  
Vahdet BAYAR, Abdullah KAYA

### Abstract

*In this study, the opinions of the teachers working in special education classes about the difficulties they encountered in special education applications were examined. This research, which is a descriptive study, consists of 120 teachers working in 30 schools with special education classes in the Kayapınar district of Diyarbakır province in the spring term of 2017-2018 academic year. The whole of the population was tried to be reached in the research. As a data collection tool, “Determining the Difficulties of Educators Working in Special Education Field Scale” developed by Çetin (2004) in order to determine the difficulties experienced by educators in different occupational groups working in the field of special education was used. The data obtained from the study were analyzed by SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) package program. According to the findings obtained from the research, teachers stated that they faced at medium level with the difficulties related to institutional structure and operation and at the middle level with difficulties towards professional competences. In addition, there were significant differences between teachers' opinions according to the variables of special education experience, undergraduate graduation area and special education classes.*

**Keywords:** Special education, special education class, teacher.

## 1. Giriş

Özel çocuklara, özel yaklaşım ve uygulamalar ile eğitim verilebileceği ve bu eğitim sürecinin sonunda oluşacak davranış değişikliklerinin engelli bireyin kendine yeter hale gelmesi, ailesi ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek seviyeye gelmesi gibi amaçlardan hareketle, bünyesinde özel eğitim sınıfı barındıran okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlilikleri, okul idaresi ve yönetimlerinden gördükleri destek veya karşılaştıkları engeller gibi konuların, bu eğitime olumlu veya olumsuz etki edeceği mutlak bir gerçekliktir. Bu sebeple engelli bireyin alacağı özel eğitimin kalitesi, engelli birey için olduğu gibi, ailesi ve dahası toplumun geneli için çok büyük bir önem arz etmektedir.

Özel eğitim hizmetlerindeki gelişmeler, örgütlenme biçimleri, yasal düzenlemelerle sağlanan haklar ileri ülkelerde yeni ve çağdaş bir devlet kavramının doğuşuna yol açmıştır. Engellilerle engelsizler arasında sosyal haklar yönünden ortaya çıkan farklılıkları gidermek toplumun görevi olmaktadır. Engellilere sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal yardımlar, devletin ya da toplumun bağıışı değil, onların insan olmalarından doğan hakları olarak kabul edilmektedir (Akçamete, 1998). Türkiye’de ise 1923 yılında özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için yasalar çıkarılmıştır. 1990’lı yıllarda ise en kapsamlı yasalar çıkmaya başlamış ve bu 2000’li yıllarda zirveye çıkmıştır (Çitil 2009).

Engelli bireylerin eğitilmesindeki temel amaç genel eğitimin amacından farklı değildir. Her bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve toplumda üretici konuma getirmek eğitimin temel amacıdır. Engelli birey için temel sorun topluma uyum sağlamak ve üretici konuma geçmektir. Ancak bu amacın gerçekleşebilmesi için toplumun da engelli bireyleri kabul etmesi ve onlara yönelik olumlu yaklaşım içinde bulunması gerekmektedir. Bu anlamda engelli çocukların eğitimlerinde ve sosyalleşmelerinde en büyük sorumluluk öğretmenlerindir (Rizzo, 1985; Akt, Özdemir, 2010). Engelli bireyin eğitilmesinin yanında, aynı zamanda toplumun da eğitilmesi misyonu karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte toplumun, engelli bireylere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi yönünde bir anlayış geliştirmesi beklenmektedir. Bu toplumsal bilinç oluşturulmadan, özel eğitimden beklenen fayda elde edilemeyecek ve eğitimin toplumu dönüştürme fonksiyonu yerine getirilmemiş olacaktır.

Ayrıca, özel gereksinimli çocukların engel ve özelliklerine göre özel eğitim personeli yetiştirilmedikçe, özel eğitim hizmetlerinin istenilen düzeye gelmesi beklenemez. Resmi ve özel eğitim kurumlarının sayısının artması, bugüne dek eğitimden dışlanan çocuklara fırsat eşitliğinin sağlanması düşünceleri, özel yetişmiş personele ve destek personele duyulan gereksinimi daha da artırmaktadır. Bir yandan halen özel eğitim hizmetlerinde çalışan personel hizmet içi eğitim, sertifika programları ile

yetiştirilirken, diğer yandan yükseköğretimde özel eğitim personeli ve destek personeli yetiştirme programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir (Akçamete, 1998). Bunu süratle gerçekleştirmek ve bu alandaki yetersizlikleri gidermek başlıca görev olarak önümüzde durmaktadır.

Özel Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların engel ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir (MEB, 1997). Zihin engelli bireyin tanımı hakkında ise, birden çok tanım olması yanında bu tanımlar bazı ortak noktalarda birleşmektedir. Amerikan Zekâ Geriliği Birliği (AAMR) zihinsel yetersizliği, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında olma durumu olarak tanımlamaktadır. Zihinsel engelli bireylerin eğitimi ile ilgilenen öğretmenler, özel eğitim öğretmenleridir. Bu öğretmenler, yetersizliği olan öğrencilere destek hizmetleri sunan, onlara eğitim veren uzman personellerdir. Özel eğitim öğretmenleri, sadece belli bir engel grubuyla çalışabileceği gibi diğer (hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, öğrenme güçlüğü olan bireyler vb.) engel gruplarıyla da çalışabilirler. Dolayısıyla, özel eğitim alanında öğretmen eğitimlerinin kalitesinin artırılması oldukça önemlidir (Ataman, 2003; Tortop, Kandemir & Demir, 2015).

Zihin engelli bireylere verilecek eğitim hizmetleri için özel eğitim gerektiren bireylerin gelişim özelliklerine uygun uygulanan eğitim programlarını her yönden destekleyecek donanıma sahip eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu araştırma, zihin engellilerin eğitiminde görev alan eğitimcilerin çalıştıkları kurumun fiziki şartları ile araç-gereç ve materyal donanımına ilişkin olarak yaşadıkları güçlükleri belirlemesi, bu konuda yapılabilecek düzenlemelere ve alınacak önlemlere yol gösterici olması bakımından da önemli görülmektedir.

Engeli olan çocuklara sunulan eğitimin niteliğini belirleyen en temel etmenlerden biri öğretmenlerdir. Türkiye'de bu alanda önemli boyutta öğretmen açığı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, alandaki öğretmenlerin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları da önemli bir sorun alanıdır. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin önemli bir bölümü, lisans eğitimlerini bu alanda tamamlamamışlardır (Sart, Barış, Sarıışık & Düşkün, 2016). Bu durum, özel eğitimde önemli bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeterli eğitim almamış eğitimciler ile verilebilecek eğitim de yetersiz kalacak ve eğitimden beklenen verim alınamayacaktır. Özel Eğitim alanında daha ziyade etkinlik temelli öğretimin en önemli faktör olduğu gerçeği göz önüne alındığında, bu durumun eğitimden istenen verimin elde edilmesi noktasındaki önemi daha fazla anlaşılacaktır. Söz konusu problemlerin tespiti ve çözümü noktasında



birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Korucuk'un (2005) "Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından", Sağıroğlu'nun (2006) "Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri", Altınkurt'un (2008) "Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri", Tiryakioğlu'nun (2009) "Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları", Aydoğan'ın, (2018) "Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri", Sayma'nın (2011) "Özel eğitim ve öğretim kurumları yönetimi" adlı bilimsel araştırmalar özel eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunları belirlemiş ve farklı boyut ve betimlemeler ile ele almışlardır.

Özel eğitim uygulamalarında, eğitimin kim tarafından ve nasıl verileceği ayrı bir önem taşımaktadır. Danışman verirse, hem aileler çocuklarının eğitimine nasıl katkıda bulunacaklarını öğrenir hem de ailenin içinde bulunduğu psikolojik durumda, ailenin bu stres faktörlerine uyum sağlayıp çözümlenmesi sağlanabilir. Eğer bu alanda uzman bir danışman yoksa özel eğitim uzmanı da psikolojik yardımla ilgili gerekli yönlendirmeleri yaparak aile eğitimini verebilir. Bu eğitim, engelle ilgili bilimsel bütün öğeleri içinde barındırmalıdır. Küçük el broşürleri, doktorların, danışmanların aktaracağı bilgilerle bu bilimsel öğeler ailelere sağlanabilir. Aileyi ve engelli çocuğu çok iyi dinlemeli, tepkilerini anlamalı ve doğru yönlendirmeler ile onlara destek olunmalıdır (Ulutaşdemir, 2007). Özel Eğitim Sınıflarında görev alacak öğretmenlerin bu danışmanlık hizmetini de yerine getirmesi beklenmektedir. Bu beklentinin karşılanması için de alanında uzman eğitimcilerle ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın yeterince karşılanmaması neticesinde, aileler de dâhil olmak üzere tüm eğitim paydaşları üzerinde etkililik problemlerinin ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlükleri incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Yaş,
  - c. Mesleki kıdem,

- d. Özel eğitim deneyimleri,
- e. Mezuniyet alanları,
- f. Özel eğitim sınıflarına görevlendirilme şekli değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Araştırma, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarına ilişkin karşılaştığı güçlükler açısından görüşlerini incelemeye yönelik tarama türünde betimsel bir çalışmadır.

### 2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan 30 resmi devlet okulunda görev yapan toplam 120 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, 30 okulda görev yapan 120 öğretmene ölçek dağıtılmıştır. Uygulama sonucunda eksik doldurulan 2 ölçek elendikten sonra toplam 110 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

**Tablo 1.** Araştırmanın örnekleme, dağıtılan ve dönen ölçek sayısı.

Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Analize Dâhil Edilen Ölçek Sayısı
120	120	112	110

Araştırmaya katılan ve uygulanan ölçekleri geçerli sayılan öğretmenlerin demografik niteliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik nitelikleri.

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	49	44.5
	Erkek	61	55.5
Yaş	30 yaş ve daha az	63	57.3
	31 yaş ve üzeri	47	42.7
Mesleki kıdem	10 yıl ve daha az	85	77.3
	11 yıl ve üzeri	25	22.7
Özel eğitim deneyimi	1-3 yıl	47	42.7
	4-6 yıl	32	29.1
	7 yıl ve üzeri	31	28.2
Lisans mezuniyet	Özel eğitim bölümü	56	50.9
	Temel eğitim bölümü	54	49.1
Görevlendirilme şekli	Alan öğretmeni	50	45.5
	Alan değişikliği	22	20
	Sertifika	38	34.5
<b>Toplam</b>		<b>110</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin verildiği Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin 49’u (%44.5) kadın, 61’i (%55.5) ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin 63’ü (%57.3) 30 ve daha az yaş grubunda yer alırken, 47’si (%42.7) 31 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin 85’i (%77.3) 10 yıl ve daha

az mesleki kıdem grubunda yer alırken, 25’i (%22.7) ise 11 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubunda yer almaktadır. Özel eğitim deneyimi değişkenine göre, öğretmenlerin 47’si (%42.7) 1-3 yıl özel eğitim deneyimine sahip iken, 32’si (%29.1) 4-6 yıl ve 31’i (%28.2) ise 7 yıl ve üzeri özel eğitim deneyimine sahiptir. Lisans mezuniyeti değişkenine göre, öğretmenlerden 56’sının (%50.9) lisans mezuniyeti özel eğitim bölümü iken, 54’ünün (%49.1) ise temel eğitim bölümü olduğu görülmektedir. Özel eğitim sınıflarına görevlendirilme şekline göre, öğretmenlerin 50’si (%45.5) alan öğretmeni olarak görevlendirilirken, 22’sinin (%20) alan değişikliği ile, 38’inin (%34.5) ise sertifika ile görevlendirildiği görülmektedir.

## **2.2. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çetin (2004) tarafından özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek gruplarındaki eğitimcilerin yaşadığı güçlükleri belirlemek amacıyla geliştirdiği “Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Yaşadıkları Güçlükleri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu Ölçekte; eğitimcilerin kendi yeterlikleri ile eğitim sürecine yönelik yaşadıkları güçlükler (15 madde), eğitimcilerin kurum yapısı ve işleyişine ilişkin yaşadıkları güçlükler (13 madde) olmak üzere toplam 2 faktör ve 28 madde yer almaktadır. Çetin (2004) tarafından ölçeğin birinci faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .85, ikinci faktör için .80 olarak belirlenmiştir. Tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ise, .88 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, özel eğitim deneyimleri, lisans mezuniyetleri ve özel eğitim sınıflarına görevlendirilme şekilleri ile ilgili değişkenlere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, “Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Yaşadıkları Güçlükleri Belirleme Ölçeği”nin 2 faktöründe bulunan 28 madde yer almaktadır. Ölçeğin orijinalinde maddelerin yer aldıkları faktörler ile faktör isimlerinin ana fikirleri korunmak şartıyla 1. faktör “mesleki yeterliklere yönelik güçlükler”, 2. faktör ise “kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu araştırmada ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla diğer bir deyişle ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre; mesleki yeterliklere yönelik güçlükler boyutunda Cronbach-Alpha katsayısı .78, kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler boyutunda .89 ve tüm ölçeğin Cronbach-Alpha katsayısı da .89 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3.** Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Yaşadıkları Güçlükleri Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alfa Katsayıları

Boyutlar	Boyutla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Mesleki yeterliklere yönelik güçlükler	1-5-7-9-10-11-14-16-17-22-23-25-26-27-28	.78
Kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler	2-3-4-6-8-12-13-15-18-19-20-21-24	.89
<b>Toplam</b>		<b>.89</b>

Ölçekte yer alan maddelerdeki ifadelerden deneklerin katılma düzeylerini belirlemek için, her bir maddenin karşısında Likert tipi 5 ölçekli cevap skalası bulunmaktadır. Bu skala 1: Kesinlikle Katılmıyorum; 2: Katılıyorum; 3: Kısmen Katılıyorum; 4: Katılıyorum; 5: Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Denek yanıtları boyutlar çerçevesinde, aritmetik ortalama değerlerine göre;  $\bar{X} \leq 1.80$  Kesinlikle katılmıyorum;  $1.81 \leq \bar{X} \leq 2.60$  Katılmıyorum;  $2.61 \leq \bar{X} \leq 3.40$  Kısmen katılıyorum;  $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$  Katılıyorum ve  $\bar{X} \geq 4.21$  Tamamen katılıyorum, şeklinde düzeyler oluşturulmak suretiyle seçeneklere verilen yanıtlar değerlendirilmiştir.

#### Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimlenmesinde yüzde ve frekans istatistikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunun belirlenebilmesi için ölçeğin her bir alt boyutu için ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri hesaplanmıştır. Son olarak katılımcıların özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin sahip oldukları demografik özelliklere göre ilişkilerinin incelenmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınamasına başvurulmuştur. Ayrıca verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamalar neticesinde; cinsiyet, yaş ve lisans mezuniyet değişkenleri için bağımsız örneklem için t testi, özel eğitim deneyimi değişkeni için bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), mesleki kıdem değişkeni için Mann-Whitney U testi özel eğitim sınıflarına görevlendirilme şekli değişkeni için de Kruskal Wallis H testleri gerçekleştirilmiştir. Denek grupları arasında anlamlı farklılık olması durumunda, bu anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için En Az Anlamlı Fark (LSD) sınaması ve Mann-Whitney U sınaması ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerin manidar olup olmadığının belirlenmesinde  $p < 0.05$  anlamlılık değeri dikkate alınmıştır.

## Bulgular

Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin algılarını incelemek amacıyla, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, özel eğitim deneyimi, lisans mezuniyeti ve görevlendirilme şekli değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

### 3.1. Öğretmenlerin Özel Eğitim Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Genel Görüşleri

Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin bir arada verildiği Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin en çok kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle ( $\bar{x}=3.54$ ), en az ise mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle ( $\bar{x}=2.71$ ) karşılaştıkları görülmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Öğretmenlerin boyutlar temelinde katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S	SH	Yorum
Mesleki Yeterliklere Yönelik Güçlükler	110	2.71	0.57	0.05	Orta düzey
Kurumsal Yapı ve İşleyişe Yönelik Güçlükler	110	3.54	0.80	0.08	Üst düzey
<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>2.26</b>	<b>0.82</b>	<b>0.08</b>	<b>Alt düzey</b>

Ayrıca, katılımcıların görüşleri puan ortalamaları dikkate alınarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle “üst düzeyde” karşılaştıklarını, mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle “orta düzeyde” karşılaştıklarını, dikkat çekici bir şekilde özel eğitim uygulamalarına ilişkin genel anlamda ( $\bar{x}=2.26$ ) “alt düzeyde” güçlüklerle karşılaştıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 4).

### 3.2. Öğretmenlerin Özel Eğitim Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Göre Dağılımı

#### 3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, mesleki yeterliklere yönelik güçlükler [ $t_{(108)} = -0.88$ ,  $p > .05$ ] ve kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler [ $t_{(108)} = 0.60$ ,  $p > .05$ ] boyutlarında erkek katılımcıların test puan ortalamaları ile kadın katılımcıların test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Katılımcı grupların görüşleri arasındaki fark anlamlı olmasa da, erkek öğretmenlerin mesleki yeterliklere ilişkin güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını ifade ederken, kadın katılımcıların ise kurumsal yapı ve işleyişe ilişkin güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını ifade etmektedirler (Tablo 5).

**Tablo 5.** Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Mesleki Yeterliklere Yönelik Güçlükler	A) Kadın	49	2.65	0.56	108	-0.88	.38
	B) Erkek	61	2.75	0.59			
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>					
Kurumsal Yapı ve İşleyişe Yönelik Güçlükler	A) Kadın	49	3.59	0.78	108	0.60	.55
	B) Erkek	61	3.50	0.82			
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>					

### 3.2.2. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, mesleki yeterliklere yönelik güçlükler [ $t_{(108)} = -0.44, p > .05$ ] ve kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler [ $t_{(108)} = 1.62, p > .05$ ] boyutlarında katılımcı grupların test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Grupların görüşleri arasındaki fark anlamlı olmasa da, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki yeterliklere ilişkin güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını ifade ederken, 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerin ise kurumsal yapı ve işleyişe ilişkin güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını ifade etmektedirler (Tablo 6).

**Tablo 6.** Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Mesleki Yeterliklere Yönelik Güçlükler	A) 30 yaş ve daha az	63	2.69	0.56	108	-0.44	.66
	B) 31 yaş ve üzeri	47	2.74	0.60			
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>					
Kurumsal Yapı ve İşleyişe Yönelik Güçlükler	A) 30 yaş ve daha az	63	3.65	0.71	108	1.62	.11
	B) 31 yaş ve üzeri	47	3.40	0.90			
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>					

### 3.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin mesleki kıdemlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, mesleki yeterliklere yönelik güçlükler [ $U=961.00; p > .05$ ] ve kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler [ $U=908.00; p > .05$ ] boyutlarında grupların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 7).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran hem mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle hem de kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır (Tablo 7).

**Tablo 7.** Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Mesleki yeterliliklere yönelik güçlükler	A) 10 yıl ve daha az	85	56.9	4819.00	961.00	.47
	B) 11 yıl ve üzeri	25	51.44	1286.00		
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>				
Kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler	A) 10 yıl ve daha az	85	57.32	4872.00	908.00	.27
	B) 11 yıl ve üzeri	25	49.32	1233.00		
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>				

\*P<.05

### 3.2.4. Özel Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin özel eğitim deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “mesleki yeterliliklere yönelik güçlükler” boyutunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur [ $F_{(2-109)} = 4.49, p < 0.05$ ]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki yeterliliklere yönelik güçlükler boyutuna ilişkin algıları, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farkın, “1-3 yıl” özel eğitim deneyimine sahip katılımcılar ile “4-6 yıl” ve “7 yıl ve üzeri” özel eğitim deneyimine sahip katılımcılar arasında olduğu görülmüştür ( $p = .01$ ). Buna göre, 1-3 yıl özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}_A = 2.89$ ), 4-6 yıl ( $\bar{x}_B = 2.57$ ) ve 7 yıl ve üzeri ( $\bar{x}_C = 2.57$ ) özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlere nazaran, mesleki yeterliliklere yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıkları anlaşılmaktadır (Tablo 8).

**Tablo 8.** Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin özel eğitim deneyimi değişkenine göre dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (LSD)
Mesleki yeterliliklere yönelik güçlükler	A) 1-3 yıl	47	2.89	Gruplar arası	2.788	2	1.394	4.49	.01*	A-B A-C
	B) 4-6 yıl	32	2.57							
	C) 7 yıl ve üzeri	31	2.57	Gruplar İçi	33.221	107	.310			
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>2.71</b>		<b>36.009</b>	<b>109</b>				
Kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler	A) 1-3 yıl	49	3.71	Gruplar arası	2.610	2	1.305	2.07	.13	
	B) 4-6 yıl	32	3.50							
	C) 7 yıl ve üzeri	31	3.34	Gruplar İçi	67.369	107	.630			
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>3.54</b>		<b>69.980</b>	<b>109</b>				

Diğer boyut olan kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler [ $F_{(2-109)} = 2.07, p > 0.05$ ] boyutunda ise katılımcıların görüşleri arasında özel eğitim deneyimleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak, bu boyutta da 1-3 yıl özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlerin

( $\bar{x}_A= 3.71$ ), 4-6 yıl ( $\bar{x}_B= 3.50$ ) ve 7 yıl ve üzeri ( $\bar{x}_C= 3.34$ ) özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlere nazaran daha fazla güçlüklerle karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir (Tablo 8).

### 3.2.5. Lisans Mezuniyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin lisans mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, mesleki yeterliklere yönelik güçlükler [ $t_{(108)} = -2.92, p < .05$ ] boyutunda lisans mezuniyet alanı temel eğitim bölümü olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre, mezuniyet alanı temel eğitim bölümü olan öğretmenlerin mezuniyet alanı özel eğitim olan öğretmenlere nazaran mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıkları anlaşılmaktadır (Tablo 9).

Diğer bir boyut olan kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler boyutunda [ $t_{(108)} = -0.32, p > .05$ ] ise, katılımcı grupların test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak bu boyutta da, mezuniyet alanı temel eğitim bölümü olan öğretmenlerin mezuniyet alanı özel eğitim olan öğretmenlere nazaran kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıkları anlaşılmaktadır (Tablo 9).

**Tablo 9.** Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin lisans mezuniyet değişkenine göre dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Mesleki Yeterliklere Yönelik Güçlükler	A) Özel Eğitim Bölümü	56	2.56	0.44	108	-2.92	.00*
	B) Temel Eğitim Bölümü	54	2.87	0.65			
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>					
Kurumsal Yapı ve İşleyişe Yönelik Güçlükler	A) Özel Eğitim Bölümü	56	3.52	0.67	108	-0.32	.75
	B) Temel Eğitim Bölümü	54	3.57	0.93			
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>					

### 3.2.6. Görevlendirilme Şekli Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Özel eğitim sınıflarına farklı üç görevlendirilme şekline göre gruplandırılmış öğretmenlerin, özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin “mesleki yeterliklere yönelik güçlükler” boyutuna ilişkin görüşlerinin, görevlendirilme şekillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [ $\chi^2_{(2)} = 12.623, p < 0.05$ ]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, “alan öğretmeni” grubundaki katılımcılar ile “sertifika” grubundaki katılımcılar arasında olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, özel eğitim sınıflarına görevlendirilme şeklinin öğretmenlerin mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, “sertifika” ile özel eğitim sınıflarına görevlendirilen öğretmenlerin, “alan öğretmeni” ve “alan değişikliği” ile görevlendirilen öğretmenlere nazaran mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıkları anlaşılmaktadır (Tablo 10).



**Tablo 10.** Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin görevlendirilme şekli değişkenine göre dağılımı.

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı fark (Mann Whitney U)
Mesleki Yeterliklere Yönelik Güçlükler	A) Öğretmeni Alan	50	44.43	2	12.623	.00*	A-C
	B) Değişikliği Alan	22	57.98				
	C) Sertifika Alan	38	68.63				
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>					
Kurumsal Yapı ve İşleyişe Yönelik Güçlükler	A) Öğretmeni Alan	50	54.01	2	.279	.87	-
	B) Değişikliği Alan	22	55.23				
	C) Sertifika Alan	38	57.62				
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>					

Diğer bir boyut olan kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler boyutunda [ $\chi^2_{(2)} = .084$ ,  $p < 0.05$ ] öğretmenlerin görüşleri görevlendirilme şekillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, söz konusu boyutta da “sertifika” yoluyla özel eğitim sınıflarına görevlendirilen öğretmenlerin diğer görevlendirilme şekline sahip öğretmenlere göre, daha fazla güçlükle karşılaştıkları görülmektedir (Tablo 10).

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Özel eğitim sınıflarına görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, özel eğitim deneyimleri, lisans mezuniyetleri ve özel eğitim sınıflarına görevlendirilme şekilleri değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular şu sonuçları ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin genel görüşlerinden elde sonuçlar; öğretmenlerin kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle üst düzeyde, mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle orta düzeyde karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler konusunda katılımcıların genel olarak buldukları kurumda yeterli düzeyde destek görmedikleri ve zorluk çektikleri “Bir sorunum olduğunda okul/kurum idaresinden gerekli destek alamıyorum” maddesine ve “Çalıştığım okul/kurumda yeterli materyal bulamıyorum” maddelerine verdikleri cevaplar ile daha açık ortaya çıkmaktadır. İstek ve önerilerinin dikkate alınmadığı ve okul idarecileriyle yeterli düzeyde iletişim kurulamaması sorunu yaşadığını dile getiren katılımcılar, sınıfta eksilen materyallerin yerinin doldurulmamasıyla gerekli verimi sağlayamadıklarını ve bu durumun kendilerini tükenmişliğe ittiğini belirtmişlerdir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikteki çalışmalar incelendiğinde, Aydın (2017) da çalışmasında özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin önceliğinin, eğitsel ihtiyacın karşılanması yönünde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Selvi (2016) ise yaptığı çalışmada yönetsel sorunlarla ilgili olarak katılımcı görüşlerinde; özel eğitim kurum yöneticilerinin özel eğitim alanında yeterli tecrübeye sahip olmadığı, öğretmenlere özel eğitim alanında yeterli düzeyde rehberlik yapmadığı, yönetici atamalarında kariyer

ve liyakat ilkelerine dikkat edilmediği, paydaş görüşlerini almaya yönelik uygulamalara yer verilmediği, kurum yöneticileri tarafından öğrenciye uygulanan eğitim programlarının yeterli düzeyde değerlendirilmediği sonucuna ulaşmıştır. Girgin ve Baysal (2005) en stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleğinin, engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu çocukların kişisel özelliklerinden dolayı daha da stresli hale geldiğini, özellikle öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla tükenmişliği daha fazla yaşamaya yatkın olduklarını belirtmektedir. Yapılan çalışmalar da normal eğitim öğretmenlerine oranla özel eğitim öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, mesleki yeterlilikler ile ilgili olarak öğretmenlerin aldıkları ücretin kendilerini tatmin etmemesi ve daha önce gördükleri stajın kendilerini yeterli hissettirmediği gerçeği çalışmamızın öğretmenlerin yeterli düzeyde mesleki gelişimini tamamlayamadığı ve bu sorunun özel eğitim alanında aksaklığa neden olduğu gerçeğini de aktarmaktadır. Nartgün (2004) de ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve sınıf öğretmenliği gibi alanlardan mezun olup kısa süreli bir eğitimden geçirilen ve özel eğitim öğretmeni olarak atanan öğretmenlerle yaptığı çalışmada; öğretmenlerin mutlu olmadıklarını ve davranışlarını değiştirmekten sorumlu oldukları öğrencilere katkılarının da sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, “mesleki yeterliklere yönelik güçlükler” ve “kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler” boyutlarında erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak kadın katılımcıların kurumsal yapı ve işleyiş içerisinde daha çok zorlandıkları buna karşılık erkek katılımcıların ise mesleki yeterlilikleri ile ilgili zorluklarla daha çok karşılaştıkları puan ortalamalarından anlaşılmaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarında erkek yöneticilerin çoğunlukta olmasıyla açıklanabilir. Alan yazında bu sonuca benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Yılmaz (2018), Mersin ili ve ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Özel Eğitim Sınıfları ile Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. II. III. Kademe ve Özel Eğitim İş Okullarını kapsayan okullarda alan mezunu ve alan değişikliği ile çalışan toplamda 261 öğretmen ile yaptığı çalışmada da cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir sonuca ulaşmamıştır. Çifçili (2007) de yapmış olduğu çalışmada, cinsiyet faktörü ile öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Akkuş (2010), RAM’da görev yapan 121 rehberlik öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada mesleki doyum düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Yaş değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlar, katılımcıların mesleki yeterliklere yönelik güçlükler ile kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki yeterliklere ilişkin güçlüklerle daha fazla karşılaştıkları, 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerin ise kurumsal yapı ve işleyişe ilişkin güçlüklerle daha fazla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, üniversitelerde özel eğitim alanında yeterli bölümlerin bulunmamasından dolayı, sertifika eğitimi ile bu alana geldiklerinden mesleki yeterlilik konusunda daha çok zorlanmaktadır. 30 ve daha az yaş grubunda ise mesleki yeterlilik ile ilgili sorunların daha az olduğu, kurumsal yapı ve

işleyişin halen istenilen düzeye ulaşmaması ve klasik yönetim anlayışlarından kaynaklı olarak güçlük çektikleri söylenebilir.

Kıdem değişkenine ilişkin sonuçlar; 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran hem mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle hem de kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. Ögülmüş (2014), kıdemin arttıkça iletişim, mesleki gelişim, mesleki etik, liderlik, alan bilgisi ve genel mesleki yeterlik puanlarının arttığını ifade etmiştir. Bu çalışmada da; 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran hem mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle hem de kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıkları sonucu tecrübe ve brikimin bireyin karşılaştıkları zorluklar karşısında daha tecrübeli kararlar alarak verimli olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Özel eğitim deneyimi değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlar, mesleki yeterliklere yönelik güçlükler boyutunda 1-3 yıl özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlerin, 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlere nazaran, mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. Kıdem değişkeninde ulaşılan sonuç ile yakın olan bu anlamlı fark, meslekte kıdemin arttıkça mesleki yeterliliğin de anlamlı bir düzeyde değiştiği sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır. Diğer bir boyut olan kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlükler boyutunda ulaşılan bulgularda da bir önceki sonuç ile paralellik göstermiştir. Yani, 1-3 yıl özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlerin deneyim ve kıdem yönünden daha tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla güçlükle karşılaştıkları görülmüştür.

Lisans mezuniyet değişkenine ilişkin sonuçlar, mezuniyet alanı temel eğitim bölümü olan öğretmenlerin mezuniyet alanı özel eğitim olan öğretmenlere nazaran mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını göstermiştir. Bu sonuç, üniversitelerde özel eğitim alanında yeni bölümlerin açılarak veya açık olan bölümlere işlerlik kazandırılarak yeterli sayıda öğretmenin yetiştirilmesi gerektiği gerçeğini tekrar gündeme getirmektedir. Özyürek (2008) de ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesinin çok yeni olduğunu, araştırılmak üzere ele alınmış konular arasında yer almadığını ve özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi etkileyen etmenlerin ışığında, özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye ve sorunlarını anlayarak çözüm üretmeye gereksinim olduğunu dile getirmektedir. Diğer bir boyut olan kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerinde ise anlamlı bir farklılığın ortaya çıkması özel eğitim alanında ihtiyaç duyulan öğretmenlerin eksikliğini daha fazla ortaya çıkarmaktadır. Mezuniyet alanı temel eğitim bölümü olan öğretmenlerin mezuniyet alanı özel eğitim olan öğretmenlere nazaran kurumsal yapı ve işleyişe yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaşmaları ve “mesleki yeterliklere yönelik güçlükler” boyutuna ilişkin görüşlerinin, görevlendirilme şekillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşması bu sonucu desteklemektedir. Bu durum, özel eğitim sınıflarına görevlendirilme şeklinin öğretmenlerin mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca “sertifika” ile özel eğitim sınıflarına görevlendirilen öğretmenlerin, “alan öğretmeni” ve “alan değişikliği” ile görevlendirilen

öğretmenlere nazaran mesleki yeterliklere yönelik güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri görevlendirilme şekillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmasa da, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, söz konusu boyutta da “sertifika” yoluyla özel eğitim sınıflarına görevlendirilen öğretmenlerin diğer görevlendirilme şekline sahip öğretmenlere göre, daha fazla güçlükle karşılaştıkları görülmüştür. Çetin (2004)’in yapmış olduğu çalışmada bu sonuca paralel olarak, lisans mezuniyet alanı diğer bölümlerden olan eğitimcilerin, özel eğitim bölümünden mezun eğitimcilere nazaran mesleki güçlüklerle daha fazla karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Araştırmada, “mesleki yeterlilik” boyutu ele alındığında, özel eğitim alanında yetişmiş öğretmen sayısının azlığı, bu alanda yaşanan sorunların nedeni olarak görülebilir. Temel eğitim bölümlerinden mezun olmuş öğretmenler, bazı hususlarda kıdem ve yaşları ile bağlantılı olarak kendilerini her ne kadar yeterli hissettiklerini ifade etmişlerse de, bilim dalının gerektirdiği eğitimi almamış olmanın zorluklarının yaşanması kaçınılmaz görünmektedir. Ayrıca, özel eğitim alanında akademik çalışmaların azlığı, üniversitelerin bu konuda aktif rol almaması ise bu alandaki gelişimin istenilen düzeyde olmamasına etki etmektedir. Hâlbuki özel eğitim alanı ilgi görmesi ve çalışmaların artması gereken bir alandır.

- Özel eğitim sınıflarının bulunduğu okul idarecilerinin farkındalığının artırılması için gerekli hizmetiçi eğitimin verilmesi önerilebilir.

- Özel eğitim sınıflarında okul idarelerinin araç-gereç ve materyallerin sağlanmasında gerekli hassasiyetleri göstermeleri gerekir. Özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaçlarının karşılanmaması, öğretmenlerin veriminin azalacağı ve performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceği öngörülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1998). *Türkiye’de özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ders Kitabı.
- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altinkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, S. (2017). *Özel eğitim kurumlarında yaşanan eğitsel-yönetimsel yetersizlikler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, H. (2018). *Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Çifçili, V. (2007). *Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de özel eğitim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(6), 1-10.
- Korucuk, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- MEB. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Online: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf). [Erişim Tarihi: 19.09.2018].
- Nartgün, Ş. S. (2004). Farklı eğitim bilimleri alanlarından mezun olup zihinsel engelliler öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin uygulamada ne tür sorunlarla karşılaştıklarına ilişkin görüşleri. *XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Sağiroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y. & Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitime erişimi: durum analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG.
- Sayma, S. (2011). *Özel eğitim ve öğretim kurumları yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Selvi, H. H. (2016). *Özel eğitim kurumlarında yönetsel sorun analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryakioğlu, R. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tortop, H. S., Kandemir, B. & Demir, F. (2015). Öğretmen adaylarının zihinsel engelli birey kavramına ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 307-322.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.
- Yılmaz, M. (2018). *Alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

## Pozitif Dil Kullanımı Bağlamında “Bağışlama Dili”

Behice Varışoğlu, Mehmet Celal Varışoğlu

### Özet

*Kültürümüzde bir erdem ve önemli bir kişilik özelliği olarak görülen affetmek (bağışlamak), pozitif düşünce ve pozitif algıyla ilişkili bir süreçtir. Bağışlama dili, olumlu duygu ve düşüncelerin söze yansımalarıdır. Dilbilimsel açıdan bağışla- fiili çoğu kez olumlu bir duruma gönderme yapar. Bu fiilin “hoşgörü, vazgeçme, affetme, mazur görme” gibi kavramsal yanları, iletişim sürecinin olumlu sonuçlanmasını sağlar. Süreçte ortaya çıkabilecek olumsuzlukları olumluya çevirebilmenin bir yolu da bağışlama dili kullanımudur.*

*Bu çalışmanın amacı, pozitif dil kullanımının etkili iletişim bakımından önemini vurgulamak ve bu bağlamda bireylerin kullanacağı bağışlama dilinin pozitif dil kullanımı açısından değerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin ilkelerine uyulmuştur. Çalışmada pozitif dil kullanımı ve etkili iletişim süreci ile ilgili literatür taraması yapılmış, elde edilen veriler, bağışlama dili özelinde yorumlanmıştır.*

*Anahtar sözcükler: pozitif dil, dil kullanımı, bağışlama.*

## "Forgiveness Language" in the Context of Positive Language Usage

Behice Varışoğlu, Mehmet Celal Varışoğlu

### Abstract

*Forgiveness, which is seen as a virtue and an important personality characteristic in Turkish culture, is a process related to positive thought and positive perception. Forgiveness language is a reflection of positive emotions and thoughts. Linguistically the verb “forgive” often refers to a positive situation. Conceptual aspects such as “tolerance, giving up, forgiveness, excuse” of this verb provide the positive result of the communication process. One way to turn the negativities that may arise in the process into positive is the use of forgiveness.*

*The aim of this study is to emphasize the importance of positive language use in terms of effective communication and to demonstrate its value in terms of positive language use of the forgiveness language that individuals will use in this context. The principles of the qualitative research method are followed in the study. The literature on positive language use and effective communication process was searched in the study, and the obtained data were interpreted in the context of the forgiveness language.*

*Keywords: positive language, language usage, forgiveness.*

### Giriş

Dilsel iletişim süreci, iletinin dil yardımıyla bir kişi veya gruba gönderilmesiyle başlar. Anlamak ve anlaşmak, iletişim aracı olan dilin önemli işlevlerindedir. Ancak anlaşmanın ve iletişimin etkili bir biçimde sağlanması için alıcı ile gönderici arasında kullanılan dilin, doğru ve özenli olması gerekir. Bireysel dil kullanımı, iletişimin olumlu ya da olumsuz sonuçlanmasında oldukça etkilidir. Konuşan kişinin seçtiği sözcüklerin dinleyici tarafından doğru çözümlenmesi, iletişimin sürdürülmesi için

anahtar rol oynar. Konuşanın üslubu, tonlaması, vurgusu, konuştuğu sözcüklerin gerçek ve yan anlamları, çağrışımları; hatta olumlu ya da olumsuz içerik taşıması, dinleyiciyle etkili iletişim kurmak açısından da oldukça önemlidir.

### **Etkili İletişim ve Pozitif Dil Kullanımı**

Etkili iletişim, her bireyin kendini ifade edebilmek, karşısındakini anlayabilmek, çatışmaları önleyebilmek ya da yönetebilmek, çıkan problemleri çözebilmek için kısacası kendisiyle ve sosyal çevresiyle anlaşabilmesi için ihtiyaç duyduğu temel bir beceridir (Kaya, 2017). Etkili iletişim bir bakıma pozitif dil kullanımı gerektiren bir süreçtir. Konuşan ile dinleyen arasında gerçekleşen anlama-anlatma durumu, her iki tarafın da birbirine olan güveni, uyumu, bağlılığı, olumlu ilişkiler kurmaya olan inancı ile sürdürülebilir. Bu da ilişkinin ve kullanılan dilin olumlu olmasıyla mümkün olabilir.

Etkili iletişimde kimin neyi nasıl söylediği çok önemlidir. Konuşmacı konuşurken karşısındakine göre konuşma biçimini ayarlar, çünkü dinleyicinin kim olduğu, onunla olan ilişkisinin türü, statü farkı, yakınlık derecesi, roller gibi birçok faktör iletişimin yönünü belirler.

Dinleyicinin neyi nasıl anladığı da önemlidir. Konuşmacının konuşma amacı dinleyici tarafından doğru çözümlenemezse iletişim engellenebilir, hatta bir çatışmaya dönüşebilir. Zaman zaman dinleyici aldığı mesaja farklı anlamlar yükleyebilir. Aynı mesaj farklı dinleyiciler tarafından farklı anlaşılabilir. Gönderilen iletinin nasıl gönderildiği, nasıl algılandığı ve anlaşıldığı önemlidir. Kısaca, bu süreçte “gönderici ve alıcının düşünce ve duygu dünyası, kendini ifade edebilme ve karşısındakini bütün ön yargılardan sıyrılmış, objektif bir şekilde değerlendirme yetisi öne çıkmaktadır” (Uzuntaş, 2013). Etkili iletişimde tarafların birbirine iyi niyetle yaklaşması tercih edebilecekleri dili, dolayısıyla da olumlu algıyı etkilemektedir.

İletişim sırasında kişilerin yaptıkları dil tercihleri farklı anlatım biçimlerine dönüşür. Kelime seçimi, kurulan cümlelerin yapıları, vurgu, tonlama; konu, durum, bağlam, muhatabın ve konuşanın kişisel özellikleri iletişim açısından son derece önemlidir. Farklı dil kullanım biçimleri, konuşanın kendini anlatabilmesi için anahtar rol üstlenir.

Benzer şekilde anlamak da yalnızca sesleri duymak ve kelimeleri ayırt edebilmeye, cümleyi ve bağlantılarını görebilmeye, anlamlarını çözebilmeye bağlı değildir (Rickheit vd. 2004, akt. Uzuntaş, 2013). Dinleyenin anlatılmak isteneni anlamaması ya da yanlış anlaması her zaman mümkündür. Bu durumda çeşitli olumsuzluklar yaşanabilir. Kişiler arasında çatışmaya sebep olabilecek farklı durumlar oluşabilir.

Grice iletişimin amacına uygun gerçekleşmesi için dört temel konuşma ilkesi olduğunu söylemiştir. İletişim sırasında yaşanabilecek olumsuzlukların giderilmesi, yanlış anlaşılmaların önlenmesi, iletilecek mesajın düzgün bir biçimde iletilmesi için bu ilkelere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Grice’ın konuşma ilkeleri şunlardır (Grice, 1975):

1. Niteliklilik (Daima doğru söylemek, bilmediği ya da inanmadığı şeyleri söylememek),
2. Niceliklilik (Gerektiği kadar bilgi vermek, gereğinden fazla sözü uzatmamak),

3. Önemlilik (Önemli olmayan şeyleri söylememek, konunun amacından sapmamak, konu dışına çıkmamak),

4. İş birliği (Az ve öz konuşmak, birden fazla anlama gelecek şeyleri konuşmamak, uygunsuz kelimeleri kullanmamak, bir düzen içinde sırası ile konuşmak).

Etkili iletişimde pozitif dil kullanımının pozitif algıyla da yakın bir ilişkisi vardır. “Algı, duyu organlarından beynimize ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması, anlamlandırılması sürecine verilen addır. Duyu organlarımıza ulaşan veriler, algılama olmaksızın tek başlarına fazlaca bir değer taşımazlar. Duyusal verilerin algılanması, yani anlamlandırılması gereklidir. Bize ulaşan duyumlara ne tür tepkilerde bulunacağımızı ancak algılama sonrasında kararlaştırabiliriz” (Dökmen, 2001:97). Bu sebeple pozitif algıya sahip olmak, iyi niyet taşımak, olumlu düşünmek ve uyumu gözetmek söylenen sözlere de yansır.

Pozitif dil, empati gerektirir. Kendini başkasının yerine koyabilme, onun duygu ve düşüncelerini anlayabilme, bir şeye kendi bakış açısından değil de başka birinin nazarından bakabilme (Tayfun, 2009) olarak tanımlanan empati etkili iletişimin temel unsurlarındandır. Empati muhataba duyulan saygının bir göstergesi olduğundan söylenen sözün gücünü ve etkisini artırır. Tarafların birbirlerine yakınlaşmasını ve pozitif bir noktada buluşmasını sağlar.

Etkili bir iletişim için pozitif dil kullanımı gerektiren farklı durumlar vardır. Bunlardan birisi bağışlama durumudur. Gerek ikili ilişkilerde gerekse bireysel davranış ve tutumlarda yaşanabilecek bazı olumsuzluklar bağışlanmayı beraberinde getirir. Birey bazen kendini affetmek bazen de başkalarını affetmek durumunda kalabilir. Böyle bir durumda seçilecek sözlerin olumlu ya da olumsuz nitelik taşıması bağışlamayı kolaylaştırabilir ya da tamamen imkânsızlaştırabilir.

Bu çalışmada pozitif dil kullanımının etkili iletişim bakımından önemini vurgulamak ve bu bağlamda bireylerin kullanacağı bağışlama dilinin pozitif dil kullanımı açısından değerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin ilkelerine uyulmuştur. Çalışmada pozitif dil kullanımı ve etkili iletişim süreci ile ilgili literatür taraması yapılmış, elde edilen veriler, bağışlama dili özelinde yorumlanmıştır. Çünkü kültürümüzde bir erdem ve önemli bir kişilik özelliği olarak görülen affetmek (bağışlamak), pozitif düşünce ve pozitif algıyla ilişkili bir süreçtir. Bağışlama dili, olumlu duygu ve düşüncelerin söze yansımadır. Dilbilimsel açıdan bağışla- fiili çoğu kez olumlu bir duruma gönderme yapar. Bu fiilin “hoşgörü, vazgeçme, affetme, mazur görme” gibi kavramsal özellikleri, iletişim sürecinin olumlu sonuçlanmasını sağlar. Süreçte ortaya çıkabilecek olumsuzlukları olumluya çevirebilmenin bir yolu da bağışlama dili kullanımınıdır.

### **Bağışlama**

Bağışlama çoğunlukla teoloji ve felsefenin ilgilendiği ancak psikoloji, tıp ve hukuk alanlarında da üzerinde durulan akademik bir konudur. Kavramsal olarak bağışlama, kişiler arası ilişkilerin zarar gördüğü durumlarda öfke, kin, intikam gibi olumsuz duyguların yerine olumlu duyguların yerleşmesine fırsat verme ve ilişkileri düzeltmek için adım atma ve uzlaşma süreci olarak tanımlanabilir.



Bağışlama, olumlu ve sağlıklı ilişkiler geliştirme sürecinin başlamasına imkân tanıyan bir tepkidir. Kızgınlığın azalması, şefkat ve benzeri duyguların gelişmesi bağışlamanın olumlu yönüdür. Bağışlama, psikolojik olarak, bireyin saldırganlık ve intikam duygularını zayıflatan ya da ortadan kaldıran; olumlu algı, duygu, tutum ve davranışlar geliştirmesinde etkili olan güdüsel bir işleve sahiptir.

Bağışlama süreci bir mağdur, bir fail ve ilişkilerin bozulmasına sebep olan olumsuz bir fiilden oluşur. Bağışlamayla ilgilenen araştırmacıların çoğunun kesiştiği nokta, “bağışlamanın mağdur ve fail arasındaki ilişkinin yeniden yapılandırılmasına” (Fincham, 2000) fırsat vermesidir. İlişkinin yapılandırılması olumlu algı, duygu, tutum ve davranışın gelişmesi için bir başlangıç oluşturabilmektedir.

Bağışlama hem toplumsal hem de bireysel ilişkiler sonucunda ortaya çıkabilecek bir süreçtir. Bu sebeple toplumsal ve bilişsel bir süreç sonucunda gelişen bir “çıktı” olarak da değerlendirilmektedir. Bu yönüyle bağışlama kesin bir karar, niyet ve edim gerektirir (Çoklar ve Dönmez, 2014). Bağışlama niyetinde olmak, gerektiği zaman bağışlama yapabilecek kararı vermede etkili olur. Bağışlamaya karar vermek ise beslenen olumsuz duyguların olumluya dönüşmesinde öncülük eder. Nihayetinde ise bağışlama edimi gerçekleşir.

Williamson ve Gonzales’e göre (2007), bağışlama pek çok süreci içine alan ve birçok değişkenden oluşan karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapılar kendini bağışlama, ortak bağışlama (topluluklarda etnik grupların birbirlerini bağışlaması), ulus içinde toplulukları bağışlama, uluslararası bağışlama düzeyleri olarak ele alınabilmektedir.

Bağışlamanın hoş görme/ mazur görme, göz yumma, bahane bulma, unutma ve inkâr etme gibi durumlarla karıştırılmaması gerekir. Bağışlama bu kavramların anlamlarıyla zaman zaman kesişen bir kavramdır; ama bütünüyle bir kavramın anlam ekseninde olan bir kavram değildir. Coyle ve Enright (1997) de bağışlamanın bu kavramlardan tamamen farklı olduğunu söylemiştir. Mazur görmeye ifade edilmek istenen; işlenen suçun, ahlaki açıdan yanlış sayılmasına karşın, bazı faktörler nedeniyle, kişinin ortaya koyduğu yanlış davranıştan sorumlu ve suçlu tutulamayacağıdır. Bağışlamak, unutmak da değildir. Unutmak, bir kişinin, yaşadığı acı bir olayı ya da olayları bilincinden uzaklaştırmasıdır. Unutmada kişiyi rahatsız eden sorun çözülmemektedir. Kişi bağışlama sürecine aktif olarak katılmaktadır. Yaşanan olayı ya da olayları kabul etmektedir. Bağışlamak, göz yummak da değildir. Bunun anlamı, zarar gören kişinin, yapılmış olan zarar eylemini reddetmesi ve bu yüzden herhangi bir özür ya da itiraf beklememesidir. Aslında ortada bir suçlu olduğu inkâr edilmektedir; suçlu olmadığı için de kızılacak ya da öfke duyulacak bir kişi de yoktur. Burada, ortaya çıkan kızgınlık inkâr edilmiş ve bastırılmıştır; ancak ilişkiye devam edilmektedir (Alpay, 2009).

Hargrave ve Sells (1997), bağışlamanın, ilişkisel doğasını vurgulayarak, bağışlamayı bozulan bir ilişkide kaybedilen güvenin yeniden kurulması ya da yeniden geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Burada, yazarlar, bağışlamanın kişilerarası yönüne dikkat çekmektedir. Bağışlama ve uzlaşma birbirine benzer görülmektedir. Uzlaşma kişilerarasıdır, bağışlama için uzlaşma gerekmede, bu

nedenle de bağışlama kişilerarası olarak tanımlanmaktadır. Tanıma göre birey suçluyu bağışladığında, düşünce, duygu, güdü ya da davranış olarak değişim göstermiştir. Bu anlamda bağışlama hem içsel hem de kişilerarası bir süreç olma özelliği taşımaktadır. Bağışlama genellikle, olumsuz etkilerin, biliş ve davranışların yerini daha olumlu duyguların, empatinin, ruhsal dengenin, saygının, merhamet ile uzlaşmanın aldığı bir süreç olarak da görülmektedir (Enright ve Gassin, 1992).

Bağışlamanın yakın ilişkilerde onarıcı etkisi bulunmaktadır. Bağışlamanın gerçekleşebilmesi için, öfkenin çözümü ve karşılıklı anlayış olması lazımdır. Karşılıklı bağışlamada bağışlamak ve bağışlanmayı istemek, pişmanlık, özür dilemek ve fedakârlık gerekir.

Bağışlama konusunda cinsiyetin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar, kadınların erkeklere göre daha bağışlayıcı olduğunu ortaya koymaktadır (Miller vd., 2008). Özellikle intikam ölçümlerinin toplumsal cinsiyet ve bağışlama arasındaki ilişkide belirleyici olduğu, erkeklerin intikam duygularının kadınlardan yüksek seviyede olduğu ve daha az bağışlayıcı olmalarında etkili olduğu çalışmalarda belirtilmiştir (Brown, 2003). Erkeklerin saldırganlık duygularının baskın olması, adaleti kendilerinin sağlamak istemesi ve kadınların erkeklere göre ilişkilerde uyumu yakalamaya yatkın olması da bağışlama konusunda cinsiyetin farklarını gösteren diğer durumlardır (Miller vd., 2008).

Fiziksel ve ruhsal sağlığın bağışlama ile yakın ilişkisi bulunmaktadır. Kin tutma, utanç duyma, suçluluk hissetme, öfke duyma, paranoya sahibi olma, depresyon gibi ruhsal rahatsızlıklar ile kendine zarar verme, farklı fiziksel rahatsızlıklar gibi durumların bağışlama üzerinde etkili olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Helb ve Enright, 1993; Rye vd., 2001; Thompson vd., 2005). Ayrıca Seybold ve Hill (2001), bağışlamanın alkol ve sigara kullanımı gibi kötü alışkanlıklarla da olumsuz yönde ilişkisi olduğunu belirtmiştir.

Pek çok yönden ele alınan bağışlamanın ilişkili olduğu değişkenlerin araştırma sonuçlarıyla ortaya konulması, bu konunun önemini gözler önüne sermektedir. Günlük hayatta kurulan ilişkilerin olumlu ve sürdürülebilir olmasında bağışlama dilinin pozitif etkisinin olacağı yadsınamaz bir gerçektir.

## **Sonuç**

Kişiler arası ilişkiler etkili iletişime dayandığı müddetçe sosyal alışveriş süreci devam eder. Sosyal alışverişin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayan bağışlama sürecinde mutluluk, güven, paylaşma, doyum gibi olumlu duyguların gelişmesi kullanılan dilin pozitif olmasıyla yakından ilişkilidir.

Bireyler sahip oldukları düşünce, duygu, beklenti ve varsayımlarının ihlal edilmediği durumlarda etkili iletişim içerisinde olabilirler. İletişim hâlinde olan muhatapların zarar verici ve incitici hatalarından dolayı birbirlerini bağışlayabilmesi, kültürel ve ahlaki olarak bir erdem sayılmakta; hatta bilişsel, duyuşsal ve kişisel dengelerin korunmasında etkili bir yol olarak görülmektedir.

Bağışlamak; sevgi, güven, iyilik, yardım etme, destekleme gibi insanoğlunun sahip olduğu olumlu özelliklerden biridir. Başkalarına ve bireyin kendisine karşı hissettiği insani ilginin bir sonucu olarak ortaya çıkan bağışlama, karşılıklı empatiyi ve pozitif düşünceyi geliştirerek bireyin iletişimde olumlu dil kullanmasını teşvik eden bir başlangıç noktasıdır.

## Kaynaklar

- Alpay, A. (2009). Yakın ilişkilerde bağışlama: bağışlamanın; bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brown, R. P. (2003). Measuring individual differences in the tendency to forgive: Construct validity and links with depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 759-771.
- Coyle, C.T. ve Enright, R.D. (1997). Forgiveness intervention with postabortion men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65,(6), 1042-1046.
- Çoklar, I. ve Dönmez, A. (2014). Kişiler arası ilişkilerde bağışlama üzerine bir gözden geçirme. *Nesne*, 2 (4), s.33-54.
- Dökmen, Ü. (2008). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Enright, R. D., Gassin, E. A. ve Wu, C. (1992). Forgiveness: A developmental view. *Journal of Moral Education*, 21,(2), 99-114.
- Fincham, F.D. ve Beach, S.R. (2002). Forgiveness in marriage: Implications for psychological aggression and constructive communication. *Personal Relationships*, 9(3), 239-251.
- Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. In: *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech Acts, ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press, 41-58.
- Hargrave, T.D. ve Sells, J.N. (1997). The Development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23(1), 41-62.
- Hebl, J. ve Enright, R. D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(4), 658.
- Kaya, A. (2017). Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Miller, A.J., Worthington, E.L. ve McDaniel, M. (2008). Forgiveness and gender: A Meta-analytic review and research agenda. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 845-878.
- Rye, M. S., Loiacono, D. M., Folck, C. D., Olszewski, B. T., Heim, T. A. ve Madia, B. P. (2001). Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales. *Current Psychology*, 20(3), 260-277.
- Seybold, K.S., & Hill, P.C. (2001). The role of religion and spirituality in mental and physical health. *Current Directions in Psychological Science*, 10(1), 21-24.
- Tayfun, R. (2009). Etkili iletişim ve beden dili. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73, 313-359.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Williamson, I., ve Gonzales, M. (2007). The subjective experience of forgiveness: positive construals of the forgiveness experience. *Journal social and clinical psychology*, 407-446.

## Bosnalı Divan Şairleri

Alena Ćatović

### Özet

*Osmanlı döneminde birçok Bosna-Hersek kökenli divan şairi Osmanlı Türkçesinde eser vermiştir. Bu şairlerin çoğu, kimi mecmua ve el yazmaları kapsamındaki birkaç şiirle tanınmıştır. Mürettep divan ve mesnevi sahiplerinin sayısı çok daha azdır. Bellibaşlı eser vermiş Bosnalı divan şairlerinin bazıları İstanbul'a gelerek Osmanlı devlet adamlarının hizmetinde bulunmuş, bazıları ise memleketlerinde kalarak şairlik hayatlarını sürdürmüşlerdir.*

*Bu makalede daha çok Osmanlı sarayı ile yakın ilişkileri olan, Osmanlı padişahları ve devlet büyüklerinin himayesine girmiş ve eserlerini kendilerine sunmuş olan şairler ve eserleri tanıtılmaya çalışılacaktır. Bosnalı şairler, şiirlerinde gündelik yaşamı, şairlik mesleği ve konumu, hamileriyle ilişkileri ve onlardan beklentilerini sık sık dile getirmişlerdir. Bu tür şiirlerden yola çıkarak Bosnalı divan şairlerinin Osmanlı Devleti'yle ilişkilerini ve Osmanlı şiir geleneği içerisindeki yerlerini tespit etmek mümkündür.*

## Bosnian Divan Poets

Alena Ćatović

### Abstract

*In Ottoman period many poets from Bosnia and Herzegovina had written their poetry in Ottoman Turkish. Hazim Sabanović, a famous Bosnian scholar in the field of the Ottoman studies, in his book *Literature in Oriental Languages by Muslims from Bosnia and Herzegovina* named 239 Bosnian poets, while other authors claim their number to be over 300. Most of these poets did not live behind more than a handful of poems, while only a couple of dozen actually managed to put together diwan and masnawi in its proper form. Some poets from the latter group traveled to Istanbul seeking protection from statesman and members of Ottoman Empire elites. Others, deprived of this opportunity, stayed in their homeland.*

*In this paper we will present works of the poets who had managed to work their way up to the Ottoman Court and had gained patronage of Ottoman Sultans and men of power. Bosnian poets spared no place in their poetry to describe their professions, social standings, or to illustrate their daily life, relationships with their patrons and hopes they put in their support. Thus, their poetry is a good basis to confirm the relation Bosnian divan poets had with the Ottoman State, as well as to assess their position in the overall Ottoman literary tradition.*

### Giriş

Osmanlı döneminde birçok Bosna-Hersek kökenli divan şairi Osmanlı Türkçesinde eser vermiştir. Ünlü Bosnalı divan edebiyatı araştırmacısı Hazim Şabanović *Bosna-Hersekli Müslümanların Doğu Dillerindeki Edebiyatları* adlı kitabında 239 şairi tespit eder, diğer araştırmacılar ise sayısı 300'e yakın şairden bahseder. Bu şairlerin çoğu, kimi mecmua ve el yazmaları kapsamındaki birkaç şiirle

tanınmıştır. Mürettep divan ve mesnevi sahiplerinin sayısı çok daha azdır. Bellibaşlı eser vermiş Bosnalı divan şairlerinin bazıları İstanbul'a gelerek Osmanlı devlet adamlarının hizmetinde bulunmuş, bazıları ise memleketlerinde kalarak şairlik hayatlarını sürdürmüşlerdir.

Bosna'da divan edebiyatının yanısıra, Osmanlı döneminde Bosnalı yazarlar tarafından yapılan dil çalışmaları dikkate değerdir. Henüz Osmanlı döneminde Bosnalı yazar Mehmet Hevâî Uskufî tarafından 1631 yılında kaleme alınan *Makbûl-i Arif* adlı Osmanlıca-Boşnakça sözlük ve Bosnalı Fransiskenler tarafından Latin alfabesiyle yazılan Türkçe gramer kitapları bu geleneğin göstergelerindedir.

Bu makalede daha çok Osmanlı sarayı ile yakın ilişkileri olan, Osmanlı padişahları ve devlet büyüklerinin himayesine girmiş ve eserlerini kendilerine sunmuş olan şairler ve eserleri tanıtılmaya çalışılacaktır. Bosnalı şairler, şiirlerinde gündelik yaşamı, şairlik mesleği ve konumu, hamileriyle ilişkileri ve onlardan beklentilerini sık sık dile getirmişlerdir. Bu tür şiirlerden yola çıkarak Bosnalı divan şairlerinin Osmanlı Devleti'yle ilişkilerini ve Osmanlı şiir geleneği içerisindeki yerlerini tespit etmek mümkündür.

### **Hasan Ziyâ'î**

Bosnalı şairler arasında ilk divan sahibi olan şair Hasan Ziyâ'î'dir. Ziyâ'î'nin 992/1584'te Mostar'da tamamladığı hacimli, mürettep bir divanı mevcuttur. Bugüne kadar tek nüshası bulunabilen eser, Edirne Selimiye Kütüphanesi el yazmaları bölümü 2127 numarada kayıtlıdır. Divanı yanısıra *Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* (Şeyh-i San'ân) Mesnevisini de yazmıştır. Bu eser, meşhur Şeyh-i San'ân hikayesini anlatır. 1725 beyitlik mesnevinin; biri Londra'da, biri Zagreb'de, ikisi İstanbul'da olmak üzere dört nüshası vardır. (Gürgendereli, 2-7)

Hasan Ziyâ'î'nin eserleri arasında *Kenzü'l-esrâr* adlı ahlakî mesnevisi de vardır. Ziyâ'î, Nizâmî'nin *Mahzenü'l-esrârına* nazire olarak yazdığı 1565 beyitlik bu eserinde yirmi farklı konuda hikayeler anlatmış ve bu hikayelerle ilgili çeşitli nasihatlerde bulunmuştur. Mesnevinin tek nüshası Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Kütüphanesi yazmaları arasındadır.

Hasan Ziyâ'î, tüm kasidelerini yerel Bosnalı beylere yazmıştır. Kasidelerinden, hayatı boyunca maddi sıkıntı çektiği ve Osmanlı sarayının himayesine girememiş olduğu anlaşılır. Ancak *Kıssa-i Şeyh Abdürrezzâk* adlı son eserinde Yahyâlı Mehmed Beg'de hamisini bulduğunu ve sözkonusu eserini kendisine sunduğunu dile getirir. Mesnevisinin giriş kısmında şair hamisinin şiirden anladığını ve okumuş insanlara destek çıktığını dile getirerek hamisini şu sözlerle över:

Mâlik-i mülk-i kemâl ü kelimât  
Mahsen-i ahsen ü ehl-i hasenât

Nükte-dân ehl-i ma'ârifet begüdür  
'Arz-ı hâl eyle ki Allâh yegdür (189-90)

Şiirin devamında Ziyâ'î hamisinin şairleri nasıl koruduğunu da anlatır:

Âsitânına iderdün niyyet  
Şükr kim kapuna geldi devlet

Hâk-i pâyına itdi kasd-i güzer  
Komadı kıllet ile ba'de's-sefer

Minnet Allâh ki ol mîr-i kerîm  
Bir yakın yire gelüp oldı mukîm

Hünerün var ise kıl 'arz-ı kemâl  
Hâk-i pâyına var itme ihmâl (191-94)

### **Derviş Paşa**

Ziyâ'î'nin çağdaşı olan Derviş Paşa adlı Bosnalı şair, Mostar'da doğmuş ve küçük yaşlarda İstanbul'a getirilerek At Meydanı'ndaki İbrahim Paşa Sarayı'nda eğitim görmüştür. Derviş Paşa'nın, III. Murat'a yazdığı gazel ve kasidelerle, Farsçaya olan aşinalığı anlaşılmış ve kendisine -saray mensuplarından Zeyrek Ağa vasıtasıyla- Binâî'nin Farsça manzum *Sehâ-nâme*'sini Türkçeye tercüme etme vazifesi verilmiştir. Bu eseri *Murâd-nâme* adıyla Türkçeye çevirmiştir. *Murâd-nâme* adlı eserine karşılık olarak doğancıbaşılığa, bir rivayete göre de doğancılar kethüdalığına getirilen Derviş Paşa, Padişah III. Murat'ın musahibi ve çok yakınında bulunan bir kişi olmuştur. Doğancıbaşı olması dolayısıyla kapı kethüdalığı da yapmıştır. (Kadrić, 41-51)

*Murâd-nâme* eserinin "Sebeb-i te'lîf" bölümünde kendi mesleğinin sultanı övmek olduğunu açıkça dile getirmiştir.

Kârım oldı senâ-yı Şâh-ı güzîn  
*Halladallâhu mulkahu -âmîn*

Geh kasîde gehî gazel dirdüm  
Cümle rengîn ü bî-bedel dirdüm

Gâh zer gâhı hil'at-i fâhir  
Bana bahşişler eyledi vâfir

'Âkıbet pâdişâh-ı kadr-şinâs  
Eyleyüb lutf-ı bî-hisâb u kıyâs (229-32)

Derviş Paşa, hangi nazım şekillerini kullandığından ve şiirlerinin güzelliğinden bahsederek kendi marifetini de vurgulamış olur. Somut olarak şiirleri için aldığı ödüllerin niceliği ve niteliğini (zer, hil'at-i fâhir) de görmek mümkündür.

### **Süleyman Mezâkî**

17. yüzyılın ortalarında yaşayan Mezâkî Bosna'nın Çayniçe kasabasında doğmuştur. Mezâkî, Mısır valiliği yapan Hamza ve akrabası olan Eyüp paşaların yanında kâtip olarak çalışmıştır. Hadım Abdurrahman Paşa'nın Mısır valiliği sırasında divan efendiliğinde bulunan Mezâkî'nin sohbet ehli

olması birçok devlet adamıyla dostluğuna vesile olmuştur. Şair, şiir ve inşâda ustalığı sebebiyle Köprülü Mehmed Paşa'nın maiyetinde tezkirecilik yapmış, onun ölümünden sonra oğlu Fâzıl Ahmed Paşa'nın kâtibi olarak edebî muhitine girmiştir. Mezâkî, Fâzıl Ahmed Paşa ile beraber Avusturya'ya ve Girit'e gitmiş, Kandiye Kalesi'nin fethine de katılmıştır. Paşaların yanında katiplik yapan Mezâkî devrin meşhur Mevlevî şeyhlerinden Arzî Dede, Müneccimbaşı Ahmed Dede gibi büyük zatlarla sohbetlerde, şiir meclislerinde bulunmuştur. 1676 yılında İstanbul'da vefat etmiş ve Galata Mevlevîhanesinde defnedilmiştir. (Mermer, 19-25)

Şairin kaynaklarda belirtilen tek eseri *Divanıdır*. Şair, IV. Murad ve IV. Mehmed ve Fâzıl Ahmed Paşa gibi devrin vezirlerine kasideler sunmuştur. Şair. Ahmed Paşaya yazdığı kasidede kendi şairliğini överek hamisinin takdirini bekler:

İznüñ var ise 'arz-ı kemāal itmege seyr it  
Şi'rüm ne kadar şive-nümā-yı şu'arādur

Ol muhteri'-i tarz-ı cedīdüm ki kelāmum  
Hep tāze-revīş tāze-zebān tāze-edādur

Pür oldı yine nükhet-i medhūñle meşāmum  
Kim rāyıḥası şām ü seher rūḥa ğidādur

Ol nādire-senc-i ĥiredüñ zīb-i nkātum  
Pīrāye-dih-i rā-yı zerīn-i 'uḳalādur

Her meclis-i 'irfānda gül-āb-ı kelimātum  
Āb-ı ruḥ-ı cem'iyet-i yārān-ı şafādur

Yerkān-ı ḥayālüñ yine bir cünbişi var kim  
Meydān-ı taḥayyül aña bir teng-fezādur

Gör nazm-ı ter ü bīḥte-i cevher-i ṭab'um  
İksīr-i sūḥan var ise bu arz ile mādur

Bu verziş-i bürhān ile her beyt-i laṭīfüm  
Dārü'l-ḥikemi ṭab'-ı selīm-i ḥükemādur

'Uşşāḳ n'ola nazmumı baş beyt-i laṭīfüm  
Gül-ğonca-i destār-ı ser-i mihr ü vefādur

Gül-hīz-i ḥayāl itdi yine gül-şen-i ṭab'um  
Bu Rüm ili kim ḥıṭta-i ḥoş-āb ü hevādur

Endīşe-i medhūñle gönül oldı küşāde  
Kim ravza-i cennet gibi pür-neşv ü nemādur

Ḥāmem gibi meşşāta-i ebkār-ı ma'anī  
Yād-ı dem-i ḥoş-büyuñ ile ğāliye-sādur

Nāmuñla sözüm ḥaşre dek olsa n'ola mezkūr  
Menşūr-ı sūḥan lāyık-ı tevḳī'-i beḳādur) (K 14/42-47)

Kasideleri yanısıra gazellerinin mahlas beytlerinde kendi şairliğini konu etmesi dikkat çekicidir. Birçok şair gibi kendisinin de bir divan tertip ettiğini söyler:

Ey Mezâkî kıl-k-i dest-i himmet-i yârân ile  
Hamdüli'llâh biz dahi tertîb-i dîvân eyledük (G 254)

Aynı zamanda kendi marifetini ve şairlerini de över:

Mezâkî çok degül sâhib-i kemâl-i fenn-i nazm olsam  
Bu denlü nakd-i vaktüm hıdmet-i üstâda virdüm hep (G28)

Kim söyleşür Mezâkî-i mu'ciz-i kelâm ile  
Her beyti bir gazel gazeli bir kasîdedür (G116)

Gör Mezâkî seb'a-i seyyâre-i nazmum benüm  
Âsumân-ı ma'rifet heft-ahterinden bellüdür(G113)

### **Bosnalı Sâbit**

17. yüzyılda Bosna'nın Bosna vilayetine bağlı Öziçe [Užice] kasabasında (1060 / 1650 civarında) doğmuştur. Sâbit ilk tahsilini memleketinin önemli âlimlerinden Halil Efendi'den almıştır. 1086 / 1675 yılından önce İstanbul'a gelen Sâbit burada himayesini kazanabilmek arzusuyla Kapdan-ı derya Seydîzâde Mehmed Paşa'ya kasideler sunmuş ve kendisine intisâb etmiştir. Bu intisap sayesinde bilinen ilk resmî görevi olan Paşa'nın dairesinde "imam"lığa atanan şair yine bu ilişki vesilesiyle şöhret kazanmaya başlamış ve dönemin şeyhülislamı Çatalcalı Ali Efendi'ye mülazım olmuştur. Çorlu ve Burgaz kadılıklarını yaptıktan sonra 1098 / 1687'den itibaren Edirne'de bulunan Sâbit, Kırım Hanı Selim Giray'ın 1101 / 1690'da bu şehre ikinci defa gelişi üzerine kendisine bir kaside sunarak Kefe kadılığını talep etmiştir. Aynı zamanda Han için yazdığı *Zafer-nâme* adlı mesnevisi de beğenilen Sâbit'in bu talebi kabul görmüş ve muhtemelen aynı yıl sâniye rütbesiyle Kefe'ye kadı olmuştur. Bununla beraber Sâbit, 1103 / 1692 yılında Şeyhülislam Feyzullah Efendi tarafından müftü ve müderris olarak atandığı Tekirdağ'da yaklaşık sekiz yıl kalmış ve mûsıla-i sahn rütbesine kadar yükselmiştir. Daha sonra Saraybosna mevleviyeti ve 1117 / 1705 yılında Konya mevleviyetiyle görevlendirilmiştir. Son görevi ise 1119 / 1708'de atandığı Diyarbekir mevleviyetidir. İstanbul'a dönerek 3 Şaban 1124 / 5 Eylül 1712 tarihinde burada vefat etmiştir. (Karacan, 1-9)

Divanı yanısıra *Derenâme*, *Berber-nâme*, *Zafer-nâme* gibi mesnevileri de yazmıştır. Baltacı Mehmed Paşa'ya yazdığı ünlü "Ramazâniyye" kasidesi şairin hamisinden beklentileri ve ona yönelik övgüler açısından özellikle dikkat çekicidir:

Şâ'ire hüsn-i teveccühleri in'âma delîl  
Lutf-i mazmûna tebessümleri ihsâna nişân

Hôş kumâş-i suheni zîver-i bâzâr idelüm  
Hiç söz satmaga girmez ele bir böyle zemân



Pâdişeh fâzıl ü ehl-i dil ü mazmûn-şinâs  
Vüzerâ kâmil ü sâhib-hüner ü nâdiredân

Ne zemân görse gerek hayr-ı metâ'-i suheni  
Bu revâyicide iden kizb ile da'vâ-yı ziyân

Böyle bâzârda da eylemeyen istifâh  
Ne zemân açsa gerek sûk-i me'ânide dükân (35-39)

### Ahmed Hâtem

18. yüzyılda Ahmed Hâtem, Bosnalı Divan şairleri arasında dikkat çeker. Kaynaklar onun Akova'da (Bijelo Polje) doğmuş olduğunu gösterir. Babası, Divan-ı Hümayun kalem memurlarından Akovalı ve Saraybosna'da kütüphanesi sahibi olan Osman Şehdî Efendi'dir. Hatem, 1115/1703-04 yılında İstanbul'a gitti ve Dâru'l-Fuhûl'a girdi. Mirahur Emir Efendi gözetiminde hüsnühat, sülüs, nesih yazı çalışmaları yaparak bu konuda icazet aldı. Şehzade Sultan Mehmed Han Camii'nde bulunan Nakşibendi tarikatı şeyhlerinden Tokadî Mehmed Emin Efendi'ye intisap etti. Bir süre sonra Mekke'ye gitti ve Yek-dest Şeyh Ahmed Cüryânî'ye intisap etti. İrşat için ruhsat aldıktan sonra Mısır'a giderek orada on yıl kaldı. Mısır'da bulunduğu yıllarda fennî ilimlerle işigal etti. Bir müddet Keşan ve Tırhala'da bulundu. Memleketi Fener Yenişehri'ne (Tesalya, Larissa) kırk yıl sonra zahirî ve batınî ilimlerle mücehhez bir şekilde döndü. Son yıllarını geçirdiği Fener Yenişehri'nde sohbet meclislerinde halkı irşada çalıştı. Hâtem, Fener Yenişehri'nde 27 Rebîü'l-âhir 1168 / 10 Şubat 1755'te vefat etti (Fener Yenişehri'nde, Kozlu Camii ile Murad Ağa Camii arasındaki kabristanda medfundur. Divanı yanısıra Şerh-i Tuhfe-i Şâhidî, Şerhu'l-Luma' fi'l-Hisâb, Manzûme fi'l-Ahlâk adlı, Mültekâ Şerhi, Şerh-i Elfâzî'l-Küfr ve Fevâid-i Hâtem eserleri yazmıştır. (Varışoğlu, 4-7)

Hatem, kasidelerinde hamilerinden sık sık övgülerle bahseder. Sultan Mahmud'a yazdığı

"Bahâriyye Der-Medh-i Hudâvendigâr Hazret-i Sultân Maḥmūd Ḥān" adlı kaidesinde hamisini mübalağalı sözlerle över:

Bir şeh-süvâr-ı 'arşa-i şevket ki oynadur  
Tepsî-yi âfitâb-ı felekde burağımı(K 3/79)

"Ramazâniyye Der-Manşibet-i Hazret-i Sultân Maḥmūd Ḥān" adlı kasidesinde sultandan aldığı desteğivurgular:

Mu'atṭar oldı cihân şâh-bû-yı luṭfindan  
Boyandı 'üd-ı şafâ dūda āsmân heme ān

Keremlerünle beni pîrlikde tâzeledüñ  
Hilâl-i 'îd gibi eyledüñ müşâr-benân (K 4/ 22-23)

Hatem'in Divanında "Der-Sitāyiş-i Sulṭān Maḥmūd Ḥān" adlı yedinci kaside sultanı koruyucu bir hami olarak gösterir:

Nūr-ı dīdem dir isem yā ki sūrūr-ı sīnem  
Sūḥanım āyīne-i şıdkıma jengār olmaz

Behre-merzāt-ı Ḥudā pādīşehim sulṭānım  
Size Ḥātem gibi nāçār şenā-kār olmaz (K 7/24-25)

## Sonuç

Bosnalı şairler, şiirlerinde kendi meslekleri ve hamileriyle ilişkilerini anlatırken kendi konularını ve şairlik hayatlarını yansıtmıştır. Hasan Ziyâ'î, Derviş Paşa, Mezakî ve Sâbit'in şairlik yanında başka meslekleri olduğu halde şiirleri için aldıkları ödüllerden bahsedip, şairliğin bir gelir kaynağı olduğunu vurgulamışlardır. 18. yüzyılda Osman Şehdî, Ahmed Hâtem, Fevzî Mostarî, 19. yüzyılda ise Fâzıl Paşa ve Ârif Hikmet Bey gibi şairler Bosnalı Divan şairleri arasında dikkat çeker. Osmanlı devlet adamlarına yazdıkları eserler, Bosnalı şairlerin, Osmanlı İmparatorluğu'nun kültür hayatında önemli bir yer aldıklarını ve Divan geleneğini sürdürdüklerini gösterir. Bosnalı şairlerin şiirleri, Osmanlı toplumunda bir şairin hayatı ve şairlik mesleği hakkında bir kaynak değerini kazanmaktadır.

## Kaynakça

- Andrews, Walter G.1999. "Batı'da Osmanlı Şiirini Okumak" *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler*. Haz. Mehmed Kalpaklı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 369–380.
- Andrews, Walter G.2000.*Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı*. Prev. Tansel Güney.İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bayındır, Şeyda. 2008. *Şehdî Divanı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ćatović, Alena. 2013. *Orijentalno-islamska književna tradicija u stavralašvu Hasana Zijaije Mostarca (transtekstualnost u klasičnoj osmanskoj poeziji)*. Sarajevo: Elektronsko izdanje Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- Ćatović, Alena. 2017. *Tragom priče o Šejhu San'anu: Hasan Zijaija Mostarac i njegova Pripovijest o Šejhu Abdurrezzaku*. Sarajevo: Orijentalni institut u Sarajevu.
- Devellioğlu, Ferit. 1998. *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. 15. baskı. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Dilçin, Cem. 1995. *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Durmuş, Tübâ İşinsu.*Tutsan Elini Ben Fakirin: Osmanlı Edebiyatı Hamilik Geleneği*. Doğan Kitap. İstanbul. 2009.
- Gürgendereli, Müberra. 2002. Hasan Ziyâ'î. *Hayatı- Eserleri-Sanatı ve Divanı*. Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gürgendereli, Müberra. 2007. *Hasan Ziyâ'î: Şeyh-i San'ân Mesnevisi*, İstanbul: Kitabevi.
- Inalcık, Halil. 2003. *Şâir ve Patron*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Kadrić, Adnan. 2008. *Muradnama Derviş-paşe Bajezidagića: Objekt Ljubavi u tesavufskoj književnosti*. Sarajevo: Orijentalni institut u Sarajevu.
- Kadrić, Adnan. 2015. *Lingvostilistička analiza poezije Sabita Alaudina Bošnjaka*. Sarajevo: Orijentalni institut u Sarajevu.
- Karacan, Turgut. 1991. *Bosnalı Alaeddin Sâbit- Divan*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Kurz, Marlene. 2012."Gracious Sultan, Grateful Subjects: Spreading Ottoman Imperial "Ideology" throughout the Empire" *Studia Islamica*, Vol. 107, No. 1. Maisonneuve & Larose.96-121.
- Mermer, Ahmet. 1991. *Mezâkî: Hayatı, Edebî Kişiliği ve Divanı'nın Tenkidli Metni*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Nametak, Fehim.1991. *Divanska poezija XVI i XVII stoljeća*.Sarajevo: Institut za književnost Svjetlost.
- Sarajkić, Mirza. 2011. *Gazeli Ahmeda Hatema Bjelopoljaka na arapskom jeziku*. Sarajevo: Orijentalni institut u Sarajevu.

Šabanović, Hazim. 1973. *Književnost muslimana BiH na orijentalnim jezicima*. Sarajevo: Svjetlost.  
Şentürk, Ahmet Atilla. 1999. *Osmanlı Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.  
*Türk Edebiyatı Tarihi I-IV*. 2006. Ured. Talât Sait Halman. İstanbul. TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.  
Varışoğlu, Mehmet Celal. 1997. *Hâtem: Hayatı, Edebî Şahsiyeti, Divanı'nın Tenkitli Metni ve İncelemesi*.  
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniveristesi, Erzurum.

**Litvanya Tatarlarına Ait Basın: Önemi ve Özelliği (1930–1939)**  
**Lithuanian Tatars Press: Preference and Specificity (1930–1939)**

**Galina Miskiniene**

**Abstract**

*The interwar period in the first half of the 20<sup>th</sup> century was a period of national revival of Tatars, immigrants from the Golden Horde, the Crimea and the Nogai tribes, whose ancestors were living on the territory of the former Grand Duchy of Lithuania since the end of the 14<sup>th</sup> century. Due to the different political, economic and social reasons, Lithuanian Tatars lost their native Turkic language (before the beginning of the 17<sup>th</sup> century), but they preserved their religion – Islam. Tatars, who had arrived from the steppes of the Kipchaks and Crimea, brought distinctive culture. Under the influence of Western European civilization, this culture changed and acquired new features. Features of the cultural heritage of the Lithuanian Tatars should be sought in the Tatars manuscripts, written in Arabic script, but in Slavic languages, in original religious architecture, in colourful folklore, and in original traditions and customs.*

*The blossom of the cultural and religious life of Lithuanian Tatars is usually associated with the first half of the 20<sup>th</sup> century, namely with the period from 1918 to 1939. The conference (held on the 15<sup>th</sup> of March, 1923) of the ambassadors of the Great Britain, Italy and Japan, under the presidency of a member of the French government, consolidated Vilnius and the adjacent part of Lithuania to Poland. Previously unified Lithuanian Tatar community turn up on the different sides of the borders.*

*The main potential of Lithuanian Tatars – intellectuals, military and administrative workers of the former Russian empire, as well as the main area of Lithuanian Tatars residence appeared on the territory of Poland. That is why the process of the cultural and religious life of Lithuanian Tatars revival started right here. In 1925 the muftiate was established. In 1926 the Cultural and Educational Union of Tatars of Poland was created. National military formations revived, congresses were held. Due to the efforts of Tatars intellectuals, such as Leon and Olgerd Krychinsky, the “Tatar Yearbooks” (Rocznik Tatarski) began to appear in Vilnius. This publication has not lost its significance till our days. The first volume was published in 1932; the second volume was published in 1935 in Zamość; and the third one – in 1938 in Warsaw. To the main periodicals of the second quarter of the 20<sup>th</sup> century also include the monthly editions of “Tatar Life” (Życie Tatarskie, t. I–VI, 1934–1939) and the “Islamic Review” (Przegląd Islamski, 1930–1937).*

*This article examines the features and significance of the periodical press, which Lithuanian Tatars created in such a short period of time from 1930 to 1939, for the spiritual and cultural development of them. On the pages of the published journals, the Tatars appealed both to their glorious historical past and to the present. The authors of the articles wrote about the culture, ethnography, religion of the Tatars, the great attention was paid to contacts with the historical homeland – Idel-Ural and the Crimea, as well as the entire Turkic world.*

**Key words:** *Lithuanian Tatars, interwar period, Vilnius, periodical press.*

## Giriş

XIV. yüzyıldan beri Litvanya Büyük Düklüğü'nde bugün Litvanya Tatarları bilinen Kıpçak Türkleri yerleşmektedir. Litvanya topraklarına gelen Tatarlar, günümüzde kaleme alınan tarih çalışmalarında farklı şekilde adlandırılmaktadırlar. En yaygın isimlendirmeler şunlardır: Belarus Tatarları, Litvanya Tatarları, Polonya Tatarları, Belarus-Litvanya-Polonya Tatarları. XV-XVIII yüzyıla ait kaynaklarda ise bunlar, Büyük Litvanya Prenslüğü Tatarları, Radzivil Tatarları, Tatar-Kazaklar olarak adlandırılmıştır. Bazı kaynaklarında nadir olarak "Lipka" terimi de bulunmaktadır. "Litvanya Tatarları" terimi, XIX. yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır. Bu tarihte Rusya İmparatorluğu'na katılan topraklardaki Tatarlarla Kazan, Kırım ve Sibirya Tatarlarını ayırt etme ihtiyacı doğmuştur. Tarihî sebeplerden dolayı XX. yüzyılın başlarında bu etnik grup, bölgesel olarak parçalanmıştır. Günümüzde Belarus-Litvanya Tatarları aşağıdaki üç ülkede yaşamaktadırlar: Belarus, Litvanya, Polonya.

Litvanya Büyük Düklüğü topraklarında daha XIV–XV. yüzyıllarda göç eden Tatarlar sonraki iki asır boyunca yerli halk ile karışmış, onlarla birlikte tarihî değişiklikleri yaşamış, onların kültürüne entegre olmuşlardır. Bununla birlikte buradaki Tatarlar, kısmen de olsa kendi özgünlüklerini ve en önemlisi de kendi dinlerini (İslamiyet) korumayı başarmışlardır.

Kıpçak bozkırlarından ve Kırım'dan gelen Tatarlar, kendileriyle birlikte hususi bir kültürü de taşıyorlardı. Batı Avrupa medeniyetinin etkisi altında bu kültür, görünüm değiştirdi ve yeni özellikler kazandı. Litvanya Tatarlarının kültürel mirasındaki özellikleri, Arap yazısıyla İslavca metinlerde, orijinal dini mimaride, anlamlı folklorunda ve ilginç gelenek ve göreneklerinde aramak gerekir.

Ne yazık ki Litvanya Büyük Düklüğü'ne yerleşen Tatarların konuştuğu Türk lehçeleri, neredeyse hemen unutulmaya başlanmıştır. XVI. yüzyıla ait diğer tarihî kaynaklar da Litvanya Tatarlarının ana dilleri olan Türkçeden hemen vazgeçtiklerine işaret etmektedir. Örneğin, İvan Lutskeviç el yazmasında<sup>105</sup> Belarus dilinde yazılmış şöyle bir ifade yer almaktadır: "Tatarca bilmiyorsan Belarus dilini konuş." Anlaşıldığı kadarıyla bu ifade Tatarlar arasında dilsel asimilasyon sürecinin daha tamamlanmadığı, ancak ana dilini bilmeyen ve Belarusça konuşan şahısların olduğu bir döneme aitti.<sup>106</sup>

Litvanya Tatarlarının kendi dillerini hızlı unutmalarının sebepleri, birçok araştırmacının eserlerinde sıralanmaktadır. Müslümanların Hristiyanlarla evlenmeleri, Litvanya Tatarlarının sosyal açıdan bir bütün oluşturmamaları ve sayıca az olmaları, buradaki Tatarların ana vatandan uzak olmaları ve dinî ayinler için halk dilinin olmaması bu sebeplerin başlıcalarıdır. İslamiyet, Tatarların anlamadığı Arapçaya dayandığından, ana dilinin korunmasını sağlayamamıştır. Bundan dolayıdır ki asırlar boyunca Belarus, Leh ve Litvanlarla yaşayan etnik ve kültür açısından baştan beri çok değişik bir yapıya sahip halk, etnik ve dil alanlarındaki bağımsızlığını koruyamamıştır.

<sup>105</sup> El yazma, bu el yazmayı bulanın adıyla adlandırılmıştır. Lutskeviç bu el yazmayı 1915'te Vilnius şehrindeki Kırk Tatar köyünde bulmuştur.

<sup>106</sup> Mişkiniene Galina. *Kitab İvana Lutskeviça – Pamyatnik Narodnoy Kultury Litovskih Tatar*, İzdaniye İnstituta Litovskogo Yazıka, Vilnus 2009, s. 396–397.

Litvanya Tatarları Tatar Türkçesini kaybedince İslam hakkında Arapça ya da Türkçe yazılan metinleri, bildikleri Slav dillerine, önce XVI. yüzyılda Eski Belarusçaya, sonra XVII–XX. yüzyıllar arasında Lehçeye tercüme ve açıklamalara ihtiyaç duymuşlar. Bu nedenle Arap harfleriyle, fakat Belarus diliyle Kur‘an tefsirleri, dua çevirileri ve ilmiyeler yazmışlar. Ulu kişilerin hayatlarını, kendi efsanelerini, hikâyelerini yine bu yolla kaleme almışlar. Bunlar, kendilerine has bir lehçe yaratmalarına vesile olur.

Litvanya Tatarlarına ait el yazmalarının türleri değişiktir. Edebiyat ve dil bakımından Belarusça ve sonra Lehçeye çevrilen en önemli kitaplar, *Hamail*, *Kitap*, *Tefsir* ve *Tecvide* gibi türlerdir.

El yazmalarının bütün türleri, Tatar ailelerin mülkiyetinde olan, nesilden nesile nakledilen hatta bazen vasiyetlere giren en değerli varlıklar olarak kabul ediliyordu. Elyazmaları, İslam dininin ve çokkültürlü bir çevrede milli kimliğin korunması için gerekli olan, özgün bir aile hatırası olarak saklanıyordu.

Asırlar boyunca Litvanya Tatarlarına ait elyazmaları etnik grubunun ihtiyacı karşılanıyordu. Litvanya Tatarları dar hedeflerden vazgeçip sadece birkaç defa geniş okuyucuların ortamına edebiyatla dönmüştü. Birinci ise, Kanuni Sultan Süleyman döneminde, 1558 yılında ismi belirtilmeyen bir Litvan Tatarına ait ‘Risale-i Tatar-i Leh’ adıyla bilinen eserde Litvanya Büyük Prenslüğünde yaşayan Tatarlar hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Bu önemli dokümanla okuyucuları ilk olarak Sankt-Petersburgda’ki Türk Edebiyatı Profesörü Anton Muchlinski tanıştırmıştır. Bu dokümanın tercümesi Lehçe olarak ‘Teka Wileńska’ dergisinde 1858 yılında yayınlanmıştır<sup>107</sup>. Türkçe yazılan ve bizi ilgilendiren metin parçaları ise bir yıl önce 1857 yılında Rusça olarak yine aynı Profesör tarafından yayınlanmıştır<sup>108</sup>. ‘Risale-i Tatar-i Leh’ dokümanında verilen bilgiler tam Tarih kaynağı olmasına rağmen Litvanya Tatarlarının dini ve gündelik hayatları hakkında çok geniş ve önemli kaynak olmaktadır. Son araştırmalarına göre bu metin sahte olduğunu ve yukarıda ismi geçen profesör tarafından yazıldığını ispat edildi<sup>109</sup>. İkinci ise, ‘Apologiya’ (Savunca) adıyla geçen eseridir. Eserin yazarı Aziuleviç, Petr Çijevski tarafından İslamiyet’e ve Tatarlarına karşı 1616 yılda yazılan ‘Al Furkan Tatarski...’ (Tatarlarına ait Al Furkan...) adlı eserine *Savunca*’yı cevap olarak 1630 yılda yazmıştı. Bu eserin iktibasları İ. Kraşevski’nin kitabında bulunmaktadır. Tam metni bugüne kadar ulaşmamıştır. İki yüz yıl sonra Leh Dilinde 1830 yılda Y. Sobolevski tarafından kaleme alınan ‘Wykład wiary mahometańskiej czyli islamskiej, wyjęty z części Koranu i przykazań proroka chadisiem zwanych’ (Müslüman veya İslam dininin tezleri) adlı eser yayınlanmıştı. Yazar, eserinde Kuran ve Hadislerden alıntılarını kullandığını bahsetmektedir. Böylece bu eserde Litvanya Tatarlarına El yazmalarının geleneğinin hakkında ilk bilgiler bulunmaktadır. Litvanya Tatarlarına ait El yazmaları geleneği XX. yüzyılın sonuna kadar sürmüştür. Buna rağmen Litvanya Tatarları

<sup>107</sup> Muchlinski A., Zdanie sprawy o tatarach litewskich przez jednego z tych tatarów złożone sułtanowi Sulejmanowi w r. 1558. *Teka Wileńska*. No 4. Wilno, 1858, s. 241–272.

<sup>108</sup> Мухлинский А., Исследование о происхождении и состоянии литовских татар. СПб, 1857.

<sup>109</sup> Зайцев Илья, Польско-литовские (белорусские) татары-липка в XIV–XIX вв. *История татар*. Том IV. Глава 3. Татарские государства XV–XVIII вв. Казань: Институт истории АН РТ, 2014, с. 763–771.

geleneğinde Arap harfleriyle yazılmış metinler hiçbir zaman basılı hale getirilmemiştir. Arap harfleriyle İslav dilinde yazma geleneği, XVI. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı İmparatorluğu tarihine bağlı bir şekilde Bosna da ortaya çıkmıştır. Fakat Bosna'daki Müslümanlar ise kendilerine ait eserleri, XX. yüzyılın başlarında basmaya başlamışlar ve bu geleneği, 1941–1945 yıllar arasına kadar devam ettirmişlerdir.<sup>110</sup>

İki savaş arası dönem (1918–1939), Litvanya Tatarları için kendi kültürlerini canlandırma dönemi sayılır. Bu dönemde, hem Polonya tarafından işgal edilen Vilnius (Vilno) ilinde, hem de bağımsız Litvanya'da (1918–1940) Tatar toplulukları çok aktif faaliyetlerde bulunmuşlardır. O dönemde ortaya çıkan Tatar Kültür Dernekleri, Romanya ve Türkiye Tatarlarıyla ilişkiler kurmuşlardır. 1925 yılında Litvanya Tatarları Vilnius'ta Müftülüğü kurmuşlardı. İlk seçilen müftü Berlin Üniversitesi mezunu Şarkiyatçı Yakub Şinkeviç idi. Müftülüğe bağlı 1929 yılında ise Tatar müzesini de açıldı. Bu dönemde Litvanya Tatarlarına ait dergiler Bağımsız Litvanya'da değil Polonya işgali altındaki Vilnius (Vilno) şehrinde yayımlanmıştır. Adı geçen dönemde Litvanya Tatarları tarafından 'Prześląd Islamski' (İslam İcmali, 1930–1937), 'Rocznik Tatarski' (Tatar Yıllığı, C. I–III, 1932, 1935, 1938) ve 'Życie Tatarskie' (Tatar Hayatı, C. I–VI, 1934–1939) adlı aylık dergiler yayımlanmaktaydı.

Bu bildiriye, Litvanya Tatarlarına ait Basının önemi ve özelliği açıklamaya çalışacağız. Bildiriye, yukarıdaki bahsettiğimiz dergilerde bulunan makaleler ve verilen kısa haberler kaynak olarak kullanılacaktır. O dönemde çıkan ve yukarıda adı geçen dergilerde, az veya çok Türk Dünyasıyla ilgili bilgi ya da haber mutlaka bulunmaktadır. Bu nedenle dergilerinin her sayısını değerlendirmeye aldık.

### **"Prześląd Islamski" (İslâm İcmali, 1930–1937)**

1930'lu yıllarda Litvanya Tatarları tarafından çıkarılan bir diğer süreli yayın *Prześląd Islamski* (İslâm İcmali, 1930–1937) adlı dergidir. Dergisinin ilk sayısı 1930 yılında çıkmıştır. Malî zorlukları sebebiyle 1932 yılında yayımına ara vermek zorunda kalan *Prześląd Islamski* dergisi, 1934 yılından itibaren yeniden çıkmaya başlamıştır. 1934 yılından itibaren derginin kurucu ve sahipleri Varşova'daki Müslüman topluluğu olmuştur. Editörlük komitesinin üyeleri O. Ahmatoviç, V. Cabagi, O. Fazleyev, D. Kazum Beg ve N.M. Kriçinski idi. Vasan Girey Cabagi, derginin çıkarılması sürecinde sorumlu editör olarak görev almıştır. Derginin koleksiyonu, Vilnius Üniversitesi El Yazmaları bölümünde bulunmaktadır. Bu koleksiyonda 1931 yılına ait sayılar, ne yazık ki, bulunmamaktadır. Koleksiyonda 1930 yılına ait 3 sayı, 1934 yılına ait 4 sayı (tüm sayılar), 1935 yılının 1. ve 2. sayıları, 1936 yılına ait 4 sayı (tüm sayılar) ve 1937 yılına ait 3 sayı bulunmaktadır. Derginin yayın yeri Varşova'ydı (Sennaya sok. 20). Derginin sayfa sayısı 18–34 arasındadır. Dergide yer alan esas konular İslâm hayatı, İslâm dini ve Müslümanların eğitimi gibi konulardır. Ayrıca derginin her sayısının sonunda "Yurt Dışından" ve "Yurttan" bölümleri bulunmaktadır. Dergide makale yazarlar arasında S. Tuhân-Baranovski, Ali Voronoviç, Stefan Bazarevski, Yakub Şinkeviç, Mustafa Aleksandroviç, Ayşâ Muhovna, Ayas İshakî,

<sup>110</sup> Suter Paul. *Alfurkan Tatarski: Der litauisch-tatarische Koran-Tefsir*, Köln etc.: Böhlau Verlag, 2004, s. 16.

Egide Şinkeviç, Stanislav Kriçinski, Emir Hasan Hurş, Kırım Yigit [Mustafa Edige Kırimal], Bohdan Rihter, Kazimer Piotrovski, Matey Bairaşevski, Sofya Miskeviç, Halima Tuhan-Baranovska gibi isimler yer almaktadır.

Aşağıda dikkate sunduğumuz bilgiler, *Przeгляд Islamski* dergisinin her bir sayısının son sayfalarında yer alan “Yurt Dışından” ve “Yurttan” bölümlerinde bulunmaktadır. Mesela, derginin 1930/2. sayısında (s. 1–6), Türkiye’yle ilgili ‘Geçmişteki Polonya - Türkiye İlişkileri Üzerine’ adlı bir makale dikkat çekicidir. Yine de derginin 1930 yılına ait 2. sayısında, “Sovyetler Birliği Tarafından Uygulanan Dinî Baskı Üzerine Rusya’daki Müslümanların İslam Dünyasına Seslenişi” (s. 14–15) adlı bir yazı yer almaktadır.

Aynı derginin 1934/1. sayısında (s. 15–17), Kırım Tatarları ile ilgili iki kısa haber bulunmaktadır. Birinci haberde, İsmail Gaspıralı tarafından yayımlanan “Tercüman” gazetesinin 50. yıl dönümü münasebetiyle 12 Mayıs 1933 tarihinde Şarkiyat Enstitüsünde düzenlenen etkinlikten bahsedilmektedir. Bu etkinlikte, ünlü Kırım siyasetçi Cafer Seydamet de bildiri sunmuştur. İkinci haberde ise, yine “Tercüman” gazetesinin 50. yıl dönümü vesilesiyle, Abdullah Zihni Soysal’ın “Gaspıralı İsmail Bey” adlı makalesinin “Doğu” dergisinin 1933 yılı Aralık sayısında yayımlandığı bilgisi verilmektedir. Derginin 1934 yılı 3–4. sayısında (s. 21), 24 Kasım 1934 tarihinde Şarkiyat Enstitüsünde, Kırım Kurultayının 17. yıl dönümü vesilesiyle Genç Oryantalistler Topluluğu tarafından bir Tatar gecesi düzenlendiğini bilgisi veriliyor. Bu etkinliğe Abdullah Zihni ve İbrahim Ali de katılmışlardır.

### **"Rocznik Tatarski" (Tatar Yıllığı, C. I–III, 1932, 1935, 1938)**

1932 yılından itibaren Litvanya Tatarları bir dergi daha çıkarmaya başlamıştır. *Rocznik Tatarski* (*Tatar Yıllığı*) adını taşıyan bu derginin birinci cildi Vilno’da, ikinci cildi Zamosc’ta ve üçüncü cildi de Varşova’da yayımlanmıştır. Derginin birinci cildinde şu ifadeler yer almaktadır: “Tatar Yıllığı, Lehistan Türklerinin tarih, hars ve hayatına dair ilmî, edebî ve içtimaî mecmua”. *Rocznik Tatarski* dergisi, Lehistan Türkleri Hars ve Temeddün Cemiyeti Merkez Heyeti tarafından neşredilir. Baş editör Leon Kriçinski’ydi. Editörlük komitesi Aleksandr Ahmatoviç, David Yanoviç Çainski, Leon Kriçinski, Olgerd Kriçinski ve Süleyman Murza Murziç isimli üyelerden oluşmaktadır. Dergide makale yayımlayanlar arasında Memed Emin Resulzade, Halil Bey Has Mamed, Gayaz İshaki, Cafer Seydamet gibi ünlü mücadele adamları yer almaktadır. Dergide yer alan konular arasında “Türk Dünyası ile ilişkiler” çok önemli bir yer tutmaktadır.

Ayrıca, üçüncü ciltte Stanislav Kriçinski’ye ait “Litvanya Tatarları” adlı çok önemli bir monografi yer almaktadır.

Tatar Yıllığının I. Cildin İçindekileri örnek olarak aşağıda sunuyoruz.



## FİHRİST

	Sahife
Heyeti tahririye tarafından . . . . .	XVII
<b>I. KISMI UMUMİ:</b>	
Litvanya Grandükü Vitold hatırası . . . . .	1
28 kânunevvel 1925 senesi Vilno şehrinde vaki İslâm Kongresinde Vilno voyvodası Olgierd Malinowski tarafından iratedilen nutuk . . . . .	3
<b>I. MAKALELER:</b>	
<i>Olgierd Nayman Mirza Kriçinski</i> — Millî ceryan ve Lehistan türkleri . . . . .	5
<i>Tadeuş Kowalski</i> — Polonez Köylü Lehlerin lisanına türkçenin tesiri hakkında . . . . .	21
<i>Hacı Süreyya Şapşal</i> — Lehistan Türklerinin kendi dilini unuttuklarına dair . . . . .	34
<i>Stanislav Kriçinski</i> — Ceneral Yusuf Belâk (1741—1794) . . . . .	49
<i>Aleksandr Ahmatoviç</i> — Sabık Rusya kalemrevi ve şimdiki Lehistan dahilinde İslâm mezhebinin hukukî vaziyeti . . . . .	96
<i>Arslan Kriçinski</i> — 1831 isyanında Leh ordusunda Lehistan Türkleri . . . . .	113
<i>V. Y.</i> — Mustafa Ahmatoviç adını taşıyan Tatar süvari alayı (1919—1921) . . . . .	152
<i>Tadeuş Strikenîç Korzon</i> — Nefsi Minsk ve civarında sakin Lehistanlı Türklerin muhtasar tarihi . . . . .	165
<i>Mihal Rawita-Witanowski</i> — Temrük Şimkoviç Petihorski nam Tatarın leh zadedânlığı payesile taltifi . . . . .	180
<b>III. MUHTELİF FIKRA VE MALZEMELER:</b>	
<i>A. ve M.</i> — Müteveffa müsteşrik Zıgmunt Smogojewski . . . . .	184
<i>Jakub Şinkeviç</i> — „Kitaplara” dair . . . . .	188
<i>Ayas İshaki</i> — Lehistan Türklerinin millî gayesi . . . . .	195
<i>Vassan Girey Cabagi</i> — İslâm akvamının istatistiki ve ruhanî ittihadı . . . . .	200
<i>Mehmet Emin Rasulzade</i> — „Aleyhim Selâm!” . . . . .	206
<i>Abdullah Zihni</i> — Kırıl Yan Kazimyej devrine ait Kırım hanlarının birkaç yarlığı . . . . .	209
<i>Hoca Muhammed Ayan Vaisov</i> — Leon Tolstoy — Vaisov ve vaisiler (hizbullah) münasebatı . . . . .	215

## "*Życie Tatarskie*" (Tatar Hayatı, C. I–VI, 1934–1939)

*Życie Tatarskie* (*Tatar Hayatı*) dergisinin ilk sayısı 1934 yılında Vilnius (Vilno) şehrinde yayımlanmıştır. Derginin kurucusu Tatar Kültür Derneği'dir. *Życie Tatarskie* dergisi 1939 yılına kadar ayda bir defa olarak her ay basılmıştır. Fakat II. Dünya savaşı dolayısıyla 1939 yılında derginin sadece sekiz sayısı yayımlanabilmiştir. Derginin değişmez editörü Stefan Tuhan-Baranovski idi. *Życie Tatarskie* dergisinin yönetim adresi, derginin 24. sayısından itibaren değişmiştir. Daha önce Vilnius, Az. Nikolas sokağında olan yönetim adresi, bu sayıdan itibaren Müftülük binasının bulunduğu yere, Ostrobramskaya sokağına taşınmıştır. *Życie Tatarskie* dergisinin koleksiyonu Vilnius Üniversitesi El Yazmaları Bölümünde bulunmaktadır. Aylık olarak basılan bu derginin sayfa sayısı 16–24 arasındaydı. Derginin içeriği yapı bakımından aşağı yukarı aynı idi. Tüm nüshalar, Kur'an ayetleri ile başlar ve günlük haberlerle biter. Derginin her sayısında mutlaka 'Yurt Dışından', 'Haberler', 'Editörden', 'İlanlar' gibi bölümler bulunmaktadır. *Życie Tatarskie* dergisinin yazar kadrosu, *Przełąd Islamski* dergisinin yazar kadrosuyla hemen hemen aynıdır. Makalelerin Dili Lehçe olmakla beraber birkaç Tatarca şiir de vardır.

*Życie Tatarskie* dergisindeki yazılarda Tatar tarihi, Müslümanlık akideleri, Litvanya Tatarlarının gelenek ve görenekleri, Tatarların günlük hayatı gibi konular yer almaktadır.

Derginin her sayısında yer alan 'Yurt Dışından' bölümünde, daima ilgi çekici haberlere rastlanmaktadır. Aya Sofya caminin halk müzesine dönüştürülmesi, yeni meclis seçimleri, meclise 17 kadının seçilmiş olması, Almanya ve Japonya ile ticaret anlaşmalarının imzalanması, kadın pilot Sabina Gençen (Sabiha Gökçen)'in Bursa'dan Eskişehir'e uçuşu, kadınların askere çağırılması, Türkiye'deki ilk kadın avukat vb. haberler derginin sayfalarında yer almaktadır.

Yüzyıllar boyunca Litvanya Tatarları ana vatanlarıyla bağlantılarını kaybetmemişlerdir. Bu konuda en güzel örneklerden birisi, Edige Şinkeviç tarafından yazılmış olan 'İran, Türkiye ve Romanya Seyahatlerinden' başlıklı gezi yazısıdır<sup>111</sup>.

Ali Murza-Murzicz, derginin 1936 yılı 12. sayısında yayımlanan 'Türkiye Cumhuriyeti'nin On Üçüncü Yıldönümü' başlıklı makalesinde, 'Na szerokim Świecie' (Engin Dünyada) adlı dergide çıkan bir yazının geniş bir bölümünü alıp Türkiye'nin yeni sembolleri (altı ok), Türkiye'de gerçekleştirilen alfabe reformu ve bu reformun faydaları hakkında bilgi verir<sup>112</sup>.

Mesela, Kırım'la ilgili 1937 yılın 6. sayısında, Dr. A. Zihni Soysal'ın 'Kırım Hanlığında Kadının Durumu' adlı makalesi bulunmaktadır. Bu makale 7. sayıda da devam etmiştir<sup>113</sup>.

Dergisinin sayfalarında Gayaz İshaki'nin 'Sünnetçi Babayı' adlı hikâyesi de yer almaktadır.

<sup>111</sup> Szykiewicz Edige. 'İran, Türkiye ve Romanya Seyahatlerinden'. *Życie Tatarskie*. No 2. Wilno, 10–11.

<sup>112</sup> Murza-Murzicz Ali. 'Türkiye'nin On Üçüncü Yıldönümü'. *Życie Tatarskie*. No 12, Wilno 1936, s. 260–265.

<sup>113</sup> Soysal Zihni. 'Kırım Hanlığında Kadının Durumu'. *Życie Tatarskie*. No 6–7, Wilno 1937, s. 4–8, 8–13.

Ayrıca Litvanya Tatarlarına ait basında Kırım ve İdil-Ural’la ilgili olan bilgiler G. Mişkiniene’nin makalelerinde bulunmaktadır<sup>114</sup>.

## Sonuç

Gördüğümüz gibi hem “Tatar Hayatı” hem “İslâm İcmali” hem de “Tatar Yıllığı” dergilerinin sayfalarında daima Türk Dünyası, Kırım ve Kırım Tatarları, İdil-Ural bölgesi, Türkiye ve Balkan ülkeleri; Gaspıralı İsmail Bey, Cafer Seydamet, Çelebi Cihan gibi Kırım’ın, Kemal Atatürk, İsmet İnönü gibi Türkiye’nin, Emin Resulzade, Halil Bey Has Mamed, Gayaz İshaki gibi Kazan’ın önemli aydın ve siyasetçileri hakkında bilgiler bulunmaktadır. İncelediğimiz dergilerde yer alan Türk Dünyası, Kırım, İdil-Ural ve İslâm dini ile ilgili konuların Litvanya Tatarları için ne kadar önemli olduğunu anlıyoruz. Gaspıralı İsmail Bey’in, “Dilde, fikirde ve işte birlik!” ifadesinin Litvanya Tatarları için de çok önemli bir düstur olduğunu görüyoruz. Litvanya Tatarları mesafe bakımından Türk Dünyasından uzakta olmasına rağmen Türk Dünyasının problemlerini kendi içinde gibi hissediyordu. Yukarıda adı geçen dergilerde yer alan örnek olarak verilebilir. *Tatar Hayatı* dergisinin 1934/12. sayısında “Editörün Sözü” bölümünde ifade edilen “Doğuda doğan hareketlere biz kayıtsız kalamayız, çünkü bu halkla aramızda köken ve din bağı vardır” cümlesi, Litvanya Tatarlarının Türk soylu diğer kardeşlerine olan ilgisini göstermesi açısından çok güzel bir örnektir. Litvanya Tatarlarının Türk dünyasına olan ilgisi sadece dergi ve gazetelerde yer alan yazılarla sınırlı değildir.

## Kaynakça

- Mişkiniene Galina. ‘Litvanya Tatarlarının Kırım’daki İslâm Medeniyetiyle İlişkileri’. *Ölümünün 100. Yılında Gaspıralı. Dilde, Fikirde, İşte Birlik’te neredeyiz? Uluslararası sempozyum*. Bildiriler. İstanbul 2015, s. 232–243.
- Mişkiniene Galina. *Kitab İvana Lutskeviça – Pamyatnik Narodnoy Kulturi Litovskih Tatar*, İzdaniye İnstituta Litovskogo Yazıka, Vilnus 2009.
- Muchlinski Anton. ‘Zdanie sprawy o tatarach litewskich przez jednego z tych tatarów złożone sułtanowi Sulejmanowi w r. 1558’. *Teka Wileńska*. No 4. Wilno, 1858, s. 241–272.
- Przeгляд Islamski (İslâm İcmali). Warszawa, 1930–1937.
- Rocznik Tatarski (Tatar Yıllığı). C. I. Wilno: Lux, 1932; C. II. Zamość, 1935; C. III. Warszawa, 1938.
- Soysal Zihni. ‘Kırım Hanlığında Kadının Durumu’. *Życie Tatarskie*. No 6–7, Vilno 1937, s. 4–8, 8–13.
- Suter Paul, *Alfurkan Tatarski: Der litauisch-tatarische Koran-Tefsir*, Köln etc.: Böhlau Verlag, 2004.
- Szynkiewicz Edige. ‘İran, Türkiye ve Romanya Seyahatlerinden’. *Życie Tatarskie*. No 2. Wilno, 10–11.
- Życie Tatarskie (Tatar Hayatı) C. I–VI. Wilno, 1934–1939.
- Мишкинене Галина. ‘Печатные издания литовских татар’. *Библиотечный вестник* 2 (40) 2015, с. 39–42.
- Murza-Murzicz, Ali. ‘Türkiye’nin On Üçüncü Yıldönümü’. *Życie Tatarskie*. No 12, Vilno, 1936, s. 260–265.
- Мухлинский Антон. *Изследование о происхождении и состоянии литовских татаръ*. СПб, 1857.
- Зайцев Илья. ‘Польско-литовские (белорусские) татары-липка в XIV–XIX вв.’ *История татар*. Том IV. Глава 3. Татарские государства XV–XVIII вв. Казань: Институт истории АН РТ, 2014, с. 763–771.

<sup>114</sup> Mişkiniene Galina. ‘Litvanya Tatarlarının Kırım’daki İslâm Medeniyetiyle İlişkileri’. *Ölümünün 100. Yılında Gaspıralı. Dilde, Fikirde, İşte Birlik’te neredeyiz? Uluslararası sempozyum*. Bildiriler. İstanbul 2015, s. 232–243; Мишкинене Галина. ‘Печатные издания литовских татар’, *Библиотечный вестник* 2 (40) 2015, с. 39–42.

## Ateşli Silahların Osmanlı Askerî Eğitiminin Modernleşmesine Katkısı

Ali Serdar Mete, Ercan Karakoç

### ÖZET

*Osmanlı ordusunun modernizasyonunda Avrupa orduları model alındığından orduların teşkilat, teçhizat ve eğitim modelleri Osmanlı ordusuna uygulandı. Modern orduların temel ihtiyacı olan modern ateşli silahlar da böylece Osmanlı askerlerince kullanılmaya başlandı. Bu durum Harbîye başta olmak üzere askerî okullarda yeni düzenlemeler yapılmasını gerektirdi. Zira, Osmanlı subayının ateşli silahları yeteri kadar tanınması ve sahip olduğu bilgi ve beceriyi askerine aktarabilmesi askerî eğitimin başarısına bağlıydı. II. Abdülhamid döneminde Prusya ekolünün kabulü, eğitimde teorinin pratikle birleşmesini sağladı. Pratik eğitime verilen önemin artmasında Goltz Paşa'nın da önemli katkısı vardı. Her yeni silah yeni bir eğitim ihtiyacını doğurduğundan ateşli silahlar alanında yapılan çalışmalar da çok çeşitlendi. Bu çalışmalar, Osmanlı subayının bilgi ve tecrübesini artırırken, ciddi bir literatürün oluşmasını sağladı. Yapılan çalışmalar muharip sınıfın daha donanımlı yetişmesini sağladığı gibi aynı zamanda silah alımlarının denetlenmesinde görevlendirilen "uzman" sınıfında ortaya çıkmasını kolaylaştırdı. II. Abdülhamid döneminde artan silah alımları ve bu silahların kullanımı için yapılan eğitim çalışmaları Osmanlı askerî eğitiminin modernleşmesine önemli katkı sağladı.*

**Anahtar Kelimeler:** Modernleşme, Ateşli Silahlar, Askerî Eğitim, Goltz Paşa

### ABSTRACT

*As the European armies were taken as models; the organization, equipment and training models of these armies were applied to the Ottoman army. Modern firearms, which are the basic necessities of modern armies, were thus used by Ottoman soldiers. This situation required new regulations in all military schools, especially in Harbîye. Because the Ottoman officer's ability to recognize the firearms sufficiently and to convey his knowledge and skills to his soldiers was dependent on the success of military education. During the period of Abdülhamid II, the adoption of the Prussian model allowed the theory to combine with practice. Goltz Pasha also made a significant contribution to increasing the importance of practical training. Since each new weapon has created a new necessity for training, the study in the range of firearms has also varied. While these studies increased the knowledge and experience of the Ottoman officer, the copyright and translation works published by the officers led to the formation of a serious literature. During the reign of Abdülhamid II, increasing arms purchases and training for the use of these weapons contributed significantly to the modernization of Ottoman military education.*

**Key Words:** Modernization, Firearms, Military Education, Goltz Pasha

### Giriş

Osmanlı ordusunu modern bir yapıya kavuşturmayı amaçlayan ıslahatlar II. Mahmud'un uygulamalarıyla kalıcı hale geldi. Model alınan Avrupa ordularındaki yeniliklerin uygulanabilmesi için yeterli teknik altyapı bulunmadığından Osmanlı askerî eğitiminde bir reform da bu dönemde başlatıldı.

Düzenli ve eğitilmiş orduya sahip olmak için başlatılan ıslahatların çerçevesini “Nizâm ve Ta’lim” prensipleri belirlemekteydi. Bu prensiplerin uygulayıcılığını üstlenecek profesyonel subay sınıfını yetiştirmek için 1834’te Mekteb-i Harbîye açıldı. Tanzimât döneminde, Harbîye’nin eğitim seviyesinin yükseltildi ve açılan ilk ve orta dereceli okullarla öğrenci kaynağı sürekli ve düzenli hale getirildi. Modern Osmanlı subayını yetiştirecek modern bir eğitim kurumu ortaya çıksa da yeterli sayıda subayın yetişmesi için zamana ihtiyaç vardı. Kırım Savaşı’nda Britanya ve Fransa ile yapılan ittifak, Osmanlı yöneticilerinin ordunun ihtiyaçlarını görmelerini sağlarken, bu ihtiyaçların en önemlisi olarak subay ihtiyacını ön plana çıkardı.<sup>115</sup>

Kırım Harbi’nde müttefiklerin kullandığı modern ateşli silahlar da yakından tanındı ve bu silahların benzerleri savaş devam ederken Osmanlı envanterine girdi. Bu savaştan sonra ordunun modern silahlarla teçhiz edilmesine hız verildi. Yeni silahlarla yapılacak eğitimler başlı başına bir meseleydi. Zira takip edilen Fransız sistemi ciddi bir teorik alt yapıyı hedeflerken uygulamalı eğitimi ikinci planda bırakıyordu. Bu durum, subayın silahlar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlasa da gerçek hayata atıldığında onu tecrübeden yoksun bırakmaktaydı. II. Abdülhamid döneminde başlayan Osmanlı-Alman yakınlığı, silah alımlarında tercihleri değiştirdiği gibi eğitim sisteminin de değişmesine sebep oldu. 1882’de Alman Islah Heyeti’nin göreve başlamasıyla Fransız ekolünün yerini Prusya ekolüne bıraktı. Heyete sonradan dahil olan *Colmar Frieher von der Goltz* askerî eğitimde önemli adımların atılmasını sağladı. Mekâtib-i Askerîye Müfettişi olarak göreve başlayan Goltz’un başlattığı en önemli değişim, uygulamalı eğitime geçiş oldu. Eğitim programlarında ateşli silahlara verilen önemin artması bu alanda uzmanlaşmış personelin yetişmesini sağladı. Ahmet Muhtar Paşa ve Mahmud Şevket Paşa gibi uzmanların çalışmaları ve Goltz Paşa’nın teşvikiyle ateşli silahlar alanında ciddi bir bilgi birikimine ulaşıldı. Bu dönemde derslere yardımcı olacak birçok tercüme ve telif eser yayınladı.<sup>116</sup>

### **Ateşli Silahlar ve Teorik Eğitim**

Silahın tanınması, kabiliyetlerinin doğru anlaşılması ve kurallara uygun olarak muhafazası savaşta faydasını doğrudan etkileyen faktörlerdi. Bu sebeple, her yeni silah yeni bir eğitim ihtiyacını da beraberinde getirmekteydi.

II. Abdülhamid döneminde silah ithalat ve üretiminin artması yeni silahların eğitimi için yapılan çalışmaları da artırdı. Uzman subayların çalışmaları silahların doğru kullanımını sağlamaya yönelikti.

---

<sup>115</sup> **Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme**, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü: İstanbul 2014), s. 100-126.; Alâettin Avcı, **Türkiye’de Askerî Yüksek Okullar Tarihçesi (Cumhuriyet Devrine Kadar)**, (Genelkurmay Basımevi: Ankara 1963), s. 23-26.; **Osmanlı Döneminde Askerî Okullarda Eğitim**, (MSB Yayınları: Ankara 2000), s. 243, 253-254. Leonard D. Holder Jr. ve Williamson Murray, “Prospects for Military Education”, **Joint Force Quarterly**, Year:1998, Vol:3/18, s.81-90.; Advin J. Arnold Jr., **Professional Military Education: Its Historical Development and Future Challenges**, (US Army War College: Carlisle Barracs PA 1993),s.7-10.

<sup>116</sup> Mehmet Çetin ve Recep Kök, “Kırım Savaşı Sırasında Osmanlı Devleti ile Müttefik Devletler Arasındaki Silah Ticareti (1854-1856)”, **History Studies**, Year: 2016, Vol: 8/4, s. 33-56.; Hamza Altın, “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri”, **İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2008, Sayı: 13/1, s. 271-283.; Rifat Uçarol, “Gazi Ahmed Muhtar Paşa”, **DİA**, Cilt:13, s.447.; Zekeriya Türkmen, “Mahmud Şevket Paşa”, **DİA**, Cilt: 27, s.384-386.; Salih Kış, **Osmanlı’da Alman Ekolü Von der Goltz Paşa (1883-1895)**, (Palet Yayınları: Konya 2017), s. 40-41. Fon der Golts (Colmar Frieher von der Goltz), **İlim ve Askerlik**, (Müt.Ahmed Refik), (Matba’-ı İslâm ve Askerîye, Dersa’det 1328), s.5-8.; **BOA, Y.MTV.**, 38/91 ve 39/43.; **BOA, Y.PRK.ASK.**, 16/21,24/29 ve 59/55.



Bu amaçla hazırlanan telif ve tercüme eserler, ciddi bir literatürün ortaya çıkmasını sağladı. Bu yayınlar iki ana başlık altında incelenebilir: a) *Teknik Bilgiye Yönelik Eserler* b) *Kullanıma Yönelik Eserler*

a) Teknik Bilgiye Yönelik Eserler:

Silahlarla ilgili eğitim çalışmaları yeni silahların tanınması, kullanımı ve muhafazası aşamalarından oluşan üç temel hedefi içeriyordu. Bu amaca yönelik eserlerde ilki, 1290'da Piyade Kolağası Ahmed Kemâl tarafından *Kavânin-i Eslihâ-i Hafîfe* adıyla yayınlandı. Yazar, kitabının amacını izah ederken askerî teknolojinin sürekli geliştiğine dikkat çekmekteydi. Askerî açıdan istenilen hedeflere ulaşabilmek için bu teknolojinin ürünü olan silahların en iyi şekilde tanınması gerektiğini vurgulamaktaydı. Zira yeni teknoloji sayesinde elde edilen tüfekler eskilerinden farklıydı ve iyi tanınmaları hem kullanım hem de muhafazaları açısından oldukça önemliydi. Silah konusunda en eski yayınlardan biri de Tophâne-i Amîre Meclisi İdâre Meclîsi Azâsından Kaimmâkam Ali Rızâ Bey'in 1298 tarihli *Eslihâ Hakkında Bir Makâle* adlı eseri idi. Bu eserde silah kavramından başlayarak silahlar hakkında genel bilgi verilmekteydi. Hâbil ve Kâbil örneği verilerek tanımlanan silah kavramından sonra ateşli silahların tarihi gelişimine geçen yazar daha sonraki bölümlerde bu silahların çeşitlerini izah etmişti.<sup>117</sup>

İlk yayınlardan sonra çalışmalar sürdürüldü ve birçok yayın yapıldı. Goltz Paşa'nın teşviki bu yayınların artmasını sağlamıştı. Bu dönemde silahları inceleyen çalışmalar Fenn-i Eslihâ adıyla anılmaktaydı. Harbîye müfredatında da aynı adla bir ders bulunuyordu. Derslerde okutulmak ve ilgilileri bilgilendirmek için yayınlanmış bazı Fenn-i Eslihâ kitapları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

**Tablo 1: Fenn-i Eslihâ Konusunda Yayınlanmış Eserler<sup>118</sup>**

Yazar/Çeviren	Adı	Yer	Tarih
Ahmed Muhtar ve Şevkî	Külliyât-ı Fenn-i Eslihâ I, II	Karabet Matbâ'sı	1306/1314
Ahmed Muhtar	Fenn-i Eslihâ-i Sâkile	Mekteb-i Harbîye Matbâ'sı	1302
Ahmed Refik- Bekir Sıdkı	Fenn-i Eslihâ	Mekteb-i Fünûn-ı Harbîye-i Şâhâne Matbâ'sı	1300
Hasan Tahsin	Rehber-i Fenn-i Eslihâ	Mekteb-i Fünûn-ı Harbîye-i Şâhâne Matbâ'sı	1313
Mahmud Şevket	Fenn-i Eslihâ	Mekteb-i Fünûn-ı Harbîye-i Şâhâne Matbâ'sı	1302
Mehmed Kadri	Yeni Rehber-i Fenn-i Eslihâ	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1909
Mehmed Lütfî	Eslihâ-i Osmanîye	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1308
Subhî ve Nâci	Rehber-i Fenn-i Eslihâ	Mekteb-i Fünûn-ı Harbîye-i Şâhâne Matbâ'sı	1323

<sup>117</sup> Ahmed Kemâl, *Kavânin-i Eslihâ-i Hafîfe*, ([Y.Y.] İstanbul 1290), s.2-3.; Ali Rıza, *Eslihâ Hakkında Bir Makâle*, (Ceride-i Askerîye Matba'sı: İstanbul 1298), s. 3-7.

<sup>118</sup> Bu tablo, Erzurum Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi Seyfettin Özege Koleksiyonu kullanılarak oluşturulmuştur.

İçerik açısından birbirine benzeyen bu kitaplar arasındaki temel fark yazıldıkları dönemlerde kullanılan silahlara ait bilgilere yer vermeleriydi. Yeni silahlar alındıkça yayınların içerikleri de bunları kapsayacak şekilde genişletiliyordu. Fenn-i Eslihâ kitaplarının ortak özelliği her subayın silahlar hakkında bilmesi gereken temel bilgilerin içermesiydi. Silahların çalışma prensipleri, ateşleme usulleri, mühimmatın niteliği, menzil ve kullanım sonrası talimatlardan oluşan genel esasları öğrenen subaylar böylece kıtada söz konusu silahlarla karşılaştıklarında yabancılik çekmeyecekti. Daha da önemlisi silahlar hakkında edindikleri bilgileri askere de aktarabilecekler, böylece “mektebli subay”ın kıtadaki itibarını artırmış olacaklardı.<sup>119</sup>

Silahlar geliştikçe Osmanlı subaylarının ve subay adaylarının faydalanması için yayınlanan eserlerin sayısı da arttı. Topçu sınıfı diğer sınıflara göre çok daha teknik bir sınıf olduğundan topçuluk alanındaki eserler daha fazlaydı. Topçunun arakasındaki Mühendishâne ve Tophâne desteği yayınlara da yansımaktaydı. Aşağıdaki tabloda topçuluk hakkında yayınlanmış bazı önemli eserler gösterilmektedir:

**Tablo 2: Topçuluk Hakkında Yazılmış Bazı Önemli Eserler<sup>120</sup>**

Yazarı/Çeviren	Adı	Yer	Tarih
Ahmed Muhtar	Avrupa Ordularının 1310 Sene-i Hicrîyesinde Sahra ve Cebel Topları Albümü	Mekteb-i Fünûn-ı Harbîye Matbâ'sı	1313
Ahmed Muhtar	Devr-i Hâzırda Osmanlı Topçuları	Mekteb-i Fünûn-ı Harbîye-i Şâhâne Matbâ'sı	1315
Fu'âd	Sahrâ Topçuluğu	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1298
Hasan Rıza	Sahrâ Düvel-i Ecnebîye Topçuluğu	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1315
Hasan Tahsîn	Topçunun Sermâyesi	Mahmud Beğ Matbâ'sı	1316
Hurşid	Muhtasar Topçuluk	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1309
Imhoff Paşa (Mehmed Emîn)	Seyüzyılâr Topçunun Usûl-i Muhârebesi	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1320
İbrahim Hakkı	Kal'â ve Sahil Topçulukları	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1312
Mehmed Lütî ve Mehmed Vahdet	Fennî Topçuluk	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1303
Served	Çenberli ve Adî Krup Yapısı Topların Etkileri	Tophâne-i Âmîre Mabâ'sı	1296
Şefîk Avnî	Ağır Topçunun Ta'lim ve Terbîyesi	Matbâ-i Askerîye	1328

b) *Kullanıma Yönelik Eserler:* Ateşli silahların genel olarak tanıtan yayınları, bu silahların kullanımı konusunda uzmanlığı geliştirmeyi amaçlayan diğer eserler izledi. Bu eserlerde izlenen eğitim metodu yeni alınan silahların kullanımını öğretmek için silaha ait teknik bilgileri aktarmaktı. Bu metotla yayınlanan kitap ve risaleler bir silahın yeni modelini veya aynı prensipte üretilen birkaç silahı anlatan kullanım kılavuzlarıydı. Örneğin “87 modeli Mükerrer Ateşli Mavzer Tüfengi” adıyla yayınlanan bir

<sup>119</sup> Ahmed Muhtar tarafından yayınlanan eserin alt başlığında yer alan “*Mekteb-i Harbîye-i Şâhâne'nin Erkân-ı Harbîye Namzed ve Mühendishâne-i Hümâyun'un Topçu ve İstihkâm Şakirdânıyla Her Sınıftan Osmanlı Zabıtânına Mahsustur.*” ifadesi söz konusu Fenn-i Eslihâ kitaplarının hedef kitlesini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Ahmed Muhtar, *Külliyât-ı Fenn-i Eslihâ, II*, (Karabet Matba'sı: İstanbul 1321)

<sup>120</sup> Tablo; Salim Aydüz, *Osmanlı Ateşli Silahları Tarihi Hakkında Bir Kaynakça Denemesi*, ([Y.Y.] İstanbul 1999)'den alınan bilgiler Seyfettin Özege Koleksiyonu kullanılarak genişletilmiştir.

kitap Mavzer tüfeklerinin 1887 yılında üretilen modeline ait tüm teknik bilgileri içeren bir eser olarak sunuluyordu. “Mükerrer Ateşli Tüfenkler” adlı örneğe bir defa doldurulduktan sonra kurma mekanizmasıyla kurularak birkaç defa ateş edebilen tüfekleri anlatmaktaydı. Bu yayınların ortak özelliği, silahların kullanımında etkinliği artırmak olduğu gibi askerin silaha verdiği önemin en üst düzeyde tutulmasını sağlamaya çalışmalarıydı. Zira, silahın etkin kullanımı savaşın sonucuna doğrudan etki ettiği gibi, silahın bakımlı ve savaşa hazır bulundurulması kullanım ömrünü uzatacağından malî yükü de bir nebze azaltmış olacaktı. Bu maksatla, soru cevap yöntemiyle hazırladığı kitabında Ahmed Arif silahın önemini vurguluyor; askere “*Nefer silahına nasıl bakmalıdır?*” diye soruyor, cevap olarak da “*Canı gibi*” cevabını veriyordu. Böylece tüfeğine canı gibi bakan asker, aynı tüfekle hem kendi canını koruyacak, görevini yerine getirecek ve savaştaki başarıda pay sahibi olacaktı. Bu ifadenin Osmanlı askerine vazifelerini hatırlatmak ve silahının ne kadar önemli bir savaş aleti olduğunu vurgulamak açısından düşünüldüğünde son derece isabetli bir ifade olduğu görülmektedir.<sup>121</sup>

Tüfeğe ve tüfeğini doğru kullanan askerin savaştaki başarısına verilen önem aslında modern savaşın en önemli noktalarından biriydi. Modern ordunun en küçük ancak en temel unsuru olan asker, kendisine verilen görevi layıkıyla yapabilirse hedeflenen başarının yakalanması için en önemli katkıyı yapmış oluyordu. Bağlı bulunduğu birliğin başarısı da askerin görevini doğru yapabilmesine bağlıydı. Asker tüfeğini kullanamazsa planlanan harekât başarıyla tamamlanamaz hatta belki bütün ordunun mağlubiyetine sebep olurdu. Bu durum, modern askeri geçmişteki bireysel başarıya bağlı Orta Çağ askerinden, ona kumanda eden subayı da şövalyeden ayırmaktaydı. Modern savaşta koordinasyon çok önemliydi ve başarı aşağıdan yukarıya tüm birimlerin birbirleriyle irtibat halinde ve emirlere uygun hareket edebilmesine bağlıydı.<sup>122</sup>

### **Ateşli Silahlar ve Uygulamalı Eğitim**

Tanzimat döneminden beri modern silahların kullanımı için önemli çalışmalar yürütülürken Osmanlı subayları bu çalışmalara II. Abdülhamid döneminde dahil oldu. Silahların teorik eğitimleri okullarda

---

<sup>121</sup> Mahmud Şevket, *Âsâkir-i şâhânenin Piyâde Sınıfına Mahsûs 87 Modeli Mükerrer Ateşli Mavzer Tüfengi, Mekteb-i Fünûn-ı Harbîye-i Şahâne Mat’bâsı: İstanbul 1888*); Mahmud Şevket, *Mükerrer Ateşli Tüfenkler, (Karabet Mat’bâsı: İstanbul 1308)*; Eslihâ Tecrübe ve Muâyene Komisyonu, *Rus Tüfeklerine Mahsus Tarifname, (Mat’bâ-i Askerîye: İstanbul 1334)*; Ahmed Ali, *Piyâde Efrâd Dersleri No.3 Küçük Çaplı Mavzer Tüfengi ve Usûl-i Tathîr, (Mekteb-i Harbîye Mat’bâsı: İstanbul 1328)*, s. 23.

<sup>122</sup> *Askerlerce meşhur bir söz vardır; derler ki: “Asker tüfengini bana göster. Sana ben nasıl bir asker olduğumu söyleyeyim.” İşte bunun için her amir senin nasıl bir asker olduğuna en evvel tüfenginin hâline bakar da ondan anlar. Elinde işe yarar bir tüfenk olmazsa, muhârebede kendine kıymış olursun. Çünkü o vakit nasıl ki bir süvârî atı olmadığı zaman düşmandan kendini koruyamazsa, sen de onun gibi tüfengin olmazsa kendini kurtaramazsın. Öyleyse tüfengin muhârebede her zaman işe yaramak için ne yapmak lazımsa, sen de onu yap. Tüfengin muhârebede iyi atması, tüfengine iyi bakmakla olur. Muhârebede en iyi atan tüfeng, tüfengine dâima iyi bakan askerin tüfengidir. [...] Nerde olursan ol, tüfengine iyi bak. Eğer tüfengin ateş ede ede işlemez bir hâle gelirse, o zamân yanındaki yaralı veyâhud şehid olan arkadaşının tüfengini kavra. Onun öcünü düşmandan o tüfenkle al. Von der Golts, Muharebeye Dâir Nefer Ne Yapmalıdır, s. 8-12.*



ve birliklerde sürdürülmekteydi. Ancak uygulamalı eğitim olmadan teorik eğitimin yetersiz kalacağı bilindiğinden bu alanda da gayretler görülmekteydi.

Goltz Paşa'nın, özellikle Harbîye öğrencilerinin eğitimiyle ilgili pratik eğitim ısrarı onun döneminde çalışmaların artmasını sağladı. Ordunun diğer sınıfları da kendi eğitimlerinde uygulamalı eğitimi artırdı. Özellikle topçu sınıfının Kağıthane ve Çobançeşme Poligonları'nda yaptığı atış talimleri devam etmekteydi. Bu sebeple, II. Abdülhamid'in gerçek mermilerle eğitime izin vermediği iddiası abartılmış bir durumdu. Burada dikkat çekilmesi gereken asıl önemli husus, II. Abdülhamid döneminde uygulamalı silah eğitiminin olmaması değil birliklerin toplu halde manevra ve tatbikat gibi savaş oyunlarını yapamamış olmalarıydı. Birlik seviyesinde yapılan manevra ve ordu seviyesindeki tatbikatlar ancak II. Abdülhamid döneminden sonra yapılabilirdi. Goltz'un pratik ısrarı ve hazırlanan detaylı harp planları çerçevesinde ilk manevra 1910'da II. Ordu tarafından icra edildi. Üç gün süren ve katılan birliklerin Garb ve Şark Fırkaları olarak ikiye ayrıldığı bu harekât daha sonra detaylı şekilde raporlanmıştı. Raporu hazırlayan Pertev Bey, Goltz'un gayretini vurgularken ilgili ordu komutanlarını da bu manevraların yapılmasını için teşvik ettiğini belirtmekteydi. Goltz Almanya'da yapılan manevraları da izledikten sonra İstanbul'a döndü ve II. Ordu'nun manevra icrası için emir çıkarılmasını sağladı. İlk manevrayı 1911'de I.ve II. Ordular arasında icra edilen manevra izledi.<sup>123</sup>

Silahların kullanımına yönelik eserler sahada kazanılan tecrübelerin ilgililere aktarılmasını sağlamaktaydı. Bununla beraber, tecrübenin artırılması için atış talimlerine de devam ediliyordu. Kağıthane Poligonu ve Çobançeşme Poligonu genelde ağır silahların eğitimleri ve silah tecrübeleri için kullanılırken hafif silahlar için de 1911'de özel bir eğitim merkezi açıldı. Piyâde Endâht Mektebi olarak da bilinen Maltepe Endâht Mektebi'nde piyade silahlarının eğitimi verilmekteydi. Kadrosunda tecrübeli Türk ve Alman subaylar bulunan okulun Osmanlı piyadesi için önemli hizmetleri olmuştu. Mektebin hizmet programında görülen detaylı düzenlemeler ilgililerin beklentilerinin oldukça yüksek olduğuna işaret etmekteydi. Personelin görevlerinin tek tek belirlendiği bu detaylı programda ayrıca verilecek eğitimin de temel prensipleri belirlenmişti. Program okul müdürünün, muavinlerinin ve görevli subayların verecekleri eğitimlerin çerçevelerini de çizmekteydi. Okulun ve izlenen programın düzenlenmesinde Mahmud Şevket Paşa ve silah konusunda uzman diğer subayların etkili olduğu bilinmekteydi. Okul, Türk ve Alman Piyâde Ta'limnâmeleri'ne uygun olarak belirlenmişti ve subay adayları başta olmak üzere birçok kursiyerlere eğitim vererek uzun süre önemli görevler üstlenmişti. Bu poligonlarda zaman zaman farklı birliklerin katıldığı atış müsabakaları da yapılmaktaydı.<sup>124</sup>

<sup>123</sup> **Usûl-i Endâht, Kısm-ı Evvel Eslihâ-i Haffîe**, (Müt.Osman Hayri), ([Y.Y.] İstanbul 1308),2-6,47.; Pertev, **1325 Senesi Sonbaharında İcrâ Edilmiş Olan İkinci Ordu Manevraları**, (Ahmed İhsân ve Şürekâsı Mat'ba-i Millet-i Osmanî Şirketi: İstanbul 1326), s.2-4.; Pertev, **1326 Sene-i Rumîsinde Birinci ve İkinci Ordu-yu Hümâyunlar Arasında İcrâ Edilen Sonbahar Manevrası**, (Mat'ba-i Hayriye ve Şürekâsı: İstanbul 1328), s.3-5.; Zekeriya Türkmen, "II. Abdülhamid Döneminde Mekteb-i Harbiye-i Şahane" **Osmanlı İstanbulu, IV**, (Ed. Feridun M. Emecen, Ali Akyıldız ve Emrah Safa Gürkan), (29 Mayıs Üniversitesi Yayınları: İstanbul 2016), s. 931-954.; **BOA, Y.PRK.ASK.**, 61/74

<sup>124</sup> Receb İrfân, **Çoban Çeşmede Ser'i Ateşli Cebel Topları Tecrübeleri Krup, Erhard, Şnayder, Skoda Toplarının Endâht Mukâyeseleri**, (Karabet Mat'bâsı: İstanbul 1326), s.2-7.; **Kağıthâne Poligon-ı Hümâyununda İcrâ Olunacak Mitrilyöz Musâbaka Endâhtı Programı**, (Vatan Mat'bâsı: İstanbul 1315), s.1-3.; **Piyâde Endâht Mektebinin Hizmet**

Sahada kazanılan tecrübelerin eğitime katkısını artırmak kazanılan bu tecrübelerin raporlanması ve prosedür haline getirilmesiyle mümkün oluyordu. Hazırlanan bu rapor ve prosedürlerden yola çıkılarak silah kullanımı ve atış usülleriyle ilgili yayınlar da yapılmaktaydı. Aşağıdaki tabloda Osmanlı ordusunda bulunan silahların kullanımı ve atış usulleriyle ilgili olarak yayınlanmış bazı eserler gösterilmektedir:

**Tablo 3: Silahların Kullanımı ve Atış Usülleri Hakkında Yayınlanmış Bazı Eserler<sup>125</sup>**

Yazarı/Çeviren	Adı	Yer	Tarih
Ahmed Hamdî	Maksim Usulünde Makineli Toplar ve Onların İsti'mâli	Mekteb-i Harbîye Matbâ'sı	1321
Ahmed Hayrî	Ateş Mevzi'nde Topçu Takım Zâbiti	Hürriyet Matbâ'sı	1326
Ahmed Muhtar	Muhterât-ı Cedîdeden Çapı Büyük Ser'i Ateşli Toplar	Mekteb-i Fünûn-ı Harbîye Matbâ'sı	1309
Heinrich Rohne /Ali Rıza	Prusya Nişângâh ve Nişângâh Levhâlarıyla Resm-i Endâht Kavânini	Tophâne-i Amîre Matbâ'sı	1305
Hurşid	Şarapnel Usul-i Endâhtının Esâsı	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1315
Hüseyin Hakî	Rehber-i Endâht veyahut Bir Batarya Ateşi İdâresine Rehber	Matbâ-i Bahriye	1323
Osman Hayrî	Usul-i Endâht	Tecümân-ı Hakikat Matbâ'sı	1308
Ömer Fevzî	Avusturya-Macaristan Endâht Mektebinde Gördüklerim	Harbîye Mektebi Matbâ'sı	1326
Ömer Lütfî	Ağır Topçu Endâht Ta'limnâmesi	Şirket-i Tab'îye Matbâ'sı	1329
Receb İrfân	Çoban Çeşme'de Ser'i Ateşli Cebel Topları Tecrübeleri ve Krup, Erhardt, Şnayder, Skoda Toplarının Endâht Mukâyeseleri	Karabet Matbâ'sı	1326
Sa'deddin, Mehmed ve İskender	Meydân-ı Muhârebede Topların Endâht Kavâidini ve Bunlara Mûte'allik Mesâili Hâvi Risâle	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1297
Server	Çenberli 9 ve 8 Santimetrelik Toplarla Atış	Tophâne-i Amîre Matbâ'sı	1296
Von Birn (Tahsîn)	Esnâ-yı Harbde Endâht Kavaidi ile Ateş İdâresi	Mekteb-i Fünûn-ı Harbîye-i Şâhâne Matbâ'sı	1326
Yakub Lütfî	Sahrâ Topçularına Mahsus Nişâncı Ta'lim ve Terbiyesine Rehber	Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun Matbâ'sı	1329

Osmanlı ordusunda ateşli silah eğitiminin en önemli bölümünü oluşturan uygulamalı eğitimler, askerin silahlara aşinalığını artırmaya yönelikti. Bu aşinalık savaş halinde silah kullanımını doğal bir reflekse dönüştürmenin ilk adımıydı. Sürekli tekrarlanan eğitimlerle asker kullandığı silah ve silahın kabiliyetlerine hâkim olacak ve silahı savaşta etkili bir şekilde kullanacaktı. Golz'un pratik eğitim konusundaki ısrarının en önemli sebebi askerin savaşa en iyi şekilde hazırlanmasını sağlamaktı. Anca

**Programı**, (Mat'bâ-i Askerîye: İstanbul 1327), s. 2-9.; **Piyâde Endâht Ta'limnâmesi**, (Mat'bâ-i Askerîye: İstanbul 1328) s.2.; **BOA, BEO**, 3674/275496 ve 3631/272303; **BOA, DH.MKT.**, 2904/87; **BOA, İ. AS.**, 90/9, 90/38 ve 100/10.

<sup>125</sup> Tablo; Salim Aydüz, **Osmanlı Ateşli Silahları Tarihi Hakkında Bir Kaynakça Denemesi**, ([Y.Y.] İstanbul 1999) ve Seyfettin Özege Koleksiyonu kullanılarak oluşturulmuştur.

Balkan Savaşı'nın acı tecrübeleri komuta kademesi başta olmak üzere savaşa katılan birliklerin yeterli eğitim ve tecrübeye sahip olmadığını gösterdi.

Balkan Savaşı yenilgisi Osmanlı ordusunda yeni tedbirlerin alınması gerektiğine işaret ediyordu. I. Dünya Savaşı'ndan sonra Osmanlı subaylarının yürüttüğü çalışmalar ve yeni Alman Islah Heyeti'nin katkıları da bu yöndeydi. Bu gayretlerdir ki; Balkan Savaşı'nda 1 ay kadar kısa bir sürede dağılan Osmanlı ordusu I. Dünya Savaşı'nda muzaffer olamasa da, birçok farklı cephede 4 yıl savaşarak önemli başarılarla imza attı.

### **Sonuç**

Modern ateşli silahlar Kırım Harbi'nden itibaren Osmanlı envanterine girmeye başladı. Bu silahların doğru ve etkili kullanımı için önemli gayretler sarf edildi. Bu gayretlerin en zorlu olanı, eğitim programlarını uygulayacak nitelikli subayların yetiştirilmesiydi.

Osmanlı ordusunda ateşli silahların kullanımına dair yürütülen çalışmalar, imparatorluğun son günlerine kadar devam etti. Bu çalışmalar neticesinde oldukça donanımlı bir teknik personel sınıfı ortaya çıktı. II. Abdülhamid döneminden itibaren artan silah alımları, bu alanda uzman subayların varlığını daha önemli hale getirdi. Söz konusu subaylar, bu dönemde ordu içinde önemli bir yere sahipken bazıları sadrazamlık makamına kadar yükseldi. Yapılan çalışmalar uzman personelin mevkiini güçlendirirken bu personelin yayınları ateşli silahlar konusunda ciddi bir literatürün oluşmasını sağladı. Yapılan yayınlar her yeni silahla birlikte daha da arttı. Silah alımları sırasında yapılan tecrübe ve muayeneler detaylı şekilde raporlandığından hem silahların kontrollerinde prosedürler oluşmuş ve literatür için de teknik kaynaklar elde edilmişti. Ateşli silahların Osmanlı askerî eğitimine en önemli katkısı da söz konusu uzmanlar ve onları sayesinde oluşan literatür oldu.

Askeri savaşa hazırlamaktan ibaret olan teorik ve pratik silah eğitimleri, Osmanlı ordusunun modern savaşın gereklerine göre şekillenmesinin bir sonucuydu. Bu eğitimlerin kazanımları I. Dünya Savaşı'nda birçok farklı cephede sürdürülen mücadeleye yansdı. İmparatorluk Büyük Harb'ten yeni çıksa da Osmanlı ordusunun mirası Millî Mücadele'nin sürdürülmesini ve Cumhuriyet ordusunun temellerinin atılmasını sağladı.

### **Kaynakça**

**BOA, BEO**, 3674/275496 ve 3631/272303

**BOA, DH.MKT.**, 2904/87

**BOA, İ. AS.**, 90/9, 90/38 ve 100/10

**BOA, Y.PRK.ASK.**, 16/21, 24/29, 59/55 ve 61/74

**BOA, Y.MTV.**, 38/91 ve 39/43

**Ahmed Ali, Piyâde Efrâd Dersleri No.3 Küçük Çaplı Mavzer Tüfengi ve Usûl-i Tathîr, (Mekteb-i Harbîye Mat'bâsı: İstanbul 1328)**

Ahmed Kemâl, **Kavânin-i Eslihâ-i Hafife**, ([Y.Y.] İstanbul 1290)

Ahmed Muhtar, **Külliyât-ı Fenn-i Eslihâ, II**, (Karabet Matba'sı: İstanbul 1321)

Ali Rıza, **Esliha Hakkında Bir Makâle**, (Ceride-i Askeriye Matba'sı: İstanbul 1298)

- ALTIN, Hamza, “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri”, **İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2008, Sayı: 13/1, s. 271-283.
- ARNOLD, Advin J., Jr., **Professional Military Education: Its Historical Development and Future Challenges**, (US Army War College: Carlisle Barracs PA 1993)
- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme**, (Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü: İstanbul 2014)
- AVCI, Alâettin, **Türkiye’de Askerî Yüksek Okullar Tarihçesi (Cumhuriyet Devrine Kadar)**, (Genelkurmay Basımevi: Ankara 1963)
- AYDÜZ, Salim, **Osmanlı Ateşli Silahları Tarihi Hakkında Bir Kaynakça Denemesi**, ([Y.Y.] İstanbul 1999)
- Eklemeddin İhsanoğlu, "Ottoman Educational Institutions During Reform Periods", (Ed. Salim Al-Hassani), (FSTC Limited: Manchester 2004)
- Eslihâ Tecrübe ve Muâyene Komisyonu, **Rus Tüfeklerine Mahsus Tarifname**, (Mat’bâ-i Askerîye: İstanbul 1334)
- Fon der Golts, **İlim ve Askerlik**, (Müt.Ahmed Refik), (Matba’-i İslâm ve Askerîye, Dersa’det 1328)
- HOLDER, Leonard D., Jr. ve MURRAY, Williamson, “Prospects for Military Education”, **Joint Force Quarterly**, Year:1998, Vol:3/18, s.81-90.
- Kağıthâne Poligon-ı Hümâyununda İcrâ Olunacak Mitralyöz Musâbaka Endâhtı Programı**, (Vatan Mat’bâsi: İstanbul 1315)
- KIŞ, Salih, **Osmanlı’da Alman Ekolü Von der Goltz Paşa (1883-1895)**, (Palet Yayınları: Konya 2017)
- Mahmud Şevket, Âsâkir-i şâhânenin Piyâde Sınıfına Mahsûs 87 Modeli Mükerrer Ateşli Mavzer Tüfengi, (Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye-i Şahâne Mat’bâsi: İstanbul 1888)**
- Mahmud Şevket, Mükerrer Ateşli Tüfenkler, (Karabet Mat’bâsi: İstanbul 1308)**
- Osmanlı Döneminde Askerî Okullarda Eğitim**, (MSB Yayınları: Ankara 2000)
- Pertev, **1325 Senesi Sonbaharında İcrâ Edilmiş Olan İkinci Ordu Manevraları**, (Ahmed İhsân ve Şürekâsi Mat’bâ-i Millet-i Osmanî Şirketi: İstanbul 1326)
- Pertev, **1326 Sene-i Rumîsinde Birinci ve İkinci Ordu-yu Hümâyunlar Arasında İcrâ Edilen Sonbahar Manevrası**, (Mat’bâ-i Hayriye ve Şürekâsi: İstanbul 1328)
- Piyâde Endâht Mektebinin Hizmet Programı**, (Mat’bâ-i Askerîye: İstanbul 1327)
- Piyâde Endâht Ta’limnâmesi**, (Mat’bâ-i Askerîye: İstanbul 1328)
- Receb İrfân, **Çoban Çeşmede Ser’i Ateşli Cebel Topları Tecrübeleri Krup, Erhard, Şnayder, Skoda Toplarının Endâht Mukâyeseleri**, (Karabet Mat’bâsi: İstanbul 1326)
- TÜRKMEN, Zekeriya , “Mahmud Şevket Paşa”, **DİA**, Cilt: 27, s.384-386.
- UÇAROL, Rifat, “Gazi Ahmed Muhtar Paşa”, **DİA**, Cilt: 13, s.447.
- Usûl-i Endâht, Kısım-ı Evvel Eslihâ-i Hafffe**, (Müt.Osman Hayrî), ([Y.Y.] İstanbul 1308)
- Von der Golts, **Muharebeye Dâir Nefer Ne Yapmalıdır**, (müt. Ahmed Refik), (Matbâ’-i Saryân: İstanbul 1320)

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fikret ALINCAK, Uğur ABAKAY

## Özet

*Bilimsel araştırmalar gün geçtikçe eğitim-ğretim ortamı içinde önemini arttırmaktadır. İnsanlar günlük hayatta bilime sürekli ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla bilimsel araştırma yöntemleri dersi de eğitim süreci içinde en önemli derslerden birisi haline gelmiştir. Bu alışma, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ğrencilerin; bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkındaki genel düşünceleri, dersteki kazanımları, dersin içeriğine ilişkin görüşleri, derste karşılaşılan sorunlar ve öğrencilerin ders hakkındaki önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan mülakat yöntemi kullanılarak Gaziantep Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu; Beden eğitimi ve spor ğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 40 öğrenciden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile zmlenmiştir.*

*Araştırma grubu, çoğunlukla bu dersin araştırma becerilerini geliştirdiğini, ders içeriğinin yeterli olduğunu ve gelişimleri açısından bu dersin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrenciler, derste uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini, dersin alanlarına yönelik olması gerektiğini ve dersin biraz daha ğrenci merkezli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi, ğrenci. Bilimsel araştırma yöntemleri

## EVALUATION OF SCIENTIFIC RESEARCH METHODS OF THE STUDENTS WHO LEARNED IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT SCHOOL

Fikret ALINCAK, Uğur ABAKAY

## Abstract

*Scientific researches are increasing day by day in the educational environment. People always need science in their daily life. There fore, the course of scientific research methods has become one of the most important courses in the education process. The purpose of this study was to evaluate the opinions of students attending physical education and sports college about the course of scientific research methods. In the study; general ideas about scientific research methods, achievements on the subject, opinions about the content of the lesson, problems encountered and what the suggestions of the students about the lesson were tried to be determined. Using interview method which is one of qualitative research methods in research, Gaziantep University, School of Physical Education and Sports; the data obtained from the 40 students studying in the departments of physical education and sport teacher and sport management were analyzed by content analysis method.*

*The research group has often stated that this course has developed research skills and that the course content is adequate and that this course is necessary in terms of their development. In addition, the students who*

*participated in the study have reached the conclusion that the emphasis should be given to the application of the course, that the course should be directed to their field and that the course should be more student-centered.*

**Keywords:** *Physical education , Student, Scientific research methods.*

## **Giriş**

Ülkelerin kalkınmasında en önemli kaynak beyin gücü olarak görülmektedir. Kalkınmanın itici gücünü oluşturan nitelikli insan gücü eğitimle oluşturulmaktadır. Nitekim bilim ve teknolojiye ileri düzeyde olan ülkelerin nitelikli insan gücüne sahip olduğu ve eğitimde önde oldukları gözlenmektedir (Karakütük, 2002). Bu bağlamda bilimsel araştırmaların toplumun her kesimine yayılabilmesi için ülkeler tarafından çeşitli yatırımlar yapılmakta buna yönelik etkinlikler düzenlenmektedir. Yapılan bu yatırımların temel amacı tüm bireylerin bilimsel araştırma süreçlerini anlayabilmelerini ve sonuçlarını yorumlayarak yararlanabilmelerini sağlamaktır (Ural ve Kılıç, 2006). (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2009). Bu bağlamda yükseköğretim programlarında özellikle öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilere araştırma yeterliklerini kazandırmak amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırma eğitimi; araştırma yapabilmek veya yapılan araştırmalardan etkin bir şekilde yararlanabilmek için gerekli bilgi ve beceri ile bilimsel tutum ve davranışların kazandırılmasını, bireyde ve toplumda araştırma bilinci oluşturmayı amaçlayan bir eğitim şeklinde tanımlanmaktadır (Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005). Bu eğitim ile bireylerin bilimsel yöntem ve onun gerektirdiği tüm teknik bilgi, beceri ve tutumları bilip sergilemeleri, bilimsel ve toplumsal yaşamdaki yerini kavramaları istenmektedir (Karasar, 2009a).

Ülkelerin bilime yönelik politikaları ve çeşitli sorunları çözmede bilimsel verileri kullanma yetenekleri ile gelişmişlik düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ülkelerin bilimsel araştırmalara yaklaşımları, bireylerin yaşam standartlarını ve saygınlıklarını da etkilemektedir (Uzbay, 2008).

Bilimsel araştırma, problemlere güvenilir çözümler bulabilmek amacıyla, planlı ve sistemli olarak, verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Mouly, 1963; Best, 1959; Akt. Karasar, 2009a). Benzer şekilde Büyüköztürk ise (2009), bilimsel araştırma terimini, her türlü gerçek ve ilkeyi ortaya çıkarmak ya da koymak için bazı bilgi alanlarında yapılan dikkatli, sistematik ve dayanıklı çalışma ve inceleme olarak tanımlamıştır. Karasar (2009b), bilimsel araştırma yapabilmek için belli düzeylerde bir uzmanlığın; yapılan araştırmalardan etkilenebilmek, onlardan faydalanabilmek ve yardımcı olabilmek için de genel bir araştırma kültürünün gerekliliğini belirtmiş, bahsi geçen bu genel kültür ve uzmanlık düzeyindeki etkinliklerin kazandırılabilmesi için verilen eğitimi ise “araştırma eğitimi” olarak nitelendirmiştir.

(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Bu performans göstergelerinin öğretmen yeterlikleri altında değerlendirilmesi ile bu yeterliği karşılayabilecek bir ders olarak Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi eğitim fakültelerinin öğretim programlarına eklenmiştir (YÖK, 2007).

Yeni programda yer alan Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin amacı; bilim ve araştırmaya ilişkin temel kavramları, bilimin işlevlerini, araştırma türlerini, sosyal bilim araştırmalarının temel özelliklerini, araştırma yöntemlerini, bilimsel araştırmanın basamaklarını, veri toplama ve analiz yollarını, araştırma raporu yazımı ve araştırma sonuçlarının kullanımı konularını incelemektir. Bu dersi alan öğrencilerin genel olarak şu yeterlilikleri kazanmaları beklenmektedir (Kurt, 2009)

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin;

1. Bilimsel araştırma yöntemleri dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar nicel araştırmalara göre araştırmacıya esnek hareket imkânı sunan, veri toplama yöntemi, analizi ve araştırmanın desenlemesi konularında daha farklı yaklaşımlar sunan bir yöntemdir (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desendir (Yin, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### **Araştırma Grubu**

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan açık uçlu soru formu, Gaziantep Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 40 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma grubu ile ilgili veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1: Araştırma Grubuna (N = 40) Ait Kişisel Özellikler**

Değişkenler	Guruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	30	75
	Kadın	10	25
Akademik not ortalaması	2.00:2.49	9	22.5
	2.50:2.99	13	32.5
	3.00:3.49	10	25
	3.50:4.00	8	20

Tablo 1’de araştırma grubuna ait bazı kişisel özellikler verilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine baktığımızda 30 (% 75) öğrencinin erkek, 10 (% 25) öğrencinin kadın olduğu görülmektedir. Akademik not ortalamalarına baktığımızda; 9 öğrencinin (2.00:2.49), 13 öğrencinin (2.50:2.99) 10 öğrencinin (3.00:3.49), 8 öğrencinin ise not ortalamasının (3.50:4.00) aralığında olduğu görülmektedir.

### **Açık Uçlu Soru Formunun Hazırlanması ve Uygulanması**

Araştırmada kullanılacak görüşme formunun oluşturulması amacıyla, öncelikli olarak 60 öğrenci ile yüz yüze bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkındaki görüşlerinin neler olduğu ile ilgili birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Toplanan kompozisyonlardan ve ilgili literatürden edinilen bilgiler sonucunda görüşme formunun taslak hali elde edilmiştir. Araştırma için hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2006).Görüşme formu alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak 2 adet kişisel özellikleri belirleyici soru ve 3 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Hazırlanan sorular şunlardır;

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin;

- 1.Bilimsel araştırma yöntemleri dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin önerileri nelerdir?

Hazırlanan görüşme formunun son hali Gaziantep Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 40 öğrenciye uygulanarak veriler elde edilmiştir. Uygulama esnasında araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmış, verecekleri cevapların önemi hakkında bilgilendirilme yapılmıştır. Katılımcıların ölçme aracına vermiş oldukları cevaplar neticesinde birden çok ifadeler ortak temalar altında toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılan görüşme formundan elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda içerik analizi kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temaların oluşturularak analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen veriler ayrı ayrı kaydedilmiş ve gruplandırılıp kodlanmıştır. Bu gruplamalar ve kodlamalar alan uzmanlarına sunulmuş, uzmanların değerlendirilmelerine göre son halleri verilip analize hazırlanmıştır. Yapılan içerik analizi ile her soru için temalar belirlenmiş ve verilen temaların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Son olarak raporlama yapılmış ve bulgular ortaya konulmuştur.

### **Bulgular Ve Yorum**

Bu bölümde, Gaziantep Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla öğrenciler ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



**Tablo 2. Araştırma gurubunun bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkında genel olarak düşüncelerine ilişkin görüşlerinin dağılımı.**

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Akademik gelişim için gerekli ve önemli bir ders	26	28.6
Faydalı bir ders	23	25.3
Günlük hayatta işimize yaramayacak bir ders	10	11
Öğretmenlik mesleğine katkı sağlayacak bir ders	10	11
Öğretmenlik mesleğine katkı sağlamayacak bir ders	9	9.9
Diğer derslerden daha önemli bir ders	8	8.7
Diğer derslere oranla zor bir ders	5	5.5
<b>Toplam</b>	<b>91</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de araştırma gurubunun bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkında genel olarak düşüncelerine ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkında genel olarak düşüncelerine bakıldığında 7 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür.

Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre; akademik gelişim için gerekli ve önemli bir ders (%28.6), faydalı bir ders(%25.3), günlük hayatta işimize yaramayacak bir ders (%11), öğretmenlik mesleğine katkı sağlayacak bir ders (%11), öğretmenlik mesleğine katkı sağlamayacak bir ders (%11), diğer derslerden daha önemli bir ders (%8.7), diğer derslere oranla zor bir ders (%5.5) temalarının ön plana çıktığı görülmüştür.

**Tablo 3.Araştırma gurubunun bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı.**

<b>Temalar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Bilimsel anlamda gelişmemize katkı sağladı	28	36.4
Araştırma becerisi kazandırdı	19	24.7
Problem çözme becerimizi geliştirdi	17	22.1
Düşünme becerimizi geliştirdi	13	16.8
<b>Toplam</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Tablo 3’de araştırma gurubunun bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımlarına ilişkin görüşlerinin dağılımında 4 tema ortaya çıkmıştır. Buna göre; 28 öğrenci (%36.4) bilimsel anlamda gelişmemizi sağladı, 19 öğrenci (%24.7) araştırma becerisi kazandırdı, 17 öğrenci (%22.1) problem çözme becerimizi geliştirdi, 13 öğrenci ise (%16.8) düşünme becerimizi geliştirdi yönünde ifadede bulunmuşlardır.

**Tablo 4.Araştırma gurubunun bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkında önerilerine ilişkin verilerin dağılımı.**

<b>Temalar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Önem verilmesi gereken bir ders	29	29.9
Her dönem olması gereken bir ders	24	24.7
Ders saatleri arttırılmalı	22	22.7
Zor bir ders olduğu için biraz basitleştirilerek verilmeli	22	22.7
<b>Toplam</b>	<b>97</b>	<b>100</b>

Tablo 4’de araştırma gurubunun bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkında önerilerine ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların bilimsel araştırma yöntemleri dersi ile ilgili önerilerinden 4 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür. Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre, önem verilmesi gereken bir ders (%29.9), her dönem olması gereken bir ders (%24.7), ders saatleri arttırılmalı (%22.7), zor bir ders olduğu için basitleştirilerek verilmeli (%22.7) temalarının ön plana çıktığı görülmüştür.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın bu bölümünde, beden eğitimi öğretmeni adayları ile bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma gurubunun bilimsel araştırma yöntemleri dersi hakkında genel olarak düşüncelerine ilişkin görüşlerine baktığımızda öğretmen adayları, akademik gelişim için gerekli ve önemli bir ders olduğunu, ifade etmektedirler. Ayrıca araştırma gurubu bu dersin günlük hayatta işlerine yaramayacağını ve öğretmenlik mesleğine katkı sağlamayacak bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın bazı öğretmen adayları ise bu dersin diğer derslerden daha önemli olduğunu ve mesleklerine katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Kurt ve ark (2011) çalışmasında öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri dersinin içeriği gerçek yaşamla ilişkilendirilerek, öğrencilerin gelecekte bu derste öğrendiklerini nasıl kullanacaklarına ilişkin çalışmalar yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımlarına ilişkin görüşlerine baktığımızda, çoğunluğunun bilimsel anlamda gelişmelerine katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adayları, bilimsel araştırma yöntemleri dersinin araştırma becerisi kazandırdığı, problem çözme becerisi kazandırdığı ve düşünme becerisi kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle, bu dersin öğretmen adaylarının bilimsel ve araştırma açısından katkı sağladığı söylenebilir. Çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmalar da mevcuttur. Kurt ve ark (2011) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri dersi ile ilgili olarak bilimsel ve düşünme becerilerini geliştirdiği yönde sonuca ulaştığı görülmüştür.

Araştırma grubunun ders hakkındaki önerilerine baktığımızda, genel anlamda derse önem verilmesi gerektiği, her dönem olması gerektiği ve ders saatlerinin arttırılması gerektiği ifade edilmektedir. Diri’nin (2007) yapmış olduğu çalışmasında bu derste başarılı olan öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Alan yazındaki çalışmaların tersine (Ellez ve diğerleri, 2009; Mills, 2004) bu araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak Tay ve diğerlerinin (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde kız öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; araştırma grubu, çoğunlukla bu dersin araştırma becerilerini geliştirdiğini, ders içeriğinin yeterli olduğunu ve gelişimleri açısından bu dersin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrenciler, derste uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini, dersin alanlarına yönelik olması gerektiğini ve dersin biraz daha öğrenci merkezli olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

## **Kaynakça**

- Büyükoztürk, S. (2006). *Data Analysis For Social Sciences*. Ankara: Pegema Publications.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Dördüncü Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Diri, F.Ü. (2007). *İstatistik Dersine Yönelik Tutumların Araştırılması: Meslek Yüksekokul Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ellez, A.M., Gümüş, N. Ve Seferov, R. (2009). *Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin İstatistik Dersine Yönelik Tutumları: Türkiye Ve Azerbaycan Örneği*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 185–192.
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies For Analysis And Application*. New York: Prentice Hall.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim Üyesi Ve Bilim İnsanı Yetiştirme (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009a). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (20. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009b). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama. (15. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurt, A.A. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. <http://www.Anadolu.Edu.Tr>.
- Kurt, A.A., İzmirli, Ö.Ş., Fırat, M., İzmirli, S. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 13(30): 19-28.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*.
- Mills, J.D. (2004). *Students' Attitudes Toward Statistics: Implications For The Future*. *College Student Journal*, 38(3).
- Saracalaoğlu, A. S., Varol, S. R. Ve Ercan, İ. E. (2005). *Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Araştırma Kaygıları, Araştırma Ve İstatistiğe Yönelik Tutumları İle Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı. 17, 187- 199.
- Tay, B., Demirci-Güler, M.P. Ve Taşdemir, A. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Başarı Düzeyleri Ve Düşünceleri*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.
- Ural, A. Ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci Ve Spss İle Veri Analizi Spss 12.0 For Windows*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzbay, İ.T. (2008). *Çağdaş Uygarlığa Ulaşmada Bilim Politikalarının Yeri Ve Önemi*. Tübitak-Ulakbim Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık-2008 Sempozyumu, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Qualitative Research Methods İn Social Sciences*. Ankara: Seckin Publications.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design And Methods*. In Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Qualitative Research Methods İn Social Sciences*, Ankara: Seckin Publications.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu (2009). *Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesi*.

## **Bedens Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi: Gaziantep Örneği**

**Fikret ALINCAK, Fevzi KARALAR**

### **Özet**

*Bu araştırmanın amacı, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerilerinin incelenmesi amacı ile yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 21-25 yaş aralığında 150 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacı ile, Fidan KORKUT (1996) tarafından yapılan İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.0 programından yararlanılarak t testi, varyans testi ve korelasyon testi kullanılmıştır.*

*Sonuç olarak, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri incelendiğinde genel olarak yüksek düzeyde iletişim becerisine sahip oldukları görülmektedir. Tüm öğrencilere iletişimini geliştirici eğitim ve faaliyetlere katılması önerilmektedir.*

*Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Öğrenci, İletişim Becerileri.*

## **A Study on Determining Communication Skills of Physical Education and Sports High School Students: Gaziantep Example**

**Fikret ALINCAK, Fevzi KARALAR**

### **Abstract**

*The aim of this research is to examine the communication skills of the students who are studying at university, a descriptive study with the aim. The sample group of the study consisted of 150 students in the age group of 21-25 years who were studying at the Gaziantep University Physical Education and Sports Academy during the academic year of 2017-2018. The Communication Skills Assessment Scale (CSAS) was used by Fidan KORKUT (1996) with the purpose of collecting data in the research. In the analysis of the research data, t test, variance test and correlation test were used using SPSS 22.0 program.*

*As a result, no statistically significant difference was found according to gender and age variables. In addition, when the level of communication skills of the students participating in the research is examined, it is seen that they have a high level of communication skills in general. It is recommended that all students participate in training and activities that enhance their communication.*

*Key words: Physical education, Student, Communication skills.*

### **Giriş**

İletişim, duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır. İletişim bir süreç olarak ele alındığında tanımlama; simgeler aracılığı ile bilgi, fikir, tutum ve duygu iletişimin işi olacaktır. İletişimde gönderici ve alıcı taraflar bulunur. Taraflar birbirleriyle etkileşim içerisindedirler (Göger, 1995).

İletişim kısaca, “Bir kişinin bir bilgiyi anlaşılır biçimde bir başka kişiye aktarmasıdır” veya “bireyler arasında bilgi alıp vermek amacıyla oluşturulan bir ilişkiler sistemi” olarak tanımlamakta mümkündür (Topaloğlu, 2002; Erdoğan, 1994). Bu iki tanıma bakıldığında ortak nokta olarak bilgi aktarma olayı ile karşılaşılır. Eksiksiz doğru bir iletişim süreci, göndericinin göndermek istediği düşünce, inanç, davranış ve duyguların alıcı tarafından istenilen biçimde anlaşılıp yorumlanması durumunda gerçekleşir (Lunenburg ve Ornstein, 1991). Nelson ve Quick’e (1995) göre, iletişim sürecinin dört ana ögesi vardır. Bunlar; gönderici, alıcı, algısal alan ve mesajdır. Gönderici, iletişimi başlatan ve mesajı gönderen; alıcı, mesajı alan kişidir. Algısal alan ise insanların birbiriyle iletişim içerisinde buldukları, iletişimin kalitesini, doğruluğunu ve anlaşılabilirliğini etkileyen uzaklığı ifade ettiği gibi bireyin iletişime taşıdığı yaşı, cinsiyeti, değerleri, inançları, geçmiş deneyimleri ve kişisel ihtiyaçları gibi bireysel faktörleri de içermektedir. Mesaj ise gönderilen veya aktarılmak istenen ifadelerdir.

İletişim ve spor, toplumsal yaşamı belirleyen temel olgulardandır. İletişim olgusu bireyselliği gereği toplumsallığı sağlayan bir insan etkinliğidir. Bireyin olduğu kadar, toplumun varoluşunun gerçekleşmesi yine iletişimle sağlanır (Özök, 1995). Spor ise, toplumsal yaşamın olmazsa olmaz bir ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumun gündelik yaşamında doğrudan yer alan spor etkinlikleri her yaş ve cinse seslenebilecek bir nitelik taşımaktadır. Çeşitli dallarda gerçekleşen spor etkinlikleri, aynı zamanda toplumsal iletişime ve birlikteliğe katkı sağlamaktadır (Güven, 1982).

Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerilerinin;

1. Cinsiyet değişkeni açısından farklılık var mıdır?
2. Sınıf değişkeni açısından farklılık var mıdır?

### **Metod**

Bu araştırma beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma Gaziantep Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 21-25 yaş aralığında 150 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma grubuna ait çalışmada ele alınan kişisel özellikler tablo 1 de verilmektedir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bulguları

Özellikler	Gruplar	Frekans n	Yüzde %
Cinsiyet	Kız	20	40,0
	Erkek	30	60,0
Yaş	17-20 yaş	7	14,0
	21-25 yaş	37	74,0
	26-30 yaş	4	8,0
	31 yaş ve üzeri	2	4,0
Aylık gelir	1404 TL ve altı	14	28,0
	1405 TL - 2500 TL	21	42,0
	2501 TL – 4000 TL	11	22,0
	4001 TL ve üzeri	4	8,0
Anne eğitim durumu	İlkokul	28	56,0
	Ortaokul	12	24,0
	Lise	2	4,0
	Lisans	1	2,0
	Diğer	7	14,0
Baba eğitim durumu	İlkokul	18	36,0
	Ortaokul	23	46,0
	Lise	7	14,0
	Lisans	2	4,0
Kitap okuma adedi	Yılda 1-3	12	24,0
	Yılda 4-6	13	26,0
	Yılda 7 ve üzeri	22	44,0
	Hiç	3	6,0
Kullanılan İletişim araçları	Yüz yüze iletişim	27	54,0
	Sosyal medya	13	26,0
	Telefonla konuşarak	9	18,0
	E-mail	1	2,0
Sınıf	1.sınıf	7	14,0
	2.sınıf	13	26,0
	3.sınıf	18	36,0
	4.sınıf	12	24,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve tanıtıcı özellikleri incelendiğinde %40'lık kısmı kız, %60'lık kısmı ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş değişkeni incelendiğinde %14,0'lık kısmı 17-20 yaş aralığında, %74,0'lık kısmı 21-25 yaş aralığında, %8,0'lık kısmı 26-30 yaş aralığında ve %4,0'lık kısmı ise 31 yaş ve üzeri öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Katılımcıların aylık gelir değişkenine bakıldığında %28,0'lık kısmının 1404 TL ve altında gelire sahip olduğu, %42,0'lık kısmının 1405 TL-2500 TL aralığında gelire sahip olduğu,%22,0'lık kısmının 2501 TL- 4000TL aralığında gelire sahip olduğu ve %8,0'lık kısmının ise 4001TL ve üstü gelire sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların annelerinin eğitim durumu değişkeni incelendiğinde %56,0'lık kısmının ilkokul mezunu, %24,0'lık kısmını ortaokul mezunu, %4,0'lık kısmının lise mezunu, %2,0'lık kısmının lisans mezunu ve %14,0'lık kısmının ise diğer eğitim durumunun olduğu saptanmıştır. Katılımcıların babalarının eğitim durumu değişkeni incelendiğinde %36,0'lık kısmının ilkokul mezunu, %46,0'lık kısmının ortaokul mezunu, %14,0'lık kısmının lise mezunu ve %4,0'lık

kısımının ise lisans mezunu olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yıllık kitap okuma adedi değişkeni incelendiğinde %24,0'lık kısmı yılda 1-3 adet kitap okuduğu, %26,0'lık kısmı yılda 4-6 adet kitap okuduğu, %44,0'lık kısmı yılda 7 ve üstü kitap okuduğu ve %6,0'lık kısmı ise hiç kitap okumadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların kullandığı iletişim araçları incelendiğinde %54,0'lık kısmı yüz yüze iletişim aracını kullandığı, %26,0'lık kısmı sosyal medya iletişim aracını kullandığı, %18,0'lık kısmı telefonla konuşarak iletişim kurduğu ve %2,0'lık kısmı ise e-mail yolu ile iletişim kurduğu bulgusuna varılmıştır. Son olarak ise katılımcıların kaçınıcı sınıf oldukları ile ilgili değişken incelendiğinde %14,0'lık kısmı 1.sınıf, %26,0'lık kısmı 2.sınıf, %36,0'lık kısmı 3.sınıf ve %24,0'lık kısmı ise 4.sınıf olduğu tespit edilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma verilerinin elde edilmesinde kişisel bilgi formu ile, Fidan KORKUT (1996) tarafından geliştirilen, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, yurt içi ve yurt dışında iç geçerlilik ve güvenilirliği ispat edilmiş 25 ifadeden oluşan 5'li likert tipi iletişim beceri ölçeğidir. Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacıyla Korkut (1996) tarafından geliştirilmiş, "her zaman"dan "hiçbir zaman"a kadar derecelendirilmiş, 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek toplam 25 anlatımdan oluşmakta olup elde edilebilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'dir. Puanın fazla oluşu bireylerin iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdiklerini yansıtmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları aynı kişi tarafından yapılmış ve alfa iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

### **Veri analizi**

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına kodlanıp SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Buradan hareketle İkili gruplar için Independent Sample t testi, çoklu gruplar için OneWay ANOVA, iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Person korelasyon analizleri kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, araştırma grubunun demografik ve tanıtıcı bilgilerine ait bulgular yer alırken, ikinci bölümde ise öğrencilerin iletişim becerilerine ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 2. Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerlerine Ait Bulgular**

İfadeler	Ortalama	Standart Sapma
1-Sorunlarımı dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar	4,1000	1,03510
2-Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	4,1000	,90914
3-Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim.	3,8800	1,06215
25-Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınıyorum.	4,1000	,83910
4- Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.	4,2800	1,03095
5-İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm	4,2400	,89351
6-Birisine ilgili bir karara varmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.	4,3000	.88641
7-İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.	<b>5,0000</b>	7,11423
8-İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım	4,1400	,96911
9-İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.	4,2200	,91003
10-Olaylara değişik açılardan bakabilirim.	4,0800	,96553
11-Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleriyle tutarlıdır.	4,1400	,90373
12-Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.	4,0800	,94415
13-Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissedirim.	4,2800	,80913
14-Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına yansıtabilirim.	4,2000	1,03016
15-İlişkilerim nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırırım.	4,1600	,91160
16-Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.	4,1800	,84973
17-Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm.	4,0600	1,15016
18-Birisini anlamaya çalışırken sakin bir ses tonuyla konuşurum.	4,2200	,78999
19-İlişkilerimi zenginleştiren eğlenceli ve keyifli bir yanım vardır.	4,2200	,93219
20-Birisine bir tavsiyede bulunurken, onun tavsiye vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim.	4,1200	,98229
21-Birini dinlerken nasıl karşılık vereceğimden çok ne demek istediğini anlamaya çalışırım	4,0600	1,03825
22-İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim.	4,1000	,99488
23-Bir yakınımınla sorunum olduğunda onunla aşağılayıcı olmayan bir dille konuşurum.	<b>3,8600</b>	1,30946
24-Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınıyorum.	3,9800	1,13371
<b>Toplam</b>	<b>4,1640</b>	<b>1,2157876</b>

Notlar: \* 1,00-1,79: Oldukça Düşük Düzey; 1,80-2,59: Düşük Düzeyde; 2,60-3,39: Orta Düzeyde; 3,40-4,19: Yüksek Düzeyde; 4,20- 5,00: Çok Yüksek Düzeyde

Öğrencilerin iletişim becerilerine ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2.'de yer almaktadır. Katılımcıların ortalama değerleri incelendiğinde 5,000'lik oran ile en yüksek "İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım." İfadesi yer alırken, 3,8600'lik oran ile en düşük "Bir yakınımınla sorunum olduğunda onunla aşağılayıcı olmayan bir dille konuşurum." İfadesi yer almıştır. Ayrıca katılımcıların ortalama iletişim becerileri toplamına bakıldığında ise 5 üzerinden 4,1640 olarak gayet yüksek bir düzeyde iletişim becerisine sahip



oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak Tablo 2.'de en yüksek ve en düşük değer kalın yazı tipi ile de belirtilmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, elde edilen anlamlı sonuçları tartışmasına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine bakıldığında yarısından fazlasının erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Araştırma grubunun 4'te 3'üne yakın kısmının 21-25 yaş aralığındaki katılımcılardan oluştuğu, yarısına yakınının 1405-2500TL aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun eğitim durumuna baktığımızda yarısından fazlasının anne eğitim durumunun ilkökul mezunu olduğu, yarısına yakınının baba eğitim durumunun ortaokul mezunu olduğu, yarısına yakın bir kısmının yılda 7 ve üzeri kitap okuduğu, yarısından fazlasının yüz yüze iletişim aracını tercih ettiği ve en fazla 18 kişi ile 3.sınıf öğrencilerinden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duğan vd. (2017), yapmış oldukları “yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerinin iletişim becerilerinin karşılaştırılması: uşak üniversitesi örneği” adlı isimli çalışmalarında uşak üniversitesi iletişim fakültesinde okuyan yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin karşılaştırılması ve bazı değişkenler ile arasında ilişkilerin olup olmadığını belirlenmesini amaçlamışlardır. Yapılan bu araştırma sonucunda ise Türk vatandaşların iletişim becerilerinin yabancı uyruklu öğrencilere göre daha iyi iletişim becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Kvasoğlu (2011), yapmış olduğu “Türk öğrencilerinde kullanılan sözlü iletişim stratejileri yabancı dil olarak İngilizce öğrenme: İngilizce sözlü anlatım stratejisi envanteri” adlı eserinde İngilizce dil yeterlilik seviyesi ile cinsiyete göre sözel iletişim stratejileri kullanımı ile ilgili farklılığın olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda ise cinsiyet ile sözel iletişim stratejileri kullanımı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur.

Barker (2011), yapmış olduğu “kendi iletişim becerilerini geliştirme” adlı araştırmasında Amerika yönetim derneğindeki üyelerin lider olmalarındaki etmenlerin neler olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Yapmış olduğu bu çalışmanın sonucunda ise etkili bir lider olmanın en iyi yönünün iletişim becerilerini iyi kullanması olduğunu vurgulamıştır.

Sonuç olarak, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri incelendiğinde genel olarak yüksek düzeyde iletişim becerisine sahip oldukları görülmektedir. Tüm öğrencilere iletişimini geliştirici eğitim ve faaliyetlere katılması önerilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri incelendiğinde genel olarak yüksek düzeyde iletişim becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır sonucuna ulaşılmıştır.

## Kaynakça

- Barker, A. (2011). *Improve your communication skills*. London: Kogan Page Limited.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavasoğlu, M. (2011). *Oral Communication Strategies Used By Turkish Students Learning English As A Foreign Language: The Development Of "Oral Communication Strategy Inventory"*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Göğçer İ. İletişim ve İletişim Teknikleri. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İş Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları; 1995.
- Özkök E. İletişim Kuralları Açısından Kitlelerin Çözülüşü. 1.Baskı. Ankara: Tan Yayınları; 1985.
- Güven A. Ansiklopedik Spor Dünyası. 4.Cilt. İstanbul: Serhat Yayınları; 1982.
- Nelson DL, Quick JC. *Organizational Behavior Foundations, Realities and Challenges*. 2nd Edition. New York: West Publishing Company; 1995.
- Lunenburg FC, Ornstein AC. *Educational Administration Concepts and Practice*. 2nd Edition. California: Wadsworth Publishing Company; 1991.
- Topaloğlu M, Koç H. Büro Yönetimi. Ankara: Seçkin Yayınevi; 2002.
- Erdoğan İ. İşletmelerde Davranış. 4.Baskı. İstanbul: Beta Basın Yayın; 1994.
- Korkut, F. (1996). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.

## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN ÖĞRETİMİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fikret ALINCAK, Uğur ABAKAY, Tuğba TURAK

### Özet

Eğitim, bireyin doğumundan başlayarak, yaşamının sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin bireylerin gelişmesinde ve yetiştirilmesinde çok büyük rolleri vardır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının, beden eğitimi ve oyun öğretimi dersi ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorular sınıf öğretmeni adaylarına sunulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan mülakat yöntemi kullanılarak, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 60 sınıf öğretmeni adayından elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adayları, bu dersin gerekli ve önemli bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Ancak sınıf öğretmeni adayları, dersin uygulanması aşamasında derse giren öğretim elemanlarının derse önem vermesi gerektiğini belirtirken, bu dersin her dönem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma grubunun bu ders kapsamında yapılan etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmeni adayı, Beden eğitimi ve oyun öğretimi, Görüş.

## EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES 'VIEWS ON PHYSICAL EDUCATION AND GAME TEACHING

Fikret ALINCAK, Uğur ABAKAY, Tuğba TURAK

### Abstract

Education is a process that starts from the birth of the individual and continues until the end of his or her life. Hence, classroom teachers have great roles in the development and upbringing of individuals. For this reason, class teachers have great responsibilities. The aim of this study is to reveal the views of primary school teacher candidates on physical education lesson and game teaching. The open-ended questions developed by the researcher as a means of data collection in the research were presented to classroom teacher candidates. Using the interview method which is one of the qualitative research methods in the research, the data obtained from the 60 classroom teachers who are studying in Gaziantep University Nizip Faculty of Education Department of Elementary Teacher Education were analyzed by content analysis method. As a result, classroom teacher candidates stated that this course is a necessary and important lesson. However, the prospective teachers of the class stated that the instructors entering the class should give importance to the lesson in the course of the course, and that this course should be given every semester. In addition, it has been reached that the research group should diversify the activities within the scope of this course.

**Keywords:** Primary teacher candidate, Physical education and game teaching, Opinion

## GİRİŞ

İnsan hayatında fiziksel aktivitelerin önemli ve etkili bir öneme sahip olduğu, bireylerin gelişimsel süreci içinde eğitimin önemli bir ayağı olarak görüldüğü ve bilimsel açıdan etkin olduğu belirtilmiştir. Beden Eğitimi ve spor etkinlikleri insanların sosyalleşmesinin yanında psikomotor becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur. Bireyler okul döneminde almış olduğu bu dersin sayesinde dersteki gelişiminin yanında, sağlıklı kalarak birçok zararlı alışkanlıklardan da uzaklaşmaktadır (MEB 2009). İnsanlar fiziksel, mental ve ruhsal olarak sağlıklı ve mutlu olmak amacındadırlar ve bu amacın gerçekleştirilmesinde en etkili yollardan biri de beden eğitimi, spor ve fiziksel aktivitedir (Alıncak, 2016). Beden eğitimi, bireylerin bedensel ve fiziksel açıdan gelişimini sağlayarak, günlük hayatın zorluklarına karşı hazırlamak, bireylerin vatandaşlık ve toplum içinde olumlu bir kişiliğe sahip olması için yapılan etkinliklerin tümüdür (Erhan 2009). İnsanların sağlıklı ve zihinsel açıdan gelişmelerinde şüphesiz beden eğitiminin yararları çoktur. Beden eğitimi derslerinin etkin bir biçimde yürütülmesi için; program, öğretmen ve öğrencinin birbiriyle uyumlu ve koordineli bir şekilde olması önemlidir. Beden eğitimi dersini nitelikli hale getiren ve etkili olmasını sağlayan olgular bu üç öğedir. Bu nedenle öğrencilerin ders ile ilgili tutum ve davranışları program ve öğretmen açısından oldukça önemlidir (Karangil 2006).

Beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olup fiziksel aktivitelerle insanın fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini amaçlayan çalışmalaradır (Dauer ve Pangrazi, 1975). Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan bireyler, belirli bir seviyeye gelmeyi veya performanslarını bir önceki performanslarının üzerine çıkarma istek ve hedefi içerisinde olurlar. Bireylerin bu süreç içerisinde amaçlarına ulaşmaya yönelik farklı davranışlar sergiledikleri görülür (Abakay, 2010; Alıncak ve Abakay, 2015). Williams'a (1964) göre ise beden eğitimi, bireyin gelişimine (fiziksel, zihinsel duyuşsal ve sosyal) katkı yapan ve onu eğlendiren fiziksel aktivitelerin tamamına beden eğitimi denir. Beden eğitimi, genel manada bireylerin; sağlıklı olma, kişilik gelişimi ile doğrudan etkilidir. Kişinin beden ve fikirselle gelişimi birbiriyle uyumlu olduğunda, toplum içerisinde daha sağlıklı, çalışkan, huzurlu ve daha yüksek düzeyde verimli olabilmektedir. (Güçlü, 2001). Dolayısıyla eğitim sürecinde ve program geliştirmede, beden eğitimi ve spor programlarının önemli bir yere sahip olduğu ve programdaki yeri de önemlilik arz etmektedir (Çoban ve arkadaşları, 2003).

Yapılan bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Sınıf öğretmeni adayları(nın);

1. Beden eğitimi ve oyun öğretime dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Beden eğitimi ve oyun öğretimi dersindeki kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine ilişkin önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemine ilişkin araştırma modeli, çalışma gurubu, ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması, verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmış olup, bir durum çalışması deseni şeklindedir. Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desendir (Yin, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel araştırma yöntemi, nicel araştırma yöntemlerine göre araştırmacıya daha esnek hareket imkânı sunan, araştırmanın desenlenmesi, veri toplama yöntemi ile analizi konularında daha farklı yaklaşımlar sunan bir yöntemdir. Nitel araştırmaların temel özellikleri, problemin tanımlanması, -bu tanımlamanın çalışmanın başlarında yapılması zorunlu değildir- çevresel faktörlerin katılımcılar çerçevesinde çalışılması, verilerin amaçlı seçilmiş küçük bir grup katılımcıdan elde edilmesi, katılımcılar ve çevrelerinin betimleyici öykülerine ulaşmak amacıyla sayısal olmayan, yorumlayıcı yaklaşımların kullanılmasıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

### Araştırma Gurubu

Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 60 sınıf öğretmeni adayı ile yapılmıştır. Araştırma gurubu ile ilgili veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1: Araştırma Grubuna (N = 60) Ait Kişisel Özellikler**

Değişkenler	Guruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	50	83.3
	Erkek	10	16.7
Sınıf	3	35	58.3
	2.50:2.99	25	41.7

### Ölçme Aracının (Görüşme Formunun) Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada kullanılacak görüşme formunun oluşturulması amacıyla, öncelikli olarak 95 sınıf öğretmeni adayı ile yüz yüze görüşme yapılmış ve beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine yönelik görüşlerinin neler olduğu ile ilgili birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Toplanan kompozisyonlardan ve literatürden edinilen bilgiler sonucunda görüşme formu taslak haline getirilmiştir. Görüşme formunun geçerliğini belirlemek amacı ile alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2006). Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak 2 adet kişisel özelliklerini belirleyici soru ve 3 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorularda öğrenciler görüşlerini yazarken birden fazla ifade kullanabilmektedir. Program ile alakalı ortaya çıkan her ifade tema olarak tanımlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formu Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarına araştırmanın amacı anlatılarak, verecekleri

cevapların önemi hakkında bilgilendirilme yapılmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 60 öğretmen adayına sınıf ortamında uygulama yapılarak veriler elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan görüşme formundan elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda içerik analizi kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temaların oluşturularak analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Toplanan veriler her soru için ayrı ayrı kaydedilmiş ve gruplandırılıp kodlanmıştır. Bu gruplama ve kodlamalar alan uzmanlarına sunulmuş onların değerlendirilmelerine göre son halleri verilip analize hazırlanmıştır. Analize başlarken her soru için temalar belirlenmiş ve verilen temaların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Son olarak raporlama yapılmış ve bulgular ortaya konulmuştur.

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma grubuyla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2: Araştırma gurubunun beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine ilişkin görüşlerinin dağılımı.**

Temalar	n	%
Eğlenceli ve zevkli bir ders	48	34.8
Farklı etkinlikler yapılmalı	37	26.9
Ders saatleri arttırılmalı	28	20.2
Öğretim elemanı derse önem vermeli	25	18.1
<b>Toplam</b>	<b>138</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de araştırma gurubunun beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların beden eğitimi ve oyun öğretimi dersi hakkındaki görüşlerinden 4 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür. Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre, eğlenceli ve zevkli bir ders (%34.8), farklı etkinlikler yapılmalı (%26.9), ders saatleri arttırılmalı (%20.2), öğretim elemanı derse önem vermeli (%18.1) temaların ön plana çıktığı görülmektedir.

**Tablo 3. Araştırma gurubunun beden eğitimi ve oyun öğretimi dersindeki kazanımlara ilişkin görüşlerin dağılımı.**

Temalar	n	%
Yeni bilgiler elde ettik	42	26
Yeni oyunlar öğrendik	36	22.3
Sağlıklı yaşam konusunda bilinçlendik	33	20.3
Geleneksel oyunları öğrendik	26	16.1
Kültürü oyun ile biçimlendirdik	16	9.8
Bir şey öğrenmedik	9	5.5
<b>Toplam</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Tablo 3’de Araştırma gurubunun beden eğitimi ve oyun öğretimi dersindeki kazanımlara ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların beden eğitimi ve oyun öğretimi dersinin kazanımları hakkındaki görüşlerinden 6 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür. Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre, yeni bilgiler elde ettik (%26), yeni oyunlar öğrendik (%22.3), sağlıklı yaşam konusunda bilinçlendik (%20.3), geleneksel oyunları öğrendik (%16.1), kültürü oyun ile biçimlendirdik (%9.8), bir şey öğrenmedik (%5.5) temalarının ön plana çıktığı görülmüştür.

**Tablo 4.Araştırma gurubunun beden eğitimi ve oyun öğretimi dersi ile ilgili önerilerinin neler olduğuna ilişkin verilerin dağılımı.**

Temalar	n	%
Etkinlik sayısı artırılmalı	48	31
Fiziki şartlar düzeltilmeli	34	22
Ders saatleri artırılmalı	28	18
Kültürel oyunların öğretimine ağırlık verilmeli	18	11.6
Her dönem olması gereken bir ders	18	11.6
Öğretim elemanı derse önem vermeli	9	5.8
<b>Toplam</b>	<b>155</b>	<b>100</b>

Tablo 4’de araştırma gurubunun beden eğitimi ve oyun öğretimi dersi ile ilgili önerilerinin dağılımı verilmektedir. Katılımcıların beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine ilişkin önerileri hakkındaki görüşlerinden 6 tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların birden fazla tema ifade ettikleri görülmüştür. Bu temalar arasında yüzde sıralamasına göre, etkinlik sayısı artırılmalı (%31), fiziki şartlar düzeltilmeli (%22), ders saatleri artırılmalı (%18), kültürel oyunların öğretimine ağırlık verilmeli (%11.6), her dönem olması gereken bir ders (%11.6), öğretim elemanı derse önem vermeli (%5.8) temalarının ön plana çıktığı görülmüştür.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine ilişkin sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma gurubunun beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine ilişkin görüşlerine baktığımızda; öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu dersin eğlenceli ve zevkli bir ders olduğunu ve ders kapsamında farklı etkinlikler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma grubu ders saatlerinin artırılması ve derse giren öğretim elemanlarının derse önem vermesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere, beden eğitimi ve oyun öğretimi dersinin genel olarak ilgi duyulan ve sevilen bir ders olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının biraz daha tecrübe edinmesi açısından ders saatlerinin artırılması ve derse giren öğretim elemanının derse gereken hassasiyeti göstermesi gerektiğini ifade edebiliriz. Dersin verimli olabilmesi için fiziki ve çevre şartlarının düzeltilmesi ve araç gerecin temin edilmesi gerektiği söylenebilir. McPherson (1981) yapmış olduğu çalışmasında; beden eğitimi ve oyunun, zevkli ve eğlenceli bir uğraş olduğu ve

bundan dolayı kişilerin toplumsal değerleri benimseme, gelenek ve göreneklerini öğrenme duygularının geliştiğini ifade etmiştir.

Araştırma grubunun beden eğitimi ve oyun öğretimi dersindeki kazanımlara ilişkin görüşlerine baktığımızda; öğretmen adayları bu ders kapsamında yeni bilgiler elde ettiklerini, yeni oyunlar öğrendiklerini ve sağlıklı yaşam konusunda bilinçlendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adayları bu ders kapsamında geleneksel oyunları öğrendiklerini ve kültürü oyun ile biçimlendirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde beden eğitimi ve oyun öğretimi dersinin; öğretmen adaylarına yeni bilgiler kazandırması, sağlıklı yaşam ve spor konularında daha bilinçli olmaları ve yeni oyunlar öğrenmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu ders ile birlikte unutulmaya yüz tutmuş geleneksel ve kültürel oyunları öğrendiklerini söyleyebiliriz. Huizinga (1939) oyun ile birlikte tüm kültürlerin geliştiğini belirtmektedir. Birçok araştırmacı yapmış oldukları çalışmalarında beden eğitimi ve spor kültürünün, oyunun birbirinden ayrılmaz kavramlar olduğunu ifade ederken, beden eğitimi ve oyun öğretiminin birçok açıdan bireylere kazanımları olduğunu belirtmişlerdir (Anderson ve Moore, 1960; Lüschen, 1967; Roberts ve Sutton-Smith, 1962).

Beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine yönelik olarak öğretmen adaylarının önerilerine baktığımızda, büyük çoğunluğu etkinlik sayısının artırılması gerektiğini belirtirken, fiziki şartlarının düzeltilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adayları mesleki hayatlarında beden eğitimi ve spor derslerinde başarılı olmak için ders saatlerinin artırılması, kültürel oyunlara ağırlık verilmesi ve bu dersin her dönem verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu noktadan hareketle; sınıf öğretmenlerinin ilkökul düzeyinde oyun ve fiziki etkinlikler dersine girdikleri için daha etkili yetiştirilmesi gerektiği ve bundan dolayı derse önem verilmesi gerektiğinin yanında dersin her dönem verilmesi gerektiği ya da ders saatlerinin artırılması gerektiği söylenebilir. Can ve ark (2011) yapmış oldukları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve oyun öğretimi ile ilgili derslere karşı ilgili, istekli ve arzulu oldukları sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Dalaman (2015) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının, beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine karşı olumlu tutum sergilediklerini sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutum ve davranışlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir (Zengin ve ark., 2016; Alıncak ve ark., 2016).

Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adayları, bu dersin gerekli ve önemli bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Ancak sınıf öğretmeni adayları, dersin uygulanması aşamasında derse giren öğretim elemanlarının derse önem vermesi gerektiğini belirtirken, bu dersin her dönem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma grubunun bu ders kapsamında yapılan etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

## **KAYNAKLAR**

Abakay, U. (2010). Futbolcu-Antrenör İletişiminin Farklı Statüdeki Futbolcuların Başarı Motivasyonu İle İlişkisi. Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.



- Alıncak, F. (2016). Attitudes Of Secondary School Students Including Physical Activity Involving Playing Games. *European Journal Of Physical Education And Sport Science*, 2(3), 1-14.
- Alıncak, F., Abakay, U. (2015). Ferdi ve Takım Sporlarıyla Uğraşan Bireylerin Strese Karşı Koyabilme Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 16, Eylül 2015, s. 333-345.
- Alıncak, F., Biçer, M., Abakay, U., Uğurlu, F:M. (2016). The 8 Grade Students in Middle School Ideas about Effectiveness of Physical Education Lesson,” *International Journal of Sport Studies*. , vol. 6, no. 9, pp. 538–545.
- Anderson, A., Moore, O. (1960). Autofelic Folk Models. *Sociological Quartely*, 1, 203-216.
- Balyan, M., Morali, S. and Onursal, A.M. (2005). The Attitudes Of Various Secondary School Students Toward Physical Education Lessons (İzmir Sample). 46th ICHPER-SD Anniversary World Congress, November 9-13, Grand Cevahir Hotel and
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal bilimler için veri analizi. Ankara:PegemA.
- Can, S., Ökmen, A.Ş., Durukan, E. (2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi Dersine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2011; 13 (2): 246-252.
- Çoban, B., Devocioğlu, S., Sarıkaya, M., Güler, G., Zi-rek, O., Turan, M. (2003). Ortaöğretimde Spor Alanlarının Açılmama Nedenleri Üzerine Bir Araştırma, *Ankara Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi Bildiriler Kitabı*. s:10-11,102–109.
- Dalaman, O. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Beden Eğitimi Ve Oyun Öğretimi” Dersine Yönelik Tutumlarının Değişik Faktörlerce İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 36: 59-71.
- Dauer, V.P. and Pangrazi, R. P. (1975). *Dynamic Physical Education For Elemantary School Children*. (Fifth Edition). Minnesota: Burgess Publishing Company. s:2.
- Erhan S.E., Tamer K. (2009) Doğu Anadolu bölgesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi için gereken tesis araç-gereç durumları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler, *Atabesbd*.
- Gay, L., Mills, G., Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for Analysis and Application* (8th ed.). New York: PrenticeHall.
- Güçlü, M. (2001). Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Türkiye’de Beden Eğitimi ve Sporun Gelişimi, *Milli Eğitim Dergisi*, s:33,38-150.
- Hatten, J.D. (2004). Racial Differences in Student’s interest and Attitudes Toward Physical Education Considering Grade Level and Gender. Ph.D Thesis. The Florida State University. s:52,53.
- Huizinga, J. (1939). *Home Ludens: Versuch Einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*, Pantheon, Amsterdam.
- Karangil M., Hünük D., Demirhan G. (2006) İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması *Spor Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 48 57
- Lüschen, G. (1967). The interdependence of sport and culture. *International Review of Sport Sociology*, 2: 127-141.
- McPherson, B.D. (1981). *Handbook of Social Science of Sport; Socialization into and through sport involvement*. In G. Lueschen & G. Sage(Ed), *Handbook of social science of sport*. Champaign, IL: Stipes, 246- 273.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ( 9 – 12. Sınıflar ) 2009 Bursa.
- Roberts, J., Sutton-Smith, B. (1962). Child Traning and Game Involvement. *Ethnology*,1,1: 166-185.
- Williams, J. F. (1964). *The Principles of Physical Education*. London: W.B.Saunders Company. s:13
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin.
- Yin, R.K. (1984). *Case studyresearch: Design andmethods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zengin, Ö., Demir, H., Alıncak, F., Abakay, U. (2016) The Evaluation Of High School 12th Grade Students Opinions About The Effectiveness Of Physical Education Classes,” *European Journal of Physical Education and Sport Science*, vol. 2, no. 4, pp. 1–16.

## TÜRK TOPLULUKLARI ARASINDAKİ SİYASİ İLİŞKİLER (XIX. ve XX. Yüzyıllar)

Levent YIKICI

### ÖZET

*Yüzyıllar içersinde çeşitli ilişki biçimleriyle birbirine yaklaşmaya çalışan Türk topluluklarının savaş, esaret, mesafe veya rejim problemleri gibi farklı engeller sebebiyle uzun kopuklukları yaşamak zorunda kaldıkları kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Ancak bu kopukluklara rağmen Türkler özellikle ihtiyaç zamanlarında birbirleriyle temasa geçmişler ve kardeşlik bağlarını koparmamışlardır. Bu ihtiyaçların en yoğun olduğu dönem bağımsızlık savaşlarının yapıldığı XX.Yüzyılın başlangıç yıllarıdır.I.Dünya Savaşı'ndaki başarısızlığına rağmen ideallerin vazgeçmeyen Enver Paşa ve Kurtuluş Savaşını başarıyla sonuçlandırıp Türkiye Cumhuriyeti'ni kurarak Türk Milletinin tarih sahnesinden silinmesine izin vermeyen Mustafa Kemal Atatürk Türk Dünyasının,İslam toplumlarının ve hakkı gaspedilen bütün dünya insanların ışığı olmuşlardır.*

**Anahtar Kelimeler:** Türk Dünyası, Enver Paşa, Mustafa Kemal Atatürk, kardeşlik

## THE POLITICAL RELATIONSHIPS BETWEEN TURKISH SOCIETIES (XIX.<sup>TH</sup> and XX.<sup>TH</sup> Centruies)

Levent YIKICI

### ABSTRACT

*It is an acceptable fact that Turkish Societies had to live lengthy disconnections because of the different problems like wars, regimes, captivities and distances despite they tried to approach each other via various relationship styles throughout the centuries. Nevertheless, in spite of these ruptures Turks have got in touch with each other paticularly at the times of necessity and have never broken off their brotherhood ties. The most intensive period these necessities were the beginning of XX<sup>th</sup> Century when the wars for indepenca were carried out. Despite his failure at the Great War Enver Paşa who never gave up his ideals and Mustafa Kemal Atatürk who achieved the Turkish Salvation War and did not give permission to the disappearance of Turkish Nation in history have been the light of Turkish World, Islamic Socie ties and all the people whose rights have been invaded.*

**Key Words:** Turkish world, Enver Paşa, Mustafa Kemal Atatürk, brotherhood

### GİRİş

Türk toplulukları arasında ilişkilerin incelenmesi problemlerin tespiti ve çözümü noktasında gereken bir adımdır. Osmanlı Devleti'nin ve Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinin kurduğu, kurmadığı veya kuramadığı ilişkiler bağlamında XIX. Yüzyıla bakıldığında Hokand Hanlığı, Buhara Hanlığı, Doğu Türkistan ve Kırım Hanlığı özelinde ve XX. Yüzyılda ise Milli Mücadeleler ve 1991 sonrası kurulan Türk Cumhuriyetleri ile oluşan ilişkiler özelinde ciddi sayılabilecek hamlelerle karşılaşılr. Ancak, ilişkilerin zirve yaptığı dönemin aynı yıllara denk gelen Anadolu Türklerinin ve Türkistan Türklerinin Milli Mücadele yılları olduğu ortaya çıkar. Siyasi ve askeri yıpranmışlığından dolayı artık Anadolu

topraklarından ayrılıp Türkistan'ın hürriyeti için savaşırken şehit düşen Enver Paşa'nın ve Anadolu'daki Milli Mücadeleyi başlatarak başarıyla tamamlayan Mustafa Kemal Atatürk'ün bütün Türk topluluklarına, İslam Dünyasına ve hakkı yenilen bütün dünya toplumlarına ümit oluşu da bu mücadelelerin en önemli sonucudur.

## **TÜRKİSTAN VE OSMANLI**

### **HOKAND HANLIĞI**

1740-1876 yılları arasında hüküm süren Hokand Hanlığı'nın Osmanlı Devleti ile olan münasebetlerini; Buhara Hanlığı, Rusya ve Çin İmparatorluğu ile olan mücadelesi şekillendirmiştir. Hokand Hanlığı, İslam dünyasının en güçlü devleti ve Sünni Müslümanların halifesi olması dolayısıyla Osmanlı Devleti'ne başta siyasi konular olmak üzere, askerî, dinî, sanayi vb. konularda müracaat etmiştir<sup>126</sup>. XIX. yüzyılın başlarından itibaren bir yandan Hokand hanları, tahta çıktıklarında İstanbul'a elçi ve mektuplar göndermek suretiyle kendilerini tanıtmışlar ve Osmanlı sultanına bağlılıklarını bildirmişlerdir. Diğer yandan da Hokand hanları kendi aralarındaki mücadelelerde Osmanlı halifesinin ve sultanının desteğini bir araç olarak kullanma arayışına girmişlerdir. Bu bağlamda Hokand Hanlığı ile Osmanlı Devleti arasındaki yazışmalar sıklaşmış, ilişkiler artmıştır. Bunun en önemli sebebi Buhara, Hive ve Hokand arasındaki siyasi çekişmenin önceki yüzyıllara göre daha şiddetli bir hal alması ve Rusya'nın Türkistan bölgesine yönelik yürüttüğü siyaset olmuştur<sup>127</sup>.

Hokand Hanlığı, Seyyid Muhammed Ömer Han döneminden itibaren Osmanlı Devleti ile siyasi, dinî, askerî, kültürel vb. münasebetler kurmaya başlamıştır. Hokand Hanları, XIX. yüzyılın başlarından itibaren gönderdikleri elçiler ve mektuplar ile her fırsatta bağlı olduklarını ifade mahiyetinde Osmanlı Padişahına "biat" etmişlerdir. Bu biat sonucunda elde ettikleri itibar ve Osmanlı Devleti tarafından tanınmış olmanın sağlayacağı meşruiyet sebebi, iktidarlarını sağlamlaştırma da etkili olmuştur<sup>128</sup>

### **BUHARA HANLIĞI**

Muhammed Ömer Han (1809-1822) zamanında başlayan ilk Hokand-Osmanlı münasebetleri, bu dönemde arzu edilen seviyeye çıkarılamamıştır. 1813 yılında Buhara Emiri Haydar Şah tarafından İstanbul'a gönderilen Buhara Elçisi Mirza Muhammed Yusuf Bey, Hokand ve Hive (Harezmi) Hanlıklarını Osmanlı Devleti'ne şikâyet etmiş, Mavreaünnehr, Harezmi ve Fergana bölgelerinin eskiden Buhara'ya ait olduğunu, bu bölgelerin hâkimlerinin eskiden beri Buhara Han'ı tarafından tayin ve azledildiğini belirtmiştir<sup>129</sup>. Nihayet Buhara Emiri Haydar Şah Hokand ve Harezmi'nin Buhara'ya tabi olduğunu bildiren bir fermanın kendilerine gönderilmesini rica etmiş ve kendisinin de Osmanlı Devleti'ne tabi olduğunu bildirmiştir<sup>130</sup>. Buhara Hanlığı'nın, diğer Türkistan hanlıklarına karşı yürütmüş olduğu politikayı takip eden Osmanlı Devleti, Hanlığı'nın Osmanlı'ya tabi bir devlet

<sup>126</sup> Mehmet Alpargu, "Osmanlı Devleti'nin Türkistan Politikası" Türk Dış Politikası: Osmanlı Dönemi, Gökkuşe Yayınları, İstanbul 2008, s.43.

<sup>127</sup> Mehmet Saray, "Hanlıklar Döneminde Osmanlı Devleti'nin Türkistan Siyaseti", Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, S. IV, İzmir 2000, s.18.

<sup>128</sup> Abdulkadir Macit, "Osmanlı Devleti ile Hokand Hanlığı Münasebetleri" İlem, Yıl 4, S. 4, 2009, s.73.

<sup>129</sup> Mehmet Saray, Rus İşgali Devrinde Osmanlı Devletleri İle Türkistan Hanlıkları Arasındaki Münasebetler (1775-1875), Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara 1994, s.32

<sup>130</sup> Saray, Rus İşgali..., s.33.

olarak kabul edilmesi durumunda Devlet-i Âliyye tarafından kontrol edilemeyecek sorunlar doğabileceğini göz önüne alarak, bu isteği reddetmiştir<sup>131</sup>.

## **DOĞU TÜRKİSTANLILARIN BAĞIMSIZLIK GİRİŞİMLERİ VE OSMANLI**

1867 yılında Yakup Han liderliğinde kurulan ve dönemin üç önemli gücü Osmanlı, Rusya ve İngiltere tarafından tanınan “Kaşgarya” devletine destek amacıyla Sultan Abdülaziz 1875 yılında askeri uzman ve malzeme göndermiştir. Kendisini Osmanlı Devleti’ne bağlı bir emir ilân eden Yakup Han, İstanbul’dan gelen subayların da yardımıyla, 40.000 kişilik düzenli ve disiplinli bir ordu meydana getirmiştir.<sup>132</sup> Kaşgarya ile Osmanlı Devleti arasındaki bu ilişki Yakup Han’ın ölümüne kadar devam etmiştir.<sup>133</sup> Devletin ömrü, Yakup Han’ın ömrüyle sınırlı kalmış ve Doğu Türkistan 1878 yılında ikinci Mançu-Çin işgaline uğramıştır.

Bu ikinci işgal dönemi Doğu Türkistan tarihi açısından bir dönüm noktası oldu. 1884 yılında, ülkenin adı “yeni topraklar” anlamına gelen “Hsin-ciyang”a [Çince okunuşu “Şincan”, İngilizce yazılışı ile “Xinjiang (Sinkiang)] çevrildi.<sup>134</sup>

## **TÜRKİSTAN TÜRKLÜĞÜ VE AYAKLANMALARI**

Japonya karşısında alınan 1904 büyük yenilgisi Rusya’da birçok şeyi değiştirmiş ve 1905 yılında da büyük bir devrim yaşanmıştı. Bu devrim bir anlamda Türkistan coğrafyasının silkinmesi, Türkçülük, Türk Birliği ve İslamcılık akımının yükselmesi olacaktır.<sup>135</sup> Başka bir deyişle 1905-1920 yılları arasındaki Çarlık idaresinden Sovyet idaresine geçiş dönemi, çeşitli Türk halkları arasında yenileşme hareketleri (Ceditçilik), demokratik uyanış, siyasi teşkilatlanmalar (kongreler, siyasi partiler) ve muhtar (özerk) hükümetler ile bağımsız cumhuriyetler kurma girişimlerine tanık olmuştur.<sup>136</sup>

Birinci Dünya Savaşı’nın başlaması Türkistan’daki Ceditçi aydınlar arasında büyük bir heyecan uyandırmıştı. Ceditçi aydınlara göre, Birinci Dünya Savaşı’ndan yenik çıkan bir Rusya dağılacak, Rusya topraklarındaki Türklerle birlikte Rusya’ya ait bütün sömürgeler bağımsız olacaktır<sup>137</sup>

XX. Yüzyılda bağımsızlık kazanmaya yönelik hedefleri gözetmeye başlayan Türkistan Türkleri eğitimsizlik, hedefsizlik ve teşkilatlanamamak gibi büyük problemlerle karşı karşıya kalmıştı. Örgütlenme noktasında Osmanlı’da hüküm süren İttihat ve Terakki yönetimi model alınmış ve bu durum zamanla İttihat ve Terakki’nin de gündeminde Türklük, Türkçülük, Turancılık düşüncelerinin oluşmasına yol açmış ve bununla ilgili projelerin geliştirilmesine sebep teşkil etmiştir.

Osmanlı Türkistan’a subaylar göndermiştir ve bu subaylara Türkistan’a gitme emrini veren bizzat dönemin harbiye nazırı Enver Paşa’dır. Teşkilat-ı Mahsusa’ya mensup bu subayların bölgede oldukça

<sup>131</sup> A. Ahat Andican, Osmanlı’dan Günümüze Türkiye ve Orta Asya, Doğan Kitap, İstanbul 2009, s.220.

<sup>132</sup> Mehmet Saray, “Kaşgar’a Gönderilen Türk Subayları”, Doğu Türkistan’ın Sesi, C. II, No. 5, İstanbul, Mayıs 1985, s. 27.

<sup>133</sup> Saray, a.g.e, s. 165-172

<sup>134</sup> Baymirza Hayit, Türkistan Devletlerinin Milli Mücadele Tarihi, 2. Bs., Ankara, 1995, s. 148; Saray, a.g.e., s. 180.

<sup>135</sup> Mehmet Aça, “Çarlık Rusya’sı Dönemi Ruslaştırma ve Hıristiyanlaştırma Politikaları ve

Nikolay İvanoviç İlminskiy”, Biyografi Analiz Dergisi, 2004, cilt 2, sayı 10, s. 50

<sup>136</sup> Timur Kocaoğlu, (2002) Rus İhtilalleri ve Türk Halkları-Sovyetler Birliği’nin Yayılma Siyaseti(1905-1920) , s.71

<sup>137</sup> İlyas Kara, (Ahmet TAŞAĞIL?) Basmacılık Hareketinde Enver Paşa’nın Rolü, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Ortaçağ Tarihi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2008, s.12

yararlı faaliyetler gösterdiği bilinen bir gerçektir. Türkistan'a gelen Türk subay ve öğretmenleri, Ceditçi aydınların da yardımıyla bölge halkını Türk tarihi ve pozitif bilgiler konusunda aydınlatmaya çalışmışlar<sup>138</sup>, Rusya'ya karşı muhalefette önemli rol oynamışlardır.

Enver Paşa'nın direktifleriyle hareket eden beş Osmanlı subayı Selim Sami Kuşçubaşı, Adil Hikmet Bey, Silistrelî Tayyar Hüseyin Bey, Hüseyin Emrullah( Barkan) Bey ve Bursalı İbrahim (Hakler) Beylerden oluşmaktaydı<sup>139</sup>. İşte bu 5 misyoner Türk subayı 1916 Ayaklanması'nda büyük rol oynayacaklar, buna Birinci Dünya Savaşı da eklenince Rusya büyük zorluklar yaşayacaktır.

Türkistan'da dördüncü grup Osmanlı subayları olarak adlandırılan Osmanlı subayları ise Birinci Dünya Savaşı'nda Kafkasya cephesinde Ruslara tutsak düşen Osmanlı subaylarıdır<sup>140</sup>. Bu dördüncü grup oldukça kalabalıktı, bunlar savaşın ardından büyük zorluklarla Sibirya'dan Türkistan'a inmişler, bir anlamda Basmacılık hareketinin çekirdeği olacaklar, özgürlük savaşçılarına askeri bilgi anlamında çok şey katacaklardır.<sup>141</sup>

1916 yılındaki Türkistan Ayaklanmalarını nedenlerine değinilecek olduğunda Rusların sahip olduğu hakların hiçbirisine layık görülmeyen Türkistanlı Türklerin öncesinde savaştırılmayacağına dair vaatle bulunulmasına rağmen savaş başladığında 1 milyon kişiye yakın bir nüfusla askere alınmasıyla birlikte dindaşı ve ırkdaşı olan Osmanlılara karşı savaşa sürülmüş olması gibi gerekçeler bulunmaktadır.<sup>142</sup>

Temmuz 1916 da Hocend şehrinde başlayarak,bütün Türkistan'a yayılıp 7 ay süren ayaklanmalar isyan yöneticilerinin ehil olmayışı,hazırlıksızları ve isyanın tek elden yönetilmemesi;Rusların büyük sıkıntılara girmiş olmasına rağmen askeri bakımından aşırı üstün durumu ve ayaklanmalara karşı çok sert tutumu gibi sebeplerden dolayı başarısızlıkla sonuçlanmıştır.İsyan edenler açısından kesin bir başarısızlıkla sonuçlanan bu isyanlar sürekliliği ile Rus ordusunu beklenenden fazla sıkıntıya düşürmüş ve Bolşevik Devrimi karşısında zayıf kalmasına sebep olarak Rus Çarlığı'nın yıkılışında önemli bir etken olmuştur.

Aslında Rus Çarlığı yükselen Bolşevik hareketinin yanında batıda Osmanlı'nın Çanakkale zaferinden dolayı emperyalist ortaklarının lojistik desteğini alamaması ve doğudaki kendi hinterlandında bulunan Türkistan Türklerinin ayaklanmaları sırasındaki siyasi ve askeri yıpranmışlıklarının sonucunda iki cephede de Türklerin başarıları sonucunda yıkılmıştır sonucuna varılabilir.

## **BASMACI HAREKETİ, ENVER PAŞA VE TÜRKİSTAN MÜCADELESİ**

Sonuçları itibariyle kendi amaçlarındaki başarısızlığına karşın Bolşevik Devrimi'nin başarısına yol açan Türkistan Ayaklanmaları Sovyet rejimi kurulduktan sonra da bağımsızlık ideallerinden vazgeçmemiş, ancak bu sefer karşısında Bolşevikleri bulmuştur. Zarefşan Vadisi,Tecen Vahası, Amuderya gibi bölgelerde isyana devam eden ve görece başarılar da kazanan isyancılar artık

<sup>138</sup> Ali Bademci(1975), 1917-34 Türkistan Milli İstiklal Hareketi ve Enver Paşa, İstanbul, s.43,44

<sup>139</sup> Adil Hikmet Bey(1998), Asya'da Beş Türk, Haz: Yusuf Gedikli, Ötüken Yayınevi, İstanbul, s. 18

<sup>140</sup> Hüsamettin Tuğuç(1975), Bir Neslin Dramı, İstanbul , s.22

<sup>141</sup> İlyas Kara, Basmacılık Hareketinde Enver Paşa'nın Rolü, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı,Ortaçağ Tarihi,Yüksek Lisans Tezi,İstanbul,2008,s.13

<sup>142</sup> Ahmet Zeki Velidi Togan(1981), Bugünkü Türkili Türkistan ve Yakın Tarihi, Enderun Kitabevi, s. 356

Basmacılar Hareketi olarak adlandırılıyordu. Basmacı kelimesi Türkçe bir kelimedir, ancak Ruslar tarafından “asi, hırsız” gibi küçültücü anlamlarla Türklere karşı kullanılmakta idi.

Rusların deyimiyle Basmacılık hareketi 1917 Bolşevik Devrimi’nin ardından 1935’li yıllara kadar devam etmiştir. Kendilerine Korbaşı ismini veren Batı Türkistan ayaklanmacıları Rusları uzunca süre uğraştırmış, fakat tek bir lider altında örgütlenemediklerinden amaçlarına ulaşamamışlardır. Ama bu şans çok geçmeden Basmacıların yüzüne gülecek, Osmanlı Sabık Harbiye Nazırı Enver Paşa bölgeye gelecektir.

Yamauchi, Enver Paşa’nın Türkistan macerasını beş bölüme ayırır:

- 1- (Kasım 1918- Ağustos 1920) İstanbul- Berlin- Moskova.
- 2- (Ağustos 1920- Eylül 1920) Moskova- Bakü- Moskova.,
- 3- (Ekim 1920- Şubat 1921) Moskova- Berlin- Roma- Berlin- Moskova.
- 4- (Mart 1921- Eylül 1921) Moskova- Batum
- 5- (Ekim 1921- Ağustos 1922) Batum- Bakü- Buhara. <sup>143</sup>

Paşa’nın Türkistan safhası Arnavutköy’den hareketi ile başlamıştı. İstanbul’dan ayrılırken Sadrazam Ahmet İzzet Paşa’ya, “Mütareke-i münferide dolayısıyla, vatanımın şimdilik alacağı şekil yakın zamanlarda bu topraklarda nafi(faydalı) bir iş göremeyeceğime ayan bir alamettir” <sup>144</sup> diye başlayan uzunca bir mektup bırakan Enver Paşa Sivastopol’a ulaştıktan sonra arkadaşlarından ayrılmıştı. Enver Paşa’nın aklında tek bir şey vardı: Kafkasya’ya varmak, orada kuracağı bir ordu ile Anadolu’ya yürümek ve ülkeyi kurtarmak. <sup>145</sup>

Osmanlı savaştan çekilmeden az bir süre önce Azerbaycan civarlarına sağlam bir ordu göndermiş ve bu ordunun kumandasını da amcası Halil Paşa ile kardeşi Nuri Paşa’ya vermişti. Yani Kafkas direnişinin hazırlıkları çok eskiden yapılmıştı. Hatta Almanya’ya gitmeden evvel Kafkas ordularının başına geçmek için deniz yolu ile bu bölgeye geçmek istemiş, ancak bindiği taka batarak canını zor kurtarmış ve geri dönerek bu işe Avrupa’dan devam etmeye karar vermiştir. <sup>146</sup>

1921 yılı Enver Paşa için oldukça önemli bir yıldır, çünkü kaderi şekillenecektir. 1921 yılı nisan ayında Rusya’da bulunan Jöntürk Muhittin Birgen Bey, Enver Paşa ile ilgili olarak der ki: “Enver Paşa ve İttihat Terakki isimleri, hariçte dahildekinden daha fazla büyümüştü. Bilhassa Çarlığın yıkılmasını intaç etmiş olan Çanakkale Müdafaası, bu iki ismi Rusya’da fazla büyütüştü.”(...) “O sırada Şark memleketleri arasında değil, bütün dünyada Garba karşı isyan halinde bulunan tek ülke Türkiye idi. (...) Enver Paşa Lenin’e müracaat edip de birtakım tekliflerde bulunduğu zaman, onun tekliflerini de kabul etmişlerdi. Zaten o sırada Moskova’da irili ufaklı birçok Enver Paşa var idi.” <sup>147</sup>

<sup>143</sup> Masayuki Yamauchi(1995), Hoşnut Olamamış Adam: Enver Paşa, İstanbul, s. 16

<sup>144</sup> Feridun Kandemir(1943), Enver Paşa’nın Son Günleri, İstanbul, s. 15

<sup>145</sup> Emir Şekip Arslan, Ölümüne Giden Yolda Üç Osmanlı, s. 10

<sup>146</sup> Kenan Aksu, Enver Paşa’nın Türkistan’a Gitmeden Önceki Siyasi Hayatına Bakış, Çatı Yayıncılık, İstanbul, 2007, s.51

<sup>147</sup> Muhittin Birgen, İttihat ve Terakki’de On Sene, Haz: Zeki Arıkan, c. 2, İstanbul, 2006, s. 743

Moskova’da kaldığı süre boyunca Lenin dahil olmak üzere görüştüğü Sovyet liderlerin coğrafyalarında bulunan Müslüman halkları sömürgeleri haline getirmeye yönelik niyetlerini kavrayan Enver Paşa Batum üzerinden Anadolu hareketine katılmayı düşünmüşse de Mustafa Kemal Paşa’nın Sakarya başarısından sonra artık Vatan ile ilgili planlarından vazgeçerek yönünü Türkistan’a dönmüştür.<sup>148</sup>

Öncesinde halk ile emirin arasının bozukluğundan faydalanarak Buhara’ya saldıran Sovyet ordusu karşısında durumu kabullenmeyen Buhari a milliyetçileri (Basmacılar/Korbaşılar) isyan haline geçmiş ve nisbi başarılar kazanmışlardı.<sup>149</sup> Yazdığı mektuplardan Ekim 1921 in sonlarında Buhara’ya ulaştığı anlaşılan<sup>150</sup> Enver Paşa Basmacıların Ruslar karşısında edindikleri avantajlı durumu derinleştirmek için birarada hareket etmeyen bölgesel liderleri birleştirerek isyan hareketini millileştirmeyi hedef edinmiş ve bu sebeple Buhara Halk Cumhuriyeti lideri Osman Hoca ile irtibata girmeyi denemişti.<sup>151</sup> Devlet başkanı olan Osman Hoca’nın Enver Paşa’yı desteklemesine rağmen Başbakan konumunda olan Feyzullah Kocayev’in desteklememesi<sup>152</sup> ve bölgedeki sözde aydınların Bolşevik taraftarı tutumları sonucu halkın Bolşevikleri değil Ceditçileri düşman gibi görmesi<sup>153</sup> Enver Paşa’yı yalnız bırakmıştı. Hatta Afganistan emirine yakınlığıyla bilinen Basmacı lider İbrahim Lakay kendisiyle görüşmeye gelen Enver Paşa’yı tutuklamıştır.<sup>154</sup> Bu olay sonrası Basmacılar birbirine düşer ve maalesef yüzlerce kendi aralarında çıkan anlaşmazlıktan dolayı can verir. Uzun görüşmeler sonrası serbest bırakılmışsa da kolay kolay ruhen çöküntü yaşamayan Enver Paşa bu olaydan dolayı çok üzülür. Bu sürecin İngilizlerin gündeminde de değerlendirildiği İngiliz belgelerinden anlaşılmaktadır.<sup>155</sup>

Ruslara karşı ilk saldırısını Ocak 1922 de gerçekleştiren Enver Paşa Duşanbe’yi alarak<sup>156</sup> Türkistan’daki silahlı mücadelesine başlamıştır. Ardından Şubat ayında parça parça mücadele veren Basmacıları birleştirmek için 9 maddelik bir tamim yayınlayan Enver Paşa bu süreçte “Buhara Mücahidin-i İslam Kumandanı Damad-ı Halifetü’l -Müslimin Enver” ünvanını kullanmıştır.<sup>157</sup> Hareketin başarısı zaman içinde Hive’de Cüneyt Han’ın ve başka menzillerde diğer Basmacı liderlerinin Rusları püskürtmesi ve Enver Paşa’nın Buhara, Semerkant ve Pamir Dağları’nda Rus birliklerinin kovmasıyla devam ederek Dağıstan’a sızramaya da başlayınca<sup>158</sup> Ruslar barış görüşmeleri için kendisine heyetler göndermiş ancak onların ateşkes adı altında Türkistan Milli

---

<sup>148</sup> Şevket Süreyya Aydemir, Makedonya’dan Orta Asya’ya Enver Paşa, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2006, c.3, s.606

<sup>149</sup> Hikmet Özdemir, “Üç Jöntürk’ün Ölümü”, s.273

<sup>150</sup> Ari İnan, “Enver Paşa’nın Özel Mektupları”, s.111

<sup>151</sup> Hayit, “Basmacılar”, s. 197

<sup>152</sup> Fromkin, age, s. 486

<sup>153</sup> Aydemir, age, c.3, s.638- 639

<sup>154</sup> Aydemir, age, c.3, s. 645

<sup>155</sup> Özdemir, age, s. 274

<sup>156</sup> Hayit, age, s.201, Aydemir, age, c.3, s. 668

<sup>157</sup> Tekin Erer, age, 83-84,

<sup>158</sup> Cemal Kutay, Enver Paşa Lenin’e Karşı, s. 61

Mücadelesini durdurmak için yaptıkları bu girişimlere cevaben Enver Paşa (Türkistan) Misak-ı Milli Kurultayı'nı toplayarak bağımsızlık yönündeki kararlılığını net bir şekilde ortaya koymuştur.<sup>159</sup>

Mücadelenin başlangıcında 80-100 kişilik katılımlarla destek bulan Enver Paşa artık 20.000 kişilik ordu karargahları kurarak hareketine devam etmekteydi. Duşanbe, Hisar, Belcivan, Külab, Darvaz, Karatekin, Saraykemer, Korgantepe, Kabadiven'in yanında Baysun şehrinin büyük bir kısmını düşmandan temizlemiş, 15 Nisan 1922 kurultayında alınan kararlar gereği buralarda mahalli ve mülki idareler kurmuş, ele geçirilen yerlerin korunması için bir miktar askeri ismi geçen yerlerin korunması için bırakmıştı.<sup>160</sup> Kırgız ve Taciklerle bağlantılar kurulmuş, bu durum hem Bolşevikleri hem de Hindistan'daki çıkarları tehlikeye düşecek olan İngilizleri telaşlandırmıştı.<sup>161</sup>

Rus gazetelerinde "Müslüman dünyasının vebası", kendini beğenmiş, kana susamış bir hilkat garibesi olarak <sup>162</sup> olarak anılan ancak kendisini yakından tanıyan Emir Şekip Arslan'ın ise "İdari işlerde, komutada, kararlılıkta eşi bulunmayan bir dahi"<sup>163</sup> diye nitelediği Enver Paşa bir yandan düşmanla gerek gördüğünde düzenli birliklerle, gerektiğinde gerilla taktikleriyle savaşırken bir yandan da zor duruma düşen Korbaşlarına yardımlar göndererek mücadeleyi devam ettiriyordu.

Enver Paşa'nın bu faaliyetleri Ankara tarafından da dikkatlice izlenmekte, Moskova Büyükelçiliği ve Tiflis Ataşemiliterliği Enver Paşa'nın icraatlarını düzenli bir şekilde Ankara'ya bildirmektedir.<sup>164</sup>

Ama Moskova Türkistanlı ve Buharalılar arasındaki eski kırgınlıkları kurdukları casus ağı ile sürekli körüklemiş, bir zamanlar Enver Paşa'yı tutsak eden İbrahim Lakay'ı yanına çekmeyi bilmişti. Buna Afgan gönüllülerinin de Paşa'yı terk edip Afganistan'a çekilmeleri eklenince işler iyice bozulmuş, Enver Paşa ve çevresindeki az sayıdaki Korbaşı Belcivan'a çekilmek zorunda kalmıştır.<sup>165</sup>

Görüldüğü üzere Enver Paşa'nın bu safhadaki en büyük talihsizliği Rus ve İngiliz baskısı sonucu Afgan kralının Korbaşılara verdiği destekten vazgeçmesidir.<sup>166</sup> Şevket Süreyya Aydemir Afgan kralının sınırı Enver Paşa'ya kapadığını belirttiikten sonra şöyle bir ibare kullanır: "Perdenin kapanması artık yaklaşıyordu."<sup>167</sup>

4.Ağustos.1922 günü Kurban Bayramı idrak edilirken kendisini karşılayan Devletmend Bey'in hediye ettiği altın ve gümüş işlemeli cübbeyi ve sarığı kabul ettikten hemen sonra eteğinde buldukları Pamir Dağları'nın Çegan Tepesi'nden gelen silah seslerinin bir baskının habercisi olduğunu fark eden mücahitler en önde başkumandan Enver Paşa'nın kılıcının gölgesinde düşmana karşı, atlarının sırtında sonunun şهادet olduğu belli olan bir kıyama hep birlikte koşmuşlardır. Askeri teamüller gereği bir başkumandanın böyle bir baskında en önde çarpışması yanlıştır ama artık yarınını

<sup>159</sup> Tekin Erer, age, s. 71

<sup>160</sup> Erer, age, s. 122- 123

<sup>161</sup> Kutay, Anavatan'da Son Beş Osmanlı Türk'ü, s.195

<sup>162</sup> Kurt Okay, age, s. 337

<sup>163</sup> Emir Şekip Arslan, Bir Arap Aydınımın Gözüyle Osmanlı..., s.393

<sup>164</sup> Erer, age, s.132- 134

<sup>165</sup> Kandemir, age, s..42

<sup>166</sup> Kutay, Anavatan'da Son Beş Osmanlı Türk'ü, s. 219- 220

<sup>167</sup> Aydemir, age, c.3, s. 671



hesaplamayan,davası uğruna şehit düşmeyi isteyen bir Türk askerine ancak böyle bir son yakışırdı.Enver Paşa Makedonya Dağları'nda başladığı Vatan,Millet ve İslam davasının davacılığını Pamir Dağları'ndaki şahadetiyle sonlandırmıştır.

### **TÜRKİSTANLILARIN TÜRKİYE MİLLİ MÜCADELESİNE KATKILARI**

Bu başlıkta belirtilen Milli Mücadele dönemine ulaşmadan önce Osmanlı savaşlarına Türkistan Türklerinin katkılarında da bahsetmek gerekir. Zira Balkan Savaşlarından Kurtuluş Savaşının sonuna kadar Türkistan Türkleri kendi sıkıntılı dönemlerinde bile kardeşleri olan Anadolu Türklerine çeşitli şekillerde katkıda bulunmaya çalışmışlardır.

Türkiye'ye yakınlık özellikle Balkan harpleri sırasında kendisini belli etmiştir. Kazan Türklerince Hilal-i Ahmer'e çokça para yardımı yapıldığı gibi Türk ordusunda hizmet görmek üzere gönüllü asker ve hemşireler de gitmişti.<sup>168</sup>

Bundan başka 1912 senesinde Medine'de tahsilde bulunan 400 kadar genç Balkan muharebesine gönüllü katılmak üzere İstanbul'a gider ve Edirne düşmandan geri alındıktan sonra Medine'ye geri dönerler.<sup>169</sup>

Milli Mücadele döneminde ise, artık Türkistan coğrafyası büyük ölçüde Rus işgali altındadır. Bağımsız olarak yalnızca, eski hanlık yönetimlerinin yıkılarak yerlerine halk cumhuriyetlerinin kurulduğu iki küçük devlet kalmıştır: Buhara Halk Cumhuriyeti ve Hive (Harezmi) Halk Cumhuriyeti. Buhara Halk Cumhuriyeti de, İstanbul yerine Ankara Hükümeti ile ilişki kurmayı ve işbirliği yapmayı tercih etmiştir. Ankara Hükümeti de Buhara Halk Cumhuriyeti'ni tanıyan dört devletten biri olmuştur. Osmanlı'nın yıkılışı ve Anadolu'nun Yunanlılarca işgali süreçlerinde aldığı rol gereği İngiltere ve Batı Emperyalizmi Milli Mücadele'nin doğal düşmanı idi. Öncelikle Mondros ardından Sevr dayatmalarıyla Türkleri öz yurtları olan Anadolu'dan kovmak düşüncesindeki bu zihniyetin sahipleri aynı dönemde destekledikleri Rus Çarlığı'nı yıkan Bolşeviklerin de doğal düşmanı idi. Yıkılışının temel sebebi uluslararası zeminde yalnızlaşma olan Osmanlı'nın siyasi varisi konumundaki yeni Türk yönetimi aynı hataları tekrarlamamak adına emperyalistlerin aralarındaki çelişkilerden ve çatışmalardan Türk Milleti'nin asli menfaatleri yönünde faydalanmasını bilmiştir. Fransa ve İngiltere arasındaki çekişmelerden ve ilerleyen Türk hareketinin başarılarından dolayı Fransızların her türlü amaç ve iddiasından vazgeçerek işgalden çekilmesi esnasında düne kadar karşılıklı savaştığı Türklerle 20. Ekim.1921 de Ankara İtilafnamesini imzalaması ve giderken de Kuvay-i Milliye ordusuna çok sayıda silah ve mühimmatını bırakması bu siyaset sayesinde gerçekleşmiştir. Aynı şekilde 23.Nisan.1920 de kurulduğu ilan olunan BMM Hükümeti yeni Sovyet yönetimi ile de batılı ortak düşmanlarına, özellikle İngiliz yayılcılığına karşı bazı konularda blok oluşturma çalışmalarına girişmiştir.

Milli mücadelenin anti-emperyalist karakterdeki bir hareket olması ve Sovyet Rusya ile sıcak ilişkiler

<sup>168</sup> Akdes. Nimet Kurat Türkiye ve Rusya XVII Yüzyıl Sonundan Kurtuluş Savaşı'na Kadar Türk-Rus İlişkileri (1789-1919) Ankara 1970 s. 416

<sup>169</sup> Çağatay Koçar "Çukurova'nın Kurtuluşuna İştirak Eden Türkistanlılar" XI. Tarih Kongresi Ankara 5-9 Eylül 1990 Kongreye Sunulan Bildiriler c. VI Ankara 1994 s. 2382.

içinde olmasının etkisi de göz ardı edilemez. Yine bu konudaki en önemli etkenlerden bir diğeri de, Mustafa Kemal tarafından Türkistan'a gönderilen İsmail Suphi Soysallıoğlu başkanlığındaki heyetin gösterdiği faaliyetlerdir denilebilir. Soysallıoğlu başkanlığındaki heyetin gönderilmesinde, Buhara Halk Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ardından Ankara hükümetinin Türkistan'la Anadolu arasında bir kanal açmaya duyduğu ihtiyaç önemli rol oynamıştır.<sup>170</sup>

Bu amaçla Temmuz 1921'de Türkistan'a ayak basan Soysallıoğlu, ilk iş olarak oradaki çeşitli Türk toplulukları ile temasa geçmiş, aralarındaki ihtilafları ortadan kaldırmaya çaba sarfetmiştir. Bu amaçla dönemde önemli bir etkiye sahip olacak olan "Milli Türkistan Birliği" teşkilatının kuruluşu için uğraş vermiş ve bunun başarılmasında büyük katkısı olmuştur.<sup>171</sup>

Bu dönemde, Türkistan Türklerinin Milli Mücadele'ye çok önemli bir katkıları daha vardır ki, maalesef tarihin tozlu sayfaları arasında kaybolmuş ve yeterince anlatılamamıştır. Bilindiği gibi, İstiklal Savaşı tarihinde Sovyet Rusya'dan yapılan yardımların özel bir yeri vardır. Diğer tüm devletlerle savaş halinde iken, Sovyetler Anadolu hareketine destek olmuş ve bu kanalla önemli miktarda para ve silah yardımı gelmişti. Ancak tarihlerimizde Sovyet Rusya yardımı olarak yer alan bu büyük mali desteğin bambaşka bir hikayesi vardır ve aslında, bu yardım Türkistan Türklerine aittir.

Bekir Sami Bey başkanlığındaki bir heyet, mali yardım istemek amacıyla Temmuz 1920 ortalarında Moskova'ya giderler. Burada Lenin'le görüşler. Ancak Lenin kendilerinin de mali durumlarının iyi olmadığını söyleyerek, gerekli desteği vermeyeceklerini belirtir. Bu sırada, Buhara Cumhurbaşkanı Osman Hoca da yanında Başbakan Feyzullah Hocayev ile birlikte Moskova'dadır. Lenin kendilerine Türkiye'den gelen heyetten ve isteklerinden söz açar. Osman Hoca bunun üzerine kendilerinin verebileceklerini, çünkü Buhara Hanlığının hazinesinde bunun bulunduğunu söyler. Daha sonra Buhara Meclisinde konu tartışmaya açılır ve oybirliği ile 100 milyon altın ruble yardım edilmesine karar verilir. Ancak, paranın gönderilebilmesi için en emin yol Moskova hattıdır ve oraya gönderilir.<sup>172</sup>

Bu meselenin bir başka ilginç yönü daha bulunmaktadır. O da, Türkistanlı Türklerin Anadolu'da kurtuluş mücadelesi veren kardeşlerine yardım amacıyla Moskova'ya teslim ettiği 100 milyon altın rubleden yalnızca 11 milyonunun TBMM hükümetine ulaşmasıdır.<sup>173</sup>

Türkistanlıların Milli Mücadele sırasındaki önemli bir başka hizmetleri de Özbekler Tekkesi kanalıyla olmuştur.

İstanbul'un Üsküdar ilçesi Sultantepe semtinde yer alan bu tekke, konumu itibariyle son derece

<sup>170</sup> Ahad Andican, Ceditizm'den Günümüze Hariçte Türkistan Mücadelesi, Emre Yayınları, İstanbul, 2003, s. 90-91.

<sup>171</sup> Zeki Velidi Togan, Bugünkü (Türkili) Türkistan ve Yakın Tarihi, Enderun Kitabevi, İstanbul, 1981, s. 415.

<sup>172</sup> Bu konuda, Buhara Cumhurbaşkanı Osman Hoca'nın anıları için bak. Osman Kocaoğlu, "Rus Yardımının İçyüzü", Yakın Tarihimiz, C.1, S.10, 3 Mayıs 1972, s. 292 vd. Ayrıca, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Ansiklopedisi, C. 1, s. 340-343, Andican, a.g.e., 86-89.—aktaran: **Abdulhamit Avşar** "YOM" dergisi Sayı 2, Yıl 1, Bakü 2005 Sayfa 87-92.. son inceleme 20.10.2015 : <http://aavsar.blogspot.com.tr/2007/12/istiklal-savana-farkl-bir-bak.html>

<sup>173</sup> Raci Çakıröz, "Türkistan'da Türk Subayları 1914-1923", Türk Dünyası Tarih Dergisi, der. Timur Kocaoğlu, sayı 6, 1987. —aktaran: **Abdulhamit Avşar** "YOM" dergisi Sayı 2, Yıl 1, Bakü 2005 Sayfa 87-92..

kaynak: <http://aavsar.blogspot.com.tr/2007/12/istiklal-savana-farkl-bir-bak.html> son inceleme 20.10.2015

stratejik bir noktada bulunuyordu . Bu sebeple, işgal altındaki İstanbul'dan Anadolu'ya silah ve insan kaçırılmasında en önemli merkezlerden biri olmuştur.<sup>174</sup> İsmet İnönü'den Mehmet Akif Ersoy'a, Halide Edip Adıvar'a kadar bir çok önemli isim bu kanalla Anadolu'ya geçmiştir.

Milli Mücadele döneminde tekkenin Şeyhi olan ve gösterdiği olağanüstü destekten dolayı İstiklal Madalyası ile taltif edilen Şeyh Ata Efendi de Özbek Türklerindedir. <sup>175</sup>

## **CUMHURİYETİN KURULUŞU SONRASI TÜRKİYE-TÜRKİSTAN İLİŞKİLERİ DOĞU TÜRKİSTAN**

Doğu Türkistan, 20. yüzyılda da iki kez bağımsızlık elde etmiştir. Ancak, 1933 ve 1944 yıllarında sağlanan bu bağımsızlık dönemleri de uzun sürmemiş; ilki Sovyetler Birliği, ikincisi de Çin Kızıl Ordusu tarafından ortadan kaldırılmıştır.<sup>176</sup>

“Yurtta sulh,cihanda sulh” ilkesi ile şekillenmiş cumhuriyetin kuruluşu sonrası Türk Dış Politikası her ne kadar maceralardan kaçınan ve Anadolu coğrafyasında kurulan devleti tehlikelerden uzak tutmaya yönelik bir tutum içersinde olmasına özen göstermiş ise de Balkanlar,Kafkasya ve Orta Asya'da ortaya çıkan Türk hareketlerine de kayıtsız kalmamıştır.

1931 yılında Doğu Türkistan, Çin Cumhuriyeti (Milliyetçi Çin) tarafından atanan özerk Çinli valilerce yönetiliyordu. 1928 yılında vali Yang Tseng-hsin bir suikast sonucu öldürülünce Chin Shu-jen, Doğu Türkistan valisi olmuştur. Yang ile karşılaştırıldığında, “zayıf ve kararsız bir yapıya sahip olan” yeni vali Chin,<sup>177</sup> ülkede baskı ve zulme dayanan bir yönetim kurmuştu. Chin'in bu tutumu, artan ekonomik sıkıntıların da etkisiyle yerli halk arasında geniş bir hoşnutsuzluk meydana getirmiş ve sonunda, 1931 yılında Kumul (Hami) kentinde bir ayaklanma başlamıştır. Bu ayaklanma kısa zamanda tük ülkeye yayılmış ve 12 Kasım 1933'te, başkenti Kaşgar olan “Doğu Türkistan İslam Cumhuriyeti” (DTİC) ilan edilmiştir. Devlet başkanlığına Hoca Niyaz Hacim getirilirken, başbakanlığı da Türkiye'de eğitim görmüş bir hukukçu olan Sabit Damolla üstlenmiştir.<sup>178</sup>

<sup>174</sup> Bu konuda detaylı bir çalışma için bk. Süleyman Beyoğlu, “Milli Mücadele ve Özbekler Tekkesi”, 1. Üsküdar Sempozyumu Bildirileri, 23-25 Mayıs 2003, Cilt 1, s. 200-210. —aktaran: **Abdulhamit Avşar** “YOM” dergisi Sayı 2, Yıl 1, Bakü 2005 Sayfa 87-92.. son inceleme 20.10.2015 : <http://aavsar.blogspot.com.tr/2007/12/istiklal-savana-farkl-bir-bak.html>

<sup>175</sup> Özbekler Tekkesi'nin Osmanlı modernleşmesi ve fikir akımlarındaki rolü hk. ayrıca bk., Cengiz Bektaş, “Özbekler Tekkesi”, Tarih ve Toplum, sayı 9, İstanbul, Eylül 1984, s. 40-43, Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, Özbekler Tekkesi maddesi ve Mehmet Altun, “Kuvayi Milliyecilerin Gizli Sığınağı ve Ardındaki Bilinmeyenler”, Toplumsal Tarih, sayı 112, İstanbul, Nisan 2003. Bilindiği gibi, Mehmet Akif'in annesi de Türkistan Türklerindedir. —aktaran: **Abdulhamit Avşar** “YOM” dergisi Sayı 2, Yıl 1, Bakü 2005 Sayfa 87-92.. son inceleme 20.10.2015 : <http://aavsar.blogspot.com.tr/2007/12/istiklal-savana-farkl-bir-bak.html>

<sup>176</sup> Abdulhamit Avşar, “Basının Gündem Oluşturma İşlevi Bağlamında Doğu Türkistan İslam Cumhuriyeti'nin İlanı Karşısında Türkiye'deki İktidar Yanlısı Basının Tutumu” Yom, Sayı: 24, Güz 2011, s. 59-77.Kaynak: <http://aavsar.blogspot.com>-- son inceleme 20.10.2015

<sup>177</sup> Lars-Erik Nyman, Great Britain and Chinese, Russian and Japanese Interests in Sinkiang, Malmö, GOTAB, 1977, s. 80.-- Kaynak: <http://aavsar.blogspot.com>-- son inceleme 20.10.2015

<sup>178</sup> Cumhuriyetin kabine ve anayasası için bk. Hayit, a.g.e., s. 311-316.. Kaynak: <http://aavsar.blogspot.com>-- son inceleme 20.10.2015

Yeni cumhuriyet (DTİC ) ilginç bir tutumla, en yakın ve güçlü komşusu olan Sovyetler Birliği aleyhtarı bir dış politika benimsemiş,<sup>179</sup> anayasasında devletin İslam kurallarına göre yönetileceği öngörülmüştür. Ancak, DTİC'nini aynı zamanda milliyetçi bir çizgiyi de benimsediği görülmektedir. Nitekim milli marşında, “Atilla, Çingiz, Timur dünyayı titrekte idi / Can alıp, can berimiz, çünkü Türktür namımız”<sup>180</sup> dizeleriyle Türkçü bir söyleme de yer verilmektedir. Yine resmi yayın organı olan “Şarki Türkistan Hayatı” adlı gazetenin başlığının hemen altında Türk birlikçi bir söylem olan “dilde, işde, fikirde birlik” mottosu yer alıyordu.

Doğu Türkistan İslam Cumhuriyeti'nin ilan edilmesiyle birlikte Türkiye'den gelen üç kişinin yeni kurulan hükümette danışman olarak yer aldıkları görülmektedir. Büyük ihtimalle Türkiye'den gönderildikleri düşüncesiyle böyle bir göreve getirildikleri tahmin edilen bu kişiler İzmirli Mustafa Ali (Kentli), Mahmut Nedim (Kaytmaz) ve Ahmet Tevfik Paşa idi<sup>181</sup> Bunlardan Mahmut Nedim ordunun eğitimi ile görevlendirilirken,<sup>182</sup> Mustafa Ali de, olağanüstü elçi sıfatı verilerek diğer devletlerle Doğu Türkistan arasında siyasal ilişkiler kurmak amacıyla Hindistan'a gönderilmişti.<sup>183</sup>

DTİC yöneticileri, devletin varlığını sürdürdüğü süre içerisinde izledikleri reel politığe uygun olmayan politikalar sonucunda, -Sovyet karşıtı dış politika, günün jeopolitik şartları göz ardı edilerek devletin resmi politikasında İslamcılık ve Türkçülük konularına yapılan vurgular gibi- yalnızlığa itilmiş ve böylece dış destekten yoksun kalarak tarih sahnesinden çekilmiştir.<sup>184</sup>

## **SOVYETLER BİRLİĞİNİN DAĞILMASIYLA ORTAYA ÇIKAN YENİ DÖNEM VE TÜRKİYE**

“Bugün Sovyetler Birliği dostumuzdur, komşumuzdur, müttefikimizdir. Bu dostluğa ihtiyacımız vardır. Fakat yarın ne olacağını kimse bugünden kestiremez. Tıpkı Osmanlı gibi, tıpkı Avusturya-Macaristan gibi parçalanabilir, ufalanabilir. Bugün elinde sınımsız tuttuğu milletler avuçlarından kaçabilir. İşte o zaman Türkiye ne yapacağını bilmelidir. Bizim için bu dostumuzun idaresinde dili bir, inancı bir, özü bir kardeşlerimiz vardır. Onlara sahip çıkmaya hazır olmalıyız. Hazır olmak yalnız o günü susup beklemek değildir. Hazırlanmak lâzımdır. Milletler buna nasıl hazırlanır? Dil bir köprüdür... İnanç bir köprüdür... Tarih bir köprüdür...”

Köklerimize inmeli ve olayların böldüğü tarihimizin içinde bütünleşmeliyiz. Onların bize yaklaşmasını bekleyemeyiz. Bizim onlara yaklaşmamız gerekli...”<sup>185</sup>

---

<sup>179</sup>Lars-Erik Nyman, Great Britain and Chinese, Russian and Japanese Interests in Sinkiang, Malmö, GOTAB, 1977, s.80.  
Kaynak: <http://aavsar.blogspot.com>-- son inceleme 20.10.2015

<sup>180</sup> İsmail Cengiz, Kuruluşunun 56. Yıldönümünde Doğu Türkistan Cumhuriyeti”, Doğu Türkistan'ın Sesi, C. VI, NO. 24, Aralık 1989, s. 33.

<sup>181</sup> İsa Yusuf Alptekin, Esir Doğu Türkistan İçin: İsa Alptekin'in Mücadele Hatıraları, İstanbul, Doğu Türkistan Neşriyat Merkezi, 1985, s. 264

<sup>182</sup> Nyman,age.,s.114

<sup>183</sup> Mehmet Emin Buğra, Şarki Türkistan Tarihi (Uygurca), 2. Bs., Ankara, 1987, s. 603.

<sup>184</sup> Avşar,agm., s.11

<sup>185</sup> A. Ahat Andican, Değişim Sürecinde Türk Dünyası, İstanbul, Emre Yayınları, 1996, s. 226.

Atatürk'ün uyarılarına rağmen bahsi geçen gün 1991 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği yıkılarak geldiğinde sahip çıkmaya hazırlıklı bir Türkiye olduğu söylenemez. Yine de bağımsızlıklarını ilan eden bu Türkistan Devletlerini ilk tanıyan, ekonomik, siyasi ve kültürel alanlarda işbirliğine giden ilk ülke Türkiye Cumhuriyeti olmuştur.

Bölge ülkelerinin milli bağımsızlıklarının pekiştirilmesi, hukuk devletinin kurulması ve demokratikleşmenin bir an önce sağlanması noktasında Türkiye stratejik destekler sunmuştur. 1992 yılında, Türk dilinin konuşulduğu ülkelerin kalkınmalarına yardımcı olmak, bu ülkelerle ekonomik, ticari, teknik, sosyal ve kültürel eğitim alanlarında işbirliğine yönelik proje ve program gerçekleştirmek amacıyla Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA) kurulmuştur. Aynı yıl, Türk Cumhuriyetleri ve Akarba Topluluklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı ve sonrasında, 2000 yılında Dış Ticaret Müsteşarlığı Türk Dünyası Çalışma Grubu da çalışmalarına başlamıştır.

Türkiye, Türk Cumhuriyetlerine doğrudan ekonomik katkılarda da bulunmuştur. “Büyük miktarlarda Exim-Bank kredisi açarak, bu devletlerle yapılan dış ticaret teşvik edilmiş, büyük holdinglerin yanı sıra, çok sayıda küçük işletmenin de bölgede ticaret ve yatırım yapması sağlanmıştır.”<sup>186</sup>

Bunun bir sonucu olarak söz konusu dönemde Türkmənistan, Özbekistan ve Kırgızistan'a en büyük dış yatırım Türkiye tarafından yapılmıştır.

## SONUÇ

Farklı bölgelerde yaşayan halklarıyla Türk Milleti coğrafya olarak Asya kıtası temelinde konumlanmış olduğu için Türk topluluklarının kendi aralarındaki ve çevre halklarla olan tarihi ilişkiler incelenmek istendiğinde öncelikle bu kıtadaki dostluklar ve düşmanlıklar değerlendirilmelidir.

Eski dünyada Çin ile olan ilişkileri Türklüğün seyrine yön çizerken Türk Milletinin Osmanlı temsilcileri ileri hareketleri karşısında Avrupa kıtasını ve bu kıtada ikame olan Avrupalı toplumları bulmuş, Asya'da olan Türkler ise Ortaçağ'dan itibaren dostluk ve düşmanlık ilişkilerinde Çinlilerden sonra en çok Rusları karşısında bulmuştur.

Önce Çinlilere daha sonra Ruslara karşı güç savaşına girmek zorunda kalan Asya Türklüğü bilinçlenme, örgütlenme, lojistik ve insan kaynaklarında yaşadığı sıkıntılar sebebiyle zaman içinde geriye düşmüş; ancak siyasi, ekonomik, askeri, sosyal ve kültürel yıpranmışlıklara rağmen günümüze değin varlığını koruyabilmiştir.

Bu süreçlerde yaşadığı sıkıntıların bir sebebi siyasi problemler olduğu gibi kan bağı ile birbirlerine bağlı olan Türk halklarının coğrafi olarak çok geniş bir alana yayılmış olmasının da getirdiği ilişki kopukluğu ve akabinde birbirine yabancılaşma gibi problemleri de yaşamıştır ve yaşamaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde yükselen, duraklayan ve gerileyen seyirleri yaşayan Türklerin bir kısmı atayurtları olan Orta Asya'dan çeşitli sebeplerle ayrıldıktan sonra Anadolu'ya gelmiş ve Türklüğün

<sup>186</sup> Yelda DEMİRAĞ, “Soğuk Savaş Sonrası Türkiye'nin Orta Asya Siyasetinde Gelinek Nokta”, Jeopolitik – Aylık Strateji Dergisi, Sayı 5, [http://www.jeopolitik.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=22&Itemid=28](http://www.jeopolitik.org/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=28) (20.10.2015)

liderliğini Selçuklu,Osmanlı gibi büyük medeniyetlerle Anadolu’da devam ettirmiştir ve günümüzde de bu liderliği Türkiye Cumhuriyeti üstlenmiştir.

Mesafenin uzak oluşundan kaynaklı uzun süreli irtibatsızlıkların yaşandığı iki Türklük merkezi arasında kardeşlik bağları hiç kopmamış ve bu merkezler özellikle bağımsızlık mücadelelerinde birbirlerine hep yardım etmişlerdir. Bahsi geçen bağımsızlık mücadelelerinin görüldüğü zaman dilimi kaderin garip bir cilvesi olarak XX.Yüzyılın başlangıcındaki yıllardır.Anadolu Türklüğü altı yüzyıldan fazla hüküm süren Osmanlı’nın yıkılışı döneminde batılı emperyalistlerin karşısında yok olma tehlikesi yaşarken Orta Asya Türklüğü de önce Rus Çarlığı ve Çin İmparatorluğu daha sonra da Komünist Rusya ve Komünist Çin karşısında aynı kaderi yaşamıştır.Orta Asya Türkleri öncelikle bilinçlenmemiş olmak sonrasında örgütlenmemiş olmak ve düşmanın aşırı üstün güçlülüğü gibi olumsuzluklardan dolayı, kendilerine yardıma gelen Enver Paşa’nın şehadetine sebep olacak çabalarına rağmen, süreci başarıyla noktalamamış ve Sovyetler Birliği’nin bir parçası olmak zorunda kalmışlardır.Ancak Anadolu Türkleri güçlü ve teşkilatlı bir toplum olmanın avantajlarını yaşayarak inançlarını kaybetmemiş ve bağırlarından çıkardıkları Mustafa Kemal Atatürk gibi bir liderin etrafında kenetlenerek bağımsızlık savaşlarını vermişler ve yok edilmek tehlikesini aşmalarının yanında dünya siyasetinde yeniden iddia sahibi olacak Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ni kurmuşlardır.Anadolu Türklerinin bu başarısı hem kardeşleri olan Orta Asya Türklerine,hem diğer müslüman kardeş toplumlara,hem de dünyanın her yerinde hakkı gaspedilen milletlere örnek olmuştur. 1991 de Sovyetler Birliği’nin yıkılmasıyla bağımsızlıklarını bir bir kazanan Orta Asya Türkleri ile Anadolu Türkleri arasında siyasi, ekonomik, askeri ve sosyal ilişkiler her geçen gün artarak devam etmektedir.

#### KAYNAKÇA

- 1-)Aça, Mehmet(2004),*Çarlık Rusya’sı Dönemi Ruslaştırma ve Hıristiyanlaştırma Politikaları ve Nikolay İvanoviç İlimskiy*, Biyografi Analiz Dergisi, İstanbul
- 2-)Adil Hikmet Bey(1998), *Asya’da Beş Türk*, Haz: Yusuf Gedikli, Ötüken Yayınevi, İstanbul, s. 18
- 3-)Aksu, Kenan(2007), *Enver Paşa’nın Türkistan’a Gitmeden Önceki Siyasi Hayatına Bakış*,Çatı Yayıncılık, İstanbul
- 4-)Alpargu,Mehmet.(2008) *Osmanlı Devleti’nin Türkistan Politikası” Türk Dış Politikası: Osmanlı Dönemi*, Gökkuşe Yayınları,İstanbul
- 5-)Alptekin,İsa Yusuf.(1985) *Esir Doğu Türkistan İçin: İsa Alptekin’in Mücadele Hatıraları*, İstanbul, Doğu Türkistan Neşriyat Merkezi
- 6-)Andican,A.Ahad,(1996),*Değişim Sürecinde Türk Dünyası*,Emre Yayınları,İstanbul
- 7-)Andican,A.Ahad,(2003) *Cedidizm’den Günümüze Hariçte Türkistan Mücadelesi*, Emre Yayınları, İstanbul
- 8-)AndicanA. Ahat.(2009) *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye ve Orta Asya*, Doğan Kitap, İstanbul
- 9-)Arslan Emir Şekip, Akpınarlı Aziz, (2005), *Ölüme Giden Yolda Üç Osmanlı Enver, Cemal ve Talat Paşa’nın Son Yılları*, Haz: Mehmet Akif Bal, İstanbul,
- 10-)Arslan, Emir Şekip(2005), *Bir Arap Aydınının Gözüyle Osmanlı Tarihi ve*

*Birinci Dünya Savaşı Anıları*, Burak Yayınevi, İstanbul

11-)Avşar,Abdulhamit.(2011) *Basının Gündem Oluşturma İşlevi Bağlamında Doğu Türkistan İslam Cumhuriyeti'nin İlanı KarşısındaTürkiye'deki İktidar Yanlısı Basının Tutumu*, YOM Dergisi -kaynak:<http://aavsar.blogspot.com> son inceleme:20.10.2015

12-)Aydemir, Şevket Süreyya(2006), *Makedonya'dan Orta Asya'ya Enver Paşa*, Remzi Kitabevi, İstanbul, C. 1, 2 ve 3

13-)Bademci,Ali (1975),*1917-34 Türkistan Milli İstiklal Hareketi ve Enver Paşa*, İstanbul

14-)Bektaş,Cengiz.(2003) “Özbekler Tekkesi”, Tarih ve Toplum, sayı 9, İstanbul, Eylül 1984, s. 40-43, Düünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, Özbekler Tekkesi maddesi ve Mehmet Altun, “Kuvayi Milliyecilerin Gizli Sığınağı ve Ardındaki Bilinmeyenler”, Toplumsal Tarih, sayı 112, İstanbul, Nisan 2003. Bilindiği gibi, Mehmet Akif'in annesi de Türkistan Türklerindedir.

—aktaran: Abdulhamit Avşar “YOM” dergisi Sayı 2, Yıl 1, Bakü 2005 Sayfa 87-92..

son inceleme 20.10.2015 : <http://aavsar.blogspot.com.tr/2007/12/istiklal-savana-farkl-bir-bak.html>

15-)Beyoğlu,Süleyman.(2003) “Milli Mücadele ve Özbekler Tekkesi”,

1. *Üsküdar Sempozyumu Bildirileri, 23-25 Mayıs 2003* —

aktaran: Abdulhamit Avşar “YOM” dergisi Sayı 2, Yıl 1, Bakü 2005 Sayfa 87-92..

kaynak: /aavsar.blogspot.com.tr/2007/12/istiklal-savana-farkl-bir-bak.html

son inceleme 20.10.2015

16-)Birgen, Muhittin(2006), *İttihat ve Terakki'de On Sene*, Haz: Zeki Arıkan, İstanbul

17-)Buğra,Mehmet Emin.(1987)*Şarki Türkistan Tarihi* (Uygurca), 2. Bs., Ankara

18-)Cengiz,İsmail.(1986) *Kuruluşunun 56. Yıldönümünde Doğu Türkistan Cumhuriyeti*, Doğu Türkistan'ın Sesi, C. VI, NO. 24

19-)Çakıröz,Raci.(1987) “*Türkistan'da Türk Subayları 1914-1923*”,

Türk Dünyası Tarih Dergisi, der. Timur Kocaoğlu, sayı 6, 1987. .

—aktaran: Abdulhamit Avşar “YOM” dergisi Sayı 2, Yıl 1, Bakü 2005

20-)Demirağ,Yelda.(2003) *Soğuk Savaş Sonrası Türkiye'nin Orta Asya Siyasetinde Geline Nokta*, Jeopolitik-Aylık Strateji Dergisi,sayı:5

kaynak: <http://iibf.baskent.edu.tr/yayin/index.php?yil=2003&ln=TR>

21-)Erer, Tekin(1971),*Enver Paşa'nın Türkistan Kurtuluş Savaşı*, İstanbul

22-)Fromkin, David(1993),*Barışa Son Veren Barış(1914-1922)*, Çev: Mehmet Harmancı, İstanbul

23-)Hayit, Baymirza(1997), *BasmacılarTürkistan Milli Mücadele Tarihi (1917- 1934)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara

24-)Hayit,Baymirza.(1995) *Türkistan Devletlerinin Milli Mücadele Tarihi, 2. Bs.*, Ankara

25-)Kara, İlyas,Basmacılık Hareketinde Enver Paşa'nın Rolü,

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Ortaçağ Tarihi,Yüksek Lisans Tezi,İstanbul,2008,s.12

26-)İnan,Ari.(2004) “*Enver Paşa'nın Özel Mektupları*”, İmge Kitabevi,Ankara

27-)Kandemir,Feridun(1943), *Enver Paşa'nın Son Günleri*, İstanbul, s. 15

28-)Kocaoğlu, Osman.(1972) “Rus Yardımının İçyüzü”, Yakın Tarihimiz, C.1,

—aktaran: Abdulhamit Avşar “YOM” dergisi Sayı 2, Yıl 1, Bakü 2005 Sayfa 87-92..

son inceleme 20.10.2015 : <http://aavsar.blogspot.com.tr/2007/12/istiklal-savana-farkl-bir-ak.html>

29-)Kocaoğlu, Timur(2002), *Rus İhtilalleri ve Türk Halkları-Sovyetler Birliği'nin*

*Yayılma Siyaseti (1905-1991)*, Genel Türk Tarihi, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara,

- 30-)Koçar,Çağatay.(1994) “Çukurova'nın Kurtuluşuna İştirak Eden Türkistanlılar”  
XI. Tarih Kongresi Ankara 5-9 Eylül 1990 Kongreye Sunulan Bildiriler c. VI Ankara
- 31-)Kurat ,Akdes Nimet.(1970) *Türkiye ve Rusya XVII Yüzyıl Sonundan Kurtuluş Savaşı'na Kadar Türk-Rus İlişkileri (1789-1919)* Ankara
- 32-)Kutay, Cemal(1955),*Enver Paşa Lenin'e Karşı*, Ekicigil Matbaası, İstanbul
- 33-)Kutay, Cemal(1962), *Anavatan'da Son Beş Osmanlı Türk'ü*, İstanbul
- 34-)Macit,Abdulkadir.(2009) *Osmanlı Devleti ile Hokand Hanlığı Münasebetleri* İlem, Yıl 4, S. 4
- 35-)Nyman,Lars-Eric.(1977) *Great Britain and Chinese,Russian and Japanese Interests in Sinkiang*,GOTAB,Malmö
- 36-)Okay, Kurt(2006), *Başkomutan Enver Paşa*, Çev: Aydın Ayhan, İstanbul
- 37-)Özdemir,Hikmet.(2007) “*Üç Jöntürk'ün Ölümü*”,Remzi Kitabevi,İstanbul
- 38-)Saray,Mehmet.(1985) “Kaşgar’a Gönderilen Türk Subayları”,  
*Doğu Türkistan'ın Sesi, C. II, No. 5*, İstanbul
- 39-)Saray,Mehmet.(1994) *Rus İşgali Devrinde Osmanlı Devletleri İle Türkistan Hanlıkları Arasındaki Münasebetler (1775-1875)*, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara
- 40-)Saray,Mehmet.(2000) *Hanlıklar Döneminde Osmanlı Devleti'nin Türkistan Siyaseti*,  
Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, S. IV
- 41-)Togan,Ahmet Zeki Velidi(1981), *Bugünkü Türkili Türkistan ve Yakın Tarihi*,  
Enderun Kitabevi, İstanbul
- 42-)Tuğuş,Hüsametdin(1975), *Bir Neslin Dramı*, İstanbul
- 43-)Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Ansiklopedisi, C. 1
- 44-)Yamauchi,Masayuki(1995), *Hoşnut Olamamış Adam: Enver Paşa*,Bağlam Yayınları, İstanbul



## DİL VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0

Serdarhan Musa TAŞKAYA, Burhaneddin ESEN

### Özet

Web 2.0 araçlarından pek çok alanda öğretim aracı olarak yararlanılmaktadır. Bu alanlardan biri de dil ve edebiyat dersleridir. Bu çalışmada dil ve edebiyat öğretiminde web 2.0 araçlarından hangilerinden, nasıl yararlanılabileceği ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda literatür taraması yapılmış ve dil ve edebiyat öğretiminde kullanılan web 2.0 araçları tespit edilmiştir. Camtasia Studio, Cram, Glogster, Google Docs&Spreadsheets, Facebook, Issuu, Jing, Kahoot, Meebo, Podcasting, Toontastic 3D, Webspiration, Viki (Wiki), Wikipedia, You Tube dil ve edebiyat derslerinde kullanılan Web 2.0 araçlarından bazılarıdır.

**Anahtar kelimeler:** Web 2.0, öğretim yöntemleri, dil ve edebiyat öğretimi.

## LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING WEB 2.0

Serdarhan Musa TAŞKAYA, Burhaneddin ESEN

### Abstract

Web 2.0 tools are used as a teaching tool in many areas. One of these areas is language and literature courses. In this study, it will be tried to determine how web 2.0 tools can be used in language and literature teaching. For this purpose, the literature survey was conducted and the web 2.0 tools used in language and literature teaching were determined. Camtasia Studio, Cram, Glogster, Google Docs&Spreadsheets, Facebook, Issuu, Jing, Kahoot, Meebo, Podcasting, Toontastic 3D, Webspiration, Viki (Wiki), Wikipedia, You Tube are some of the Web 2.0 tools used in language and literature courses.

**Key words:** Web 2.0, teaching methods, language and literature teaching.

## GİRİŞ

Öğretimin niteliğinde öğretmenin derslerde kullandığı araç ve yöntemlerin büyük önemi vardır. Birkaç araç ve yöntemle bütün derslerin yürütülmesi, öğretimin niteliği olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin yöntem ve ders araçları konusunda gerekli yeterliklerde mezun olmaları ve varsa eksikliklerinin hizmet içi eğitimle giderilmesi gerekir.

Öğrenme için uygun öğrenme ortamı hazırlamak öğretmenin görevlerinin başında gelmektedir. “Bu tür öğretim ortamlarının hazırlanabilmesi için de öğrencileri bilgiye ulaştıracak; bilginin kullanılmasını, üretilmesini ve iletilmesini sağlayacak her türlü aracı kullanabilme olanaklarının sağlanması gerekir” (Akkoyunlu, 2002: 1).

Günümüzde eğitimde kitaplarla birlikte en sık kullanılan araç kuşkusuz internet teknolojisidir. “Bu teknolojiden uzak durmanın imkansızlığı göz önüne alınarak, yeni neslin de ilgisinden yola çıkılmış, internet ve bilgisayar aracılığıyla öğrenmeyi sağlayan araçlar ve yöntemler geliştirilmiştir. Bilgisayar

ve internetin eğitim amaçlı kullanılmasını sağlamak için geliştirilen araç ve yöntemlerden biri de WEB 2.0 olmuştur” (Taşkaya, 2017: 189-190).

“Web 2.0, kullanıcı merkezli ve kullanıcıların içeriğine katkıda bulunduğu, onlara hareket özgürlüğü ve kullanım kolaylığı sunduğu yeni nesil internet platformu olarak tanımlanabilir (Genç, 2010: 237).

“İnternetin yeni yüzü olarak ve ikinci nesil hizmetleri içeren teknolojiler topluluğu olarak ifade edebilen Web 2.0, kullanıcılarına çevrimiçi işbirliği ve paylaşım imkanları sağlayarak insanlar arasındaki iletişim olanaklarını en üst düzeye taşımış bulunmaktadır” (Genç, 2010: 237). “Web kavramı, İnternet’in doğuşundan sonra, söz konusu platform üzerinde yer alan özel dokümanlara erişilmesini sağlayan sistemi tanımlamak amacıyla kullanılmıştır” (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 337).

“Günümüzün bilim çağı olarak nitelendirilmesi bu durumu daha belirgin biçimde ortaya koymaktadır. Bilgi çağı, bireylerin günlük hayatında bilginin daha merkezi bir konumda olmasını ve toplumsal yaşamın her alanında etkili olmasını beraberinde getirmektedir (Gömleksiz, Kan ve Bozpolat, 2000: 72). Web 2.0 araçları esnekliği ve kolaylığı sayesinde öğretmen ve öğrencilere bilgi çağını yaşama imkanı sunmaktadır.

“Teknolojide yaşanan gelişmeler hayatı hızla etkilerken, bundan eğitim de nasibini almıştır. Özellikle son yıllarda internet teknolojisi çok gelişmiş, bilgisayarlar ve akıllı telefonlar oldukça yaygınlaşmıştır. Artık tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar çocukların ve gençlerin ellerinden düşmez olmuştur. Ancak bu yaş grubunun, bilgisayar ve internetten, genelde oyun oynama ve sosyal medyayı kullanma şeklinde yararlandıkları görülmektedir” (Taşkaya, 2017: 189-190). Bu nedenle çocukların bu ilgisini avantaja döndürmede Web 2.0’den yararlanılabilir.

“İnternetin öğrenme- öğretme sürecinde yerini almasıyla birlikte bilgi sınıf ortamından çıkmış, dünyaya yayılmıştır. Öğrenciler de interneti yaygın olarak kullanmaktadırlar. Ancak, bu kullanımların çoğu bilinçsiz ve gelişigüzel olmaktadır (Akkoyunlu, 2002: 2). Bu nedenle öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını tanımaları, hangi derste hangi kazanımlarda kullanılacağını bilmeleri ve öğrencilere bu araçları nasıl kullanacakları konusunda rehberlik etmeleri gerekir.

## **WEB 2.0**

“Web 2.0 kavramı ilk kez 2004 yılında, O’Reilly ve MediaLive International tarafından organize edilen ve Google, Yahoo, Msn, Amazon, Ebay gibi Web dünyasının önde gelen şirketlerinin de katıldığı Web konferansında, Web alanında yaşanan gelişmeler ve Web dünyasının geleceği konusunda tartışılırken ortaya çıkmıştır” (Genç, 2010: 237-238).

Web 2.0’ı anlamak için öncelikle Web 1.0 a bakmak gerekir. “İlk aşamada Web ortamı, klasik HTML kod bloklarından meydana gelen, kullanıcı ile etkileşime girmeyen, sadece görsel öğelerden ve metinlerden oluşan sayfalardan ibaret olmuştur” (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 337). Etkileşime kapalı olan bu web sayfaları Web 1.0 olarak adlandırılmıştır.

“Zamanla ortaya çıkan, sadece bilgi sunmayı değil, aynı zamanda bilginin paylaşılması ve değişen şartlara göre anlamlandırılması doğrultusundaki ihtiyaçlar, Web teknolojisi ve standartlarının değişmesine neden olmuştur. Değişimler sonucunda, İnternet ile gelen klasik Web yapısından, Web 2.0 adı verilen yeni teknoloji” ortaya çıkmıştır” (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 337). Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılmasının yararlarından bazıları şunlardır (Karaman, Yıldırım, Kaban, 2008: 39).

- *Grup çalışması alışkanlığı*
- *Etkili öğrenme*
- *Üst düzey düşünme becerileri*
- *Bilgi okur-yazarlığı*
- *Yapılandırıcı problem çözme*
- *Öğrenciye uygunluk (ilgi çekme)*
- *Bireysel gelişim*
- *Sorumluluk alma*

“Web 2.0 bir yazılım veya programlama dili değildir. Yeniliklerle düzenlenmiş bir konsepttir. Web’e yeni bir bakış amacı ile üretilmiş, bir sürü tekniğin kullanılmasını amaçlar. Şüphesiz bu yeni web programlama tekniklerinin ve geçmişten bu yana gelen tasarım bilginin bir ürünüdür” (Aslan, 2007: 1).

“Web 2.0 teknolojisinin sunduğu yenilikler; ağ günlükleri (Weblogs), oynatıcı ve video yayın abonelikleri (podcast and videocasts), vikiler (wikis), sosyal ağlar (social networks), yer imleri (bookmarks), etiketleme (tagging), resim ve video paylaşımı (photo and video sharing), karma (bütünleşik) Web siteleri (mashups) en göze çarpan uygulamalardır” (Genç, 2010: 238).

Web 2.0 teknolojileri ile oluşturulacak uygun bir sınıf ortamında güçlü ve etkili bir harmanlanmış öğrenme modelinin oluşturulmasını sağlayacaktır (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 341). Web 2.0 teknolojisi bir yöntem olarak düşünüldüğünde bu yöntemin çeşitli teknikleri vardır. Bu tekniklerinden bazıları şunlardır:

- ✓ *RIA teknikleri*
- ✓ *CSS kullanımı*
- ✓ *XHTML kullanımı*
- ✓ *Anlamli URL kullanımı*
- ✓ *Uygun etiketlendirme*
- ✓ *Viki sayfalarının kullanımı*
- ✓ *Açık kaynak yazılımın kullanımı*
- ✓ *Blog*
- ✓ *RSS*
- ✓ *MashUp*
- ✓ *İçerik Yönetim Sistemi (CMS) (Aslan, 2007: 1)*

## **DİL VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARI**

“Web 2.0 teknolojileri ile gerçekleştirilecek eğitim çalışmaları, derslerin amaçlarını bir kenara bırakacak olursak, bilişim çağı gereklerine uygun, bilgiyi etkili kullanabilen ve işleyen, nitelikli bireylerin yetiştirilmesine de imkan tanıyacaktır. (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 341).

Her derste kullanılacak Web 2.0 araçları vardır. Dil ve Edebiyat dersinde etkili eğitim ve öğrenme faaliyetleri için kullanılacak çok sayıda Web 2.0 aracı mevcuttur. Dil ve edebiyat derslerinde kullanılacak hem öğretmen hem de öğrencilerin yararlanabileceği Web 2.0 araçlarından bazıları şunlardır:

Web 2.0 uygulamalarından dil ve edebiyat öğretiminde yararlanılabilecek araçlardan bazıları şunlardır:

- ✓ Camtasia Studio
- ✓ Cram
- ✓ Glogster
- ✓ Google Docs & Spreadsheets
- ✓ Facebook
- ✓ Issuu
- ✓ Jing
- ✓ Kahoot
- ✓ Meebo
- ✓ Podcasting
- ✓ Toontastic 3D
- ✓ Webspiration
- ✓ Viki (Wiki)
- ✓ Wikipedia
- ✓ You Tube

### **Camtasia Studio**

“Camtasia Studio video tabanlı ekran yakalama yazılım programıdır. Ekran görüntünüzü yakalamak için video kamera yakalama programına benzer. Ancak bu yazılım video kameradan farklı olarak bilgisayarınıza kurulur. Böylece ekran görüntülerini yüksek kaliteli ses ile doğrudan dijital bir video formatı olarak kaydedilmektedir” (Gülbahar, 2012: 219).

### **Cram**

Ders materyallerinizi oyun formatına dönüştürebileceğimiz bir web 2,0 aracıdır. Eğitim öğretimin her yaş kategorilerinde rahatlıkla uygulanabilecek bir araçtır. Online Flashcardlar hazırlayarak etkili ve verimli sınıf ortamı sağlanmış olacaktır. Çünkü çocuklar, kendilerinin daha aktif olacakları etkinlikleri

heyecan ile beklerler. Dil ve Edebiyat Öğretimi dersinde ana fikri en iyi yansıtan konu cümleleri kavratmakta, kelime türleri, sözcük bilgisi gibi daha birçok konunun kavratılmasında etkili olacaktır.

### **Facebook**

“Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun üye olduğu, günümüzün en popüler sosyal ağı olan Facebook’un iletişim yeteneklerinden faydalanarak alternatif bir ders ortamı hazırlanabileceği ve ders ortamının öğrenme sürecine önemli katkı yapabileceği varsayımı ile bu çalışma başlatılmış ve bir uygulama gerçekleştirilmiştir” (Genç, 2010: 242). Facebook aracılığıyla derslerde kullanılmak üzere hem görsel hem de yazı paylaşılabilir.

### **Glogster**

Glog: “Öğrenciler için sürükle bırak ara yüzüyle anlaşılması kolay bir web 2.0 içerik geliştirme aracıdır. Glog, içindeki yazı, ses, video, resim, grafik ve çizim gibi çoklu ortam bileşenlerini bulduran, kullanıcıların bir poster veya web sayfası yaratabildiği etkileşimli görsel bir platformdur” (Gülbahar, 2012: 216).

### **Google Docs & Spreadsheets**

Google belgeler ve elektronik tablolar uygulaması, kişisel bilgisayarlarda en çok kullanılan yazılımlar arasında olan, ofis yazılımlarını internet ortamında kullanmayı amaçlamaktadır. Standart bir kelime işlemcinin veya elektronik tablo yazılımının yapabildiği her şeyi yapabilen bu uygulama dokümanların web üzerinde tutulmasını sağlar (Aslan, 2007: 5).

### **Issuu**

“Düzenli olarak yayınlanan dergi benzeri yayınları ifade etmektedir. Dergi katalog ve gazeteleri sıra dışı okuma deneyimleri sağlayan önde gelen dijital yayın platformudur. Dokümanınızı yükleyip sonra kolayca yayınlatabilirsiniz. Ayrıca dilediğiniz temayı ve boyutu kullanmanıza da olanak tanır” (Gülbahar, 2012: 221).

### **Jing**

“www.jingproject.com adresinden indirilebilen ve farklı platformlarda çalışabilen bir uygulamadır. Bu uygulama ekranın görüntülerini almak ya da ekran hareketlerini çok kısa süre ile kaydetmek amacıyla kullanılır. Daha sonra bu kayıtları web ortamında paylaşabilir, e-posta ile gönderebilir ya da e-ders içeriğine gömebilirsiniz” (Gülbahar, 2012: 211).

### **Kahoot**

Kahoot, Hazırlanan sınavları cep telefonu veya tablet üzerinden de uygulamaya izin veren bir araçtır. Kahoot, aynı zamanda çocukların eğlenerek öğrenebilecekleri bir oyun aracıdır. Öğrenciler kendi bilgisayarlarından bu oyuna bağlanıp oynayabilir. Öğretmen tercih ederse oyun tüm sınıfın görebilmesi için akıllı tahtaya ya da sunu perdesine yansıtılabilir. Dil ve edebiyat öğretiminde birçok konuda kullanılabileceği gibi özellikle olayların oluş sıralaması, görsel okuma gibi becerilerin kazandırılmasında etkilidir.

### **Meebo**

Meebo, AIM, ICQ, Yahoo Messenger, MSN Messenger, Jabber ve Google Talk gibi çevrim içi mesajlaşma programlarını web tarayıcısı üzerinden kullanmayı sağlayan bir sistemdir. Herhangi bir kurulum gerektirmemesi en önemli özelliğidir (Aslan, 2007: 5). Bu sayede kolayca mesajlaşma sağlanabilmektedir.

### **Podcasting**

“Podcasting, dijital medya dosyalarının mp3 çalar, iPod ve bilgisayar gibi cihazlarda kullanılmak üzere hazırlanarak, RSS (Really Simple Syndication) beslemeleri yoluyla internet üzerinden dağıtılmasıdır. Mobil öğrenmenin güncel araçlardan biri olan Podcasting uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır” (Gülseçen, Gürsul, Bayrakdar, Çilengir ve Canım, 2010: 795).

### **Toontastic 3D**

Çok basit ve kısa sürede çizgi animasyon yapabileceğiniz bir uygulamadır. Hem google play, hem de iphone ios uygulamaları mevcuttur. Sürükle bırak ve ses kaydı ile yapılabilir. Toontastic uygulaması ile ilgili kısa video olarak hazırlanarak bu sitede kaydedilebilir. Dil ve Edebiyat öğretiminde çok rahatlık ile uygulanabilir.

### **Webspiration**

“Webspiration görsel içeriği ve iş birliğine dayalı çalışmalara olanak veren yapısı ile zihin haritaları, sınıflandırma haritası ve kavram haritaları gibi görsel materyaller hazırlamak için kullanılan bir uygulamadır... Uygulama kapsamında geliştirilen ve kaydedilen dosyalar internet ortamından sürekli erişilebilir hale gelmektedir” (Gülbahar, 2012: 214).

### **Viki (Wiki)**

“Viki, üyelik gerektirmeden ziyaretçilere bazı içerikleri ekleme, düzeltme, silme ve değiştirmeye izin veren bir çeşit Web sitesidir. Ayrıca sayfalar arasında köprü kurmaya da olanak tanır. Mevcut veriler ve bunların değiştirilmesi ile ilgili tartışmalar yapılabilen bu tartışmalar ve değişikliklerin kaydı tutulabilmektedir” (Karaman, Yıldırım, Kaban, 2008: 35).

### **Wikipedia**

“Ocak 2001 de hizmete giren site internet tabanlı bir ansiklopediyi amaçlamaktadır. Madde başlıkları hakkında kullanıcılardan alınan bilgiler uzmanlar tarafından onaylanarak nihai bilgi hazırlanmış olur, böylelikle doğru ve güvenilir bilgiye ulaşılır” (Aslan, 2007: 3). Hukuki bazı ihlaller söz konusu olması nedeniyle “idari tedbir” uygulanmış ve 2017 yılında Türkiye’de yasaklanmıştır. Dünyada çok sık olarak kullanılan Wikipedia: “Bilgileri son kullanıcıların tartışarak değiştirmesi ve bilgiye katkı koyması web 2.0 mantığı ile mükemmel derecede örtüşmektedir” (Aslan, 2007: 3). Dil ve edebiyat öğretiminde hipertex kavramına örnek olması bakımından önemlidir.

### **You Tube**

Video paylaşım sitesi olan You Tube, günümüzde en sık kullanılan internet sitelerinden biridir. Hemen her kesimin yararlanabildiği bu site videolar ve altına yorum yazılmasına imkân vermektedir. Derslerde hem öğretmen hem de öğrencilerin yükleyeceği videolar öğretimin sınırlarını ortadan kaldırmaktadır.

## SONUÇ

Son dönemde yöntemler ve ders araçlarında çok çeşitli yenilikler meydana gelmiştir. Bilindiği gibi öğretim, konunun uzmanı kişilerin bir program dâhilinde yürütmeleri gereken önemli bir faaliyettir. Öğretmenlerin öğretim işini yapabilmeleri gerekli donanıma sahip olmalarını beklenir. Bu nedenle öğretmenler, araştırmacı olmalı, çağın yeniliklerin takip etmeli ve bu yenilikleri de sınıflarında uygulamalıdır.

Eğitim alanında hızla kullanılan Web 2.0 teknolojisi önemli bir yenilik olarak okullarda hızla yayılmaktadır. Çünkü Web 2.0, birçok derste kolayca kullanılacak bir uygulamadır. Bu uygulamanın kolay erişilebilir, ucuz (çoğu bedava) ve her yerde ulaşılabilir olması yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

Web 2.0'ın rahatça kullanılacağı alanlardan biri de dil ve edebiyat dersleridir. Dil ve edebiyat öğretimi yapılan derslerde de her düzeyde etkili olarak kullanılacak Web 2.0 araçları bulmak mümkündür. Bu araçlar, özellikle konuşma, yazma ve dinleme alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Öğretmenlerin hem dersi sevdirmeler hem de öğrencilere her yerde öğrenmeyi gerçekleştirmelerine fırsat yaratması nedeniyle bu teknolojiden yararlanması artık bir gereklilik halini almıştır.

## KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.
- Aslan, B. (2007). Web 2.0, teknikleri ve uygulamaları. *XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri*, 8-10. (<http://inet-tr.org.tr/inetconf12/bildiri/46.pdf> adresinden indirilmiştir). 1-6.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010) Web 2,0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim- XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Muğla Üniversitesi. 337-342.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği, *Akademik Bilişim- XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 10 - 12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi. 237-242.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Bozpolat, E. (2000) Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *Karadeniz*. 5(18). 71-87.
- Gülbahar, Y. (2012). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar, B., Çilengir, S. ve Canım, S. (2010). Yeni Nesil Mobil Öğrenme Aracı: Podcast. *Akademik Bilişim '10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 795-800).
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 35-40.
- Taşkaya, S. M. (2017). Dil ve Edebiyat Öğretimi Yöntemleri. Dil ve Edebiyat Öğretimi-1 (Özel Öğretim Yöntemleri). (Ed: Akkaya, A.). Ankara: Asos Yayınları. 97-220.

## 2006-2018 Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programının İçerik Bağlamında Değerlendirilmesi

Arzu SÖNMEZ

### Özet

Görsel Sanatlar eğitimi dersinin özel amaçlarında görsel sanatlar eğitimi bireyin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda resim iş öğretmenlerinin donanımlı yetişmesi önemlidir. Tamda bu noktada 2018 Resim iş eğitimi lisans programlarında neler değiştiğinin ortaya konulması önemlidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman olarak 2006-2018 yıllarında Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan Resim iş eğitimi lisans programı incelenmiştir. 2018 resim iş eğitimi lisans programında teorik 124 uygulama 62 saat olarak karşımıza çıkmaktadır. Program 155 kredi ve 186 saat olarak verilmesi planlanmıştır.

**Kelimeler:** Resim iş eğitimi lisans programı, içerik, değerlendirme.

## 2006-2018 Art Teaching Undergraduate The Evaluation Of The Program In The Context Of Content

Arzu SÖNMEZ

### Abstract

Visual arts education course is stated as a requirement for individuals from all ages of the age group because of their personal lives such as visual arts education, personal gain and aesthetic awareness. In this context, it is important to educate art teachers well equipped. At this point, it is important to show what has changed in the 2018 Art Teaching Undergraduate Programs. In this study, document research which is one of the qualitative research methods is used. As a document, in 2006- 2018, Art teaching education undergraduate program prepared by the Council of Higher Education was examined. The theoretical 124 practice in the 2006-2018 Art teaching undergraduate education program is 62 hours. The program is planned to be issued in 155 credits and 186 hours.

**Keywords:** Art teaching education degree program, Content, Evaluation

### Giriş

Ülkemizde Resim-İş Öğretmenliği Ana bilim Dallarının amacı; temel eğitim ve orta öğretime nitelikli resim-iş öğretmeni yetiştirmektir (Kavuran, 2004:192). Yüksek öğretimde sanat eğitimi, hem program hem de yöntem açısından uzman eleman yetiştirilirken farklı düşünülmelidir. Bu açıdan sanat eğitimi ya da görsel kültür başlı başına bir bilim dalıdır (Başbuğ ve Başbuğ, 2016: 78). Öğretmenlik mesleğinde bulunanların sağlam bir genel kültür ve alan bilgisi yanında sağlıklı bir öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Küçükahmet, 2017). Yaşadığımız dünya hızla değişen ve gelişen bir yapı içerisinde. Bu gelişme ve değişme hiç kuşkusuz eğitim programlarına da yansımaktadır. Özellikle çağımızın insan yeterliliklerini kazandırmak eğitim programlarının değişmesi ve uygulanması ile mümkündür. Bu kapsamda YÖK 2018 yılında öğretmen yetiştiren lisans



programlarını güncellemiştir. Bu çalışma ile lisans programları güncellenmiş ve çağın gerektirdiği öğretmeni yetiştirmek için adım atılmıştır. Bu kapsamda güncellenen programlardan biriside resim iş eğitimi lisans programıdır. Bu kapsamda dersler ve içeriği ile ilgili değişimler olmuştur. Özellikle öğretmen adaylarının sanat öğretiminde güncellenen program ile daha yetkin hale geleceği söylenebilir. Eğitimin geleceğe hedef koyma girişimi olarak düşünüldüğünde bu adımlar yapıcı olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda programlar, alan bilgisinin yanı sıra alanın eğitimi ve öğretimine yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırma hedefiyle oluşturuldu (YÖK , 2018). Tamda bu noktada eğitim fakülteleri resim iş eğitiminden mezun olan öğretmen adaylarının yetiştirdiği çocukların sanat okur yazarı olması hedeflenmiştir. Başka bir deyişle, bireylerin eksiksiz bir eğitim sürecinden geçmesinde görsel sanatlar eğitimi önemli bir aşamadır (Ayaydın, 2009: 332). Bireyin hayata pozitif bakması ve temel noktada sanat okur yazarı olması öğretmen adaylarının yeterlilikleri ilgilidir. Bu bakımdan programlarının güncellenmesi önemli bir adımdır.

### **Araştırmanın Amacı**

2006 ve 2018 Resim iş öğretmenliği lisans programlarındaki içeriğin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada şu soruların cevapları aranmıştır:

1. 2006 ve 2018 Resim iş öğretmenliği lisans programlarındaki teorik, uygulama ve kredi durumlarının değişim oranı nedir?
2. 2006 ve 2018 Resim iş öğretmenliği lisans programlarında derslerin sayısı ile ilgili bir değişim var mıdır?
3. 2006 ve 2018 Resim iş öğretmenliği lisans programlarındaki ders saatleri ile ilgili değişim nedir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, 2006 ve 2018 yılı Resim iş öğretmenliği lisans programı karşılaştırmalı olarak betimlenmiştir. Nitel araştırma, sosyal dünyada az ya da çok doğal olarak oluşan fenomenlerin frekansını değil, anlamını açıklamak, çözmek, tercüme etmek veya başka türlü anlamlandırmayı sağlayan bir dizi yorumlayıcı tekniği kapsayan çatı (şemsiye) bir terimdir (Van Maenen, 1979'dan akt. Merriam, 2009). Eksiklikler tespit edilebilmiştir. Böylece araştırma, betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Araştırmada, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e göre (2012) bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır. Bu doğrultuda çalışmada, veri kaynağını YÖK tarafından belirlenen 2006 Resim iş öğretmenliği lisans programı ile YÖK tarafından güncellenen 2018 Resim iş öğretmenliği lisans programı oluşturduğundan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları doküman analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Forster (1995)'e göre doküman analizi (incelemesi), dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş aşamada gerçekleşmektedir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2011).

**Tablo 1. Doküman İncelemesi Aşamaları ve İşlemler**

Doküman İnceleme Aşamaları	İşlemler
1. Dokümanlara Ulaşma	Verilere YÖK'ün resmi web sayfasından ulaşılmıştır
2. Özgünlüğü Kontrol Etme	YÖK'ün resmi web sayfasından ulaşılan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kılavuzu ile yine YÖK'ün web sayfasında her bir program için ayrı ayrı hazırlanan dokümanlarda yer alan araştırma kapsamına dâhil edilen Resim iş öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programı orijinalliği kontrol edilmiştir.
3. Dokümanları Anlama	Dokümanların belli bir sistem içinde incelenmiştir.
4. Veriyi Analiz Etme	Veri analizi, bu aşamalar çerçevesinde yürütülmüş olup detaylı açıklamalar veri analizi bölümünde verilmiştir.
5. Veriyi Kullanma	Araştırmanın verileri YÖK'ün resmi web sitesinde yayınlanan ve herkesin erişimine açık dokümanlar olup; elde edilen bulgular kurum ve/veya kişilerden bağımsız olarak bilimsel etik kuralları çerçevesinde raporlaştırılmıştır.

Araştırma, doküman analizi aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yapılan bu araştırmanın transfer edilebilirliğini artırmak için detaylı betimlemelere yer verilmiş; veri toplama süreci, veri kaynağının özellikleri, nasıl seçildikleri, veri analiz süreci ve araştırmanın sınırlılıkları ayrıntılarıyla araştırmada sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın transfer edilebilirliğine katkı sağlanmıştır (Creswell & Miller, 2000).

### **Bulgular ve Yorum**

*2006 ve 2018 Resim iş öğretmenliği lisans programlarındaki teorik, uygulama ve kredi durumlarının değişim oranı nedir sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum*

**Tablo:2 2006-2018 Resim iş öğretmenliği Lisans Programları**

2006 Resim iş öğretmenliği Lisans Programı	2018 Resim iş Öğretmenliği Lisans Programı	
<b>Teorik</b>	116	124
<b>Uygulama</b>	76	62
<b>Kredi</b>	154	155

Tablo 2 incelendiğinde 2006 ve 2018 Resim iş Öğretmenliği lisans programında derslerin teorik olarak arttığı görülmektedir. Yine baktığımızda uygulamaların 2018 programında azaldığı görülmektedir. Kredi olarak da 2018 Resim iş Öğretmenliği programının azda olsa arttığı görülmüştür.

*2006 ve 2018 Resim iş Öğretmenliği lisans programlarında derslerin sayısı ile ilgili bir değişim var mıdır sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum*

**Tablo:3 2006-2018 Resim iş öğretmenliği Lisans Programları ders sayıları**

2006 Resim iş öğretmenliği Lisans Programı ders sayıları	2018 Resim iş Öğretmenliği Lisans Programı ders sayıları	
Ders sayısı	51	67

Tablo 3 incelendiğinde ders sayılarının 51 den 67 ye çıktığı görülmüştür. Ders sayıları artırılmakla beraber derslerin çeşitliliği fazlalaştırılmıştır.

**Tablo:4 2006-2018 Resim iş öğretmenliği Lisans Programları ders saatleri**

2006 2018 Resim iş Öğretmenliği Lisans Programı ders saatleri	2018 Resim iş Öğretmenliği Lisans Programı ders saatleri	
Ders sayısı	192	186

Tablo 4 incelendiğinde derslerin 192 saat den 186 saate düştüğü görülmüştür.

### **Sonuç ve Tartışma**

Resim iş Öğretmenliği Lisans programı 2018 yılı itibari ile YÖK tarafından güncellenmiş ve uygulanmaya konulmuştur. Güncellenen programa bakıldığında teorik derslerin oranının arttığı görülmüştür. Yine ders sayılarının arttığı buna karşın ders saatlerinin azaldığı görülmüştür. Resim iş eğitimi programının güncellenmesi çalışmalarında bu dersi verecek öğretmen adaylarının bu dersin hedeflerinden birisi olan öğrencilere Akın ve Özsoy'un (2017) çalışmalarında belirttiği üzere estetik davranışlar kazandırma konusunda işlevini yerine getirmiş olacaktır. Ders çeşitliliğinin artması da önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

### **Kaynakça**

- Akın, N, ve Özsoy, V (2017). Evaluation Of Lectures And Efficiency Forms About The Aesthetic Teaching In Visual Arts Course, Fine Arts (NWSAFA), D0201, 2017; 12(3): 205-215.
- Ayaydın, A. (2009). Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dallarının Sorunları Ve Çözüm Önerileri, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2009, Sayı: 30, Sayfa: 31 – 45.
- Başbuğ, F. ve Başbuğ, Z. (2016). Görsel Sanatlar Eğitimi Üzerine Notlar, Akdeniz Sanat Dergisi, 2016, Cilt 9, Sayı 18.
- Büyüköztürk, Şener; Kılıç Çakmak, Ebru; Akgün, Özcan Erkan; Karadeniz, Şirin; Demirel, Funda, (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. Theory into Practice, 39: 124- 130
- Kavuran, T. (2004). The Problems And Solutions Of Evening Classes in Art Teaching Programmes at Fine Arts Teaching Departments in Turkey, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı1 (2004) 191-207.
- Küçükahmet, L. (2017). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative research. A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). [http://www.yok.gov.tr/ogretmenlik\\_lisans\\_yeni\\_duzenleme](http://www.yok.gov.tr/ogretmenlik_lisans_yeni_duzenleme) adresinden 1 Aralık 2018 tarihinde alınmıştır.

## **Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Tarih ve Sanat Tarihi Öğrencilerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi İle İlgili Görüşleri**

**Ömer Faruk SÖNMEZ**

### **ÖZET**

*Öğretim teknolojisini, sınıf ortamında kullanmanın önemi günümüzde kaçınılmaz bir gerçek olduğu gibi, öğrenme-öğretme süreçlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Okullarda etkili öğrenme ortamlarını hazırlamak ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmek hiç şüphesiz öğretmenlerin görevleri arasındadır. Öğretmenlerin dersin konusu, amaçları ve kazanımları doğrultusunda materyalleri kendilerinin hazırlamaları ya da olan hazır materyalleri kullanmaları öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derse olan ilgisini çekmekte, akademik başarıyı arttırmakta ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Burada öğretmenin Teknoloji bilgisi ve materyal bilgisi devreye girmektedir. Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla nitel bir araştırma olarak düzenlenen çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Oluşturulan görüşme formu 2 akademisyen ve 4 pedagojik formasyon öğrencisinden alınan geri bildirimlere göre tekrar düzenlenmiş çalışma sonuçlandırılmıştır. Çalışmaya Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi eğitim fakültesinde 2017/2018 bahar döneminde pedagojik formasyon eğitimi alan ve gönüllük esasına göre seçilmiş Tarih ve Sanat Tarihi bölümünden 10 pedagojik formasyon öğrencisi katılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Teknolojileri, Materyal Tasarımı, öğretmen adayı

## **History And Art History Students Studying Pedagogical Formation Education Opinions About Educational Technology And Material Design Course**

**Ömer Faruk SÖNMEZ**

### **Abstract**

*The importance of using educational technology in the classroom environment is an inevitable fact today and is an indispensable part of the learning-teaching process. Preparing effective learning environments in schools and making learning permanent are among the tasks of teachers. Teachers prepare the materials themselves according to the subject, objectives and achievements of the course, or use the ready materials with the aim of attracting students' interest in the teaching-learning process, increase academic achievement and contribute to permanent learning. At this point, the teacher's technology knowledge and material knowledge come into play. The aim of this study is to reveal the opinions of the students who have pedagogical formation education about Educational Technologies and Material Design course. In this study, which was conducted as a qualitative research, semi-structured interview form was used as data collection tool. Re-arranged study was completed according to feedback received from 2 academicians and 4 pedagogical formation students. 10 history and art history students who are getting pedagogical formation in Tokat Gaziosmanpaşa University in 2017/2018 spring term who were selected on voluntary basis participated to the study.*

**Key Words:** Educational Technologies, Material Design, Preservic Teacher

## GİRİŞ

Teknoloji günümüzde hızla gelişme göstermektedir. Bu hızlı gelişimin eğitim hayatını da yansıması kaçınılmaz olmuştur. Özellikle bu dönemde eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin teknoloji okuryazarı olması gerekmektedir. Tamda bu noktada eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerin ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bu yeterliliğe sahip olması ve öğretimde kullanması önemli bir yer tutmaktadır. Bu becerilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmasında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayları için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin önemi gittikçe artmaktadır (Yazar, 2015:24). Günümüzde Pedagojik Formasyon Eğitimi Programında öğrencilere sunulan dersler arasında *Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması ve Seçmeli I ve II dersleri* yer almaktadır (YÖK,2007). Bu derslerden Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi; günümüzde bilginin sürekli artması, teknolojinin hızla gelişmesi ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarının temelini oluşturmasıyla birlikte öğretmenlik meslek dersleri arasında önemli bir konuma gelmiştir (Örge Yaşar, 2017:168). Çünkü öğretim materyalleri, öğrencilerin dikkatini çekerek onları öğrenmeyi somutlaştırarak kolaylaştırdığını, öğrencilerin derse katılımını arttırdığını ve etkili öğretimi sağlamaktadır (Yalın, 2003).

YÖK (2007) dersin kur tanımında;

- ✓ Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar,
- ✓ Öğretim teknolojilerinin özellikleri,
- ✓ Öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı,
- ✓ Okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi,
- ✓ Uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi,
- ✓ Öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi,
- ✓ Öğretim gereçlerinin geliştirilmesi: Çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slâytlar, görsel medya VCD, DVD gereçleri, bilgisayar temelli gereçler,
- ✓ Eğitim yazılımlarının incelenmesi,
- ✓ Çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi,
- ✓ İnternet ve uzaktan eğitim,
- ✓ Görsel tasarım ilkeleri,
- ✓ Öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar,
- ✓ Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu şeklinde ifade edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde Sönmez, Çavuş ve Merey (2009) derste, öğretim teknolojisinin etkili kullanılmasının öğretim sürecini verimli kılacağını, kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını belirtmektedir. Yine Alım (2013) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, öğretim teknolojilerindeki öğretmen adaylarını gelişmeler hakkında bilgilendiren, aynı zamanda materyal hazırlama ve kullanma

konusunda öğretmen adaylarına yol gösteren ve fırsat sunan bir derstir şeklinde ifade edilmiştir. Uzunöz, Aktepe ve Güngüz (2017) çalışmalarında öğrencilerin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin mesleki açıdan kazanımlarına, bireysel ve sosyal gelişimlerine katkısı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda dersin etkililiğinin ortaya konulması önemlidir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, 2017-2018 akademik yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'nda okuyan Tarih ve Sanat Tarihi öğrencilerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” (Yıldırım ve Şimşek 2008: 39).

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin en önemli özelliği, örneklemin evreni en yüksek derecede temsil etmesidir. Bu bağlamda basit seçkisiz örnekleme “her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir” (Büyüköztürk vd. 2008: 74). Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim bahar yarıyılında Tarih ve Sanat Tarihi bölümünde pedagojik formasyon eğitimi alan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Kadın öğrenciler K1, K2, K3, K4, K5..., erkek öğrenciler ise E1, E2, E3, E4, E5... olarak kodlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Tarih öğrencilerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan dört adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmada iç geçerliliği sağlamak için iki alan uzmanının görüşü alınmış ve dönütler doğrultusunda son şekli aşağıda verilerek uygulanmıştır.

- 1- Dersi almadan önce Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ders ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 2- Materyal hazırlanırken karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- 3- Materyal hazırlamanın öğretmenlik mesleğine katkısı nedir?
- 4- Ders ile ilgili hangi materyali yaptınız size kazanımları ne oldu?

### **Verilerin Analizi**

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

- 1- *Dersi almadan önce Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum*

K-1.“Teknoloji ve materyal nasıl birleştirilecek diye merakım oldu. Özellikle günümüz dijital çağında nasıl materyal nasıl yapabiliriz diye düşündüm.”

E-2 “ Daha önce arkadaşlardan görmüştüm materyallerin yapıldığını. En çok teknolojik ne yapabilirim diye düşündüm.”

E-4 “Mesleki olarak bize katkısının çok olacağını düşündüm. Yurdumuzun teknolojik altyapısı olmayan yerlerine atandığımızda kendi materyallerimizi yapabiliriz diye düşündüm.”

K-3 ““Bu ders ile öğrencilere daha etkili bir sunum yapabilirim. Kendi materyallerimi yapabilirim” şeklinde ifade etmişlerdir. Genel bir ifade ile öğrencilerin, materyal dersinin gerekli olduğu ve teknoloji boyutunun öğrenilmesi ile derslerin eğlenceli ve öğretici olacağını düşünmüşlerdir.

## **2- Materyal hazırlanırken karşılaşılan sorunlar nelerdir? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum**

K-5 “İstanbul’un fethi ile ilgili bir dijital materyal yapmaya çalıştım. Karakterleri konuşturarak bir materyal yapmaya çalıştım. Teknolojik altyapı olmadığı için çok zorlandım.”

E-5 “Tarihi şahsiyetleri yapmaya çalıştım. Özellikle ahşapları keserken yardım aldım.”

## **3- Materyal hazırlamanın öğretmenlik mesleğine katkısı nedir? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum**

E-4 “Materyal konuları somutlaştırdığı için önemli. Özellikle yurdumuzun ücra köşelerinde görev alırsam materyalin nasıl yapıldığı ve öğreticiliği konusunda çok deneyim kazandığım için zorlanmayacağımı düşünüyorum. Dersi aldıktan sonra hangi konuya nasıl materyal hazırlarım şeklinde düşüncelerim gelişti.”

K-4 “Sanat tarihinden hangi konuya bakarsam nasıl bir materyal hazırlayabilirim yetisi kazandım.”

E-5 “Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi ile derslerin nasıl eğlenceli hale geleceği ve materyaller ile öğrenci dikkatinin öğrenmeye nasıl vereceği ile tecrübeler kazandım. Hangi konuda nasıl bir materyal hazırlanabilir deneyimini kazandım.”

## **4- Ders ile ilgili hangi materyali yaptınız size kazanımları ne oldu? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum**

K-5 “Kil tabletler ve kitabeler yaptım. Materyalimi yaparken öğrencide nasıl merak uyandırırım onun için çalıştım. Bilginin kalıcı olması benim yaptığım materyale bağlı olduğu için her aşamasına özen gösterdim. Bu bana büyük bir motivasyon ve tecrübe kazandırdı.”

E-3 “ Osmanlı tarihi ağacı yaptım. Bir ağaç ve dallarında padişahlar vardı. Özellikle öğrencilerin ağacı her yerde gördükleri bir nesne olduğu için öğrenmede kalıcı olacağını düşündüm. Atandığım zaman bu kazanım için yaptığım materyali kullanmayı düşünüyorum. Materyalin öğretim için kalıcı izli olduğunu öğrendim.”

K-2 “ Bölümüm Sanat tarihi olduğu için Mısır piramitleri yaptım. Piramitleri oyun hamuru kullanarak ve kil ile yaptım. Bu materyal ile öğrencilerin bu konuyu öğrenmemesi imkânsız diye düşünüyorum. Deneyim ve nasıl materyal yaparım tecrübesi kazandım.”

## **Tartışma ve Sonuç**

*Dersi almadan önce Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilgili düşünceleriniz nelerdi?* Sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin materyali nasıl yapabiliriz diye çekinceleri olduğu dersi aldıktan sonra bu çekincelerin kaybolduğu ve kendi materyallerini yapabilecekleri sonucu çıkmıştır. Bu bakımdan çalışmamız Öztürk ve Öztürk'ün (2015) yaptıkları çalışma ile örtüşmektedir. *Materyal hazırlanırken karşılaşılan sorunlar nelerdir?* Sorusuna özellikle teknoloji altyapı isteyen materyallerde zorlandıklarını beyan etmişlerdir. Yine özellikle ahşap veya teknik gerektirecek konularda zorlandıklarını beyan etmişlerdir. Uzunöz, Aktepe ve Gündüz (2017) yaptıkları çalışma bu yönü ile desteklemektedir. *Materyal hazırlamanın öğretmenlik mesleğine katkısı nedir?* Sorusuna ilişkin cevaplarda deneyim kazandıkları ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdikleri ve kazanımlar için nasıl bir materyal yapılırsa tecrübesi kazandıklarını beyan etmişlerdir. Bu yönü ile Çelikkaya'nın (2017) yaptığı çalışma desteklemektedir. *Ders ile ilgili hangi materyali yaptınız size kazanımları ne oldu?* Sorusuna öğrenciler daha çok teknolojik değil çeşitli araçlar ve malzemeler kullanarak materyal yapmışlardır. Bu yönü ile Çelikkaya ve Kürümlüoğlu'nun (2017) yaptıkları çalışma desteklemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik iklime bakış açılarını olumlu yönde etkilediği, materyal geliştirme ve materyalleri kullanma yeterliliği kazandırdığı önemle üzerinde durulması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **Kaynakça**

- Alım, M. (2013). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı/geliştirme dersinde elde ettikleri kazanımlar. Doğu Coğrafya Dergisi – 33
- Büyüköztürk, Şener; Kılıç Çakmak, Ebru; Akgün, Özcan Erkan; Karadeniz, Şirin; Demirel, Funda, (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Çelikkaya, T. (2017). Pedagojik Formasyon Alan Tarih Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Dersine İlişkin Görüşleri, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(25), 510-542.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal Bilimler Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine İlişkin Görüşleri, Researcher: Social Science Studies 2017, Cilt 5, Sayı IV, s. 770-789.
- Örge Yaşar, F. (2017). Opinions Of Pedagogical Formation Training Certificate Program Students About Teaching Technologies And Material Design Directions: A Qualitative Research, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 58, Kasım 2017, s. 165-182.
- Öztürk, T. ve Öztürk Zayımoğlu, F. ( 2015).”Tarih Öğretmen Adaylarının “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı” Dersine Yönelik Uygulamaları İle Görüşlerinin İncelenmesi”. Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (3):63-78
- Sönmez, Ö.F., Çavuş, H. ve Merey, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma düzeyleri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 4(2), 213-228.
- Uzunöz, A., Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2017). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin, Mesleki Açından Kazandırdıklarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Nitel Bir Çalışma, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Volume 5 / Issue 3.
- Yalın, H. İ. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel.
- Yazar, T. (2015). Prospective Teachers' Opinions about Instructional Technologies and Material Design Course, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi / 2015 Cilt: 5, Sayı: 9.
- Yıldırım, Ali; Şimşek, Hasan, (2008), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.



Yüksek Öğretim Kurulu (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları  
[URL:http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/) 02.12.2018 tarihinde erişilmiştir.



## I. ULUSLARARASI EĞİTİMDE VE KÜLTÜRDE AKADEMİK ÇALIŞMALAR SEMPOZYUMU

INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF ACADEMIC  
STUDIES ON EDUCATION AND CULTURE  
I-SASEC 2018

**13-15 Eylül 2018-MERSİN**



[www.i-sasec.org](http://www.i-sasec.org)